



L'expérience d'enseignement du FLE en ligne pendant la pandémie de Covid-19 : un état des lieux des pratiques pédagogiques numériques en émergence d'un public d'enseignants universitaires en Afrique du Sud et Eswatini

Nom et prénom	FAZLUDDIN Raeesa
Numéro d'étudiant	FZLRAE001
Département	School of Languages and Literatures
Email	fzlræ001@myuct.ac.za
Date	13/09/22
Responsable du cours	Mme K. Schmid

Déclaration contre le plagiat

Je certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées en leur totalité. Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets. Le style de citation **Harvard** a été utilisé.

Date : 13/09/2022

Signed by candidate

Signé : _____

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

Résumé

Ce mémoire de recherche s'intéresse à l'expérience d'enseignement en ligne d'un public d'enseignants universitaires du FLE en Afrique du Sud et en Eswatini pendant la période de la crise sanitaire de Covid-19. Il a pour objectif de connaître les pratiques numériques en émergence dont l'objectif est de contribuer à l'ensemble des connaissances dans le domaine de la pédagogie des langues étrangères dans l'ère numérique. Nous avons ainsi élaboré un questionnaire et interrogé les enseignants sur leurs pratiques, objectifs et approches pédagogiques avec les TIC et les défis et avantages d'enseigner le français en mode distanciel. En fonction de l'analyse des réponses recueillies avec notre questionnaire, nous mettrons en lumière les différents outils et formats d'apprentissage numériques qui émergent dans la formation en ligne et nous portons un regard sur les enjeux pédagogiques de ces pratiques en considérant l'avenir de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans l'ère numérique.

Abstract

This research dissertation examines the online teaching experience of university French teachers in South Africa and Eswatini during the Covid-19 crisis. It aims to understand the emerging technological teaching practices to contribute to the body of knowledge in the field of foreign language teaching and learning in the technological era. A questionnaire was developed to interrogate the teachers' practices, objectives, and approaches regarding the use of technology for pedagogical purposes as well as the advantages and challenges they faced while teaching French online. From the analysis of the responses received to the questionnaire, this dissertation highlights the different technological tools and learning formats that are emerging in online learning. It also brings to the fore the pedagogical challenges of these emerging practices while considering the future of foreign language pedagogy in the technological era.

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont énormément aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Dans un premier temps, je remercie ma directrice de mémoire, Karin Schmid pour son soutien et compréhension immenses. Je suis extrêmement reconnaissante pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacré tout au long de l'élaboration de mon mémoire.

Je suis particulièrement reconnaissante à l'Ambassade de France en Afrique du Sud qui a fourni la bourse afin que je puisse suivre la formation de Master FLE.

Je souhaite aussi remercier tous les professeurs de français des universités qui ont accepté de participer à cette étude. Ce n'était que grâce à leur contribution essentielle que j'ai pu réaliser ce mémoire.

Je ne pourrais oublier les personnes qui ont exercé une influence importante sur mon parcours d'apprentissage de la langue française et sur ma carrière académique. Je remercie donc mes anciens professeurs Alexia Vassilatos, Fiona Horne et Christopher Fotheringham de m'avoir toujours encouragée et conseillée dans la bonne direction.

Finalement, je remercie ma famille et mes amis, en particulier Mohammed, Maryam et Anina, mes chers amis pour leurs avis critiques sur mon mémoire et pour leur soutien continu.

Table des matières

Résumé	1
Abstract	1
Remerciements	2
1 Chapitre 1 - Introduction	5
1.1 Le contexte, problématique et questions de recherche.....	5
1.2 Le but de la recherche	6
1.3 La méthodologie.....	7
1.4 La structure du mémoire	7
2 Chapitre 2 - Le cadre théorique	8
2.1 Introduction	8
2.2 Historique de l'enseignement à distance	8
2.2.1 L'enseignement à distance (EAD)	8
2.2.2 La formation à distance (FAD)	9
2.3 La formation en ligne	11
2.3.1 La formation ouverte et à distance (FOAD)	11
2.3.2 Le dispositif de formation « hybride »	12
2.3.3 La classe inversée.....	13
2.3.4 La formation hybride en langues (FHL)	14
2.4 La place du numérique en apprentissage des langues.....	16
2.4.1 Les apports des ressources TIC pour l'apprentissage des langues.....	16
2.4.2 La notion de technocentrisme vs. la pédagogie des TICE	19
2.5 Pratiques numériques dans la formation en ligne.....	21
2.5.1 L'apprentissage langagier constructiviste et actionnel : l'approche par tâche et le scénario pédagogique.....	21
2.5.2 L'accompagnement tutoral	25
2.6 Les pratiques numériques en émergence.....	29
2.6.1 La plateforme de formation.....	29
2.6.2 La visioconférence	30
2.6.3 La plateforme de partage.....	31
2.7 Conclusion.....	33
3 Chapitre 3 - Méthodologie	35
3.1 Introduction	35
3.2 Conception et administration du questionnaire	35
3.3 Présentation du questionnaire.....	36

3.4	Collecte des données	38
4	Chapitre 4 - Analyse des données.....	39
4.1	Présentation et analyse des données.....	39
4.1.1	Profil de l'échantillon.....	39
4.1.2	Rapport des enseignants avec le numérique.....	40
4.1.3	Pratiques et approches technologiques pédagogiques avant la crise sanitaire	41
4.1.4	Contexte d'enseignement en crise sanitaire	45
4.1.5	La formation des enseignants en situation de crise sanitaire	46
4.1.6	Pratiques et approches technologiques d'enseignement en ligne en situation de crise sanitaire	49
4.1.7	Le traitement et l'évaluation des capacités communicatives en ligne en situation de crise sanitaire	55
4.1.8	Appréciations sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement en ligne en situation de crise sanitaire	58
4.2	Bilan récapitulatif et Discussion	62
4.2.1	Le manque d'expérience et de formation pédagogique en la FOAD	62
4.2.2	La présence d'une culture numérique pédagogique.....	63
4.2.3	Les pratiques émergentes d'une pédagogie numérique.....	64
4.2.4	Les défis de la formation langagière en ligne	67
4.3	Recommandations	68
5	Chapitre 5 - Conclusion	74
	Bibliographie	76
	Sitographie.....	80
	Annexes	82
	Annexe A : Questionnaire	83
	Annexe B : Lettre de demande de l'approbation éthique.....	88
	Annexe C : Lettre d'autorisation du Comité d'éthique de la recherche.....	90

1 Chapitre 1 - Introduction

1.1 Le contexte, problématique et questions de recherche

L'année 2020 a vu une utilisation accélérée, voire explosive, du numérique pédagogique en raison de la pandémie de Covid-19 qui interrompait les formations en présentiel. Afin d'assurer la continuité pédagogique, les formations à distance ont été mises en place dans les établissements d'enseignement qui, dès lors, effectuaient leurs formations en ligne. Nous avons vu donc la métamorphose des conditions d'enseignement-apprentissage et des interactions entre enseignants et étudiants par l'adoption des technologies de l'information et de la communication (TIC). L'amplification du développement des pratiques pédagogiques numériques a mis en exergue les défis et les obstacles rencontrés lors du passage soudain du présentiel au distanciel.

En tant que tutrice universitaire en 2020 et 2021, nous avons vécu ce passage du présentiel au distanciel pour les cours de français langue étrangère (désormais FLE) de la première année à l'Université du Cap (*University of Cape Town*, désormais UCT). En effectuant nos tutorats en ligne dans ces circonstances inédites, nous avons découvert des nouveaux formats d'apprentissage numériques et nous avons dû faire face aux défis ressortant de l'enseignement langagier avec les technologies. D'ailleurs, nous avons remarqué le dynamisme de la communauté éducative qui a dû adopter et adapter des pratiques pédagogiques numériques en toute rapidité pour assurer la continuation des cours, or ce n'était pas forcément le cas dans toutes les institutions.

Alors que le domaine de la formation ouverte et à distance (désormais FOAD) et l'utilisation des TIC en langues étrangères (désormais LE) sont déjà bien recherchés, la continuité pédagogique en contexte de pandémie reste relativement inexplorée sauf pour une poignée de projets de recherches menées par Chan *et al.* (2020), Descamps *et al.* (2020), Rechidi *et al.* (2020) et Papadopoulou (2021) dont la plupart (Descamps *et al.*, 2020; Rechidi *et al.*, 2020; Papadopoulou, 2021) sont généralisés au domaine d'enseignement et ne se concentrent pas spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage des LE.

En considérant ces temps d'enseignement inédits, la prise de l'ampleur de l'utilisation des TIC dans les enseignements, et la quantité relativement faible de recherches sur le sujet, la question se pose de l'avenir de l'enseignement-apprentissage du FLE dans l'ère numérique. Ainsi, nous avons choisi de rechercher les pratiques et approches pédagogiques numériques adoptées par

les enseignants du FLE et les difficultés rencontrées lors de l'enseignement en ligne pendant la pandémie.

Nous avons formulé les questions suivantes afin de poser les bases de la recherche :

- Comment la pandémie a changé la situation d'enseignement pour les enseignants ?
- Comment les enseignants ont-ils effectué leurs cours avant et pendant la crise ?
- Les enseignants ont-ils reçu une formation dans l'enseignement avec les TIC (au cours de leurs carrières et au moment de la crise) ?
- Les enseignants ont-ils utilisés des TIC pour enseigner le français avant la crise ? Dans quels objectifs et dans quelle mesure ?
- Quels outils numériques les enseignants ont-ils exploités pour enseigner les 4 capacités langagières et pour effectuer les évaluations ?
- Quel(le)(s) niveaux/ activités langagières/ objectifs communicatifs/ compétences communicatives les enseignants ont-ils travaillé avec chaque outil numérique ?
- En quoi chaque outil permet-il d'atteindre l'objectif visé ?
- En quoi chaque outil est limité pour travailler l'objectif visé ?
- Quels problèmes les enseignants ont-ils rencontrés en effectuant les enseignements à distance ?
- Quelles stratégies ont été mises en place pour résoudre ces problèmes ?
- Quelles sont les perceptions des enseignants sur leurs propres compétences techniques et pédagogiques ?

1.2 Le but de la recherche

Dans le cadre du Master 2 d'enseignement du français langue étrangère (*Masters in French – Teaching French as a Foreign Language*, désormais Masters FLE) de l'UCT, notre recherche porte sur l'expérience de l'enseignement en ligne auprès d'un public d'enseignants universitaires du FLE en Afrique du Sud et en Eswatini pendant la période de la crise sanitaire de Covid-19. Cette recherche s'attache à faire l'état des lieux des expériences des enseignants, leurs pratiques, objectifs et approches pédagogiques avec les TIC et les défis d'enseigner le français en mode distanciel, dont l'objectif est de contribuer à l'ensemble des connaissances dans le domaine de la pédagogie des LE dans l'ère numérique.

1.3 La méthodologie

Notre objectif est de connaître les pratiques, objectifs et approches pédagogiques numériques adoptés pour enseigner le français pendant la pandémie. Afin de recueillir ces informations, nous avons interrogé un public d'enseignants universitaires de FLE en Afrique du Sud et en Eswatini sur leurs opinions et leur expérience d'enseignement en ligne avec les TIC. Un questionnaire, qui est disponible en Annexe A de ce document, a été construit et administré en ligne sur *Google Forms*. Nous avons ensuite synthétisé et analysé les réponses au questionnaire avant d'éventuellement discuter nos constats saillants et de recommander des voies pour l'avenir de la pédagogie numérique des LE.

1.4 La structure du mémoire

Ce mémoire de recherche se découpe en cinq chapitres. Le premier chapitre aborde le contexte, problématique et questions ainsi que le but de cette recherche. Le deuxième chapitre traite le cadre théorique et présente la revue de la littérature. Le troisième chapitre présente la méthodologie de l'enquête qui comprend la conception, l'administration, et la présentation du questionnaire. Dans le quatrième chapitre, nous présentons une analyse et une synthèse des données recueillies grâce au questionnaire, une discussion des constats saillants et une proposition des recommandations à la lumière de notre analyse. Enfin, le cinquième et dernier chapitre synthétise les thématiques clés de notre analyse et propose des réflexions pour les recherches futures.

2 Chapitre 2 - Le cadre théorique

2.1 Introduction

Dans le contexte de la crise sanitaire de Covid-19, le présent chapitre traitera du domaine de l'enseignement en ligne, et nous nous focaliserons particulièrement sur l'enseignement des LE. Tout d'abord, nous présenterons l'historique de l'enseignement à distance (désormais EAD) et son évolution vers la formation en ligne par le biais des technologies. Puis, nous expliquerons ce qu'est une formation ouverte et à distance (désormais FOAD) avant de présenter la notion du dispositif hybride que nous illustrerons à travers les pratiques de la formation hybride en langues (désormais FHL) et de la classe inversée. Cela sera suivi par une discussion de la place du numérique en apprentissage. Plus précisément, nous présenterons les apports des TIC et l'enjeu d'une approche technocentriste pour l'apprentissage des langues. Nous nous pencherons ensuite sur les aspects d'une intégration numérique en pédagogie dans un cadre constructiviste et actionnel centré sur l'apprentissage par tâche, le scénario pédagogique et l'accompagnement tutoral. Avant de terminer, nous présenterons trois plateformes d'apprentissage numérique en émergence notamment la plateforme de formation, la visioconférence et la plateforme de partage.

2.2 Historique de l'enseignement à distance

2.2.1 L'enseignement à distance (EAD)

Depuis son avènement au 19^e siècle, le développement de l'EAD a connu de nombreux changements grâce au progrès technologique, notamment la poste, la radio, le téléphone, la télévision et finalement, Internet et l'ordinateur. Au 19^e siècle, l'EAD par correspondance s'est effectué par poste et ensuite en employant la radio pour créer et diffuser des cours universitaires aux étudiants qui ne pouvaient pas se déplacer (Blandin, 2004). Nous notons, par exemple *Radio Sorbonne* qui était populaire en Afrique et dans les pays francophones à partir de 1927. Dans les années 1930, les cours étaient diffusés par téléphone et par télévision. Selon Blandin (2004), à cette époque l'enseignement par correspondance était effectué par le centre national de documentation pédagogique (CNDP) pour accompagner les étudiants déplacés pendant la deuxième guerre mondiale. C'est à partir de cette époque que le premier centre de télé-enseignement a été fondé en

1944 à Paris : le centre national d'enseignement par correspondance (CNEC) qui est actuellement le centre d'enseignement à distance (CNED) (Blandin, 2004). De plus, Thibault (2007) note que les années 1960 ont vu la création des centres de télé-enseignement universitaires (CTU) en France.

L'Université d'Afrique du Sud (*University of South Africa*, désormais UNISA), qui commençait à offrir des cours par poste en 1946, est devenue la première université publique distanciel en Afrique du Sud (*Unisa - About*, 2021). Aujourd'hui, UNISA est le premier établissement de formation à distance en Afrique et accueille près de 400 000 étudiants dans 130 pays (*Unisa - About*, 2021). Prinsloo (2019) mentionne également que dans les universités traditionnelles en Afrique du Sud comme l'UCT, *Stellenbosch University*, *Wits University*, *Pretoria University* parmi d'autres, la création des cours et des modules distanciels devient de plus en plus fréquent.

2.2.2 La formation à distance (FAD)

Alors que la notion de « formation à distance » (désormais FAD) a eu son apparition en 1980 et signifiait tout simplement l'enseignement et l'apprentissage à distance, elle se transforme plus tard en formation « ouverte » et à distance (désormais FOAD), que nous aborderons plus loin dans ce chapitre (Blandin, 2004). Les premières universités dites « ouvertes » ont été créées en 1946 aux États-Unis (la *National Technical University*) et en Allemagne (le *Tele Kolleg*), le terme « ouverte », à ce stade, signifiait « ouverte sans diplôme » ou accessible à tout le monde, sans prérequis (Blandin, 2004 ; Thibault, 2007). L'exemple emblématique d'une telle formation est la *British Open University*, fondée en 1969 pour briser les contraintes spatiotemporelles de la formation traditionnelle en vue d'améliorer l'accès à l'éducation supérieure (Hotte & Leroux Lium, 2003; Thibault, 2007). La *British Open University* présente également un des premiers exemples d'enseignement assisté par ordinateur (désormais EAO) qui consiste en l'exploitation des logiciels tutoriels, de CD-ROM et de DVD-ROM ainsi que d'autres outils (imprimante, scanner etc.) à des fins pédagogiques (Blandin, 2004: 70). Dans *l'Histoire de la FAD du point de vue des technologies utilisées*, Hotte et Leroux Lium (2003) cite la création de ce dernier et d'autres institutions comme la *Télé-université* et

de l'*Athabasca University* au Canada en 1972 comme marquant dans le développement de la formation universitaire à distance.

En 1985, la FAD s'est instaurée en France suite à l'adoption de la « bimodalité » dans les universités qui essayaient de s'adapter aux changements socioéconomiques en offrant l'enseignement en présentiel ainsi qu'à distance (Hotte & Leroux Lium, 2003). Nous notons, par exemple, les *Espaces de formation permanente localisés* en région Rhône-Alpes pour des jeunes défavorisés et les *Ateliers de pédagogie personnalisée* (APP) (Blandin, 2004). Ces formations assimilaient l'apprentissage ouvert à un apprentissage rendu plus accessible par une flexibilité du temps, des lieux, des contenus et des modes d'enseignement. Le terme « ouverte » signifiait dès lors « flexible » plutôt qu'accessible.

Plus tard, l'apparition d'Internet et de l'ordinateur personnel pendant les années 1990 a accéléré les échanges de communication, d'information et de données surtout à travers des plateformes de la FAD aussi appelé *Learning Management Systems* (désormais LMS) en anglais. Les LMS constituent un ensemble intégré d'outils (forum, chat, courriels, devoirs) permettant le suivi des cours en ligne, la réalisation des activités pédagogiques et la communication synchrone ou asynchrone, tout ce qui favorise la familiarité du groupe d'apprenants (Othman, 2019). Hotte et Leroux Liam (Power, 2002, cité dans Hotte et Leroux, 2003 : 25) se réfèrent à la médiatisation de la FAD comme « l'application systémique de divers médias dans le développement de cours modulaires et diffusés à distance ». Ils illustrent les phases de cette médiatisation en soulignant le passage de la FAD d'un mode individuel et local à un mode collectif, caractérisé par les environnements d'apprentissage repartis, c'est-à-dire accessible sur Internet depuis plusieurs ordinateurs (Hotte & Leroux Lium, 2003). Nous aborderons ces phases ci-dessous.

La première phase, l'enseignement par correspondance, est celle qui précède les établissements « réels » de FAD. La deuxième phase comprend le tutorat individuel des étudiants assistés par téléphone et courrier postal. Dans la troisième phase, la communication assistée par ordinateur s'est imposée dans la FAD. Cela comprend, d'une part, la diffusion du contenu de cours en plusieurs formats (papier, audio, vidéo et numérique) par courrier postal et d'autre part, l'utilisation du mail et des forums de discussion en ligne pour faire communiquer les tuteurs et les étudiants. Comme le

précisent Hotte et Leroux Lium (2003), les universités comme *l'Open University*, *la Télé-université* et *l'Athabasca University* intégraient les TIC dans la médiatisation et la diffusion de leur enseignement pour faciliter la communication entre apprenants et entre apprenants et tuteurs en vue de remédier la solitude de la formation à distance. C'est également sur ce réseau local que l'étudiant commence à utiliser Internet pour accéder aux contenus du cours diffusés sous forme de « hypermédias » (la quatrième phase), ou des environnements interactifs virtuels de documents (textes, images, sons) (Hotte & Leroux Lium, 2003). La dernière phase de la FAD s'instaurait vers la fin des années 1990 grâce au Web 2.0 qui désigne l'évolution vers une utilisation plus interactive d'Internet, favorisant l'échange entre les utilisateurs et la création de réseaux sociaux (*What is Web 2.0?*, 2020). Nous notons par exemple la fondation de plus de 50 LMS comme *Moodle* en 2002 et *Sakai* en 2004 (*History - MoodleDocs*, 2020; *Sakai Learning Management System*, 2020). Celles-ci permettent d'intégrer des divers formats du multimédia (papier, audiovisuel, numérique) sur un seul système qui est accessible sur l'ordinateur de chaque apprenant (Hotte & Leroux Lium, 2003). La FAD s'est donc transformée pour inclure la formation en ligne et la FOAD, un nouveau type d'apprentissage à distance qui s'effectue sur Internet et qui s'appuie majoritairement sur l'utilisation du numérique.

2.3 La formation en ligne

2.3.1 La formation ouverte et à distance (FOAD)

Alors que de nombreux types de formations qui sont disponibles en ligne peuvent être classifiés comme des FAD, la FOAD se distingue par son degré d'« ouverture » par rapport aux FAD plus classiques. Si la FAD permet de surmonter les contraintes spatiales de la formation classique, la formation *ouverte* permet de surmonter les contraintes temporelles et d'action en se reposant sur des « situations d'apprentissages complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources » (*FOAD*, n.d.). Lorsqu'elle permet de briser toutes ces contraintes, l'on parle de la FOAD.

Cette pluralité ou « souplesse » est également illustrée dans la définition de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (désormais DGEFP) :

Une 'formation ouverte et/ou à distance', est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur (*Circulaire DGEFP relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD », 2001 : 3*).

Actuellement, de nombreux types de FOAD sont disponibles en ligne telles que *la formation hybride* et le *MOOC (Massive Open Online Course* en anglais) qui est un cours en ligne de niveau universitaire ou une formation qui est libre d'accès et gratuite sauf en cas de demande d'un certificat qui est payant (Stewart *et al.*, 2013). Dans l'ouvrage *Formation en ligne et MOOC : apprendre à se former en ligne*, Mangenot (2017) aborde les principes sous-jacents à la formation en langue avec le numérique, et présente des exemples détaillés de pratiques de FOAD intégrant le numérique. À travers les études de cas *MOOC pour l'apprentissage de l'anglais* et *formation hybride en langues*, et les *projets Babelweb* et *LearnNett*, Mangenot présente quelques expériences d'apprentissage langagier avec les réseaux sociaux et les MOOC (Othman, 2019). Il présente les caractéristiques de flexibilité des telles formations comme l'accès libre au contenu du cours, le suivi d'un parcours individualisé et à son rythme, le choix des horaires et de modes de travail (seul ou accompagnés, en groupe ou individuellement).

2.3.2 Le dispositif de formation « hybride »

La souplesse qui caractérise une FOAD est également mentionnée en lien avec la pratique émergente de dispositif hybride qui connaît un succès croissant dans l'enseignement universitaire, dans beaucoup de disciplines et surtout en langues (Nissen, 2014). Selon Charlier, Deschryver & Peraya,

un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 : 246).

La dimension innovante implique ainsi l'intégration des technologies, l'articulation entre deux modes (le présentiel et le distanciel) et la mise en œuvre d'un accompagnement humain par des tuteurs, formateurs ou pairs pour soutenir l'enseignement-apprentissage (Charlier *et al.*, 2006 : 482). Il s'agit de la mise à profit du numérique tout en maintenant

« une forte présence humaine », comme le précise Nissen (2014). Valdès (1995 cité dans Charlier *et al.*, 2006 : 474) par exemple décrit le dispositif hybride comme une formation qui est centrée sur l'apprenant et qui articule « des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée ».

2.3.3 La classe inversée

Une méthode pédagogique qui illustre bien ce qu'évoquent Valdes (1995), Charlier *et al.* (2006) et Nissen (2014) est celle de la classe inversée (*flipped classroom* en anglais) que Dufour (2014 : 44) affirme est « une manière pertinente d'utiliser les nouvelles technologies au service de la pédagogie ». La souplesse du concept inversé est également évoquée par Dufour (2014) qui mentionne la possibilité d'adapter cette méthode selon les besoins de chaque enseignant. Néanmoins, l'auteur précise que la classe inversée s'organise en trois étapes dont l'assimilation des connaissances (en dehors de la classe), la vérification de l'assimilation des ressources (en dehors de la classe / en classe) et la mise en pratique (en classe).

Dans un premier temps, les apprenants consultent des ressources en autonomie par exemple une vidéo pour découvrir des notions, concepts et définitions importants. Dans un deuxième temps, ils vérifient leur compréhension du contenu en répondant aux questions ou en effectuant des exercices d'application simples. Nous notons par exemple les questionnaires en ligne qui peuvent être créés avec *Google Forms* ou certains LMS. Finalement, dans la séance de classe les connaissances de base acquises lors des deux premières étapes sont clarifiées au fur et à mesure et ensuite mobilisées dans des activités de mise en pratique et d'approfondissement par exemple dans un travail collaboratif.

Il s'agit d'une inversion spatiale et temporelle par rapport à la classe traditionnelle dans le but de recentrer l'apprentissage sur les apprenants qui travaillent les aspects du bas niveau cognitif en autonomie en dehors de la classe et les aspects de haut niveau cognitif de façon collaborative en classe (Dufour, 2014). D'ailleurs, Dufour (2014) note qu'en recentrant l'apprentissage sur l'apprenant, l'enseignant ne joue plus le rôle du

transmetteur des savoirs. Il devient plutôt un guide, ce qui permet la mise en place d'un apprentissage par co-construction des savoirs.

Dufour (2014) souligne quelques avantages de l'inversion du cours comme un gain de temps, un enseignement différencié, une autonomie des apprenants développée, le tutorat par les pairs, et un temps de classe plus agréable. Tout d'abord, l'inversion du cours permet de gagner du temps consacré aux activités et à l'accompagnement en classe. Toutefois, nous notons la préparation initiale assez importante par l'enseignant qui ne doit pas être ignorée. Ensuite, l'alternance entre le travail en autonomie et le travail de groupe permet de différencier l'enseignement. Le travail en autonomie permet à l'apprenant de progresser à son rythme et de gagner en autonomie alors que le travail collaboratif permet à l'enseignant de porter son attention sur chaque apprenant individuellement pendant que les autres travaillent. La répartition de cette méthode favorise notamment la mise en place des évaluations formatives au bénéfice de l'apprenant et de l'enseignant. D'une part, les évaluations formatives permettent à l'apprenant de s'autoévaluer et d'autre part elles permettent à l'enseignant de mesurer la progression de la classe et de fournir des remédiations nécessaires. Le travail en collaboration permet également aux apprenants d'apprendre les uns des autres. Cela est avantageux pour les apprenants en difficulté qui ont besoin du soutien et des explications de leurs pairs, alors que les apprenants plus forts peuvent approfondir leur compréhension et renforcer leur apprentissage en expliquant à leurs pairs. Le travail en groupe est aussi un des facteurs de la classe inversée qui rend l'apprentissage moins stressant pour l'apprenant et contribue à un environnement d'apprentissage plus agréable. Cela est aidé par l'externalisation de la partie magistrale qui permet d'éviter l'aspect répétitif ou moins intéressant de l'enseignement. Nous notons en même temps que la réussite de la classe inversée nécessite l'engagement assez fort de la part des apprenants.

2.3.4 La formation hybride en langues (FHL)

À travers trois exemples (*Social Protection, Enforce, SiD*), Nissen (2014) démontre ce qu'est une formation hybride en langues (FHL) ainsi que sa variabilité (ou flexibilité). Elle montre par exemple la diversité des modalités temporelles et des scénarios pédagogiques possibles dans une FHL qui peut inclure aussi d'autres éléments comme

les modes synchrone et asynchrone, le recours au numérique dans la salle de cours et du présentiel sans technologies, et les approches pédagogiques variées. Le mélange de modes d'un tel dispositif permet de jouer sur la temporalité (le moment ou la durée d'accès), le rythme de travail, et la diversification des ressources, activités et parcours proposés. Dans le deuxième et troisième exemples en particulier, nous notons la possibilité de subdiviser le mode présentiel et distanciel pour servir des objectifs pédagogiques spécifiques. En plus de l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun, Nissen (2014) souligne la présence systématique d'interactions en présentiel et en ligne comme un aspect fondamental de la FHL.

Le premier exemple, *Social Protection*, comprend un module d'anglais dédié aux étudiants de 6 différents masters de sciences humaines et sociales de l'université Franche-Comté. Le module comprend trois séances présentiels (présentation et travail sur la thématique, présentation sur un sous-thème se rapportant à la thématique générale) et quelques séances de tutorat individuel par visioconférence pour travailler le lexique et la préparation des tâches. Les étudiants complètent également des activités de compréhension de l'écrit.

Dans le deuxième exemple, *Enforce (English for Cities and Environment)*, il y a une alternance entre le mode présentiel (un atelier de conversation divisé en grand groupe et en petit groupe), et le mode distanciel (travail individuel). Il s'agit de la réalisation de tâches orales en petit groupe, précédées par des activités individuelles de compréhension écrite et orale, de grammaire ou de lexique liées à la tâche, et une séance en grand groupe.

Le troisième exemple, *SiD (Studentenleben in Deutschland)* ou *vie étudiante en Allemagne*, comprend la réalisation de plusieurs tâches en petits groupes qui se font à la fois en présentiel et à distance à partir d'une situation donnée, par exemple « fonder une colocation dans le pays cible ». Le distanciel est aussi dédié aux activités individuelles de préparation des compétences, d'entraînement continu ou de réflexion sur les démarches d'apprentissage. Nissen (2014) précise que cette flexibilité peut s'avérer avantageuse dans la discipline des langues en favorisant une exposition régulière des étudiants à la langue. Dans un contexte universitaire, elle peut permettre de concilier les étudiants en stage, les chevauchements dans les emplois du temps, et le nombre élevé d'étudiants.

Dans le contexte d'enseignement en ligne pendant la crise de Covid-19, la notion de l'espace hybride semble particulièrement pertinente. Chan *et al.* (2020), qui présente la situation d'enseignement du FLE relative à la pandémie à Singapour, affirme que l'espace pédagogique du confinement, qui se déroule actuellement en dehors d'un établissement spécifique et sans horaires figés, offre à l'enseignant « une large gamme d'options pour organiser son dispositif d'enseignement : canaux (son, texte, vidéo, etc.), modes (synchrone, asynchrone), séances (individuelles ou collectives) ». Nous pouvons aussi tirer de notre propre expérience d'enseignement en ligne pendant le confinement où l'UCT a adopté la politique de « *physically distanced, low-density campus approach* » pour réduire le risque de transmission de Covid-19 pendant l'année 2021 (*University of Cape Town, 2021*). Cette politique comprend l'emploi d'un mélange de modes synchrones et asynchrones pour le suivi des cours à distance alors que le présentiel a été réservé pour l'enseignement de petits groupes et les cas particuliers comme les laboratoires scientifiques, les cours pratiques, et les examens oraux.

Dans cette partie, nous avons démontré les caractéristiques principes d'une FOAD et nous avons abordé la notion d'hybridité dans les formations en ligne. Avec les exemples de la classe inversée et de la FHL, nous avons démontré les avantages pédagogiques (pour l'enseignant et l'apprenant) du dispositif hybride ainsi que les possibilités qu'il donne aux enseignants de varier les types de technologies, la structure des cours, et les activités pédagogiques, tout en maintenant l'interaction humaine. Bien que les différents dispositifs de formation à distance soient disponibles et peuvent être intégrés de différentes façons, les plateformes numériques sont généralement utilisées pour compléter les cours magistraux dans les formations en présentiel. D'ailleurs, dans le contexte de Covid-19, l'emploi du numérique dans les enseignements était un cas de force majeure. La question se pose donc de la formation des enseignants pour effectuer leurs cours en ligne sous les conditions de pandémie.

2.4 La place du numérique en apprentissage des langues

2.4.1 Les apports des ressources TIC pour l'apprentissage des langues

Historiquement, les TIC ont été introduites en classe de langue sous forme de supports multimédia par exemple des sites Internet et des CD-ROM. Selon Hirschprung (2005),

l'utilisation appropriée des TIC peut permettre de résoudre certaines difficultés liées aux cours classiques en présentiel comme la difficulté d'introduire de l'authenticité en classe, la complexité de devoir travailler en groupe tout en autonomisant les apprenants et en personnalisant l'évaluation, et la difficile gestion de l'espace et du temps.

Tout d'abord, tenant compte de la difficulté en présentiel de travailler simultanément les compétences orale et écrite et de faire produire les apprenants à l'écrit et à l'oral de façon spontanée, Hirschprung (2005) note que les multimédias reposant sur les TIC peuvent permettre de s'approcher d'une communication authentique en intégrant plusieurs compétences. Il est possible avec certains supports multimédia (CD-ROM, vidéo, sites Internet) d'accéder à un mélange des sens et des canaux de communication pour mobiliser simultanément les compétences langagières et générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être) (Deacon *et al.*, 2019). Demaizière et Grosbois (2014) notent également l'éventail de ressources authentiques (des supports matériels bruts ou construits, des documents sonores et des vidéos) qui est actuellement disponible sur Internet pour travailler la compréhension et la production (écrites et orales) en construisant des scénarios d'apprentissage.

D'ailleurs, l'emploi des TIC permet d'autonomiser l'apprenant face au nombre élevé d'apprenants et à la simultanéité du travail en classe. Rechidi *et al.* (2020) note par exemple les plateformes de formation telles que *MOOC*, *Moodle*, *YouTube* permettant aux étudiants de suivre une formation à leur propre rythme puisque le contenu peut être consulté à tout moment en ligne. Il mentionne également l'avantage de pouvoir obtenir des certifications en assistant aux cours dispensés par des universités renommées. Nous notons par exemple les *MOOC* disponible sur le site de *Harvard University*. De même, Frau-Meigs (2020 cité dans Descamps *et al.*, 2020) affirme que l'*e-learning* permet d'enseigner autrement en variant les pratiques et en rendant l'apprenant acteur de son propre apprentissage. Il peut ainsi progresser à son rythme et gagner en autonomie qui est définie comme :

[La capacité de l'apprenant de] s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage (Cuq, 2003 : 21).

Cela implique la mise en place d'une « pédagogie différenciée » ou d'une formation qui prend en compte les rythmes, les habitudes et les stratégies d'apprentissage de chaque apprenant (Hirschprung, 2005 : 40).

Grâce aux fonctionnalités soulignées par Lancien (2004) telles que l'hypertextualité¹, la multicanalité², la multiréférentialité³, la navigation⁴ et l'interactivité⁵, les supports TIC permettent une exploitation en dehors de la classe et de façon individuelle. L'apprenant est donc libre d'utiliser les supports multimédia de sa propre manière en construisant un parcours « à la carte » (Hirschprung, 2005 : 40). Il peut s'entraîner à son rythme, évaluer ses progrès et adapter ses choix d'activités en fonction de ses besoins.

Cette liberté de construire des parcours individualisés est également utile face à la difficile gestion de l'espace et du temps en présentiel. D'une part, la gestion de l'espace devient plus facile car les apprenants n'ont plus besoin d'être en classe pour faire du travail en sous-groupes. D'autre part, les ressources TIC permettent aux apprenants de s'entraîner chez eux. De plus, les nombreuses activités autocorrectives comprises dans les supports multimédias permettent un *feedback* immédiat à chaque apprenant « au moment où il en a besoin », ce qui n'est pas toujours possible en présentiel (Deacon *et al.*, 2019: 51). Ainsi, les ressources TIC peuvent favoriser la continuité de l'apprentissage qui, ayant lieu à un moment et dans un lieu précis dans un mode présentiel, est souvent interrompue à cause des contraintes spatiotemporelles.

Actuellement, dans un contexte de crise où le distanciel a « perturbé » l'apprentissage, une question qui se pose par les enseignants est comment stimuler l'autonomie des étudiants sans les livrer à eux-mêmes (Dessaux, 2021). Selon le professeur de médecine Pablo Ortega Deballon, cette perturbation comprend trois effets sur l'apprentissage notamment le manque de compétences chez les apprenants de hiérarchiser les informations, la difficulté d'articuler plusieurs matières à distance et la complexité de synthétiser les acquis dans chaque matière (Dessaux, 2021). En vue d'aider les apprenants à comprendre et interpréter les informations qu'ils reçoivent, Deballon

¹ L'hypertextualité réfère à la possibilité d'accéder à différents documents et de passer entre des textes en cliquant sur des liens.

² La multicanalité signifie la coexistence de plusieurs médias sur un seul support.

³ Le mariage de l'hypertextualité et la multicanalité rend possible la multiréférentialité des supports TIC.

⁴ La navigation signifie la possibilité d'effectuer son utilisation d'un support multimédia dans l'ordre que l'on souhaite. Cela permet d'avoir une utilisation multi-référentielle des supports.

⁵ L'interactivité signifie la capacité de réaction, de rétroaction et de *feedback* de l'ordinateur ou de ses logiciels aux actions de l'utilisateur.

identifie le besoin de stimuler les apprenants de façon continue par exemple avec de courts tests ou par la motivation d'une récompense. Pour les tests, il propose la plateforme pédagogique *Wooflash* qui permet de créer des parcours de révision personnalisés. D'ailleurs, il accorde un pourcentage de la note finale à la participation à ces activités, ainsi que des points bonus pour la participation à des questionnaires.

Au contraire, ingénieure pédagogique Caroline O'Neill affirme que l'autonomie peut être stimulée en ressources internes chez l'apprenant. Au lieu d'essayer de rendre l'apprenant autonome, l'enseignant doit proposer « des environnements capacitants » qui favorisent l'autonomie (Dessaux, 2021). Eloise Capet, directrice adjointe d'innovations et transformations pédagogiques à l'Université Paris Dauphine, insiste sur la notion d'engagement qui représente une notion plus pratique que l'autonomie (Dessaux, 2021). Il s'agit de motiver les apprenants en reliant les contenus d'apprentissage avec leurs buts de long terme. Cela est notamment applicable aux formations langagières se déroulant dans une perspective actionnelle et constructiviste, comme nous le montrerons plus loin en abordant les travaux de Mangenot (2017) et Guichon (2006).

2.4.2 La notion de technocentrisme vs. la pédagogie des TICE

Mangenot (2017) et Guichon (2006) soulignent l'importance de connaître les bienfaits des outils numériques dans une formation langagière en ligne afin de proposer un apprentissage de bonne qualité. Ils s'opposent en particulier au technocentrisme : la croyance que l'introduction des Technologies d'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) dans les pratiques pédagogiques faciliterait automatiquement l'apprentissage. La simple utilisation des TICE ne va pas forcément « accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, ou rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif » selon ce que dit Guichon (2006 : 11). Legros et Crinon (2002, cité dans Guichon, 2006), en discutant l'avantage des TICE pour l'apprentissage, conclut que les TICE qui sont adoptés dans un paradigme technocentriste n'ont pas un impact réel sur l'apprentissage. En d'autres termes, les TICE doivent s'inscrire avec pertinence dans un dispositif approprié, c'est-à-dire en prenant en compte le contexte donné et le public précis, et doit ajouter de la valeur à l'apprentissage.

Deacon *et al.* (2019 : 30–53) démontre que l’outil TIC en soi ne transforme pas forcément une méthodologie ou un support pédagogique. En retraçant l’historique des méthodologies d’enseignement (méthodologie traditionnelle, directe, audio-oral, SGAV, communicative, actionnelle) à travers des exemples précis, l’auteur montre qu’il est possible de reproduire des schémas traditionnels, notamment le béhaviorisme et l’approche structurale d’enseignement des langues malgré l’emploi des technologies (ordinateur, CD-ROM, sites Internet). Le béhaviorisme est apparu avec la méthodologie audio-orale et envisageait l’apprentissage de la langue comme une acquisition d’habitudes et d’automatismes (Cuq, 2003). Nous rappelons par exemple l’apprentissage assisté par ordinateur (AAO) ou *Computer Assisted Learning (CALL)* des années 1970 et 1980 qui utilisait un ordinateur central pour travailler la grammaire-traduction avec des exercices de type entraînement (Warschauer, 2004).

De même, Guichon (2006) démontre que historiquement, les possibilités techniques de ressources multimédia à noter l’hypertextualité, la multicanalité, la multiréférentialité, la navigation et l’interactivité qui sont abordées par Lancien (2004) étaient mises en avant sans prendre en compte leur potentiel pour l’apprentissage (Guichon, 2006). Guichon (2006 : 13–15) critique par exemple la première génération des ressources multimédia comme des CD-ROMS et des cassettes audio, ou des logiciels et sites comme *l’encyclopédie encarta*, *Tell me more*, *frenchassistant.com* qui sont des « moyens de formation ne comportant pas nécessairement de scénario ni d’intervention pédagogique ». L’auteur précise que les contraintes techniques de l’informatique à ce stade ont fait revenir le béhaviorisme en réduisant les formats d’apprentissage aux exercices de type questionnaire à choix multiple (QCM) ou d’appariement. Ces ressources multimédias ont été ainsi banalisées en servant de complément linguistique (le jeu ou l’exercice répétitif) souvent à la fin d’un cours. Guichon (2006) note aussi qu’à cause de sa déconnexion du reste de l’apprentissage, ce type d’utilisation des TICE ne mène pas à une appropriation significative des ressources multimédias de la part des apprenants et des enseignants. Guichon (2006) s’oppose à la banalisation des TICE en affirmant que l’appropriation d’outils bien qu’elle soit importante, ne suffit pas sans être accompagnée d’une conceptualisation de l’apport des technologies pour l’apprentissage et surtout si l’enseignant ne possède pas de connaissances en didactique des langues. Pour Guichon (2006), il ne suffit pas de savoir manipuler l’outil numérique mais plutôt de l’exploiter dans un cadre pédagogique pertinent en donnant du sens à l’apprentissage.

Pour Mangenot (2000 : 40) dans *L'intégration des TIC dans une perspective systémique*, le numérique doit être « mis avec efficacité au service des apprentissages ». Dans le sens systémique, l'efficacité implique un gain en termes de « temps d'apprentissage », de « réduction de la taille des groupes », d'« activité plus importante de chaque apprenant », de « meilleure appropriation » et de « motivation » (Mangenot, 2000 : 40-41). En d'autres termes, il s'agit d'optimiser les outils numériques en construisant un scénario de qualité afin d'éviter des activités génériques ou rudimentaires par exemple le QCM ou la simple lecture d'un texte (Othman, 2019).

2.5 Pratiques numériques dans la formation en ligne

2.5.1 L'apprentissage langagier constructiviste et actionnel : l'approche par tâche et le scénario pédagogique

Pour pallier les limites d'un emploi réducteur des ressources numériques risquant de banaliser les TICE en classe de langue, Mangenot (2000, 2017) et Guichon (2006) envisagent une intégration plus pédagogique du numérique qui met l'accent sur la construction des connaissances et la visée pragmatique de la LE. Dans le cadre de son approche systémique, Mangenot (2017) propose une formation en ligne selon une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, les tâches, le scénario pédagogique et l'accompagnement plutôt que sur l'outil en lui-même (Othman, 2019). De façon similaire, Guichon (2006) qui vise l'apprentissage par construction du sens, propose les scénarios et les tâches comme des éléments clés d'un apprentissage médiatisé des LE.

L'apprentissage médiatisé des LE est défini par Guichon (2006 : 15) comme « l'objet de formation alliant une logique interne centrée sur l'apprentissage en ligne et une logique externe avec un accompagnement pédagogique ». Guichon (2006) envisage cette définition de l'apprentissage médiatisé dans une double perspective constructiviste et culturelle. Le constructivisme est une théorie d'apprentissage développée en 1964 par Jean Piaget en opposition au le béhaviorisme. Dans cette perspective constructiviste, la connaissance se développe sur la base d'une activité mentale au lieu d'une accumulation de savoirs. L'apprentissage au sens constructiviste est donc un processus où l'individu transforme, construit et mobilise ses connaissances à travers des interactions avec son environnement (Guichon, 2006). Quand l'apprenant est confronté à un nouveau savoir,

il entreprend deux opérations qui s'appellent l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation comprend la sélection et l'organisation des informations pertinentes parmi son système de référence mentale (expériences, mémoires) pour comprendre les informations et l'accommodation comprend la réorganisation de l'information nouvelle et la transformation de la structure mentale vers un état nouveau (Bourgeois et Nizet, 1997 cités dans Guichon, 2006). L'apprentissage est donc un processus actif qui nécessite que l'apprenant ait l'intention d'accepter la transformation de ses conceptions initiales.

Demaizière et Grosbois (2014) se réfèrent à la notion de réflexivité qu'ils précisent est important pour l'appropriation d'une LE. Pour ces chercheurs, l'emploi du numérique entraîne une réflexion sur son travail tant pour les apprenants que pour les enseignants. Les scénarios s'appuyant sur le numérique permettent à l'apprenant de choisir quand il va travailler et quelles activités il va faire. Il peut aussi prendre le temps de réfléchir avant de poster un message par exemple, ou avant de s'engager dans un travail collaboratif en ligne « qui implique des phases de contrôle et de retour sur ses actions extrêmement fructueuses » (Demaizière & Grosbois, 2014 : 23).

Dans la conception constructiviste d'apprentissage médiatisé, l'inclusion de l'approche culturelle est aussi pertinente pour Guichon (2006) parce qu'elle contribue à la construction des connaissances et permet de donner un enjeu pratique à l'apprentissage qui est aussi replacé dans un contexte social plus large. Selon l'auteur, la culture constitue « un élément fondamental dans la construction du sens » (Guichon, 2006 : 20). Un apprenant qui souhaite comprendre et communiquer dans une LE doit aussi comprendre une culture. Il doit ainsi relier ses représentations individuelles à celles des autres en comparant, en confrontant et en négociant, c'est-à-dire en construisant du sens pour éventuellement accepter l'autre. Une approche culturelle est également pertinente dans l'apprentissage médiatisé des LE étant donné le fait qu'avec le numérique, et surtout avec Internet, les cultures étrangères sont beaucoup plus accessibles.

Guichon (2006) cite l'exemple de *Virtual Cabinet* pour illustrer la notion d'un apprentissage médiatisé constructiviste et culturelle. Destiné aux étudiants d'anglais au niveau universitaire, le site aborde le sujet de l'actualité britannique pour développer leurs compétences de compréhension et production écrite et orale, à partir des documents authentiques (reportages de télévision) et réalistes (entretiens et conversations). Les

étudiants doivent interpréter les informations fournies et donner leur opinion dans une synthèse qu'ils envoient à l'enseignant. Ils sont aussi amenés à débattre dans un forum avec leurs pairs et à tenter de les influencer (Guichon, 2006).

Nous pouvons dire ainsi que la conception d'apprentissage médiatisé constructiviste et culturel de Guichon renvoie à la perspective actionnelle telle qu'elle est définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (Conseil de l'Europe, 2001: 15).

L'apprentissage langagier dans cette approche est donc un processus actif centré sur l'apprenant qui développe ses capacités de compréhension et de production écrite et orale en effectuant des tâches. Les cinq capacités de compréhension et de production sont : la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), la production orale (PO), la production écrite (PE) et l'interaction orale (IO). La tâche, qui ressort dans les travaux de Mangenot (2017) et de Guichon (2006) comme un des aspects fondamentaux de la formation médiatisée, est définie par le CECRL comme :

Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe, 2001: 16).

La tâche contient ainsi un problème à résoudre et implique la mobilisation des compétences linguistiques (compréhension, production, interaction) et non-linguistiques (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour déboucher sur un produit langagier précis (Guichon, 2006). Pour Guichon (2006), la tâche sert à fournir un cadre communicatif à l'activité d'apprentissage, de donner la priorité au sens et de conduire les apprenants à une utilisation pragmatique de la langue. Elle permet d'ailleurs de favoriser le développement de compétences langagières dans des situations communicatives authentiques (Mangenot, 2017).

La tâche fait également partie du scénario pédagogique que Mangenot (2017) et Guichon (2006) soulignent comme nécessaire dans une formation médiatisée constructiviste. Mangenot (2017) précise que le scénario pédagogique, qui constitue des tâches, doit prévoir la situation communicative, favoriser l'interaction entre étudiants et tuteurs ou entre pairs et répondre à des questions portant sur les paramètres de la situation communicative (Qui parle ? Sur quel sujet ? En quel mode ? Etc.). Pour Guichon (2006), il s'agit de proposer un cadre narratif ou un scénario d'apprentissage dans lequel va s'inscrire l'apprentissage de la langue. Au lieu de fournir simplement un accès aux ressources authentiques classées par thématique ou par catégories grammaticales ou notionnelles-fonctionnelles, le scénario pédagogique vise à fournir à l'apprenant « un contexte réaliste et une raison valable » pour utiliser (comprendre et produire) la langue en accomplissant des micro-tâches (tâches centrées sur la forme de la langue) et des macro-tâches (tâches centrées sur le sens de la langue) (Guichon, 2006 : 69).

Mangenot (2017) souligne en particulier les activités de collaboration (les interactions et l'apprentissage entre pairs) qui sont possibles avec des outils TIC internes (wiki, chat, forum) ou externes (moteurs de recherche, sites Internet), et qui peuvent favoriser les interactions en ligne et la co-construction des connaissances dans une perspective actionnelle d'apprentissage langagier. L'auteur cite à titre d'exemples des pratiques pédagogiques numériques permettant la mise en place du scénario pédagogique comme le tutorat en ligne (*Le français en première ligne*), la télécollaboration (*Cultura, e-Tandem, Galanet, Progetto incontro, Tridem, e-Twinning*), et l'exploitation du réseau social (*Facebook, TripAdvisor, sites de cuisine*).

De même, Demaizière et Grosbois (2014) mentionne la possibilité d'intégrer des locuteurs natifs dans des scénarios de formation en citant les exemples de *Tandem* et *Cultura*. Les auteurs abordent également la tendance universitaire de combiner la formation de formateurs et la formation en langues à travers des partenariats avec l'étranger (*Le français en première ligne*) en utilisant les échanges synchrones ou asynchrones. Les auteurs précisent que ces projets télécollaboratifs facilitent les échanges avec des natifs ou non-natifs tout en permettant une prise de conscience de la dimension culturelle de l'apprentissage d'une LE (Demaizière & Grosbois, 2014). De plus, ils notent que malgré la difficulté de faciliter une dynamique de travail collectif à distance, la tâche collaborative par exemple l'écriture collaborative en ligne peut engendrer la motivation, le plaisir d'apprendre et la créativité des apprenants (Demaizière & Grosbois, 2014).

L'exemple du projet de télécollaboration *Cultura* est également cité par Guichon (2006) en illustrant la notion de dispositif d'apprentissage médiatisé. Cette plateforme en ligne permet aux étudiants français et américains d'échanger sur leurs cultures et langues autour des tâches portant sur des extraits de films, et d'autres faits divers. L'expérience utilise la technologie pour intégrer des différentes ressources et pour développer la connaissance interculturelle, ainsi que les compétences de compréhension écrite et orale chez les apprenants.

Concernant l'emploi du réseau social dans la formation en ligne, Mangenot (2017) prend l'exemple des sites de contenus générés par les utilisateurs comme *Wikipédia*, une encyclopédie libre d'accès et gratuite, et *TripAdvisor*, un site de voyage (*À propos de TripAdvisor*, 2019; *Wikipedia*, 2021). En écrivant une contribution sur *Wikipédia* ou une critique de restaurant sur *TripAdvisor*, l'apprenant peut se mettre en contact avec des locuteurs natifs qui réagissent à ses productions. Cela entraîne une communication authentique qui permet de faire sortir l'apprenant de la classe tout en lui permettant de construire son identité et de développer sa confiance en ses compétences linguistiques et extralinguistiques (Othman, 2019). Tenant compte de la nature participative et collaborative des réseaux sociaux, Demaizière et Grosbois (2014) rajoute que son emploi en classe de langue à des fins pédagogiques permet une socialisation des apprenants, ce qui est important dans un apprentissage numérique ainsi que dans un apprentissage de LE.

2.5.2 L'accompagnement tutoral

En ce qui concerne le rôle changeant de l'enseignant dans une formation en ligne, il est souvent le cas dans les formations en ligne que l'enseignant assume plusieurs rôles à des moments différents par exemple, l'enseignant concepteur de cours, l'enseignant-tuteur, le tuteur non-rédacteur, le pédagogue, le conseiller méthodologique, l'assistant technologique (Mangenot, 2017). Mangenot (2017) souligne les rôles du tuteur qui s'articulent autour de trois niveaux principaux : le niveau organisationnel, le niveau pédagogique et le niveau socioaffectif.

Nissen, Poyet & Soubrié (2017) parlent de « l'accompagnement tutoral » pour favoriser les interactions en ligne dans l'objectif de développer des compétences et de construire

des connaissances chez l'apprenant. Paquette (2000) précise que le tuteur doit gérer la formation en ligne et s'occuper de la coordination des activités, l'animation des échanges et le suivi de l'apprentissage en mode asynchrone avec un groupe d'apprenants. Le tuteur qui doit faciliter les échanges afin de combler les contraintes spatiales propre à la formation en ligne, participe ainsi à la tâche en tant qu'acteur et interlocuteur et son rôle principal consiste à créer des situations d'interaction réalistes et motivantes, facilitées par l'approche par tâches, le recours à Internet et le scénario de communication (Mangenot, 2017). Le tuteur et les apprenants sont effectivement liés dans une co-construction des connaissances en s'appuyant sur les TIC.

Cependant, l'accompagnement tutoral et la facilitation des interactions ne sont pas toujours évidents dans une formation en ligne et surtout en contexte d'urgence de la pandémie comme le montre les recherches de Chan *et al.*(2020), Descamps *et al.*(2020), Papadopoulou (2021) et Rechidi *et al.* (2020). Demaizière et Grosbois (2014) rappellent qu'au niveau universitaire, le cours magistral domine et les enseignants ne sont pas souvent formés en pédagogie. Papadopoulou (2021) souligne que l'enseignement en crise constitue un défi pour les enseignants qui, pour la plupart, manquent de l'expérience en formation à distance.

Descamps *et al.* (2020), en analysant les perceptions des enseignants par rapport à la continuité pédagogique en crise, aborde les difficultés rencontrées sur les différents niveaux de l'accompagnement tutoral (organisationnel, technique, pédagogique et relationnel). Sur le niveau organisationnel par exemple, l'auteur note la demande et le temps plus élevés par rapport à la préparation des cours et la mise en ligne du contenu. Tenant compte de la nature urgente de l'enseignement à distance en crise sanitaire, les enseignants se trouvent surchargés et rapportent par conséquent des difficultés de planification, ce qui est aggravé par les inégalités en termes d'accès aux outils numériques. Cependant, dans un contexte de formation en ligne « normale », il s'agit d'un investissement initial en temps important mais pas nécessairement tout au long de la formation.

Sur le niveau technique Descamps *et al.* (2020) notent l'absence de formation des enseignants aux TIC, d'outils adaptés aux besoins pédagogiques et le manque chez certains apprenants d'outils numériques ou d'une connexion Internet. Le manque de compétences numériques chez les enseignants est souligné par Descamps *et al.* (2020)

comme un aspect qui doit être renforcé dans leur formation initiale et continue. Toutefois, ces enseignants jugent comme positif l'appropriation facile de certaines plateformes numériques comme *Live, Messenger, visioconférence*, et l'accessibilité des plateformes (pour ceux qui peuvent y avoir accès) pour mettre en place des cours à distance (Descamps *et al.*, 2020).

D'ailleurs, Papadopoulou (2021) note l'aggravation des risques déjà existants issus de l'intégration des TIC en formation à noter le technocentrisme, c'est-à-dire la priorisation du côté technique des nouvelles technologies et le manque d'approches pédagogiques. En menant des entretiens auprès de 20 enseignants sur leurs pratiques et usages pédagogiques des TIC en crise sanitaire au Maroc, Rechidi *et al.* (2020 : 293) souligne également l'inadéquation des formations professionnelles qui sont « axée[s] davantage sur l'usage technique des nouvelles technologies que sur les usages pédagogiques ».

Le manque d'approches pédagogiques est évident dans les difficultés rencontrées par les enseignants sur le niveau pédagogique de l'accompagnement tutorial. Sur le niveau pédagogique, nous notons la difficile explication des notions importantes, les consignes peu claires, la gestion des travaux, l'absence de *feedback*, le manque de moyens de capter l'attention des étudiants, la gestion des grands groupes, et le manque d'outils adaptés (Descamps *et al.*, 2020). Les enseignants dans l'étude de Rechidi *et al.* (2020 : 291), rapportent également des problèmes liés à la formation en ligne et surtout « en raison du mauvais choix d'outil ». Plus précisément, à cause des limites imposées par certains outils sur le nombre de participants, ces enseignants préfèrent employer les outils de partage comme *Facebook, Classroom* et *WhatsApp* qui permettent l'envoi des leçons et des devoirs aux étudiants sans difficulté. En même temps, les enseignants précisent que ces outils peuvent empêcher l'accompagnement et par conséquent l'évaluation formative des étudiants ainsi que l'autoévaluation des compétences d'enseignant. Descamps *et al.* (2020) suggère que ces aspects de la gestion pédagogique, qui sont déjà pris en compte dans la scénarisation des formations hybride, ne constituent qu'un facteur à considérer plutôt qu'un frein à l'apprentissage.

La difficile facilitation des interactions est aussi évidente sur le niveau relationnel qui comprend deux aspects dont l'aspect socioaffectif et l'aspect motivationnel. L'aspect socioaffectif implique la facilitation de connaissance mutuelle, et l'aspect motivationnel implique l'encouragement et la relance régulière des étudiants à participer à

l'apprentissage (Descamps *et al.*, 2020). Les enseignants rapportent par exemple l'isolement comme une difficulté de l'enseignement en ligne dans l'analyse faite par Descamps *et al.* (2020). Par ailleurs, Rechidi *et al.* (2020) mentionne l'encadrement et l'interaction limités avec certains outils de formation notamment *YouTube*, *MOOC*, et *Moodle*. En revanche, les enseignants dans la recherche de Descamps *et al.* (2020) apprécient le fait de pouvoir maintenir le lien entre professeurs et étudiants avec les réseaux sociaux que les étudiants apprécient aussi pour la solidarité et le partage des ressources.

Les soucis par rapport à l'interactivité pédagogique en ligne sont également illustrés par Chan *et al.* (2020) qui aborde trois problèmes rencontrés sur *Zoom* lors de l'enseignement à distance. Ces problèmes sont la perception chez les acteurs éducatifs de la difficulté de mener l'interaction en ligne, le retour et la réaction invisible des apprenants (les étudiants, dans ce contexte tendaient à ne pas lever la main), et finalement, la difficile gestion de la participation et de l'évaluation (qui avait été prévue face-à-face) en ligne. Le problème de l'évaluation en ligne est également souligné dans la recherche de Rechidi *et al.* (2020). Pour résoudre ces problèmes, Chan *et al.* (2020) propose quelques pistes de remédiation. Sur *Zoom*, par exemple, il s'agit de renforcer l'interaction avec les étudiants par le *chat* et la discussion de vive voix qui permettent d'interagir, de poser des questions ou de faire des commentaires. Il est aussi important d'une part de demander aux apprenants d'allumer les caméras pour les rendre plus attentifs et d'autre part, d'encourager des bonnes techniques de communication chez les apprenants par exemple de s'assurer d'avoir une bonne connexion, une haute qualité de son et d'image, et de placer la caméra au niveau des yeux. Ensuite, l'auteur souligne l'importance de planifier des pauses de réflexion sur le contenu du cours afin de s'assurer que les apprenants soient actifs et « impliqués » en classe et de pouvoir évaluer leur compréhension du contenu. Chan *et al.* (2020) propose ainsi les outils de sondage numérique et de quiz interactif permettant de recueillir des réponses instantanément sans que les apprenants s'identifient, à noter *Mentimeter Live*, *Pigeonhole Live*, *Kahoot*, *Padlet*, et *Polleverywhere*.

2.6 Les pratiques numériques en émergence

2.6.1 La plateforme de formation

Dans le cadre des cours à distance ou hybride surtout au niveau universitaire, la plateforme de formation (en anglais *Learning Management System*, LMS) est le format numérique le plus fréquemment utilisé pour la présentation de contenus des cours et la communication pédagogique (Mangenot, 2017). Mangenot (2017 : 39) précise que les LMS sont aussi employées dans les cours universitaires en présentiel, mais souvent dans l'objectif de « pousser les enseignants à utiliser la plateforme et ainsi à hybrider leur cours ». Il n'est donc pas toujours le cas que les LMS sont exploitées au maximum de leur potentiel.

Les LMS sont avantageux car elles permettent d'organiser les cours et les tâches à réaliser par date ou thématique et contiennent des outils de communication asynchrones (comme le *wiki* et le *forum*) et synchrone (comme le *chat*) qui permettent d'intégrer des fichiers ou liens Internet. Mangenot (2017) note aussi que les fils de discussion dans les *forums* ou les *chats* peuvent aider à créer un sentiment d'appartenance chez les apprenants. De plus, les outils de *quiz* et de *sondage* sont un atout pour l'évaluation, et la sauvegarde automatique permet aux enseignants d'accéder facilement au travail des étudiants et leur rendre le *feedback*.

Contrairement aux plateformes de partage qui sont libre d'accès, les LMS sont des plateformes institutionnelles. Elles doivent être installées sur le serveur de l'institution et accédées avec un identifiant et mot de passe de l'enseignant ou l'étudiant. Il faut donc être inscrit aux cours universitaires pour y avoir accès. Bien que certains institutions et enseignants voient cet aspect sécurisé comme avantageux pour l'intimité du groupe d'apprenants, d'autres critiquent l'accès limité des LMS (Mangenot, 2017). Mangenot (2017 : 45) note également la perception par rapport aux LMS d'être « coupé du reste du cyberespace ». Cela peut être un inconvénient dans une formation langagière par exemple si l'on souhaite lancer un échange ou une télécollaboration avec des étudiants appartenant à une institution différente. En outre, les étudiants ne peuvent plus accéder aux ressources pédagogiques sur la LMS lorsqu'ils quittent l'université. C'est ainsi que certains institutions et enseignants préfèrent employer les outils « grand public » comme les réseaux sociaux que Mangenot (2017 : 41) précise « permet de jeter des ponts entre

apprentissages formels et informels. » En revanche, l'emploi de ces outils nécessite plus d'autonomie chez l'apprenant. Toutefois, il existe des LMS gratuites comme *Moodle* qui sont utilisables sans devoir payer de licence mais qui doivent être installées par un technicien.

2.6.2 La visioconférence

En faisant l'état des lieux des enseignements en ligne au Maroc pendant la pandémie, Rechidi *et al.* (2020) aborde les avantages de trois formats d'enseignement virtuels : la visioconférence, les plateformes de partage et les plateformes de formation. Selon les résultats de ses entretiens, les outils de visioconférence tels que *Zoom*, *Google Meet*, *Skype*, *MS Teams* qui permettent de « réunir plusieurs participants dans une même salle virtuelle », sont les plus utilisés en raison des nombreuses fonctionnalités notamment une bonne qualité audio et vidéo, le partage d'écran et de fichiers, la messagerie instantanée, l'enregistrement de réunions, et la détection active de la voix qui focalise la personne parlant (Rechidi *et al.*, 2020 : 289).

Cependant, Rechidi *et al.* (2020) note quelques limites fonctionnelles à prendre en compte dans un contexte pédagogique si l'on ne dispose que de la version gratuite de *Zoom*, *Skype* ou *Google Meet*. Plus précisément, nous notons la limite du nombre de participants (100 personnes sur *Zoom* et 50 sur *Skype*) et de la durée des réunions virtuelles (45 minutes pour *Zoom*) dans la version gratuite de ces outils. Ce format d'enseignement n'est pas convenable au cours comptants plus de 100 étudiants, par exemple. Tenant compte de la durée limitée, l'auteur note la perte du temps pendant le recommencement d'une nouvelle réunion et d'attendre que tous les étudiants la rejoignent à chaque fois.

Certaines limites de la visioconférence peuvent empêcher l'interaction et l'interactivité dans un cours à distance. Sur *Google Meet* par exemple il faut payer pour *G-Suite* pour accéder à l'intégralité des fonctions comme l'enregistrement de la réunion, le partage d'écran et la vidéo HD. Nous rappelons également les problèmes d'interactivité rencontrés par Chan *et al.* (2020) en effectuant leurs enseignements via *Zoom* (la perception de la difficulté de mener l'interaction en ligne, le retour et la réaction invisible

des apprenants, la difficile gestion de la participation et de l'évaluation). Par ailleurs, la visioconférence est un outil qui nécessite une connexion Internet stable et une bande passante élevée, des exigences qui ne sont pas garantis dans un contexte sud-africain. Il faut aussi noter que la sécurité informatique n'est pas garantie avec la visioconférence *Zoom* qui révèle les données confidentielles des utilisateurs.

2.6.3 La plateforme de partage

Les plateformes de partage sont plutôt des sites web permettant aux utilisateurs de produire, de sauvegarder et de partager du contenu (documents, vidéos, photos etc.) par la simple création d'un compte (Dabi-Schwebel, 2013). Ils sont particulièrement utiles en raison de leur gratuité, la rapidité du partage et de la soumission, la conservation des données et la protection et sécurité des données. Sur *Google Classroom*, par exemple, il y a la possibilité d'organiser des leçons, de créer des devoirs, et de définir des dates limites et des barèmes de notation. Dans l'apprentissage, Rechidi *et al.* (2020) note que les plateformes de partage telles que *Classroom*, ou *WhatsApp* et *Facebook* qui sont des réseaux sociaux facilitent et renforcent la communication, garantissent l'échange interactif des leçons et devoirs et offrent une solution pour le stockage, par exemple avec *Google Drive* selon la recherche de Rechidi *et al.* (2020). Nous notons que certains réseaux sociaux comme *WhatsApp* et *Facebook*, qui n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques, ont quand même eu un certain succès auprès des publics d'apprenants.

WhatsApp en particulier est l'objet d'expérimentation dans divers contextes pédagogiques depuis plusieurs années. Conçu à l'origine comme un réseau social de messagerie mobile instantanée (MMI), *WhatsApp* s'avérait utile pour développer une communauté d'apprentissage et pour apprendre les langues selon les études de Nel (2018), Nobre et Martin-Fernandes (2018), Ndayimirije et Bigawa (2019), Qotb (2019) et Ferreira-Meyers (2020). Qotb (2019) montre, par exemple, que le téléphone portable est le moyen de communication privilégié par les apprenants dans leurs échanges quotidiens. Par ailleurs, Nel (2018), qui a utilisé l'outil d'enregistrement vocal pour faire des activités de production orale (PO) par téléphone portable avec *WhatsApp* ainsi que par ordinateur avec la plateforme *Papotons !* chez des étudiants universitaires, montre que la majorité des étudiants préfèrent le téléphone portable parce qu'ils le trouvent plus

rapide, efficace et facile par rapport à l'ordinateur. Néanmoins, il faut considérer que certains étudiants préfèrent utiliser les réseaux sociaux pour leurs vies privées et non pour leurs études (Mangenot, 2017). Par rapport au contexte sud-africain nous remarquons que *WhatsApp* s'avère particulièrement pertinent étant donné que la plupart des étudiants universitaires possédant un smartphone font leur communication sur cette application qui est relativement accessible et abordable par rapport aux autres outils telle que la visioconférence. Cependant, le défi matériel (le délestage, les problèmes de connectivité, et le coût élevé des appareils) ne devrait pas être sous-estimé.

WhatsApp peut également être utilisé comme un outil d'interaction synchrone ou asynchrone, étant accessible sur le portable de chaque usager ayant accès à Internet. Nobre & Martin-Fernandes (2018) et Qotb (2019) mentionnent en particulier l'avantage de travailler la langue cible hors des contraintes spatiales et temporelles du cours institutionnel. Cela peut favoriser la participation en mettant les apprenants plus à l'aise que l'interaction en personne et en incluant certains étudiants qui sont plus introvertis ou même handicapés (Ferreira-Meyers, 2020). Ndayimirje et Bigawa (2019) aborde également les expériences pédagogiques de Mayora (2006) et Brinton (2001) qui démontrent que l'intégration de la messagerie *WhatsApp* dans l'apprentissage de l'anglais peut diminuer l'anxiété des apprenants des langues étrangères car ils n'ont pas le sentiment de travailler sous le contrôle rigide et directe de l'enseignant. *WhatsApp* donne ainsi la possibilité d'apprendre de façon plus souple, ce qui est indispensable au contexte d'enseignement en ligne surtout pendant la pandémie de Covid-19.

La souplesse de *WhatsApp* est également évidente dans ses divers outils de communication. Au-delà de son outil de MMI, *WhatsApp* permet de s'enregistrer pour envoyer des messages vocaux et des vidéos, ainsi que d'intégrer des ressources depuis d'autres réseaux sociaux. Qotb (2019) souligne la possibilité d'intégrer de diverses méthodologies et ressources et de pratiquer plusieurs activités tout en rendant plus facile l'évaluation et l'autoévaluation. Par exemple, les enseignants et les apprenants ont la possibilité de relire ou de réécouter des messages envoyés sur l'application tout au long du cours et cela peut être utile lors de la révision. Ndayimirje et Bigawa (2019 : 64) démontre la possibilité avec *WhatsApp* d'aborder certains concepts linguistiques et culturels de façon plus authentique que le manuel scolaire ou l'enseignant comme « la prononciation, l'intonation, le langage corporel, les émotions, l'humour, la posture ainsi

que les stratégies de négociation du sens ». D'ailleurs, Ferreira-Meyers (2020) affirme que la production et le partage du contenu multimédia comme des messages vocaux, des images, des vidéos, ou des chansons, dans des discussions de groupe peut éveiller les sens auditifs et visuels des apprenants tout en suscitant la motivation, la coopération et la collaboration. Cela permet également de mobiliser l'ensemble de compétences écrites et orales dans des situations de communication authentiques, tout ce qui est important dans l'apprentissage d'une LE.

2.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons exposé l'évolution de l'enseignement à distance (EAD) vers la formation en ligne en identifiant les changements technologiques (la poste, Internet, l'ordinateur personnel, le Web 2.0, la plateforme de formation). À travers la FOAD et le dispositif hybride qui alternent les modalités synchrones, asynchrones, présentiel et distanciel, nous avons montré la flexibilité et la variation pédagogique qui sont possibles dans les formations à distance de nos jours notamment la classe inversée et la formation hybride en langues (FHL).

Par la suite, nous avons exposé les apports du numérique pour l'apprentissage des langues tout en problématisant l'intégration « technocentriste » des TIC. Alors que les TIC peuvent aider à résoudre certaines contraintes du dispositif présentiel, comme la difficulté d'intégrer l'authenticité dans les communications, l'autonomisation des apprenants, et les contraintes spatiotemporelles, l'emploi des TIC sans approche pédagogique peut empêcher l'apprentissage en reproduisant des schémas béhavioristes. Nous avons ainsi présenté la perspective constructiviste et actionnelle de Guichon (2006) et Manganot (2017) qui soulignent l'importance de donner du sens à l'apprentissage langagier numérique en proposant le scénario pédagogique, l'apprentissage par tâches et l'accompagnement favorisant les interactions.

Avant de conclure, nous avons abordé trois formats d'apprentissage numérique en émergence à savoir la plateforme de formation (*Moodle*), la visioconférence (*Zoom, MS Teams, Google Meet*), et la plateforme de partage (*Classroom, WhatsApp, Facebook*). Nous avons montré en quoi ces formats et outils peuvent être utile ou difficile en

apprentissage de LE en illustrant quelques exemples des pratiques pédagogiques avec *WhatsApp* et *Zoom*.

Pour récapituler, notre objectif est de faire l'état des lieux des pratiques numériques pédagogiques des enseignants universitaires du FLE dans le contexte de Covid-19. Dans le chapitre suivant, nous élaborerons la méthodologie choisie pour atteindre notre objectif de recherche. Nous expliquerons la conception de notre questionnaire en ligne qui nous aidera à recueillir des données portant sur l'enseignement avec le numérique (les outils et plateformes numériques employés, les dispositifs, les approches pédagogiques numériques, les capacités communicatives travaillées, les impressions d'avoir enseigné avec le numérique etc.).

3 Chapitre 3 - Méthodologie

Dans le troisième chapitre de ce mémoire nous présenterons la méthodologie de l'étude : la conception et administration du questionnaire, sa présentation et la collecte des données.

3.1 Introduction

La méthodologie choisie s'attache à interroger les enseignants de FLE en Afrique du Sud et en Eswatini, afin de faire l'état des lieux de leurs pratiques numériques pédagogiques en période de crise sanitaire. Nous avons ainsi développé un questionnaire à destination des enseignants qui ont dû effectuer leurs cours de français en ligne dans les universités de l'Afrique du Sud et d'Eswatini.

Nous avons choisi de limiter notre échantillon en incluant uniquement les professeurs travaillant dans les universités et non les enseignants scolaires. La raison pour cette décision est la différence entre l'enseignement du FLE dans les universités et à l'école. Étant donné que ces premières sont classées comme des institutions indépendantes, elles reçoivent moins de soutien en termes de planification du curriculum par rapport aux écoles qui suivent un curriculum prédéterminé. Alors les écoles sont soumises à un curriculum standardisé en termes des documents à traiter, d'objectifs pédagogiques, et de modalités d'enseignement qui sont imposés par une commission scolaire. Les universités ont plus de liberté au niveau des objectifs langagiers, la sélection du contenu, la conception des cours et les pratiques pédagogiques. De même, les professeurs du secondaire sont, pour la plupart, titulaires d'un *Post Graduate Certificate in Education* (PGCE) et ont donc tous suivi la même formation tandis que les professeurs universitaires ont des formations diverses, ce qui implique une certaine souplesse au niveau des approches d'enseignement. Nous nous intéressons ainsi à la variation des pratiques pédagogiques numériques que nous anticipons être présent dans ces institutions en particulier.

3.2 Conception et administration du questionnaire

Afin de faire l'état des lieux sur les pratiques numériques pédagogiques des enseignants universitaires dans le contexte de Covid-19, nous avons choisi d'élaborer un questionnaire et de le diffuser en ligne sur *Google Forms*. Le questionnaire est un outil qui nous donne la

possibilité de mener une étude d'exploration pour mieux connaître l'opinion, les représentations et le discours que tiennent les enseignants à propos des TICE. Il sert d'un instrument d'observation indirecte qui permet de s'adresser aux enseignants pour obtenir des données empiriques (Simon, 2010). Selon un modèle d'analyse qualitative, ces données peuvent être reliées et éventuellement regroupées sous des « éléments conceptuels » consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions (Puren, 2013 : 41). L'administration indirecte (en ligne) du questionnaire nous a permis de toucher à un plus grand nombre d'enseignants de différents établissements et de quantifier de multiples données (Simon, 2010). *Google Forms* s'avère particulièrement pratique à cet effet car cet outil permet de représenter les données recueillies sous forme de tableaux et de graphiques qui sont faciles à interpréter. D'ailleurs, l'administration du questionnaire sur une plateforme gratuite en ligne a surtout été utile face aux restrictions sanitaires qui rendent difficile le recueil direct des données. Les enseignants ont eu la possibilité, avec une telle plateforme, de répondre au questionnaire en ligne sans des contraintes spatio-temporelles et tout cela en minimisant le risque à la santé publique.

3.3 Présentation du questionnaire

Le questionnaire, qui est disponible en Annexe A, se découpe en trois parties dont une introduction expliquant les objectifs et paramètres de l'étude, une partie intitulée *Informations Générales* et une partie intitulée *Covid-19 : Le numérique en classe de FLE & l'enseignement à distance / en ligne*.

Dans la partie *Informations Générales*, nous avons demandé le nom et le prénom des participants afin de pouvoir les contacter pour obtenir éventuellement des précisions sur leurs réponses. Nous voulions également établir un profil professionnel des répondants pour déterminer le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité parmi les participants. Nous leur avons ainsi demandé de préciser leur établissement de travail, les niveaux de langue et les cours qu'ils enseignent ainsi que leurs qualifications dans le domaine du FLE. Pour garantir l'anonymat des répondants, nous ne publierons pas les données relatives à l'identité et l'établissement de travail. De plus, nous avons utilisé le stockage sécurisé en nuage pour respecter la confidentialité. Nos démarches de confidentialité et de respect des données personnelles avaient également été expliquées au Comité d'éthique de la recherche de l'université du Cap

dans une lettre de demande de l'approbation éthique, qui est disponible en Annexe B. La lettre d'autorisation du Comité d'éthique de la recherche est également disponible en Annexe C.

La troisième partie du questionnaire intitulée *Covid-19 : Le numérique en classe de FLE & l'enseignement à distance / en ligne* comporte 27 questions dont 16 questions sont ouvertes et 11 questions sont fermées. Parmi les questions fermées, 7 questions sont mixtes, 3 questions sont à échelle dichotomique, et 1 question est à échelle uniforme qualitative portant sur la fréquence. Une question à échelle dichotomique (oui/non) est une question fermée qui « indique la présence ou l'absence d'un indice mais ne permet pas de nuancer un jugement » (le Roux, Schmid & Héliot, 2019 : 59). Les questions à échelle uniforme « font appel à un continuum de progression » (le Roux, Schmid & Héliot, 2019: 60–61) et leurs « échelons sont formulés selon un registre d'intensité, de fréquence, de manière » (Chouinard & Durand, 2006 : 268). Quant aux questions mixtes, « elles sont accompagnées d'une liste de modalités de réponse » dont la dernière modalité « Autre. (Précisez) » invite à apporter des précisions.

Dans un premier temps, nous voulions interroger le rapport des enseignants avec la technologie. Pour cela, nous avons inclus les questions 1-2. Nous avons demandé aux enseignants de préciser leur expérience préalable dans le domaine de l'enseignement à distance ou en ligne et de décrire leur relation personnelle avec le numérique.

Ensuite, les questions 3-7 ont pour objectif d'obtenir des informations sur les pratiques et approches technologiques des enseignants avant la crise sanitaire. Nous avons demandé aux enseignants de préciser les technologies et les outils numériques qu'ils avaient utilisé avant de décrire leurs objectifs et approches pédagogiques.

Afin d'établir le contexte dans lequel les répondants effectuent leur enseignement du FLE à distance pendant la crise sanitaire, nous avons inclus les questions 8-10. Nous avons demandé aux enseignants de préciser la durée d'enseignement à distance ou en ligne et la politique d'enseignement distanciel adoptée par leurs institutions.

Nous voulions également savoir quelles formations les enseignants ont suivi pour pouvoir enseigner leurs cours à distance en situation de crise. Pour cela, nous avons inclus les questions 11-15. Nous avons demandé quelles formations ont été offertes par leurs établissements, si les enseignants ont suivi ces formations et si celles-ci leur ont été utiles. Nous avons aussi demandé aux enseignants de préciser leurs pratiques d'autoformation dans l'enseignement à distance ou en ligne.

Puis, avec les questions 16-25, nous voulions interroger les pratiques et approches technologiques d'enseignement en ligne pendant la crise sanitaire. Les questions 16-21 portent sur les modalités et les formats (et outils) numériques utilisés par les enseignants ainsi que sur les objectifs dans lesquels les TIC sont employées dans les cours. La question 22 sert d'obtenir des informations sur les approches pédagogiques employées par les enseignants et les questions 23-25 ont pour but de connaître les capacités communicatives (CE, PE, CO, PO) travaillées en mode distanciel. Nous avons également demandé aux enseignants d'expliquer comment les cours ont été adaptés pour faciliter l'enseignement et l'évaluation de chaque capacité communicative.

Finalement, dans les deux dernières questions, 26-27, nous avons demandé aux enseignants d'évaluer leur expérience en précisant les apports et les difficultés rencontrés lors de l'utilisation des formats et outils numériques pour enseigner le FLE en ligne.

3.4 Collecte des données

Le questionnaire a été envoyé par mail en juillet 2021 et un rappel a été envoyé en août 2021. Le questionnaire a été partagé sur *WhatsApp* par un collègue dans le but de recueillir plus de réponses de son réseau d'enseignants de français. Pour vérifier le fonctionnement du questionnaire, nous l'avons tout d'abord envoyé à un collègue qui a agi en tant que sujet de test. Suivant cette étape de vérification, nous avons supprimé sa réponse afin de garantir l'exactitude des données. Ensuite, 16 enseignants de français ont été approchés pour participer à l'étude. Depuis le premier envoi du questionnaire, nous avons 9 répondants.

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons une analyse des réponses des enseignants au questionnaire. Nous mettrons en avant leurs pratiques et approches pédagogiques numériques tant avant que pendant la pandémie et nous discuterons les constats saillants à considérer dans l'avenir de la pédagogie du numérique surtout dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

4 Chapitre 4 - Analyse des données

Dans le quatrième chapitre de ce mémoire, nous présenterons et analyserons les réponses recueillies auprès de notre échantillon qui comprend 9 enseignants universitaires au total. Nous commencerons tout d'abord par la présentation des données, et nous enchaînerons avec une discussion sur les constats saillants dévoilés lors de la présentation et analyse des réponses. Sur la base des constats identifiés, nous terminerons notre analyse en recommandant des pistes de soutien pédagogique pour l'ère numérique.

4.1 Présentation et analyse des données

Cette partie comprend huit sous-parties, chacune ayant trait respectivement aux aspects du questionnaire qui sont soulignés ci-dessous. Dans un premier temps, nous présenterons le profil des enseignants (4.1.1). Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur leur contexte d'enseignement avec le numérique avant la pandémie (4.1.2-4.1.3). Ensuite, nous aborderons le contexte d'enseignement en ligne pendant la pandémie en nous focalisant sur les pratiques et approches numériques des enseignants (4.1.4-4.1.7). Finalement, nous présenterons les appréciations chez les enseignants de leur expérience d'enseignement en ligne (4.1.8).

4.1.1 Profil de l'échantillon

Nous avons établi un profil général de nos répondants dans la partie *Informations générales* du questionnaire. Tous les enseignants interrogés détiennent des qualifications différentes et travaillent dans des établissements universitaires en Afrique du Sud et en Eswatini. Ils enseignent des niveaux qui varient du A1 au C1, et des cours portant sur des aspects de la langue, la grammaire, la littérature, et la culture, ainsi que des cours plus spécifiques (FLE, FOS, FOU, didactique du FLE). Quant à leurs qualifications professionnelles, 3 répondants détiennent des qualifications en FLE (Master FLE), alors que 2 n'ont que suivi quelques formations dans ce domaine, par exemple l'université BELC, un service de formation professionnelle au métier du FLE offert par France Éducation International (FEI) (*Universités - BELC, les métiers du français dans le monde*, 2021). Parmi les 4 répondants ne possédant pas de qualification dans l'enseignement du FLE, 1 répondant possède un doctorat en didactique

de la littérature française, 2 possèdent un doctorat en littérature française et 1 possède un doctorat en éducation.

Ces informations démontrent l'hétérogénéité du public des enseignants universitaires. Nous notons par exemple la variété de qualifications et de formations qui sont présentes chez les enseignants. Nous notons également que tous les enseignants universitaires ne sont pas formés en pédagogie des LE. Ainsi, nous pouvons anticiper que leurs expériences, pratiques et approches pédagogiques numériques ne sont pas similaires.

4.1.2 Rapport des enseignants avec le numérique

Pour enquêter sur l'expérience préalable des enseignants dans l'enseignement à distance et leur relation personnelle avec la technologie, nous avons posé les questions suivantes :

1. *Quelle est votre expérience préalable (avant la crise sanitaire) dans l'enseignement du FLE à distance/en ligne ?*
2. *Décrivez votre relation avec la technologie.*

Parmi les enseignants interrogés, 6 témoignent d'aucune expérience préalable dans l'enseignement du FLE en ligne dont 1 rapporte « *beaucoup d'expérience* » dans l'enseignement à distance mais pas forcément dans le domaine du FLE. 2 enseignants prétendent avoir de l'expérience préalable dont « *3 ans d'expérience à une université d'enseignement à distance* » et « *quelques mois de cours privés à distance sur une plateforme d'enseignement en ligne* ».

En ce qui concerne le rapport des enseignants avec le numérique, quatre enseignants interrogés perçoivent leur relation avec la technologie comme plutôt positive alors que 2 enseignants rapportent des expériences négatives. Les 3 autres enseignants témoignent des expériences ambivalentes (positifs et négatifs).

Concernant les 3 perceptions positives, nous notons un certain niveau de maîtrise technologique parmi les répondants. Un répondant perçoit sa relation avec la technologie comme « *maîtrisée* » et un répondant prétend être « *assez à l'aise* » car il se forme « *aux nouvelles technologies éducatives depuis plusieurs années : tableau blanc interactif, enseignement à distance, NTE* ». Nous notons par ailleurs une valorisation de la technologie

dans la mesure où elle aide à « *mettre en œuvre [son] approche pédagogique* » et un enseignant apprécie le fait de pouvoir « *apprendre chaque jour* » avec la technologie.

Parmi les 2 perceptions négatives, nous notons l'angoisse d'un répondant et la frustration de l'autre qui trouve « *difficile d'adapter de façon spontanée* » lors des problèmes techniques qui peuvent empêcher « *le bon déroulement du cours* ».

Dans les perceptions ambivalentes, certains enseignants valorisent l'utilité et les possibilités offertes par la technologie malgré les inconvénients, comme la mauvaise fonctionnalité. Les difficultés techniques sont soulignées par un répondant qui « *adore découvrir les possibilités de différent(e)s plateformes/outils/applications* » mais qui « *déteste quand la technologie ne fonctionne pas correctement* ». Un autre répondant se voit comme « *modérément à l'aise* » avec la technologie alors qu'un autre répondant prétend aimer l'utilité de la technologie tout en prenant en compte « *certain inconvénients en cours de langue* ».

Les réponses démontrent que certains enseignants sont bien à l'aise avec la technologie alors que d'autres pourraient acquérir plus d'expérience avec le numérique. Cependant, même pour ceux et celles qui ont suivi une formation en didactique du FLE, le numérique ne semble pas avoir joué un rôle important dans ces formations. Le plus grand facteur d'une relation négative avec la technologie semble être le mauvais fonctionnement des TIC, malgré une appréciation de son utilité en classe de langue. En revanche, une expérience positive semble être liée à une meilleure compétence et connaissance du numérique chez les enseignants.

4.1.3 Pratiques et approches technologiques pédagogiques avant la crise sanitaire

Nous avons posé les questions suivantes pour connaître les outils TIC employés et les objectifs pédagogiques visés dans les cours de FLE en présentiel :

3. *Avant la crise sanitaire, utilisiez-vous des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour effectuer les cours de FLE ?*
4. *Quelles technologies et outils numériques utilisiez-vous pour enseigner le FLE avant la crise sanitaire ?*
5. *Dans quels objectifs utilisiez-vous les technologies et outils numériques précisés ci-dessus ?*

Tous les répondants rapportent qu'ils utilisaient des TIC à diverses fréquences pour enseigner. La majorité (6) utilisait les TIC « *parfois* » alors que 3 enseignants déclarent avoir utilisé les TIC « *souvent* » dans leurs enseignements.

Quant à la diversité des outils et formats, nous notons par exemple, l'utilisation des plateformes de partage (*YouTube, WhatsApp*) et de formation (*eFundi, Blackboard, Moodle, etc.*), et d'autres ressources numériques (smartphones, TBI, vidéos, *Kahoot*, parcours digital, *padlet, learningapps*, documents audio ou écrits, évaluations en ligne, création de vidéo etc.).

Quant aux objectifs pédagogiques, les réponses peuvent être classées en 5 catégories notamment l'adaptation ou variation des cours, l'enrichissement des cours, l'évaluation, l'incitation d'interaction, et au niveau organisationnel le gain du temps et le stockage des ressources. Nous présenterons ci-dessous les réponses correspondant à chacune de ces catégories.

Pour adapter et varier les enseignements

- Répondant 4 : « *...pour faire des classes renversées* »
- Répondant 6 : « *Pour le travail individuel et pour des sources amusantes et différentes* »
- Répondant 8 : « *Pour des travaux en groupe : production* »
- Répondant 9 : « *adaptabilité de l'apprentissage* »

Pour enrichir les cours

- Répondant 1 : « *Cours de communication et culture* »
- Répondant 4 : « *Pour approfondir le contenu...* »
- Répondant 7 : « *Révision [sic]. Surtout pour travailler l'expression et la compréhension orales. Pour la révision.* »
- Répondant 8 : « *Pour le travail en autonomie des apprenants : exercices de compréhension, activités de systématisation et évaluation.* »

Pour évaluer

- Répondant 3 : « *Évaluation formative...* »

Pour inciter des interactions

- Répondant 3 : « ...*espace interactif d'échange* »
- Répondant 5 : « *Pour inciter la participation des apprenants et pour rendre possible l'échange entre prof et apprenants et entre apprenants.* »

Pour gagner du temps et organiser les ressources

- Répondant 2 : « *Afin de réduire le temps de travail dirigé (lab work), le temps consacré à la correction des copies qui se fait automatiquement par le logiciel employé.* »
- Répondant 3 : « ... *tri et conservation des ressources...* »

Toujours en considérant la situation d'enseignement en présentiel, nous avons posé les questions suivantes par rapport aux approches pédagogiques de l'emploi des TIC :

6. *Avez-vous une approche particulière en utilisant les technologies et outils numériques à des fins pédagogiques ?*
7. *Décrivez votre approche.*

Parmi les 9 enseignants interrogés, 6 prétendent avoir une approche quant à l'emploi des TIC à des fins pédagogiques alors que 2 ne précisent pas une approche particulière. Certains enseignants (répondants 1, 7) précisent leurs approches en termes explicitement pédagogiques, et d'autres (répondants 4, 5, 9) font référence implicite aux notions des approches didactiques de l'utilisation des TICE, par exemple le rejet du technocentrisme (Guichon, 2006; Mangenot, 2017) et l'intégration efficace des TIC (Mangenot, 2000). Par ailleurs, les deux autres réponses (répondants 2, 8) les expliquent en termes de déroulement pratique de leurs cours.

Le répondant 1 par exemple mentionne une approche pragmatique et l'emploi des documents authentiques. Le répondant 7 mentionne l'utilisation de l'approche communicative ainsi que des aspects de la méthode audio-orale, tous les deux qui « *se laissent ouvertes pour incorporer d'autres aspects issus d'autres approches et pour se servir des outils divers pour l'enseignement* ».

De façon plutôt implicite, les répondants 4, 5 et 9 évoquent la notion d'une intégration « efficace » du numérique au service des apprentissages (Mangenot, 2017). Ces enseignants prétendent avoir une utilisation de la technologie qui sert à l'atteinte des objectifs précis et qui

valorise l'apprentissage. Le répondant 4 mentionne par exemple l'emploi de la technologie « *afin de mieux/plus vite atteindre l'objectif* ». Le répondant 9 mentionne l'emploi de la technologie pour « *rendre l'apprentissage effectif* » et pour « *faciliter l'expérience des apprenants* ». D'ailleurs, le répondant 5 évoque la notion du « technocentrisme » ou l'idée que la simple utilisation des TICE faciliterait automatiquement l'apprentissage (Guichon, 2006). Ce répondant précise par exemple que « *utiliser la technologie pour dire que l'on l'utilise n'a pas de sens* » et que la technologie doit « *ajouter de la valeur à l'enseignement/apprentissage* ». Il mentionne également l'importance d'assurer l'accessibilité en évitant les technologies auxquelles les apprenants n'ont pas accès.

Les répondants 2 et 8 décrivent plutôt les modalités et le type de travail que facilitent les TIC. Le répondant 2 prétend offrir « *plus de supports (notes, PowerPoint, références)* » alors que le répondant 8 emploie le numérique « *plutôt pour le travail asynchrone* » et les « *exercices de systématisation et de production après le cours* ».

Malgré un manque de formation dans l'enseignement en ligne, il est évident que les enseignants interrogés utilisaient des outils et formats numériques dans leur enseignement en présentiel. Les TIC étaient présents dans divers formats et étaient employés en présentiel de différentes façons selon les besoins de chaque enseignant. Nous notons la variété non seulement d'outils et formats numériques mais également d'objectifs, comme l'enrichissement des cours, l'évaluation, l'incitation d'interaction et le gain du temps et des ressources.

Les approches technologiques sont aussi variées. Certains enseignants préconisent une approche plus pratique, en employant les TIC pour une fonction précise, par exemple, pour partager les ressources pédagogiques ou pour effectuer les exercices de systématisation. Certaines réponses démontrent une connaissance, que ce soit explicite ou implicite, des approches pédagogiques de l'enseignement langagier avec le numérique. Nous avons vu par exemple l'approche communicative et l'emploi des documents authentiques ou la notion d'une intégration efficace du numérique et le défi du technocentrisme en apprentissage.

Ainsi, on peut dire que la technologie était déjà présente dans les cours de FLE et on voit donc que les TICE marchent plutôt bien quand ils sont utilisés dans le mode présentiel, mais on peut se demander si c'est justement ce rôle complémentaire qui permet cette expérience positive.

4.1.4 Contexte d'enseignement en crise sanitaire

Pour saisir le contexte dans lequel chaque enseignant effectuait ses cours à distance pendant la pandémie, nous avons posé les questions suivantes :

8. *Depuis quand effectuez-vous les cours de français à distance /en ligne à cause de la crise sanitaire de la COVID-19 ?*
9. *Votre établissement, a-t-il adopté une politique d'enseignement à distance en situation de crise sanitaire ?*
10. *En quoi consiste cette politique ? (Paramètres, contraintes, exigences etc.)*

La majorité (6) des enseignants interrogés effectuent les enseignements à distance ou en ligne depuis mars 2020, ce qui correspond au moment où les confinements avaient été imposés en Afrique du Sud. Les autres enseignants rapportent des durées plus courtes mais toujours dans cette même période à noter depuis avril 2020 (2), novembre 2020 (1) et mai 2021 (1). Un des enseignants précise que ses cours ne sont pas forcément en ligne mais que certains cours sont enseignés en ligne depuis avril 2020.

Une politique d'enseignement à distance en situation de crise sanitaire a été adoptée par 8 sur les 9 établissements présents dans notre échantillon. Selon les réponses, les politiques consistaient en un code de conduite (pour enseignants et apprenants) qui désignait la modalité des enseignements et des évaluations (en présentiel/distanciel, synchrone/asynchrone), et les outils technologiques employés, par exemple la plateforme de formation pour dispenser les cours en ligne et l'utilisation obligatoire de la caméra dans les cours synchrones en ligne.

En ce qui concerne **la modalité d'enseignement**, nous notons les réponses suivantes :

- Répondant 1 : « *transfert de tous en ligne de manière asynchrone officiellement - mais synchrone dans notre section* »
- Répondant 4 : « *Apprentissage hybride lorsque possible, en ligne lorsqu'exigé* »
- Répondant 5 : « *Aucun cours en présentiel.* »
- Répondant 7 : « *Certains cours comme les cours de langue ont lieu sur le campus avec certains étudiants en ligne. Cela veut dire qu'au niveau 3 du confinement, mon établissement autorise l'enseignement en présentiel de certains cours.* »

Concernant **les modalités des évaluations**, nous notons la réponse suivante :

- Répondant 5 : « *Toutes évaluations sont faites en ligne - une approche d'évaluation en continue (c-à-d pas d'examens à la fin du semestre) ».*

Certaines politiques comprennent des ***exigences technologiques*** :

- Répondant 2 : « *La mise en place d'une plateforme d'enseignement, Ulwazi, permettant de télécharger des cours, des faire des cours synchrones, des évaluations, etc. » ;*
- Répondant 5 : « *L'enseignement est assuré grâce aux différents outils numériques - premièrement la plateforme Sakai (Efundu) et aussi d'autres plateformes choisis par l'enseignant. » ;*
- Répondant 6 : « *politique d'EAD très stricte, camera on etc. ».*
- Répondant 8 : « *Utilisation de la plateforme en ligne de l'institution et outils numérique choisis par celle-ci (zoom, Team meeting, etc.) »*
- Répondant 9 : « *Dispenser les cours en ligne sur une plateforme digitale de l'institution. »*

Les contextes d'enseignement en ligne pour les enseignants interrogés sont similaires en termes de la modalité et de la technologie d'enseignement employés. La désignation par l'université d'une plateforme de formation et d'une plateforme de visioconférence semble être au centre des politiques d'enseignement à distance, ce qui montre qu'elles sont plutôt liées à l'utilisation de la technologie et pas forcément à la pédagogie. Nous remarquons également que malgré les nombreux avantages du numérique pour l'enseignement, l'évaluation semble plus difficile, au moins quant à l'évaluation sous forme d'examen.

4.1.5 La formation des enseignants en situation de crise sanitaire

Pour saisir l'expérience des enseignants en matière de formation professionnelle suivie pendant la crise sanitaire, nous avons posé les questions suivantes :

11. *Votre établissement, vous a-t-il offert des formations pour vous préparer à l'enseignement à distance/ en ligne en situation de crise sanitaire ?*
12. *Avez-vous assisté à une de ces formations ?*
13. *Si oui, en quoi consistaient les formations offertes ?*
14. *La formation vous a été utile ? Pourquoi ?*
15. *Vous autoformez-vous dans l'enseignement à distance/ en ligne ? Précisez en donnant des exemples si possibles.*

Des formations dans la préparation de l'enseignement en ligne ont été offertes par 8 sur les 9 établissements. Seulement 5 enseignants rapportent avoir y assisté. Les réponses données à la question 13 peuvent être classées en deux catégories : *le format* et *le contenu* de la formation.

Quel que soit *le format*, nous remarquons que les formations offertes étaient dispensées en ligne. Celles-ci comprennent par exemple des tutoriels et des brochures (répondant 1), des emails et des formations et webinaires en ligne (répondant 2, 4).

En termes du *contenu* de la formation, les répondants 3, 8, et 9 rapportent que ces formations étaient axées sur la compétence technique de l'utilisation des plateformes de formation et des manuels numériques pour leur discipline. De plus, seule le répondant 8 mentionne une formation axée sur les approches pédagogiques de l'enseignement en ligne : « *Maîtrise des outils, méthodologie des cours en ligne, utilisation des manuels numériques, etc.* ».

Parmi les 5 enseignants qui ont assisté aux formations offertes par leurs institutions, 4 enseignants (répondants 1, 4, 5, 9) les ont trouvées utiles alors que 1 enseignant (répondant 3) les ont trouvées inutiles en raison du fait qu'ils ont été proposés « *très tard après l'instauration des cours en ligne* ». Le répondant 4 mentionne aussi qu'il faisait partie de l'équipe de formation. Ceux et celles qui ont trouvés ces formations utiles rapportent de nombreuses raisons, dont l'utilisation optimale de la LMS (répondant 1), la possibilité de mettre à jour ses connaissances en enseignant et en formant les collègues (répondant 4), une nouvelle perspective d'enseigner en prenant en compte des besoins des apprenants (répondant 5) et l'acquisition de la connaissance des outils technologiques (répondant 9).

L'autoformation dans l'enseignement en ligne est une habitude qui est pratiquée par la majorité (7) des enseignants interrogés. Quant aux exemples donnés en réponse à cette question, au moins une méthode ou ressource est citée par chaque répondant, dont certains en citent plusieurs. En général, ces exemples recouvrent les catégories suivantes : les recherches sur Internet, les formations et les cours en ligne, et le soutien des collègues. Nous expliciterons ci-après ces catégories d'autoformation en plus de détail.

L'autoformation par les recherches sur Internet

Cette pratique consiste à visionner des chaînes de formation « informelles » comme le suivi des tutoriels (répondant 1), la lecture des articles en ligne (répondant 2, 5), la recherche des outils en ligne et des applications du téléphone portable (répondant 2), et la consultation des blogs (répondant 8).

Les formations et les cours en ligne

Cette catégorie consiste en des chaînes de formation « formelles » dont une courte formation de l'Institut français (répondant 1), des webinaires et des cours en ligne (répondant 4), et des formations et MOOC sur des plateformes de formation en ligne FUN-MOOC, FEI+ ou CAVILAM (répondant 8).

Le soutien des collègues

Les répondants 5 et 6 prétendent s'autoformer dans l'enseignement en ligne en discutant avec des collègues.

Les formations qui ont été offertes aux enseignants par les universités pendant la pandémie semblent être axées sur la maîtrise technique surtout de la plateforme de formation ou du manuel numérique plutôt que sur l'aspect pédagogique de l'enseignement en ligne avec les TIC. Toutefois, la formation aux aspects techniques est appréciée par certains enseignants qui avaient besoin d'acquérir les compétences pratiques de base. En même temps, il est évident que les enseignants possèdent déjà des compétences à s'autoformer dans l'enseignement en ligne, en s'appuyant sur de diverses sources d'information sur le numérique qui ne se limitent pas à des formations "officielles". Il est maintenant possible de consulter des chaînes informelles comme les blogs ou *YouTube* pour se former. Nous notons également que les enseignants semblent compter plus sur les collègues (au moins certains) par rapport à la situation avant la crise. Nous pouvons ainsi dire qu'il y a un nouveau paradigme sur la formation continue qui s'installe. Même si les plateformes formelles de formation en ligne comme *FUN-MOOC*, *FEI+* ou *CAVILAM* sont des bonnes ressources de formation continue dédiées au renforcement des compétences professionnelles en FLE, elles ne sont pas forcément adaptées au contexte africain.

4.1.6 Pratiques et approches technologiques d'enseignement en ligne en situation de crise sanitaire

Dans cette partie du questionnaire, nous avons interrogé les enseignants sur leurs pratiques et leurs approches numériques pour enseigner en ligne depuis la crise. Les pratiques numériques impliquent la modalité (synchrone, asynchrone, présentiel, distanciel) et les plateformes d'apprentissage numérique (la visioconférence, la plateforme de formation/LMS, la plateforme de partage) employés. Les approches se réfèrent plutôt aux choix d'outil numérique et à la façon dans laquelle ils ont été employés.

Nous rappelons à ce stade ce que signifie chacun des trois formats d'apprentissage. La visioconférence est un format qui permet de réunir plusieurs participants dans une salle virtuelle par le biais d'un ordinateur et une webcam. Nous notons par exemple *Zoom*, *MS Teams*, *Google Meet*, et *Skype*. La plateforme de formation (LMS) est un format institutionnel utilisé pour la présentation de contenus du cours et la communication pédagogique, par exemple *Moodle*, *Sakai*, *Vula*, *Apolearn* (Mangenot, 2017). Les plateformes de partage comme *Classroom*, *G-Drive*, *WhatsApp*, *Email*, *YouTube*, *Facebook* sont des sites web ou des applications libre d'accès, permettant aux utilisateurs de produire, de sauvegarder et de partager du contenu (documents, vidéos, photos etc.) par la simple création d'un compte (Dabi-Schwebel, 2013).

Pour recenser les modalités et les formats d'apprentissage numérique employés, nous avons posé les questions suivantes :

- 16. Comment effectuez-vous l'enseignement de FLE à distance / en ligne depuis la crise sanitaire ?*
- 17. Depuis la crise sanitaire, quel(s) format(s) d'apprentissage utilisez-vous pour effectuer les cours de FLE en ligne / à distance ?*
- 18. Si vous utilisez les plateformes de partage, cochez les outils numériques que vous utilisez pour enseigner les cours de FLE en ligne / à distance depuis la crise sanitaire.*
- 19. Si vous utilisez la visioconférence, cochez les outils numériques que vous utilisez pour enseigner les cours de FLE en ligne / à distance depuis la crise sanitaire.*
- 20. Si vous utilisez les plateformes de formation, cochez les plateformes que vous utilisez pour enseigner les cours de FLE en ligne / à distance depuis la crise sanitaire.*

6 enseignants effectuent leurs cours à distance dont 2 en mode synchrone, 1 en mode asynchrone et 3 en mode mixte (synchrone et asynchrone). Par ailleurs, le présentiel n'est qu'employé par 1 enseignant qui précise que cela a été autorisé pour les cours de langue dans son établissement (voir la question 10). L'utilisation des deux modes (synchrone, asynchrone, présentiel et distanciel) est rapportée par 2 enseignants.

Les formats d'apprentissage les plus utilisés par les enseignants sont la visioconférence (*Zoom, MS Teams, Google Meet, Skype* etc.) et les plateformes de partage (*Classroom, G-Drive, WhatsApp, Email, YouTube, Facebook* etc.), suivi par les plateformes de formation (*Moodle, Sakai, Vula, Apolearn* etc.). Dans la catégorie « *autre (précisez)* », deux outils sont mentionnés dont *Padlet*, un tableau d'affichage virtuel qui peut être considéré comme une plateforme de partage (Edwards, 2020) et *Mentimeter*, un logiciel de présentation interactif qui permet de créer des sondages et des quiz virtuels (Haslam, 2020).

Les deux outils de visioconférence les plus utilisés sont *Zoom* et *MS Teams* alors que *Google Meet* et *Skype* paraissent moins importants. Dans la catégorie « *autre (précisez)* », un enseignant mentionne *BigBlueButton*, un logiciel libre de visioconférence qui peut être intégré dans les plateformes de formations majeurs (*BigBlueButton*, 2021).

Les plateformes de formation employées par les enseignants sont assez variées. Nous notons par exemple *Moodle* et *Sakai*, et dans la catégorie « *autre (précisez)* » *Ulwazi, Blackboard* et *iKamva*. *Vula* n'est pas utilisé par notre échantillon. Nous notons également que *iKamva* et *Sakai* sont essentiellement la même plateforme de formation modifiée selon les différentes institutions.

Le premier outil de partage employé est *WhatsApp* suivi par *Email*. *G-Drive, Classroom* et *YouTube* sont moins prévalents. *Facebook* et les autres outils ne sont pas du tout utilisés par les enseignants interrogés.

Pour connaître les objectifs visés et les approches d'emploi de chaque outil précisé, nous avons posé les questions suivantes :

21. À quelles fins utilisez-vous chacun des formats et outils numériques sélectionnés ci-dessus ?
22. Avez-vous changé votre approche pédagogique suite à l'adoption des outils numériques ?
Si oui, comment ?

Pendant la période de crise sanitaire, les formats et outils numériques cités par les enseignants sont employés à des fins diverses : *la communication et l'information, l'échange et l'interaction, le partage des ressources, l'évaluation et l'organisation*. Toutefois, nous remarquons que la plupart des répondants ne donnent pas de précisions sur les outils ou formats numériques employés dans l'atteinte de leurs objectifs. Nous présenterons ci-dessous les réponses correspondant à chacun de ces objectifs avant de discuter les approches pédagogiques.

La communication et l'information

Tous les répondants mentionnent l'utilisation des technologies à des fins de communication ou d'information. Alors que certains ne précisent pas la nature de la communication (répondants 3, 4, 6, 9), d'autres précisent soit des fins pédagogiques (répondant 1, 7) soit des fins administratives (répondants 2, 5, 8). La communication pédagogique concerne le partage des « *informations pédagogiques* » (répondant 1) ou « *des précisions sur le contenu* » (répondant 7). Concernant la communication administrative, les répondants 5 et 8 précisent les outils employés pour communiquer avec les étudiants, en particulier *Email* et *WhatsApp* qui sont les outils de partage les plus utilisés par notre échantillon (voir la question 20). Nous notons selon les répondants 5 et 8 l'utilisation de l'email pour les communications individuelles entre enseignant et apprenant ainsi que pour les communications plus longues ou de nature institutionnelle.

Par ailleurs, *WhatsApp* semble être utilisé pour faciliter une communication plus rapide avec les étudiants « *concernant l'emploi du temps, les problèmes techniques ou tout ce qui requiert des échanges rapides* » selon la réponse 8. Il est intéressant de noter l'utilisation des réseaux sociaux (*WhatsApp*) qui ne se faisait pas (ou très peu) avant la pandémie. Ainsi, la pédagogie de l'enseignement des LE ne peut pas évoluer dans le bon sens sans prendre en compte le rôle des réseaux sociaux à l'ère numérique. Nous rappelons la recherche de Nel (2018) qui démontre le smartphone comme moyen de communication privilégié par les étudiants universitaires. Nous notons également la relative accessibilité et adaptabilité des applications telles que *WhatsApp* par rapport aux autres outils comme la visioconférence qui exige beaucoup plus de données mobiles et qui ne permet pas une communication asynchrone.

L'échange et l'interaction

La moitié des enseignants interrogés (répondants 1, 3, 4, 5) rapportent utiliser les formats et outils technologiques pour faciliter l'échange et l'interaction dans leurs enseignements à distance et en ligne. Le répondant 5 mentionne en particulier l'emploi de *WhatsApp* pour la création d'un espace qui n'est pas soumis aux contraintes temporelles et qui est dédié à l'échange instantané entre enseignants et apprenants sur des sujets divers. Comme le démontre Mangenot (2017), l'animation des échanges (ou l'accompagnement tutoral) est un aspect fondamental d'une formation langagière en ligne. Dans les études de Nel (2018), Nobre et Martin-Fernandes (2018), Ndayimirije et Bigawa (2019), Qotb (2019) et Ferreira-Meyers (2020) nous notons l'avantage de *WhatsApp* pour le développement d'une communauté d'apprentissage. Il est donc possible avec *WhatsApp* de faire échanger les étudiants à l'écrit comme à l'oral avec des activités collaboratives et motivantes. *WhatsApp* est surtout utile en Afrique du Sud et en Eswatini où la communication synchrone avec un ordinateur est plus difficile d'une part en raison des délestages et d'autre part en raison des coûts élevés des données mobiles et d'un accès difficile à Internet.

Le partage des ressources pédagogiques

Trois enseignants (2, 4, 8) prétendent utiliser les technologies pour partager des ressources pédagogiques avec leurs étudiants. Le répondant 8 par exemple, qui préconise l'approche de la classe inversée, utilise *Email* et *YouTube* pour partager de documents ou de vidéos explicatives de la grammaire et du vocabulaire qui sont travaillés en autonomie chez les étudiants et ensuite abordés dans les classes synchrones. Nous traiterons de ce sujet plus loin dans notre discussion sur les approches pédagogiques.

L'évaluation

Quant à cet objectif, le répondant 7 mentionne l'utilisation des technologies « *principalement pour les évaluations (épreuves, compréhensions de l'oral, quiz, devoirs (rédactions)* ». Nous rappelons ici la difficulté de mettre en place des évaluations sous des « conditions

d'examen » avec le numérique quand ce n'est pas en présentiel. Ainsi, on note l'adoption de l'évaluation continue par de nombreux professeurs pendant la crise.

L'organisation

Au niveau organisationnel, le répondant 3 mentionne les objectifs suivants : « *stockage de données, [sic] organisation* ».

Concernant le changement dans les approches pédagogiques, la majorité des enseignants rapportent un changement dans leur approche pédagogique depuis l'adoption du numérique pour enseigner à distance alors que 2 enseignants ne rapportent aucun changement. Dans la catégorie « *oui et non* », 1 enseignant rapporte un changement de sa perspective d'enseigner à distance mais pas de son approche pédagogique qui consiste toujours à « *impliquer les apprenants et faciliter leur processus d'apprentissage de la langue* » (répondant 9). Ceux et celles qui ont répondu « *oui* » à cette question expliquent le changement de façons diverses.

Les répondants 1 et 2, par exemple mentionnent l'intégration de « *plus d'échanges en temps réel* » ou de « *plus d'interactions* » dans les cours en ligne par rapport au travail asynchrone.

Les répondants 3 et 5 rapportent une augmentation des exercices et des activités donnés aux étudiants pendant la pandémie. Le répondant 3 mentionne qu'il donne plus d'activités autocorrectives ou formatives aux étudiants, alors que le répondant 5 leur donne plusieurs tentatives pour faire la même activité. Nous notons ainsi l'adoption de l'évaluation en continu face à la difficulté de mettre en place des examens « traditionnels » en ligne.

Au niveau organisationnel, le répondant 5 mentionne qu'il a plus de temps libre depuis la mise en ligne des cours et le répondant 6 mentionne une organisation plus importante en générale.

Par ailleurs, le répondant 8 explique le changement de son approche en termes du nouveau format d'enseignement-apprentissage : l'instauration de la classe inversée. Pour ce répondant, le dispositif inversé revient à mélanger l'apprentissage asynchrone et synchrone ; les étudiants travaillent « *à la maison à partir de textes ou vidéos et questionnaire en ligne pour vérifier la compréhension* » et les cours synchrones, dans ce cas en présentiel, sont plutôt utilisés « *pour l'échange, des exercices et des activités de productions orales* ».

Tenant compte de la gestion difficile de l'apprentissage en ligne, surtout pendant la pandémie, comme le démontre les recherches de Chan *et al.*(2020), Descamps *et al.* (2020) et Rechidi *et al.* (2020), nous sommes de l'avis que la classe inversée peut aider à mieux gérer l'apprentissage à distance. En plus de ses nombreux avantages pédagogiques en classe de LE, la classe inversée est une méthode souple qui permettra une appropriation et une adaptation des cours selon les besoins de chaque enseignant (Dufour, 2014). Bien que notre répondant effectue la partie synchrone de la classe inversée en présentiel, il est possible de l'effectuer en ligne par le biais de la visioconférence. De plus, l'intégration systématique d'un aspect asynchrone aidera à gérer le délestage et le connexion Internet instable qui posent des problèmes pour la formation en ligne en Afrique du Sud.

En dépit de quelques exceptions, les pratiques technologiques des enseignants interrogés comprennent l'emploi de tous les trois formats d'apprentissage en ligne (la visioconférence, la plateforme de formation, et la plateforme de partage) pour faire les cours de langue en ligne en modes synchrone et asynchrone. Pour les cours synchrones en ligne, *Zoom* et *MS Teams* sont les outils principaux de visioconférence. Les plateformes de formations varient selon l'université et semblent être utiles pour l'organisation du contenu des cours et le suivi et l'évaluation des étudiants. Nous notons l'adoption de l'évaluation en continu par le biais des outils numériques face au défi d'effectuer les examens « traditionnels » à distance.

D'ailleurs, la communication et l'échange entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes sont soulignées par nos répondants comme une des difficultés primordiales l'enseignement en ligne. Nous notons par exemple le besoin des enseignants d'inclure plus de temps d'interaction synchrone avec les étudiants par rapport au travail asynchrone. Quant aux outils et approches numériques adoptés, *WhatsApp* ressort parmi les outils de partage pour son efficacité et instantanéité en tant qu'outil de communication et d'échange (entre professeurs et étudiants et entre étudiants) alors que la pédagogie de la classe inversée ressort comme une solution intéressante pour gérer l'apprentissage à distance. L'emploi du réseau social en formation étant plus prévalent depuis la pandémie, un outil comme *WhatsApp* mérite d'être considéré dans une pédagogie pour l'ère numérique. En Afrique du Sud en particulier, où l'instabilité des infrastructures (électricité, Internet) et les coûts élevés des données mobiles ne sont pas à ignorer, *WhatsApp* et la classe inversée peuvent offrir une solution abordable qui permet une communication asynchrone ainsi qu'une exploitation pédagogique pertinente pour l'apprentissage des LE. Toutefois, il faut tenir compte des risques de l'utilisation du réseau social qui peuvent empêcher le déroulement des cours si

les étudiants préfèrent l'employer pour leurs échanges privés et non pour leurs études. En même temps, la réussite de la classe inversée dépend d'une forte participation de la part des étudiants qui doivent respecter assidument la dynamique asynchrone/synchrone.

4.1.7 Le traitement et l'évaluation des capacités communicatives en ligne en situation de crise sanitaire

Pour savoir quelles capacités communicatives (CE, CO, PE, PO) les enseignants ont travaillé en ligne, nous avons posé la question suivante :

23. Depuis la crise sanitaire, travaillez-vous les capacités communicatives suivantes à distance / en ligne ? (La compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale, la production orale)

La majorité des enseignants sauf un prétendent travailler toutes les capacités communicatives à distance pendant la crise sanitaire.

Le répondant 8, qui adopte la démarche de la classe inversée, ne travaille pas la PO à distance pour donner la « *priorité aux compétences orales en synchrone...* » en présentiel. Néanmoins, dans le contexte de la pandémie, l'enseignement même partiellement en présentiel n'est pas toujours possible en raison des risques sanitaires. Cependant, l'adoption de la classe inversée en ligne peut être envisagée si on travaille la composante orale de façon synchrone en employant la visioconférence, par exemple.

Le répondant 7, a indiqué qu'il ne travaillait aucune capacité communicative à distance pendant la crise sanitaire et il précise que dans son institution, les cours de FLE n'ont été qu'effectués à distance pendant 3 mois, après lesquels ils ont repris en présentiel. Nous n'avons ainsi pas d'informations sur l'adaptation de ses cours pendant ces 3 mois.

Pour apprendre comment les enseignants ont adapté leurs enseignements pour traiter et évaluer les différentes capacités communicatives (CE, CO, PE, PO), nous avons posé les questions suivantes :

24. *Comment avez-vous adapté vos cours pour travailler les capacités communicatives suivantes à distance / en ligne ? (La compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale, la production orale)*

25. *Comment avez-vous adapté vos cours pour évaluer les capacités communicatives suivantes à distance / en ligne ? (La compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale, la production orale)*

En adaptant leurs cours en ligne, certains enseignants traitent l'enseignement des capacités écrites comme dans un cours en présentiel. Le répondant 1 ne précise pas à quelle capacité il se réfère mais le répondant 9 mentionne explicitement la CE et la PE : « *Pour [sic] les essais et la rédaction [sic], la compréhension et les productions écrites [sic] se font comme en présentiel* ».

D'autres répondants précisent les outils numériques qu'ils ont employé pour travailler les capacités orales. Par exemple, le répondant 5 a exploité les enregistrements vidéo et vocal sur *WhatsApp* pour travailler l'oral. Nous rappelons ici que *WhatsApp* donne la possibilité d'exploiter les activités écrites et orales comme le démontrent les expérimentations pédagogiques faites par Nel (2018), Nobre et Martin-Fernandes, Ndayimirije et Bigawa, Qotb (2019) et Ferreira-Meyers (2020). En revanche le répondant 2, qui a effectué les activités orales avec la visioconférence, note la difficulté de suivre et d'évaluer le progrès de ses étudiants quand ils sont en sous-groupes (*break out rooms*).

Certains répondants expliquent l'adaptation de leurs cours en termes de l'emploi plus important du numérique comme « *d'avantages d'exposés PowerPoint* » (répondant 3) ou « *en donnant plus d'exemples* » car « *c'est plus facile de partager des documents en ligne qu'en salle de classe* » (répondant 4). Bien qu'il soit plus facile pour l'enseignant de partager des ressources avec le numérique, il reste toujours aux étudiants de les déchiffrer. Alors ce qui est important en termes de pédagogie numérique n'est pas seulement la quantité de ressources partagées, mais surtout la clarté de ces ressources, car on est plutôt dans un enseignement inductif. Nous notons aussi l'importance pour l'enseignant de faire attention à ne pas submerger les étudiants.

Concernant l'adaptation des évaluations pour les cours à distance, nous n'avons reçu que six réponses. Tenant compte de la difficulté de faire passer les examens en ligne, les enseignants

ont dû adopter l'évaluation continue en incluant des tests ou des devoirs qui se font en ligne chez les apprenants.

Nous notons les réponses 1, 8 et 9 qui mentionnent les types d'outils employés pour les évaluations. Bien que le répondant 9 cite façon générale l'utilisation du numérique comme une adaptation du format des cours, les autres répondants en donnent des exemples plus précis comme son emploi pour faire des devoirs qui se font chez les apprenants y compris les activités supplémentaires et les épreuves chronométrées (répondant 1), ou les devoirs de PE par mail ou sur le *forum* de la LMS (répondant 8). Les contrôles sont aussi adaptés pour les faire en ligne par exemple sur *Google Forms* ou la LMS (répondant 8).

En revanche, l'évaluation des productions (orales et écrites) s'avérait plus compliquée pour certains enseignants (répondants 4, 5, 7). Le répondant 4 par exemple mentionne qu'il a été difficile d'évaluer la PO en ligne en raison du fait que les étudiants « *ont pris du temps à adopter les outils en ligne* » et n'ont pas toujours accès à Internet. Pour la PE, le répondant 5 mentionne qu'il a modifié les évaluations en incluant une activité de réflexion qui a pour but de contrer l'utilisation des traducteurs en ligne : « *les apprenants doivent indiquer les mots/phrases recherché(e)s sur Internet et ils doivent expliquer comment ils ont structuré les phrases* ». Le répondant 7 rapporte que la PO a été évaluée en présentiel pour éviter des fraudes. Nous pouvons dire ainsi que le numérique donne la possibilité d'évaluer la capacité de production des étudiants à distance, mais il faut tenir compte des enjeux notamment la difficile maîtrise technique, le manque de la connexion Internet et le risque de fraude, tout ce qui peut affecter le déroulement et par conséquent la qualité des évaluations.

Selon les répondants, le traitement en ligne des compétences orales (CO, PO) paraît moins évident que le traitement des compétences écrites (CE, PE). Nous notons en particulier la difficulté de mener les interactions orales et de suivre les étudiants avec la visioconférence même si elle permet un apprentissage synchrone. *WhatsApp* ressort encore comme un outil numérique intéressant pour travailler la PO, surtout avec ses fonctionnalités intégrées d'enregistrement vidéo et audio. Quant à l'évaluation des capacités communicatives, la compréhension (orale et écrite) ne semble pas poser problème. Au contraire, l'évaluation en ligne des productions (écrites et orale) s'avère plus compliquée lorsqu'il est question de fraude (utilisation des traducteurs en ligne) et des problèmes techniques, surtout pour les productions orales. La question reste à savoir : comment éviter les fraudes en menant les évaluations des compétences de production ? Et comment régler les problèmes techniques lors de l'évaluation

de la PO ? Nous notons quelques solutions proposées par nos répondants pour régler la fraude dans les productions, dont l'utilisation exclusive du présentiel pour évaluer la PO quand c'est possible, et l'inclusion d'un travail de réflexion sur les mots et les expressions recherchés en ligne dans les évaluations de la PE.

4.1.8 Appréciations sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement en ligne en situation de crise sanitaire

Afin de saisir les difficultés et les apports rencontrés lors des enseignements en ligne avec les TIC, nous avons posé les questions suivantes :

26. Quelles difficultés avez-vous rencontré lors de l'utilisation de chaque format et outil numérique d'apprentissage pour enseigner le FLE à distance/en ligne ?

27. Selon votre expérience d'enseignement à distance/en ligne en période de crise, quels ont été les apports de chaque format et outil numérique à l'apprentissage-enseignement du FLE ?

Un enjeu de la formation en ligne qui est mentionné par les répondants 2 et 4 est le manque d'accessibilité au numérique chez les apprenants. Nous notons par exemple le manque d'accès à Internet à cause des délestages et du coût élevé des données mobiles et des appareils numériques. En plus de cela, la connexion de mauvaise qualité pose problème au bon déroulement de la formation en ligne en mode synchrone (répondant 1). Ainsi, en concevant une pédagogie numérique dans le contexte sud-africain, nous sommes de l'avis qu'il faut tenir compte d'une méthode pédagogique hybride permettant d'alterner entre les modes synchrones et asynchrones.

Par ailleurs, certains répondants mentionnent la difficile gestion des cours en ligne en raison des problèmes techniques. Le répondant 9 par exemple mentionne une faible maîtrise des outils technologiques chez ses étudiants. De même, le répondant 8 mentionne qu'il perd du temps important en dénouant des problèmes techniques et doit souvent utiliser « *les TICE avant et après le cours pour compenser* ». Ce répondant note également la difficulté de gérer les cours synchrones en ligne pour les effectifs plus importants. Une approche hybride peut ainsi aider à combler ces contraintes. Par exemple, avec la classe inversée il est possible de gagner du temps

et de réduire le temps de classe synchrone en faisant découvrir et comprendre aux étudiants les notions et concepts importants en autonomie (Dufour, 2014). Le temps de classe peut donc être dédié exclusivement aux activités de mise en pratique et d'approfondissement.

Nous notons aussi une préparation plus importante de la part des enseignants pour de la formation en ligne. Le répondant 3 par exemple mentionne le « *chronophage* » et le répondant 6 affirme que les technologies apportent « *plus d'innovation mais beaucoup plus de préparation aussi* ». Nous rappelons que c'est la phase de préparation initiale qui nécessite le temps le plus important et que ceci n'est pas une constante. C'est-à-dire qu'après la phase initiale de préparation, les enseignants ont l'impression de gagner du temps. Par exemple le répondant 7 mentionne que malgré l'augmentation du travail administratif depuis la pandémie, il gagne du temps en employant le numérique pour ses évaluations : « *La plateforme de notre établissement me permet de faire corriger automatiquement de grandes parties des épreuves. C'est un grand atout car j'économise des heures que je peux consacrer à l'administration* ».

La LMS est également valorisée par les enseignants pour son efficacité en tant qu'outil d'organisation et de communication dans une formation en ligne. Le répondant 8 cite la possibilité avec la LMS de « *transmettre les informations de façon organisée et pérenne* » et le répondant 2 en fait l'écho. Le répondant 5 y rajoute la possibilité de suivre la participation des apprenants. La plateforme de formation permet également la sauvegarde indéfinie des données ainsi qu'un accès libre chez les apprenants aux informations hors des contraintes spatio-temporelles, comme le note le répondant 8. Même si la LMS est employée par beaucoup d'universités, nous rappelons que dans les formations en présentiel, elle est souvent utilisée comme outil de communication administrative (par exemple pour partager des annonces et des ressources utiles). Alors que les enseignants connaissent la LMS, il est possible qu'ils ne l'emploient pas forcément à des fins pédagogiques par exemple en exploitant les outils de formation comme le *forum* et le *wiki*. Il faut ainsi savoir comment l'exploiter au maximum de son potentiel dans l'enseignement d'une LE en ligne.

D'ailleurs, l'autonomie des étudiants est mentionnée comme un atout de la formation en ligne. Le répondant 7 rapporte que les apprenants sont rendus plus indépendants depuis l'emploi de la LMS. Le répondant 4 en fait l'écho en affirmant que le numérique « *permet aussi un travail indépendant de la part de l'étudiant en dehors des cours* ». Nous rappelons toutefois que l'autonomie n'est pas une garantie de l'apprentissage numérique, bien qu'elle soit aidée par la nature souple des ressources numériques. Si le numérique est employé sans approche

pédagogique, l'on risque de livrer les étudiants à eux-mêmes sans leur donner la capacité de s'engager dans leur apprentissage. Comme le montrent les recherches de Dessaux (2021), il faut donc stimuler les étudiants de façon continue en leur proposant des environnements d'apprentissage motivants qui permettent de relier les contenus d'apprentissage avec leurs objectifs de long terme.

En plus d'être avantageux pour l'autonomie des apprenants et l'organisation des cours, le numérique apporte des avantages à la classe de LE en ligne en permettant la communication et le partage qui est différent du présentiel dans le sens où l'on peut échanger de façon virtuelle plutôt qu'en personne. Le répondant 8 souligne par exemple les outils tels que le *forum* et le *chat* qui permettent de faire échanger les étudiants en employant la *LMS*. De même, les répondants 2 et 5 mentionnent l'emploi de *WhatsApp* pour une communication efficace et instantanée ainsi que pour la création d'une communauté d'apprentissage.

En dépit des avantages pour la communication et l'échange, les difficultés relationnelles se présentent toujours comme un défi dans la formation langagière en ligne. Le répondant 1 affirme par exemple que la connexion de mauvaise qualité empêche « *une certaine spontanéité de la part des étudiants* ». Le répondant 2 mentionne la perte « *des éléments spontanés de communication et d'échange humain* » ainsi que du sens de communauté et d'entente du groupe. Le répondant 5 y rajoute le faible taux de participation chez les étudiants aux classes synchrones en ligne. De plus, le répondant 4 remarque l'attitude négative chez les étudiants qui « *aiment utiliser les réseaux sociaux pour leur vie privée* » mais pas nécessairement pour suivre les études. D'ailleurs, la frustration n'est pas que ressentie chez les apprenants. Le répondant 2 valorise la possibilité avec la visioconférence de pouvoir effectuer des cours synchrones en suivant le même format des cours en présentiel mais souligne en même temps la frustration de la part des enseignants « *quand les étudiants n'allument pas leurs caméras* ». Tenant compte de la difficile gestion de la participation et l'interaction, nous rappelons l'importance, dans la pédagogie d'une formation en ligne, de l'accompagnement tutoral. Comme le montrent les recherches de Nissen (2006) et Mangenot (2017), l'enseignant doit combler les contraintes spatiales de la formation en ligne en favorisant les interactions. Il doit créer des situations d'interaction réalistes et motivantes, facilitées par l'approche par tâches et le scénario pédagogique dans le but de développer des compétences et de construire des connaissances chez l'apprenant. Chan *et al.* (2020) propose également des pistes pour mieux gérer la participation par exemple en demandant aux étudiants d'allumer leurs caméras et de les placer

au niveau des yeux ou en planifiant des pauses de réflexion sur le contenu du cours avec des jeux-questionnaires interactifs ou des sondages numériques.

En outre, dans la formation en ligne d'une LE, nous notons le défi de devoir contrecarrer l'usage des traducteurs en ligne tels que *Google Translate* comme le précise le répondant 6. Le répondant 7 explique que les plateformes en ligne permettent aux étudiants de rester anonyme, ce qui augmente les cas de fraudes et rend ainsi difficile d'évaluer leurs compétences réelles en LE.

L'expérience des enseignants illustre de nombreux apports et défis rencontrés lors de l'enseignement en ligne. Nous notons l'importance, face aux délestages et aux problèmes d'accès à Internet et aux appareils numériques, de considérer une approche pédagogique qui permet d'intégrer la mode asynchrone dans l'apprentissage en ligne. Comme nous l'avons déjà constaté, une méthode hybride comme la classe inversée semble être efficace car elle permet de gagner du temps de classe en faisant travailler la partie magistrale du cours en autonomie. Cette pratique peut aider à faciliter et rendre plus efficace le déroulement des cours synchrones en ligne. Parmi les avantages, nous notons l'organisation plus efficace des cours sur la LMS, la communication efficace avec *WhatsApp* et la LMS, l'accès libre aux plateformes en ligne, le gain de temps pour les enseignants et l'autonomie d'apprentissage. Cependant, nous tenons compte du fait que la LMS, bien qu'elle soit connue par les enseignants universitaires, n'est pas souvent exploitée dans les apprentissages en présentiel au niveau supérieur. Il faut donc que les enseignants sachent comment exploiter ses outils (*forums, chat, wiki* etc.) au maximum de son potentiel dans une pédagogie pour l'ère numérique. De même, nous notons la difficile gestion de la participation et de l'interaction notamment un manque d'échange spontané et d'interaction interpersonnelle, une perte du sens d'appartenance à une communauté, une participation diminuée et une attitude nonchalante chez les apprenants même malgré la possibilité de mener des échanges avec *WhatsApp* et la LMS. Il sera ainsi important de considérer les aspects fondamentaux de la formation en ligne tel que l'accompagnement tutoral, afin de mettre en place une structure d'apprentissage avec le numérique qui est non seulement efficace, mais motive les apprenants. Enfin, bien que l'autonomie des étudiants soit valorisée comme un avantage de la formation en ligne, nous rappelons l'importance pour l'enseignant de savoir favoriser l'autonomie dans une approche pédagogique.

4.2 Bilan récapitulatif et Discussion

Avec notre questionnaire, nous avons pu interroger un groupe d'enseignants de FLE en Afrique du Sud et en Eswatini, en vue de mieux comprendre leur expérience d'enseignement universitaire en ligne lors de la crise Covid-19. Nous avons élucidé le contexte d'enseignement en ligne (l'expérience préalable des enseignants et leur formation pédagogique) et leurs pratiques numériques (les outils et formats d'apprentissage et les objectifs et approches numérique pédagogique) tant avant que pendant la crise sanitaire. D'ailleurs, nous avons mis en avant leurs appréciations positives et négatives sur l'expérience d'enseignement en ligne avec les TIC. À partir des réponses au questionnaire, nous avons tenté d'esquisser les points saillants à considérer dans le cadre de la pédagogie numérique surtout pour l'apprentissage des LE. Nous discuterons ces constats ci-après avant de présenter nos recommandations à la lumière de notre analyse.

4.2.1 Le manque d'expérience et de formation pédagogique en la FOAD

Dans un premier temps, nous portons notre attention sur leur manque d'expérience et de formation pédagogique dans la formation en ligne. Nous notons l'hétérogénéité du public qui possèdent de diverses qualifications et formations professionnelles mais qui ne sont pas tous formés en pédagogie des LE. Même pour ceux et celles qui sont formés en didactique du FLE (Master FLE, Doctorat en didactique de la littérature française, université BELC), la pédagogie du numérique ne figurait pas forcément dans leurs parcours professionnels. Par ailleurs, en interrogeant les enseignants sur le contexte du passage en ligne, nous avons vu que le soutien (politiques d'enseignement à distance, formation des enseignants) offert par les universités pendant la crise sanitaire a été centré sur l'utilisation et la maîtrise du numérique plutôt que sur la pédagogie du numérique et de la formation en ligne. Par exemple, les politiques d'enseignement à distance mises en place par les universités ont désigné la modalité (en présentiel/distanciel, synchrone/asynchrone) et les outils numériques (LMS, visioconférence) à employer pour les cours et les évaluations. Nous notons l'emploi de la LMS choisie par l'université (*Ulwazi, iKamva, eFundi* etc.) pour la communication asynchrone et de la visioconférence (*MS Teams, Zoom*) pour les cours synchrones. Il y avait aussi des règles quant à l'emploi de certains formats numériques comme l'utilisation obligatoire de la caméra pour les enseignants et les étudiants pendant les cours synchrones. De même, les formations offertes

aux enseignants par les universités ont été axées sur la maîtrise technique (de la LMS ou du manuel numérique) plutôt que sur les approches pédagogiques de la mise en place des TICE. Toutefois, nous ne réfutons pas l'importance de la maîtrise technique dans la pédagogie numérique. Nous notons par exemple l'appréciation positive sur l'acquisition des compétences techniques parmi certains enseignants qui ont assisté à ces formations. Nous avons vu aussi qu'un manque de compétence technique peut avoir un effet négatif sur l'expérience d'un enseignant envers les TICE.

4.2.2 La présence d'une culture numérique pédagogique

En dépit de leur manque d'expérience dans la formation en ligne, la présence d'une culture numérique est évidente parmi les enseignants qui emploient de nombreux formats numériques pour enseigner ainsi que pour s'autoformer. Tout d'abord, nous notons que tous les enseignants possèdent des compétences à s'autoformer en employant le numérique. En plus des formations officielles (*FUN-MOOC*, *FEI+* ou *CAVILAM*) qui sont disponibles en ligne, il est maintenant possible pour les enseignants de consulter des chaînes informelles comme les blogs ou *YouTube* pour se former dans leur métier professionnel. Ils semblent également compter plus sur leurs collègues (au moins certains) par rapport à la situation avant la crise sanitaire. Ainsi, nous pouvons dire qu'il y a un nouveau paradigme sur la formation continue qui s'installe grâce au numérique. Nous notons également que les chaînes officielles de formation professionnelle comme *FUN-MOOC*, *FEI+*, ou *CAVILAM* sont mieux adaptés au contexte européen où une connexion internet stable et une fourniture d'électricité fiable sont plus probables.

Par ailleurs, nous notons l'emploi assez répandu d'une gamme de formats numériques dans leurs cours non seulement à distance mais aussi en présentiel avant la crise sanitaire, même pour les enseignants qui ont des expériences négatives de la technologie à cause de leur manque des compétences numériques ou des problèmes techniques. Nous notons par exemple l'emploi habituel de divers outils et formats numériques dans leurs enseignements en présentiel avant la pandémie. Les plateformes de partage (*YouTube*, *WhatsApp*), les LMS, et d'autres ressources numériques (smartphones, TBI, vidéos, *Kahoot*, parcours digital, *padlet*, *learningapps*, documents audio ou écrits, évaluations en ligne, création de vidéo) étaient employés pour enrichir les cours, pour mener des évaluations, pour inciter l'interaction et pour aider les enseignants à gagner du temps et des ressources.

D'ailleurs, les enseignants démontrent un degré de connaissance, voire une appréciation générale, de la place du numérique dans l'apprentissage des LE. Par exemple, en expliquant leurs approches numériques en présentiel, certains enseignants démontrent une connaissance de la pédagogie du numérique en LE comme l'approche communicative et l'emploi des documents authentiques ou la notion d'une intégration efficace du numérique et le défi du technocentrisme en apprentissage. Cela démontre la présence d'une culture numérique qui marche assez bien dans la configuration présentielle où les TICE sont employées en complément du cours. Mais on s'est également demandé si c'est cette complémentarité qui permet une expérience pédagogique positive avec le numérique et si l'expérience est aussi positive quand on dépend entièrement des TICE dans la configuration en ligne.

Nous avons pu répondre à cette question en interrogeant les enseignants sur le contexte d'enseignement pendant la pandémie. Il est évident, depuis le passage au distanciel, que de nombreuses pratiques numériques (outils, formats, approches) émergent et peuvent offrir certains avantages à la formation en LE. En même temps, la pandémie a mis en lumière les défis qui sont à prendre en compte en considérant la pédagogie des LE et le contexte universitaire en Afrique du Sud et en Eswatini. Dans les paragraphes qui suivent, nous discuterons certaines de ces pratiques émergentes en mettant l'accent sur leurs apports à l'apprentissage en ligne et les enjeux de leur intégration surtout dans le contexte sud-africain.

4.2.3 Les pratiques émergentes d'une pédagogie numérique

Quant aux pratiques en émergence, nous notons l'emploi de tous les trois formats d'apprentissage numérique (la visioconférence, la LMS, la plateforme de partage) et une approche hybride de formation à distance (la classe inversée). Nous notons aussi l'adoption de l'évaluation en continu à la place des examens en présentiel. Parmi les avantages de ces formats et approches, les enseignants mentionnent la possibilité d'effectuer leurs cours en mode synchrone avec la visioconférence, l'organisation efficace des cours sur la LMS, la communication facile avec *WhatsApp* et la LMS et l'accès libre aux plateformes en ligne, la possibilité de partager plus de ressources facilement (avec *Email*, *LMS*, *YouTube* etc.), le gain de temps pour les enseignants par exemple avec l'autocorrection des évaluations (sur la LMS, *Google Forms* etc.), et l'autonomie d'apprentissage apportée par le numérique.

Dans un premier temps, nous notons l'emploi de la visioconférence, en particulier *Zoom* et *MS Teams*, qui est le format d'apprentissage le plus utilisé par les enseignants universitaires. Même si la visioconférence permet un apprentissage en mode synchrone, qui ressemble à celui des cours « normaux », nous notons la difficulté de mener les interactions à l'oral (discussions, jeux de rôles) quand les étudiants n'allument pas leurs caméras, et de suivre les étudiants quand ils sont en sous-groupes ou *break out rooms*, tout ce qui est aggravé par les difficultés techniques (mauvaise connexion, manque de maîtrise chez les apprenants). Il faut donc que les enseignants mettent en place des stratégies pour inciter la participation par exemple en demandant aux étudiants d'allumer leurs caméras ou en planifiant des pauses de réflexion sur le contenu avec des jeux-questionnaires ou sondages virtuels, comme le recommande Chan *et al.* (2020).

De plus, effectuer les cours avec la visioconférence nécessite une bande passante élevée et une bonne connexion Internet pour ne pas perturber le déroulement des enseignements. Tenant compte des délestages, des coûts élevés des données et des problèmes d'accessibilité (à Internet et aux appareils numériques) qui touchent le contexte sud-africain et celui d'Eswatini, l'enseignement distanciel entièrement en mode synchrone peut s'avérer problématique. Ainsi, il est important de considérer une approche pédagogique numérique qui permet d'intégrer le mode asynchrone dans l'apprentissage en ligne. Par exemple, le dispositif hybride comme la classe inversée est une méthode pédagogique qui s'organise autour d'une alternance entre le présentiel et le distanciel ou, dans le cas d'une formation à distance, entre le temps de classe (mode synchrone) et le temps en autonomie (mode asynchrone). Il est également possible que nous voyions le rétablissement partiel de l'enseignement en présentiel lorsque la crise s'améliorera, ce qui nécessiterait l'hybridation des formats d'apprentissage. Bien que la formation hybride puisse permettre une exploitation pédagogique pertinente pour l'apprentissage des LE, sa réussite dépend d'une forte participation de la part des étudiants qui doivent respecter assidument la dynamique asynchrone/synchrone.

Dans un deuxième temps, nous notons l'emploi de la LMS comme *Moodle*, *Sakai*, *Ulwazi*, *Blackboard* et *iKamva* (qui est une version de *Sakai* adaptée selon l'institution) comme une autre pratique numérique émergente. Bien que les LMS varient selon l'université, elles comprennent des fonctionnalités très similaires. Ce serait donc intéressant de voir quelles adaptations ont été faites sur la LMS des différentes institutions pour faciliter la formation en ligne. En termes des apports de la LMS à la formation en ligne, les enseignants valorisent l'organisation et le partage efficace des contenus du cours sur un lieu dédié, la possibilité de

suivre et d'évaluer les étudiants et la possibilité de traiter les capacités écrites par exemple en effectuant des activités dans le *forum* et le *wiki*. Néanmoins, nous rappelons que la LMS n'est pas toujours exploitée dans les apprentissages en présentiel au niveau universitaire, étant souvent utilisée pour la communication administrative comme le partage des ressources et des annonces. Ainsi, en considérant la pédagogie de la LMS, il faut que les enseignants universitaires sachent comment l'exploiter au maximum de son potentiel pour favoriser l'apprentissage de la LE.

Dans un troisième temps, nous notons l'emploi des plateformes de partage (*Email, G-Drive, Classroom, YouTube, WhatsApp*) et notamment du réseau social qui ne se faisait pas (ou très peu) avant la pandémie. Ces outils numériques sont particulièrement utiles car ils sont en accès libre et permettent la création, le partage et le sauvegarde des ressources (documents, vidéos, liens etc.) de façon efficace. Par exemple, beaucoup d'enseignants valorisent *WhatsApp* pour son efficacité et instantanéité en tant qu'outil de communication et d'échange (entre professeurs et étudiants et entre étudiants). Un tel réseau social permet une communication asynchrone et peut offrir une exploitation pédagogique pertinente pour l'apprentissage d'une LE surtout en considérant que la communication et l'échange sont soulignés par les enseignants comme un aspect important de leur enseignement en ligne. Nous notons la possibilité avec *WhatsApp* de développer les capacités écrites par MMI et orales avec ses fonctionnalités intégrées d'enregistrement vidéo et audio ainsi que d'aider à créer une communauté d'apprentissage. D'ailleurs, compte tenu de ses coûts relativement limités par rapport à la visioconférence, *WhatsApp* peut constituer un outil d'apprentissage asynchrone intéressant dans le contexte sud-africain. Non seulement est-il répandu parmi les étudiants universitaires sud-africains, dont la majorité sont propriétaire d'un *smartphone*, mais il peut être un numérique alternatif accessible face aux coûts élevés des données mobiles et des appareils numériques. Toutefois, il faut tenir compte des risques de l'utilisation du réseau social qui peuvent empêcher l'apprentissage si les étudiants préfèrent l'employer pour leurs échanges privés et non pour leurs études. Etant donné que *WhatsApp* est aussi utilisé dans la vie privée, on peut se demander s'il existe une application similaire qui peut être utilisée seulement à des fins pédagogiques.

4.2.4 Les défis de la formation langagière en ligne

En revanche, quel que soit les possibilités offertes par les formats et outils numériques, nous notons l'importance pour les enseignants de connaître les aspects pédagogiques de la formation en ligne afin de pouvoir favoriser l'apprentissage de la LE sans banaliser les TIC. Par exemple, bien que le réseau social et la LMS donnent la possibilité de mener des échanges et des interactions pédagogiques dans une formation en ligne, nous notons la difficile gestion de la participation et de l'interaction dont témoignent les enseignants. Depuis le passage du présentiel au distanciel, ils mentionnent notamment un manque d'échange spontané et d'interaction interpersonnelle, une perte du sens d'appartenance à une communauté, une participation diminuée et une faible motivation chez les apprenants. Ainsi, il faut que les enseignants sachent inciter l'interaction dans leurs cours en ligne pour favoriser l'apprentissage de la LE. Nous soulignons dans ce cas les éléments clés de la pédagogie de la formation en ligne telles que les notions de l'approche par tâche et par scénario pédagogique, et de l'accompagnement tutoral qui sont abordés dans les travaux de Guichon (2006) et Mangenot (2017) et qui seront utiles face aux défis relationnels.

De même, alors que certains enseignants valorisent l'autonomie d'apprentissage apportée par le numérique, nous rappelons que la simple utilisation du numérique n'aboutit pas forcément à l'autonomie d'apprentissage. En employant les TICE sans prendre en compte la pédagogie, l'on risque de banaliser les TICE et de laisser les étudiants en difficulté. Il est donc important pour les enseignants de comprendre l'enjeu d'une approche technocentriste et d'une intégration efficace des TICE pour mieux profiter du numérique dans leurs enseignements. D'ailleurs, il faut qu'ils sachent mettre en place des stratégies d'apprentissage pour autonomiser les étudiants, par exemple en stimulant les étudiants de façon continue avec des environnements d'apprentissage motivants qui permettent de relier les contenus d'apprentissage avec ce qu'ils peuvent leur apporter au long terme, comme le précise Dessaux (2021).

Une autre question qui survient de notre analyse porte sur l'évaluation des étudiants dans la formation en ligne. Dans le contexte de la pandémie en particulier, nous notons l'adoption de l'évaluation en continu à la place des examens traditionnels qui sont difficiles à effectuer à distance. Par exemple la LMS (le *forum*) est employée pour évaluer les capacités écrites et *Google Forms* ou la LMS peut être utilisé pour les contrôles de connaissance. Cependant, l'évaluation des productions (écrites et orales) en ligne s'avère plus difficile lorsqu'il est question de fraude (utilisation des traducteurs en ligne) et des problèmes techniques, surtout

pour les productions orales par visioconférence. Ainsi, il faut considérer, d'une part, comment éviter les fraudes en évaluant les productions et, d'autre part, comment régler les problèmes techniques lors de l'évaluation de la PO en ligne. Nous notons quelques solutions proposées par nos répondants dont l'utilisation exclusive du présentiel pour évaluer la PO, et l'inclusion d'un travail de réflexion dans les évaluations de la PE. Tenant compte que l'évaluation fait partie intégrante d'une formation langagière, et que la formation en ligne devient de plus en plus indispensable, il nous semble important de continuer à nous pencher sur ce sujet afin d'améliorer l'intégration des TIC en cours de LE.

4.3 Recommandations

D'après ce que nous venons de présenter, il est évident que l'enseignement du FLE en ligne présente de nombreux défis. Bien que les TICE aident l'apprentissage quand elles sont intégrées dans les cours en présentiel, nous avons vu, à partir de la pandémie, que ceci n'est pas forcément le cas dans les enseignements en ligne où les enseignants dépendent entièrement du numérique. Toutefois, nous notons à partir des nombreuses pratiques et approches numériques qu'ils emploient en enseignant et en s'autoformant que les enseignants possèdent déjà le savoir-faire technique nécessaire pour enseigner avec les TICE. Le défi majeur semble plutôt être lié à leur manque d'expérience et de formation dans les approches pédagogiques des TICE et de la formation en ligne des LE. Pourtant, en raison de la nature préliminaire de notre recherche et de la situation d'enseignement en crise, nous n'avons pas pu déduire leurs besoins de formation par rapport à la pédagogie du numérique. Ainsi, nous ne pouvons pas à ce stade concevoir une formation autour de la pédagogie avec le numérique, même si le manque de formation professionnelle chez les enseignants est évident.

Toutefois, nous avons à notre disposition un public hétérogène d'enseignants qui ont des expériences et pratiques numériques variées et qui ont l'habitude de s'autoformer par le biais des ressources numériques à leur disponibilité. Les enseignants ont également l'habitude de se former auprès de leurs collègues dans cette nouvelle ère numérique pédagogique.

Ainsi, tenant compte de l'hétérogénéité de notre public et du nouveau paradigme d'autoformation qui s'installe, il nous semble pertinent de donner aux enseignants l'opportunité de partager ce qu'ils ont découvert en effectuant leurs enseignements en ligne pendant la crise sanitaire. Étant donné que cette nouvelle réalité d'enseignement risque d'être maintenue même

lorsque la crise sanitaire s'améliorera et nous verrons un retour au présentiel, un espace ouvert d'échange peut être bénéfique pour les enseignants universitaires dans l'avenir. Par conséquent, nous proposons donc une série de webinaires virtuels permettant aux enseignants de partager leurs expériences et découvertes sur les thématiques relatifs à l'enseignement du français dans l'ère numérique.

À la lumière de l'état des lieux que nous avons mené, nous proposons d'organiser des webinaires autour de sept axes (avec sous-thématiques) que nous avons identifiés en fonction de notre analyse et discussion des données. Les axes sont comme suit : la pédagogie de la formation en ligne, l'apprentissage en autonomie, la formation/l'autoformation des enseignants dans l'ère numérique, les méthodologies d'enseignement en émergence, la motivation et l'interaction à travers le numérique, l'émergence du réseau social dans la formation en ligne, et l'évaluation dans l'ère numérique.

Les webinaires seront organisés sur la base d'un appel à communication visant à inviter les enseignants de FLE de présenter leurs expériences, recherches et découvertes (approches, activités, ressources, constats importants etc.) ainsi que d'échanger sur les thématiques portant sur les différents axes de l'enseignement des LE avec les TIC. Nous notons que les technologies ne seront pas incluses comme une thématique en soi mais qu'elles seront plutôt intégrées dans les différents axes pédagogiques des TICE et de la formation en ligne.

Nous présenterons et justifierons ci-après chaque axe avec ses sous-thématiques :

Axe 1 : La pédagogie de la formation en ligne

Sous-thématiques :

- 1) Le défi du technocentrisme vs. Une intégration efficace du numérique
- 2) L'approche par tâche et par scénario pédagogique pour favoriser l'apprentissage numérique dans une perspective actionnelle
- 3) Le rôle changeant de l'enseignant & l'accompagnement tutoral

En interrogeant les enseignants, nous avons constaté qu'ils ne sont pas tous formés dans la pédagogie du numérique et que le soutien offert par les établissements privilégiait les compétences techniques. D'ailleurs, certains parmi eux possèdent une connaissance limitée des approches pédagogiques de l'apprentissage langagier avec les TICE par exemple l'emploi des documents authentiques, l'approche communicative, et l'intégration efficace des TICE.

Ainsi, il nous paraît important pour les enseignants de connaître les notions pédagogiques du numérique et de la formation en ligne à noter le défi du technocentrisme, l'approche par tâche et par scénario pédagogique et l'accompagnement tutorial.

Axe 2 : L'apprentissage en autonomie

Sous-thématiques :

- 1) Les stratégies pour favoriser l'autonomie : quel rôle de l'enseignant ?

Un des avantages du numérique qui est souligné par les enseignants est l'autonomie d'apprentissage apporté par l'emploi des TIC dans l'apprentissage. Mais nous mettons en garde le risque d'employer les TIC sans une approche pédagogique qui favorise le processus d'autonomisation chez les étudiants. Vu que les enseignants manquent des connaissances pédagogiques relatives à la formation en ligne en LE, il nous semble pertinent d'aborder le sujet du rôle de l'enseignant dans le processus d'autonomisation des étudiants.

Axe 3 : La formation/autoformation des enseignants dans l'ère numérique

Sous-thématiques :

- 1) Quelles découvertes / expériences ?

Les données révèlent qu'un nouveau paradigme sur l'autoformation s'installe grâce au Web 2.0 qui donne accès aux plateformes formelles et informelles de formation professionnelle. Les enseignants s'appuient actuellement sur les sites officiels de formation ainsi que sur les sites libres d'accès et sur leurs collègues pour se renseigner sur la pédagogie du numérique en apprentissage des LE. D'ailleurs, tenant compte de l'infrastructure plutôt fragile dans le contexte sud-africain et en Eswatini, les chaînes officielles de formation telles que *FUN-MOOC*, *FEI+*, *CAVILAM* semblent mieux adaptées au contexte européen. Ainsi, il nous paraît important de donner une opportunité aux enseignants de partager ce qu'ils ont découvert en s'autoformant lors de leurs enseignements en ligne.

Axe 4 : Les méthodologies d'enseignement en émergence

Sous-thématiques :

- 1) L'apprentissage en mode synchrone vs. asynchrone : quels formats numériques pour quels objectifs pédagogiques ?
- 2) Le dispositif hybride en langues
- 3) La LMS dans l'apprentissage des LE à distance : Quelles fonctionnalités ? Quelles activités pédagogiques ?

Depuis la pandémie, de nombreuses pratiques numériques émergent dans la formation en ligne. Étant donné que les pratiques numériques varient d'un enseignant à l'autre, ce serait intéressant de faire réfléchir les enseignants aux notions de mode synchrone / asynchrone et aux différents outils et approches que l'on peut exploiter dans l'atteinte de différents objectifs pédagogiques. Nous notons par exemple la visioconférence pour les cours synchrones, la LMS pour l'organisation des cours, l'apprentissage et la communication asynchrone, les plateformes de partage pour le partage des ressources, l'apprentissage asynchrone et l'interaction.

Une autre pratique émergente qui nous intéresse et l'adoption d'une approche hybride de formation (par exemple la classe inversée) qui permet d'alterner entre l'apprentissage synchrone et asynchrone. Cette thématique semble pertinente dans les contextes pédagogiques susmentionnés où le mode synchrone peut s'avérer problématique face à l'infrastructure difficile (délestages, problèmes d'accès etc.).

Concernant la LMS en particulier, il nous paraît pertinent d'aborder cette thématique en raison du fait que ce format numérique n'est pas toujours exploité à des fins pédagogiques dans les formations universitaires en présentiel où il sert plutôt des fins administratives. Ainsi, ce serait utile de découvrir et de faire découvrir les activités pédagogiques propices à cette plateforme numérique surtout pour apprendre une LE.

Axe 5 : La motivation et l'interaction

Sous-thématiques :

- 1) Quelles stratégies pour inciter l'interaction et la participation dans les cours synchrones par visioconférence ?
- 2) Comment favoriser une communication spontanée à l'oral dans les environnements virtuels ?

La motivation et l'interaction sont difficiles à gérer dans une formation en ligne, selon ce que rapportent nos enseignants. Les enseignants mentionnent en particulier le manque d'échange spontané et d'interaction interpersonnelle, la perte du sens d'appartenance à une communauté, la participation diminuée et la faible motivation chez les apprenants comme les défis de l'enseignement en ligne. Avec la visioconférence par exemple, nous notons la difficulté de mener les interactions (discussions, jeux de rôles) quand les étudiants n'allument pas leurs caméras et de suivre les étudiants quand ils sont en sous-groupes ou *break out rooms*, tout ce qui est aggravé par les difficultés techniques (mauvaise connexion, manque de maîtrise chez les apprenants). Ces thématiques nous paraissent donc pertinentes en considérant une pédagogie de la LE où les enseignants doivent savoir mettre en place des stratégies pour inciter la participation et pour gérer l'interaction en vue de favoriser l'apprentissage de la LE.

Axe 6 : L'émergence du réseau social dans la formation en ligne

Sous-thématiques :

- 1) Quels avantages & risques des réseaux sociaux dans le contexte pédagogique ?
- 2) Quels enjeux de *WhatsApp* dans la classe de FLE ?

L'emploi du réseau social dans la formation en ligne est une pratique assez répandue chez les enseignants depuis la pandémie. Nous notons son efficacité, ses coûts relativement abordables, et la possibilité de l'utiliser pour la communication asynchrone et pour les activités écrites et orales par exemple avec *WhatsApp*. En revanche, nous notons les risques d'employer un tel réseau social qui est fréquemment utilisé pour les échanges privés. Il nous paraît donc pertinent d'aborder le réseau social en tant qu'outil d'apprentissage langagier tout en permettant aux enseignants de se pencher sur les différents choix de réseau.

Axe 7 : L'évaluation dans l'ère numérique

Sous-thématiques :

- 1) Quels outils numériques pour quels types d'évaluations ?
- 2) Comment régler la fraude dans les productions écrites ?
- 3) Comment gérer l'évaluation de la production orale face aux défis techniques ?

Comme nous l'avons montré lors de l'étape précédente, les universités ont adopté une approche d'évaluation en continu après le passage en ligne des enseignements. Nous notons l'emploi de

différents types de numérique par exemple la LMS (le *forum*) pour évaluer les capacités écrites et *Google Forms* ou la LMS pour les contrôles. Mais nous notons également le défi de contrecarrer les fraudes (utilisation des traducteurs en ligne) et les problèmes techniques lors de l'évaluation des productions écrites et orales. Certains enseignants ont également proposé des solutions face à ces défis. Ainsi, il nous paraît pertinent d'aborder ce sujet pour permettre aux enseignants de partager leurs découvertes et suggestions en vue de trouver des solutions pour l'évaluation.

Pour recommander des pistes de soutien pédagogique pour les enseignants de FLE en Afrique du Sud et en Eswatini, nous avons déduit sept domaines de préoccupation dont la pédagogie de la formation en ligne, l'apprentissage en autonomie, la formation/l'autoformation des enseignants dans l'ère numérique, les méthodologies d'enseignement en émergence, la motivation et l'interaction à travers le numérique, l'émergence du réseau social dans la formation en ligne, et l'évaluation dans l'ère numérique. Ces axes serviront de base d'une série de webinaires virtuels qui permettront aux enseignants de partager leurs expériences et découvertes par rapport à l'enseignement langagier avec le numérique. Tenant compte du fait que nous avons mené cette étude qualitative à petite échelle, nous avons rencontré des limites dans notre recherche. Par exemple, nous n'avons pas pu déduire assez d'information portant sur les besoins de formation professionnelle des enseignants. Ainsi, il sera bénéfique d'élargir notre étude pour inclure plus d'enseignants universitaires du FLE ou pour inclure toutes les sphères du secteur éducatif comme les enseignants du secondaire. L'élargissement de notre étude nous permettra d'approfondir les connaissances sur le domaine d'enseignement-apprentissage du FLE et peut jeter les bases pour les recherches futures sur la pédagogie numérique des LE.

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons notre conclusion en résumant les grandes lignes de notre mémoire.

5 Chapitre 5 - Conclusion

Ce mémoire de recherche de Master FLE de UCT s'est attaché à faire l'état des lieux de l'expérience de l'enseignement en ligne auprès d'un public d'enseignants universitaires du FLE en Afrique du Sud et en Eswatini pendant la période de la crise sanitaire Covid-19. Afin de contribuer à l'ensemble de connaissances sur le domaine de la pédagogie des LE dans l'ère numérique, nous avons élaboré un questionnaire pour enquêter sur les formations, pratiques, objectifs et approches pédagogiques des enseignants avec les TIC, et les défis et avantages d'enseigner le français en mode distanciel avec le numérique. Grâce à l'analyse des réponses au questionnaire, nous avons identifié les constats saillants qui nous ont aidé à proposer des recommandations et des pistes de réflexion.

En retraçant l'historique de l'enseignement à distance, nous avons démontré le rôle de la technologie dans la transformation des pratiques pédagogiques. Grâce à l'avènement du Web 2.0, les TIC ont aidé l'évolution de l'enseignement à distance vers la formation en ligne par exemple la FOAD et la formation hybride en permettant un apprentissage flexible, libre d'accès, facile à adapter et à suivre selon les besoins de l'étudiant. Pendant la pandémie de Covid-19, les TIC ont continué à avoir un impact transformatif sur la pédagogie. Toutefois, sauf pour les recherches menées par Chan *et al.* (2020), Descamps *et al.* (2020), Rechidi *et al.* (2020) et Papadopoulou (2021), la continuité pédagogique et l'enseignement en ligne pendant la pandémie reste relativement inexplorés surtout en ce qui concerne la pédagogie des LE. Ainsi, nous avons tenté de combler cette lacune en interrogeant les pratiques numériques en émergence dans les formations langagières universitaires.

D'un côté, la mise en place des enseignements en ligne provoquant l'utilisation accélérée du numérique pédagogique a amplifié le développement des pratiques pédagogiques numériques. Comme le démontrent les données, les enseignants ont employé de nombreux outils et formats d'apprentissage numérique différents pour enrichir les cours, pour mener les évaluations, pour inciter l'interaction et pour gagner du temps et des ressources. D'un autre côté, l'enseignement entièrement avec le numérique a mis en lumière les lacunes dans la formation pédagogique des enseignants, ainsi que leur manque de compétences techniques. En même temps, un nouveau paradigme sur la formation professionnelle s'installe grâce à la technologie qui permet aux enseignants de s'autoformer en s'appuyant sur des plateformes libres d'accès (*YouTube*, blogs) ou en échangeant avec leurs collègues. D'ailleurs, l'utilisation des TIC pour effectuer les cours en ligne ont révélé certains défis pédagogiques qui sont à prendre en compte dans l'avenir.

Alors que la pandémie a constitué la fondation principale de notre étude, les informations que nous avons dévoilé par rapport aux pratiques pédagogiques numériques en émergence ont été considérées dans un contexte pédagogique plus large qui prend en compte l'avenir de l'apprentissage des LE, surtout en Afrique du Sud et en Eswatini. Les webinaires virtuels que nous avons recommandés visent donc à donner aux enseignants de FLE l'opportunité d'approfondir leur connaissance pédagogique du numérique et leur permettre de réfléchir autour des enjeux les plus pertinents de la formation en ligne des LE. En raison de la nature préliminaire de notre recherche, nous avons envisagé une série de webinaires portant sur les problématiques identifiés grâce à notre enquête, mais les besoins des enseignants universitaires en termes de la formation professionnelle demeurent un aspect important de l'enseignement-apprentissage des LE et méritent d'être explorées dans les recherches futures pour aider le développement professionnel des enseignants, ainsi que l'amélioration de l'apprentissage du FLE au niveau universitaire.

Bibliographie

- Blandin, P.-B. 2004. Historique de la formation “ouverte” et “à distance”. *Actualité de la formation permanente*. (189) : 3.
- Bourdet, J.-F. 2007. Tutorat en ligne et création d’un espace formatif. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*. (Vol. 10, n° 1) : 23–32. DOI : 10.4000/alsic.522.
- Bourdet, J.-F. & Leroux, P. 2009. Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*. 7(1) : 11–29. DOI : 10.3166/ds.7.11-29.
- Chan, D., Birsan, C., Lemay, D., Ouvrard, L., Stockinger, P., Vigny, P.-J., Tice-Dsirn, U. & Herve, R. 2020. Confiné mais pas empêché : quand le Covid-19 bouscule l’enseignement du FLE à Singapour. (Juin, 17). Détails disponibles sur : <https://hal.campus-aar.fr/hal-03114638> [2021, mars 22].
- Charlier, B. & Peraya, D. 2003. *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l’enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. 2006. Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*. 4(4) : 469–496. DOI : 10.3166/ds.4.469-496.
- Chouinard, R. & Durand, M.-J. 2006. *L’évaluation des apprentissages*. Paris : Hurtubise.
- “Circulaire DGEFP relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD »”. 2001. *Circulaire DGEFP*. 2001(22).
- Conseil de l’Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Paris : Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français - Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, asdifle.
- Deacon, A., le Roux, S., Heathcote, F. & Leroy, V. 2019. *SLL5066S : Apprentissage des langues et nouvelles technologies*. University of Cape Town.

- Demaizière, F. & Grosbois, M. 2014. Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. 17. DOI : 10.4000/alsic.2691.
- Demaizière, F. & Othman, S. 2019. Analyse de Formation hybride en langues – Articuler présentiel et distanciel. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. (Vol. 22, n° 2). Détails disponibles sur : <http://journals.openedition.org/alsic/3828> [2021, mars 20].
- Descamps, S., Housni, S., Piret, G., Kumps, A., Boumazguida, K., Dumont, M., Dragone, L., Temperman, G., et al. 2020. Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement. *Recherches & éducations*. (HS). DOI : 10.4000/rechercheseducations.10562.
- Dufour, H. 2014. La classe inversée. *Revue technologie*. (193) : 44–47.
- Ferreira-Meyers, K. 2020. Détails disponibles sur : <https://drive.google.com/drive/folders/1xgFdDOxcPJ4VTmKhazXzKTElJuHAUrh6> [2020, août 30].
- Guichon, N. 2006. *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Hirschprung, N. 2005. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. France : Hachette FLE.
- Hotte, R. & Leroux Lium, P. 2003. Technologies et formation à distance. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. 10(1) : 9–28. DOI : 10.3406/stice.2003.855.
- Lancien, T. 2004. *De la video à Internet : 80 activités thématiques*. France : Hachette FLE.
- Mangenot, F. 1998. Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Alsic*. (Vol. 1, n° 2) : 133–146. DOI : 10.4000/alsic.1515.
- Mangenot, F. 2000. L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Langues Modernes*. 3 / 2000 : 38–44.
- Mangenot, F. 2016. Le numérique entre effets de mode et réelle innovation. In *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*.

- Archives contemporaines. 1–14.
- Mangenot, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette.
- Mangenot, F. 2019. Exploiter le web social, apports et limites. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. (Vol. 22, n° 1). Détails disponibles sur : <http://journals.openedition.org/alsic/3577> [2021, mars 18].
- Ndayimirije, M.-I. & Bigawa, R.-N. 2019. Le téléphone mobile dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi : un défi, ou une opportunité ? 17.
- Nel, M.-L. 2018. L'ordinateur et le téléphone portable en classe de FLE pour travailler l'oral. *French Studies in Southern Africa*. (48) : 161–188.
- Nissen, E. 2006. Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde*. (Juillet) : 44–58.
- Nissen, E. 2014. Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. (Vol. 17). DOI : 10.4000/alsic.2773.
- Nissen, E., Poyet, F. & Soubrié, T. 2017. 1. (Co-)construction de connaissances et développement de compétences. In *Interagir et apprendre en ligne*. F. Poyer, Ed. (Didaskein). Grenoble : UGA Éditions. 23–24. Détails disponibles sur : <http://books.openedition.org/ugaeditions/1177> [2021, mai 08].
- Nobre, A. & Martin-Fernandes, I. 2018. Pratiques pédagogiques de “mobile-learning” et FLE : une étude de cas. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. 33(2) : 195–211. DOI : 10.5209/THEL.59041.
- Othman, S. 2019. Analyse de Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. (Vol. 22, n° 2). Détails disponibles sur : <http://journals.openedition.org/alsic/3737> [2021, mars 20].
- Papadopoulou, M. 2021. Approche ingénierique de la formation ouverte et à distance (FOAD) : une étude empirique réalisée auprès de six formations universitaires à

- distance en contexte de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 18(1) : 48–61.
- Prinsloo, P. 2019. South Africa. In *Open and Distance Education in Asia, Africa and the Middle East: National Perspectives in a Digital Age*. O. Zawacki-Richter & A. Qayyum, Eds. (SpringerBriefs in Education). Singapour : Springer. 67–81. DOI : 10.1007/978-981-13-5787-9_8.
- Puren, C. 2013. *Chapitre 5 : Mettre en œuvre ses méthodes de recherche*. Détails disponibles sur : <http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/> [2021, novembre 12].
- Qotb, H. 2019. Vers un apprentissage connectiviste et nomade des langues étrangères : le cas du français langue étrangère. *Synergies Algérie*. (27) : 99–113.
- Rechidi, N., Bennani, H., Nafzaoui, M.-A. & Benazzou, L. 2020. L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19 : Quels enseignements à tirer ? (Juin, 5). DOI : 10.5281/ZENODO.3877605.
- le Roux, S., Schmid, K. & Héliot, A. 2019. *SLL5063W (1e semestre) : Didactique du français langue étrangère 2e partie*. University of Cape Town.
- Simon, D.-L. 2010. Formation à la Méthodologie de Recherche et Élaboration d'un Mémoire. Cape Town: University of Cape Town. 54.
- Thibault, F. 2007. Divorcer du technicisme. Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France. *Distances et savoirs*. 5(3) : 367–391. DOI : 10.3166/ds.5.367-391.
- Warschauer, M. 2004. Technological Change and the Future of CALL. In *New Perspectives on CALL and second and Foreign Langugae Classrooms*. S. Fotos & C. Brown, Eds. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Sitographie

À propos de Tripadvisor. 2019. Détails disponibles sur :

<https://tripadvisor.mediaroom.com/FR-about-us> [2021, novembre 21].

About Moodle - MoodleDocs. 2020. Détails disponibles sur :

https://docs.moodle.org/311/en/About_Moodle [2021, novembre 24].

Academic year 2021. 2021. Détails disponibles sur : [http://www.news.uct.ac.za/article/-2020-](http://www.news.uct.ac.za/article/-2020-08-27-completing-the-2020-academic-year)

[08-27-completing-the-2020-academic-year](http://www.news.uct.ac.za/article/-2020-08-27-completing-the-2020-academic-year) [2021, mai 19].

BigBlueButton. 2021. Détails disponibles sur : <https://docs.bigbluebutton.org/> [2021, novembre 16].

Classroom. 2021. Détails disponibles sur : <https://edu.google.com/products/classroom/> [2021, novembre 26].

Dabi-Schwebel, G. 2013. Plateformes de partage : bien les gérer, l'exemple de YouTube.

Détails disponibles sur : <https://www.1min30.com/video-marketing/plateformes-de-partage-6133> [2021, novembre 24].

Dessaux, M. 2021. *Comment stimuler l'autonomie des étudiants ?* Détails disponibles sur :

<https://www.campusmatin.com/numerique/pedagogie/replay-motivation-et-engagement-comment-stimuler-l-autonomie-des-etudiants.html> [2021, mai 27].

Edwards, L. 2020. *What is Padlet and How Does It Work for Teachers and Students?* Détails

disponibles sur : <https://www.techlearning.com/how-to/what-is-padlet-and-how-does-it-work-for-teachers-and-students> [2021, novembre 16].

FOAD. 2022. Détails disponibles sur :

<https://contrib.eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notions-distance-mobilite/foad> [2022, février 03].

Haslam, O. 2020. *Mentimeter polling / Learning Innovation Unit*. Détails disponibles sur :

<https://fetliu.net/teaching-technologies/mentimeter-polling/> [2021, novembre 16].

History - MoodleDocs. 2020. Détails disponibles sur : <https://docs.moodle.org/311/en/History>

[2022, janvier 26].

Sakai Learning Management System. 2020. Détails disponibles sur : <https://www.sakailms.org>
[2022, janvier 26].

Stewart, B., McAuley, A., Siemens, G. & Cormier, D. 2013. *Qu'est-ce qu'un MOOC ?* Détails disponibles sur : <https://moocs.unige.ch/presentation/> [2021, novembre 16].

Unisa - About. 2021. Détails disponibles sur :
<https://www.unisa.ac.za/sites/corporate/default/About/The-leading-ODL-university>
[2022, janvier 26].

Universités - BELC, les métiers du français dans le monde. 2021. Détails disponibles sur :
<https://www.france-education-international.fr/belc> [2021, novembre 16].

What is Web 2.0? - Definition from Techopedia. 2020. Détails disponibles sur :
<http://www.techopedia.com/definition/4922/web-20> [2021, novembre 16].

Annexes

Annexe A : Questionnaire

Questionnaire sur les formats pédagogiques et outils numériques pour enseigner le FLE à distance / en ligne en contexte de la COVID-19.

L'année 2020 a vu une utilisation accélérée, voire explosive, du numérique pédagogique en raison de la crise de la COVID-19 qui interrompait les formations en présentiel. Afin d'assurer la continuité pédagogique, les formations à distance ont été mises en place dans les établissements d'enseignement qui, dès lors, effectuaient leurs formations en ligne. Le questionnaire suivant a été conçu dans le cadre du Master en didactique du FLE pour faire l'état des lieux sur les pratiques numériques auprès des enseignants de FLE en période de crise sanitaire.

Informations Générales

Prénom et nom : _____

Établissement de travail : _____

Niveau de langue enseigné : _____

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Cours enseignés : _____

Qualifications dans le domaine du FLE : _____

COVID-19 : Le numérique en classe de FLE & l'enseignement à distance / en ligne

1. Quelle est votre expérience préalable (avant la crise sanitaire) dans l'enseignement du FLE à distance/en ligne ?
2. Décrivez votre relation avec la technologie.
3. Avant la crise sanitaire, utilisiez-vous des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour effectuer les cours de FLE ?

- Souvent.
 - Parfois.
 - Jamais.
4. Quelles technologies et outils numériques utilisiez-vous pour enseigner le FLE avant la crise sanitaire ?
 5. Dans quels objectifs utilisiez-vous les technologies et outils numériques précisés ci-dessus ?
 6. Avez-vous une approche particulière en utilisant les technologies et outils numériques à des fins pédagogiques ?
 7. Décrivez votre approche.
 8. Depuis quand effectuez-vous les cours de français à distance /en ligne à cause de la crise sanitaire de la COVID-19 ?
 9. Votre établissement, a-t-il adopté une politique d'enseignement à distance en situation de crise sanitaire ?
 - Oui.
 - Non.
 10. En quoi consiste cette politique ? (Paramètres, contraintes, exigences etc.)
 11. Votre établissement, vous a-t-il offert des formations pour vous préparer à l'enseignement à distance/ en ligne en situation de crise sanitaire ?
 - Oui.
 - Non.
 12. Avez-vous assisté à une de ces formations ?
 - Oui.
 - Non.
 13. Si oui, en quoi consistaient les formations offertes ?
 14. La formation vous a été utile ? Pourquoi ?
 15. Vous autoformez-vous dans l'enseignement à distance/ en ligne ? Précisez en donnant des exemples, si possible.
 16. Comment effectuez-vous l'enseignement de FLE à distance / en ligne depuis la crise sanitaire ?
 - Mode synchrone à distance
 - Mode asynchrone à distance
 - Mode synchrone en présentiel

- Mode synchrone et asynchrone (en présentiel et à distance)
17. Depuis la crise sanitaire, quel(s) format(s) d'apprentissage utilisez-vous pour effectuer les cours de FLE en ligne / à distance ?
- Visioconférence (*Zoom, MS Teams, Google Meet, Skype*)
 - Plateforme de formation / Learning Management System (*Sakai, Moodle, Vula, Apolearn* etc.).
 - Plateforme de partage (*Classroom, G-Drive, WhatsApp, Email, Facebook, YouTube* etc.)
 - Autre (précisez) : _____
18. Si vous utilisez la visioconférence, cochez les outils numériques que vous utilisez pour enseigner les cours de FLE en ligne / à distance depuis la crise sanitaire.
- Zoom
 - Microsoft Teams
 - Google Meet
 - Skype
 - Autre (précisez) : _____
19. Si vous utilisez les plateformes de formation, cochez les outils numériques que vous utilisez pour enseigner les cours de FLE en ligne / à distance depuis la crise sanitaire.
- Moodle
 - Sakai
 - Vula
 - Apolearn
 - Autre (précisez) : _____
20. Si vous utilisez les plateformes de partage, cochez les outils numériques que vous utilisez pour enseigner les cours de FLE en ligne / à distance depuis la crise sanitaire.
- Classroom
 - G-Drive
 - WhatsApp
 - Email
 - Facebook
 - YouTube
 - Autre (précisez) _____

21. À quelles fins utilisez-vous chacun des formats et outils numériques sélectionnés ci-dessus ?
22. Avez-vous changé votre approche pédagogique suite à l'adoption des outils numériques ?
Si oui, comment ?
23. Depuis la crise sanitaire, travaillez-vous les capacités communicatives suivantes à distance / en ligne ?

- La compréhension écrite
 - Oui.
 - Non.
- La production écrite
 - Oui.
 - Non.
- La compréhension orale
 - Oui.
 - Non.
- La production orale
 - Oui.
 - Non.

24. Comment avez-vous adapté vos cours pour travailler les capacités communicatives suivantes à distance / en ligne ?

- La compréhension écrite :

- La production écrite :

- La compréhension orale :

- La production orale :

25. Avant la crise sanitaire, avez-vous évalué les capacités communicatives suivantes à distance / en ligne ?

- La compréhension écrite

- Oui.
- Non.
- La production écrite
 - Oui.
 - Non.
- La compréhension orale
 - Oui.
 - Non.
- La production orale
 - Oui.
 - Non.

26. Comment avez-vous adapté vos cours pour évaluer les capacités communicatives suivantes à distance / en ligne ?

- La compréhension écrite :

- La production écrite :

- La compréhension orale :

- La production orale :

27. Selon votre expérience d'enseignement à distance/en ligne en période de crise, quels ont été les apports de chaque format et outil numérique à l'apprentissage-enseignement du FLE ?

28. Quelles difficultés avez-vous rencontré lors de l'utilisation de chaque format et outil numérique d'apprentissage pour enseigner le FLE à distance/en ligne ?

Merci pour votre participation !

Annexe B : Lettre de demande de l'approbation éthique

36 Robyn Ridge
Corner Austin & Christoffel street
Wilkoppies
Matlosana
2571

27 April 2021

Ethics Committee

Faculty of Humanities
University of Cape Town

To whom it may concern,

I am composing this letter to apply for ethics clearance to enable me to carry out my research for my Master's in Teaching French as a Foreign Language (Faculty of Humanities) at the University of Cape Town.

As my research will involve human subjects, I need ethics clearance to progress with the research. To this end, I would like to obtain permission regarding the ethical aspects of the research. The study may involve up to a total of 10 French teachers at teaching institutions in South Africa. The teachers will be selected from South African universities and *Alliance Française* institutions.

The research will involve questionnaires and possibly follow-up interviews with teachers, to ascertain their use of and perspectives on new approaches and tools of online learning during the Covid-19 pandemic. In particular, the teachers will be asked questions which will require them to share their experiences of teaching French using a new technological approach with a focus on the pedagogical objectives of different tools used during the process. Questionnaires will be distributed via *Google Forms* and interviews (if conducted) will be carried out and recorded using *Zoom*.

The participants will be informed of the purpose of the study which will attempt to obtain information about teachers' academic and professional background. As collection of relevant background information is essential for the study, utmost sensitivity will be shown to make sure that the data collected will remain confidential; all recorded data will be stored on a password protected cloud account.

Likewise, every effort will be made to preserve teachers' anonymity. Participants will be assured that their responses will be treated with the strictest confidentiality. In this respect, no data obtained from teachers will be revealed to any other parties unless with the consent of the participating teachers. The researcher understands that the participants may withdraw from the study at any time.

Sincerely,
Raesa Fazluddin
FZLRAE001

Annexe C : Lettre d'autorisation du Comité d'éthique de la recherche



Chair: Research Ethics Committee
School of Languages & Literatures
Faculty of Humanities

Karin Schmid

Room 220, Beattie Building
Tel: +27 (0) 21 650 2937 / 2607
E-mail: karin.schmid@uct.ac.za

28 April 2021

Raeesa Fazluddin
Student No. FZLRAE001
School of Languages & Literatures
French Section
University of Cape Town

Dear Ms Fazluddin,

Thank you for your application for Ethics Clearance with respect to the research you intend to undertake for your Master's degree in Teaching French as a Foreign Language in the School of Languages and Literatures at the University of Cape Town.

The School's Research Ethics Committee has reviewed your application and has decided that your methodology meets the School's criteria for ethical research as outlined in your application.

We note that the study will be based on willing participation and that participants' confidentiality will be maintained throughout the study.

Yours sincerely,

Karin Schmid
Chair of SLL Research Ethics Committee

Associate Professor Roman Roth
Director, School of Languages & Literatures