



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor
Stiven Yepes Ruíz

Universidad de Antioquia
Escuela de Idiomas
Medellín, Colombia
2021



Outils et stratégies promouvant l'interaction synchrone E-learning chez les apprenants

FLE à Multilingua

Stiven Yepes Ruíz

Universidad de Antioquia

Directrice de projet de recherche et de stage :

Claudia Cecilia Cardona Villegas

Docteure en didactique de langues et cultures

Le 30 novembre 2021

Résumé

Ce mémoire incarne le processus de recherche-action axé sur la découverte d'outils et de stratégies qui promeuvent l'interaction synchrone chez les étudiants FLE débutants, ainsi qui aident à éveiller la motivation pour apprendre sous le *E-learning* ; les données analysées proviennent des interviews, des questionnaires et des observations. Nous avons remarqué les stratégies mises en place par les étudiants et l'importance de la plateforme de visioconférence. Nous avons créé une liste mise à jour des outils Web et nous proposons des stratégies pour les enseignants de FLE afin de promouvoir l'interaction apprenant-apprenant en classe. Enfin, nous terminons par l'éveil de la motivation des étudiants pour l'apprentissage sous le *E-learning*.

Mots-clés: *E-learning*, interaction, interaction apprenant-apprenant, outils, stratégies, outils de communication, stratégies d'apprentissage, apprentissage en ligne, apprenants débutants, recherche-action.

Outils et stratégies promouvant l'interaction synchrone E-learning chez les apprenants FLE à Multilingua

Ce mémoire est le rapport d'une recherche-action menée en 2021, encadré dans le stage professionnel au programme *Multilingua* pour l'obtention du diplôme en Enseignement de Langues Étrangères (Bac+5) avec l'emphase sur l'anglais et le français à l'Université d'Antioquia.

Sommaire

| | |
|-----------------------------------|----|
| Avant-propos | 5 |
| Description du contexte | 6 |
| Problématique | 7 |
| Question de recherche..... | 9 |
| Objectifs..... | 9 |
| Objectif général..... | 9 |
| Objectifs spécifiques..... | 9 |
| Cadre théorique..... | 10 |
| Plan d'action | 15 |
| Déroulement des actions | 16 |
| Analyse de données..... | 18 |
| Résultats et interprétations..... | 19 |
| Les outils..... | 19 |
| Les stratégies..... | 22 |
| Conclusions..... | 27 |
| Réflexion..... | 29 |
| Références..... | 31 |

Avant-propos

Dans le cadre de la finalisation du programme Enseignement de Langues Étrangères (Bac+5) à l'Université d'Antioquia, les étudiants doivent faire un stage académique et professionnel en enseignement de langues étrangères (anglais ou français) au cours duquel ils sont censés développer une recherche-action.

Le processus de la recherche-action se déroule pendant une année, divisé en deux périodes principalement. Dans la première période, l'enseignant-stagiaire doit développer des tâches d'observation à un groupe d'apprenants, identifier une problématique encadrée dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères et proposer des possibles actions qui pourraient éventuellement aider à résoudre cette problématique découverte. Pendant la deuxième période, ce même professeur-stagiaire met en place les stratégies proposées pendant la première phase, les analyse et en présente des conclusions et des réflexions. De plus, il est la personne en charge du développement du cours.

Description du contexte

Multilingua est un programme académique du vice-décanat et de l'École de langues de l'Université d'Antioquia créé en 1997 grâce à la politique d'internationalisation de l'Université. Sa mission est d'enseigner les langues et cultures étrangères aux membres de la communauté universitaire et il s'adresse au public directement lié à l'Université d'Antioquia. Pour les étudiants actifs du premier cycle qui veulent y apprendre une langue, le programme est gratuit à condition d'avoir étudié au moins un semestre académique et d'avoir une moyenne égale ou supérieure à 3,7 au semestre précédent. Chaque cours comprend 64 heures par semestre réparties en 4 heures hebdomadaires. Par la suite, ceux qui s'y inscrivent doivent avoir le temps pour assister aux cours et au moins deux heures supplémentaires pour des études indépendantes.

Les cours de langues se déroulaient dans le bâtiment de l'Ancienne École de Droit : siège de l'université situé au centre de Medellín. Cependant, compte tenu de l'urgence sanitaire due à la pandémie mondiale causée par le coronavirus (Covid 19), les classes ne sont pas dispensées dans les installations physiques du programme, mais dans des environnements virtuels (depuis le premier semestre de 2020). Le programme s'est donc adapté aux parcours dynamiques de la politique globale STH (*Study from home* par ses sigles en anglais) comprise en français comme « étudier à domicile ». Laquelle intègre le *E-learning* aux institutions jusqu'à ce que les autorités nationales et départementales permettent le retour à la modalité présentielle. Chaque enseignant doit alors informer les étudiants à propos des outils virtuels qu'il/elle utilise pour les classes et élargir les informations sur les activités et les processus d'enseignement.

La gamme de langues offertes par le programme va des langues modernes telles que le français, l'italien, le portugais, l'allemand, le japonais et le chinois mandarin aux langues ancestrales telles que le kriol, la *ëbëra chamí* ou la *minika*. Concernant le programme

d'intervention pour la présente recherche, nous nous trouvons dans un cours de français niveau II. L'objectif du cours est l'acquisition du niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Dans ce but, le cours s'appuie sur le manuel *Alter Ego 1* basé sur le même CECR qui prône l'approche actionnelle pour favoriser l'interaction entre les pairs et l'interdisciplinarité. Elle vise le savoir-faire de l'apprenant.

Le cours où nous avons fait la mise en application de cette recherche ne correspondait pas à celui dont nous avons construit l'avant-projet lors du premier semestre de stage. Cependant, il faut souligner que les deux cours ayant de nombreuses caractéristiques communes nous ont permis de poursuivre le projet de recherche précédemment esquissé dans l'avant-projet. La classe d'intervention se connectait donc via *Google Meet* et comptait sur un dossier *Google Drive* pour le matériel d'étude. Cette classe était composée de 9 étudiants : 8 du premier cycle et 1 professeure de l'université. En ce qui concernait les renseignements linguistiques, les étudiants avaient tous comme langue maternelle l'espagnol, l'apprentissage du français représentait une opportunité d'élargir leurs possibilités de voyage, d'études et de connaissances culturelles.

Quant à l'enseignante du cours, elle est diplômée en enseignement des langues étrangères, titulaire de deux masters en sciences du langage et thésarde en éducation à l'Université d'Antioquia. Elle enseigne le français langue étrangère (désormais FLE) ainsi que la langue espagnole (ELE). Enfin, l'enseignante travaille avec le programme *Multilingua* depuis 2013.

Problématique

Après avoir effectué un processus continu d'observation plus un sondage aux étudiants au début du cours, nous avons constaté chez eux un manque d'adaptation au *E-learning*. Cette situation affectait la dynamique du cours. Premièrement, d'après les réponses du sondage, 77,7% des apprenants ont manifesté leur préférence pour les séances en

présentiel. Deuxièmement, les séances de classe dispensées via la plate-forme de visioconférence étaient des adaptations faibles de cours en présentiel et inadéquates pour le *E-learning*.

D'abord, le désir de revenir bientôt à la modalité présentielle des apprenants était très manifeste dès le début, c'est pourquoi leur motivation s'est avérée comme l'un des inconvénients défavorisant l'apprentissage. Cook (2000) souligne que les apprenants qui ne trouvent pas de motivation seront confrontés à des problèmes et des difficultés pour apprendre et acquérir la connaissance d'une langue étrangère en classe.

D'ailleurs, le cours conçu pour la modalité présentielle avant le Covid-19 est soudain un grand défi pour les enseignants. Ils ont donc dû adapter, créer, et trouver du matériel analogue sur les plates-formes virtuelles sans aucune préparation préalable. L'utilisation d'Internet requiert des professeurs qualifiés capables d'établir des règles précises afin que les apprenants réalisent correctement leur travail pour compléter leur processus d'enseignement et d'apprentissage (Rambe, 2011).

Outre que la motivation, ces inconvénients ont débouché aussi sur un manque d'interaction entre les apprenants, à cause des nouvelles difficultés pour communiquer. Il n'y avait ni stratégies ni outils appropriés pour qu'ils puissent interagir, voire pour comprendre éventuellement les consignes des activités. Tout comme Froissart (2000) déclare, la dynamique d'un cours à distance, se trouve radicalement modifiée par rapport à la modalité en présentiel, puisque les formateurs au même titre que les étudiants doivent s'adapter aux médias qui, à la fois, entravent et donnent un caractère spécial à la communication. La dynamique du cours en question avait donc des conditions défavorables pour l'interaction entre les apprenants.

Question de recherche

Ayant exposé ces grands inconvénients, nous avons considéré que notre intervention correspondait bien aux principes de la recherche-action, donc nous sommes partis de l'hypothèse qu'en adaptant l'ensemble pédagogique du cours aux plateformes *E-learning*, il serait possible de trouver des outils et des stratégies permettant une communication plus fluide et interactive entre les différents acteurs du processus d'enseignement-apprentissage pour ainsi renforcer la motivation et l'apprentissage de FLE.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons essayé de répondre à cette question : Quels outils et stratégies didactiques pourraient renforcer l'interaction synchronique *E-learning* chez les apprenants d'un cours FLE du programme *Multilingua* à l'Université de Antioquia ?

Objectifs

Objectif général

Promouvoir l'interaction synchronique *E-learning* chez les apprenants de FLE pour améliorer leur apprentissage.

Objectifs spécifiques

1. Créer une solution *E-learning* à travers l'adaptation du contenu d'enseignement/apprentissage de manière cohérente aux outils disponibles ;
2. Développer un répertoire des activités consacrées à promouvoir l'interaction entre les apprenants de la langue en modalité *E-learning* ;
3. Évaluer la progression de l'interaction synchronique chez les apprenants de FLE, afin de confirmer ou infirmer notre hypothèse ;
4. Livrer une liste d'outils et de stratégies efficaces encourageant l'interaction afin de contribuer au travail de futurs enseignants ;

5. Analyser comment l'adhérence cohérente à une plateforme *E-learning* peut améliorer l'apprentissage et augmenter la motivation chez les apprenants de FLE.

Cadre théorique

D'après les conditions évoquées, il est nécessaire de présenter les concepts qui nous ont servi de base théorique. Nous partons de la compréhension de l'apprentissage en ligne ou *E-learning* et ses caractéristiques principales, ensuite, nous approfondissons les interactions synchroniques et finalement les concepts d'outil de communication et celui de stratégie d'apprentissage.

L'apprentissage-enseignement virtuel : Le *E-learning*

Notre domaine de l'enseignement des langues étrangères n'est pas éloigné de l'enseignement en ligne. Depuis l'avènement du multimédia dans les années 1990, les chercheurs en enseignement des langues ont mis en évidence le potentiel de ces supports en termes d'apprentissage des langues : en effet, la multimodalité (ou co-présence du son, du texte, de l'image fixe et de la vidéo), liée à l'interactivité et à l'hypertextualité permettaient d'envisager une vision renouvelée de l'apprentissage des langues (Develotte, 2010). Cette vision nous a conduits aujourd'hui à parler de l'apprentissage à distance, de l'apprentissage en ligne et de la formation mixte (*blended-learning*). Nous employons le terme anglais *E-learning* utilisé pour inclure tout apprentissage ouvert et à distance à l'aide des technologies de l'information et de la communication. Basque et Brangier (2006) le définissent ainsi « Il s'agit d'une situation d'apprentissage impliquant l'usage des technologies des réseaux. Il implique la distance et l'interactivité » (p. 4).

Selon Bri, Garcia, Coll, et Lloret (2009) une solution *E-learning* est construite autour de trois composants de base : la plate-forme, les contenus et les outils de communication. La plate-forme est l'environnement matériel et logiciel conçu pour automatiser et gérer les activités de formation académique, connue sous le nom système de gestion de

l'apprentissage, désormais SGA. Le contenu doit être conçu en fonction des besoins et des possibilités des apprenants ; avec la qualité et la quantité des informations présentées ; il doit être interactif, et il doit avoir une structure appropriée pour sa bonne et facile assimilation (Bri et al, 2009). Ainsi, le troisième composant d'une solution *E-learning* sont les outils de communication. Ceux sont un élément fondamental car ils permettent l'interaction entre différents agents du processus d'apprentissage-enseignement.

Synchrone ou asynchrone ?

Il faut bien préciser deux modalités auxquelles le *E-learning* s'inscrit. Il y a le *E-learning asynchrone*, généralement facilité par des médias tels que le courrier électronique et les forums de discussion. Ceci favorise les relations de travail entre les apprenants et avec les enseignants (Hrastinski, 2008). Par ailleurs, il y a le *E-learning* synchrone sur lequel nous nous concentrons. Soutenu par des médias tels que la visioconférence et le chat, cette modalité permet la rencontre en même temps des apprenants et de l'enseignant. Comme indiqué par Hrastinski (2008) les apprenants et les enseignants voient le *E-learning* synchrone comme plus social et développeur des communautés d'apprentissage. Cette différence ne signifie pas que dans un cours, il ne peut y avoir les deux modalités.

Vers l'interaction synchrone

Bange (1992) affirme que toute action communicative doit se dérouler en interaction si elle veut servir l'apprentissage des langues. De plus, les interactions donnent l'occasion de négocier le sens, de se concentrer sur la forme, de recevoir des commentaires et d'utiliser la langue cible (Gomez, 2011). Ainsi, avec l'émergence de l'utilisation des TICE dans l'apprentissage des langues, la définition de l'interaction a évolué, pour Mangenot (2011) par exemple, les interactions sont des relations humaines médiées par un système technologique, voyant ainsi les échanges entre individus à distance et en ligne favorisés par l'utilisation de machines. Moore et Kearsley (1996) l'ont défini en classant l'interaction en trois types :

l'interaction apprenant-contenu, l'interaction apprenant-enseignant et l'interaction apprenant-apprenant.

Nous sommes concernés par l'interaction apprenant-apprenant car c'est autour d'elle que tournait notre objectif final. Ceci fait référence à l'interaction entre un apprenant et d'autres apprenants, seuls ou en groupe, avec ou sans la présence en temps réel d'un enseignant (Moore et Kearsley, 1996). Les recherches sur les interactions apprenant-apprenant dans les classes de langue montrent en effet qu'elles ne sont pas les mêmes que les interactions apprenant-enseignant (Adams, Nuevo, et Egi, 2011). Ce que les apprenants entendent dans les interactions avec leurs camarades est plus simple et comporte plus d'erreurs que lors un locuteur natif, mais les apprenants ont également plus de chances de parler, et ils produisent beaucoup plus de langue cible (Sato, 2015). Bien que ce type d'interaction ait traditionnellement été minimisée comme une exigence du *E-learning*, en raison de contraintes sur la disponibilité de la technologie et d'un biais antérieur parmi les théoriciens de l'éducation à distance en faveur de l'apprentissage individualisé (Andersen, Norton, et Nussbaum, 1981) ; elle est nécessaire car c'est un avantage unique comme indiqué par Philp, Adams, et Iwashita (2014) affirmant que les interactions apprenant-apprenant donnent la possibilité d'essayer une nouvelle langue, de ne pas avoir peur de faire des erreurs, de trouver des solutions et de contester des idées d'une manière qui n'est pas possible chez l'interaction apprenant-enseignant.

Des outils de communication aux stratégies d'apprentissage

Comme indiqué précédemment, le troisième composant d'une solution *E-learning* sont les outils de communication. Pour Valverde (2002), ce sont des moyens de communication interpersonnelle où les utilisateurs, via un réseau télématique, coïncident dans le temps et communiquent entre eux par texte, audio et/ou vidéo. Ces outils possèdent donc des atouts pour favoriser l'enseignement/apprentissage d'une langue. En effet, ils offrent la

possibilité non seulement de créer des échanges linguistiques et culturels à distance, mais aussi d'améliorer la compétence de communication lors d'interactions (Yun et Demaizière, 2008). Quelques outils de communication typiques utilisés dans les cours en ligne sont le courriel électronique, les annonces publiées sur le système SGA et la fonction de chat des plateformes de visioconférence. Cependant, ces outils peuvent ne pas être le moyen le plus efficace de communication synchrone avec les apprenants. De plus, Wang (2008) a souligné que l'utilisation d'outils de communication synchrone dans les activités de groupe en ligne offre une collaboration en temps réel, une réponse immédiate et du feedback. Yun et Demaizière (2008) ont étudié les échanges à distance, utilisant un outil de communication synchrone à base textuelle parmi les apprenants de FLE. Ils ont trouvé cet outil pertinent pour l'analyse de l'interlangue et le développement de l'interaction chez les apprenants de FLE.

Au-delà des outils de communication pour stimuler l'interaction et ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère dans le domaine *E-learning*, les apprenants doivent intégrer aussi des stratégies d'apprentissage de leur part. La recherche sur les stratégies d'apprentissage des langues (par exemple, Castillo et Cordora, 2014; Chamot, 2004; Mochizuki, 2016) postule que les stratégies jouent un rôle important non seulement dans le succès dans l'apprentissage d'une langue, mais aussi dans la motivation qui est susceptible d'être augmentée lorsque les apprenants perçoivent des bons résultats. L'un des premiers chercheurs dans ce domaine, Rubin (1975) a donné une définition très vaste des stratégies d'apprentissage comme « les techniques ou les dispositifs qu'un apprenant peut utiliser pour acquérir des connaissances » (p. 43).

Oxford (1990) a classé les stratégies d'apprentissage pour l'apprenant d'une langue en six catégories (Oxford, 1990), Del Olmo (2016) les explique ainsi :

Les stratégies de rappel qui correspondent aux actions que les apprenants mettent en place pour principalement parvenir à mieux acquérir du vocabulaire [...] ; les stratégies cognitives qui

sont constituées des comportements qui facilitent le traitement de l'information de nature linguistique [...] ; les stratégies de compensation qui comprennent les actions qui permettent aux apprenants de faire face aux lacunes qu'ils ont au niveau de leurs connaissances lorsqu'ils tentent de comprendre des productions en langue cible ainsi qu'aux difficultés qu'ils peuvent éprouver pour être performants en situation d'expression [...] ; stratégies métacognitives qui correspondent à tous les comportements que les apprenants réalisent pour gérer et réguler le processus d'apprentissage [...] ; les stratégies affectives qui concernent la gestion des émotions et de la motivation [...] ; et les stratégies sociales qui sont constituées des actions que mettent en place les apprenants pour apprendre la langue étrangère par le biais de contacts avec les autres. (¶ 7-14)

Ainsi, les stratégies d'apprentissage des langues occupent une place importante dans la recherche depuis la publication du travail pionnier de Rubin en 1975. Néanmoins, une revue de la littérature montre qu'en Colombie, la recherche dans ce domaine s'est principalement centrée sur les apprenants dans des contextes d'apprentissage en modalité présentielle et très peu de travaux ont été réalisés sur la situation spécifique *E-learning*, même après une année entière d'apprentissage dans le cadre de la politique globale STH. De plus, bien qu'en théorie, il soit possible de trouver différentes propositions d'outils de communication qui favorisent aussi l'interaction synchrone chez les apprenants de FLE, il y a également un manque d'études qui suggèrent le type d'outils efficaces dans notre contexte, non seulement à cause de la théorie elle-même, mais aussi à cause de renouvellement constant du contenu et des plateformes sur le Web. Comme indiqué par Anderson (2004), il n'y a pas de meilleur média d'apprentissage en ligne et de spécification de formule qui dicte le type d'interaction le plus propice à l'apprentissage dans tous les domaines et avec tous les apprenants. Pour lui, les enseignants doivent plutôt apprendre à développer leurs compétences afin de pouvoir répondre aux besoins actuels et émergents des apprenants et des programmes (Anderson, 2004). Par conséquent, notre recherche a

exactement porté sur les outils de communication et les stratégies d'apprentissage qui favorisent l'interaction synchrone chez les apprenants et ainsi, tout comme but, l'apprentissage de français.

Plan d'action

Pour mener à bien notre recherche, nous avons planifié le mode d'expérimentation de terrain proposé par Hébert (2000). Cela nous permettrait de connaître les résultats dans le cadre d'un groupe d'étudiants. Comme moyen d'intervention, nous avons prévu la construction du cours *E-learning* sous les piliers proposés par Bri et al. (2009) : sélection de plateforme, adaptation de contenu et sélection d'outils de communication (voir page 9). Lors de l'adaptation du contenu, des activités seraient prévues au sein des classes dans le but de permettre aux étudiants d'interagir avec leurs camarades. Ces activités seraient sorties du contenu proposé par le manuel Alter Ego 1 (voir page 5). Pour cela, des ressources matérielles sur les plateformes Web seraient utilisées. Ainsi, de nombreux contenus virtuels seraient fabriqués pouvant être réutilisés dans de futures interventions pédagogiques.

Au cours de l'élaboration du cours, nous avons aussi prévu de divers moyens d'évaluation et/ou outils de collecte de données qui, ensemble, nous aideraient à répondre à notre question :

Le premier outil dont nous parlons est l'interview. Nous avons mené des interviews avec cinq apprenants. Elles nous permettent de découvrir des choses que nous ne découvririons pas par la seule observation ou que nous ne découvririons pas si nous ne posions pas la question (Hobson et Townsend, 2010). La participation des étudiants y a été volontaire. Trois des entretiens au milieu du cours et les deux autres à la fin du cours. Leurs objectifs communs : connaître la perception de ces apprenants concernant l'interaction et son développement dans notre cours et identifier les différences que ces étudiants trouvaient dans notre cours par rapport à leurs cours précédents en termes de *E-learning*.

Le deuxième outil, un questionnaire fait à tous les apprenants à la fin du cours qui comprenait trois sections. Une portait sur la connaissance de la perception de tous les apprenants concernant les outils utilisés ainsi que leur efficacité, une autre se concentrait sur la découverte des stratégies que les apprenants ont appliquées pour communiquer avec leurs pairs lors des interactions. Et, la section finale, visait à savoir si la perception qu'avaient les étudiants de l'apprentissage virtuel aurait changé après avoir fait partie de notre cours. Il y a quatre avantages principaux d'utiliser les questionnaires pour l'enseignant-chercheur mentionnés par Drever & Munn (1990). Ce sont une utilisation efficace du temps, l'anonymat (pour l'étudiant), la possibilité d'un taux de retour élevé, et des questions standardisées.

Enfin, le dernier outil mais non le moindre dont nous parlons, ce sont les observations de terrain en continu de chaque classe et tout au long du déroulement du cours. Nous les avons marquées dans le journal de bord et dans une grille d'observation systématique contenant une série des catégories d'où tirer celles les plus importantes pour la présentation des résultats.

Déroulement des actions

D'abord, se concentrant par la construction de la solution *E-learning*, nous avons fait une analyse des SGAs en accès libre (*Moodle*, *Edmodo*, *Google Classroom*). En raison de la commodité et de la connexion de *Google Classroom* avec le compte institutionnel de l'université et tous les outils qui s'y rapportaient, nous l'avons choisi comme système de gestion de l'apprentissage. Pour poursuivre, nous avons aussi analysé les plateformes de visioconférence disponibles (*Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*). Grâce à un abonnement premium de la même université, nous avons eu accès à *Zoom* en tant que plateforme de visioconférence. Cette plateforme avec l'abonnement premium est à jour avec tous les outils qu'offrent les dernières plateformes de visioconférence. Après l'inscription des apprenants sur ces plateformes, nous avons créé un groupe de diffusion *WhatsApp* en tant que moyen de

communication rapide et efficace en dehors des séances de classe. Finalement, au fur et à mesure que le cours progressait, nous avons adapté et téléchargé le contenu dans le système de gestion de l'apprentissage.

Concernant la collecte des données, nous avons développé les activités proposées en classe visant l'interaction comme partie du même contenu et nous en avons fait l'analyse à travers les observations. Nous les avons adaptées à partir du contenu proposé par le programme reposant sur l'approche actionnelle qui, comme son nom l'indique, est orientée vers l'action puisqu'elle considère avant tout l'utilisateur d'une langue comme un acteur social qui doit accomplir des tâches dans certaines circonstances et environnements (Conseil de l'Europe, 2000). C'est alors que chaque semaine, nous avons mis en œuvre les activités en mettant l'accent sur la réalisation de différentes tâches dans certains contextes communicatifs et sous l'apprentissage du contenu linguistique du cours. Par exemple, appeler le médecin, décrire une ville où l'apprenant aimerait y aller, annoncer un événement familial, etc. Toutes ces activités ont nécessité l'interaction entre les apprenants et elles ont compris également des instructions détaillées afin que les apprenants puissent diriger eux-mêmes leur développement. De même, les apprenants ont fait un usage intrinsèque d'un répertoire d'outils virtuels en libre accès tels que *Padlet*, *Google Slides*, entre autres. Ces outils, qui ont servi de base au matériel du cours, seront détaillés dans la présentation des résultats et nous avons ainsi consigné les observations de ces activités à l'aide du journal et de la grille d'observation systématique tout au long du cours.

Par ailleurs, trois interviews mentionnées ont été faites au cours de la deuxième semaine d'octobre. Puis, dans la troisième semaine de novembre (finalisation du cours), nous avons fait les deux autres interviews. Une de ces interviews comprenait un entretien à l'enseignante titulaire du cours afin de connaître sa perception en tant qu'observatrice des changements mis en œuvre et de l'interaction des étudiants. Nous avons donc pu jeter un

coup d'œil à la perception de l'interaction et son importance dans l'apprentissage d'une deuxième langue et, en plus, nous avons reçu des commentaires concernant des propositions qui renforceraient davantage la possibilité d'interagir.

Au cours de la troisième semaine de novembre, nous avons également réalisé un questionnaire via *Microsoft forms* auquel tous les apprenants ont participé. A travers le questionnaire, nous avons pu avoir une vision de l'ensemble du groupe concernant la perception du cours.

Analyse de données

Pour réaliser l'analyse des données, nous avons recueilli les sources présentées précédemment (voir page 15) afin de trianguler les données. La triangulation fait référence à l'utilisation de plusieurs méthodes ou sources de données dans la recherche qualitative pour développer une compréhension globale des phénomènes (Patton, 1999). La collecte de plusieurs sources de données est une étape nécessaire dans la recherche-action. Lorsqu'un chercheur utilise plusieurs sources pour corroborer les résultats, la crédibilité en augmente (Hendricks, 2017).

De plus, nous avons également utilisé d'autres stratégies pour augmenter la validité et la crédibilité de notre étude. D'abord, tout au long du développement des actions, nous étions dans un processus de planification réflexif continu. Dans le processus de recherche-action, un chercheur réfléchit continuellement à ce qui se passe pendant l'étude et apporte des modifications au plan de recherche au besoin (Hendricks, 2017). Ensuite, Maxwell (2009) indique un enregistrement précis lors d'une étude de recherche-action est essentiel. Nous avons donc prévu des moyens d'enregistrer autant d'informations que possible en incluant suffisamment des détails dans les observations, les réponses au questionnaire et les transcriptions des entretiens enregistrés.

Premièrement, nous avons identifié la valeur qu'ils accordaient aux outils de communication et aux adaptations de contenu faits pendant le cours. Deuxièmement, nous avons découvert les stratégies que les apprenants ont mises en œuvre pour communiquer en français. Et enfin, nous avons pu constater si la motivation des étudiants avait augmenté au sein du *E-learning* et leur perception vis-à-vis de ce changement.

Résultats et interprétations

Nous présentons nos résultats en deux piliers fondamentaux selon notre analyse. D'abord, nous aborderons les outils efficaces lorsqu'il s'agissait de l'interaction et ensuite, les stratégies afin d'interagir.

Les outils

Nous présentons ci-dessous les outils de communication permettant l'interaction entre les apprenants en deux catégories : les outils de la plateforme de visioconférence et les outils utilisés qui sont disponibles sur le Web.

Les outils de communication liés à la plateforme de visioconférence.

Comme nous l'avons précédemment mentionné (voir page 12) les outils de communication peuvent être le courrier, les annonces sur le SGA et le forum. Ces outils fonctionnent de manière asynchrone, c'est pourquoi leur utilisation pour le développement de l'interaction en classe était inappropriée. C'est alors que dans notre travail nous nous sommes rendu compte que le choix de la plateforme de visioconférence pour l'apprentissage en ligne est de la plus haute importance en fonction de ses outils permettant l'interaction synchrone en classe. Grâce aux données recueillies, nous avons réalisé qu'à ce propos *Zoom* a été un excellent choix. Ce service de téléconférence a, par exemple, les *breakout rooms* ou les salles divisées qui étaient à la base de l'interaction entre les apprenants « *me parece muy bueno que Zoom permite que nos podamos dividir en grupo como si estuviéramos presencialmente* » (extrait du questionnaire), le chat privé ou collectif « *lo mejor es que permitía chats privados con los compañeros* » (extrait du

questionnaire) ; la possibilité d'envoyer des fichiers, ainsi que les autres outils communs à toutes les plateformes tels que le microphone, la caméra, la présentation d'écran. Compte tenu de toutes ces fonctionnalités bien classées comme outils de communication, nous mettons en avant le microphone, le chat et les salles divisées comme principaux moyens d'interaction. Comme indiqué par Palupi & Raharjo (2020) « Zoom est efficace car il possède des fonctions complètes qui prennent en charge la communication virtuelle, le chat, l'enregistrement et un accès facile » (p. 164).

Les outils de communication du Web et leur inhérence aux activités d'apprentissage.

Tout au long du cours, nous avons utilisé un répertoire d'outils Web actuels. Nous les avons choisis grâce à leurs différentes caractéristiques qui ont permis, d'une part, l'adaptation du contenu du cours au *E-learning* et, d'autre part, la proposition des activités d'apprentissage. En leur sein, il y avait deux types distincts : les outils interactifs synchrones permettant à deux étudiants ou plus de voir en même temps les interactions ou les éditions de leurs camarades de classe ou du même enseignant ; et les outils interactifs médiés par la plate-forme de visioconférence, ceux-ci n'étaient pas interactifs, cependant ils permettaient l'interaction entre les apprenants et fonctionnaient comme des outils de communication axés sur les activités didactiques. Nous présentons dans le tableau suivant ces outils, leurs caractéristiques générales et les usages focalisés sur l'interaction que nous en avons fait en classe analysés à travers des observations :

| Outils interactifs synchrones | | |
|--------------------------------------|---|---|
| Nom | Caractéristiques | Usages en classe |
| <u>Padlet</u> | <i>Padlet</i> est un outil numérique offrant un emplacement unique pour un tableau d'affichage. Ce tableau d'affichage numérique est capable de présenter des images, des liens, des vidéos et des documents, tous rassemblés sur un « mur » qui peut être rendu public ou privé. Cela signifie que non seulement les | Nous l'utilisons pour partager des notes, répondre à des questions, collaborer sur de courts écrits, établir des chronologies. Cependant, un abonnement payant est requis pour faire des créations illimitées et avoir accès à toutes les fonctionnalités, nous |

| | | |
|--|---|--|
| | enseignants peuvent poster sur le mur, mais aussi les apprenants. | profitons donc pleinement de tous les outils gratuits qui sont excellents. |
| <u>Google Docs</u> | <i>Google Docs Éditeur</i> est un traitement de texte en ligne gratuit proposé par <i>Google</i> . | Avec une structure de document simple, il nous a permis un travail collaboratif interactif fluide simultané. Les apprenants ont développé et complété ensemble les activités dans les salles divisées. |
| <u>Microsoft Word Online</u> | <i>Microsoft Word</i> est un logiciel de traitement de texte publié par <i>Microsoft</i> . Il fait partie de la suite <i>Microsoft Office</i> . | |
| <u>Google Slides</u> | <i>Google Slides</i> est un programme de présentation inclus dans le cadre de la suite Web gratuite de <i>Google Docs Editors</i> proposée par <i>Google</i> . | Nous avons fait des activités sur des diapositives guidées par les instructions où les étudiants pouvaient participer à leur édition. Des images, des audios pouvaient être facilement ajoutés. |
| <u>PowerPoint Online</u> | <i>Microsoft PowerPoint</i> est un logiciel de présentation édité par <i>Microsoft</i> . Il fait aussi partie de la suite <i>Microsoft Office</i> . | |
| <u>Scrumblr</u> | <i>Scrumblr</i> est une simulation Web d'un tableau kanban agile physique qui prend en charge la collaboration en temps réel. | Nous l'avons utilisé pour des activités telles que le brainstorming ou pour donner des réponses simples aux questions posées en classe. |
| <u>Google Jamboard</u> | <i>Jamboard</i> est un écran plat développé par <i>Google</i> en partenariat avec <i>BenQ</i> . <i>Jamboard</i> appartient à la famille G Suite de <i>Google</i> . | Nous l'avons utilisé comme un tableau de classe où les étudiants pouvaient également participer à son édition. |
| Outils interactifs médiés par la plate-forme de visioconférence | | |
| <u>Learningapps.org</u> | <i>LearningApps.org</i> est un outil polyvalent pour les apprenants, les enseignants et les formateurs d'enseignants qui souhaitent utiliser ou créer une variété d'activités différentes pour pratiquer la gamme complète des systèmes linguistiques (grammaire, vocabulaire et prononciation) et des compétences linguistiques (lecture, écoute, expression orale et l'écriture). | Ils ont été utilisés pour créer des activités variées pour étudier le vocabulaire, la grammaire et d'autres aspects linguistiques. Les activités proposées en classe cherchaient à organiser le vocabulaire, associer, comprendre l'audio, créer du contenu numérique pour l'apprentissage et plus encore. |
| <u>Classtools.net</u> | <i>Classtools.net</i> est un site gratuit pour créer des jeux et des outils éducatifs gratuits pour la classe. | |
| <u>Randomlist.com</u> | Une application Web de randomisation de mots qui crée une liste aléatoire de tout ce que vous choisissez. | |
| <u>Liveworksheets.com</u> | <i>Liveworksheets</i> est un outil qui permet aux enseignants de créer des feuilles de travail interactives pour leurs apprenants. | Nous l'avons utilisé pour adapter les feuilles de travail aux médias virtuels afin que les étudiants puissent y travailler. |
| <u>Vocaroo.com</u> | <i>Vocaroo</i> est un moyen rapide et facile de partager des messages vocaux sur les interwebs. | Nous l'utilisons pour partager et travailler la production orale des étudiants. |

L'utilisation de ces outils est favorable à l'interaction entre les étudiants « *es muy bueno tener tanto dinamismo en la clase con esas herramientas, en muchos casos permite mucha fluidez para interactuar* » (interviewé 1). Cependant, ils doivent être intrinsèquement liés à une activité d'apprentissage. Les activités d'apprentissage sont, par essence, une tâche réalisée entre l'étudiant et les autres membres de la communauté en interaction. Downes (2007) affirme qu'à l'ère du Web, ces activités ne sont pas seulement réalisées à travers les mots mais à travers les images, les vidéos, le multimédia et plus encore, formant une riche tapisserie de ressources dynamiques et interconnectées qui sont créées non seulement par des experts mais par tous les membres de la communauté, y compris les étudiants. C'est alors que dans nos observations nous avons identifié l'effet des activités développées au sein de ces outils pour produire des interactions authentiques. Les apprenants l'ont apprécié et ont souligné l'utilisation des outils en classe virtuelle afin de développer les activités « *como ya tenemos esos avances de la tecnología ya tenemos esos documentos compartidos porque permite un trabajo fluido al igual que en las diapositivas* » (interviewé 1).

Au sein du questionnaire fait à l'ensemble du groupe, les apprenants ont aussi mis en avant les outils tels que *Google docs*, *Google slides*, *Padlet*, et *learningapps.org*, cependant leur efficacité dépend du choix comme indiqué par l'enseignante dans son interview : « *tous les outils possibles sont importants dans l'enseignement, bien sûr, ça dépend de l'objectif* » (enseignante interviewée). De plus, d'après nos observations, nous avons pu constater que l'utilisation de ces outils sans les stratégies adéquates resterait incomplète, c'est pourquoi nous parlerons ci-dessous des stratégies qui, avec les outils, ont favorisé l'interaction entre les étudiants dans le *E-learning*.

Les stratégies

Comme nous l'avons déjà dit, nous classons les stratégies efficaces pour promouvoir l'interaction entre les étudiants en celles qui sont exécutées par les étudiants pour interagir avec leurs pairs et celles proposées par l'enseignant.

Stratégies mises en œuvre par les étudiants afin d'interagir

Dans notre cours, nous avons pu identifier l'utilisation de différentes stratégies par les apprenants lors de l'établissement de la communication avec leurs pairs. A travers une échelle de 0 à 10 dans le questionnaire qui représentait l'utilisation nulle d'une stratégie à son utilisation constante, nous avons obtenu une fréquence d'utilisation des stratégies de compensation de 8 sur 10 en moyenne par les apprenants, ce qui dépassait les autres types de stratégies et c'est sur celles-ci que nous avons reçu le plus de commentaires. Nous dirions alors que ces résultats étaient assez imprégnés par le niveau débutant des étudiants. Chang & Liu (2013), cités par Lancho (2017), ont découvert que les stratégies de compensation auraient été le plus souvent utilisées par les étudiants les moins compétents dans une recherche auprès d'étudiants universitaires taiwanais d'anglais. Pourtant, Lancho (2017) a montré que les préférences en matière de choix de stratégie varient selon les études menées dans différents contextes. De plus, Mollay (2011) affirme que les apprenants à différents niveaux de compétence n'utilisent particulièrement pas la compensation, mais plutôt privilégient différents types de stratégies. Sans pouvoir généraliser, nous avons pu affirmer quand même que nos étudiants débutants ont davantage utilisé les stratégies de compensation, car elles permettent aux apprenants d'utiliser la nouvelle langue pour la compréhension ou la production malgré les limitations des connaissances (Oxford, 1990) et c'est en grande partie leur manque de connaissances linguistiques qui les a amenés à chercher des moyens de compensation pour s'exprimer et se faire comprendre « *cuando no sabía que decir en francés simplemente lo decía en español, preguntaba por una palabra desconocida, adivinaba e intuía lo que quería decir* » (commentaire posé sur le questionnaire).

Parmi ces stratégies, nous avons identifié *le passage à la langue maternelle* à grande échelle par les étudiants pour communiquer dans les interactions avec leurs pairs. Pendant le processus d'observation, le besoin des apprenants de parler en espagnol était évident pour

pouvoir être compris « *porque me quiero dar a entender bien* » (interviewé 3). Quand ils étaient à l'intérieur des salles divisées, ils communiquaient en espagnol et ne parlaient qu'en français devant l'enseignant. Au cours des entretiens, les étudiants ont commenté qu'à cause du manque de connaissance de la langue française, parler en espagnol était plus rassurant « *mayormente hablamos en español porque es difícil aun hablar en francés, yo [...] no me siento en la capacidad aún de desarrollar una conversación por más simple que sea en francés y creo que ningún compañero lo hacía, si acaso unos, pero muy difícil porque nadie les seguía el ritmo* » (commentaire posé sur le questionnaire). Ils ont également déclaré qu'ils étaient plus à l'aise même s'ils savaient bien qu'ils ne devaient pas le faire « *por comodidad uno habla español, aunque no se debería* » (interviewé 2). Ceci est vérifié par Castelloti (2001) qui affirme que « le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la valeur sûre d'une langue sécurisante qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile » (p. 50). De plus, quelques-uns ont dit que, bien qu'ils aient les ressources pour mettre en pratique la langue cible, ils préfèrent le faire en espagnol comme le font leurs pairs, ils ne se sentaient pas en confiance par crainte de se montrer prétentieux « *yo hablaría en francés, pero es que cuando uno lo hace y ve que los otros se quedan callados o responden en español uno se siente maluco* » (interviewé 4).

Nous avons aussi trouvé l'utilisation de *synonymes* par les apprenants « *utilizar sinónimos si no sé cómo decir algo* » (interviewé 1). Et, la *demande à l'enseignant* face au vocabulaire inconnu était très récurrente. Nous réitérons donc que le niveau du cours était débutant, donc nous ne pouvions pas nous attendre à ce qu'il n'y ait eu d'interaction qu'en français. En outre, du côté négatif, nous soulignons une autre stratégie de compensation à modérer, laquelle nous avons découverte à travers les entretiens : Les étudiants ont fait grand usage du traducteur en ligne tout au long du cours « *me voy al traductor para saber si lo que estoy diciendo está bien* » (interviewé 1) « *ahorita en la virtualidad es muy sencillo usar traductor* » (interviewé 2).

Désormais, passant aux moments d'interaction uniquement en français, les apprenants ont également fait un grand usage des stratégies cognitives « *con lo que sé y con lo que he leído trato de ir armando una idea* » (interviewé 3) À travers lesquelles ils ont créé des structures et ont raisonné pour produire des messages compréhensibles en français. Ces stratégies ont obtenu une moyenne de 7 sur 10 d'utilisation par l'ensemble du groupe et, dans le même esprit, avec une moyenne plus élevée de quelques décimales, nous avons également identifié un grand usage des stratégies sociales « *cooperando con otros para realizar las actividades de aprendizaje* » (commentaire posé sur le questionnaire). La coopération implique l'absence de compétition et la présence d'un esprit de groupe (Oxford, 1990). Grâce aux données recueillies, nous avons identifié que l'utilisation de cette coopération pour l'apprentissage et l'interaction du français était liée aux activités d'apprentissage proposées à travers les outils mis en place en classe « *escribir en el documento y que mi compañero pueda corregirme* » (interviewé 1) comme Oxford (1990) indique qu'elle « implique une structure de tâches coopératives ou une structure de récompense coopérative, l'une ou l'autre pouvant encourager une interdépendance positive et un soutien mutuel » (p. 145).

Stratégies proposées par l'enseignant pour favoriser l'interaction

Même si l'interaction que nous recherchions venait des apprenants, il était clair que l'implication de l'enseignant y était inhérente. Comme décrit dans notre problématique, l'interaction entre les étudiants au sein de l'apprentissage en ligne était pratiquement nulle, donc la faire émerger en classe dépendait de l'enseignant. « *il faut toujours donner l'instruction, leur demander d'interagir, sinon ils ne le font pas [...] c'est toujours au prof de leur demander, de leur poser, de leur dire* » (enseignante interviewée). C'est pourquoi nous avons décidé de décrire trois stratégies, deux d'entre elles mises en œuvre au cours et une proposée par les étudiants.

La première est de *favoriser le travail de groupe* en créant des activités en binôme, en groupe de trois ou quatre et en les rassemblant dans les salles divisées. Cela doit se faire à travers de petites tâches à réaliser qui nécessitent la collaboration des apprenants pour réussir (dialogues, présentations, jeux de rôle, écritures collaboratives, etc.). La compagnie de l'enseignant est nécessaire dans chaque groupe pour vérifier la bonne direction du travail et l'élection d'un chef de groupe au cas où aucun apprenant ne voudrait l'assumer

La deuxième consiste à *confier le gouvernail de la classe à un ou plusieurs apprenants*. Pour cette stratégie, il n'est pas nécessaire de diviser la classe en petits groupes, l'enseignant doit choisir un ou plusieurs apprenants pour diriger la classe à travers le matériel partagé avec eux. Cette stratégie nécessite de la planification, du dévouement, du temps et des instructions détaillées de la part de l'enseignant dans le matériel de classe proposé. C'est pourquoi le choix correct des outils susmentionnés est si important lors de la réalisation des activités. De plus, cela obligera un étudiant à devoir demander à un autre sa participation et donc il y aura plus d'interaction entre eux « *esa actividad que haces de que una persona sea la que comande la sesión es buena, me ha parecido que sí lo obliga a uno a responder y a interactuar* » (interviewé 2).

Enfin, la troisième stratégie n'est jamais mise en œuvre en classe car elle repose sur l'obligation d'*allumer les caméras* par les apprenants. Cette stratégie faisait partie de quelques réflexions finales faites par les étudiants dans lesquelles ils ont également donné leur point de vue sur le cours et comment il a favorisé l'interaction « *obligar a encender las cámaras puede ser efectiva, brusca, pero efectiva* » (interviewé 3). Dans notre cours, les étudiants ont allumé leurs caméras très peu de fois, précisément dans les activités qui l'exigeaient et d'autres fois en guise d'introduction à la classe pour se saluer, dans le reste du cours, nous dirions 95% ou plus, les caméras étaient éteintes. Par respect pour la vie privée des étudiants et parce qu'eux-mêmes n'ont manifesté aucune envie de le faire, nous ne l'avons jamais

demandé, ni n'en avons fait une exigence du cours. Cependant, les étudiants soulignent leur valeur malgré le fait que cela puisse être ennuyeux pour eux, car cela aide à augmenter la confiance en leur capacité à voir le visage des autres camarades de classe et peut favoriser l'interaction entre eux « *genera ese conocimiento del otro de qué está así y que está aprendiendo y crea también una disposición a estar atento* » (interviewé 3).

Pour clore ces résultats, il est important de noter que les apprenants ont valorisé toutes les actions mises en place par l'enseignant pour qu'ils puissent interagir, car ils ont reconnu que les faire interagir les uns avec les autres dans des classes virtuelles était tout un défi pour eux. « *los otros cursos no se esfuerzan por generar interacción ni comunidad como sí lo ha hecho este curso* » (interviewé 3). Nous pouvons dire alors que nous avons réussi à établir une interaction entre les étudiants « *les apprenants ont réussi à interagir entre eux grâce aux activités de travail, indépendantes, individuelles et en groupe, éloignées du prof et de la présence constante du prof* » (enseignante interviewée). Pourtant, cela n'a pas cessé d'être une autre tâche en classe et non quelque chose de naturel qui s'écoulait comme un facteur d'intégration sociale en classe. La création de relations et de liens, qui sont importants pour l'engagement général dans l'apprentissage, est un défi lors de la conduite du *E-learning*, car les interactions se résument souvent à des sujets liés à la thématique (Redmond, Heffernan, Abawi, Brown, et Henderson, 2018).

Conclusions

Les résultats de cette recherche-action ont montré que l'objectif général a été atteint avec succès puisqu'il a été possible de promouvoir et d'établir l'interaction apprenant-apprenant comme un élément essentiel du déroulement des classes. De plus, nous avons réussi à créer une solution *E-learning* qui a permis aux étudiants de se sentir au sein d'un cours véritablement virtuel sans adaptations faibles des cours en présentiel. Cette solution comprenait un vaste répertoire de matériel Web axé sur les activités d'apprentissage qui

étaient distribuées ou plutôt téléchargées et partagées avec les étudiants au fur et à mesure que le cours se développait et que le contenu était couvert. Le système de gestion de l'apprentissage, le contenu et le choix correct des outils de communication constituent un pilier fondamental dans le développement de tout cours d'apprentissage en ligne et devraient être la base de la formation des nouveaux éducateurs, même ceux qui travaillent déjà et souhaitent améliorer leurs compétences dans la gestion des TICs pour l'enseignement.

Notre recherche a également proposé deux piliers fondamentaux pour l'interaction dans la classe *E-learning*. D'une part, nous démontrons l'importance des outils mis en œuvre en classe : La plate-forme de visioconférence qui contient les bons utilitaires pour l'interaction synchrone, à savoir la caméra, le microphone, les salles divisées, et le chat en groupe et individuel ; Et, la création et l'adaptation du contenu de la classe à travers les différents outils interactifs actuellement disponibles sur le Web, outils qui doivent être diversifiés en termes de fonctionnalités, de facilité d'utilisation, de gestion, et d'accès. Il est à noter que les propositions listées ici en termes d'outils Web, SGA, et plateforme de visioconférence peuvent être aujourd'hui excellentes et fonctionnelles, *Google Classroom*, par exemple, a servi de système de gestion de l'apprentissage efficace à travers lequel nous avons partagé les activités et matériels et les examens du cours ont été effectués et notés ; utilisation que les étudiants ont approuvée. Cependant, l'évolution continue des contenus sur le Web peut rendre ces outils obsolètes ou peu fiables dans quelques années ou même tout simplement ne plus exister, il est donc de la plus haute importance que les enseignants et les étudiants se forment au contenu numérique ou disposent d'un accompagnement expert en ces champs comme indiqué par Mazzolini (2002) qui affirme que la fiabilité et la polyvalence de la technologie en ligne sont toujours un problème, et les instructeurs et les étudiants ont besoin d'un soutien expert. D'autre part, nous avons découvert les stratégies que nos étudiants débutants en FLE utilisaient pour pouvoir interagir avec leurs pairs au moins autour

des activités d'apprentissage des langues proposées en classe ; Et nous avons également proposé des stratégies que tout enseignant peut mettre en œuvre dans ses classes virtuelles pour favoriser l'interaction entre ses apprenants, une interaction difficile à établir dans l'environnement d'apprentissage en ligne. Il vaut la peine de réitérer et de souligner que ces stratégies proposées sont efficaces tant qu'elles sont liées de manière efficiente et efficace aux bons outils. Ces outils doivent contenir les fonctionnalités et caractéristiques nécessaires pour qu'ils soient couplés aux activités d'une classe fluide et correcte. Et, nous soulignons le travail de l'enseignant, car la mise en œuvre de ces stratégies ou outils sans une bonne gestion de classe et une bonne instruction ne fera que gâcher le processus d'apprentissage chez les apprenants et les décourager.

Finalement, le *E-learning* est aujourd'hui l'une des modalités de base de l'éducation et il continuera d'évoluer. Par conséquent, la promotion du *E-learning* et la bonne adaptation à celui-ci sont nécessaires pour que l'apprenti soit motivé, surtout lorsque cette modalité a été prise en raison de situations globales telles que le Covid-19. En effet, à la fin de notre cours, une grande partie des étudiants ont changé leur regard sur l'apprentissage virtuel puisque 66,6% voient l'apprentissage virtuel du FLE comme une option viable pour leurs prochains cours, bien que le retour à la modalité face-à-face soit déjà entamé. Nous espérons alors que le *E-learning* continue d'avancer dans notre société avec du succès, peut-être que certaines technologies avancent tellement que nous voir à travers une caméra sera obsolète.

Réflexion

Je considère que le processus de stage a été enrichissant. Grâce à mon expérience en tant qu'éducateur et en tant qu'être humain, j'ai compris que la meilleure façon d'apprendre est d'enseigner. C'est alors que cette démarche m'a apporté de nombreux enseignements qui renforcent mon savoir, mon savoir-faire, et mon savoir-être d'enseignant. De plus, je me suis efforcé d'effectuer une recherche rigoureuse qui enrichiraient non seulement mon stage mais

aussi d'autres enseignants qui souhaitent améliorer leurs pratiques en enseignement virtuel.

J'espère qu'avec ce travail, j'ai apporté ma pierre à l'édifice de l'École de langues qui m'a tant apporté de connaissances et d'apprentissage. Plus loin, nous pourrions avoir la possibilité de cours bien structurés en *E-learning* non seulement du programme *Multilingua* mais aussi des programmes de premier cycle et des cycles supérieurs offerts par l'école.

Pour clore, je voudrais ajouter qu'au-delà d'une tâche d'enseigner une langue simple et ses structures linguistiques pour communiquer efficacement, notre travail en tant qu'enseignants de langues est aussi d'enseigner d'autres réalités différentes des nôtres. Il vaut la peine d'ajouter que la langue façonne notre réalité. C'est pourquoi en dehors de la mise en place de ce recherche-action, j'ai apporté également à mes apprenants un contenu linguistique imprégné d'une vision interculturelle. Nous avons non seulement appris le français en tant que langue européenne mais nous avons également eu l'occasion de jeter un regard sur les cultures africaines francophones et d'apprendre grâce à elles en décentralisant l'image du français et en proposant une vision plus large de la réalité que cette langue, ou même toute autre, comporte. Je considère qu'il est très important que des programmes tels que *Multilingua* s'efforcent de renouveler le contenu proposé à leurs étudiants pour donner une approche plus actuelle. Beaucoup plus quand le programme a d'excellents enseignants. Et même quand c'est un programme qui contribue tellement à l'université et qui en fait l'une des meilleures du pays dans l'enseignement des langues. N'ayant plus rien à dire, je termine ce travail par un remerciement à tous ceux qui m'ont soutenu dans la démarche.

Références

- Adams, R., Nuevo, A. M. & Egi, T. (2011). Explicit and implicit feedback, modified output, and SLA: does explicit and implicit feedback promote learning and earner-learner interactions? *The Modern Language Journal*, 95(1): 42–63.
- Andersen, T., Norton, J.R., & Nussbaum, J. (1981). Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviours and student learning. *Communication Education*, 30, 377–392.
- Anderson, T. (2004). Toward a theory of online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds), *Theory and practice of online learning* (pp.33-60). Athabasca, AB: Athabasca University.
- Bange, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* (AILE), n° 1. pp. 53-85.
- Basque, J. et Brangier, E. (2006). Faut-il et comment développer le e-learning en entreprise ? Dans C. LévyLeboyer, C. Louche et J.-C. Rolland (dir.), RH : *Les apports de la psychologie du travail* – 1. Management des personnes (pp. 433-452). Paris, France : Éditions d'organisation.
- Bates, A.W. (2016) L'enseignement à l'ère numérique : Des Balises pour l'Enseignement et l'Apprentissage Vancouver BC : Tony Bates Associates Ltd.
- Bri, M. Garcia, H. Coll, J. Lloret, (2009) "A study of virtual learning environments. WSEAS *Transactions on Advances* in Vol. 6, No 1, 2009, pp. 33-43.
- Castellotti, V. 2001. La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris, CLE International, DLE.
- Castillo, M. & Cordora, K. (2014). Language learning strategies and academic success: A Mexican perspective. *Universities Psychological*. 13(2), 706-713.

- Chamot, A.U. (2004) Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1, no. 1: 12–25.
- Chang, C.H. & Liu, H.J. 2013. Language learning strategy use and language learning motivation of Taiwanese EFL University students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10, 2, 196-209.
- Conseil de l'Europe, (2000) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg : *Didier*.
- Cook, V. (2000). Linguistics and second language acquisition. Beijing: *Foreign Language Teaching and Research Press and Macmillan Publishers Ltd*.
- Danks, S., & Hurst-Euless-Bedford, (2011) The ADDIE Model: Designing, Evaluating Instructional Coach Effectiveness. *ASQ Primary and Secondary Education Brief* September 2011. Vol. 4, No. 5.
- Del Olmo, C. (2016) Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 N° 1
- Develotte, C. (2010). "Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues." *Ela. Études de linguistique appliquée* 2010/4 (n°160) : 445-464.
- Downes, S. (2007). Learning Networks in Practice, *Emerging Technologies for Learning* 2, 19 27, *British Educational Communications and Technology Agency*, March 22, 2007.
- Drever, E. & Munn, P. (1990) Using Questionnaires in Small-Scale Research. A Teachers' Guide. ISBN-0-947833-30-7
- Elkins, D., & Pinder, D. (2015). E-Learning Fundamentals : A Practical Guide. *Association For Talent Development*.

- Froissart, Pascal (2000). La formation assistée par Internet, Réseau pédagogique et réseau technique. *MEI (Médias Et Information)*, 11, 113-129
- Gomez, J. C. (2011) Peer Interaction: A Social Perspective towards the Development of Foreign Language Learning. profile vol.13, n.1, pp.189-203. ISSN 1657-0790.
- Hendricks, C.C. (2017). Improving Schools Through Action Research: A Reflective Practice Approach. *Fourth Edition. Pearson*. ISBN 13: 978-0-13-402932-0.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Hobson, A & Townsend, A. (2010). Interviewing as Educational Research Method(s). 10.5040/9781474243834.ch-014.
- Lancho, L.A. (2017). Spanish as a foreign language at university level : the role and use of language learning strategies by absolute beginners. Thesis (PhD)--*University of Pretoria*.
- Mangenot, F. (2011) Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne (7-20)*. Grenoble, Ellug.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed., pp. 214–253). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mazzolini, M. (2002). The Use of Online Discussion Forums as a Learning and Teaching Tool in Astronomy. *Publications of the Astronomical Society of Australia*, 19(4), 448-454. doi:10.1071/AS02022
- Mochizuki, A. (2016). Language learning strategies used by Japanese university students. *RELC Journal*. 30(2), 101-113
- Mollay, B. (2011). The Developmental Sequence of Communication Strategies (Doctoral Dissertation, uniwiien).

Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. New York:

Wadsworth.

Müller, A.M.; Goh, C.; Lim, L.Z.; Gao, X. (2021) COVID-19 Emergency eLearning and

Beyond: Experiences and Perspectives of University Educators. *Educ. Sci.*

<https://doi.org/10.3390/educsci11010019>

Nichols Hess, A.K. & Greer, K., (2016) Designing for engagement: Using the ADDIE model

to integrate high-impact practices into an online information literacy course.

Communications in Information Literacy, 10(2), 264-282.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know*.

Rowley: Newbury House.

Palupi, I. & Raharjo, Wiji. (2020). Zoom As A Tool For Online Learning. 161-165.

10.31098/pss.v1i1.192.

Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health*

Sciences Research, 34, 1189–1208

Philp, J., Adams, R. & Iwashita, N. (2014). *Peer Interaction and Second Language Learning*.

New York, NY : Routledge

Rambe, P. (2011). Exploring the Impacts of Social Networking Sites on Academic Relations

in the University. *Journal of Information Technology Education: Research*. 10. 271-

293.

Redmond, P.; Heffernan, A.; Abawi, L.; Brown, A.; Henderson, R. (2018) An Online

Engagement Framework for Higher Education. *Online Learn*.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner can teach us". *TESOL Quarterly*,9,41-51.

Sato, M. (2015). Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist

approach and an alternative. *International Review of Applied Linguistics*, 53(3): 307–

329.

- Valverde, J. (2002) Herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Dans Aguaded y Cabero (dirs) *Educación en Red*. Málaga, Aljibe. 57-81
- Wang, S. K (2008). The Effects of a Synchronous Communication Tool (Yahoo Messenger) on Online, Learners' Sense of Community and their Multimedia Authoring Skills, New York Institute of Technology, New York , *Journal of Interactive Online Learning* ISSN: 1541-4914.
- Yun, H., & Demaizière, F., (2008) Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE : Le clavardage au service du français académique. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères* 5 (1), pp.255-276.