T.C.
Université de Marmara
Institut des Sciences de l'Education
Département de l'Enseignement des Langues Etrangères
Didactique du Français Langue Etrangère

MISE EN APPLICATION DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE SUR MOODLE : ETUDE D'UN COURS DE GRAMMAIRE POUR DE FUTURS PROFESSEURS DE FRANÇAIS

Thèse de Doctorat

Naci Serhat BAŞKAN

Istanbul, 2023

Université de Marmara

Institut des Sciences de l'Education

Département de l'Enseignement des Langues Etrangères

Didactique du Français Langue Etrangère

MISE EN APPLICATION DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE SUR MOODLE : ETUDE D'UN COURS DE GRAMMAIRE POUR DE FUTURS PROFESSEURS DE FRANÇAIS

Thèse de Doctorat

Naci Serhat BAŞKAN

Directeurs de thèse

Madame la Professeure Yaprak Türkân YÜCELSİN-TAŞ

Monsieur le Professeur Fabrice BARTHELEMY

Istanbul, 2023

Tous les droits d'utilisation de cette thèse appartiennent

à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Marmara.

© 2023

APPROBATION

Cette étude intitulée « Mise en application de l'enseignement à distance sur moodle : étude d'un cours de grammaire pour de futurs professeurs de français », préparée par Naci Serhat BAŞKAN, a été approuvée le 27 décembre 2023 à l'unanimité par les membres du jury ci-dessous en tant que thèse de doctorat.

	Prénom, Nom	**Signature**
Directrice de Thèse	**Mme Yaprak Türkân YÜLCESİN TAŞ, Professeure des Universités**	
Membre du Jury	**Mme Füsun SARAÇ, Professeure des Universités**	
Membre du Jury	**Mme Ayşe Banu KARADAĞ, Professeure des Universités**	
Membre du Jury	**Mme Nurcan DELEN KARAAĞAÇ, Professeure des Universités**	
Membre du Jury	**M. Ahmet AYCAN, Maître de Conférences Adjoint**	

CURRICULUM VITAE

2015 Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, Département de l'Enseignement des Langues Étrangères, Didactique du Français Langue Etrangère – Licence

2016 Université de Marmara, Faculté des Lettres, Département de Traduction et Interprétation en Anglais – Licence (Double cursus)

2017 Université de Marmara, Institut des Sciences de l'Education, Département de l'Enseignement des Langues Étrangères, Didactique du Français Langue Etrangère – Master

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier d'abord ma directrice de thèse, Mme la Professeure Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ, pour ses contributions infinies, son intérêt, ses aides ambitieuses, son encouragement, ses relectures attentives, les opportunités, et les ressources qu'elle a fournies pour moi dans chaque partie de ma thèse. Je tiens à lui témoigner ma totale gratitude afin de m'avoir donné l'occasion de travailler avec elle.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à mon co-directeur M. le Professeur Fabrice BARTHELEMY, de m'avoir soutenu et pour ses aides remarquables ainsi que ses réflexions attentives tout au long de mon travail. Je tiens également à lui témoigner ma toute gratitude de m'avoir donné l'occasion de travailler avec lui.

Je me permets également d'exprimer ma vive gratitude à Mme la Professeure Füsun SARAÇ pour m'avoir encouragé et m'avoir soutenu lors de chaque partie de ma thèse.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Mme la Professeure Ayşe Banu KARADAĞ qui a accepté d'être dans mon jury et d'avoir évalué ma thèse de façon minutieuse.

Je voudrais aussi adresser mes remerciements à Mme la Professeure Nurcan DELEN KARAAĞAÇ qui a accepté d'être dans mon jury et d'avoir évalué ma thèse avec ses précieuses contributions.

Mes remerciements s'adressent également à Mme la Docteure Derya TORUÇ de m'avoir permis de faire notre recherche dans ses cours.

Je voudrais adresser mes remerciements à M. le Professeur Murat DEMİRKAN pour son soutien pendant l'étude.

Je voudrais adresser mes remerciements à M. le Chargé de Recherche Mustafa BÜKER pour son soutien pendant la phase d'observation de l'étude.

Je tiens à remercier M. le Maître de Conférences Adjoint Ahmet AYCAN pour sa contribution à chaque suivi de thèse.

Je souhaite également remercier tous les futurs professeurs qui ont accepté de participer à notre étude.

Je profite de l'occasion pour remercier l'équipe informatique de l'Université de Marmara pour l'installation de Moodle, ses mises à jour nécessaires et sa maintenance tout au long de la thèse.

J'aimerais remercier M. Muhammet AYKUT pour son soutien à la maintenance de Moodle dans la mise en application de la thèse, Monsieur le Maître de Conférences adjoint Yunus Emre SARI de m'avoir fait découvrir Voiser et m'avoir soutenu tout au long de la thèse, M. le Dr. Hüseyin SERT pour sa motivation sans limite et M. le Chargé de Recherche Mahmut Serhan ALTAN pour ses précieuses contributions.

Je me permets de faire part de mes remerciements à mes collègues de mon département.

Je voudrais également présenter mes remerciements à mon estimé professeur Faruk TAŞ pour son précieux soutien tout au long de la thèse.

Je voudrais profiter de l'occasion pour remercier ma famille pour les opportunités qu'elle m'a offertes et pour sa patience.

Enfin, je voudrais également adresser mes plus sincères remerciements à ma chère épouse Pınar pour ses encouragements, son soutien infaillible ainsi que sa patience infinie.

RESUME

L'adaptation des technologies éducatives aux établissements scolaires a fait des nouvelles initiatives. À la suite de ces explorations, des concepts tels que l'apprentissage hybride, l'apprentissage comodal/bimodal ont émergé, tandis que l'enseignement à distance par courrier a changé de forme en raison de l'essor numérique. L'enseignement à distance, qui offre un environnement d'apprentissage structuré et interactif, est de plus en plus privilégié chaque jour. En dehors de cela, il est rentable et indépendant du temps et de l'espace. Avec l'enseignement à distance, la philosophie de l'apprentissage tout au long de la vie a commencé à jouer un rôle primordial. Avec cours en ligne ouvert massivement (MOOC), les contenus de cours préparés par des experts dans différents domaines sont devenus facilement accessibles.

L'enseignement à distance, qui est normalement privilégié pour gagner du temps ou pour apporter l'éducation à des régions géographiquement défavorisées, est devenu incontournable avec la pandémie de COVID-19. Comme les établissements d'enseignement ont rapidement décidé de faire des cours en ligne, les chercheurs soulignent que le type d'enseignement en question devrait être appelé « enseignement à distance en cas d'urgence ». Dans ce contexte, les experts, les enseignants et les étudiants se sont efforcés de choisir la méthode qui leur convenait le mieux. Des différentes approches ont été essayées pour améliorer la qualité de l'enseignement dans le cadre de l'enseignement à distance en cas d'urgence et/ou de l'enseignement hybride, même longtemps après la pandémie. Ces deux modalités ont un impact sur la qualité de l'apprentissage et l'expérience des étudiants.

Cette étude a été menée pour observer l'expérience des étudiants dans un cours fait entièrement à distance à l'Université de Marmara, qui est ensuite passée à l'enseignement hybride dans la période post-pandémique.

Dans notre étude, il s'agissait de déterminer les expériences des étudiants qui ont suivi le cours avant la mise en application concernant l'enseignement à distance en cas d'urgence et les expériences et opinions des étudiants qui ont suivi le cours par le biais de l'enseignement à distance après la mise en application.

Le cours de grammaire intitulé « Structure de la langue française II » à la Faculté de Pédagogie Atatürk, Département de Didactique du FLE, a été sélectionné pour l'étude. Le cours a été réalisé sous forme d'enseignement à distance en cas d'urgence à l'aide d'UZEM pendant les six premières semaines. À ce stade, le chercheur s'est contenté d'observer le cours et n'est pas intervenu dans le contenu du cours ou la plateforme utilisée. Lorsque la deuxième période de 6 semaines a commencé, le cours a été adapté en tenant compte des différents modèles d'enseignement à distance et a été dispensé entièrement à distance pendant 5 semaines en utilisant Moodle, ses modules d'extension et ses contenus interactifs.

L'échantillonnage de notre étude comprend 32 apprenants en formation initiale qui se sont inscrits au cours. L'étude a été conçue comme une étude de cas et des données qualitatives ont été recueillies auprès des participants au moyen d'un questionnaire avant la mise en œuvre, d'un questionnaire après la mise en œuvre et d'un entretien semi-structuré après la mise en œuvre. Les données recueillies ont été transcrites à l'aide de Voiser. Les données ont été analysées à l'aide des logiciels d'analyse de données qualitatives MAXQDA 2022 et MAXQDA 2024.

Selon les résultats de l'étude, des problèmes tels que des problèmes d'infrastructure, de plateforme, de contenu interactif sont apparus dans le cours fait par UZEM avec l'enseignement à distance en cas d'urgence. Les expériences des étudiants étaient négatives et des situations telles que la perte de l'attention et de motivation et l'abandon du cours à cause de l'UZEM ont été trouvées. Dans le même cours fait via Moodle, ces problèmes ont été remplacés par une expérience positive de l'utilisateur grâce au contenu interactif et à l'utilisation d'une plateforme stable.

Mots clés : Enseignement à distance, LMS, visioconférence, Moodle, Modèle des contenus numériques, enseignement à distance en cas d'urgence, expérience des étudiants

ÖZET

Eğitim teknolojilerinin eğitim kurumlarına adapte edilmesi sonucunda zaman içerisinde yeni arayışlar meydana gelmiştir. Bu arayışlar sonucunda hibrit öğrenme, hibrit ve esnek öğrenme gibi kavramlar ortaya çıkarken posta yoluyla yürütülen uzaktan eğitim şekil değiştirerek teknoloji kullanımı ile gerçekleştirilmiştir. Zaman ve mekândan tasarruf, düşük maliyet ve interaktif yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunan uzaktan eğitim her geçen gün daha çok tercih edilmektedir. Uzaktan eğitim ile birlikte yaşam boyu öğrenme felsefesi ağırlık kazanmıştır. Kitlesel Çevrimiçi Açık Ders (MOOC) yoluyla farklı branşlardaki alan uzmanlarının hazırladığı ders içerikleri kolay bir şekilde erişilebilir hale gelmiştir.

Normal şartlarda zaman tasarrufu sağlamak ya da coğrafi dezavantajlı bölgelere eğitim götürmek için de tercih edilen uzaktan eğitim COVID-19 salgını ile bir zorunluluğu dönüşmüştür. Eğitim kurumları hızlı bir şekilde dersleri online yapmaya kararı alırken alanyazındaki akademisyenler ise söz konusu eğitim türünün Acil Uzaktan Eğitim olarak adlandırılması gerektiğinin altını çizmektedirler. Bu bağlamda uzmanlar, öğretmenler ve öğrenciler yeni arayışlara girerek farklı uygulamalar yaparak kendilerine en uygun olan yöntemi seçmek için çaba sarf etmişlerdir. Ayrıca, pandemi sonrası devam eden acil uzaktan eğitim ve/veya hibrit eğitimde eğitim kalitesini arttırmaya yönelik farklı uygulamaların denendiği de düşünülmektedir. Söz konusu durumun öğrenim kalitesine ve öğrenci deneyimine de etkileri olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma pandeminin ardından hibrit eğitime geçen Marmara Üniversitesi'nde tamamen uzaktan eğitim yoluyla verilen bir derste öğrenci deneyimini gözlemlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmamızın araştırma soruları ise şu şekildedir:

- Fransızca Öğretmen adaylarının UZEM ve/veya varsa Moodle, Zoom gibi farklı Öğrenim Yönetim Sistemleri hakkındaki çalışma öncesi deneyimleri nelerdir?
- Fransızca öğretmen adaylarının UZEM yoluyla yapılan dilbilgisi dersi hakkındaki çalışma öncesi deneyimleri nelerdir?
- Fransızca öğretmen adaylarının UZEM ve Moodle yoluyla yapılan dilbilgisi dersi hakkındaki çalışma sonrası deneyimleri nelerdir?

- Fransızca Öğretmen adaylarının çalışma sonrası Moodle yoluyla yapılan dilbilgisi dersinde kullanılan modül ve alıştırma türleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Fransızca öğretmen adaylarının Moodle yoluyla yapılan dilbilgisi dersinin öğrenci-öğretmen ilişkisine, öğrenme devamlılığı ve derse katılıma, siberburadanlığa olan etkisi hakkındaki çalışma sonrası görüşleri nelerdir?

Çalışmamızda uygulama öncesi dersi alan öğrencilerin acil uzaktan eğitim ile ilgili deneyimlerini ve dersi uzaktan eğitim yoluyla alan aynı öğrencilerin uygulama sonrası söz konusu eğitim ile ilgili deneyim ve görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma için Atatürk Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki "Structure de la langue française II" adlı dilbilgisi dersi seçilmiştir. İlgili ders ilk 6 hafta boyunca UZEM kullanılarak acil uzaktan eğitim olarak verilmiştir. Bu aşamada araştırmacı sadece dersi gözlemlemiştir. Ders içeriğine ya da kullanılan platforma bir müdahalesi olmamıştır. İkinci 6 haftalık periyoda geçildiğinde ise ilgili ders farklı uzaktan eğitim modelleri göz önünde bulundurularak uyarlanmış ve 5 hafta boyunca tamamen uzaktan eğitim yoluyla Moodle, eklentileri ve interaktif içerikleri kullanılarak verilmiştir.

Derse kayıt yaptıran ve 2. sınıfta öğrenim gören 32 öğretmen adayı çalışmanın evren ve örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmanın deseni durum çalışması olup nitel veriler katılımcılardan uygulama öncesi anket, uygulama sonrası anket ve uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Bunun yanı sıra haftalık olarak katılımcılardan mini anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında bir sonraki haftanın içeriklerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Çalışmanın sınırlılıklarını ise yukarıda bahsi geçen evren örneklem oluşturmaktadır. Ayrıca kullanılan öğrenim yönetim sistemi bakımından ise UZEM ve Moodle; videokonferans uygulamaları bağlamında ise Perculus ve Big Blue Button; modül bağlamında ise H5P, SCORM, Quizizz ve Moodle eklentileri çalışmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.

.

Anketlerden toplanan veriler kısmen Google Lens, çoğunlukla da elle yazılarak deşifre işlemi uygulanmıştır. Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla toplanan veriler ise Voiser kullanılarak transkripsiyon yapılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA 2022 ve MAXQDA 2024 nitel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel kodlama aşamasında ise Saldana'nın yöntemine başvurulmuştur. Kodlamalar genel hatları itibariyle kod, kategori ve tema sıralaması göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda acil uzaktan eğitim ile UZEM üzerinden verilen derste altyapı sorunları, platforma dair sorunlar, interaktif içerik problemleri gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu bölüm 4 ana temadan meydana gelmektedir. Söz konusu temalardan ilki acil uzaktan eğitimin yapısından kaynaklı sorunlardır.

Bu bağlamda öğrencilerin en büyük sorunlarından birinin internet bağlantılarının kopması ya da kalitesinin düşük olması ve cihaz eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca internet ve elektrik kesintileri de öğrencilerin dersleri kaçırmalarına neden olan bir diğer sebep olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, ses ve görüntü kalitesi de yer yer sıkıntı yaratan bir etmen olarak acil uzaktan eğitimdeki sorunlar kısmında yer almaktadır. Tabii bu altyapı sorunları beraberinde diğer problemleri de getirmektedir. Acil uzaktan eğitimde öğrencilerin sınıf arkadaşları ve dersin öğretim elemanı ile etkileşimlerini azalmaktadır. Yani öğrenciler iletişimsizlik sorununu yaşamaktadır ve bu da öğrencileri daha pasif hale getirmektedir. Acil uzaktan eğitimde disiplin eksikliği ve dikkat dağınıklığı da sorun yaratan ve öğrenen deneyimini etkileyen bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler normal eğitimde olduğu gibi öğretmenle yüz yüze iletişim kuramamaları ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimin azalması ya da hiç olmaması acil uzaktan eğitimde motivasyonu düşürmekte ve öğrencilerin dilbilgisi dersine olan ilgilerini azaltmaktadır. Hatta buna bağlı olarak öğrencilerin bir kısmının dersi bıraktıkları da ortaya çıkmaktadır. Acil uzaktan eğitim, normal eğitime kıyasla daha az verimli olsa da teknolojinin gelişmesi ve ders içeriklerinin uzaktan eğitime adapte edilmesiyle bu durumun düzeltilebileceği çalışmaya katılanlar tarafından dile getirilmektedir.

Katılımcılar dilbilgisi dersinin acil uzaktan eğitim yoluyla yapılmasının ders bağlamında yarattığı sorunların da altını çizmişlerdir. Öğrencilerin çoğu, dilbilgisi dersinin yüz yüze işlenmesinin daha verimli olduğunu düşünmektedir. Acil uzaktan eğitim ile bu dersi alan

öğrenciler uzaktan eğitime dair fikirleri ve tecrübeleri olumsuz yönde gelişmiştir ve online derslerin öğrenme açısından sıkıntı yarattığı, konuların eksik kaldığı ve öğrencilerin derslere katılımının azaldığı belirtilmektedir. Buna ek olarak dilbilgisi dersi özelinde ise telaffuz önemli olduğu için mikrofon açma ve kapama imkânı tanınması gerektiğine dair birtakım görüşler belirtilmiştir. Zira UZEM'de mikrofon ve kamera açabilmek için dersin öğretim elemanına platform üzerinden istekte bulunmak gerekmektedir ve öğretim elemanının onayıyla ancak bu izinler verilebilmektedir.

Acil uzaktan eğitime dair yapılan değerlendirmelerde, pandemi döneminde evden acil uzaktan eğitim yoluyla ders yapmanın insan sağlığı açısından olumlu bir yönü olduğuna dair görüşler de belirtilmiştir.

Çalışmanın uygulama kısmına dair bulgularda ise acil uzaktan eğitimin aksine çıkan sonuçlar Moodle lehine olmuştur. Uygulamanın bu kısmı uzaktan eğitim olarak adlandırılmıştır. Dilbilgisi dersi Moodle üzerinden verilmiş olup canlı ders eklentisi olarak Big Blue Button kullanılmıştır. Ders içi etkinliklerde ise Moodle'ın kendi interaktif egzersiz modülü, H5P eklentisi, Quizizz eklentisi ve SCORM paketlerinden faydalanılmıştır. Katılımcıların Moodle kullanılarak uzaktan eğitim yoluyla yapılan dilbilgisi dersine dair olumlu buldukları ilk nokta altyapı sorunlarının ortadan kalkmış olmasıdır. Başka bir deyişle, UZEM'in aksine internet bağlantı problemi ve kesintisi ya da platform kaynaklı problemler neredeyse hiç yaşanmamıştır. Katılımcılar Moodle'ın stabil bir öğrenme ortamı ve öğrenme devamlılığı sunduğunun altını çizmektedir. Söz konusu platform üzerinden yapılan dilbilgisi dersi katılımcılar tarafından faydalı ve verimli bulunmuştur. Çünkü öğrenciler dersin içeriğindeki çeşitli etkinlikler ve etkinliklerin interaktif yapısı sayesinde dersin daha ilgi çekici olduğunun altını çizmektedir. Ek olarak senkron dersin ardından asenkron ders kaydının yer alması, zamandan ve mekândan bağımsız olarak içeriklere erişebilmesi, ödevlerin ve aktivitelerin varlığı dersin hem verimli geçmesine hem de öğrenme kolaylığı sağladığı için dile getirilmiştir. Alıştırmaların çeşitli ve çok olması sayesinde daha eğlenceli bir öğrenen deneyimi yaşandığı da yine katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca Moodle ile UZEM'i de kıyaslayan katılımcılar Moodle'ın daha interaktif ve yapılandırılmış bir uzaktan eğitim ortamı sunduğunun altını çizmiştir. Buna bağlı olarak Moodle yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitimde öğrenciler derse daha fazla katılım sağlamışlardır. Söz konusu platform ve Big Blue Button video eklentisi sayesinde dersin öğretim elemanına

daha kolay ulaşabilmişlerdir. Söz konusu eklenti ile katılımcılar diledikleri zaman mikrofonu ve kamerayı açarak derse katılabilmişlerdir.

Ders içeriği için kullanılan ve en çok beğenilen modüller ise H5P, SCORM paketleri, Moodle'ın bünyesindeki egzersiz içerikleri ve Quizizz olmuştur. Alıştırma türleri bağlamında ise etkileşimli video quiz, videodaki ve şarkıdaki boşlukları doldurma vb. gibi egzersizler ilk sırada yer almaktadır. İçe dönük öğrenciler için kendilerini daha rahat ifade etme imkânı tanıyan uzaktan eğitim platformları bizim çalışmamızda da benzer etkilere sahip olmuştur. Ayrıca siberburadanlık bağlamında Moodle ile yapılandırılmış bir öğrenme ortamında olan öğrenciler UZEM'de bu hissi yaşayamamışlardır ve UZEM'de canlı derse katılmanın sanki televizyon seyretmek gibi bir etkisi olduğunun altını çizmişlerdir. UZEM'de endişe seviyelerinin arttığını vurgulayan katılımcılar Moodle kullanımıyla bu duygunun yerini eğlenme duygusuna bıraktığını iletmişlerdir. Son olarak Moodle'ın mobil uygulama özelliği olmasına rağmen birçok katılımcı bunu kullanmayı tercih etmemiştir. Kullanan katılımcılar ise mobil uygulamadan memnun kalmışlardır.

Sonuç olarak acil uzaktan eğitimde öğrenci deneyimleri olumsuz olup UZEM kaynaklı dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı ve dersi bırakma gibi durumlar saptanmıştır. Moodle ile uzaktan eğitim olarak yapılan aynı derste ise söz konusu problemler yerini interaktif içerik ve yapılandırılmış bir platformun kullanımı sayesinde olumlu ve verimli bir kullanıcı deneyimine bırakmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Öğrenim Yönetim Sistemi (LMS), videokonferans, Moodle, acil uzaktan eğitim, dijital içerik modeli, öğrenci deneyimi

ABSTRACT

The adaptation of educational technologies to educational institutions has led to new endeavors. As a result of these explorations, concepts such as hybrid learning, Hy/Flex learning emerged, while distance education carried out by mail changed its modality due to the advancements in technology. Distance education, which offers an interactive structured learning environment, is preferred more and more every day. In addition to this, it is cost-efficient, and it is independent of time and space. With distance education, the philosophy of lifelong learning has gained importance. With Massive Open Online Courses (MOOC), content of the courses prepared by experts in different disciplines have become easily accessible.

Distance education, which is normally preferred to save time or to bring education to geographically disadvantaged regions, has transformed into a must with the COVID-19 pandemic. While educational institutions quickly decided to carry out courses online, the researchers underlined that the type of education in question should be called Emergency Remote Teaching (ERT). In this context, experts, teachers and students have made efforts to choose the most suitable method for themselves. Different approaches have been tried to improve the quality of education in ERT and/or hybrid education even long after the pandemic. This situation is also considered to have an impact on the quality of learning and student experience.

The present study was conducted to observe the student experience in a course given entirely through distance education at Marmara University.

The aim of the study was to determine the experiences of the students about ERT before the treatment and about distance education after the treatment.

The grammar course called "Structure de la langue française II" at Atatürk Faculty of Education, Department of French Language Teaching was selected for the study. The course was given via ERT using UZEM for the first six weeks. At this stage, the researcher only observed the course and inferred with neither the course content nor the platform used. In the second six-week period, the course was adapted to different distance education models and was delivered for five weeks entirely through distance education

using Moodle, its plugins and interactive content. In the second six- week period, the researcher was the responsible person for preparing all the content.

The participants of the study consisted of 32 pre-service teachers of French who were enrolled in the course. The design of the study was a case study and qualitative data were collected from the participants through a pre-implementation questionnaire, a post-implementation questionnaire and a post-implementation semi-structured interview. The collected data were transcribed by using Voiser. The transcribed data were analysed by using MAXQDA 2022 and MAXQDA 2024 qualitative data analysis software.

According to the results of the study, issues such as infrastructure problems, platform problems, and interactive content problems emerged in the course given via UZEM through ERT. Student experiences were negative and situations such as distraction, loss of motivation, and dropping out of the course due to UZEM were found out. In the same course delivered via Moodle, these problems were replaced by a positive user experience thanks to the interactive content and the use of a stable platform.

Keywords: Distance education, Learning Management System (LMS), videoconferencing, Moodle, Emergency Remote Teaching (ERT), digital content model, learner experience

TABLE DES MATIERES

APPROBATION iv

CURRICULUM VITAE v

REMERCIEMENTS vi

RESUME viii

ÖZET x

ABSTRACT xv

TABLE DES MATIERES xvii

LISTE DES TABLEAUX xxiii

LISTES DES FIGURES xxiv

SIGLES xxvi

IERE PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE 1

1.1. Problématique 4

1.2. Hypothèse 5

1.3. Objectif 5

1.4. Délimitation 6

IIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE 7

2.1. Enseignement à distance 7

2.1.1. Importance de l'enseignement en ligne d'aujourd'hui 9

2.1.2. Enseignement à distance en cas d'urgence pendant la pandémie 11

2.1.3. Distance transactionnelle 15

2.1.4. Présence sociale 17

2.1.5. Téléprésence/cyberprésence 19

2.1.6. Interactions dans le cadre de l'enseignement à distance 20

2.1.7. Evaluation dans le contexte de l'enseignement à distance 21

2.1.8. E-learning 24
2.1.9. Enseignement hybride 27
2.1.10. MOOC 30
2.2. Les mythes pour l'enseignement à distance 33
2.2.1. Une prétendue facilitée 33
2.2.2. Relation enseignant-apprenant et EAD 38
2.2.3. Plus d'aspects technologiques plus de pertinences 41
2.2.4. Cours en ligne versus cours présentiel 43
2.3. Espace Numérique de Travail et Visioconférence au sein de l'enseignement à distance 44
2.3.1. Structure de l'ENT 44
2.3.2. ENT commercial 51
2.3.3. ENT source-libre 53
2.3.4. Comparaison entre ENT commercial et ENT source-libre 55
2.3.5. Visio-conférence en salle virtuelle 56
2.4. La philosophie de Moodle et son utilisation didactique de Moodle en tant que ENT et ses applications 60
2.4.1. Création d'un cours sur Moodle 61
2.4.2. Cours en ligne sur Moodle 65
2.4.3. Evaluation sur Moodle 69
IIIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE 73
3.1. Méthode de recherche 73
3.1.1. Paradigme de recherche et la conception de la recherche 73
3.2. Échantillonnage 74
3.3. Outils de collecte des données 75
3.3.1. Enquête en amont auprès des étudiants 76

3.3.2. Enquête en aval auprès des étudiants 77
3.3.3. Entretien semi-directif après la mise en application 79
3.4. Déroulement de la recherche 80
IVEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES 86
4.1. Enquête en amont 86
4.1.1. Point de vue sur la structure de l'enseignement à distance en cas d'urgence 86
4.1.1.1. Problèmes techniques 86
4.1.1.2 Problèmes liés aux interactions 87
4.1.1.3. Problèmes de communication 88
4.1.1.4. Problèmes liés à l'enseignement à distance en cas d'urgence 89
4.1.1.5. Aspects positifs de l'enseignement à distance en cas d'urgence 90
4.1.2. Les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance en cas d'urgence 91
4.1.2.1. Les plateformes les plus utilisées et leurs caractéristiques 92
4.1.2.1.1. UZEM 92
4.1.2.1.2. Zoom 97
4.1.2.1.3. Moodle 100
4.1.2.1.4. Google Classroom 101
4.1.2.1.5. Microsoft Teams 101
4.1.2.2. Facteurs positifs influant sur l'enseignement 101
4.1.2.3. Facteurs négatifs affectant l'éducation 102
4.1.3. Utilisations diverses de Moodle 106
4.1.4. Impact de la plateforme utilisée de l'université sur la grammaire 107
4.1.4.1. Problèmes liés aux étudiants 107
4.1.4.2. Problèmes liés au cours 109

4.2. Enquête en aval 112
4.2.1. Cours de grammaire avec enseignement à distance sur Moodle 112
4.2.1.1. Avis sur le contenu du cours 113
4.2.1.2. Attitudes des étudiants lors de l'utilisation de la plateforme 116
4.2.1.3. Avis sur l'infrastructure de la plateforme 118
4.2.1.4. Recommandations 119
4.2.2. Cours de grammaire comme enseignement à distance en cas d'urgence sur UZEM 119
4.2.2.1. Avis sur le contenu des cours 119
4.2.2.2. Problèmes rencontrés par les étudiants 122
4.2.2.3. Avis sur la plateforme 123
4.2.2.4. Recommandations 126
4.2.3. Les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance 126
4.2.3.1. Moodle 127
4.2.3.2. UZEM 130
4.2.3.3. Zoom 130
4.2.3.4. Teams 130
4.2.4. Différents contenus et modules d'exercices utilisés sur Moodle 131
4.2.5. Le module d'exercice le plus interactif 132
4.2.6. Le module d'exercice le plus intéressant 133
4.2.7. Le type d'exercice le plus interactif 134
4.2.8. Le type d'exercice le plus intéressant 135
4.3. Entretien semi-directif 136
4.3.1. Cours de grammaire avec enseignement à distance sur Moodle 136
4.3.1.1. Avis positifs et négatifs sur le cours via Moodle 137

4.3.1.2. Opinions sur le contenu et les activités 141
4.3.1.3. Points de vue sur la relation enseignant-étudiants 145
4.3.2. Avis sur la continuité pédagogique et l'écosystème structuré 148
4.3.2.1. Opinions dans le contexte de la continuité pédagogique 149
4.3.2.2. Avis sur les effets d'un écosystème structuré 152
4.3.3. Avis sur la cyberprésence 155
4.3.3.1. Moodle 156
4.3.3.2. UZEM 159
VEME PARTIE : CONCLUSION ET DISCUSSION 165
5.1. Enquête en amont 165
5.2. Enquête en aval 172
5.3. Entretien semi-directif 181
Bibliographie et sitographie 186

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Classification des cours selon le contenu mis en ligne, adapté de la publication 26

Tableau 2 : Résumé des avantages et des défis de l'apprentissage hybride 29

Tableau 3 : Comparaison entre le cMOOC et le xMOOC 33

Tableau 4 : Evolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne au Canada : 2018 37

Tableau 5 : Dimensions de l'encadrement pédagogique 41

Tableau 6 : Le tableau sur les types de LMS 56

Tableau 7 : Comparaison des fonctionnalités des LMS et des solutions de visioconférence 59

Tableau 8 : Comparaison de l'enseignement en ligne synchrone et asynchrone 68

Tableau 9 : Tableau récapitulatif de la mise en application de l'enseignement à distance sur Moodle 82

LISTES DES FIGURES

Figure 1 : état des fermetures d'écoles de février 2020 à octobre 2021 12

Figure 2 : Répercussions de la formation à distance sur différents aspects de la tâche d'enseignement 35

Figure 3 : Catégories de caractéristiques d'un LMS 46

Figure 4 : Zoom - Breakout Rooms 49

Figure 5 : Le together mode de Microsoft Teams 50

Figure 6 : Exemple d'un cours sur Moodle 64

Figure 7 : Un autre exemple d'un cours sur Moodle 65

Figure 8 : Système Moodle 71

Figure 9 : Exemple d'un cours de la grammaire française de la mise en application de l'enseignement à distance sur Moodle 83

Figure 10 : Point de vue sur la structure de l'EaD en cas d'urgence 86

Figure 11 : Les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance 91

Figure 12 : Les plateformes les plus utilisées et leurs caractéristiques 92

Figure 13 : Impact de la plateforme utilisée de l'université sur la grammaire 107

Figure 14 : Sept thèmes principaux de l'enquête en aval 112

Figure 15 : Cours de grammaire avec l'enseignement à distance sur Moodle 113

Figure 16 : Cours de grammaire comme enseignement à distance en cas d'urgence sur UZEM 119

Figure 17 : Les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance 127

Figure 18 : Différents contenus et modules d'exercices utilisés dans Moodle 131

Figure 19 : Le module d'exercice le plus interactif 133

Figure 20 : Le module d'exercice le plus intéressant 134

Figure 21 : Le type d’exercice le plus interactif 135
Figure 22 : Le type d’exercice le plus intéressant 136
Figure 23 : Cours de grammaire avec l’enseignement à distance sur Moodle 136
Figure 24 : Avis sur la continuité pédagogique et l’écosystème structuré 148
Figure 25 : Avis sur la cyberprésence 156

SIGLES

AAT : Apprentissage Assisté par la Technologie

ALE : Anglais Langue Etrangère

BYS : Bilgi Yönetim Sistemi (Système de Gestion des Informations)

CMS : Content Management System (Système de Gestion de Contenu)

CSE : Conseil Supérieur de l'Education

EAD : Enseignement à Distance

EaDeU : Enseignement à Distance en Cas d'Urgence

ENT : Espace Numérique de Travail

FAD : Formation à Distance

FLE : Français Langue Etrangère

HTML : HyperText Markup Language (Langage de balisage d'hypertexte)

HTML5 : HyperText Markup Language 5 (Langage de balisage d'hypertexte 5)

LMS : Learning Management System (Système de Gestion de l'Apprentissage)

MOOC : Massive Open Online Courses (Cours en ligne ouvert à tous)

REL : Ressources Educatives Libres

SCORM : Sharable Content Object Reference Model (Modèle de référence d'objet de contenu partageable)

SGC : Système de Gestion de Contenu

STEM : Science, Technology, Engineering, Mathematics (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques)

WEB : World Wide Web (Web)

IERE PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Avec l'utilisation croissante des technologies éducatives dans les cours de langues étrangères, certains changements se sont produits dans les méthodes d'enseignement. Ces changements ont donné lieu à des modèles hybrides. Le matériel pédagogique dans les cours de langue s'est progressivement déplacé en direction de l'environnement numérique où il a contribué à créer un environnement d'apprentissage différent pour les étudiants : le contenu du cours. En d'autres termes, dans le modèle développé par Houssaye en 1986, appelé triangle pédagogique tournant autour de l'enseignement, du savoir et de l'enseignant, la pédagogie se faisait entre enseignant et élève et l'apprentissage se faisait entre connaissance et élève (Houssaye, 2000). Disons que le triangle pédagogique et le carré pédagogique sont redéfinissent selon les concepts de « l'outil », de la « médiatisation » et de la « médiation ». Ces termes vont subir une transformation par l'ajout d'un matériel didactique supplémentaire comme quatrième élément par rapport au classique triangle pédagogique enseignants, savoir et enseignement (Rézeau, 2002, p. 11). Inspiré par le carré pédagogique de Rézeau, en 2006, Bernard (2006) montre le contenu et les moyens numériques partiellement matérialisés en se basant, précisément, à partir de la structure interactive et du lien qui réside dans le « carré médiatique », qui lui, s'articule autour de l'apprenant, de la connaissance, de l'enseignant et du contenu numérique. À partir de là, il nous est possible d'affirmer dans une certaine mesure, qu'au XXIe siècle, grâce au développement considérable des programmes d'éducation, de la technologie qui leur sont liées et dans un contexte de généralisation de la philosophie de l'apprentissage, une permanence de la performance dans ce domaine, tout au long de la vie, s'est bel et bien manifesté… En d'autres termes, du fait du changement de paradigme, c'est ce qui nous permet de dire que le besoin de disposer tout aussi bien d'environnements d'apprentissage que d'environnements autonomes dotés de la possibilité d'être réalisés indépendamment du temps et de l'espace a été partout une attente quasi-unanime. Cette attente se synthétise dans le plus grand profit possible à tirer des plateformes destinées à l'enseignement à distance qui joue une grande importance dans l'enseignement des langues étrangères.

Ces plateformes servant de support de l'enseignement à distance sont capables de toucher instantanément une multitude d'individus. En d'autres termes, contrairement au modèle

d'enseignement du « face à face » utilisé au travers de l'enseignement classique, ces plateformes numériques peuvent être accessible par l'apprenant, dans les meilleurs délais et quels que soient l'heure et le lieu. Nous pouvons dire assurément que tout ce qui de près ou de loin est en rapport avec ces classes de langue issues des systèmes de gestion de contenu (SGC) ou des systèmes de gestion d'enseignement (LMS)[1], constitue les systèmes des plateformes numériques. Ainsi, ces plateformes et systèmes ont été appelés e-learning « espace numérique de travail, e-éducation ou e-enseignement ». Disons que le contenu développé conformément à ces plateformes doit être configuré en tant que matériel numérique et pour répondre aux besoins des apprenants. L'apprentissage à distance représente un processus en constante évolution en tirant profit des ressources disponibles de l'enseignement à distance traditionnel couplé aux nouvelles technologies que Rosenberg (2006) précise : « un système d'enseignement à partir du WEB est offert par le réseau informatique ou basé sur Internet/Intranet avec l'e-learning qui s'appuie sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication ». Bien que l'apprentissage en ligne permette l'accès à l'information en permettant à l'apprenant de s'extraire du temps et de l'espace, il est encore l'objet de vives discussions quant à la dimension pédagogique proprement dite. A partir des idées de Boos et Dreyfus, selon Sokullu et Tuğtan (2018, p. 90), les philosophes existentialistes de l'ère moderne qui ont adopté les enseignements de l'existentialiste Kierkegard ont souligné l'importance des conditions physiques pour l'apprentissage. Selon le point de vue qui s'appuie sur Descartes et Platon, l'intelligence peut se suffire à elle-même, disons que l'esprit peut être plus productif s'il pouvait être affranchi de l'espace et du temps (Sokullu & Tuğtan, 2018, p. 90).

Dans l'apprentissage en ligne, offrant un accès instantané à l'information, les étudiants ont la possibilité de suivre les cours, d'accéder de multiples façons à l'information par le biais de forums, de leçons synchrones/asynchrones et interactives, de courriers électroniques, de discussions en ligne ou de groupes de discussion. Lorsque l'on parle de classe de langue, cela offre également, par de nombreux aspects, la possibilité d'une stratification partielle et artificielle. Il est possible d'observer ce type d'entraînement de manière synchrone et asynchrone. La formation synchrone est une formation qui est donnée aux

[1] Learning Management System (Système de Gestion de l'Apprentissage)

étudiants sur le Web comme si elle recevait une formation en classe. L'éducation asynchrone consiste en un contenu de cours enregistré qui est présenté à l'étudiant à différentes périodes. En fait, l'utilisation de l'éducation asynchrone, Astuti (2021) ; Borup et al. (2013) décrivent l'utilisation de l'éducation asynchrone de la façon suivante : ces étudiants qui, en général, s'abstiennent de parler et de discuter lorsqu'ils sont devant un public ou ne peuvent pas apprendre suffisamment en écoutant l'enseignant dans la classe auront la possibilité de mieux s'exprimer. Le modèle asynchrone quant à lui, nous pouvons l'expliquer avec l'exemple de Moodle qui est une plateforme LMS « open source[2] » pour l'apprentissage en ligne. La page Web officielle de Moodle, dans sa dimension philosophique, la « pédagogie socio-constructiviste » a une structure guidée par le design. Selon la philosophie du site officiel, cette situation est reprise sous les rubriques suivantes : Moodle : « constructivisme », « social-constructivisme », « connecté », « séparé » » etc. Étant donné qu'il est possible d'offrir un contenu numérique aux étudiants, il est possible de présenter un certain nombre de données liées les unes aux autres sous forme synchronique ou asynchrone.

En plus de la conférence en classe avec une instruction basée sur le Web, l'accès de l'étudiant au matériel pédagogique du cours via le LMS, non seulement dans l'environnement de la classe, mais aussi hors de la classe, peut être pris en compte en termes de continuité, de qualité, de mesure et d'évaluation de l'apprentissage, des rapports détaillés et des suivis.

En outre, pour assurer la continuité pédagogique, nous pouvons bénéficier des centres d'auto-apprentissage. Barthélémy (2008) souligne l'importance des centres d'auto-apprentissage en mettant l'accent sur des besoins de formations linguistiques :

> « Pour faire face aux demandes de formations linguistiques de plus en plus spécifiques, les centres d'auto-apprentissage, dans lesquels les médias de communication actuels occupent une place prépondérante, se développent légitimement, en dehors ou au sein même des structures d'enseignement traditionnelles. Ce faisant, les fonctions des enseignants évoluent, comme leurs compétences » (p.37).

[2] Code source ouvert

À cet égard, on peut dire que le besoin de scénarios pédagogiques dans le contexte de l'apprentissage en ligne et des conflits instrumentaux sont liés à l'approche actionnelle. Bibeau (2005) décrit le scénario pédagogique comme un outil permettant d'adapter et de simplifier les activités grâce aux technologies de l'enseignement. En d'autres termes, il est possible de dire que le scénario pédagogique, en termes de renforcement de l'apprentissage assisté par la technologie (AAT), devrait définir et inclure l'efficacité et les activités de l'apprentissage. Dans cette optique, au sein d'un scénario pédagogique, nous pouvons voir les objectifs, les réalisations, le travail centré sur l'étudiant et sa concentration pour l'enseignement.

Autrement dit, nous devons créer un contenu d'apprentissage en ligne qui doit être adapté à l'enseignant, à la méthode, à la technologie et à l'étudiant.

Sinon, Pascal Marquet (2011) mentionne l'inévitabilité d'une situation qui peut être définie comme une incompatibilité de relation entre les instruments utilisés, dans le cas où les instruments en question ne seraient pas compatibles les uns avec les autres. Marquet, dans son article intitulé « e-learning et conflit instrumental », souligne l'importance que ces inadéquations peuvent être citées en trois types. Le premier est dit de « non-conformité » où le matériel pédagogique ne pourrait pas être totalement numérisé ; le deuxième appelé « d'incompatibilité » qui repose sur des facteurs techniques non compatibles à leurs numérisations ; et enfin le dernier terme intitulé « de dernière divergence », défini comme le contenu de la formation à distance, peut être lacunaire (2011, p. 33).

Quant à l'adaptation des technologies pendant la période de confinement, cette situation joue également un rôle prépondérant. Yücelsin-Taş et Le Lièvre (2020) souligne l'importance de cette adaptation : « L'enjeu actuel de l'intégration des technologies en éducation consiste en grande partie à savoir comment rendre effectif le potentiel pédagogique de l'enseignement confiné construit et pensé selon des usages réfléchis » (p.18).

1.1. Problématique

À cet égard, nous constatons que la leçon de grammaire, qui se déroule uniquement en classe et en enseignement à distance en cas d'urgence avec les futurs professeurs de

français du département de didactique du français de la Faculté de Pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara, est restrictive et incomplète.

A partir de notre problématique, nous formulons les questions de recherche :

1- Quelles sont les expériences en amont de la recherche des futurs professeurs de français concernant UZEM et/ou différents systèmes de gestion de l'apprentissage tels que Moodle, Zoom ?
2- Quelles sont les expériences en amont de la recherche des futurs professeurs de français concernant le cours de grammaire via UZEM ?
3- Quelles sont les expériences en aval de la recherche des futurs professeurs de français concernant le cours de grammaire via UZEM et Moodle ?
4- Quelles sont les opinions après l'étude des futurs professeurs du français sur les types de modules et de recherches utilisés dans le cours de grammaire sur Moodle ?
5- Quelles sont les opinions des futurs professeurs de français après l'étude sur l'effet du cours de grammaire via Moodle, de la relation étudiant-formateur, de la continuité pédagogique, la participation au cours et la cyberprésence ?

1.2. Hypothèse

Le cours de grammaire distanciel à l'aide de Moodle facilite le processus d'apprentissage en termes d'accès continu au contenu de cours interactif numérique par les enseignants en formation, quels que soient le moment et le lieu, la création de rapport d'évaluation numérique détaillé pour les futurs professeurs et le suivi numérique des cours.

Il permet également aux étudiants de compléter les lacunes du cours de grammaire en présentiel.

1.3. Objectif

L'objectif de cette étude est de mettre en évidence les lacunes dans le cours de grammaire dispensé dans le cadre de l'enseignement à distance en cas d'urgence et de consister à examiner les opinions des futurs enseignants en formation initiale qui ont suivi le cours des deux manières et de révéler leurs expériences en tant qu'utilisateurs. À partir de ces

lacunes, le contenu du cours a été développé en utilisant Moodle structuré comme alternative à l'enseignement à distance en cas d'urgence. Les futurs enseignants ayant suivi le cours des deux manières ont comparé leurs expériences et ont parlé des leurs aspects positifs ainsi que négatifs.

1.4. Délimitation

L'échantillon de cette étude comprend 32 étudiants de deuxième année s'inscrivant au cours de grammaire française du Département de Didactique du Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara à Istanbul en Turquie.

Il s'agit de plusieurs LMS, extensions de visioconférences et modules d'extension. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi certains outils cités ci-dessus selon nos besoins éducatifs : UZEM[3] et Moodle ont été utilisés comme LMS ; Perculus et Big Blue Button ont été choisis comme extensions de vidéoconférence ; H5P, SCORM et Quzziz ont été adoptés comme modules d'extension de Moodle.

Nous avons réalisé la mise en application de notre recherche dans le cours de grammaire française. La professeure a assuré ce cours à distance pendant 5 semaines sur Moodle.

[3] Uzaktan Eğitim Merkezi (Centre d'enseignement à distance). Pour définir le LMS utilisé dans notre université nous utilisons le terme intitulé UZEM.

IIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE

2.1. Enseignement à distance

Quand il s'agit de la définition de l'éducation à distance, nous avons donc besoin de prendre en main le mot « distance », au sens large du terme. Selon le dictionnaire en ligne, le Robert Dico définit le mot distance de la manière suivante : « longueur qui sépare une chose d'un autre » (2023). À partir de la définition en question, il se peut que nous puissions parler de l'existence d'une autre structure de l'éducation par rapport à l'environnement traditionnel.

Lorsque nous portons un regard ou une perspective historique sur l'enseignement à distance, nous pouvons constater et dire que les différents concepts ont été utilisés et conciliés avec ce terme réputé de nos jours. Le terme a changé au fil de temps. Selon Sumner (2000), en prenant l'exemple de Keegan (1990) nous pouvons dire que Stewart tente parfois de faire remonter l'histoire de l'enseignement à distance jusqu'aux Epîtres de Paul. Quant à Willis (1994), un autre chercheur met l'accent sur le fait que le phénomène de la transmission des informations diffusées par les vagabonds itinérants de bouche à l'oreille a été accepté comme le premier signe de l'éducation à distance, en l'occurrence.

Sumner (2000) déclare que l'enseignement à distance n'a vraiment pas commencé jusqu'à l'émergence de la société industrielle.

Par conséquent, il y a aussi des chercheurs qui placent bien l'histoire de l'enseignement à distance remontant à trois cents ans. Casey (2008) souligne non seulement l'importance de cadrer l'histoire de l'éducation à distance qui s'étend sur trois siècles, mais aussi il la considère comme « une approche égalitaire de l'éducation » (p. 45).

De nos jours, bien que l'enseignement à distance dont nous bénéficions corresponde historiquement à la 3ème période du domaine en question, lorsque nous considérons la structure historique et chronologique de l'enseignement à distance, nous pouvons facilement dire que nous rencontrons 3 périodes principales. La première est l'enseignement à distance par correspondance, la deuxième est la période reposant sur la communication audiovisuelle ; l'enseignement à distance assisté par l'audiovisuel et la

troisième et dernière période se compose de l'enseignement à distance assisté par ordinateur.

Pour la première période de l'enseignement à distance (EAD), il s'agit de l'enseignement par correspondance ou l'utilisation du poste au service de l'éducation, toutes les deux appellations étaient le premier exemple de l'éducation à distance. Le principe repose simplement sur l'envoi de courrier qui comprend des « supports de cours », des « travaux à réaliser » et des « corrigés des devoirs ». Ce type d'enseignement se réalise généralement par la poste, participants font appel au service d'assistance procuré par « des centres de formation délocalisés » (Quintin, 2006, p. 7).

Quant à la réalisation du premier cours de ce type, selon Casey, celui-ci fut le programme de la formation de sténographie de Pitman. La sténographie considérée comme une bonne technologie de l'époque a eu des effets bénéfiques aux États-Unis en 1852. À la suite de cette formation, les secrétaires autodidactes envoyaient leurs exercices à l'institut de phonographie de Cincinati, et après avoir suivi les cours requis pour compléter le programme en question, ils recevaient une certification spécialisée pour la sténographie (2008).

Nous pouvons également dire que cette formation, qui possède les premières traces de l'EAD, constitue la base de l'enseignement par correspondance. En outre, nous pouvons mettre l'accent sur la base « historique » des MOOC parce que l'enseignement par correspondance permet à la fois un auto-apprentissage et le choix de son rythme par l'apprenant. Après plusieurs évolutions de la formation en question, d'après Casey (2008) l'enseignement à distance a obtenu une reconnaissance académique en 1892 lorsque l'université de Chicago a décidé d'ouvrir le premier programme universitaire de l'EAD.

Comme dans d'autres domaines, il est possible de dire que l'essor quasi-numérique et l'évolution de l'utilisation des technologies a permis de changer les façons de bénéficier de l'enseignement à distance. L'émergence rapide de la diffusion radiophonique dans le contexte de l'éducation a suffi à changer le visage et le paradigme de l'époque de l'enseignement à distance par correspondance. La nouvelle façon de communiquer relève de ce qui est désormais appelé « le plurimedia individuel ». Selon Casey (2008), « des programmes radiophoniques éducatifs en direct ont permis à des étudiants éloignés d'écouter leurs instructeurs, réduisant ainsi le temps d'enseignement et augmentant

l'intimité de la classe. Les éducateurs ne s'occupent plus que de la distribution du courrier » (p. 46).

Il s'agit donc d'utiliser différents types de médias comme la radio ou la télévision pour diffuser l'information ainsi que les matériaux imprimés, qui sont déjà utilisés pour la première génération. À cette époque-là, nous pouvons considérer que l'utilisation des médias de masse permet aux apprenants de participer à un cours possédant des matériaux hybrides.

Pour certains chercheurs comme Anderson et Simpson (2012) et Casey (2008), la notion d'interaction commence à changer après avoir passé à la deuxième période. Car cette idée repose sur le fait que l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant ; parmi les apprenants restait limitée. Cependant, lorsque nous examinons la deuxième génération de l'EAD, nous pouvons dire qu'il y a un changement radical au niveau de l'interaction dans le contexte intergénérationnel de l'EAD. Grâce à ce changement de paradigme, l'évolution peut déclencher l'autonomie partielle des participants. Autrement dit, il s'agit des premières observations de la transition progressive d'une approche pédagogique centrée sur l'enseignant vers une autonomie partielle centrée sur l'apprenant. Par conséquent, la deuxième génération n'a cessé de fournir une communication et une éducation unilatérale.

Quant à la troisième période, nous pouvons dire que, par sa nature numérique, la période d'enseignement à distance en question a permis à l'étudiant d'être autonome. Avec l'essor universitaire, l'approche basée sur l'enseignant a été remplacée par une approche basée sur l'étudiant. Selon Bozkurt (2019), cette époque repose sur le début de l'ère numérique. C'est pour cela que la notion de « distance » a dû changer et il s'agit d'un changement de temps et de l'espace au sens large du terme (p. 258).

2.1.1. Importance de l'enseignement en ligne d'aujourd'hui

L'utilisation d'internet incite au partage de l'information beaucoup plus qu'avant. Autrement dit, le développement et l'utilisation de la technologie des semi-conducteurs utilisés dans le domaine de l'informatique, hérité des études spatiales, a permis à Internet de nous offrir une capacité de stockage d'information optimum et pratique. Il lui a permis également d'acquérir une place prépondérante dans laquelle les internautes peuvent se

réunir pour les activités d'apprentissage en parallèle de l'émergence de la société de consommation et de la société industrielle qu'il a suscité.

En même temps, il s'agit de l'émergence de nouveaux modèles d'apprentissage tels que l'apprentissage en ligne, l'apprentissage mobile, l'apprentissage holistique. Les répercussions de ces modèles proviennent des contenus riches et interactifs. Il est important de se rappeler le phénomène suivant : l'apprentissage tout au long de la vie commence à jouer un rôle primordial grâce au fait qu'il y a eu un changement épistémologique vers l'apprentissage autonome plutôt que l'enseignement donné par un professeur.

L'importance de l'autonomie est soulignée par les chercheurs anglophones :

> En supprimant les cours traditionnels comme nous l'avons fait et en mettant le matériel en ligne, nous soutenons les idéaux d'un apprentissage dirigé et contrôlé par les étudiants. Le matériel, que nous appelons "cours virtuels", est disponible. Il appartient aux étudiants de suivre ce matériel au moment de leur choix et autant de fois qu'ils le souhaitent. Placer ce contrôle entre les mains des étudiants met en évidence les avantages. (Smeaton & Keogh, 1999, p. 84)

Cette autonomie et le rythme d'apprenant prennent une place importante notamment depuis l'avènement de la perspective dans l'enseignement du FLE ainsi que le soulignent Crook et al. (2004) pointant le besoin du « centrage sur l'étudiant » : « Le centrage sur l'étudiant va de pair avec la migration du matériau pédagogique de la classe vers l'espace privé, donnant à l'étudiant la liberté de choisir quand et où étudier » (p. 71).

Une autre question qui est étroitement liée à l'espace privé, est le gain de temps et d'espace. Il se peut que l'EAD, grâce à des initiatives reposant sur l'enseignement non-traditionnel tels que les MOOCs, permette de transmettre plus rapidement et instantanément des informations, des savoirs aux masses, tout en contribuant à la démocratisation de l'enseignement.

Peters et Hewitt (2010) ; Fidalgo et Joan Thormann (2020) ; Guri-Rosenbilt (2005) soulignent également l'importance et la nécessité dans leurs différents travaux académiques que l'enseignement à distance permette de rendre la flexibilité du temps et de l'espace, de suivre un cours à son propre rythme, l'accès à un enseignement moins coûteux ainsi qu'un contenu interactif.

En dehors de tout cela, bien que la pandémie liée au COVID-19 ait eu des effets dévastateurs dans le monde entier, c'est une réalité que les gens se tournent vers l'enseignement à distance pour ne pas prendre de risques sanitaires pendant une période de pandémie. Autrement dit, la plupart des pays ont fermé leurs établissements scolaires, et ont dû assurer la continuité des apprentissages via l'EAD.

L'EAD pendant la période de pandémie est appelé « enseignement à distance en cas d'urgence » et son sens possède une signification différente par rapport à l'utilisation du terme classique d'enseignement à distance. La période concernée a permis d'obtenir un retour numérique rapide. En d'autres termes, les cours ont été dispensés à distance lors de la période de fermeture des écoles. Pendant cette période, le contenu et les documents ont été partagés et tout le monde s'est focalisé sur la continuité des cours à distance. Les pratiques et les savoirs, les savoir-faire numériques avant et pendant la pandémie sont encore utilisés par de nombreuses institutions et organisations. Alors que certaines institutions sont passées complètement au télétravail et qu'ils donnent une formation continue à leurs personnels, de nombreux établissements d'enseignement ont adapté le contenu de leurs cours de façon hybride et ils ont changé la modalité de l'éducation.

2.1.2. Enseignement à distance en cas d'urgence pendant la pandémie

Après l'éclatement de la pandémie de COVID-19, un certain nombre de changements radicaux ont été réalisés dans la vie quotidienne, et ce dans le monde entier. En raison des effets dévastateurs de la pandémie à l'échelle mondiale, les fermetures, les confinements sont venus les uns après les autres dans une courte durée. À partir des données de l'UNESCO (2020) les établissements scolaires dans environ 160 pays ont été frappés par les effets délétères de cette crise sanitaire. Pour aider à surmonter les effets néfastes de la pandémie, les pays en question ont dû arrêter leurs activités basées sur la salle de classe. Autrement dit, au sens large du terme, nous avons dû passer à l'éducation sans mur ou bien l'enseignement à distance en cas d'urgence. La notion utilisée dans les recherches qui sont apparemment apparues comme une nécessité à la suite de la pandémie : Emergency Distance Education (Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020) et les chercheurs du domaine préfèrent distinguer la notion « d'enseignement à distance en cas d'urgence » du concept « d'enseignement à distance ». Tout en changeant et l'allègement de la pandémie, les établissements scolaires ont été partiellement ouverts. Nous avons commencé à

considérer comme « une nouvelle normalité » du processus, les cours se déroulant dans la salle de classe avec les participants portant des masques, la capacité de la salle de classe étant diminuée, une nouvelle planche de salut du coude pour le maintien d'une distanciation physique préconisée, etc. Après tout cela, nous avons dû apporter des nouvelles solutions pour l'enseignement distanciel, malgré lui, l'approche comodale (Lafleur, 2021 ; Beatty, 2014) et l'approche hyflex/enseignement bimodal (Power, 2008). Bien que tous les deux termes soient bien apparus avant la crise sanitaire, nous en avons énormément bénéficié pendant la pandémie.

La figure ci-dessous de la Banque Mondiale est utilisée pour montrer comment les établissements scolaires et les organisations éducatives ont pris des mesures dans le contexte du confinement tout au long de la crise sanitaire.

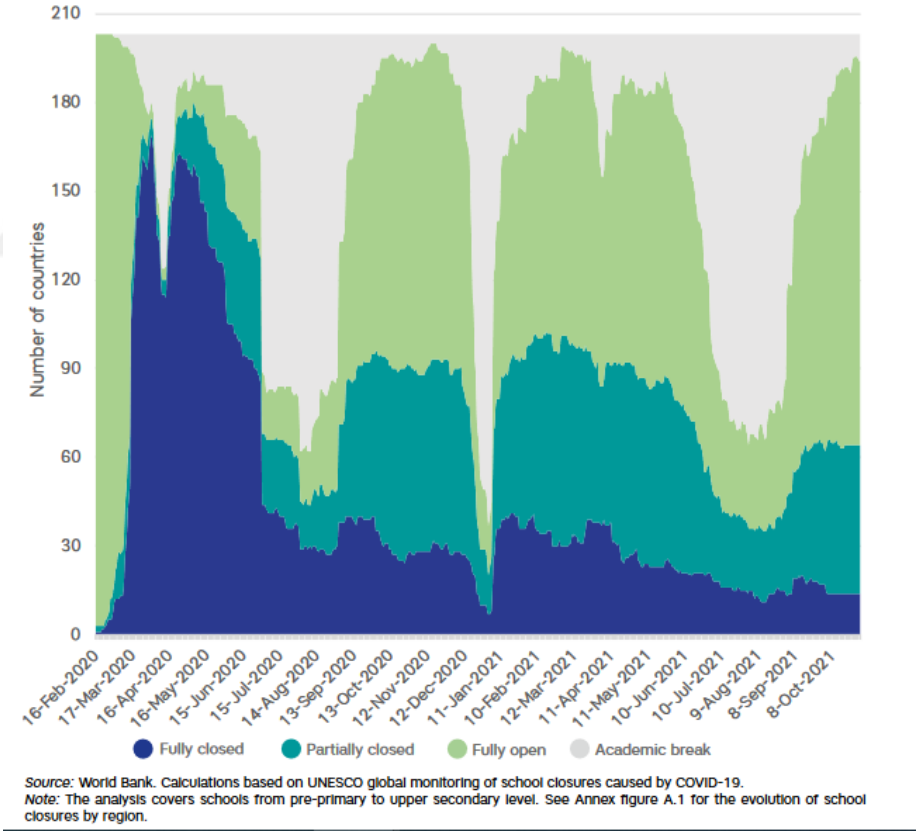

Figure 1 : Etat des fermetures d'écoles de février 2020 à octobre 2021

Selon le rapport de La Banque Mondiale (Muñoz-Najar, et al., 2021), les résultats présentent les détails de l'enseignement à distance pendant la pandémie, en mettant l'accent sur les points essentiels en lien étroit avec les contextes nationaux et éducatifs.

Premièrement, nous pouvons dire que l'enseignement à distance en cas d'urgence possède les résultats les moins élevés par rapport à l'enseignement en présentiel avant la pandémie. Cet écart se voit surtout dans les pays à faible revenus. Alors qu'ils n'arrivent pas aussi bien et largement à adopter ce modèle d'enseignement en comparaison aux pays à revenus intermédiaires, les pays à revenus élevés ont pu l'adopter d'une façon moins problématique. Mais il semble évident que les apprenants n'ont pas pu acquérir autant de connaissances qu'avant la pandémie. À partir de ces données, nous pouvons souligner le fait que l'utilisation de l'enseignement à distance des pays à faibles revenus reste beaucoup plus limitée qu'à celle de leurs contreparties plus riches. Nous pouvons en particulier mettre l'accent sur les points suivants relatifs aux pays à faibles revenus : malgré le confinement total ou partiel pendant la crise sanitaire, ils n'appliquent que très peu l'enseignement distanciel ou bien pour certains cas, ils n'appliquent pas du tout.

Cependant, les décisions des politiques éducatives des pays jouent également un rôle important en assurant l'enseignement à distance pour la continuité scolaire et pédagogique. Alors que certains pays ont adopté et utilisé leurs technologies éducatives actuelles, d'autres pays utilisaient encore les documents de cours en papier envoyés à la maison[4], la radio, la télévision, le portable et ils ont cherché des solutions basées sur l'utilisation de l'internet.

À partir du rapport de la Banque Mondiale (Muñoz-Najar et al., 2021) nous pouvons dire qu'environ « 40 % des pays d'Afrique subsaharienne n'ont développé aucune stratégie d'enseignement à distance », tandis que leurs établissements scolaires restaient à la fois totalement et partiellement fermées pendant un an à peu près. En même temps, la plupart des pays de différentes régions ont pu bénéficier de « l'enseignement à distance multimodal alors que des pays comme le Mali et le Liban avaient malheureusement recours à des solutions unimodales » (p. 4).

Par conséquent, certains pays ont établi des partenariats avec des acteurs provenant du secteur privé en vue de faciliter l'accès des apprenants à l'EAD tandis que d'autres pays ont dû changer leurs curricula pour équilibrer avec les horaires diminués à cause de la crise sanitaire. En même temps, certains pays ont proposé de recourir à des formations

[4] paper-based take-home packages

continues pour leurs professeurs et des services d'assistance dans le but d'améliorer ce processus.

Selon le rapport de la Banque Mondiale (Muñoz-Najar et al., 2021), bien que les pays se démènent afin d'assurer la continuité éducative lors de la pandémie, certains pays n'ont pas pu éviter de rencontrer « le paradoxe de l'enseignement à distance » (p. 5). En d'autres termes, les politiques éducatives reposant sur l'EAD appliqué dans les pays restent limitées et nous pouvons dire qu'ils sont loin de répondre aux besoins des étudiants. En même temps, il s'agit des pays qui ont proposé d'apporter des solutions pour chaque cas différent, tandis que dans les pays à faibles revenus, ils ont rencontré les problèmes d'accès à l'éducation en raison de l'insuffisance de l'infrastructure, de la connexion à internet ou le manque d'appareils pour les apprenants. Ces problèmes majeurs déclenchent les inégalités mentionnées plus haut.

Des problèmes similaires ont également été mentionnés par d'autres chercheurs dans ce domaine. Ainsi, les apprenants ont rencontré des difficultés liées aux problèmes d'internet et des infrastructures (Outhwaite, 2020), au problème d'un environnement scolaire à domicile (Bol, 2020), les différences entre l'acquisition des compétences de base par les élèves dans le contexte de la réussite scolaire (Doyle, 2020), les baisses significatives de la réussite scolaire chez les enfants défavorisés (Eyles, Gibbons, Monthebruno, 2020), et le sentiment de solitude et d'isolement engendré par la réalisation de cours en ligne (Kaufmann & Vallade, 2020).

A partir du même rapport (Muñoz-Najar et al., 2021), il faut mettre l'accent sur le fait qu'il y a eu des facteurs affectant d'une façon négative la qualité de l'éducation relative à l'EAD pendant la pandémie : vivre dans un environnement inadéquat, la durée d'attention des apprenants, la faiblesse de l'alphabétisme numérique chez les enfants, les enseignants et les parents ainsi que la difficulté d'accès aux appareils. Un autre facteur jouant un rôle important repose sur le manque de compétences des enseignants afin d'utiliser efficacement les technologies d'apprentissage pour l'EAD. Même avant la pandémie, on constate que l'accès à la technologie et la capacité à l'utiliser efficacement la technologie éducative changent d'un pays à un autre. Il s'agit d'un écart important parmi les pays. En outre, nous pouvons souligner l'importance de ce phénomène ; les points importants tels que la participation et le soutien des parents, qui ont une grande

importance et avantage en vue de rendre plus facile l'EAD, changent en fonction du niveau de l'éducation et du contexte socio-économique. Les baisses ou les pertes de revenus des ménages liées à la crise sanitaire ont accentué l'écart entre ceux qui accèdent beaucoup plus facilement aux technologies numériques et ceux qui souffrent de trouver assez de moyens pour participer à l'EAD.

Un autre aspect important souligné par le rapport (Muñoz-Najar, et al., 2021) est que pour qu'un tel enseignement à distance soit efficace, nous avons besoin de trois facteurs complémentaires : un enseignant efficace, une technologie adoptée et appropriée aux besoins et des apprenants motivés. Nous prenons l'exemple d'un enseignant ayant une bonne et large connaissance du contenu et du domaine, une bonne compétence technique à bénéficier de la technologie ainsi qu'une bonne approche d'enseignement appropriée. Il sera probablement plus efficace pour appliquer ce type d'enseignement qu'un autre enseignant qui ne possède pas ce savoir et ce savoir-faire.

Puisque le changement de l'environnement d'apprentissage est considéré comme l'adaptation du contenu, il est souligné que tous les types de matériels et de contenus utilisés doivent être en harmonie avec les trois éléments suivants : étudiant, technologie et instructeur (Marquet, 2011).

Quant à la présence de la technologie, elle est un préalable requis pour appliquer efficacement l'EAD, mais elle n'est pas suffisante seule. En effet, la technologie éducative dont nous bénéficions doit être adaptée aux contextes dans lesquels elle est utilisée. En plus de cela, un tel modèle d'EAD nécessite un apprenant très motivé, dont l'engagement dépend de la motivation intrinsèque, de l'utilisation efficace de l'enseignant et de la technologie éducative ainsi que de nombreux autres facteurs contextuels allant de pair avec l'environnement familial. (Muñoz-Najar et al., 2021)

2.1.3. Distance transactionnelle

De nos jours, la distance transactionnelle, que nous pouvons considérer comme la pierre angulaire pour mieux comprendre les principes et le système de l'enseignement à distance, est exploitée à différentes fins dans les recherches.

Selon Usta (2016), la première apparition de la théorie intitulée distance transactionnelle a été examinée par Moore en 1972. Le concept en question, qui s'est développé de

diverses manières et a été adapté dans des différents contextes, est une théorie abstraite formulée afin d'expliquer la psychologie derrière l'enseignement à distance.

Jézégou (2007) parle de l'importance de la conceptualisation de cette théorie en soulignant la partie des dérivations, les différents pays menant des recherches visant à définir et bien cadrer le concept de distance en formation (Jacquinot, 1993 ; Moore, 1993, Bernard, 1999 ; Bouchard, 2000 ; Garrison, 2003).

Le concept en question a pour objet d'expliquer la distance et l'écart psychologique entre l'étudiant et l'enseignant se trouvant dans des lieux différents ou des mêmes lieux plutôt que la distance géographique. C'est pour cela que nous pouvons dire que ce terme possède plutôt un aspect abstrait.

Selon Moore et Kearsley (2012), il est possible de parler du concept de distance transactionnelle ayant une structure de variable continue plutôt que discrète. Autrement dit, il se peut dire que nous puissions considérer ce phénomène comme un programme qui se déroule soit à distance ou soit présentiel. Selon Moore et Kearsley, Rumble déclare déjà qu'il y a une certaine distance transactionnelle dans chaque activité éducative. Par conséquent, le concept intitulé « EAD » est considéré comme un sous-ensemble d'activités éducatives ayant ses propres types d'organisation et de comportements caractéristiques d'enseignement provenant de sa structure spatio-temporelle (Moore & Kearsley, 2012).

Dans la théorie distance transactionnelle, Moore explique la notion de distance à l'aide de trois concepts variables différents : le dialogue, la structure et l'autonomie.

À partir du concept intitulé dialogue, Moore le définit comme le suivant :

> La notion "dialogue" s'utilise afin de décrire une interaction ou une série d'interactions présentant des qualités positives que d'autres interactions pourraient ne pas avoir. Un dialogue est volontaire, constructif et valorisé par chacune des parties. Chaque partie au dialogue est un auditeur respectueux et actif ; chacun contribue et s'appuie sur les contributions de l'autre partie ou des parties…. Dans une relation éducative, le dialogue a objet d'améliorer la compréhension de l'élève. (Moore, 1997, p. 23)

À partir de la citation ci-dessus, nous pouvons souligner l'importance du dialogue en disant que puisque le dialogue en question est mené par des participants ou des groupes

à l'aide de sa structure, en même temps, les caractéristiques des participants incluses dans le groupe peuvent être changées et façonnées de manière directe. En d'autres termes, les dynamiques et la taille du groupe jouent un rôle prépondérant dans la forme du dialogue. Dans ce cas-là, nous pouvons également dire que plus le nombre de participants augmente, plus l'intensité de l'interaction du dialogue s'amplifie et que l'attitude de l'enseignant déterminera le contexte pédagogique du dialogue dans l'EAD.

En ce qui concerne la diversité du dialogue, selon Moore et Kearsley (2012), dans le cours en ligne, le dialogue mené d'un étudiant avec son enseignant par courrier électronique est considéré comme un dialogue structuré parce qu'il est écrit, alors qu'à l'époque dans lequel l'EAD était davantage un outil autodidacte, l'activité réalisée avec un CD ou un enregistrement vocal n'était pas envisagée comme un dialogue parce qu'il n'y avait pas de retour de l'information et le feed-back de l'enseignant et qu'il ne pouvait pas répondre à cause de sa nature asynchrone. En outre, il se peut dire que les entretiens en audioconférence menés par téléphone ou en visioconférence décrivent un processus dialogique par sa nature. Donc, comme le type et la forme du dialogue peuvent changer d'un apprenant à un autre, les apprenants étrangers se sentent généralement plus à l'aise avec la communication textuelle et asynchrone. Par conséquent, ils mènent un dialogue davantage que dans l'audio-visioconférence en ligne, ce qui permet une communication plus directe et rapide.

2.1.4. Présence sociale

Dans les classes traditionnelles, nous pouvons attirer l'attention sur ce phénomène : l'attachement avec les camarades et l'enseignant est important dans le contexte de la construction et du développement du sentiment d'appartenance à la classe. Le développement et l'attachement peuvent faciliter à la fois l'apprentissage et la participation aux activités d'apprentissage (Eze et al., 2018).

En ce qui concerne la présence sociale dans l'enseignement à distance, par sa nature, la situation est légèrement différente.

Cependant, Wut et Xu (2021) affirment qu'il y a peu de climat de classe dans l'environnement d'apprentissage en ligne lorsque l'enseignement à distance est choisi comme le moyen de l'éducation en raison de la distance géographique. En d'autres termes,

la présence sociale est un élément important qui joue un rôle primordial pour l'environnement de classe. Il peut être difficile de l'établir facilement dans le cadre de l'enseignement à distance.

Quand il s'agit de définir la présence, nous pouvons bénéficier des différentes recherches.

Selon Boston et al. (2020), ce terme peut être défini de cette façon-là :

> « La présence sociale est la pierre angulaire de l'apprentissage collaboratif et le fondement d'un apprentissage constructif en ligne. Dans le contexte de l'apprentissage en ligne, la présence sociale est décrite comme la capacité des apprenants à se projeter socialement et émotionnellement, ainsi que leur capacité à percevoir les autres apprenants comme de vraies personnes » (p. 4).

Quant à Lowenthal (2010), la présence sociale est la capacité sociale selon laquelle des étudiants se représentent socialement et émotionnellement comme une vraie personne dans un environnement d'apprentissage en ligne.

Quand il s'agit d'un environnement en ligne, les interactions entre les participants et l'enseignant peuvent être restreintes. En conséquence, l'atmosphère ou bien le climat de la salle de classe et le sentiment de présence sociale peuvent en être affectés. Le manque transactionnel entre les étudiants et l'enseignant ou entre les étudiants eux-mêmes peut s'accroître (Utecht & Keller, 2019).

A partir de ces définitions, nous pouvons attirer l'attention sur le fait que la présence sociale possède trois composantes principales.

La première composante est l'expression affective. Il s'agit de « la capacité des apprenants en ligne à se projeter à travers des comportements verbaux textuels tels que l'utilisation du para-langage, la divulgation de soi, l'humour et d'autres expressions d'émotions et de valeurs » (Boston, et al. 2010, p. 4).

Le deuxième élément provient de la communication ouverte, définie comme « l'instauration d'un climat d'apprentissage sans risque dans lequel les participants se font suffisamment confiance pour se dévoiler » (Boston et al. 2010, p.4)

La troisième et dernière composante découle de la cohésion du groupe. La dernière fait référence au « développement d'une identité de groupe et à la capacité des participants à

la communauté d'apprentissage à collaborer de manière significative » (Boston, et al. 2010, p.4).

Nous pouvons dire qu'il existe différentes stratégies pour augmenter la présence sociale en ligne. Parmi les stratégies en question, nous citons les discussions encadrées, la divulgation de soi, les vidéos asynchrones, les discussions par le biais de la vidéo et le feedback via l'audio afin d'assurer un bon climat d'apprentissage dans un environnement en ligne. En même temps, une gestion réussie de la présence sociale peut également conduire à des étudiants plus motivés, à la réussite de la classe et à un enseignement en ligne efficace.

2.1.5. Téléprésence/cyberprésence

Quand il s'agit de la téléprésence, nous pouvons accentuer le fait qu'il est indispensable de considérer des cours en ligne comme synchrones et asynchrones. Les cours en ligne synchrones assurent un certain niveau de cyberprésence pour les apprenants ainsi que les enseignants. D'autre part, nous pouvons dire que dans de nombreux cas, les cours en ligne peuvent être asynchrones. Cela signifie que les apprenants et les instructeurs ne sont pas dans l'espace numérique de travail en même temps. La présence de l'apprenant peut également s'en trouver ainsi altérée. Il s'agit d'une présence, mais pas une classe avec une réelle participation au sens classique du terme. En d'autres termes, lorsque les étudiants se connectent à ce type de cours en ligne, ils sont seuls et cherchent eux-mêmes les réponses.

Le sentiment d'être présent dans une classe en ligne peut être défini comme la cyberprésence. Au sens large du terme, il s'agit d'un environnement dans lequel les apprenants participent et contribuent à des discussions en ligne, communiquent avec leur professeur et leurs camarades de classe en ligne par le biais d'outils de communication tels que le courrier électronique, le message, etc. Les apprenants ressentent également une présence en ligne car ils voient les activités d'autres participants dans cet environnement (Byun & Cardenas, 2013). En outre, dans un tel environnement en ligne, certains sujets de discussion apparaissent comme des outils qui peuvent être utilisés pour partager des idées avec d'autres et réfléchir à des questions (Calvani et al., 2010). Cette situation contribue également à la formation d'une présence en ligne et soutient le sentiment de téléprésence/cyberprésence.

La téléprésence en question dans le contexte de sa mise en œuvre, certains points doivent être pris en compte. Selon Byun et Cardenas (2013), l'un d'entre eux est l'intervalle entre les réponses. Lorsque ces intervalles sont longs, les conversations commencent à se déconnecter. En conséquence, les élèves se désintéressent graduellement de la leçon. En plus, un sentiment de solitude se développe et ils se sentent seuls parce qu'ils ne peuvent pas être guidés pendant qu'ils résolvent des problèmes ou font leurs devoirs sur la plateforme. La présence en ligne offre de nombreuses possibilités de créer une communauté d'apprentissage et permet de créer un environnement d'apprentissage actif.

2.1.6. Interactions dans le cadre de l'enseignement à distance

L'interaction en ligne est une question qui attire l'attention afin de construire et maintenir un environnement d'apprentissage actif et interactif. Nous pouvons dire qu'il est aussi possible pour les apprenants et les enseignants de faire l'expérience de l'interaction dans les cours en ligne. Il est donc essentiel de veiller à ce que les cours soient riches en interactions en ligne, car cela favorise les performances en classe et l'apprentissage. Dans les classes qui offrent de nombreuses possibilités d'interaction en ligne, les apprenants obtiennent de meilleurs résultats scolaires, sont plus motivés et plus ouverts aux nouvelles et différentes idées. En outre, ils apprennent mieux grâce aux travaux de groupe collaboratifs (Schneider & Preckel, 2017 ; Chen, Wang, Kirschener, & Tsai, 2018).

En même temps, selon Lee, et al. (2011) ; Finn et Zimmer (2012) l'interaction en ligne et la présence sociale vont de pair. Autrement dit, toutes les deux sont des éléments essentiels pour stimuler la réflexion et les processus d'apprentissage des apprenants dans un environnement d'apprentissage en ligne et pour améliorer leur expression et leur participation en ligne.

En ce qui concerne l'engagement accru, Hara et al. (2020) parlent d'un engagement accru qui est un autre résultat positif de l'interaction en ligne.

D'après le travail de Chao et Kim (2013), l'apprentissage interactif en ligne peut augmenter l'engagement des étudiants dans l'apprentissage. Quant à Kim et Lee (2012) l'interaction avec un sentiment de communauté est liée à l'engagement des étudiants. Le fait de maintenir les élèves activement engagés vis-à-vis de l'enseignant, du contenu et des autres paramètres favorise leur réussite. Lorsque les élèves observent, font,

communiquent et réfléchissent, ils travaillent activement avec des concepts et des personnes. Ces activités sont appelées interactions qui sont au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage. Lorsque l'interaction se fait en ligne entre les étudiants et les enseignants, la manière de l'interaction change.

Il existe trois types d'interaction en ligne (Miao et Ma, 2022). Il s'agit de l'enseignement par l'étudiant et l'enseignant, de l'interaction entre l'étudiant et ses camarades et de l'interaction entre l'étudiant et le contenu. Parmi les exemples d'interaction entre l'étudiant et l'enseignant, on peut citer le commentaire de l'enseignant, la participation à des discussions par chat, les heures de bureau en ligne et le mentorat formel. L'interaction élève-étudiant comprend le travail en binôme, le travail en groupe, les jeux de rôle, le remue-méninge avec les pairs et l'évaluation par les pairs. Les quiz, les quêtes sur le web, les simulations et les tutoriels peuvent être considérés comme des exemples d'interaction entre l'étudiant et le contenu.

2.1.7. Evaluation dans le contexte de l'enseignement à distance

L'évaluation en ligne peut sembler plus compliquée que l'évaluation en face-à-face. L'évaluation de l'apprentissage et la mise en œuvre des évaluations peuvent être des défis. Il est toutefois possible de réaliser une évaluation fiable et valide dans le cadre d'un cours en ligne. Il s'agit que les évaluations formatives et sommatives puissent être administrées en face-à-face et en ligne.

Selon Wang (2010), il est ainsi possible de mettre en place un triple processus d'évaluation. Le premier s'exprime par la flexibilité de la période d'évaluation. Ainsi, le premier processus par lequel les étudiants peuvent déterminer le moment qui leur correspond le mieux. Le deuxième élément selon lequel ce processus a trait à la flexibilité de l'essai. En d'autres termes, les étudiants ont la liberté de faire plusieurs tentatives jusqu'à ce qu'ils parviennent à la note minimale qu'ils souhaitent obtenir. Le troisième et dernier point concerne le feed-back. Ce type de feed-back qui est basé sur l'apprentissage en ligne accélère le processus d'apprentissage parce qu'il est rapide. Autrement dit, il autorise les étudiants à évaluer leur propre apprentissage à l'aide de feed-back et à corriger leurs erreurs de cette manière.

En outre, selon Cassady et Gridley (2005), nous pouvons également souligner l'importance de l'évaluation formative en ligne pour le niveau d'anxiété des étudiants. Autrement dit, l'évaluation formative en ligne peut contribuer à atténuer le niveau d'anxiété des étudiants avant l'évaluation sommative. Dans ce contexte, il s'agit que les outils web 2.0 basés sur les jeux soient également utilisés pour réduire les niveaux d'anxiété des étudiants. Mais selon Bolat (2016), chaque jeu possède un but. Le fait de diminuer le niveau de l'anxiété joue un rôle important mais en même temps, nous ne devons pas perturber les modèles de comportement que les étudiants développent de manière positive en donnant une mauvaise application à la récompense.

En raison de la nature asynchrone des environnements d'apprentissage en ligne, l'importance des outils d'évaluation se fait également connaître. En d'autres termes, l'outil d'évaluation dont nous bénéficions dans un environnement d'apprentissage synchrone ne peut pas correspondre à l'environnement asynchrone et ne peut pas arriver à répondre aux besoins. Dans ce sens, selon Vonderwell et al. (2007), les instructeurs peuvent bénéficier de l'évaluation formative en raison de la nature asynchrone des environnements d'apprentissage en ligne. La raison pour laquelle il peut être utile d'accroître l'interaction entre les étudiants et leurs pairs et l'interaction entre les étudiants et leurs instructeurs. Pour bien structurer l'évaluation dans l'enseignement à distance, afin d'atteindre les niveaux souhaités d'évaluation formative efficace, il faut tout d'abord repenser et restructurer les stratégies d'enseignement en ligne par rapport aux dynamiques d'apprentissage basées sur ce modèle et aux besoins des classes en ligne.

Il existe également de multiples outils de mesure et d'évaluation en vue d'appliquer dans l'enseignement à distance. En voici quelques-uns : Les questionnaires en ligne (Zorn et al., 2020), les essais (Latifi et al., 2021), les activités de glisser-déposer (MacKenzie, 2015 ; O'Bryne, 2008), les simulations de dialogue (Hulsbergen, 2023) et les enquêtes en ligne sont autant de techniques à utiliser dans l'enseignement en ligne.

Une autre question qui attire l'attention sur la mesure et l'évaluation est celle des types d'outils de mesure et d'évaluation qui peuvent être exploités dans le cadre de l'enseignement à distance. Ces outils offrent certains avantages spécifiques à l'environnement numérique dans le contexte de l'évaluation. Autrement dit, certains de

ces outils sont dotés de caractéristiques supplémentaires par rapport aux outils d'évaluation traditionnelle en classe : Vonderwell et al. (2007).

- La première d'entre elles consiste à raccourcir le temps de mesure et d'évaluation.
- Deuxièmement, comme certains d'entre eux ne sont élaborés qu'à l'aide d'outils numériques, ils ne fonctionnent pas ou sont incomplets dans le cas d'une évaluation sur papier en salle de classe.
- Troisièmement, il est désormais possible de donner un feed-back instantané, de différentes manières et à plusieurs reprises.
- Quatrièmement, dans la partie évaluation, il permet d'effectuer en peu de temps des analyses statistiques qu'un enseignant peut faire en très peu de temps.
- Cinquièmement, par sa nature et structure numérique, il permet aux enseignants de réaliser une série de mesures et une évaluation détaillée.
- Le sixième point nous permet de développer des programmes d'apprentissage personnalisés car des résultats personnalisés peuvent être obtenus.

Comme il ne s'agit pas d'interaction face à face au sens classique du terme en ligne, les enseignants peuvent avoir des difficultés à transmettre un feedback. Selon Hannafin et al. (1997), cette idée signifie que la nature "distante" des approches basées sur le Web peut rendre l'évaluation observationnelle et participative difficile. Autrement dit, l'évaluation informelle peut être difficile pour les formateurs en ligne en raison de l'absence de communication face à face (Öncü et Çakır, 2011). Cette idée est également soutenue par une autre étude selon laquelle les formateurs qui adaptent des cours en face à face à un enseignement en ligne peuvent avoir des quelques inquiétudes en termes d'évaluation. (Beebe et al., 2010). Ces inquiétudes sont citées ci-dessous :

- (1) la gestion du temps ;
- (2) la responsabilité et l'initiative des étudiants ;
- (3) la structure du support en ligne ;
- (4) la complexité du contenu ; et
- (5) l'évaluation informelle. (Beebe, Vonderwell et Boboc, 2010).

2.1.8. E-learning

Avec l'essor numérique et le développement continu des nouvelles technologies, e-learning, autrement dit, l'enseignement en ligne commence à devenir un mode d'enseignement populaire de plus en plus. Nous pouvons dire que cela permet de créer des nouvelles perspectives pour la structure de l'éducation. Cependant nous pouvons ajouter que certains facteurs comme manque de temps, l'éloignement géographique parmi des centres éducatifs provoquent des nouvelles recherches dans le domaine. Mais aussi, les facteurs mentionnés rendent l'enseignement traditionnel de plus en plus moins efficace, insuffisant et non flexible. En dehors de cela, nous pouvons accéder à la capacité de mesurer et évaluer rapidement, à assurer un environnement d'apprentissage interactif et à changer la modalité d'un cours comme l'utilisation de la classe inversée. Avec tout cela, il s'agit d'un changement de paradigme afin de créer et développer la continuité pédagogique. Des institutions éducatives, des entreprises, des programmes de formation ainsi que d'autres d'établissements qui ont besoin de bénéficier de cette modalité, cherchent à trouver des moyens pour l'intégrer en termes d'e-learning.

Les chercheurs mettent l'accent sur les différents aspects de ce terme. Khan (2005) définit ce terme comme l'utilisation de la technologie numérique en utilisant des ordinateurs et l'internet afin de diffuser des contenus et de faciliter l'apprentissage. En même temps, nous pouvons dire qu'il souligne également l'importance de la gestion de l'e-learning concernant le design, la distribution, la mise en œuvre et la partie de l'évaluation.

Quant à un autre chercheur, Rosenberg (2002) insiste également sur l'importance des stratégies d'apprentissage en ligne pour la diffusion des savoirs à l'ère numérique. Il faut mettre l'accent sur le fait qu'il aborde les différents types d'apprentissage en ligne. Parmi ce type d'apprentissage, nous pouvons citer l'apprentissage synchrone et asynchrone et ses avantages et défis.

Si nous parlons de l'autre aspect de l'e-learning, Siemens (2005) propose le connectivisme comma la théorie d'apprentissage pour l'ère numérique en accentuant sur l'importance des réseaux et des connexions, des liens dans l'apprentissage. Nous pouvons dire qu'il estime que l'apprentissage en ligne permet aux apprenants de communiquer avec d'autres personnes et d'accéder à une grande quantité d'informations et de ressources.

Cependant, il est conscient également des défis de l'apprentissage en ligne comme le besoin de l'autonomie et de la motivation.

En dehors de ces définitions, nous pouvons dire que Allen et Seaman (2008) offrent un concept qui permet de distinguer d'un type de l'e-learning de l'autre. Selon les chercheurs en question, il s'agit de quatre différents types de cours en ligne :

- Le cours présentiel, nommé parfois traditionnel, le cours ne bénéficie pas de l'apport de la technologie ;
- Le cours basé de web, pour ce type de cours, le contenu en ligne se trouve entre 1 et 29% ;
- Le cours blended ou hybrid, dans lequel le contenu en ligne se trouve entre 30 et 79 % ;
- Le cours entièrement en ligne, pour ce type de contenu, nous pouvons dire que le contenu en ligne se trouve 80 et 100 %

Pour mieux expliquer le cas, nous pouvons bénéficier des études d'Allan et Seaman (2008) et du tableau de Benraouane (2011).

Pourcentage du contenu en ligne	**Type de cours**	**Explication**
0 %	Cours présentiel	Le cours se déroule sans utiliser la technologie ni l'enseignement en ligne. Le contenu à travailler est distribué par rapport aux techniques de l'enseignement présentiel.
1 à 29 %	Cours basé de web	Le cours dans lequel nous utilisons des technologies en bénéficiant de web. Nous utilisons un espace numérique de travail ou un système de gestion de contenu ou bien des pages web afin de communiquer avec les étudiants sur le plan de cours ou les devoirs.

30 à 79 %	Cours hybride ou mixte (blended)	Pour ce type de cours, nous allions l'enseignement en face-à-face et l'enseignement en ligne. Une majeure partie de contenu est diffusée en ligne à travers l'utilisation de forums de discussion. Le cours hybride dont on utilise est fait avec un petit nombre de sessions en face-à-face.
80 à 100 %	Cours en ligne	Le cours en ligne dans lequel tout le contenu du cours est fait en ligne. Il ne s'agit pas de contact face à face avec l'étudiant.

Tableau 1 : Classification des cours selon le contenu mis en ligne, adapté de la publication par Allen et Seaman (2008) et par Benraouane (Benraouane, 2011, pp. 4-5)

Pour les avantages de l'e-Learning, ils peuvent être cités les critères ci-dessous : (Pappas, 2015 ; Gautam, 2020 ; Moodle, 2018) :

L'apprentissage en ligne propose une facilité d'accès au sens large du terme.

- Il permet facilement d'accéder à l'information, aux ressources numériques et aux logiciels.

Il offre également un environnement d'apprentissage flexible.

- Il est indépendant du temps et du lieu, permettant à l'étudiant de se connecter au système quand il est disponible et quand il le souhaite. Il est flexible à cet égard.

Il permet de rendre l'enseignement accessible à des lieux et établissement éloignés.

- Il permet aux États d'apporter l'éducation à des établissements éloignés, et comme des cours en ligne se font par voie numérique, les Etats le font à moindre coût et de manière moins onéreuse.

Il propose des contenus interactifs et ludiques au sens large du terme.

- Il est possible de donner la motivation, et d'augmenter l'assiduité ainsi que l'engagement.

Il constitue un environnement d'apprentissage basé sur Web

- Grâce à l'apprentissage en ligne, les étudiants peuvent gagner en autonomie et développer les compétences qui ont du mal à améliorer dans l'enseignement des langues. En d'autres termes, ce type d'apprentissage peut être effectué à la fois sur l'espace numérique de travail et sur les pages web qui sont découvertes par les étudiants elles-mêmes.

Il peut inciter à libérer sa créativité en toute simplicité

- Grâce à l'apprentissage basé sur web, les étudiants peuvent exploiter des pages web pour créer différents blogs, wikis, montages vidéo et images ou animations, et cela offre une bonne occasion de faire preuve de créativité.

De manière générale, les recherches dans le domaine montrent que l'e-learning est susceptible de révolutionner et bouleverser l'enseignement en offrant des possibilités d'apprentissage flexibles et accessibles. Toutefois, il nécessite également une gestion prudente et une prise en compte des défis et des opportunités uniques qu'il engendre.

2.1.9. Enseignement hybride

Nous pouvons dire que l'apprentissage hybride est cité parmi une méthode d'enseignement qui mêle l'enseignement traditionnel en classe et l'apprentissage en ligne. L'objectif fondamental de ce type d'apprentissage est d'offrir aux étudiants une plus grande autonomie dans leur développement éducatif en s'appuyant sur la technologie et sur la classe. Dans ce cas-là, nous pouvons souligner l'importance de l'incitation de l'interaction entre l'étudiant et l'enseignant.

Selon la littérature, nous pouvons attirer l'attention sur le fait que l'apprentissage hybride est devenu plus populaire dans l'enseignement supérieur ainsi que d'autres niveaux. Nous pouvons expliquer le cas avec la notion de valeur ajoutée. Ce type d'enseignement propose une valeur ajoutée à l'apprentissage et à l'environnement d'apprentissage. Car il peut posséder des ressources destinées à l'utilisation de l'apprentissage de la langue étrangère et ce type d'apprentissage nous permet de diversifier et d'adapter facilement des contenus à un public visé et diversifié.

Par la définition, Graham définit ce type d'apprentissage de cette façon-là : « Les systèmes d'apprentissage hybride regroupent l'enseignement en face-à-face et l'enseignement assisté par ordinateur » (2005, p. 5)

Quant à Rooney (2003), nous pouvons dire qu'il souligne l'importance sur le fait que l'apprentissage hybride est considéré comme l'une des dix principales tendances pour la diffusion de savoir.

Pour aller plus loin, nous pouvons dire que selon l'article intitulé "Blended learning systems : Definition, current trends, and future directions" de Charles Graham (2005), il existe quatre niveaux dans lesquels l'apprentissage hybride peut se produire : « le niveau de l'activité », « le niveau du cours », « le niveau du programme » et « le niveau de l'établissement ».

Pour le niveau de l'activité, une activité d'apprentissage peut se réaliser lorsqu'elle comprend à la fois des échanges en face à face et des éléments virtuels. En dehors de ce type de métissage, ce type d'activité peut également arriver quand un environnement d'apprentissage se métisse avec la technologie hybride reposant sur la réalité, autrement dit, la réalité mixte. (Graham, 2005)

Pour la partie du design de l'enseignement hybride, il y a des hypothèses clés selon Garisson and Vaughan, 2008 :

- « Il s'agit de l'intégration rationnelle pour l'apprentissage en face-à-face et en ligne,
- Repenser fondamentalement la structure des cours afin d'optimiser l'engagement des étudiants,
- Il faut bien restructurer et remplacer les heures du cours traditionnel » (p.5).

Dans leur article, Alammary et al. (2014) proposent des conseils aux enseignants qui travaillent dans des établissements d'enseignement supérieur. Ils considèrent le concept intitulé l'enseignement hybride comme le choix de l'approche la plus appropriée quand il s'agit des cours mixtes.

Par conséquent, lorsque nous résumons les avantages et les défis de l'apprentissage mixte, nous pouvons bénéficier du tableau ci-dessous à partir de l'article intitulé « Blended Learning: An Institutional Approach for Enhancing Students' Learning Experiences » (Poon, 2013, p. 276).

Avantages	Défis
Amélioration des résultats d'apprentissage des étudiants	Attentes irréalistes des étudiants
Une plus grande flexibilité pour les étudiants et les enseignants	L'isolement ressenti par les étudiants
Amélioration de l'autonomie, de la réflexion et de recherche	Problèmes technologiques pour les étudiants
Réduction du taux d'abandon des étudiants	L'envahissement des autres domaines de la vie
Capacité à favoriser un environnement d'apprentissage professionnel	Engagement de temps
Économies possibles en termes de coûts et de ressources	Problèmes technologiques pour les institutions
	Manque de soutien pour la réorganisation des cours
	Difficulté d'acquérir de nouvelles compétences d'enseignement et de technologie

Tableau 2 : Résumé des avantages et des défis de l'apprentissage hybride

De manière générale, nous pouvons dire que la littérature indique que l'apprentissage hybride a le potentiel de transformer l'éducation et la formation en permettant aux étudiants de faire des expériences d'apprentissage flexibles, personnalisées et rentables. C’est ce qui est important pour l’enseignement en ligne.

Toutefois, il est indispensable de faire des recherches nouvelles afin d'explorer l'efficacité des différentes combinaisons et d'identifier les meilleures pratiques pour la conception et la mise en œuvre d'environnements d'apprentissage hybride.

2.1.10. MOOC

Nous pouvons dire que le MOOC, qui peut être considéré comme le fruit de la formation à distance basé sur le web de la troisième ère de l'EAD, est apparu grâce à la montée exponentielle de la technologie éducative. D'après le site web la France terme, le MOOC est défini de cette façon-là : « Formation accessible à tous, dispensée dans l'internet par des établissements d'enseignement, des entreprises, des organismes ou des particuliers, qui offre à chacun la possibilité d'évaluer ses connaissances et peut déboucher sur une certification » (France Terme, 2023). Or le journal américain intitulé New York Times met l'accent sur l'importance du MOOC grâce auquel les gens peuvent sortir de la pauvreté le définissant de cette façon-là : « Rien n'a plus de potentiel pour sortir les gens de la pauvreté » (Pfeifer, 2015, p. 52). À partir de cette citation, il se peut dire que l'apprentissage soi-même joue un rôle important en termes de facilitation d'accès à l'institution éducative. Ce phénomène peut engendrer la démocratisation de l'éducation à la suite des besoins d'apprentissage autonome. Quand il s'agit de certaines dates clés selon Pfeifer (2015), si on ne prend pas en considération des cours de sténographie par correspondance en 1852 aux États-Unis, on peut remonter aux origines modernes et numériques en 1999 où l'OpenClassrooms est fondé. Ce processus a été suivi par l'opencourseware, fondé par le MIT en 2002. Quant à l'année de 2005, il s'agit de la création d'un Consortium intitulé OpenCourseWare qui comprend 200 institutions du monde entier afin de rendre la formation plus standardisée. Selon Pfeifer, (2015), en 2008, deux chercheurs canadiens, Downes et Siemens ont mis en avant le MOOC en faisant la référence à la théorie « connectiviste » pour bien expliquer la théorie s'appuyant sur des échanges messagers, des espaces de discussion et des vidéos comprenant les contenus d'un sujet.

Bien après les premières traces du MOOC, « l'Inria lance le MOOC Lab pour créer une plateforme, réaliser des contenus pédagogiques et mener des recherches » (Pfeifer, 2015, p. 54).

Pour bien expliquer le MOOC, nous bénéficions des points communs expliqués par Mangenot. Selon lui (2017), ces points communs sont cités comme les suivants :

> « Une granularité de l'ordre du cours (la référence étant le cours universitaire semestriel de 24 herues) » ;
>
> « Un rythme imposé, en général hebdomadaire, avec un début et une fin et une durée de 3 à 12 semaines » ;
>
> « Un accès libre et gratuit, sans aucun prérequis, à travers internet » (p. 156).

Mangenot (2017) ajoute également que

> « l'idée d'évaluation par les pairs est également évoquée par la plupart des concepteurs de MOOC, mais tous ne la pratiquent pas…De même, la présentation des contenus par le biais de vidéos d'une dizaine de minutes est extrêmement fréquente, mais pas systématique, notamment dans les cMOOC » (p. 156).

Selon Toven-Lindsey et al. (2015), le MOOC originel est proposé par Siemens et Downes en 2008, mais Mangenot (2017) met l'accent sur le fait que

> « Ce serait Save Cormier, universitaire canadien également spécialiste des technologies éducatives, qui aurait l'acronyme MOOC, en réaction eu cours de Downes et Siemens évoqué plus haut. Downes aurait ensuite inventé l'expression « xMOOC », par la suite « cMOOC », ce qu'il explique sur *Google Plus* : « j'ai remarqué l'utilisation du « x » dans les MOOC étasuniens, edX, notamment. C'est ainsi que j'ai appelé xMOOC les MOOC de *Coursera, Udacity et edX*.. Ce n'est qu'après que j'ai appelé les autres cMOOC » (p. 158).

Dubosson et Emad (2015) met l'accent sur la différence de xMOOC et cMOOC en expliquant leurs caractéristiques plus détaillées : Les xMOOC ressemblent à la structure d'un modèle universitaire traditionnel dans lequel l'enseignant est le spécialiste et les étudiants sont des consommateurs de connaissances. Les xMOOC sont basés sur une approche plus individuelle et béhavioriste de l'apprentissage. Le contenu des cours comprend des vidéos de cours hebdomadaires, des devoirs et des quiz. Les étudiants peuvent également interagir en partageant leurs idées dans les forums du MOOC. En général, les xMOOC sont reconnus comme une structure qui combine un nombre limité d'outils d'enseignement dans une seule plateforme. Le premier essai de xMOOC a été

lancé en 2011 avec un cours d'intelligence artificielle à l'université de Stanford. Ce modèle est souvent préconisé par les institutions d'élite américaines. Les cMOOC ont une approche connectiviste basée sur les interactions entre les étudiants. Les connaissances sont produites par les étudiants et construites grâce à leur participation. Le programme du cours n'est pas prédéterminé et il est créé avec la contribution des étudiants sur MOOC.

Dubosson et Emad (2015, p. 681), dans leur article, font un tableau récapitulatif pour bien distinguer l'un de l'autre :

	cMOOC	xMOOC
Focus	Groupe (connexions)	Contenu
Pédagogie	Co-production	Transfert (enseignement ex-cathedra)
Modèle pédagogique	Connectivisme	Behaviorisme
Enseignant	Guide	Expert
Apprenant	Co-créateur	Consommateur des connaissances
Curriculum	Ouvert/adaptatif	Prédéfini/structuré
Evaluation	Artefacts	Evaluation par l'ordinateur « drill and grill »
Feedback	Feedback direct - les apprenants répondent aux questions, débattent de nouveaux problèmes et s'interrogent sur la pertinence du contenu	Pas de feedback direct- les enseignants peuvent rarement répondre aux questions posées dans les forums.

Dynamiques	Apprendre en équipe et à partir d'un groupe	Apprentissage auprès de l'enseignant
Motivation des étudiants	Étudiants autonomes et très motivés par un sujet particulier	Accès gratuit à une éducation d'élite très coûteuse
Outils	Les apprenants peuvent choisir parmi les différents outils	Une seule plateforme pour utiliser

Tableau 3 : Comparaison entre le cMOOC et le xMOOC

2.2. Les mythes pour l'enseignement à distance

Avec l'utilisation croissante de l'enseignement en ligne et les pratiques de l'enseignement à distance, certains peuvent penser que c'est facile à utiliser et à appliquer. Il s'agit d'un changement de paradigme en termes de la mobilisation. Autrement dit, l'une des raisons par lesquelles la dimension physique de l'éducation a changé et s'est déplacée vers l'environnement numérique. En d'autres termes, l'éducation qui ne se fait pas dans l'environnement d'une classe a engendré une perception selon laquelle l'éducation en ligne peut trouver des solutions aux problèmes liés à la dynamique de la classe et à l'éducation en face-à-face. Dans ce chapitre, nous avons traité les quatre points essentiels.

2.2.1. Une prétendue facilitée

Lorsque nous faisons la recherche littéraire, nous rencontrons la théorie du conflit instrumental de Pascal Marquet (2011) sur l'adaptation de la technologie à l'éducation. La théorie en question comprend le triangle de l'apprenant, de l'enseignant et du matériel. Il affirme que la technologie ne fonctionnera pas si l'un de ces éléments est absent ou incompatible. En d'autres termes, il s'agit d'une triple adaptation. Cette idée fausse doit être abordée tant du point de vue de l'enseignant que de celui de l'étudiant.

Du point de vue de l'enseignant, Selon Basque et Baillargeon (2013) bien que le transfert d'une leçon en face-à-face vers l'environnement numérique semble être un processus

simple, il nécessite une expertise différente pour ajouter l'esprit de la leçon dans l'environnement de la salle de classe. En d'autres termes, si les enseignants possédant une expertise pédagogique sont nécessaires pour concevoir le contenu des cours, les technologues de l'éducation sont nécessaires pour produire le contenu par rapport à l'utilisation numérique. Cette ingénierie de l'apprentissage sert de pierre angulaire pour assurer la continuité pédagogique. Elle soutient également la théorie de Pascal Maquet (2011) mentionnée plus haut. Dans ce contexte, des différents spécialistes devraient travailler sous le même toit pour créer du contenu éducatif à distance. Comme le montrent les travaux de Parr (2019), l'enseignant, expert dans l'organisation et l'enseignement des contenus, et le technologue, expert dans la création de contenus, sont réunis.

Conception	Élaboration d'une activité pédagogique, y compris la spécification des apprentissages visés, la recension des ressources utilisables, la définition de la structure des activités proposées et la détermination des instruments d'évaluation	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone
Production	Constitution de l'ensemble des activités d'apprentissage et d'évaluation, y compris le choix, l'adaptation et la création du matériel didactique	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone
Diffusion	Communication et animation des activités d'apprentissage	La tâche augmente en mode synchrone et diminue en mode asynchrone
Encadrement	Soutien aux personnes en formation et régulation	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone, sauf dans le cas d'activités autoportantes où l'encadrement est inexistant
Évaluation	Collecte et interprétation de l'information en vue de porter un jugement sur les apprentissages effectués et de fournir une rétroaction aux apprenants	La tâche est comparable d'un mode de formation à l'autre, sauf dans le cas d'activités autoportantes où elle diminue de façon significative (ou est généralement inexistante)[1]
Réflexivité	Évaluation de l'activité pédagogique en vue d'une amélioration continue	La tâche augmente de façon significative en fonction de la proportion d'activités offertes en mode asynchrone, sauf dans le cas d'activités autoportantes où le retour réflexif est limité

Figure 2 : Répercussions de la formation à distance sur différents aspects de la tâche d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation — CSE, 2015, p. 30)

Comme le montre le tableau ci-dessus du CSE, le processus d'élaboration des cours est long, détaillé et nécessite différentes spécialisations, ce qui détruit le mythe de la facilité.

Selon le rapport intitulé « Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne au Canada : 2018 », il se peut que :

> « C'était une raison jugée très importante ou importante par 88 % des établissements. La barrière la plus importante était le fait que la préparation et l'enseignement de

> cours en ligne nécessitaient des efforts supplémentaires de la part des enseignants (85 %) » (Bates et al., 2019, p. 40).

Du point de vue de l'étudiant, le nombre et la disponibilité des étudiants ont un impact direct sur cette question, de même que la conception du contenu. En d'autres termes, bien qu'à première vue il semble important de ne pas parcourir de longues distances, de pouvoir assister aux cours à tout moment et d'avoir la possibilité d'être occupé par différents emplois (Losier, 2013). Alors, l'importance pour les étudiants d'avoir un certain niveau de maturité en termes de culture numérique est mise en avant. Ceci est lié au terme de digitales natives, que nous aborderons dans les sections suivantes. Dans la recherche menée par Vincent (2019), les étudiants ont malheureusement un « bagage numérique hétérogène ». En d'autres termes, ils ne sont pas tous au même niveau en termes de compétences numériques.

L'étude menée par Parr (2019) a révélé les résultats suivants. Si les nouvelles compétences de communication augmentent l'appétence technologique, cela ne signifie pas que la capacité d'apprendre grâce aux outils numériques se soit améliorée.

> « Même si le choc numérique initial en formation à distance tend à diminuer avec une meilleure aisance technologique, le traitement de l'information que l'on fait dans la sphère privée diffère de celui qui s'opère en situation d'apprentissage, si bien qu'il peut être difficile de transférer ces compétences technologiques de base en contexte éducatif » (p. 46).

En outre, nous pouvons dire que les étudiants qui ont été familiarisés avec l'enseignement à distance avec une mauvaise adaptation ont des préjugés à l'égard de l'enseignement à distance donc il s'agit de l'abandon dans l'enseignement à distance (Sarı & Başkan, 2023).

Il s'agit également d'un problème d'adaptation qui a un effet sur le mythe intitulé facilité quand il s'agit de l'enseignement à distance. Sarı et Başkan (2023) déclarent qu'il y a un problème d'adaptation au sein de la transition de l'enseignement en face-à-face à l'enseignement à distance. Car, malgré l'utilisation actuelle de l'e-learning, par sa nature, les étudiants peuvent rencontrer des problèmes du manque de la formation destinée au savoir-faire de l'utilisation des matériaux concernant ce type d'enseignement, mais le problème ne se limite pas que cet aspect. Autrement dit, le problème d'adaptation, contrairement aux idées reçues, peut exister surtout après avoir passé à l'utilisation

actuelle de l'enseignement à distance. C'est-à-dire que l'un étudiant qui suit des cours à distance pendant une longue période a un problème d'adaptation à la vie sociale et à l'enseignement en classe.

En effet, selon cette étude en question (2023), les étudiants ont eu l'occasion de découvrir certaines caractéristiques utiles que l'environnement classique de la salle de classe n'offrait pas pendant l'enseignement à distance. Les étudiants introvertis peuvent échanger des informations par messagerie pendant le cours synchrone en ligne. Dans ce contexte, il s'agit d'une activité qui ne cause pas de bruit pendant le cours, parce que la leçon se déroule en ligne et non en face-à-face.

Par exemple, un étudiant qui regarde les enregistrements des cours de manière asynchrone, n'aura pas cette possibilité dans le cadre d'un enseignement en face-à-face. Cela peut être considéré comme un problème d'adaptation lors du retour à l'enseignement en face-à-face.

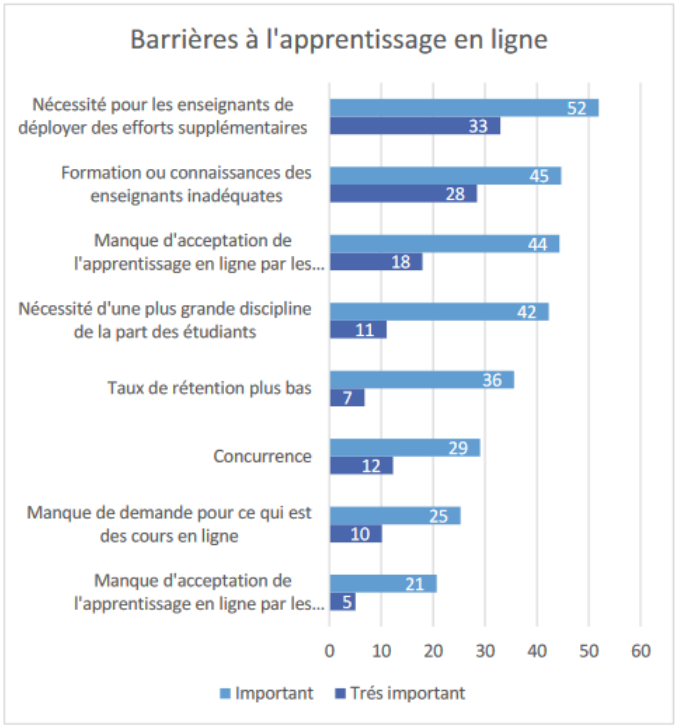

Tableau 4 : Evolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne au Canada : 2018

A partir du tableau ci-dessus, le rapport public du Canada (2018) souligne l'importance des barrières à l'apprentissage en ligne :

> « La barrière la plus importante était le fait que la préparation et l'enseignement de cours en ligne nécessitent des efforts supplémentaires de la part des enseignants. De tous les établissements répondants, 85 % considéraient cette barrière comme importante ou très importante. Suivait de près le manque de formation ou de connaissances pédagogiques sur l'apprentissage en ligne mises à la disposition des enseignants, une barrière considérée comme importante ou très importante par 73 % des établissements » (p. 43).

2.2.2. Relation enseignant-apprenant et EAD

La perception de l'enseignement à distance par les formateurs entraîne une approche différente du concept en question. Selon le dossier CAPRES, il est indiqué que, « raison des moyens technologiques qui la soutiennent, la formation à distance (FAD) peut être considérée comme une menace à la relation présentielle enseignant-étudiant » (2019, p. 5). C'est la raison pour laquelle les enseignants pensent que leur rôle sera remplacé et dérobé par un système avancé d'enseignement à distance. Pour aller plus loin, cette idée se traduit par le rapport intitulé « Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne au Canada : 2018 » (2019), de cette façon-là : Bien que 68 % des établissements trouvent l'apprentissage à distance utile, cette situation peut s'expliquer par le manque de formation continue ou de connaissances des enseignants sur l'apprentissage en ligne (73 %) et le manque d'acceptation de l'apprentissage en ligne par les enseignants (62 %) (Bates et al., 2019).

Pour bien expliquer la relation enseignant-étudiant, nous pouvons bénéficier de quatre défis selon l'article intitulé « la conception de cours à distance » de Basque et Baillargeon (2013) : « le défi de l'autonomie de l'étudiant », « le défi d'une pédagogie explicite », « le défi d'une conception collaborative », « le défi de la médiatisation du cours » (p. 1).

Si nous commençons par le premier défi de Basque et Baillargeon (2013), le fait de suivre un cours partiellement ou totalement à distance est considéré comme une grande autonomie pour les étudiants. Il est donc important d'avoir une idée claire des profils des étudiants. Certaines adaptations seront donc effectuées en fonction de ce profil. Certains de ces profils englobent des profils cognitifs et socio-émotionnels, ce qui permet d'anticiper les difficultés qu'ils peuvent rencontrer et de leur apporter des ressources qui

contribueront à leur apprentissage. Nous pouvons attirer l'attention sur le fait que grâce à ces ressources, nous pouvons rendre les étudiants plus autonomes et acharnés.

Quant au deuxième défi intitulé « le défi d'une pédagogie explicite » de Basque et Baillargeon (2013), il se peut que la pédagogie doive être explicite afin que les apprenants puissent déterminer leur propre parcours. Il est souligné qu'une attention particulière doit être consacrée à la formulation des objectifs d'apprentissage et de la démarche proposée, en permettant aux apprenants de faire leurs propres choix pour la démarche en question en fonction de leurs intérêts et en recadrant les approches d'apprentissage en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs.

« Le défi d'une conception collaborative » d'un cours repose sur l'exigence de la mobilisation des compétences. En dehors de cela, ce type de conception a besoin de construire une variété de spécialistes tels que des instructeurs, des spécialistes de l'enseignement, des programmeurs, des infographistes et des spécialistes du multimédia. Autrement dit, bien que l'enseignant reste encore responsable et le premier acteur du cours, l'enseignant peut bénéficier de l'expertise et de l'expérience des autres acteurs mentionnés au-dessus (Basque & Baillargeon, 2013).

En ce qui concerne le dernier « défi de la médiatisation du cours », Basque et Baillargeon (2013) soulignent l'importance de la sensibilisation du média. Aujourd'hui, l'enseignant dispose d'un grand nombre d'options différentes en ce qui concerne le format des médias à utiliser pendant le cours et les activités qui peuvent être réalisées à distance. Il est donc nécessaire de faire un choix conscient en termes de médiatisation, guidé avant tout par des considérations pédagogiques.

Par conséquent, les mêmes auteurs proposent une série de solutions afin de favoriser l'environnement de l'apprentissage en reposant sur la relation entre enseignant et étudiant (Basque et Baillargeon, 2013) :

Premièrement, le fait de l'importance d'encourager l'engagement actif des étudiants dans le cours en proposant et en donnant des activités variées et engageantes, telles que la résolution de problèmes, études de cas, la réalisation de projets et la réflexion critique. Il est également primordial de promouvoir l'interaction entre les étudiants et le travail collaboratif en bénéficiant des outils tels que les forums et les conférences Web. En plus, l'enseignant peut offrir des choix et inviter et inciter les étudiants à contribuer et à

participer au cours. Cette situation compose également des moyens efficaces d'encourager l'engagement actif des étudiants dans l'enseignement à distance.

Secundo, il s'agit de soutenir les étudiants dans leur parcours d'apprentissage en leur apportant une aide collective ou individuelle, de manière synchrone ou asynchrone. Il est particulièrement précieux de réagir rapidement aux questions des étudiants et de leur faire part de leurs commentaires sur leur travail.

Tertio, il s'agit de l'offre des conseils sur la manière de créer un format médiatique équilibré et cohérent pour la présentation du contenu. Il est également préconisé d'utiliser une variété de supports tels que les textes, les illustrations, les diagrammes, les graphiques, les vidéos, etc. En même temps, il est aussi indispensable d'éviter les représentations graphiques et audio non appropriées pour des étudiants dans l'enseignement à distance et de présenter une représentation globale de la structure du cours.

Pour bien expliquer la relation enseignant-apprenant dans le cadre de l'EAD, nous allons bénéficier du tableau de CAPRES (2019, p. 7) sur l'encadrement fondamental pour l'enseignement à distance.

Encadrement cognitif	Ce qui touche le traitement des informations dans la démarche pédagogique nécessaire à l'atteinte des objectifs du cours, les apprentissages liés au contenu du cours.
Encadrement motivationnel	Ce qui concerne l'énergie à déployer par les étudiants pour continuer leur apprentissage. La motivation incite les étudiants à persister dans leur cheminement pour atteindre leur but.
Encadrement socioaffectif	Ce qui concerne les émotions et sentiments ressentis par les apprenants et causés par la situation d'apprentissage et tout ce qui concerne les relations entre les étudiants et les autres acteurs de la situation d'apprentissage.

Encadrement métacognitif	Ce qui concerne les métaconnaissances ou la gestion consciente des tâches cognitives. La métacognition est la connaissance et la maîtrise qu'a une personne de ses capacités et de ses fonctionnements cognitifs. La métacognition, c'est de savoir comment on apprend et quelles stratégies on doit utiliser
Encadrement méthodologique	Ce qui concerne les méthodes de travail ou la réalisation des apprentissages. En quelques mots, comment rédiger un texte, résoudre un problème, faire un résumé, devenir plus autonome, travailler en équipe, etc.

Tableau 5 : Dimensions de l'encadrement pédagogique

En bref, ce tableau peut démystifier le mythe selon lequel l'enseignement à distance ne permet pas d'établir des relations entre l'enseignant et l'étudiant. Alors que certains enseignants peuvent se sentir menacés par la technologie, comme nous avons déjà expliqué, mais l'enseignement à distance peut en fait enrichir le rôle de l'enseignant en permettant une meilleure compréhension des profils cognitifs et socio-affectifs des apprenants, ce qui entraîne également un soutien plus individualisé et le développement de l'autonomie de l'étudiant.

2.2.3. Plus d'aspects technologiques plus de pertinences

Quand il s'agit de l'utilisation numérique ou bien l'e-learning, les enseignants peuvent penser que plus ils bénéficient d'aspects technologiques, plus de pertinences peuvent exister dans le cours. Mais souvent ce type d'utilisation ne fonctionne pas très bien en salle de classe en ligne. Pour éviter cela, le choix des outils numériques et technologiques d'un cours à distance joue un rôle primordial. Pour bien expliquer le phénomène en question, nous pouvons bénéficier du chapitre intitulé « Applying the coherence priciple : adding extra material can hurt learning » de Clark et Mayer (2016). Selon les auteurs déjà mentionnés, nous pouvons dire que le principe de cohérence met l'accent sur le fait que ne pas ajouter de matériel qui ne soutient pas l'objectif pédagogique. Il est également important de ne pas surcharger la leçon avec des éléments inutiles, car cela peut

endommager et nuire au processus de l'apprentissage. Les concepteurs, les technologues éducatifs et les professeurs de cours en ligne doivent éviter d'ajouter et de bénéficier des éléments distrayants pour motiver les apprenants, car cela peut bien réduire leur capacité de traitement de l'information essentielle.

Autrement dit, chaque modalité de l'apprentissage possède sa propre caractéristique. Le contexte sur lequel nous travaillons au service de l'apprentissage est un élément crucial dans le choix d'une technologie, car une technologie qui fonctionne en classe présentielle peut ne pas fonctionner en l'enseignement à distance et vice versa (Clark et Meyer, 2016).

Selon Plante (2016), il se peut qu'il s'agisse de la situation dans laquelle face aux nombreuses options offertes par la technologie pour la diversification de l'éducation, il est indiqué qu'il n'est pas toujours facile de garantir la cohérence entre la technologie déterminée, la pédagogie et le contenu à enseigner.

L'importance du design pédagogique peut être accentuée avec la citation ci-dessous :

> « Un cours mal conçu, qu'il soit offert à distance ou en présence, reste un cours mal conçu ; les « ingrédients actifs » dans l'enseignement au moment d'aborder un cours sont avant tout la méthode d'enseignement et les connaissances préalables des étudiants » (Basque et Baillargeon, 2013, cité par CAPRES, 2019, p. 9).

Une étude de Poellhuber et al. (2018) montre que les avantages de l'enseignement à distance pour les apprenants ne sont pas liés à la technologie, mais il s'agit de la relation liée à l'intérêt, à la perception des avantages, à l'engagement et à la coopération. Quant aux études différentes dans ce domaine, l'engagement des apprenants dans un cours en ligne est associé à un sentiment d'appartenance au cours ou au programme, qui peut être renforcé par différentes méthodes d'apprentissage à distance pour augmenter les interactions et renforcer une communauté d'apprentissage « enfin, l'engagement étudiant dans un cours en FAD est lié au sentiment d'appartenance au cours/programme — d'où les différentes modalités de la FAD (voir Notion-clé du présent dossier) permettant de développer un sentiment d'appartenance, d'interactions et de communauté d'apprentissage » (CAPRES, 2019, p. 9)

2.2.4. Cours en ligne versus cours présentiel

L'enseignement à distance peut être considéré comme un effort inefficace, insuffisant et insatisfaisant pour enseigner par l'intermédiaire d'un système. Cependant, l'enseignement à distance est-il vraiment moins utile que l'enseignement présentiel ? De nombreuses études montrent que l'enseignement en ligne est plus efficace que l'enseignement traditionnel en classe.

Bernard et al. (2004) ont réalisé une étude examinant les analyses de 232 études comparatives sur l'enseignement à distance en comparaison à l'enseignement en présentiel concernant l'apprentissage, de la perception sur les cours et l'assiduité. Globalement, la différence observée entre ces deux types d'enseignements et selon les 3 paramètres est si faible qu'elle n'a aucune pertinence pour prétendre à les départager de manière ostensible. Par exemple, cette méta-analyse montre même que les résultats du distanciel synchrone se révèlent plus significatifs et plus avantageux que ceux de l'enseignement en salle de classe.

Une autre analyse portant sur 96 études menées par Sitzman et al. (2006) fait état d'une plus grande efficience de l'apprentissage en distanciel comparée au présentiel. Tous ces chercheurs sont unanimes à mettre en exergue que l'apprentissage en distanciel a une efficacité supérieure de 6 % dans les cours ayant recours à des connaissances déclaratives et conceptuelles malgré la similarité des contenus entre les enseignements en ligne et les enseignements réalisés en classe. Quant aux connaissances procédurales, les deux types d'enseignements se retrouvent à égalité en termes de résultats. Mais il n'en demeure pas moins que l'enseignement hybride se révèle, au final, plus avantageux pour l'apprenant que celui qui est prodigué en distanciel et que le « tout présentiel ».

Cela dit, pour Paul et Jefferson (2019) plusieurs recherches indiquent que les étudiants, quant à eux, ont une perception moins positive de l'enseignement en salle de classe la voyant plus limitative, plus rigide et d'une praticabilité amoindrie, lui préférant pour ces raisons, l'apprentissage à distance. L'essor actuel des technologies a influencé les établissements scolaires à repenser la manière de présenter le contenu pédagogique de leurs cours en faisant de plus en plus appel, en salle de classe, aux multiples possibilités offertes par le Web. L'objectif de cette recherche, menée sur une période de 8 ans, est de montrer quel type d'apprentissage a le plus d'efficacité. L'étude s'est déroulée en milieu

universitaire en sollicitant les informations de 548 étudiants en sciences de l'environnement dont 401 en présentiel et 147 en distanciel. Cependant, les résultats ont révélé qu'il n'y a pas de différences notoires entre le présentiel et le distanciel. Toutefois, ces chercheurs (2019) déclarent que grâce à la souplesse liée à l'apprentissage en ligne, il est possible d'y enseigner les concepts de base, par exemple, des sciences écologiques de la même manière à des étudiants non spécialisés, permettant d'augmenter le nombre d'étudiants ayant eu accès à cette science, pour le coup, citoyenne.

Une méta-analyse réalisée par Means et al. (2009) ont indiqué que les étudiants suivant des cours en ligne obtenaient de meilleurs résultats que les étudiants suivant le même cours en face-à-face. Toutefois, ces avantages sont limités et reposent sur des études menées auprès d'étudiants et d'apprenants adultes.

2.3. Espace Numérique de Travail et Visioconférence au sein de l'enseignement à distance

Il est devenu tout à fait possible de mettre l'éducation à la disposition de gens avec l'intégration de la technologie dans la vie quotidienne et la naissance du concept d'utilisateur final.

Nous pouvons souligner l'importance de l'utilisation intensive de la technologie qui a transformé l'éducation en un objet consommable comme la consommation des produits médiatiques.

2.3.1. Structure de l'ENT

Ce sujet est étroitement lié à l'émergence et à la popularisation des LMS. Nous pouvons ainsi dire que les internautes préfèrent désormais suivre les contenus proposés dans la période qui leur convient plutôt que les contenus publiés aux heures indiquées par des fournisseurs (Başkan & Başkan, 2023).

En même temps, il s'agit de certains changements de paradigme à la fois dans le contexte de la sociologie des médias et dans la sociologie de la connaissance.

En outre, dans les chapitres du livre intitulé Learning Management Systems, An Overview, Turnbull, D. et al. (2020) suggèrent que les étudiants d'aujourd'hui ne préfèrent pas les approches qui dictent des points importants telles que les heures de présence, les

lieux d'apprentissage et les modes de participation. Autrement dit, l'utilisation répandue d'appareils mobiles comme le portable, l'ordinateur et la tablette et la vitesse de l'internet réduisent de jour en jour la demande d'enseignement traditionnel en salle de classe.

Selon les auteurs mentionnés (2020) au-dessous, les organisations qui préconisent tous ses développements, les développeurs de logiciels de sources ouvertes et des établissements éducatifs commencent à mettre l'enseignement à distance à la disposition des gens et à gérer des cours sur une plateforme. En partant de cette idée, nous pouvons dire que cela relève du développement d'un certain nombre de systèmes facilitant ainsi le processus. (Turnbull, Chugh, & Luck, 2020). Grosso modo, LMS comme un système facilite le processus de l'enseignement à distance pour ceux qui habitent dans une région très loin ou pour ceux qui choisissent tout simplement d'assister à un cours en ligne, dans lequel il comprend les enseignants, les étudiants, les contenus, les outils numériques et interactifs et qui permet aux enseignants de mieux gérer le processus de contrôle et la documentation des rapports.

Lonn et Teasley (2009) définissent LMS comme un ensemble de système dans lequel les enseignants et les étudiants peuvent partager des documents, soumettre des devoirs et communiquer entre eux en ligne.

Quant aux autres auteurs, Almrashdeh et al. (2011) décrivent le LMS comme un système qui permet de planifier, d'appliquer et d'évaluer le processus d'apprentissage.

Lorsque nous examinons la littérature, nous pouvons voir que le concept de médiation dans les LMS est défini comme un système qui permet aux étudiants et aux enseignants d'acquérir certaines compétences dans le contexte de la communication et de l'apprentissage et de faire la pratique en contribuant au processus d'apprentissage d'une manière participative. Dans ce système, les outils comme les forums, les blogs, les blogs vidéo et les salles de chat occupent une place importante pour les enseignants (Souza, 2005 ; Sartori & Garcia, 2009 ; Rosini, 2013, cité par Oliveria, Cuncha, & Nakayama, 2016)

Car les outils mentionnés ci-dessous peuvent être considérés comme un élément qui complète le système et l'apprentissage. Grâce à ces éléments, nous pouvons enrichir les contenus d'un cours afin d'assurer un bon climat de classe.

Quand il s'agit des éléments qui jouent un rôle comme la pierre angulaire dans l'écosystème de LMS, nous pouvons parler des caractéristiques fondamentales. Selon Yıldırım et al., « Tout d'abord, un LMS doit être dynamique, ce qui signifie qu'il doit être actif, flexible, adaptable et personnalisable » (Yildirim, Temur, Kocaman, & Goktas, 2004, p. 125)

En même temps, les auteurs, mentionnés-ci-dessous, mettent l'accent sur le modèle reposant sur les 4C en anglais de Graziadei :

> « Développement de programmes d'études (Curriculum developpement), classe et gestion et diffusion de cours et de contenus (Class, course & content management & delivery), évaluation des compétences (competency assesment) et collaboration (Collaboration) » ainsi que « l'accès continu du LMS, les sources d'apprentissage et interaction » (Yildirim, Temur, Kocaman, & Goktas, 2004, p. 125).

À partir du modèle qui est important pour la structure d'un LMS, avec l'essor numérique, il s'agit du changement et certains ajouts.

Selon Turnbull et al. (2020), ces éléments actuels du LMS comportent les composants : gestion des cours, évaluation, suivi des progrès, carnet de notes, outils de communication, connectivité sociale, sécurité et confidentialité, accès omniprésent.

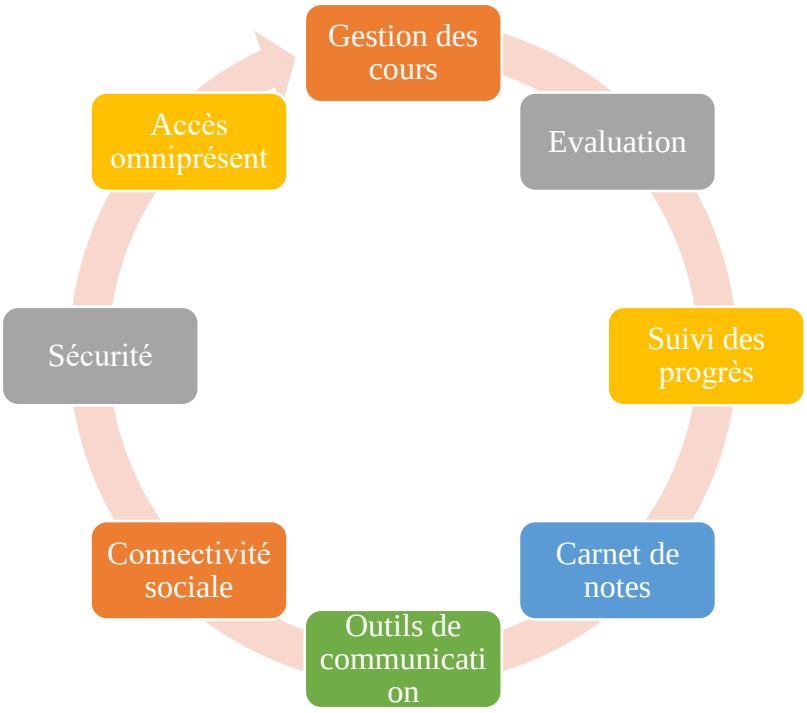

Figure 3 : Catégories de caractéristiques d'un LMS, (Turnbull, Chugh, & Luck, 2020).

À partir de cette figure de Turnbull et al. (2020), le premier élément intitulé gestion des cours selon lequel, cette fonction permet de consulter et vérifier les étudiants inscrits aux cours proposés sur un LMS. Par conséquent, Il est à notre disposition de gérer et de contrôler le contenu grâce à cette composante, dans lequel le contenu des cours est également compris et où les changements nécessaires peuvent être réalisés. Les métadonnées relatives au cours sont également intégrées dans cette composante.

Quant au deuxième élément du LMS, la fonction d'évaluation, qui est fréquemment utilisée pour mesurer les résultats de l'enseignement sur un LMS. Il peut être contrôlé le processus grâce à cette fonction. La structure dont les auteurs parlent comprend les examens et les exercices des étudiants. En outre, elle permet de prendre en charge le feedback et la notation et de les archiver grâce à sa fonction de stockage. Le composant doit supporter des outils d'évaluation tels que des devoirs, des examens, des exercices, des projets, des tests, des échelles, etc. en permettant aux étudiants de créer un portfolio d'étudiant. Par ailleurs, certaines normes doivent être respectées lors de la création de rapports pour les établissements d'enseignement qui facilitent et standardisent le processus de l'évaluation. Cette architecture, qui est directement liée au développement et à l'évaluation des étudiants, peut donner des informations sur l'environnement d'apprentissage lorsqu'elle fonctionne en harmonie avec différents outils d'évaluation tels que SCORM et h5p.

Quant au troisième élément intitulé suivi de progrès, on peut confronter à une situation, due à moins de l'absence d'interaction dans l'enseignement à distance qu'en salle de classe, selon laquelle, les étudiants peuvent abandonner le cours ou l'enseignement à distance. Cet outil, qui peut être utilisé pour éviter l'abandon du cours et pour le suivi à long terme de l'évaluation, permet aux utilisateurs de créer un profil d'étudiant. En ce qui concerne le profil d'étudiant, les professeurs bénéficient de certains composants qui nous montrent les données statistiques comme la fréquence de connexion, quand et avec quel appareil ils se connectent au cours en ligne, combien de temps ils restent en ligne, le temps passé sur un cours, la fréquence de travail sur les devoirs, etc. Donc, le fait de mesurer est très important pour gérer un LMS. Autrement dit, la faculté de créer un rapport d'un LMS est toujours importante non seulement pour l'établissement mais aussi pour l'enseignant. De cette manière, le contenu peut être développé par rapport aux besoins

des étudiants et en fonction de leurs souhaits. Nous pouvons également prévenir la probabilité de l'attrition des étudiants.

En ce qui concerne la fonctionnalité de carnet de notes, nous pouvons dire que cet élément qui permet aux enseignants de mieux évaluer et de mieux stocker les notes des étudiants ainsi que les informations sur l'assiduité des étudiants. Cet outil comprend les notes des étudiants comme la classe et possède la faculté de gérer d'une façon automatique.

Pour les outils de communication, nous pouvons dire qu'il est possible de distinguer deux types d'outils de communication quand il s'agit d'un LMS : les outils synchrones et les outils asynchrones. Les outils asynchrones offrent une communication unilatérale. Il s'agit d'outils tels que le courrier électronique, la discussion, le wiki, le forum, etc. Ils peuvent souvent être exploités par l'instructeur. Car ils sont faciles à utiliser. Quant aux autres outils synchrones, ils permettent d'établir une communication bilatérale comme l'outil de message interactif, l'outil de visioconférence. Ces outils synchrones peuvent être utilisés pour créer un sentiment de communauté entre les étudiants et les enseignants afin de mieux assurer le sentiment de classe en ligne.

Pour ce qui est de l'aspect social, il s'agit des certains outils existant afin d'assurer le climat de classe en ligne.

Turnbull et al. (2020) parlent en ces termes de la réplication ou de l'imitation de la création :

> « L'une des principales critiques formulées à propos des LMS est l'absence de communauté inhérente à l'apprentissage en ligne. Certains LMS ont même des fonctionnalités qui contrôlent les interactions de l'apprenant avec les outils de communication et sont considérées comme inestimables pour les cours qui exigent la participation en classe comme composante évaluable d'un cours » (p.1055).

Malgré l'explication de Turnbull (2020), de nos jours, il s'agit de la cyberprésence dans un environnement de l'enseignement à distance. Il s'agit d'une autre forme de la présence. Certains outils de visioconférence comme Zoom et Microsoft Teams développent les fonctionnalités qui permettent aux participants de vivre la cyberprésence d'une façon plus immense. Pour bien assurer le petit travail de groupe, nous pouvons désormais tirer profit de gérer les salles de répartition, ou bien le breakout rooms en anglais, en divisant les groupes.

Selon Zoom Blog, cette fonctionnalité plus populaire permet de proposer une expérience plus dynamisée, concentrée, etc. :

- Briser la glace au début de cours,
- Créer des groupes de discussion selon les besoins,
- Augmenter l'esprit d'équipe avec les différentes activités, etc.,
- Communiquer avec une personne dédiée tout en continuant les groupes travaille grâce à cette fonctionnalité, etc. (Montgomery, 2023).

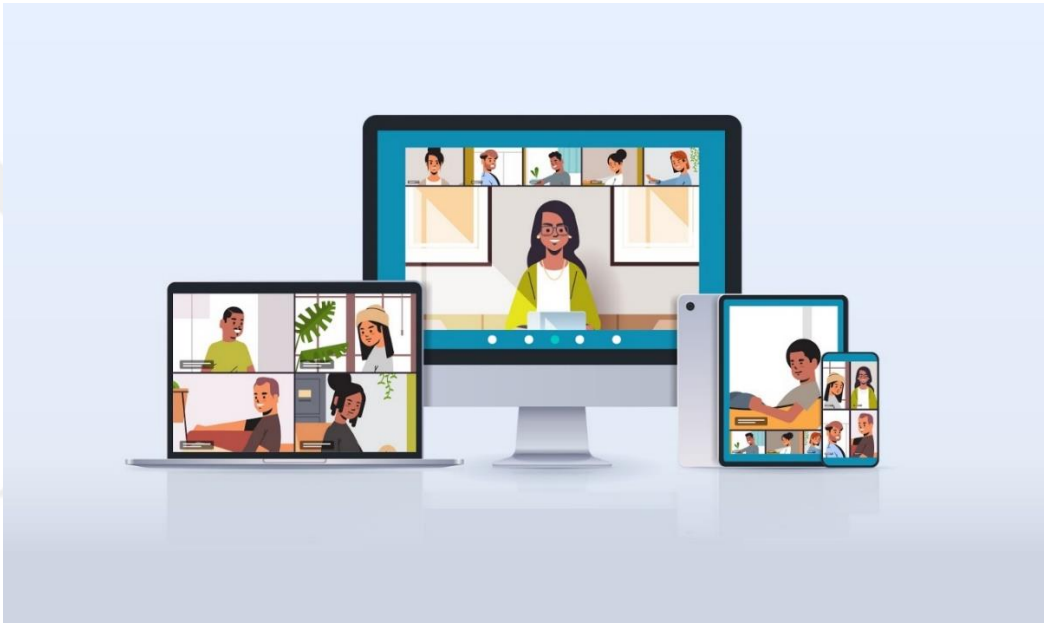

Figure 4 : Zoom - Breakout Rooms (Montgomery, 2023)

En ce qui concerne l'augmentation du sentiment de la présence en ligne, nous pouvons également donner un autre exemple sur le together mode de Microsoft Teams. Pour aller plus loin, nous pouvons ajouter que le together mode est un mode d'affichage qui permettra aux utilisateurs de faire apparaître tous les participants à une réunion dans un espace virtuel, comme s'ils se trouvaient dans la même pièce en ligne. C'est-à-dire que d'un simple clic, nous pouvons également passer d'un écran mosaïque classique à une salle de réunion virtuelle, un amphithéâtre, une grande salle universitaire ou un café.

Grâce à ces fonctionnalités, la notion de présence en ligne peut être effectuée et enrichie avec la facilité proposée par ces outils de visioconférences.

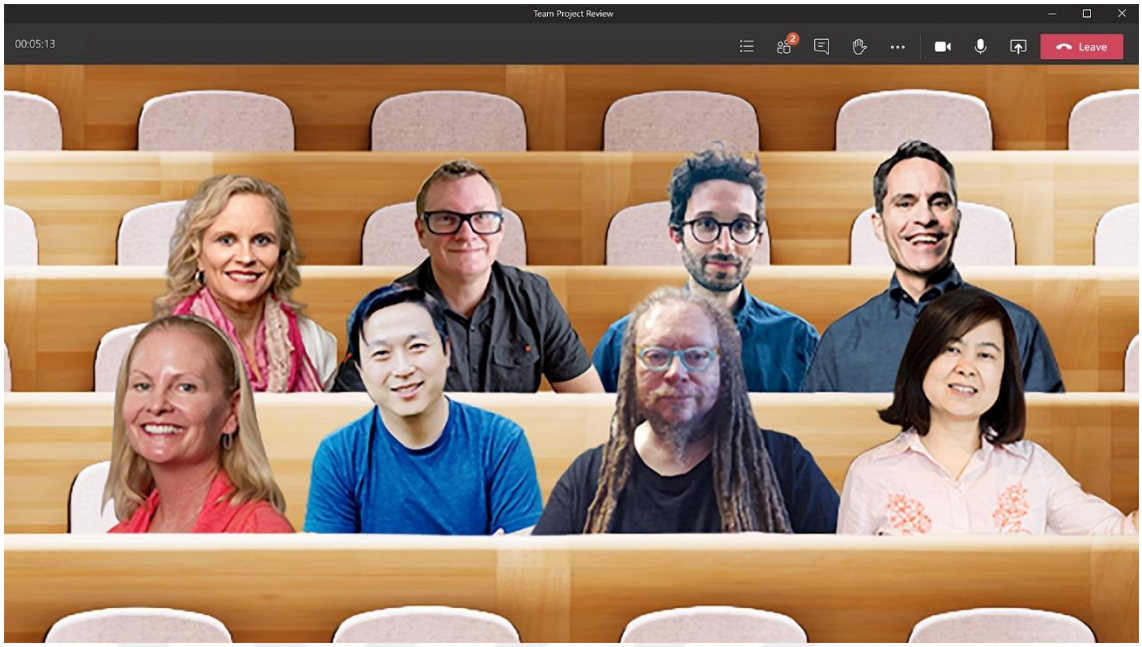

Figure 5 : Le together mode de Microsoft Teams (Ray, 2023)

Quant à la sécurité et confidentialité, les auteurs peuvent mettre l'accent sur le fait que ces éléments sont d'une grande importance pour la sécurité des données ainsi que pour la qualité du cours. C'est le seul moyen d'établir une connexion sécurisée entre l'utilisateur et le serveur. Ces paramètres comprennent les types d'authentification tels que l'authentification, l'authentification par mot de passe et la détection d'intrusion afin de donner une bonne qualité de l'enseignement à distance.

En ce qui concerne le dernier élément d'un LMS, il s'agit de l'aspect sur l'accès omniprésent.

Les utilisateurs peuvent utiliser LMS via les différents appareils. Chaque appareil fonctionne sous un système d'exploitation. Pour ce qui est des ordinateurs, des systèmes d'exploitation, tels que Windows[5], Mac OS X[6] et Linux[7], préinstallés sur différents appareils. Pour les appareils mobiles tels que les portables, les tablettes et les phablettes, il s'agit également des systèmes d'exploitation tels qu'Android, IOS, HarmonyOS,

[5] C'est un système d'exploitation payante utilisé sur les ordinateurs qui a été diffusé sa première version en 1985 par Bill Gates, fondateur de l'organisation intitulée Microsoft. (Britannica, 2023)
[6] C'est un système d'exploitation payante utilisé sur les ordinateurs intitulés Mac qui a été mis au jour la première version en 1984 par l'organisation Apple Inc. (The Editors of Encylopaedia Britannica, 2023)
[7] C'est un système d'exploitation gratuite et code source ouvert sur les ordinateurs qui a été developpé sa première version en 1991 par Linus Torvalds et par Free Sofware Foundation (Cheminat, 2023); (The Editors of Encyclopaedia Britannica, 2023)

Symbian, etc. Selon Distrowatch (2023), un web site qui permet d'examiner les fonctions des distributions de Linux, en fait, il existe au moins 272 distributions différentes de systèmes d'exploitation basés sur Linux. Dans un contexte où il existe autant de distributions de systèmes d'exploitation, nous pouvons également attirer l'attention sur le fait qu'il devient très difficile de développer des logiciels pour chaque système d'exploitation ou distribution séparément. Dans ce cas-là, bien qu'il existe des logiciels désignés pour les systèmes d'exploitation très populaires, nous ne pouvons pas répondre aux besoins des utilisateurs qui bénéficient des systèmes d'exploitation ou des distributions de Linux.

Cependant, ils deviennent accessibles à la majorité d'entre eux. Cependant, il existe en effet un navigateur d'internet pour chaque système d'exploitation. Les pages web basées sur HyperText Markup Language (HTML) ou HyperText Markup Language 5 (HTML5) facilitent l'accès à partir de n'importe quel appareil en permettant une utilisation.

Quand nous considérons également les systèmes d'exploitation destinés aux appareils mobiles, Android, IOS, HarmonyOS sont généralement et fréquemment utilisés. Les applications mobiles sont également développées pour ces systèmes d'exploitation et le système mobile peut répondre aux besoins des utilisateurs.

2.3.2. ENT commercial

Il existe généralement deux types de LMS selon leur structure. Il s'agit des LMS open source et des LMS commerciaux. En dehors de cela, avec l'essor de l'utilisation de la technologie intitulée Cloud, nous pouvons commencer à voir le LMS avec la fonctionnalité de cloud-based. Les LMS à source fermée, alias LMS commerciaux sont généralement développés par une entreprise. Puisque les équipes de développement de logiciel des entreprises sont associées à l'élaboration des LMS, les LMS commerciaux sont payants.

Turnball met l'accent sur le choix et les inconvénients de ce type de LMS en disant ces mots :

> « Les équipes de développement logiciel des entreprises sont associées à l'élaboration de ces systèmes. Selon Turnball, l'une des considérations les plus importantes pour une organisation lors du choix d'un LMS est de savoir s'il faut opter

> pour un système propriétaire ou open source. Les deux approches proposent des avantages et des inconvénients et le choix dépendra largement des ressources et de l'expertise dont dispose l'organisation en interne et du degré de contrôle qu'elle souhaite exercer sur la gestion et le développement futur du système. » (2020, p. 1055).

LMS commerciaux offrent généralement l'installation, le service de support et de maintenance, la formation pour les utilisateurs finaux. Il ne s'agit pas de configuration nécessaire pour les utilisateurs comme des profs, des étudiants, etc.

Par conséquent, ce type de LMS ne permet pas aux utilisateurs d'en bénéficier d'une façon illimitée. Autrement dit, les utilisateurs ont un contrôle limité sur le LMS et l'accès aux codes sources n'est pas possible.

Dobre met l'accent sur l'aspect négatif de l'utilisation du LMS commercial en parlant du rapport du site intitulé edutechinaca : (Dobre, 2015)

> « Pour être rentable, un LMS propriétaire doit être acheté si le nombre d'étudiants est supérieur à 2000 et si l'utilisation du LMS est prévue pour au moins trois ans. Aujourd'hui, dans la perspective des établissements d'enseignement supérieur, les LMS propriétaires ne sont plus une solution durable et rentable » (p.318).

Quand il s'agit de la sécurité de ce type de LMS, la partie de sécurité est un sujet un peu discuté. Selon Pankaja et Mukund (2013), les LMS propriétaires sont jugés moins sécurisés que leurs équivalents à code source ouvert. Cependant, les systèmes propriétaires sont considérés comme fiables parce qu'ils sont conçus par une équipe de développeurs spécialisés. Le fait que le code source ne puisse être vu et modifié que par le développeur réduit également le risque de portes dérobées et de cheval de Troie.

Toutefois, il faut faire l'attention sur le fait qu'étant donné que nous ne pouvons pas voir les codes des LMS à source fermée, il sera nécessaire de faire confiance à la déclaration de l'organisation productrice en ce qui concerne les informations sur les données conservées et la manière à laquelle elles sont conservées.

Il ne s'agit pas de la transparence pour la procédure intérieure dans l'entreprise.

Quant aux normes, Pankaja et Mukund le définissent (2013) de cette façon-là :

> « Il décrit les interfaces logicielles, les protocoles et les formats électroniques qui sont développés et contrôlés par une entreprise donnée et qui n'ont pas été mis à la disposition de l'industrie pour être adoptés en toute liberté » (p. 127)

Par rapport à ces normes, nous pouvons tirer l'attention sur le fait que certains logiciels propriétaires peuvent utiliser des interfaces, des protocoles non-publiques. Si c'est le cas, le producteur a la possibilité de contrôler l'interface et le protocole et de décider qui utilise et comment utilise. Autrement dit puisque les codes source-fermés et le protocole ne sont pas partagés par l'organisation, les développeurs extérieurs ou dans le même secteur ne peuvent pas développer des modules d'extension, des API, etc. Cela signifie que l'entreprise peut adapter les caractéristiques qu'elle souhaite et quand elle le souhaite. Quand l'organisation ne souhaite pas adapter les nouvelles extensions, elle peut facilement bloquer les utilisateurs d'une manière indirecte parce qu'elle ne pratiquera pas ces adaptations sectorielles.

2.3.3. ENT source-libre

Quand nous parlons du LMS code source ouvert, nous pouvons dire que le code source du LMS est mis à la disposition gratuitement de l'utilisateur final contrairement aux LMS commerciaux. Lorsque le code est ouvert, cela signifie que le LMS peut être personnalisé en fonction des besoins des établissements d'enseignement. En quelque sorte, les besoins de l'établissement d'enseignement, plutôt que ce que le vendeur offre, sont d'une grande importance en termes de sélection de ces caractéristiques à appliquer sur le LMS.

Nous prenons l'exemple de Moodle comme le code source ouvert, car il existe une grande communauté de développeurs qui ne travaillent pas dans la même entreprise qui produit LMS. Dans son article intitulé The Moodle Plugins directory surpasses 2,000 plugins!, Trivedi (2022) déclarent que le nombre de modules d'extension à code source ouvert dans Moodle a dépassé les 2000 et que les modules d'extension ont été développés par 1 147 développeurs issus de la communauté. Cette richesse permet aux établissements d'adapter les meilleurs modules dans leur LMS. En même temps, les établissements peuvent surmonter les contraintes imposées par les entreprises qui produisent le LMS.

Selon Pina (2007), nous pouvons dire que les sociétés commerciales de LMS se développent de plus en plus et deviennent de moins en moins personnalisées. Les LMS deviennent également plus complexes et plus chers. Dans ce contexte, de nombreux établissements se penchent sur des produits à code source ouvert tels que Moodle et Sakai et se demandent si leurs besoins peuvent être satisfaits par ces produits à code source ouvert.

Par conséquent, Pina (2007) ajoute que pour qu'on puisse pouvoir modifier un LMS à code source ouvert, il faut un développeur travaillant dans l'établissement qui connaisse MySQL et PHP si Moodle est utilisé. Quant à Sakai, nous avons besoin de trouver un développeur interne qui connait la programmation sur JAVA.

Autrement dit, bien que les versions gratuites des LMS à code source ouvert offrent une opportunité en termes de coût, il s'agit des besoins d'infrastructure tels que le serveur, les logiciels destinés aux serveurs, la gestion des serveurs, et le service de base de données etc. ainsi que les développeurs pour l'installation, l'utilisations et la maintenance des LMS.

Pina (2010) attire l'attention sur ce sujet :

> « Un LMS à coude source ouvert qui a été fortement personnalisé par des programmeurs et des développeurs locaux peut être très différent des LMS d'autres institutions, et les utilisateurs peuvent se sentir seuls si la personnalisation ne se passe pas comme prévu. Le code source ouvert n'offre aucune garantie ou assurance. Un grand nombre des problèmes susmentionnés peut être atténué en passant des contrats avec un secteur émergent de fournisseurs tiers d'assistance en matière de code source ouvert. Ceux-ci proposent des services d'hébergement, de programmation personnalisée et d'assistance pour les systèmes de gestion de l'apprentissage à code source ouvert » (p. 13).

En cas de problème, les développeurs de l'établissement peuvent être obligés d'apporter une solution. En outre, de nos jours, les LMS à code source ouvert tels que Moodle (2023) proposent des services d'hébergement cloud pour le serveur et de l'utilisation basée sur la technologie intitulée Cloud. Bien que cette situation diminue les coûts du serveur, le modèle en question est également associé à un plan de paiement mensuel ou annuel.

2.3.4. Comparaison entre ENT commercial et ENT source-libre

Les LMSs, qui représentent actuellement la base de l'apprentissage en ligne comme l'enseignement à distance, l'enseignement hybride, la classe inversée etc., sont utilisés dans les institutions et les organisations liées à l'éducation et à la formation. Selon Avelino (2022), il s'agit d'une taxonomie alternative pour LMS :

LMS installés,

LMS basé sur Web,

LMS à code source ouvert,

LMS à code source fermé,

LMS avec outils de création,

LMS à capacité d'intégration,

LMS non intégré,

LMS d'entreprise,

LMS personnalisé (Custom-built LMS),

LMS mobile (Avelino, 2022)

A partir de cette taxonomie, selon Dobre (2015) il est possible de citer trois types principaux de LMS : Les LMS propriétaires, les LMS open source et les LMS basés sur le cloud. Les principales différences entre les trois LMS sont présentées dans le tableau suivant.

	LMS propriétaire	**LMS source à code ouvert**	**LMS basé sur Cloud**
Coût	les vendeurs demandent une licence payante la licence et l'assistance sont coûteuses	S'ils ne sont pas gratuits, les OSLM sont moins chers que les LMS propriétaires. Pas besoin de payer pour la maintenance et l'assistance	très rentable le coût est basé sur l'utilisation. Pas besoin de payer pour la maintenance et l'assistance

Support et service	les vendeurs fournissent un service d'assistance à la clientèle pour chaque licence	le manque de soutien et de service. une grande dépendance à l'égard de la communauté en ligne	dépend du type de péage choisi
Authentification	l'authentification à un logiciel se fait généralement par un nom d'utilisateur et un mot de passe	l'authentification à un logiciel se fait généralement par un nom d'utilisateur et un mot de passe	l'authentification peut poser problème : cela dépend des péages choisis, mais l'essentiel est d'utiliser un nom d'utilisateur/un mot de passe
Code et innovation	Les vendeurs détiennent le code. Les vendeurs n'autorisent pas les utilisateurs à consulter ou à modifier le code source.	les vendeurs partagent le code avec leurs utilisateurs. les utilisateurs ont la liberté de partager et de mettre à jour le logiciel sans restriction	Les vendeurs détiennent le code. Les vendeurs n'autorisent pas les utilisateurs à consulter ou à modifier le code source.
Disponabilité	disponibles par l'intermédiaire de sociétés qui détiennent les droits sur les paquets. Un essai payant est disponible pour essayer avant d'acheter.	ils peuvent être téléchargés directement sur le réseau	des applications sociales gratuites sont disponibles en ligne. Une version d'essai gratuite est disponible pour tester certains outils avant de les acheter.
Installation	Certains outils LMS nécessitent l'installation d'un logiciel spécial pour y accéder et les utiliser.	Certains outils LMS nécessitent l'installation d'un logiciel spécial pour y accéder et les utiliser	Il n'est pas nécessaire d'installer un logiciel supplémentaire pour y accéder et l'utiliser

Tableau 6 : Le tableau sur les types de LMS (Dobre, 2015; Pankaja & Raj P.K., 2013; Shdaifat & Obeidallah, 2019)

2.3.5. Visio-conférence en salle virtuelle

Quand il s'agit de l'enseignement à distance ou d'enseignement en ligne, les applications de vidéoconférence sont peut-être l'un des principaux dispositifs à installer dans un LMS. Dans les études concernant l'enseignement à distance en langue étrangère, les étudiants ont besoin d'un média sur lequel la communication audiovisuelle et non verbale de la langue peut s'appuyer (Sarı & Başkan, 2023).

Cette idée peut être soutenue par la citation de Yu (2022),

> « La multimodalité de la vidéoconférence permet de créer des processus dynamiques de production ou recherche de signification (meaning-making process), en donnant aux utilisateurs la possibilité de recevoir et d'émettre des significations à l'aide de plusieurs modes de représentation, tels que des éléments linguistiques, visuels et gestuels, ce qui répond à la nature de la communication » (p.2).

Contrairement aux idées reçues, la vidéoconférence, qui constitue un élément indispensable de l'enseignement en ligne, peut être conceptualisée dans le cadre de la théorie socioculturelle (Wiesemes & Wang, 2010).

Par conséquent, nous constatons que non seulement dans l'enseignement supérieur mais aussi dans d'autres niveaux de l'enseignement, il s'agit de l'utilisation croissante de la visio-conférence (Armstrong-Stassen, Landstrom, & Lumpkin, 2006).

Dans plusieurs études, les chercheurs ont examiné l'attitude des étudiants de l'utilisation de la vidéoconférence en classe. Bien que les étudiants envisagent généralement et majoritairement la motivation, l'interaction, la nouveauté et l'amélioration des compétences de communication comme des avantages de l'utilisation de la vidéoconférence en classe, tous les étudiants ne sont pas à l'aise avec l'utilisation d'une nouvelle technologie. En d'autres termes, ils n'ont pas la même attitude. Cela peut être attribué aux différents styles et stratégies d'apprentissage et à la méconnaissance des nouvelles technologies. Parmi les inconvénients de la technologie associée, on peut classer certaines difficultés à maintenir l'intérêt des étudiants pour le cours, le manque d'orientation et les problèmes qui en découlent (Martin, 2005).

Un autre aspect positif sur la multimodalité, les chercheurs soulignent « les multitudes de possibilités aux apprenants de L2 pour négocier le sens, mieux s'exprimer, remplir diverses fonctions discursives et interagir avec les autres de manière efficace » (Guichon & Cohen, 2016; Leeuwen, 2011, cité par Yu, 2022).

En même temps, nous constatons que la pandémie COVID-19 ainsi que la globalisation et que le travail à domicile nous pousse à utiliser la vidéoconférence beaucoup plus qu'avant. Quand nous prenons en main du cas de la pandémie, c'était une obligation. Quant au changement de dynamiques de travail comme travail hybride et travail à domicile, ce type de de travail devient une alternative. Grâce à la visioconférence, la façon

à laquelle nous communiquons a changé. Dans le cas des établissements d'enseignement, les conférences virtuelles, les congrès et même la mobilité virtuelle du personnel comme Erasmus +, sont désormais à l'ordre du jour. De cette manière, différentes organisations peuvent désormais nouer et renforcer leurs relations. Selon Krukova, « un enseignant peut faire une visite vidéo de l'Afrique, des jungles du Brésil ou organiser une réunion à distance avec un astronaute pour sa classe » (2022).

Selon le même auteur (2022), la visioconférence peut être plus productive grâces à ces caractéristiques bien précises comme :

l'intégration LMS permettant aux enseignants de créer une session de visioconférence via le LMS,

l'enregistrement des cours sert à enregistrer et à stocker le contenu du cours,

les outils de collaboration grâce auxquels les professeurs peuvent partager les documents nécessaires, peuvent communiquer avec les étudiants via Chat, Forum, Wiki ou bien ils peuvent faire le partage d'écran pendant la session de visioconférence,

les webinars offrent une session dans laquelle les participants peuvent facilement être présents n'importe où,

la facilité d'utilisation joue un rôle important en termes de l'installation et l'utilisation chez les étudiants,

la sécurité et confidentialité pose toujours un problème en termes de la continuité. C'est pour cela que les outils de visioconférence doivent assurer cet aspect. (Krukova, 2022)

Comme dans les LMS, pour la visioconférence, il s'agit des logiciels ou les modules de visioconférences à code source ouvert ainsi que à code source fermé. Zoom, Big Blue Button, Perculus, MS Teams, Skype, etc.

Caractéristiques	Learning Management System (LMS)									Video Conferencing			
	Chamilo	Moodle	Totara	Canvas	Google Classroom	Edmodo	TalentLMS	Blackboard Learn	Adobe Captivate Prime	MS Teams	Zoom	Google Meet	Big Blue Button
Gérer les cours avec une page		+	+	+	+	+	+	+	+	X	X	X	X

dédiée à chaque sujet	+												
Télécharger et stocker les notes de cours	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	X	X	X
Afficher des tâches planifiées avec des échéances	+	+	+	+	+	+	+	+	+	X	X	X	X
Des questionnaires minutés avec notation automatique	+	+	+	+	+	+	+	+	+	X	X	X	X
Gérer les forums (pour les panneaux d'affichage, les discussions, etc.)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	X	X	X	X
Vidéo interactive/audi conférence	X	X	X	+	X	X	+	X	X	+	+	+	+
Chat de groupe pour les discussions en direct	+	+	+	+	X	X	+	+	X	+	+	+	+
Partage d'écran	X	X	X	+	X	X	X	X	X	+	+	+	+
Gratuit et source code ouvert	+	+	+	+	X	X	X	X	X	X	X	X	+
Freemium	X	X	X	X	+	+	X	X	X	+	+	+	X
Logiciel commercial	X	X	+	+	X	X	+	+	+	+	+	+	X
installation interne (sur site)	+	+	+	+	X	X	X	X	X	X	+	X	+
temps/effort d'installation initiale	Haut	Haut	Haut	Haut	Bas	Bas	Bas	Bas	Bas	Bas	Bas	Bas	Haut

Tableau 7 : Comparaison des fonctionnalités des LMS et des solutions de visioconférence (Ragel, 2020)

2.4. La philosophie de Moodle et son utilisation didactique de Moodle en tant que ENT et ses applications

Selon son site web officiel (2023), Moodle est un ENT ayant les codes libres qui est maintenant utilisé dans le monde entier. L'idée de la création de Moodle provient d'un homme ayant grandi en Australie à la fin des années 70. A cette époque-là, Dougiamas, le fondateur et le développeur de Moodle fait partie de la formation à distance en s'inscrivant au programme de l'école de l'air (Moodle, 2019). Autrement dit, il vivait dans un coin très loin du désert d'Australie, 1000 kilomètres de l'école plus proche. C'était dans les années 1970, dans laquelle les ordinateurs personnels n'existaient pas chez chaque foyer et il était difficile d'acheter ce type d'appareil numérique. Pour qu'il puisse continuer à faire partie de l'éducation, ses parents l'ont inscrit à l'école de l'air. Dans l'établissement mentionné, Il s'agissait d'un apprentissage de la radio à ondes courtes, qui était considérée comme la meilleure technologie à l'époque. Selon l'explication de la page web (2020), cette première expérience d'apprentissage à distance a semé les graines de la vision de Dougiamas concernant le bénéfice qui peut être tiré de l'utilisation de l'internet : l'une de ces idées vise à aller au-delà de la salle de classe en présentiel, pratiquement inchangée pendant des siècles, et à rendre possible un enseignement de qualité dans toutes les régions du monde. (Dougiamas, 2023). Selon leur philosophie, nous pouvons dire que Dougiamas a fondé Moodle afin de répondre aux besoins des personnes en tombant des barrières devant l'accès à l'éducation. Selon sa solution, l'apprentissage en ligne flexible et accessible aux apprenants peut apporter une solution pour fournir une bonne qualité de l'éducation à tous (Dougiamas, 2023).

Par conséquent, le concept et le suivi de Moodle est accompagné par une philosophie élective reposant sur les 4 théories de l'apprentissage (Moodle, 2018) : le constructivisme, le constructionnisme, le socio-constructivisme et la dernière théorie : la théorie liée/détachée. En partant de ces 4 concepts, leurs principes majeurs reposent sur l'importance d'un tel apprentissage se basant sur les expériences de l'apprenant au lieu de publier et d'évaluer les contenus à maîtriser par les apprenants selon les professeurs. Selon la philosophie mentionnée, le rôle d'un professeur change par rapport à la pratique générale. Cette réalité vous permet de comprendre que chaque apprenant s'inscrivant à un cours peut devenir à la fois enseignant et apprenant. Autrement dit, en tant qu'enseignant, le rôle attribué au professeur comme la source de savoir passe vers le

modèle « guide » et « le rôle modèle ». Cette approche permet aux enseignants d'établir une communication personnalisée et spécialisée en répondant aux besoins différenciés et particuliers d'apprentissage de chaque étudiant. Il faut mettre l'accent sur le fait que cette approche permet de faciliter les discussions rendant les activités plus interactives de manière à ce que les apprenants puissent y participer (Moodle, 2013).

2.4.1. Création d'un cours sur Moodle

Quand il s'agit des LMS, un utilisateur a beaucoup plus de possibilités de créer un cours en bénéficiant de Moodle. Par sa nature, nous pouvons d'abord tirer le profit d'un LMS par rapport à nos besoins. Par exemple, si nous décidons d'impliquer une série de cours comme MOOC, nous pouvons désormais développer le contenu à adapter sur Moodle. Pour cette partie, nous devons bien nous pencher sur le badge et la certification après la formation.

En outre, si nous utilisons Moodle afin de créer totalement un syllabus destiné à l'enseignement à distance. Nous devons parler de la fonctionnalité intitulée le suivi de l'activité pour bien assurer le contrôle continu.

C'est pour cela que la façon de travail nous mène à choisir l'utilisation spécifique sur Moodle.

Selon le site web intitulé UNSW Sydney, nous pouvons dire qu'une planification méticuleuse d'un cours à distance dans Moodle a des effets positifs pour les étudiants. Ces effets jouent un rôle important dans la création d'une expérience d'apprentissage positive et utile. Avant de concevoir un cours d'enseignement à distance, il est nécessaire de déterminer certains critères pour le cours. Ces critères sont considérés comme les stratégies d'apprentissage, les résultats de l'apprentissage etc. (UNSW Sydney, 2023). Avec le sujet mentionné au-dessus, Nash et Rice mettent l'accent sur les aspects critiques qui jouent un rôle pour la création d'un cours sur Moodle. Selon Nash et Rice (2022), il s'agit dans l'enseignement à distance, de nombreuses organisations d'apprentissage offrent des cours à distance au contenu similaire, mais le feed-back de leurs apprenants est différent. En d'autres termes, nous pouvons souligner que les expériences et les résultats sont très différents. Même si le contenu reste le même, le contexte et le processus d'apprentissage ne sont pas uniquement et directement liés aux contenus. En effet, la

conception du contenu de l'apprentissage plutôt que de l'enseignement doit être adaptée à l'apprenant. Autrement dit, le contenu de l'apprentissage apparaît comme un facteur instructif.

Nash et Rice (2022) ajoutent que le processus d'apprentissage possède une structure liée à la manière dont le contenu est encadré, contextualisé et appliqué. Il s'agit donc de la contextualisation, le cadre et l'application. Chacun de ces éléments est étroitement lié à la mission principale et à la vision de l'établissement d'enseignement. Le cadre, le contexte et l'application permettront à l'établissement éducatif de classer correctement les cours et de préparer les apprenants à des applications dans le monde réel.

Pour aller plus loin, nous pouvons parler des aspects qui nous permettent de mieux enseigner sur Moodle.

Selon le guide intitulé Moodle Cloud Quickstart Guide (Moodle Cloud, 2023), il faut souligner qu'il ne faut ni répliquer, ni dupliquer la façon d'enseigner en classe. Autrement dit, afin d'assurer une bonne qualité de cours, nous avons besoin de changer notre modalité de cours. Car le cours en salle de classe possède des différentes caractéristiques quand nous faisons la comparaison avec le cours en ligne. Selon le même guide, nous pouvons diminuer l'heure du cours sur Moodle et que nous pouvons utiliser l'enregistrement de la vidéo afin que les étudiants puissent bénéficier de ces matériaux.

Dans le même rapport (2023), il s'agit de la proposition pour l'utilisation de la classe inversée afin d'assurer l'approche actionnelle ou bien l'apprentissage basé sur le projet et il se peut qu'il faille éviter d'utiliser les ressources statiques et qu'il faudrait privilégier de l'interactivité via les liens comme l'utilisation de Forum, l'utilisation de quiz, etc.

Quand il s'agit des aspects positifs de la création d'un cours sur Moodle, le site web intitulé UNSW Sydney parle de la structure de cours efficace :

> « Une structure de cours efficace réduit le temps de navigation, ce qui laisse plus de temps aux étudiants pour collaborer, communiquer et s'impliquer dans le cours. Moodle est suffisamment adaptable pour vous permettre de créer des parcours d'apprentissage spécifiques aux besoins de vos étudiants, grâce à la mise en séquence des ressources et des activités » (UNSW Sydney, 2023)

En ce qui concerne le défi sur la mauvaise adaptation d'un cours, il faut attirer l'attention sur le fait que sans une planification adéquate, la structure plate de Moodle peut se

transformer en une longue liste de liens, l'un après l'autre sans cesse. Cela pourrait malheureusement nécessiter beaucoup de défilements vers le bas et perturberait l'engagement des étudiants. Il devrait y avoir une structure concrète et facile de la conception et du contenu du cours afin de rendre une participation active des étudiants.

Si les étudiants ne peuvent pas trouver les sujets de travail ou les devoirs, les exercices donnés, ils peuvent rencontrer des problèmes tels que l'abandon, l'ennui, la perte de motivation.

A ce sujet UNSW Sydney propose la solution suivante :

> « Moodle Enhance[8] a été mis en place (à partir du premier trimestre 2023) pour résoudre ce problème dans une certaine mesure, en mettant l'accent sur le fait que les informations clés se trouvent au même endroit dans tous les cours de l'UNSW. Une recommandation pour l'organisation et la structure du contenu du cours dans les sections hebdomadaires / thématiques est également incluse dans le modèle » (UNSW Sydney, 2023).

Pour bien expliquer le cas, nous allons nous appuyer sur deux exemples de l'UNSW.

[8] La plateforme de LMS intitulé de Moodle de l'Université de Nouvelle-Galles du Sud.

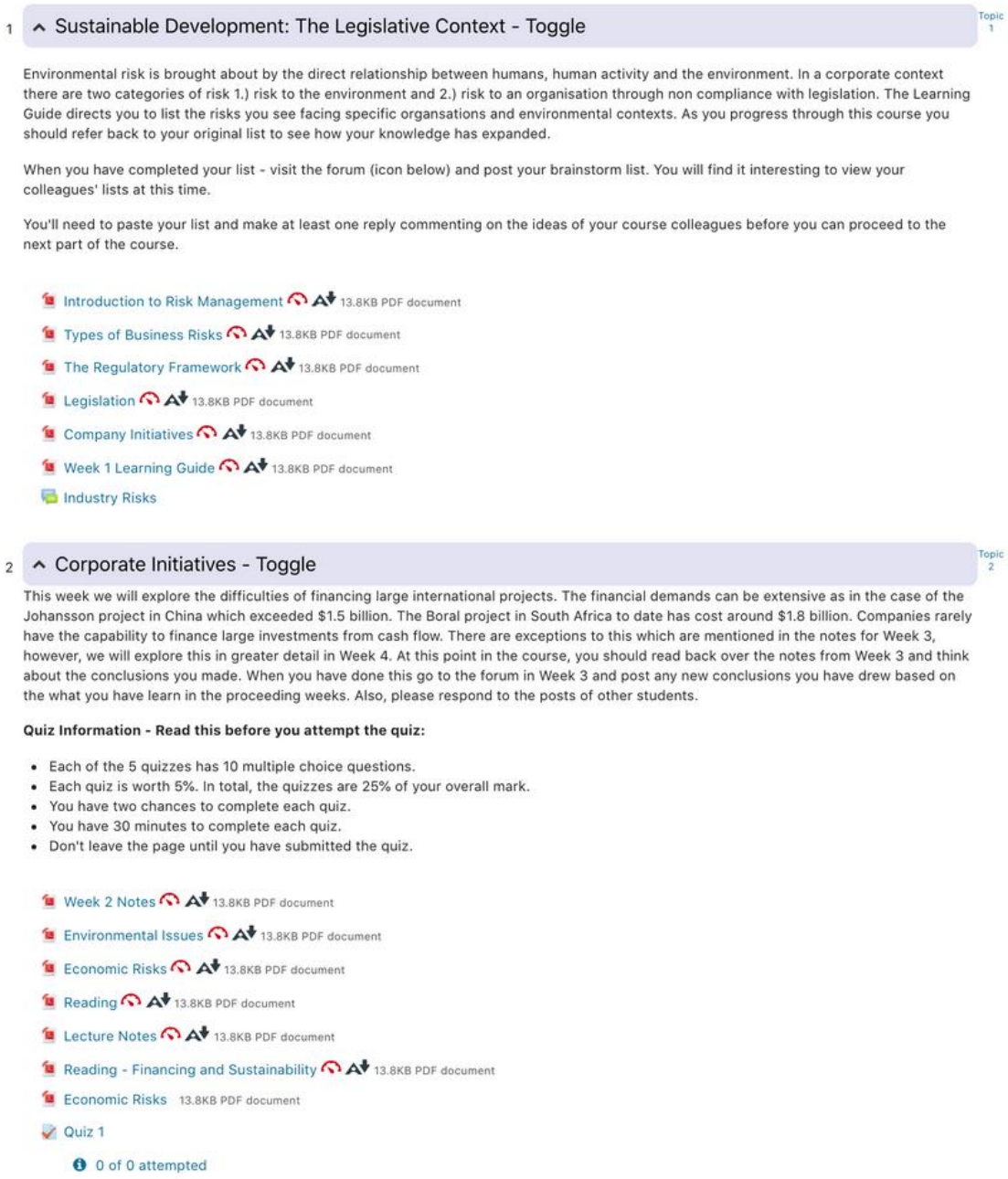

Figure 6 : Exemple d'un cours sur Moodle, image tirée du site web intitulé teaching.unsw.edu.au

À partir du tableau ci-dessous, l'UNSW explique le cas de cette façon : il s'agit de nombreux fichiers PDF liés au cours. En outre, certains liens liés au contenu et à l'évaluation sont également listés vers le bas. La plupart des activités liées à ces ressources se réalisent hors ligne. En d'autres termes, il s'agit d'une activité que les étudiants réalisent individuellement et qui n'est pas basée sur la collaboration. (UNSW Sydney, 2023).

Quant au deuxième exemple, la création du cours se déroule d'une façon plus efficace en proposant aux étudiants de suivre facilement le cours.

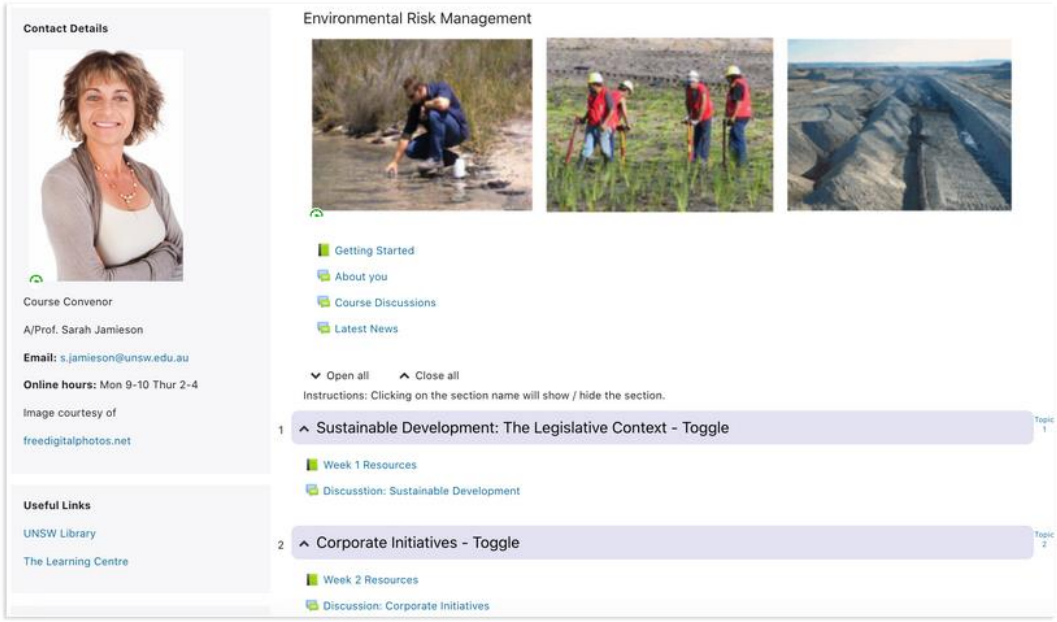

Figure 7 : Un autre exemple d'un cours sur Moodle, image tirée du site web intitulé teaching.unsw.edu.au

Selon UNSW Sydney (2023), le cours est développé en utilisant le module intitulé « book » sur Moodle. Grâce à cette fonctionnalité, les discussions, les forums et les événements sont accessibles via les liens fournis. Les informations concernant les étudiants et les enseignants sont sur la même page. Cela permet aux étudiants de ressentir plus intensément le sens de la communauté.

2.4.2. Cours en ligne sur Moodle

Selon Torrato et al. (2021) la vidéoconférence est une communication utilisant simultanément l'audio bidirectionnel et la vidéo compressée via l'internet. Nous pouvons dire que d'une certaine manière, ce type de vidéoconférence possède une structure qui bénéficie d'un protocole synchrone.

Fry définit la vidéoconférence de cette façon :

> « Dans le contexte de l'enseignement en ligne, les expériences d'apprentissage synchrone sont des expériences transmises en direct, avec un éducateur ou un formateur animant une session d'apprentissage » (2021).

Autrement dit, si nous faisons un cours en utilisant visioconférence en temps réel, c'est un exemple de visioconférence synchrone. Tandis que si nous ne faisons pas de cours en ligne en temps réel, celui-ci devient « asynchrone ». Quand il s'agit d'un cours asynchrone ; nous pouvons souligner qu'il s'agit d'un enregistrement de vidéo du cours.

Dans les deux modalités, les participants suivent le cours en regardant l'écran d'un ordinateur ou d'un appareil mobile, tandis qu'un microphone est utilisé pour la partie participative.

Pour l'appellation de la visioconférence, dans la littérature, il s'agit de différentes utilisations comme webinar (Nedeva et al., 2014) ; réunion virtuelle, conférence virtuelle, conférence web (Stephens & Mottet, 2008) ; conférence en ligne.

Moodle supporte l'outil ou le module de visioconférence. Parmi ces outils, nous pouvons citer les outils payants et à code source ouvert comme Big Blue Button, Zoom, Teams, Panopto, Tutoom, etc.

Les outils modernes de vidéoconférences peuvent offrir des fonctionnalités telles que le chat permettant aux étudiants de communiquer avec la classe, le tableau blanc offrant une expérience du tableau virtuel en temps réel, la vidéo permettant aux classes de regarder non seulement la vidéo externe mais aussi l'enregistrement de la vidéo du cours, etc. En même temps, il y a des fonctions telles que des salles de réunion afin d'assurer l'interaction et la motivation.

Pour bien comprendre la différence entre la vidéoconférence synchrone et asynchrone, nous pouvons bénéficier du tableau de Fry (2021) ci-dessous. Selon le tableau, nous pouvons dire que tandis que l'enseignement en ligne synchrone peut assurer l'interaction sociale, le contrôle continu, l'apprentissage efficace ; l'enseignement en ligne asynchrone peut supporter la réflexion profonde, l'interaction sociale après le cours en ligne, l'accès hors ligne, l'adaptation des différentes préférences d'apprentissage.

Quant à Dixon (2022), dans l'article intitulé « Deliver quality eLearning with Moodle's built-in virtual classroom BigBlueButton », le choix de la modalité provient de la nécessité de comprendre des besoins des professeurs et des étudiants quand il s'agit de la classe virtuelle. Le choix nous donne les catégories importantes à appliquer ce type d'apprentissage comme la gestion, des relations, l'engagement et l'évaluation.

Enseignement en ligne synchrone (en direct)	Enseignement en ligne asynchrone (rythme personnel)
• Interaction sociale (interaction en temps réel pour la collaboration, la communication, la discussion, le partage) • Signes non verbaux (permet une compréhension plus nuancée de l'engagement) • Évaluation en temps réel des progrès de l'apprenant (flexibilité pour l'éducateur/le formateur de combler les lacunes d'apprentissage par une prestation immédiate) . • Appartenance (interaction en temps réel pour le bien-être) Assistance en direct (pas de délai entre la demande et la réception de l'aide) • Les bonnes plateformes de classes virtuelles fournissent des données sur la progression de l'apprenant et l'engagement dans le matériel d'apprentissage, ce qui permet d'améliorer les stratégies	• Réflexion profonde (permet la concentration, la contemplation, l'absorption et la réflexion) • Flexibilité (Temps/lieu adapté à l'apprenant) • Hors ligne (ne nécessite pas toujours une connectivité - les apprenants peuvent réaliser des activités hors ligne) • Interaction sociale (permet la collaboration, la communication, la discussion, le partage, le retour d'information à un moment qui convient à l'apprenant et à l'éducateur/instructeur). • S'adapte facilement aux différentes préférences d'apprentissage (grâce à l'utilisation d'activités interactives dans différentes modalités) • Aperçu des données (analyse de la progression de l'apprenant et de son engagement dans le matériel

	d'enseignement et leur mise en œuvre.	d'apprentissage afin d'améliorer le programme d'apprentissage)

Tableau 8 : Comparaison de l'enseignement en ligne synchrone et asynchrone, tirée du site web intitulé Moodle (2021).

Pour bien expliquer la création d'un cours en ligne sur Moodle, nous avons besoin d'expliquer certains facteurs qui jouent un rôle important du désigne du cours basé sur la vidéoconférence.

Dans un article intitulé « Teaching great online classes via video conferencing », Moodle (2021) prend en compte 4 facteurs principaux sur la visioconférence.

Le premier facteur est la planification de la session de vidéoconférence. Il est très important que la durée de la session en question ne soit pas trop longue et qu'elle se prolonge entre 30 minutes et 1 heure. Si une présentation est prévue lors de la session de vidéoconférence, la police et la taille du texte ainsi que la clarté et la résolution des images sont cités comme des facteurs importants. L'enregistrement de la session est la pierre angulaire. Car, il s'agit en effet d'une fonction indispensable pour certains utilisateurs qui ne peuvent pas assister à la session ou pour revoir l'enregistrement de la vidéo.

Enfin, pour que la vidéoconférence se déroule correctement, il faut qu'au moins deux personnes gèrent la vidéoconférence.

Le deuxième facteur repose sur le choix de l'équipement et de l'emplacement pour la vidéoconférence. Avoir un bon emplacement et équipement joue un rôle primordial. L'utilisation d'un arrière-plan simple dans une pièce bien éclairée peut contribuer à une vidéoconférence plus efficace en termes d'enseignement à distance. De même, si on ne souhaite pas montrer notre emplacement pendant le cours en ligne, nous pouvons utiliser un arrière-plan virtuel. La plupart des applications et des outils de vidéoconférence en ligne nous permettent de choisir l'arrière-plan virtuel le plus pertinent. Quant à l'utilisation d'un casque et d'un microphone, tous les deux sont importants pour une transmission et la réception de l'audio de qualité. En ce qui concerne le visage, il doit être cadré par la caméra sous un bon angle.

La préparation au moment de la session de vidéoconférence est un facteur primordial pour le cours en ligne dans le cadre de l'enseignement à distance. Dans cette optique, il se peut

que l’enseignant soit en place dix minutes avant le début de la session dans la vidéoconférence. Cela permet à l'enseignant et aux étudiants de contrôler les paramètres du microphone, de casque et de la caméra. En cas de problème, le contrôle permet aux étudiants de gagner du temps nécessaire afin de régler ou réinitialiser les paramètres.

La facilité de l’enregistrement est un facteur important pour assurer le cours asynchrone. Quand la session doit être enregistrée, cela peut être annoncé à l'avance. En outre, il est important pour la qualité de l'enregistrement que les caméras des étudiants soient allumées. Cela contribue non seulement à l'enseignement en ligne, mais aussi à l'interaction, car le cours en ligne peut réaliser avec les questions et les réponses afin de rendre le cours plus interactif et efficace.

Si l'outil de vidéoconférence comporte une fonction de sondage, elle peut être utilisée pour accroître la participation, faire des évaluations, augmenter l'interaction et attirer l'attention des étudiants.

Selon le guide intitulé Moodle Cloud Quickstart Guide (Moodle Cloud, 2023), il est très important d’attirer l’attention sur le fait qu’il est inutile de copier les cours en face à face pour les cours en ligne. Étant donné que les dynamiques des cours en ligne sont différentes, il est nécessaire de réaliser la vidéoconférence en fonction des dynamiques de l’enseignement à distance. Les cours en ligne ne peuvent pas être aussi longues que dans une salle de classe. Nous pouvons dire qu’il est préférable d'organiser une courte séance de questions-réponses au cours d'une semaine pour bien canaliser les étudiants. En outre, l'enregistrement peut être effectué pendant la leçon à l'aide de l’outil intitulé « Big Blue Button ». Il peut être primordial, pour l'efficacité du cours, que la leçon soit courte par rapport aux leçons normales en salle de classe.

2.4.3. Evaluation sur Moodle

Il est possible d'utiliser des outils pour mesurer et évaluer l'efficacité d'un cours dans Moodle, à des fins différentes. Ces outils en question seront directement personnalisés en fonction de la manière dont la mesure sera effectuée. Selon edutechwiki.unige.ch, il s’agit de plusieurs outils qui nous permettent d’évaluer des apprenants par rapport aux besoins divers comme « diagnostic, feedback formatif, évaluation sommative, etc. » (Université de Genève, 2022)

Selon la même source (2022), le premier provient de l'évaluation de « travaux », « tests », « scores » et « notes ». La première catégorie comprend le carnet des notes comme devoir, quiz ; les barèmes, outils de quiz comme SCORM ou extension de H5P, grilles et guide d'évaluation comme rubrique.

La deuxième catégorie repose sur le suivi et la progression de compétences au sein de leur parcours d'apprentissage comme l'achèvement d'activités et/ou de cours et en fin de cours.

La troisième se base sur le pistage général comme des rapports d'activités qui nous permet d'observer quels étudiants font quoi dans un cours ? ou bien comme la partie de l'analytics permettant aux professeurs de bien identifier le profil d'étudiant. Grâce à cela, ils peuvent détecter la possibilité d'abandon d'un étudiant dans l'enseignement à distance.

La quatrième est l'option de l'achèvement, cette partie nous donne un rapport dans lequel nous pouvons trouver les détails suivants : Est-ce qu'un étudiant a réussi et a terminé une activité ou le cours ?

La cinquième partie est sur la micro-certification. Dans cette optique, Moodle utilise un système de badge pour certifier une tâche ou un cours.

La sixième s'incline sur le feedback comme le forum, le wiki ou bien le feedback général.

La dernière provient de l'option de sondage. Cet outil permet aux professeurs de réaliser un sondage comme 5-likert ou la question ouverte.

En dehors de cela, les extensions sont une source d'évaluation et Moodle possède plusieurs extensions dans son répertoire.

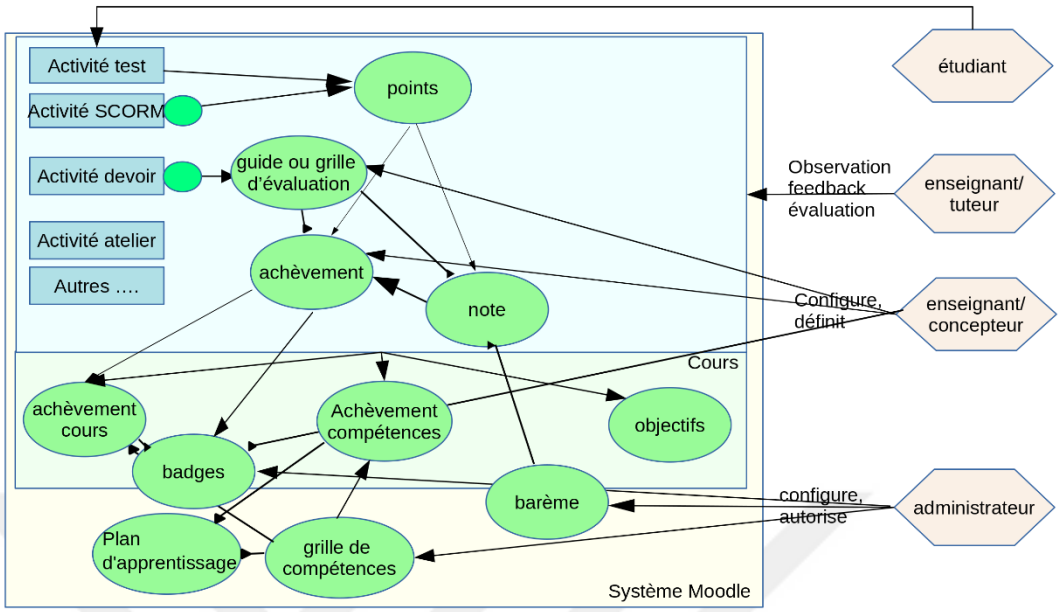

Figure 8 : Système Moodle, (Université de Genève, 2022)

Cette image explique le système de l'évaluation de Moodle comme le schéma récapitulatif.

En ce qui concerne les types de devoirs, Moodle possède plusieurs types de devoirs et de leurs soumissions afin de répondre aux besoins et aux objectifs d'enseignement ou bien afin de faciliter la tâche d'un professeur.

Selon Moodle (Verdaguer, 2021), il s'agit de 4 types de devoirs tels que les devoirs sans soumission, les devoirs avec soumission de texte en ligne, les devoirs avec soumission de fichiers, les travaux de groupe.

En ce qui concerne le premier type intitulé les devoirs sans soumission (Verdaguer, 2021), il s'agit que les étudiants soumettent quoi que ce soit pour compléter le processus d'évaluation.

Quant au deuxième type de devoirs intitulé les devoirs avec soumission de texte en ligne (Verdaguer, 2021), les étudiants peuvent facilement et directement ajouter leurs devoirs à l'aide de l'éditeur Atto. Dans ce type de devoir, le système peut rester ouvert et les étudiants peuvent bénéficier d'un délai supplémentaire afin de travailler sur un devoir avant la date limite définitive de soumission. C'est-à-dire que ce type de devoir facilite le processus de travail de devoir.

Pour ce qui est du troisième type de devoirs intitulé les devoirs avec soumission de fichiers, les étudiants doivent télécharger un fichier concernant le devoir à être évalué. Les enseignants peuvent télécharger tous les devoirs et ajouter les évaluations des devoirs sur Moodle, y compris une feuille d'évaluation existant le nom de l'étudiant, l'adresse électronique et l'état de la soumission du devoir. Quand il s'agit de la notation sur Moodle, nous pouvons attirer l'attention sur le fait qu'il y a deux types principaux de notation dans les devoirs donnés sur Moodle : la notation (directe) simple et la notation avancée. La notation simple provient de la notation à l'aide d'échelles numériques, d'échelles spécialisées (par exemple des étoiles ou des expressions verbales telles que faible, adéquat, fort) ou l'absence totale de notation. Les méthodes de notation avancées dans Moodle consistent les rubriques et les guides de notation. Les guides de notation sont une sorte de notation dans lequel l'enseignant définit un ensemble de critères et attribue une note maximale à chacun de ces critères. Quant à la notation via rubriques, les enseignants créent un ensemble de critères de réussite qui existent dans un tableau. Le processus de notation est utilisé dans le cadre d'un travail ou projet dont leurs projets peuvent être évalués par plusieurs enseignants en même temps (Verdaguer, 2021).

IIIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

3.1. Méthode de recherche

Dans cette partie, nous mentionnerons la méthode de recherche, l'échantillonnage, les outils de collecte de données, le processus de collecte de données, les analyses des données afin de les justifier sur le terrain.

3.1.1. Paradigme de recherche et la conception de la recherche

En ce qui concerne le paradigme de recherche, il se peut qu'il s'agisse du processus par lequel nous suivons un déterminant important en tant que le choix de méthode afin de systématiser la recherche en question. Ce choix peut avoir une influence sur les formules de la problématique, les questions de recherche et les méthodes des justifications dans le but de vérifier ou infirmer l'hypothèse du travail, autrement dit, ce choix joue un rôle primordial sur la recherche scientifique. Quand nous parlons de la recherche, quel que soit le domaine, en tant que chercheur, il y a *stricto sensu* de deux différents types de recherche : l'étude qualitative et quantitative.

Dans cette étude nous avons opté pour une méthode qualitative en sciences humaines et sociales. Selon N'DA (2015, p. 21) L'approche quantitative est basée sur « l'observation des faits », « des événements », des phénomènes subsistants soumis à l'objet de l'étude. Autrement dit, ce type d'approche a pour but d'obtenir des données vérifiable et calculable au format numérique. Nous pouvons donc dire que la fidélité et la validité, toutes les deux vont de pair avec les variables, les facteurs, la corrélation. Or N'DA souligne les principes et les caractéristiques de cette forme de recherche en mettant l'accent sur « la description », « l'explication », « le contrôle », et « la prédiction » (N'DA, 2015, p. 21).

Pour l'approche qualitative en sciences humaines et sociales, il se peut qu'il s'agisse premièrement de concevoir des phénomènes au milieu social en utilisant des techniques destinées à l'analyse qualitative ainsi que l'observation, de l'entretien en sens large du terme. Dans la partie de la compréhension en la recherche qualitative, N'DA souligne l'importance de l'idée de « production des sens » et cette idée repose sur l'influence des travaux de Dilthey « …. de rendre compte de la réalité sociale telle qu'elle est vraiment

vécue et perçue par les sujets ou telle qu'elle se déroule dans les institutions » (N'DA, 2015, p. 22). Quant à Merriam, elle considère la méthode qualitative comme un concept générique comprenant plusieurs types d'enquête qui permet aux chercheurs de comprendre et d'expliquer les phénomènes de manière « naturelle » avec le moins de pertes (Merriam, 1998, p. 5).

À partir de l'explication phénoménale entre l'approche qualitative et l'approche quantitative nous pouvons dire qu'il s'agit des facteurs de participants, contrairement à l'utilisation de l'approche quantitative, la voix/les commentaires d'un participant comprenant une bonne partie du travail descriptive et qualitative. La recherche action a été choisie pour impliquer dans la thèse.

3.2. Échantillonnage

Cette étude a été menée dans le Département de Didactique du Français Langue Étrangère à la Faculté de Pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara à Istanbul en Turquie. Par rapport à nos besoins et nos objectifs, nous avons privilégié les étudiants de deuxième année s'inscrivant au cours de grammaire intitulé FLE 204 Structure de la langue française IV. Le français est la deuxième langue étrangère pour la plupart de nos étudiants. C'est-à-dire que les étudiants étudient d'abord dans la classe préparatoire. S'ils réussissent l'examen qui leur permet de se présenter au département, ils peuvent s'inscrire aux cours de la première année. Dans ce cas-là, non seulement, le cours de grammaire en question joue un rôle primordial dans le but de développer leurs connaissances grammaticales et l'apprentissage contextuel de la grammaire française, mais nous pouvons aussi considérer les étudiants en question comme des « apprentis » de français. À cause de la pandémie du COVID 19, ils ont passé un an devant l'ordinateur et ils ont commencé à apprendre le français avec l'enseignement à distance en cas d'urgence ; nouvelle expression utilisée souvent avec le COVID 19. En raison de la transition panique, inattendue et urgente, sans programme, dans le monde entier qui a souffert de la pandémie, on puisse facilement voir qu'il y a eu des répercussions défavorables surtout sur l'éducation « sans programme ». Autrement dit, les problèmes liés à la pandémie auxquels se sont heurtés les étudiants d'une façon brusque et sévère.

D’ailleurs, il faut d’abord mettre l’accent sur le fait que le cours de grammaire est enseigné chaque semestre sur 2 ans dans notre département et dans l’ordre de la série relative prévue. À partir de cette petite explication, nous pouvons dire que nos étudiants ont pris ce cours en face-à-face et pendant la pandémie comme dans un enseignement à distance en cas d’urgence. Ils ont expérimenté les modalités présentielles et distancielles des cours de grammaire. Nous pouvons donc souligner l’importance de la partie distancielle en cas d’urgence pour les expériences des étudiants.

Par rapport à nos propres observations et aux avis des étudiants, nous avons pu modaliser des cours en tenant des normes de l’enseignement à distance.

3.3. Outils de collecte des données

Dans cette recherche, nous avons appliqué une enquête en amont auprès des étudiants de deuxième année s’inscrivant au cours de grammaire. Cette enquête a été préparée conformément à la recherche qualitative et elle vise à trouver la réponse à l’adaptation et à l’utilisation d’un cours de grammaire préparé par rapport à un enseignement à distance.

En deuxième lieu, nous avons bénéficié d’une série de mini-enquête hebdomadaire à appliquer aux étudiants pour obtenir les données qui nous permettent d’adapter le parcours circulaire dans le cadre de la recherche-action.

Ensuite, nous avons appliqué une mini-enquête hebdomadaire à un observateur du cours.

En aval de notre travail, nous avons appliqué une enquête aux étudiants en question dans le but d’obtenir les données sur leurs propres expériences pendant la mise en application du cours à distance.

Enfin, nous avons utilisé l’entretien semi-structuré permettant de collecter les données qualitatives dans lequel nous posons des questions pour obtenir les réponses caractéristiques, détendues, cohérentes et définies. Pour la dernière partie de notre travail, nous avons fait un entretien semi-directif auprès des 20 étudiants.

Quant à des outils de l’analyse des données, nous avons bénéficié d’un logiciel intitulé « voiser » afin de faire la transcription des données de l’entretien semi-directif. Pour l’analyse qualitative des données nous avons utilisé MAXQDA 2022 et MAXQDA 2024.

Afin d’analyser les données collectées, nous avons utilisé la technique de l’analyse de contenu de Saldana (2015). Cette approche permet de découvrir les principaux éléments significatifs des données collectées et de déterminer la signification conceptuelle de chaque partie (Miles et al., 2014). Ensuite, le codage des parties identifiées est effectué (Saldana, 2015). Dans notre étude, les étudiants seront désignés par l'abréviation "P" suivie de chiffres. Par exemple, P4 correspond au quatrième participant du groupe d'étude.

3.3.1. Enquête en amont auprès des étudiants

Dans l’enquête en amont auprès des étudiants, un questionnaire composé de 7 questions ouvertes a été adressé aux participants avant la mise en application sur Moodle. Les questions ont été préparées en turc et traduites en français pour la thèse. Afin que les participants puissent s’exprimer plus librement, il leur a été proposé de répondre en turc, leur langue maternelle. Les questions de l'enquête sont mentionnées ci-dessous :

1- Expliquez les aspects positifs et négatifs de l'enseignement à distance.

2- Comment définissez-vous l'enseignement à distance par rapport à l'enseignement traditionnel ?

3- Quelles applications de conférence web et de classe virtuelle avez-vous utilisées ? Indiquez les aspects positifs ou négatifs.

4- Avez-vous déjà utilisé Moodle qui est un outil d'apprentissage basé sur le web ? Comment l'avez-vous utilisé ?

5- A partir de vos expériences d'apprentissage précédentes, comment évaluez-vous le système de gestion de l'apprentissage utilisé dans l'enseignement à distance et quelles sont vos attentes ?

6- Indiquez les aspects positifs et négatifs de la plateforme d'enseignement à distance (UES) mise à disposition par notre université.

7- Veuillez indiquer les effets de la plateforme d'enseignement à distance (UES) utilisée dans notre université pour le cours de grammaire.

Si vous souhaitez ajouter quelque chose, veuillez expliquer :

3.3.2. Enquête en aval auprès des étudiants

Dans l'enquête en aval auprès des étudiants, un questionnaire composé de 13 questions ouvertes a été adressé aux participants après la mise en application sur Moodle. Les questions ont été préparées en turc et traduites en français pour la thèse. Les participants ont répondu aux questions en turc. Les questions de l'enquête sont mentionnées ci-dessous :

1- Comment évaluez-vous votre cours de grammaire via UZEM (ues.marmara.edu.tr) ?

2- Comment évaluez-vous le cours de grammaire dispensé dans le cadre de l'enseignement à distance via Moodle ?

3- Comparez les cours de grammaire dispensés à UZEM avec les cours de grammaire via Moodle et indiquez les aspects positifs.

4- Comparez les cours de grammaire via UZEM avec les cours de grammaire via Moodle et indiquez les aspects négatifs.

5- Quelle plateforme trouvez-vous la plus efficace en termes de plateformes d'enseignement à distance ?

7- Quel effet pensez-vous que l'expérience de l'enseignement à distance avec Moodle a sur le cours de grammaire ?

8- Quelle est votre opinion sur les différents contenus et modules d'exercices utilisés dans Moodle pour l'enseignement à distance ?

9- Quel est le module d'exercice que vous avez trouvé le plus interactif ? et pourquoi ? Expliquez en quelques mots.

10- Quel est le module d'exercice que vous avez trouvé le plus interactif ? (Plusieurs options peuvent être sélectionnées)

☐ Module d'exercice intégré à Moodle

☐ Paquets SCORM

☐ Module d'exercice H5P

☐ Quizizz

☐ Autre (préciser).....

11- Quel module d'exercice avez-vous trouvé le plus intéressant ? (Plusieurs options peuvent être sélectionnées)

☐ Module d’exercice intégré à Moodle

☐ Paquets SCORM

☐ Module d’exercice H5P

☐ Quizizz

☐ Autre (préciser).....

12- Quel type d'exercice avez-vous trouvé le plus interactif ? (Plusieurs options peuvent être sélectionnées)

☐ Moodle choix multiple

☐ Moodle glisser-déposer

☐ Moodle questions ouvertes

☐ Moodle vrai-faux

☐ Moodle test de closure (compléter les paroles, les trous, etc.)

☐ H5P choix multiple

☐ H5P question ouverte

☐ H5P vrai-faux

☐ H5P vidéo interactif quiz

☐ Quizizz

☐ Paquets SCORM

☐ Autre (préciser).....

13- Quel type d'exercice avez-vous trouvé le plus intéressant ? (Plusieurs options peuvent être sélectionnées)

☐ Moodle choix multiple

☐ Moodle glisser-déposer

☐ Moodle questions ouvertes

☐ Moodle vrai-faux

☐ Moodle test de closure (compléter les paroles, les trous, etc.)

☐ H5P choix multiple

☐ H5P question ouverte

☐ H5P vrai-faux

☐ H5P vidéo interactif quiz

☐ Quizizz

☐ Paquets SCORM

☐ Autre (préciser).....

14- Avez-vous utilisé l'application mobile de Moodle ? Si vous l'avez utilisée, merci de donner votre avis.

15- Si vous souhaitez ajouter quelque chose, veuillez préciser :

3.3.3. Entretien semi-directif après la mise en application

Dans l'entretien semi-directif après la mise en application auprès des étudiants, un questionnaire composé de 5 questions ouvertes a été adressé aux participants avant la mise en application sur Moodle. Les questions ont été préparées en turc et traduites en français pour la thèse. Les participants ont répondu aux questions en turc. Les questions de l'entretien semi-directif sont mentionnées ci-dessous :

1-En ce qui concerne le cours de grammaire sur la plateforme Moodle

a) Quels sont les aspects positifs ?

b) Quels sont les aspects négatifs ?

c) Comment évaluez-vous le contenu et les exercices ?

d) Comment évaluez-vous la relation enseignant-étudiant ?

2- Comment le fait d'être dans un écosystème structuré d'enseignement à distance a-t-il affecté votre formation ? Veuillez préciser.

3- Quel effet l'enseignement à distance via Moodle a-t-il eu sur la continuité de votre apprentissage et sur votre participation en classe ?

4- En considérant les plateformes UZEM et Moodle, comment évaluez-vous la cyberprésence dans le contexte de la formation à distance ?

5- Quelles sont vos opinions sur l'enseignement à distance avant et après avoir participé à cette recherche ? Précisez.

Veuillez indiquer vos suggestions, le cas échéant.

3.4. Déroulement de la recherche

Avant de passer à l'étape de la mise en application de la thèse, d'abord nous avons écrit une demande au rectorat pour faire le cours de grammaire à distance par rapport à notre objectif de thèse. En même temps, nous avons commencé à chercher un Espace Numérique du Travail afin d'utiliser en tant que la plateforme. Parmi les plateformes examinées, il y a des plateformes comme Chamilo, Moodle, Schoology, Canvas LMS, Blackboard Learn, OpenOlat etc. Nous avons décidé d'utiliser Moodle. Car celle-ci est une bonne option gratuite, source libre et comprend beaucoup plus d'extensions que les autres. Par sa nature, la structure de la source libre nous donne une liberté de trouver des modules à mettre sur la plateforme en question. Ensuite, nous avons installé Moodle sur WampServer hors-ligne pour le tester. Après l'avoir testé, nous avons communiqué avec le service informatique, grâce à leur autorisation, nous avons pu définitivement installer Moodle sur le serveur en ligne de l'Université de Marmara. Après que Moodle soit installé, non seulement, nous avons fait des essais de certains modules comme le module « Big Blue Button » pour la visioconférence, le module « H5P » pour les quizs interactifs (vidéos quizs) sur Moodle en ligne mais aussi, nous avons choisi quelques modules complémentaires de Moodle parmi 1600 environ afin de les utiliser pendant notre recherche.

Nous avons optimisé l'ENT intitulé « Moodle pour le cours en ligne » après avoir également testé Moodle, le module de visioconférence et ses modules complémentaires basés sur l'activité ajoutée sur le serveur de Marmara qui fonctionne en ligne. Il se peut qu'il faille souligner l'importance de télécharger les contenus numériques du cours sur Moodle. Chaque semaine, les contenus ont été régulièrement téléchargés sur la plateforme en question : c'est la raison pour laquelle, en abordant les techniques, les étapes de la recherche-action, nous avons dû élaborer et changer les contenus numériques à la suite des mini-enquêtes soumis hebdomadaires auprès des étudiants, de l'observateur du cours et de nos propres observations.

Avant de commencer à faire la mise en application de notre étude, dans l'élaboration de cette recherche, nous avons mis au point deux enquêtes composées de questions ouvertes. Nous avons d'abord réalisé l'enquête soumise en amont qui est composée de 7 questions auprès des étudiants de la première année s'inscrivant au cours de grammaire alors que la seconde réalisée en aval, est constituée de 13 questions auprès du même groupe d'étudiants. La pertinence, la fiabilité et la validité des questions des deux enquêtes ont été vérifiées par des enseignants et spécialistes dans notre domaine de recherche. Un prétest a été réalisé afin de contrôler et vérifier la clarté, la pertinence et la validité des enquêtes que nous avons élaborées.

Nous avons également réalisé un entretien semi-directif en aval avec les étudiants.

Quant à la phase de mise en application de la thèse, le premier cours commence le 20 avril 2022. Les cours sont réalisés en ligne pendant 5 semaines. On a inséré la 5ième semaine sur Moodle. En raison d'un problème technique des serveurs de Marmara, le cours en question n'a pas pu être réalisé d'une façon synchrone. De ce fait, la plateforme reste ouverte pour que les étudiants continuent à y accéder. La durée du cours est de 2 heures :

1- Le cours synchrone en ligne se divise en deux parties sur Moodle. Cours synchrone avec des exercices par rapport à un sujet de grammaire (avec l'enregistrement).
2- Le cours synchrone avec des exercices par rapport à un sujet de grammaire (avec l'enregistrement)

	1ère partie du cours	2ème partie du cours
1ère semaine 18-24 Avril 2022	Pronoms personnels	Accord du participe passé
2ème semaine 25 Avril-1 Mai 2022	1-Révision 2-Doubles pronoms	Impératif
Semaine fériée 2 Mai- 8 Mai 2022	Semaine fériée	Semaine fériée
3ème semaine 9 Mai-15 Mai 2022	Pronoms Relatifs Simples	Mise en relief
4ème semaine 16-22 Mai 2022	Mise en relief détaillée	Pronoms relatifs composés
5ème semaine 23-29 Mai 2022	1-Révision Pronom relatifs composés	Adverbes

Tableau 9 : Tableau récapitulatif de la mise en application de l'enseignement à distance sur Moodle

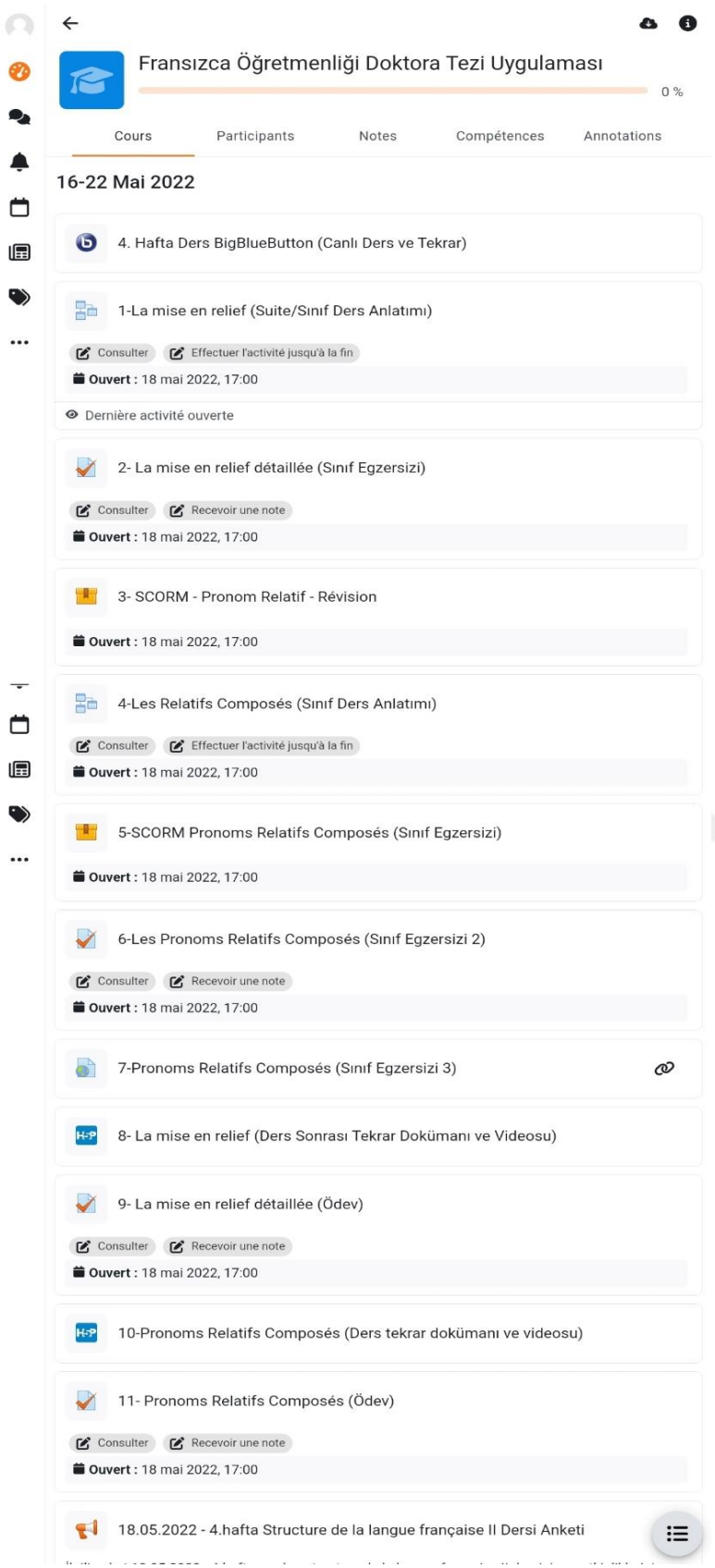

Figure 9 : Exemple d'un cours de la grammaire française de la mise en application de l'enseignement à distance sur Moodle

Nous utilisons la quatrième semaine en tant qu'exemple. Pour le cours à distance, nous proposons deux sujets de grammaire suivants : « Mise en relief » et « pronom relatif composé ».

D'abord, nous divisons le cours en deux. Nous faisons le cours synchrone en ligne en utilisant le module de Big Blue Button. Après le cours, Moodle crée automatiquement le paquet comme la capsule vidéo tout en contenant la video enregistrée, le chat en classe en ligne et le partage d'écran. Pour le cours en ligne, nous faisons le numéro 1 intitulé « la mise en relief » en bénéficiant du module intitulé « book » de Moodle pour enseigner les règles de grammaire. Ce module nous donne beaucoup plus de possibilités afin de structurer le contenu théorique du cours. Et puis, pour renforcer le sujet travaillé, nous passons au numéro deux intitulé « la mise en relief détaillée » en ligne. Pour le deuxième numéro, nous avons bénéficié du module intégré du Moodle. Ce module nous permet de poser des différents types de questions comme le glisser-déposer, le close test, la chanson, la vidéo, etc.

La troisième partie de ce cours est le numéro 3 « SCORM ». Pour créer le contenu SCORM, nous utilisons le site web comme learningapps.com ou bien des logiciels de contenu. Nous utilisons le troisième étape pour faire une petite révision de la troisième semaine. Après cela, nous faisons une pose. Après celle-ci, nous utilisons encore Big Blue Button pour faire le cours à distance synchrone. En ce qui concerne la deuxième partie du cours en ligne, nous faisons le numéro 4 intitulé « les relatifs composés » en bénéficiant du module intitulé « book » de Moodle pour enseigner les règles de grammaire sur le sujet en question.

Quant au numéro 5 du cours est la partie intitulée « SCORM pronoms relatifs composés », dans cette partie, nous utilisons le « paquet SCORM » pour faire des exercices. Pour créer le paquet SCORM, nous utilisons learningapps. Nous insérons les questions sur ce site web et le site nous permet de télécharger comme le paquet SCORM. Ensuite, nous le mettons à disposition sur Moodle.

En ce qui concerne l'activité n° 6 du cours, cette partie repose sur l'exercice sur les pronoms relatifs composés. Pour ce sixième numéro idem , nous avons bénéficié du module intégré de Moodle. Ce module nous permet de proposer différents types de questions comme un glisser-déposer, un close test, une chanson, une vidéo, etc.

Pour ce qui est du 7è numéro, nous utilisons un site web comme quizziz pour bien assurer l'aspect ludique du cours dans l'enseignement à distance. Le numéro 7 est la dernière partie du cours en ligne syncrone.

À partir du numéro 8 jusqu'au 11, les étudiants font les exercices de révision et des devoirs. Autrement dit, le numéro 8 intitulé « La mise en relief » c'est un module de H5P qui permet aux étudiants de revisionner le sujet de grammaire de la première partie du cours en ligne. Ce module comprend une video interactive quiz. C'est-à-dire que la vidéo liée au sujet de grammaire pour bien faire la révision, est dotée d'interaction. Par exemple, après 30 seconds, la vidéo s'arrête automatiquement, les étudiants doivent répondre à la question et puis la vidéo continue. Et une minute après la vidéo s'arrête automatiquement encore une fois pour montrer une astuce sur ce sujet. Après la notification la vidéo relance. Cette utilité donne une interaction aux étudiants en faisant la révision du cours.

Pour le numéro 9, nous pouvons dire que cette partie comprend les exercices de la première partie du cours. Les exercices sont préparés en utilisant soit le module d'exercice de Moodle ou les modules externes comme learningapps ou le paquet SCORM.

En ce qui concerne le numéro 10 relatif au H5P, c'est comme la partie du numéro 8 mais cette partie comprend les contenus de la deuxième partie du cours.

Quant au numéro 11, nous pouvons souligner que cette partie est similaire à la partie de numéro 9 mais comprend des exercices sur les contenus de la deuxième partie du cours.

La dernière partie est la mini-enquête, celle-ci est très importante. Car par rapport aux feed-backs des étudiants, nous avons changé certains types d'exercices.

IVEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES

Dans cette partie, nous avons examiné et analysé en détail les données recueillies en amont et en aval de la mise en application.

4.1. Enquête en amont

D'après les résultats de l'enquête en amont, nous pouvons dire que quatre thèmes principaux ont émergé. Le premier de ces quatre thèmes est « le point de vue structurel sur l'enseignement à distance ». Ce thème en question comporte 5 catégories principales. Ces catégories sont les suivantes : « Problèmes techniques », « problèmes liés aux interactions », « problèmes de communication », « problèmes liés à l'enseignement à distance en urgence », « aspects positifs de l'enseignement à distance en urgence ».

4.1.1. Point de vue sur la structure de l'enseignement à distance en cas d'urgence

Ce thème comprend 5 catégories majeures :

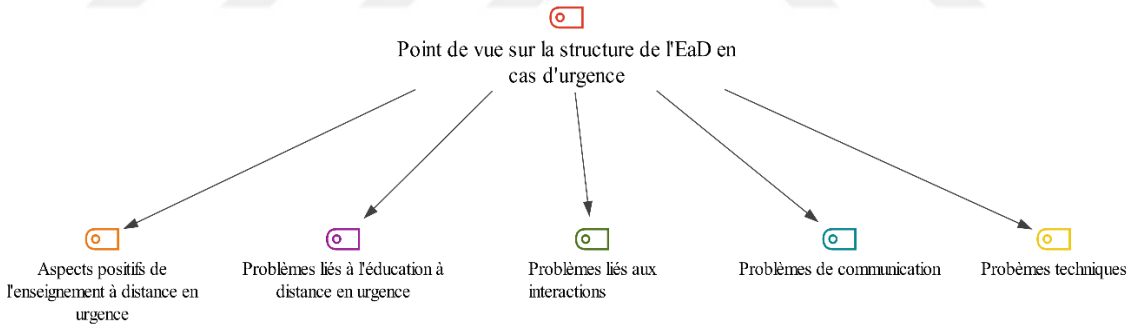

Figure 10 : Point de vue sur la structure de l'Enseignement à distance en cas d'urgence

4.1.1.1. Problèmes techniques

La première catégorie intitulée les problèmes techniques comprend des codes tels que « problème d'accès à l'internet », « problème de dispositif et coupures d'électricité ».

Par exemple, « le problème de l'accès à l'internet » et « les coupures d'électricité » sont clairement illustrés par les citations suivantes des participants :

> « J'ai raté de nombreuses leçons en raison de pannes d'électricité et de la coupure d'internet. C'est un aspect négatif » (P23)

Dans cette catégorie, un autre étudiant pointe le problème d'accès à l'internet :

> « Je reste dans un dortoir et la vitesse de l'internet est terrible. L'internet ne me permet même pas d'ouvrir BYS, comment je peux accéder au cours d'UZEM. Je n'arrive pas à participer au cours sur UZEM » (P26)

4.1.1.2 Problèmes liés aux interactions

Quant à la deuxième catégorie intitulée « problèmes liés aux interactions » contient des codes comme « réduction des interactions », « isolement de l'étudiant » et « leçon ennuyeuse ».

Pour cette catégorie, nous pouvons dire que la baisse et la perte d'interaction dans l'enseignement à distance en cas d'urgence et la participation au cours à domicile augmentent l'apathie et l'indifférence. Le processus qui consiste à poser des questions et à y répondre est prolongé, la communication est rompue et l'interaction avec les camarades de classe et la professeure est limitée. Dans l'enseignement « traditionnel », en classe, l'interaction sociale et environnementale est un facteur important. L'enseignement à distance peut isoler l'individu et créer un environnement plus passif. Bien que l'enseignement en ligne soit plus individualisé, il présente un environnement plus froid et robotique que l'enseignement face à face. Cette situation est considérée comme difficile pour les étudiants ainsi que les enseignants.

Nous prenons l'exemple de la réduction des interactions pour bien expliquer le cas essentiel des participants :

> « L'enseignement présentiel est indispensable en termes d'interaction sociale et environnementale ; sans laquelle, les points dont on parle font gravement défaut. Ça crée la rupture de la communication entre enseignant et étudiant. Écrire à l'enseignante prend beaucoup de temps et je n'arrive pas à poser instantanément des questions « (P19)

Un exemple pour montrer qu'un étudiant a trouvé le cours ennuyeux :

« L'enseignement à distance est beaucoup plus ennuyeux que l'enseignement présentiel » (P20)

Quant à l'isolement, un participant parle de cet aspect :

> « L'enseignement en classe est indispensable en termes d'interaction sociale et environnementale ; sans lui, ces points font gravement défaut. L'enseignement à distance peut isoler la personne » (P19)

4.1.1.3. Problèmes de communication

Tertio, une autre catégorie provient « des problèmes de communication » et cette partie inclut les codes suivants : « manque de communication avec l'enseignant », « manque de communication entre les étudiants », « Interaction sociale et environnementale ». À partir de cela, nous pouvons dire que les problèmes rencontrés par les étudiants en ce qui concerne le manque de communication avec la professeure sont les suivants : perte de la communication avec la professeur, la difficulté d'établir le contact visuel avec la professeur, incapacité à prêter suffisamment attention à la professeure sur la plateforme virtuelle, manque d'interaction dans la classe et entre les étudiants, le sentiment d'inefficacité de la communication par rapport à l'enseignement ordinaire, importance de l'enseignement ordinaire en termes d'interaction sociale et environnementale.

Dans cette partie le code intitulé « le manque de communication entre les étudiants » va de pair avec « le manque de communication avec le/la professeure ».

Les codes en question sont clairement illustrés par les citations suivantes des participants :

> « Dans l'enseignement à distance, l'interaction avec les camarades de classe et le formateur reste plus limitée » (P3)
>
> « On ne peut pas établir le contact oculaire avec l'enseignante » (P5)
>
> « Nous ne prenons pas au sérieux de l'enseignante sur la plateforme virtuelle » (P20)

Le langage non verbal se voit dans la réponse :

« Il est très difficile de comprendre la leçon quand on ne fait pas le cours face à face avec l'enseignante » (P13)

4.1.1.4. Problèmes liés à l'enseignement à distance en cas d'urgence

Quarto, une autre catégorie découle des » problèmes liés à l'enseignement à distance en cas d'urgence ». Cette catégorie comprend les codes suivants : « moins efficace », « manque de discipline », « démotivant », « difficulté à se concentrer », « moins de compréhension », « incompatibilité des heures de cours », « insuffisance de la plateforme visuelle », « problèmes de contenu des cours appliqués », « timidités face aux caméras », « rester longtemps devant l'écran », « manque de l'environnement ».

Dans la partie de l'efficacité, les participants soulignent le problème de discipline et l'efficacité. Autrement dit, l'enseignement à distance en cas d'urgence ne permet pas aux étudiants d'être efficaces en raison du manque de discipline et de distraction. Les étudiants ont des difficultés à comprendre les cours de pédagogie. Bien que l'enseignement à distance en cas d'urgence autorise des aspects positifs en termes de la crise sanitaire, il est plus cependant difficile d'atteindre les résultats souhaités en raison du manque de discipline des étudiants.

« Quand il s'agit du confort de la maison, par le manque de discipline ou les distractions, je ne peux pas me focaliser et je n'arrive pas à tirer profit de ce type d'enseignement autant d'efficacité que l'enseignement présentiel » (P3)

« Même s'il donne certaine occasion, je ne pense pas qu'il offre la même efficacité avec l'enseignement présentiel » (P17)

Quand il s'agit de la partie démotivante et de la perte de la concentration, des participants expliquent clairement ce phénomène :

« De manière générale, c'est négatif pour les étudiants. Car nous avons du mal à nous motiver » (P13)

« À cause du cours en ligne, la perte de la concentration est plus facile. Ça pose le problème en termes de la concentration » (P30)

Si on parle des heures des cours et du fait de rester longtemps devant l'écran, des participants verbalisent les problèmes rencontrés ainsi :

« En outre, les heures de cours ne sont pas compatibles parfois à la vie quotidienne. Ça pose un vrai problème » (P6)

« Les cours distanciels commencent très tard. C'est pour cela que, lorsque nous quittons le campus, il est parfois difficile de rattraper la leçon distancielle » (P12)

« Il est très fatigant de passer des heures devant l'écran » (P15)

4.1.1.5. Aspects positifs de l'enseignement à distance en cas d'urgence

Quinto, cette catégorie concerne « les aspects positifs de l'enseignement à distance en cas d'urgence ». La catégorie inclut les codes suivants : « gain de temps », « pas de transport nécessaire », « facilité d'accès à l'éducation », « ré-accessibilité des conférences », « efficacité », « confort domestique », « facilité d'accès en termes financiers », « possibilité pour les activités numériques », « facilité à attirer l'attention, possibilité de travailler pour gagner un revenu ».

Si on considère « le gain de temps » et « la possibilité de ne pas avoir besoin de trouver un transport », les participants soulignent l'importance de l'aspect positif de ce type d'enseignement :

« Les aspects positifs de l'enseignement à distance sont que nous n'avons pas à nous déplacer d'un endroit à l'autre. Parce que le trajet pour aller à l'école me prend plus d'une heure » (P16)

« Il est très difficile de venir en bus tôt le matin depuis notre domicile éloigné » (P22)

« Ce type d'enseignement rend la facilité d'accès aux cours qui sont difficiles à attraper le matin » (P25)

Quant à la facilité d'accès à l'éducation, une participante met l'accent sur cet aspect d'une façon claire :

« Elle était positive en ce qui concerne la pandémie et le fait d'habiter loin, parce que l'enseignement à distance à la maison s'est déroulé avec succès dans un environnement sain plutôt que dans des environnements surpeuplés pendant la pandémie COVID 19 » (P23)

« Le seul aspect positif est que ce type d'enseignement permet de toucher un grand nombre de personnes en même temps et que l'on peut participer au cours n'importe où et n'importe quand » (P26)

Un autre aspect positif s'incline sur la possibilité de la ré-accessibilité du cours, la plupart de participants parlent de cette possibilité comme le facilitateur :

« C'est un aspect positif de pouvoir regarder les enregistrements des cours sur UZEM lorsque nous sommes disponibles. Nous pouvons revenir sur les parties que nous ne comprenons pas » (P6)

« Je peux dire que je peux regarder les enregistrements des cours à n'importe quel moment de la journée » (P21), (P20), (P18)

4.1.2. Les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance en cas d'urgence

Par conséquent, nous pouvons dire que le deuxième de ces quatre thèmes est « les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance en cas d'urgence ». Ce thème en question comporte 5 catégories principales. Ces catégories sont les suivantes : « Les plateformes les plus utilisées et leurs caractéristiques », « facteurs positifs influant sur l'éducation », « facteurs négatifs affectant l'éducation », « problèmes généraux liés aux plateformes », « préférences et suggestions des étudiants ».

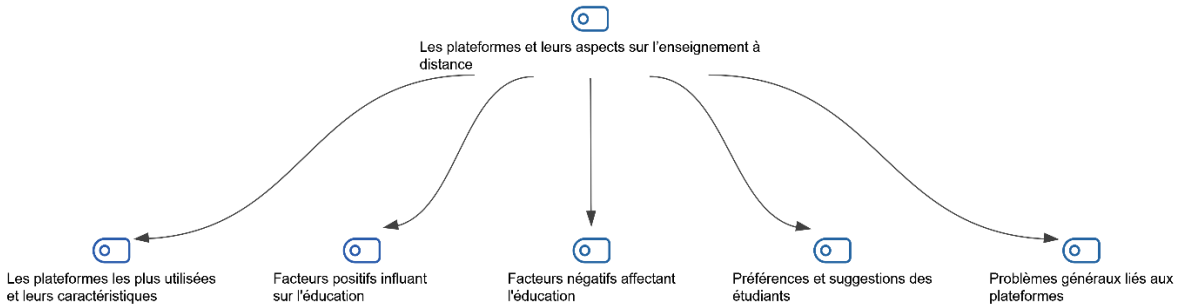

Figure 11 : Les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance

4.1.2.1. Les plateformes les plus utilisées et leurs caractéristiques

La première catégorie intitulée « les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance » du deuxième thème comprend 5 sous catégories majeures : « UZEM », « Zoom », « Moodle », « Classroom », « Microsoft Teams ».

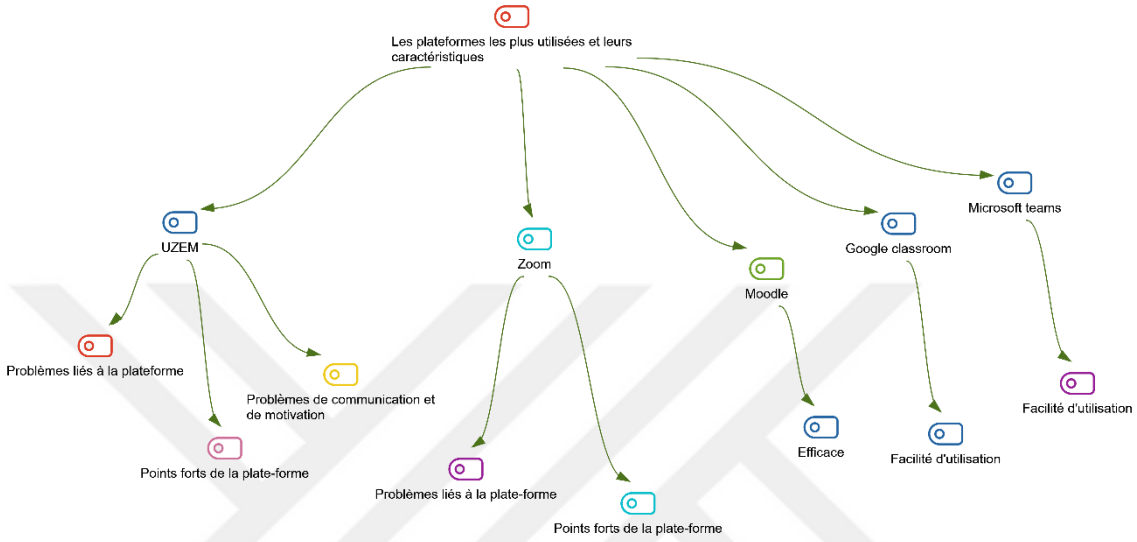

Figure 12 : Les plateformes les plus utilisées et leurs caractéristiques

4.1.2.1.1. UZEM

S'agissant d'UZEM dans le cadre de l'université, nous pouvons dire que bien que la plateforme UZEM possède des aspects positifs tels que la possibilité offerte aux étudiants de revisionner les cours enregistrés après celui-ci et l'accès facile aux documents, elle a aussi des aspects négatifs tels que des problèmes de qualité audio et vidéo, l'absence d'application mobile et le manque d'efficacité dans l'utilisation. Il faut tirer l'attention sur le fait que ces aspects négatifs occultent malheureusement les quelques aspects positifs mentionnés ci-dessus. De plus, la plateforme intitulée UZEM comporte également des problèmes tels que la perte d'audio et de vidéo. Bien que Perculus, l'application utilisée pour le cours en ligne ou la visioconférence à l'université, réponde aux exigences de base telles que l'ajout de fichiers et le visionnage d'enregistrements, dans cette plateforme en question, les participants n'arrivent pas à entrevoir ses aspects positifs aux regards de ses éléments négatifs. C'est pour cela que cette plateforme est considérée négativement par la plupart des participants. La plupart des opinions des étudiants est que la plateforme devrait s'articuler sur un système plus complet et plus interactif.

Dans ce cas-là, nous pouvons dire que cette sous-catégorie comporte trois classifications majeures intitulées « points forts de la plateforme », « problèmes de communication et de motivation », et « problèmes liés à la plateforme ».

Si nous commençons par la première classification intitulée « points forts de la plateforme », certains étudiants suggèrent que les aspects positifs de la plateforme UZEM sont la facilité d'accès aux documents, l'enregistrement des cours et le partage des documents. En revanche, des problèmes relatifs aux enregistrements du cours et la plateforme qui n'offre pas de caractéristiques différentes des autres plateformes d'enseignement à distance sont mentionnées. Certains étudiants souhaitent un système plus complet.

En ce qui concerne la classification, celle-ci comporte des codes suivants : « facilité d'utilisation », « suffisance », « efficace », « les enregistrements vidéo du cours à nouveau accessibles ».

Quant au premier code intitulé « facilité d'utilisation », trop peu d'étudiants parlent de la facilité. Car ils peuvent trouver tous ceux qu'ils cherchent comme la vidéo enregistrée, les documents stockés sur la plateforme. Pour ces étudiants, ces aspects rendent la plateforme plus facile à utiliser.

Un étudiant parle de cet aspect de cette manière :

> « Mais il est agréable d'avoir des cours enregistrés et de pouvoir accéder facilement aux activités téléchargées par l'instructeur » (P13)

En ce qui concerne le deuxième code intitulé « suffisance », trop peu d'étudiants accentuent sur cet aspect :

> « Positif, suffisant, très bien » (P10)

Pour le troisième code intitulé « efficace », encore trop peu d'étudiants mettent l'accent sur l'efficacité de cette plateforme.

Un exemple parle de ce sujet :

> « La plateforme UZEM est plus efficace que d'autres plateformes utilisées avant » (P12)

Pour le dernier code intitulé « les enregistrements vidéo du cours » sont à nouveau accessibles, nous pouvons observer que certains étudiants trouvent cette facilité de l'UZEM plus utile. Car, comme d'autres plateformes en ligne, elle possède certaines fonctions comme le suivi de cours asynchrone, les documents stockes sur la plateforme.

Un participant parle de cet aspect :

> « Le plus grand avantage de cette plateforme provient que les cours sont enregistrés et quand vous voyez la vidéo de l'enregistrement du cours asynchrone, la plateforme ne marque pas comme des absences, même si seul l'enregistrement est regardé plus tard » (P21)

En ce qui concerne la deuxième classification intitulée « problèmes de communication et de motivation », les participants déclarent qu'ils souffrent du problème de motivation et d'interaction. Quand il s'agit de cette plateforme, manque de certaines fonctions, elle pose toujours des problèmes majeurs qui empêchent aux étudiants de suivre le cours comme il faut. Autrement dit, les étudiants perdent leur concentration contre le cours et ils souffrent de la structure monotone de cette plateforme dont nous parlons.

Donc pour cette classification, il y a deux codes suivants : manque de motivation, manque d'interaction.

Pour le premier code, nous pouvons dire que les étudiants souffrent du manque de la motivation.

Une participante accentue sur ce sujet d'une manière plus nette :

> « L'aspect négatif est malheureusement le manque de motivation et le fait d'ignorer la nécessité d'assister au cours. Cet aspect provient de la modalité de l'enseignement à distance en cas d'urgence » (P22)

En ce qui concerne le deuxième code intitulé « manque d'interaction », il est évident que les participants souffrent de ce phénomène. Car l'enseignement à distance en cas d'urgence pose généralement le problème de communication entre ces deux côtés : les enseignants et les étudiants.

Un participant explique ce code avec cet exemple :

> « La communication avec l'enseignant est difficile ainsi qu'avec la classe. Car on ne voit pas la classe devant l'écran » (P27)

Un autre participant met l'accent sur l'importance du contact oculaire :

> « Le manque du contact oculaire avec l'enseignant est un grand problème » (P5)

Quant à la troisième classification intitulée « problèmes liés à la plateforme », il s'agit de 3 majeurs codes intitulés « problème d'accès technique » et « problèmes d'utilisation », « à besoin d'être amélioré », « manque de sentiment de classe ».

Pour cette classification, nous pouvons dire que les participants rencontrent les problèmes liés à la plateforme UZEM. Ces problèmes jouent un rôle primordial et crucial pour la continuité pédagogique. Car la seule plateforme sur laquelle les participants accèdent au cours et où les participants peuvent suivre les éléments sur leurs cours. À partir de cela, nous pouvons citer ces codes suivants pour bien définir les inconvénients qui ont un effet sur l'enseignement à distance en cas d'urgence : « absence d'application mobile de la plateforme », « problèmes de diffusion de l'audio et de la vidéo », « interruptions fréquentes et non planifiées », « non prise en charge par les navigateurs web », « problème lié à la sauvegarde du mot de passe et du nom d'utilisateur », « problème de rouvrir l'enregistrement des certains cours », « pannes techniques continues ». De plus la plupart des étudiants déclarent que les enseignants et étudiants sont malheureusement moins actifs qu'en classe et le manque d'outils ne permet pas aux étudiants de réaliser une participation active au cours. En bref, nous pouvons soutenir que les étudiants mentionnent surtout les aspects négatifs d'UZEM.

Pour le premier code intitulé « problème d'accès technique et problèmes d'utilisation », nous pouvons affirmer que les inconvénients mauvais mentionnés ci-dessous jouent encore un rôle pour le code en question. Et puis les participants suggèrent qu'ils souffrent de la mauvaise qualité de l'enseignement à distance en cas d'urgence et ils préfèrent utiliser Zoom à la place de PERCULUS, la plateforme couramment utilisée par l'université, pour le cours en ligne afin d'augmenter sa qualité.

Un participant parle de l'absence de l'application mobile d'UZEM :

> « Une application mobile de cette plateforme devrait également être mise au point car, malheureusement, tout le monde ne possède pas d'ordinateur. C'est pour cela qu'il devrait s'agir d'une plateforme fluide et efficace pour ceux qui l'utilisent via le portable. De plus, la plateforme doit être plus complète, bien sûr » (P14)

Un participant parle de son mécontentement de l'aspect technique de cette façon :

> « Les pannes informatiques se produisent fréquemment. Parfois, la connexion se rompt et m'empêche de participer à la leçon. C'est pourquoi je ne l'aime pas beaucoup » (P24)

Pour un autre participant, il s'agit des problèmes continus mais les problèmes en question changent d'un jour à un autre :

> « Il n'y a pas de côté bénéfique : pas de fonctionnement, des craintes, des problèmes de micro, des messages qui arrivent toujours en retard... » (P26)

Un autre exemple sur ce sujet clarifie la situation :

> « UZEM comporte de nombreux problèmes. Parmi ces problèmes, il s'agit de l'ouverture du microphone, de la caméra ou de problèmes liés à l'internet, les connexions de l'enseignante peuvent être interrompues pendant les cours, et les coupures de son arrivent toujours » (P29)

Au sujet de deuxième code intitulé « à besoin d'être amélioré », nous pouvons souligner l'importance du fait que les analyses des étudiants sur la plateforme UZEM nous indiquent que la plateforme UZEM est toujours manque d'outils pour assurer la participation active des étudiants et qu'elle pose de grands nombreux problèmes. Selon les étudiants, ils n'arrivent pas à apprendre efficacement en suivant les enseignements dispensés sur cette plateforme. L'accent est mis sur le fait que la plateforme en question doit être améliorée et que les participants prévoient qu'il faut utiliser une autre plateforme par les participants.

Un participant accentue sur ce sujet en disant ces mots :

> « Je ne pense pas que la plateforme UZEM utilisée dans notre université soit très utile. J'espère qu'une autre plateforme doit être utilisée » (P14)

Le dernier code de cette classification est le suivant : manque de sentiment de classe. Pour ce code nous pouvons dire que les étudiants souffrent du manque de cyberprésence.

Un participant souligne l'importance de la cyberprésence en ces termes :

> « D'un point de vue négatif, je peux vous dire que l'environnement de la salle de classe n'existe pas car nous n'arrivons pas à activer l'utilisation du microphone et de la caméra » (P21)

À cause du manque de ce sentiment, le processus d'apprentissage ne fonctionne pas très bien :

> « L'enseignant et l'étudiant ne sont pas aussi actifs que dans une salle de classe et les enseignants ne peuvent pas apprendre efficacement » (P23)

4.1.2.1.2. Zoom

Notre deuxième catégorie concerne l'utilisation de Zoom. À partir des commentaires des étudiants, nous pouvons dire que Zoom est trouvé utile en termes de gestion du temps grâce à sa fonction d'arrêt automatique de la session ou de l'enregistrement de la vidéo. Par conséquent, il ne se différencie pas des autres applications de classes virtuelles. C'est-à-dire que Zoom est considéré comme toute autre plateforme. Nous pouvons ajouter qu'il est utile pour donner l'impression d'une salle de classe virtuelle avec la participation permettant aux étudiants avec la vidéo, mais la limitation à 40 minutes est un aspect négatif. Car, le forfait de Zoom de l'époque met en vigueur de la limitation de 40 minutes si vous bénéficiez du forfait gratuit. Bien que Zoom puisse avoir de bonnes caractéristiques, la plateforme visio-conférence nécessite des frais élevés pour obtenir toutes les fonctionnalités et n'offre pas un environnement professionnel dans la version gratuite. Pour aller plus loin, à partir de nos propres expériences et observations, nous pouvons éclairer cette situation en ces mots : avec la pandémie, les établissements scolaires et universitaires ont commencé à communiquer avec certaines organisations afin de bénéficier des logiciels qui leur permettent d'établir un bon moyen de communication en pleine pandémie. Ces applications en question étaient moins chères par rapport à Zoom, bien qu'elles soient plus compliquées. À un moment donné, les enseignants ont pu s'apercevoir que ces applications de visioconférences n'offraient pas beaucoup plus de possibilités en termes d'enseignement à distance. Ils ont renoncé à utiliser les applications assurées par leurs établissements et ils ont commencent à utiliser Zoom. Mais comme prévu, les enseignants ne préfèrent pas payer le forfait Zoom avec leurs propres moyens. À cause de cela, ils ont dû faire face à un problème de limitation à 40 minutes.

En dehors de cela, nous pouvons ajouter que les participants ont rencontré des problèmes de caméra, de microphone et de connexion. Par rapport à UZEM, la possibilité de visionner ensuite les enregistrements des cours via UZEM est un point positif, mais la fonctionnalité et la manipulation ne sont pas ergonomiques et efficaces. Quand nous

parlons encore de Zoom, les participants déclarent qu'il est facile à utiliser et bon en termes de sécurité, mais l'interruption des cours après 40 minutes peut leur faire perdre l'attention. Il peut y avoir des problèmes techniques, mais la fonction de salle de réunion (breakout rooms) et l'interaction entre les étudiants sont trouvées bonnes.

Pour cette catégorie, il s'agit de deux classifications intitulées : points forts de la plateforme, et « problèmes liés à la plateforme ».

Si nous commençons par la première classification intitulée points forts de la plateforme, nous pouvons citer 5 catégories : pratique, permet de gérer le temps, sentiment d'une classe virtuelle, ré-accessibilité des cours, interaction entre les étudiants.

Ces aspects points forts sont cités très peu de participants mais nous préférons donner tous ces codes afin d'améliorer notre travail.

En ce qui concerne le premier code intitulé « pratique », les participants suggèrent que cette plateforme possède des fonctionnalités permettant aux étudiants une bonne manipulation.

Un participant attire l'attention sur ce sujet :

> « Je trouve que le zoom est bien meilleur que toutes les autres plateformes et que Zoom augmente la participation » (P14)

Quant au deuxième code intitulé « permet de gérer le temps », trop peu d'étudiants parlent de la mauvaise fonctionnalité de Zoom, la limitation de 40 minutes, qui joue un rôle important pour limiter et cadrer les séquences de cours.

Un participant accentue sur ce sujet en ces mots :

> « L'avantage de Zoom est que la leçon se conclut automatiquement lorsque le temps de cours est écoulé, de manière à ce que la leçon ne se prolonge pas excessivement, ce qui est plus raisonnable du point de vue de la gestion du temps » (P2)

Les codes suivants : « sentiment d'une classe virtuelle », « ré-accessibilité des cours », « interaction entre les étudiants » ne sont pas expliqués car il s'agit un seul étudiant parle de cela.

Si nous passons à l'autre classification intitulée problèmes liés à la plateforme : la limitation du temps de cours à 40 minutes a un retentissement négatif pour les

participants. Bien que la plateforme offre de bonnes qualités dans ses caractéristiques, elle demande aux utilisateurs de choisir un forfait payant dans lequel Zoom leur permet d'utiliser la visioconférence illimitée. En outre, les participants ajoutent qu'elle présente des aspects négatifs tels que l'absence d'environnement professionnel, la difficulté d'utilisation des caméras et des microphones et les problèmes de connexion d'internet. Ils ajoutent également que Zoom est un bon choix en termes de sécurité, mais qu'il connaît des problèmes techniques. Avec le forfait gratuit, les enseignants ne préfèrent pas enregistrer les cours, car ils n'ont pas assez d'espaces pour les stocker. C'est pour cela qu'il est impossible de les revoir.

Les codes cités peuvent être les suivants : problèmes techniques, contraintes de temps, Insuffisant, pas de différence/manque de professionnalisme, sécurité, coûteux.

En ce qui concerne le premier code intitulé « problèmes techniques », les participants souffrent des certains problèmes comme la coupure de connexion d'internet, la difficulté d'utiliser la caméra et le microphone etc.

Un exemple d'un participant clarifie la situation :

> « En revanche, il n'a pas été rentable en raison de problèmes de connexion persistants » (P16)

Quant au deuxième code intitulé « contraintes de temps », nous pouvons dire que les étudiants suggèrent qu'ils ont du mal à s'accommoder d'une temporalité de temps de connexion limité à 40 minutes. Cette coupure génère un effet perturbant pour le climat de classe en ligne comme perte de l'attention, etc.

Un participant parle de la limitation de cette façon-là :

> « Zoom : bien que les caractéristiques soient satisfaisantes, il faut payer des prix forts pour obtenir des performances suffisantes. En plus, il est regrettable que Zoom soit fermé après l'utilisation de 40 minutes de cours » (P7)

Un autre étudiant accentue sur une opinion selon laquelle la limitation de 40 minutes de forfait gratuit pose le problème de l'attention :

> « Après 40 minutes, l'interruption continue de la leçon à cause de la limitation de temps est une cause de perte de concentration » (P23)

Pour l'autre code intitulé « insuffisant », les étudiants suggèrent que la plateforme de visioconférence ne répond pas aux besoins de dynamiques de cours et des étudiants.

Un participant accentue sur la fonctionnalité basée sur l'image et la manipulation en disant ces mots :

> « Zoom n'est pas suffisamment efficace en termes de la vidéo et de la manipulation ou de la gestion du logiciel » (P19)

Pour l'enregistrement du cours, la plateforme n'est pas très bénéfique pour les participants. Autrement dit, nous pouvons souligner le fait que la partie asynchrone du cours et de cette plateforme sert à l'utiliser efficacement.

Un participant parle du manque de l'enregistrement du cours en ligne :

> « Mais étant donné que les cours en ligne n'ont pas été enregistrées, nous n'avons pas eu ainsi la chance de les revoir » (P28)

Pour les codes suivants « sécurité » et « coûteux », nous n'avons pas expliquer détailler. Parce que nous avons donné ce code juste pour enrichir le travail.

4.1.2.1.3. Moodle

Cette partie se compose des réponses aux questions avant la mise en application, c'est pour cela que certains étudiants ne connaissaient pas suffisamment la plateforme Moodle et ont pu bénéficier de cette plateforme avant de passer à la faculté.

Pour Moodle, il s'agit de deux codes suivants : « Efficace », « pas intéressant ».

Pour le code intitulé « Efficace », nous pouvons dire que les étudiants trouvent que cette plateforme est efficace pour l'utilisation de l'enseignement à distance.

Un participant parle de l'efficacité de cette plateforme de cette façon-là :

> « La plateforme Moodle actuel est plus efficace que les précédents » (P12)

Quant au dernier code intitulé « pas intéressant », il s'agit d'un seul étudiant qui met l'accent sur ce sujet. C'est pour cela que nous ne l'utilisons pas pour expliquer ce code mais il existe afin d'enrichir le travail.

4.1.2.1.4. Google Classroom

Pour cette classification, très peu de participants utilisent cette plateforme en tant qu'ENT. Il n'y a qu'un seul code intitulé « facilité d'utilisation » sur ce sujet.

Un participant parle de l'efficacité et de la facilité de cette plateforme en ces mots :

> « Google Classroom offre la meilleure expérience, à mon avis. Cette plateforme comporte de nombreux outils numériques permettant de créer un environnement de classe sérieux en ligne. Le seul problème est que quand on l'ouvre à partir de chrome, le son d'un seul onglet ne peut pas être mis en sourdine et le travail de groupe peut quelques difficultés » (P19)

4.1.2.1.5. Microsoft Teams

Pour cette classification, il s'agit de très peu des étudiants qui utilisent cette plateforme. Il n'y a qu'un seul code intitulé « facilité d'utilisation » sur ce sujet.

Un participant parle de l'efficacité et de la facilité de cette plateforme :

> « Mon opinion sur Teams est positive. Microsoft Teams assure également un certain confort d'utilisation »

4.1.2.2. Facteurs positifs influant sur l'enseignement

La deuxième catégorie de ce thème est « les facteurs positifs influant sur l'éducation » qui comprend les codes tels qu'« efficace et suffisant », « facilité d'accès à l'éducation », « pas de transport nécessaire », « son et image de qualité ». Dans cette catégorie, malgré que la plupart des résultats soient négatifs les participants citent certains aspects positifs pour cette expérience, l'enseignement à distance en cas d'urgence.

Quand nous prenons l'exemple du premier code de cette catégorie, nous pouvons dire que certains étudiants trouvent efficace et suffisante la plateforme de l'Université de Marmara. Ils mettent l'accent sur cet aspect de la manière suivante :

> « Si la plateforme en question est utilisée efficacement en basant sur une approche axée sur l'élève dans le cours, elle peut être très productive. J'ai eu une année scolaire très efficace dans la classe préparatoire de l'Université de Marmara. Je pense que cela peut être plus efficace que dans la salle de classe » (P14)

Un autre participant parle de son contentement si la plateforme utilisée marche bien. Nous pouvons clairement voir cela à travers cet extrait de ses propos :

> « La plateforme est généralement bien si elle ne pose pas le problème » (P18)

Lorsque nous passons au deuxième code de cette catégorie, par sa nature, nous voyons que la facilité d'accès à l'éducation est citée par peu d'étudiants par rapport au premier code : efficace et suffisant.

> « Comme j'étais chez moi pendant la classe de préparation, l'enseignement à distance m'a énormément donné un coup de main, mais maintenant je suis à Istanbul » (P4)

Quant au troisième code, le code intitulé « pas de transport » est cité parmi d'autres codes. Peu d'étudiants soulignent l'importance de ne pas avoir besoin de prendre un transport en commun :

> « C'est un avantage si nous sommes tombés malades ou si le temps est mauvais. On a besoin de mobiliser pour aller à l'université » (P5)

4.1.2.3. Facteurs négatifs affectant l'éducation

Si nous passons à la troisième catégorie de ce thème : nous avons 6 codes relatifs à cette catégorie : facteurs négatifs affectant l'éducation : « Problème d'interaction », « manque de motivation », « problème de discipline », « manque de formation », « être ennuyeux », « incapacité à se concentrer ».

Si nous analysons les données générales de cette catégorie de manière générale, nous voyons facilement qu'il s'agit d'une résistance contre l'enseignement à distance en cas d'urgence :

Certains élèves expriment gravement les aspects défectueux et négatifs de la manière suivante :

> « Je ne crois pas à l'enseignement à distance, je pense que même si l'on fait de son mieux, il ne peut pas avoir l'efficacité et le développement comme l'enseignement présentiel. Je pense qu'il ne doit pas être utilisé, sauf dans les cas obligatoires » (P25)

Cet autre exemple parle des expériences négatives de ce type d'enseignement :

> « Dans l'enseignement à distance, on ne peut pas s'attendre à ce que l'enseignant et l'étudiant soient plus actifs. Même si la présence, l'assiduité est obligatoire, je ne pense pas que la communication en classe ne sera pas plus active » (P23)

Un autre exemple indique qu'un étudiant n'a aucune attente sur ce sujet. Autrement dit, l'enseignement à distance en cas d'urgence est un peu un cas perdu :

> « Je peux vous dire que franchement, c'est une période très difficile à la fois pour les étudiants et les enseignants. Tout le monde essaie de comprendre et de progresser leurs tâches dans la plateforme, mais il s'agit d'une lacune, je ne sais pas exactement ce que c'est, je ne sais pas exactement d'où vient le problème ? je n'y ai pas beaucoup réfléchi, honnêtement. En bref, je ne le trouve pas suffisant, mais je n'ai pas d'autres attentes que d'apprendre » (P29)

Quand nous jetons un coup d'œil sur les codes de cette catégorie, nous pouvons prendre le code intitulé problème d'interaction comme exemple. Cette plateforme rend l'enseignement unilatéral, autrement dit, il y a de l'enseignement basé sur le professeur et l'interaction reste beaucoup plus limitée contrairement aux approches modernes. Nous prenons un exemple pour mieux expliquer le phénomène dont il s'agit :

> « Il est nécessaire que les étudiants participent activement au cours et que la professeure ne soit pas le seul à donner des cours. Autrement dit, l'enseignement ne doit pas être basé sur la professeure. Par exemple, dans les cours de l'UES, la plateforme de l'université, la professeure fait son cours sans créer un environnement interactif. L'interaction avec les étudiants se limite uniquement au chat » (P30)

Un autre code s'incline sur le problème de discipline, un étudiant comme les autres explique bien le cas actuel :

> « Je pense que la plateforme n'est pas encore bien développée comme il faut. Les communautés d'experts dans ce domaine devraient s'unir sur cette question et discuter d'offrir une meilleure éducation tout en rendant possible un bon enseignement à distance. Je pense que ni l'apprentissage, ni l'assiduité, ni la technique d'enseignement ne sont suffisamment pris en compte dans l'enseignement à distance, ce qui peut être changé. Apparemment, je crois que l'on doit être plus "stricte" » (P22)

Un autre code dans cette catégorie parle du manque de motivation. Certains étudiants souffrent de ce problème en question. Non seulement l'enseignement à distance en cas

d'urgence n'est pas bien basé ou focalisé sur l'étudiant mais il ne permet pas non plus aux étudiants de rester motivés pour utiliser efficacement cette plateforme :

> « J'aimerais qu'il soit beaucoup plus axé sur les étudiants, parce que nous ne sommes pas assez motivés pour participer à l'enseignement à distance » (P13)

> « Tout le problème, à mon avis, est que les étudiants dépendent de leurs amis pour se motiver, c'est pour cela qu'il n'y a pas du contact oculaire et visuel, et je suis donc particulièrement impressionné par les participants et les raisons pour lesquelles ils prennent ou ne prennent pas la parole. La participation devrait être obligatoire et des caméras et du son devraient être utilisés » (P16)

Un code dans cette catégorie se focalise sur l'incapacité à se concentrer. Parmi les applications de visioconférences utilisées, les enseignants dans la même université ont pu bénéficier de diverses applications de visioconférences bien que l'université ait offert une plateforme UES/UZEM. C'est pour cela que certains étudiants ne sont pas contents contre cette situation. Prenons l'exemple de Zoom : comme nous savons très bien que la version gratuite de zoom coupe la session après 40 minutes, in participant parle de cette situation d'une façon très claire comme provoquant une perte de concentration :

> « Après 40 minutes, l'interruption continue de la leçon à cause de l'application de visioconférence utilisée est une source de perte de concentration » (P23)

Un autre code de ce thème provient du manque de formation. Il s'agit de la transition inattendue à l'enseignement à distance en cas d'urgence, les étudiants ont directement commencé à utiliser cette plateforme sans avoir été formés sur ce sujet. Le processus a évolué à un niveau où ils seront prêts à accepter ces idées. Autrement dit, le niveau de préparation des étudiants n'est pas suffisant pour continuer à prendre le cours à distance.

Un participant parle de ce phénomène de cette façon :

> « Il s'agit d'une transition soudaine vers l'enseignement à distance en cas d'urgence. Bien que l'on puisse facilement trouver des ressources sur internet pour la manière de l'utilisation des différents outils numériques, il aurait été préférable d'attendre une courte période de formation avec un technologue ou un expert du domaine » (P19)

Une autre catégorie intitulée « problème généraux liés aux plateformes » existe parmi d'autres catégories. Quand il s'agit de cette catégorie, les participants parlent d'abord des

aspects contenant des problèmes. Autrement dit, ils disent que la plateforme utilisée pour l'enseignement à distance doit être améliorée et l'utilisation actuelle ne pose que des problèmes pour cet écosystème :

> « Bien qu'il existe de nombreux outils destinés à l'enseignement à distance et un grand nombre de méthodes éducatives, en particulier en Turquie, les institutions n'utilisent que des émissions de base ou des fonctions d'enregistrement d'un cours. Les institutions internationales soutiennent l'éducation avec diverses applications intégrées dans leur cours comme des tableaux interactifs et la réalité virtuelle/augmentée. Je pense que les systèmes dont nous disposons déjà mais que nous n'arrivons pas à utiliser devraient être utilisés » (P7)

Un autre exemple frappant dans cette catégorie évoque le fait que nous n'utilisons pas ces techniques et ces outils d'une façon très efficace et suffisante :

> « La plateforme et l'écosystème peuvent être développés un peu plus, nous n'utilisons pas toutes les possibilités que l'enseignement à distance offre en ce moment. Par exemple, il devrait y avoir des exercices auxquels les étudiants devraient prendre part afin d'accéder à une plus grande participation au niveau de la plateforme utilisée » (P28)

4.2.2.5. Préférences et suggestions des étudiants

La dernière catégorie de ce thème est constituée des « préférences et suggestions ». Cette catégorie comprend les codes : « préférence pour les cours face à face et enseignement hybride ». Les étudiants mettent l'accent sur la perte de performance à cause de l'enseignement à distance en cas d'urgence. Nous voyons clairement ce type de mécontentement dans leurs phrases :

> « Du point de vue négatif, par exemple, je peux par exemple vous dire que le cours "structure de la langue française" est en ligne. Étant donné que je pense qu'il s'agit d'un cours très important et qu'il doit être fait en face-à-face » (P31)

Le commentaire d'un participant permet de valoriser au service de l'enseignement du FLE :

> « Je m'attends à ce qu'un modèle de cours à distance et en présentiel soit mélangé pour l'avenir, mais comme les outils numériques changent et se développent à toute

vitesse, il s'agit d'être important de pouvoir consulter des experts pour aller mieux en cas de besoin » (P19)

4.1.3. Utilisations diverses de Moodle

Lorsque nous analysons le troisième parmi 4 majeurs thèmes. Nous voyons l'utilisation diverse de Moodle comme troisième thème. Celui-ci peut donc considérer la partie de l'analyse comme une analyse démographique. Car nous accédons d'abord aux réponses possibles de la question suivante : Avez-vous déjà utilisé l'outil d'apprentissage en ligne Moodle ? Si oui, Comment l'avez-vous utilisé ?

Pour la partie démographique, nous pouvons dire que la plupart des étudiants ont déjà utilisé Moodle, la plupart de nos étudiants, au début, ne sont pas francophones et ont dû participer à une classe préparatoire en vue d'apprendre le français. Dans la classe préparatoire, des enseignants ont utilisé Moodle comme ENT. Si nous revenons à l'analyse nous pouvons rencontrer 3 catégories suivantes : oui, j'ai déjà utilisé, non, je n'ai pas l'utilisé et le type de l'utilisation.

Pour la première et la deuxième catégorie dans ce thème, les réponses sont très nettes. Car grâce à leurs années scolaires en tant qu'étudiants faisant partie de la classe préparatoire, la plupart des participants ont déjà une expérience d'utilisation de Moodle.

Quant à la troisième catégorie intitulée type de l'utilisation du troisième thème, nous pouvons dire que la catégorie en question comprend 5 codes suivants : réalisation d'une activité, devoirs, examens, partage de documents et conférence. En ce qui concerne le code intitulé réalisation d'une activité : la plupart des participants parlent de cette fonctionnalité pour indiquer le type d'utilisation :

> « Quand j'étais à la classe préparatoire, après la fin des cours en ligne, j'ai fait des activités pendant une heure » (P13)

Un autre code et les devoirs. Un participant parle de ce code pour l'importance de l'utilisation de la partie complémentaire d'un cours :

> « Quand j'étais à la casse préparatoire, nous utilisions des vidéos supplémentaires pour les devoirs » (P21)

Un autre participant met l'accent sur l'aspect ludique de code :

« C'était très amusant pour moi. Il y avait beaucoup d'activités et ces activités m'ont donné un coup de main afin d'améliorer mon français » (P22)

4.1.4. Impact de la plateforme utilisée de l'université sur la grammaire

Lorsque nous passons au quatrième et au dernier thème intitulé l'impact de la plateforme utilisée à l'université sur la grammaire, celui-ci possède les deux catégories majeures suivantes : « problèmes liés aux étudiants » et « problèmes liés au cours ».

Pour cette catégorie, nous pouvons dire que les sujets abordés à distance en cas d'urgence sont incomplets et que les sujets de grammaire devraient être enseignés dans une salle de classe. Les étudiants déclarent qu'ils sont affectés d'une façon négative parce qu'ils ne peuvent pas communiquer avec leurs professeurs en face-à-face. Par conséquent, les activités ne sont pas suffisantes notamment dans les cours de grammaire où la prononciation est très importante pour les étudiants. En même temps, le microphone devrait être activé et désactivé et la liberté d'expression devrait être garantie. À partir des données, nous pouvons dire que dans l'enseignement à distance en cas d'urgence, la capacité à comprendre les leçons diminue et que l'on peut assister ainsi à des baisses de notes au sein de toute la classe.

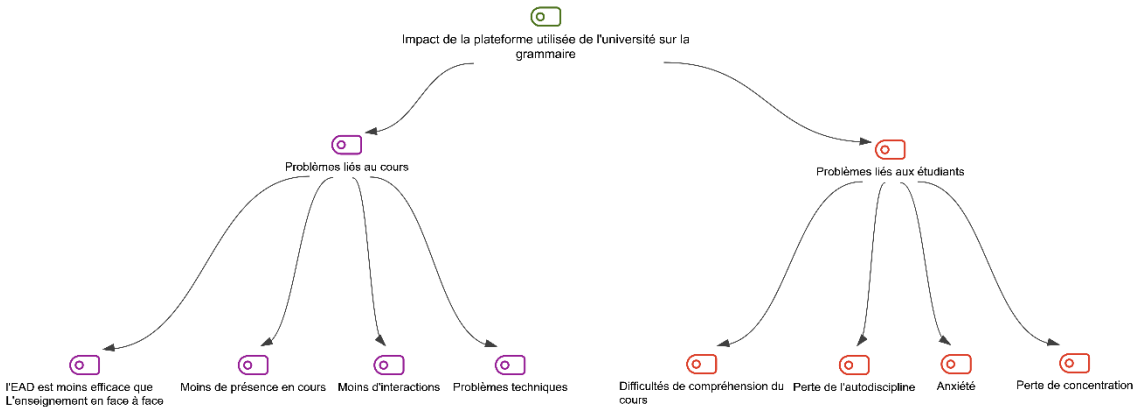

Figure 13 : Impact de la plateforme utilisée de l'université sur la grammaire

4.1.4.1. Problèmes liés aux étudiants

Quatre codes existent dans la première catégorie : « difficultés de compréhension du cours », « perte de l'autodiscipline », « anxiété », « perte de concentration ».

Si nous commençons par la catégorie intitulée difficultés de compréhension du cours, nous pouvons dire que les participants ont trouvé le cours de grammaire à distance un peu difficile et parfois incompréhensible. Un exemple frappant explique le cas des participants :

> « Je pense que l'enseignement à distance est efficace pour certains cours, mais il n'est pas suffisant pour les cours de grammaire, je pense qu'il devrait fait en classe parce que les activités ne sont pas suffisantes » (P12)

Dans la même catégorie, nous pouvons enrichir les exemples pour les aspects négatifs et pour le code. Un autre étudiant parle de ce sujet d'une façon franche :

> « Cette situation m'affecte négativement. Je n'ai pas pu communiquer avec la professeure face à face. De manière générale, je n'assiste pas au cours en disant que je vais regarder l'enregistrement du cours. Mais lorsque la professeure reste seule dans la visioconférence, je me sens très triste et j'entre dans la plateforme pour qu'elle ne soit pas triste » (P11)

Un autre exemple du même code parle de l'effet négatif sur le cours manque de l'incapacité de la plateforme. Car la plateforme de l'université ne permet pas aux étudiants d'allumer leurs microphones quand ils veulent afin d'exprimer leurs idées. Ils doivent d'abord demander l'autorisation en cliquant sur un bouton, et si le professeur l'accepte ils peuvent activer cette fonctionnalité :

> « Vu que la prononciation est très importante dans le cours de grammaire, nous devrions avoir la liberté d'allumer et d'éteindre le microphone et de parler à notre guise, comme dans l'application zoom. Ce n'est pas un bon système pour allumer et éteindre le microphone et demander la parole » (P14)

Quand nous examinons ce phénomène en termes du cours de grammaire, les participants parlent de leurs mécontentements en ces mots :

> « Cela m'a affecté négativement en termes de compréhension du cours et de la participation au cours. Cela crée une bonne gestion de temps parce que je travaille. Quand même, si je pense à l'efficacité de mes cours, je suis triste pour prendre mes cours à distance » (P25)

Un autre code concerne l'anxiété. Quand il s'agit des cours en ligne et de la possibilité d'enregistrement du cours, tous les deux peuvent provoquer de l'anxiété chez les participants. Un exemple permet d'illustrer cet aspect :

> « En classe, nous pouvions au moins poser nos questions librement, mais à la plateforme de l'université, les amis sont timides et ils ont peur de poser des questions » (P15)

4.1.4.2. Problèmes liés au cours

Quant à une autre catégorie, nous pouvons dire que la catégorie intitulée « problèmes liés au cours » est la deuxième catégorie de ce thème. Il y a 4 codes dans la catégorie en question : « problèmes techniques », « moins d'interactions », « moins de présence en cours », « l'enseignement à distance en cas d'urgence moins efficace que l'enseignement en face-à-face ». Donc, les étudiants qui suivent ce cours à distance en cas d'urgence pensent que le cours de grammaire devrait être enseigné en face-à-face parce qu'il est plus efficace et plus compréhensible en face-à-face par rapport à l'enseignement à distance en cas d'urgence. Nous pouvons dire que le cours de grammaire dans l'enseignement à distance en cas d'urgence peut être malheureusement inefficace et que le cours de grammaire dans l'enseignement à distance en cas d'urgence réduit les capacités de compréhension.

Parmi ces 4 codes, celui intitulé « l'e-learning d'efficacité amoindrie en cas d'urgence comparé à l'enseignement en présentiel » joue un rôle primordial car les participants mettent en avant son importance surtout pour le cours de grammaire, considéré comme difficile par les étudiants.

À partir de cela, l'efficacité et l'importance du cours sont ouvertement exprimées par un participant de cette façon-là :

> « La grammaire doit être absolument fait en face-à-face. Lorsque c'était en face-à-face, j'étais plus efficace et je peux vous dire que mes notes étaient très bonnes. Maintenant, je pense que l'efficacité du cours a diminué pour moi » (P5)

L'adaptation du contenu d'un cours à l'enseignement à distance est importante pour l'efficacité de l'enseignement à distance. Dans ce code, nous voyons clairement que par sa nature, l'enseignement à distance en cas d'urgence est limité pour rendre un cours

performant et un contenu de cours efficace. À partir de cette explication, nous pouvons évoquer les propos d'un participant qui met l'accent sur ce phénomène :

> « Je pense que c'est la seule question problématique concernant l'enseignement à distance. Dans le département des langues étrangères, je trouve l'enseignement à distance pour une classe avec des gens qui ont passé un an en classe préparatoire et qui sont encore insuffisants en termes de langue » (P21)

Un autre exemple dans ce sujet concernant l'efficacité, relève de la participation au cours et de la compréhension du cours. La notion d'efficacité peut changer par rapport à l'accompagnement d'une autre notion comme la participation. Un participant souffre énormément de cette situation :

> « Cela m'a affecté négativement pour à la fois la compréhension du cours et la participation au cours. Bien que cela crée un bon gain de temps, parce que je travaille, lorsque je pense à l'efficacité de mes cours, Je regrette que mes cours soient faits à distance » (P25)

Pour aller plus loin, nous pouvons dire que le choix du cours peut être engendré par l'enseignement à distance. Si nous donnons un exemple pour ce sujet, certains cours techniques comme la grammaire peuvent être moins compréhensibles que d'autres cours. Concernant ce type de cours, les changements structurels de l'enseignement à distance peuvent nécessiter des adaptations supplémentaires pour rendre les cours en question plus compréhensibles. Donc, les problèmes techniques que peut apporter l'enseignement à distance peuvent déjà rendre difficile la compréhension du cours. En outre, le manque d'adaptation supplémentaire au cours peut malheureusement amener l'étudiant à abandonner le cours. Après cette explication, nous pouvons dire qu'un participant parle de l'abandon du cours d'une façon très nette en disant ces mots :

> « Je pense que ce n'est pas très bien pour la grammaire parce que le cours de grammaire est une leçon qui doit être exigé une participation active, et si on laisse le choix aux étudiants pour participer au cours, les étudiants ne participent pas beaucoup et ils l'abandonnent » (p28)

Quand nous passons au deuxième code intitulé « moins de présence en cours », lorsque les étudiants ne viennent pas en classe, nous rencontrons certains problèmes liés à la

discipline et à la participation. Un étudiant parle du problème de l'abandon de cette façon :

> « Le plus souvent, je ne vais pas en cours parce que je me dis que je le regarderai l'enregistrement du cours plus tard » (P11)

> « Le cours de grammaire était plus compréhensible pour moi quand il était en classe. Quand j'étais en classe, j'avais le sentiment de responsabilité car les photocopies distribuées, etc. en classe nous ont donné un sentiment de responsabilité. À cette époque-là, j'ai pu communiquer plus souvent avec la professeure et maintenant je suis complètement déconnecté de ce processus » (P2)

Quant à l'autre code intitulé « moins d'interactions », les étudiants parlent du manque du sentiment de réalité, avec ce type d'enseignement à distance en cas d'urgence. Un exemple frappant explique la situation dans laquelle les étudiants se trouvent :

> « Je peux vous dire que ce n'est pas peut-être quelque chose de très concret, mais moi, ça me semble que je sois déconnecté de la réalité et que les cours semblent loin de la réalité » (P29)

4.2. Enquête en aval

D'après les résultats de l'enquête en aval, nous pouvons dire que sept thèmes principaux ont émergé.

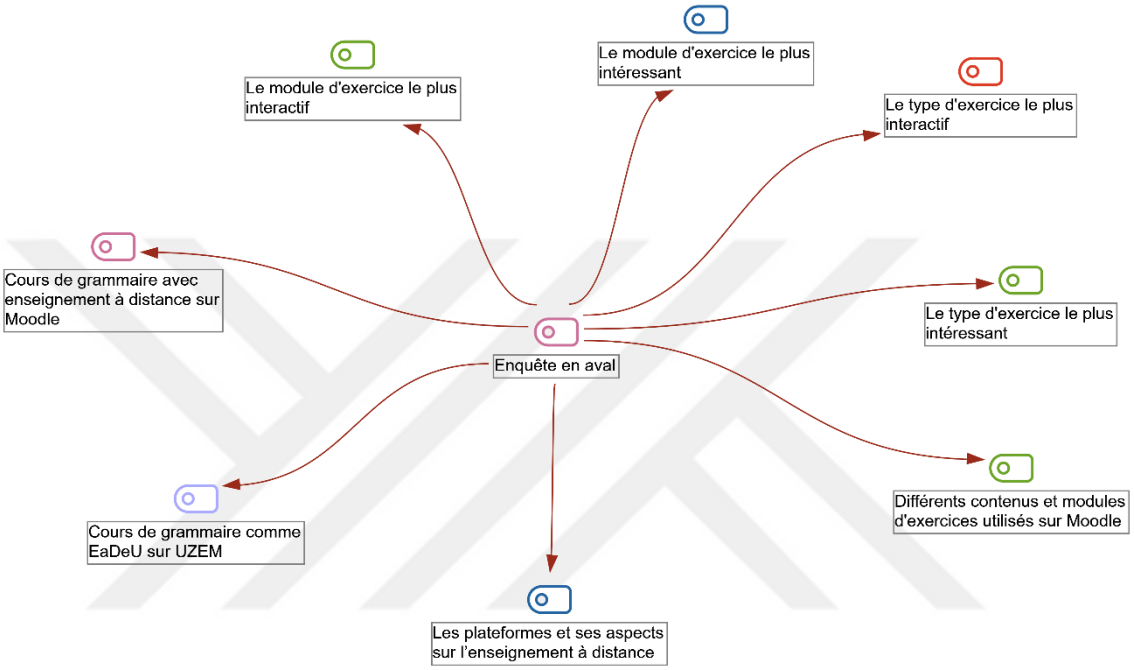

Figure 14 : Sept thèmes principaux de l'enquête en aval

4.2.1. Cours de grammaire avec enseignement à distance sur Moodle

Le premier de ces quatre thèmes est « Cours de grammaire avec enseignement à distance sur Moodle ». Ce thème comporte 5 catégories principales : « Avis sur le contenu du cours », « Avis sur les étudiants », « Avis sur l'infrastructure technique de la plateforme », « Recommandations ».

Les participants déclarent que les exercices sont utiles et variés. Il s'agit des aspects positifs selon les participants : Moodle offre de nombreuses possibilités d'activités, une extension pour les devoirs et une plateforme comprend les activités. En outre, Les étudiants apprécient la présence de vidéos, de tests et de nombreuses activités visant à assurer une participation active. Ils disent que les activités et les devoirs visant à renforcer le contenu du cours facilitent l'apprentissage. Les étudiants trouvent utile le

téléchargement de matériel supplémentaire et la variété des exercices. Ils estiment que le fait de faire beaucoup plus activités leur permet de rassurer une éducation plus efficace.

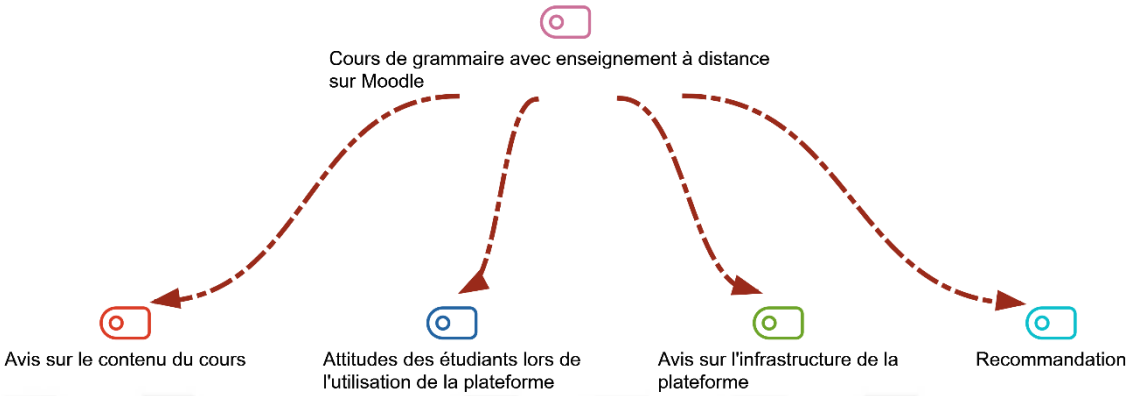

Figure 15 : Cours de grammaire avec l'enseignement à distance sur Moodle

4.2.1.1. Avis sur le contenu du cours

La première catégorie de ce thème est « l'avis sur le contenu du cours ». Cette catégorie comprend les codes tels que « l'utilité et variété des exercices », « efficace et bon », « facilité d'apprentissage et mémorabilité », « interactif », « meilleur par rapport à UZEM », « facilité d'utilisation », « être intéressant visuellement », « moins efficace que la formation face à face », « facilité d'accès à la révision des cours », « moins de motivation ».

À partir de ces codes ci-dessus, la mise en application de la thèse sur l'enseignement à distance a été réalisée dans le cadre de ce travail a apporté de bons résultats par rapport à la pré-enquête. C'est-à-dire que les expériences de l'enseignement à distance en cas d'urgence, autrement dit, les résultats de pré-enquête ne sont pas très positifs pour les participants. Mais, quant à la post-enquête, pour laquelle nous avons fait réaliser une expérience intitulée l'enseignement à distance structuré se repose sur les effets positifs.

Nous aborderons le premier code de la première catégorie : « Utilité et variété des exercices ».

Pour cette partie, la quasi-totalité des participants trouvent les exercices utiles en exprimant leur sentiment :

> « Au début du cours nous avons fait le sujet du jour et la théorie et puis nous passons aux exercices pour bien renfoncer le sujet. Ça nous donne un très bon coup de main. Je pense que je comprends très bien les sujets abordés » (P11)

Un autre exemple pour ce code s'incline sur la variété des exercices et l'efficacité :

> « Il y a plusieurs activités dans Moodle et le fait de faire ces exercices dans la grammaire rend le cours plus efficace par rapport à UZEM. De plus, Il est bon de renforcer le cours par des exercices. Je pense qu'il est également efficace en termes de communication et des exercices » (P3)

Un autre participant s'exprime sur le code intitulé l'aspect ludique :

> « Nous avons pu faire une grande variété d'exercices, nous avons même écouté une chanson en français, que demander de plus ? » (P11)

Quand nous passons au deuxième code de cette catégorie nous pouvons prendre en main le code intitulé « efficace et bon ». Presque tous les étudiants pensent que le cours fait dans la plateforme de Moodle est efficace. Nous donnons certains exemples pour bien renforcer l'idée mentionnée ci-dessus :

> « Avant de commencer à faire le cours sur Moodle, je voulais que le cours de grammaire se déroule à nouveau en face-à-face. Même si j'assistais aux cours à l'UZEM, j'étais complètement déconcentré. Avec Moodle, je peux dire que j'ai vraiment suivie la leçon et je participe au cours » (P2)

Un autre exemple valorise l'efficacité de l'écosystème complet :

> « Je pense qu'il est plus utile d'avoir des activités qui facilitent l'apprentissage. C'est bien d'avoir des activités pendant et après le cours, qui sont très pertinentes par rapport au sujet sur lequel nous travaillons » (P22)

> « Dans le cadre de l'enseignement à distance via Moodle, la plateforme en question est très efficace à tous points de vue, qu'il s'agisse d'activités à distance ou d'exercices supplémentaires » (P23)

Quand nous passons à un autre code intitulé « facilité d'apprentissage et mémorabilité » nous relevons les propos suivants :

> « Quand il s'agit de la compréhensibilité, ça c'est l'aspect plus important. Le cours est très intéressant. Ça nous permet déjà de poursuivre la leçon sans interruption. On peut continuer pendant 2 heures sans pause. Parce que ce n'est pas ennuyeux » (P15)

Pour le code intitulé « interactif », la plupart des participants parlent de ces aspects :

« Je pense qu'il contribue à la réalisation de l'enseignement à distance d'une manière plus dynamique, en créant un environnement plus dynamique grâce à l'inclusion de différentes applications dans le cours » (P19)

Le contenu interactif joue un rôle prépondérant aux yeux des étudiants :

« Le contenu interactif en question est un grand avantage pour Moodle » (P7)

Quant au code intitulé « meilleur par rapport à UZEM », nous pouvons dire que les étudiants trouvent la plateforme Moodle plus efficace par rapport à la plateforme de l'université utilisée pendant la pandémie. Des étudiants mettent en exergue cet aspect à travers ces propos notamment :

« Je ne pense pas que Moodle possède un aspect négatif » (P2)

« Moodle n'a pas d'aspect négatif » (P4)

Quand nous comparons notre système avec le système de l'université, nous pouvons observer que les étudiants ne trouvent pas d'aspects négatifs relatifs à Moodle par rapport à la plateforme de l'université, UZEM :

« Moodle n'a aucune caractéristique négative par rapport à UZEM » (P27)

Si nous passons au code de « facilité d'utilisation », les participants mettent l'accent sur ce code pour dire que la plateforme leur permet d'utiliser d'une manière facile et structurée :

« La plateforme Moodle permet d'accéder plus facilement aux activités et elle fournit un ENT où les activités sont regroupées en un seul endroit » (P33)

En même temps, un participant parle de l'accessibilité en termes de facilité d'utilisation :

« C'est une très bonne chose de déposer des matériaux supplémentaires sur la plateforme. C'est comme un résumé de la leçon » (P26)

Pour l'autre code intitulé « être intéressant visuellement », un point souligné par les participants est que la plateforme utilisée dans le cadre de ce travail est visuellement intéressante en plus de ses exercices. Les commentaires des participants varient de cette façon :

« Même l'interface du système Moodle est plus attrayante » (P22)

« Les cours en ligne étaient vraiment visuellement très intéressantes » (P2)

4.2.1.2. Attitudes des étudiants lors de l'utilisation de la plateforme

Lorsque nous passons à la deuxième catégorie de la post-enquête, nous pouvons nous interroger sue la catégorie intitulée « avis sur les étudiants ». Cette catégorie comprend les trois codes suivants : « augmenter la motivation, la participation à la leçon », « facilité de concentration » et « facilité et efficacité de la communication ».

Quand nous parlons *grosso modo* de cette catégorie, nous pouvons dire que les participants de ce travail déclarent que la participation des étudiants au cours de grammaire a augmenté et leur motivation accroît également. Étant donné que la plateforme en question prend les présences, cela affecte positivement en termes d'assiduité. Comme le cours est considéré amusant et la participation accrue, les étudiants disent qu'ils veulent reprendre ce cours. Mais aussi, ils apprécient le fait qu'il s'agit des activités et des devoirs sur Moodle. En plus, les activités interactives basées sur la musique, sur les jeux et l'abondance d'exercices sont très motivantes pour les étudiants. Ceux-ci donnent un coup de main aux étudiants pour se concentrer davantage sur la grammaire.

À partir de cette brève introduction, nous pouvons dire que le premier code est d'augmenter la motivation et la participation à la leçon. Après une mauvaise expérience de l'enseignement à distance en cas d'urgence, quand les participants sont passés à l'enseignement à distance fourni par nous-mêmes, ils ont déclaré que leur participation au cours augmente ainsi que leur motivation :

> « Avant de commencer à faire le cours de grammaire en ligne sur Moodle, je voulais que le cours de grammaire se déroule à nouveau en face-à-face. Même si j'assistais aux cours à l'UZEM, j'étais déconcentrée. Avec Moodle, je peux dire que j'ai vraiment suivi la leçon. Pendant le cours donné sur Moodle, j'étais très impatiente de rejoindre le cours en ligne » (P2)

Il s'agit d'une même observation faite par une étudiante, elle observe l'accroissement de la participation au cours :

« La participation de toute la classe s'est encore accrue » (P30)

Quant au deuxième code de cette catégorie, facilité de concentration est le code sur lequel nous travaillons. Normalement lorsque les étudiants ne parviennent pas à se concentrer sur le cours à distance en cas d'urgence, grâce à l'utilisation de Moodle dans le cadre de l'enseignement à distance structuré, ils peuvent facilement assurer la concentration.

Un participant exprime ses idées en se focalisant sur la facilité de concentration :

> « Avant de commencer à faire la leçon de grammaire en ligne sur Moodle, je voulais que le cours de grammaire se fasse à nouveau en face-à-face. Même si j'assistais aux cours à l'UZEM, j'étais déconcentrée. Avec Moodle, je peux dire que j'ai vraiment suivi la leçon. De plus, je n'ai jamais rencontré le problème de la concentration sur Moodle » (P2)

Un autre participant parle de la relation des activités et de la concentration en s'exprimant notamment sur la perte de temps :

> « Nous avons pu réaliser davantage d'activités en éliminant la perte de temps qui se produit parfois dans la salle de classe » (P24)

Quand nous passons à la dernière catégorie de ce thème, nous pouvons nous concentrer sur le code intitulé « facilité et efficacité de la communication ».

Si nous rappelons la partie précédente, nous pouvons facilement dire que les étudiants ont pu souffrir du problème de communication qui provient généralement de l'utilisation de plateforme et parfois de certaines dynamiques du cours. Autrement dit, si la plateforme ou le logiciel de visioconférence ne permet pas aux étudiants de participer activement au cours, les participants peuvent commencer à perdre leur attention et motivation. C'est pour cela qu'ils parlent de ce phénomène en ces mots :

> « Je pense qu'il est efficace en termes de communication et d'efficacité » (P3)

Un autre aspect sur lequel nous inclinons est d'allumer le microphone sur Moodle comme et quand ils veulent, contrairement à la plateforme d'UZEM :

> « Les élèves peuvent prendre la parole à tout moment en allumant le microphone » (P19)

> « Nous avons pu communiquer plus facilement » (P28)

4.2.1.3. Avis sur l'infrastructure de la plateforme

Pour cette catégorie, de manière générale, les étudiants déclarent qu'ils rencontrent un problème de système et que le cours est interrompu à cause de cela. Il faut déclarer que nous avons rencontré ce problème une fois : à la suite d'une panne de climatisation, la climatisation de la salle serveur de l'université fonctionnant à faible vitesse et la plupart des serveurs ayant été fermés pour des raisons de sécurité. Les étudiants n'ont malheureusement pas pu accéder au cours. À cause de cela, pendant l'enquête, ils pointent légitimement cela. Globalement cependant, ils disent qu'il y a peu de problèmes qui affectent la qualité de l'éducation. Autrement dit, ils indiquent que Moodle permet aux étudiants d'établir un bon accès mobile. Ils considèrent que la plateforme assure une qualité suffisante de vidéo-son.

Avant de passer au premier code, cette catégorie comprend huit codes suivants : « Déconnexion causée par le serveur », « problèmes de connexion », « facilité d'accès », « qualité du son et de l'image », « désalignement de résolution », « problème du son et de l'image », « problèmes techniques des exercices », « système stable (moins d'erreurs) ». Étant donné que trop peu d'étudiants indiquent ces choses mineures, nous donnerons certains exemples à titre d'exemples.

Quand nous passons au premier code intitulé « déconnexion causée par le serveur », pour ce code, la description au-dessus existe encore mais pour bien expliquer le cas, nous partageons l'idée d'un participant :

> « Cependant, comme Moodle n'est pas un système très utilisé dans l'université, il n'y a pas d'inconvénient pour moi, à l'exception d'éventuels problèmes de serveur » (P7)

En même temps, un autre code intitulé « facilité d'accès » comprend la facilité de l'utilisation et de la participation en disant ces mots :

> « Dans Moodle, il était vraiment beaucoup plus facile d'accéder et de participer au cours à partir d'un téléphone portable. J'ai même pu faire mes devoirs sur mon portable » (P2)

4.2.1.4. Recommandations

En ce qui concerne cette catégorie, nous pouvons dire qu'elle comprend les recommandations des participants. Pour bien distinguer cette partie des autres catégories, nous utilisons ce titre. Il s'agit de peu d'étudiants parlent de cela. Ils ajoutent certains détails qui n'affectent pas l'utilisation de la plateforme.

4.2.2. Cours de grammaire comme enseignement à distance en cas d'urgence sur UZEM

Les opinions des étudiants sur la leçon de grammaire sur la plateforme UZEM sont variées. Certains d'entre eux pensent que la leçon est inadéquate et inefficace, tandis que d'autres la trouvent adéquate et utile. Les fonctionnalités d'UZEM sont considérées comme insuffisantes et technologiquement déficientes par rapport à Moodle. Le contenu du cours étant monotone, les étudiants le trouvent insuffisant et ennuyeux en raison du manque d'activités interactives. Cependant, la possibilité de visionner les enregistrements des cours après le cours est considérée comme un élément positif. Toutefois, les activités sont évaluées comme insuffisantes et le manque d'occasions de s'exercer est considéré comme une lacune par les étudiants.

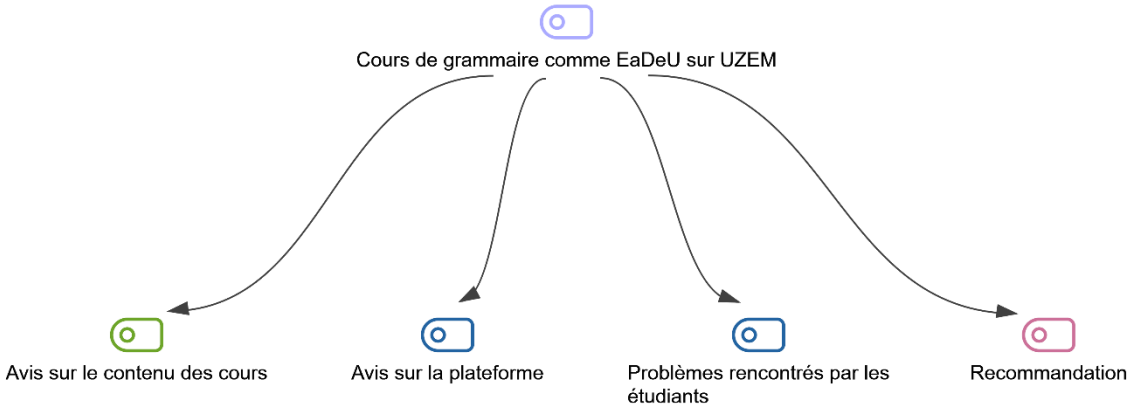

Figure 16 : Cours de grammaire comme EaDeU sur UZEM

4.2.2.1. Avis sur le contenu des cours

Pour le premier code, nous pouvons dire que la grammaire sur UZEM est perçue comme un cours inadéquat et inefficace. Ils critiquent surtout les fonctionnalités manquantes par rapport à Moodle et la plateforme UZEM offre un fonctionnement monotone pour le cours. Ils estiment que l'enseignement à distance en cas d'urgence sur UZEM était inadéquat en général et qu'il s'agit des problèmes de communication avec l'enseignant.

Dans ce cas-là, nous pouvons dire que les possibilités offertes par Moodle n'existent pas à UZEM.

> « Cependant, il n'offre certainement pas les possibilités de Moodle, ni pour l'étudiant, ni pour l'enseignant » (P29)

> « UZEM est une plateforme incomplète par rapport à Moodle » (P16)

La plupart des étudiants accentuent l'inefficacité du cours sur UZEM, qu'ils expriment leurs idées de la manière suivante :

> « Je pense que les cours sur UZEM ne sont très efficaces » (P23)

En ce qui concerne le deuxième code intitulé « ordinaire et suffisant », nous pouvons dire que la minorité des participants trouvent la plateforme de l'université suffisante en termes de la connexion stable.

Un participant explique cette idée de cette façon-là :

> « Je ne pense pas qu'il n'y a pas de différence avec les plateformes en ligne que j'ai utilisées auparavant » (P3)

Quand nous passons au troisième code de cette catégorie, nous rencontrons le code intitulé « insuffisance et/ou manque d'activité », et les résultats des participants indiquent que les étudiants pensent qu'il n'y a pas assez d'activités dans les cours pour le cours de grammaire sur UZEM. Ils parlent de ce problème en ces mots :

> « Le côté négatif de la plateforme UZEM est qu'il est moins complet en termes d'activités » (P17)

Le manque d'activités sur UZEM, pendant le cours et/ou après le cours, est critiqué par les étudiants :

> « À l'UZEM, il n'y a pas d'activité pendant le cours et après le cours » (P23)

Si nous passons à une autre catégorie intitulée « manque d'interactivité », nous pouvons souligner que le manque d'activités interactives dans les cours peut provoquer un manque de développement des compétences de compréhension de manière générale. Il se peut que l'UZEM soit insuffisante en termes d'activités et n'offre pas malheureusement d'opportunités de pratique pour les étudiants s'inscrivant au cours en question. Le contenu interactif de Moodle est considéré par les participants comme plus avantageux que la

plateforme UZEM, car les répétitions de leçons se limite à la possibilité de revoir l'enregistrement des vidéos du cours ou des fichiers téléchargés.

Les participants parlent de ce phénomène en mettant l'accent sur cela :

> « Parce qu'il n'y a pas d'activité interactive qui nous permet de facilement apprendre pendant la leçon » (P22)

Nous pouvons dire que l'autre code intitulé « ennuyeux et monotone » souligne que la grammaire sur UZEM est monotone et que le cours est basé sur la professeure, pas sur l'autonomie de l'étudiant, qu'il y a peu d'interaction et que la possibilité de parler est limitée. Il est souligné que le manque d'activités et de questions pratiques est une grande lacune d'UZEM.

> « Les leçons sont souvent monotones et manque de l'autonomie » (P7)

> « UZEM est une plateforme un peu ennuyeuse pour moi » (P22)

Un autre code sur lequel nous nous inclinons est « négatif et inintéressant », pour ce code les participants expriment les aspects négatifs qu'ils rencontrent lors de l'utilisation de l'UZEM :

> « UZEM possède plusieurs caractéristiques négatives. Passer de Moodle à UZEM, c'est une chose perturbante pour l'enseignement. La qualité de l'apprentissage a radicalement diminué » (P2)

Un autre participant souligne l'aspect négatif de l'UZEM en parlant de la préférence de l'utilisation :

> « C'est la plateforme que je préfère utiliser le moins parmi les autres plateformes d'enseignement à distance » (P9)

Quand il s'agit d'un code intitulé accès à l'enregistrement et aux réplétions de cours, étant donné que le cours de grammaire se fait synchroniquement sur la plateforme, l'enregistrement se réalise automatiquement. Autrement dit, la plateforme en question nous donne la possibilité de participer au cours d'une façon asynchrone. Pour très peu d'étudiants, c'est une fonction très utile, ils définissent cela en ces mots :

> « Cependant, je trouve positif que le cours en ligne est enregistré et rend accessible plus tard pour ceux qui ne peuvent pas assister aux conférences ce jour-là » (P23)

4.2.2.2. Problèmes rencontrés par les étudiants

Pour cette catégorie, il y a 4 codes suivants : « problèmes de concentration et de présence », « manque de motivation », « problème de communication avec la professeure » et « le manque de cyberprésence ».

Primo, nous pouvons dire que les résultats indiquent qu'il s'agit des problèmes de focalisation et d'attention, en particulier dans l'enseignement en cas d'urgence via UZEM, la plateforme de l'université. Secundo, les participants parlent de la difficulté en termes du suivi du cours et de l'utilisation de la plateforme d'UZEM. Nous observons bien que les étudiants n'arrivent pas à bien participer activement au cours sur UZEM et qu'il n'y a pas participation active après le cours. Ils soulignent que les activités et les devoirs de Moodle sont ludiques et instructifs mais quant à la plateforme de l'université, le manque de ces éléments à UZEM pose un problème et est facilement observé par les étudiants.

En ce qui concerne la motivation, ils disent qu'UZEM n'est pas suffisante et il n'offre pas un environnement d'apprentissage comme dans la salle de classe. Il est également indiqué qu'il est difficile de communiquer avec l'instructeur et de lui demander de comprendre la raison des leurs erreurs.

Quand nous passons au premier code intitulé « problèmes de concentration et de présence », nous pouvons dire que les participants qui ont du mal à suivre le cours et se concentrer sur les leçons en question indiquent que leur volonté de participer au cours diminue et qu'ils trouvent le cours complexe sur cette plateforme UZEM. En même temps, l'absence d'un environnement qui permettrait aux étudiants de participer activement au cours est considérée comme une source de distraction. Par conséquent, les activités et le cours de grammaire via Moodle arrivent à attirer l'attention des étudiants. C'est ce qui est important ici, c'est que la leçon via UZEM ne suscite que peu d'intérêt et les étudiants préfèrent les regarder plus tard. Autrement dit, ils choisissent le cours asynchrone.

Un étudiant parle du manque de participation active :

> « Le manque de participation active au cours m'entraîne une diminution des capacités de compréhension et d'écoute. Il n'y a pas de participation active après la leçon à l'UZEM » (P23)

> « Comme le cours de grammaire sur UZEM ne m'attire pas l'attention, je n'y ai pas assisté et je les ai regardés plus tard » (P21)

Pour un autre code intitulé « manque de motivation », ce sujet est étroitement lié au code intitulé « problèmes de concentration et de présence », car le manque de motivation peut avoir pour conséquence l'abandon de la formation à distance.

Un participant souligne l'importance de la motivation en utilisant le motif du manque de motivation :

> « Pour UZEM, je peux dire que comme le cours est à distance, il est moins motivant en termes de participation » (P22)

Un autre participant préfère comparer UZEM et l'enseignement en classe :

> « Cependant, je ne peux pas dire la même chose en termes de motivation. Je n'ai pas pu atteindre ma motivation dans l'environnement de la salle de classe. Donc, mon niveau de motivation en classe n'est pas le même dans l'enseignement en cas d'urgence » (P24)

En ce qui concerne le code intitulé « problème de communication avec la professeure », nous observons que ce problème provient de l'insuffisance de la plateforme UZEM et de l'enseignement en cas d'urgence :

> « Parce qu'il est très difficile de communiquer avec l'enseignante en ligne. Quand on fait une erreur, il est difficile de demander au professeur de comprendre pourquoi » (P13)

Quant au dernier code de cette catégorie, « le manque de cyberprésence » attire l'attention :

> « C'était plus comme regarder une vidéo qu'un cours synchrone. Bien que cela ne soit pas entièrement dû à l'enseignante, la participation et l'interaction des participants étaient quasiment inexistantes » (P29)

4.2.2.3. Avis sur la plateforme

Pour la catégorie intitulée » avis sur la plateforme », nous pouvons dire que cette catégorie comprend les codes suivants : « problème de système et d'interface », « difficulté d'utilisation et manque de fonctionnalités », « problème de microphone et de

caméra », « problème de son », « moins de pannes et connexion stable », « grande taille de l'écran de partage des leçons », « cours sous une seule et même plateforme », « notification simple ».

Nous observons que dans le cours de grammaire sur UZEM, il y a toujours des problèmes de système et d'interface : l'enregistrement du cours revient parfois en arrière et les problèmes techniques sont très fréquents. Le suivi du cours et l'utilisation d'UZEM sont difficiles et compliqués par rapport aux étudiants. À partir des résultats, nous constatons également que les problèmes de microphones et de caméras existent dans la plateforme UZEM.

Pour le premier code intitulé « problèmes de système et d'interface », nous pouvons dire que les étudiants souffrent du système en question d'une manière et d'une autre.

Un étudiant explique :

> « Il y a plus de problèmes techniques dans les cours via UZEM » (P7)

Un autre participant parle du problème d'instabilité :

> « Le système rencontre un problème et on perd toujours la connexion avec la plateforme » (P9)

En dehors de cela, il est constaté que les problèmes techniques ne sont pas seulement causés par le logiciel mais aussi par le matériel :

> « Et il se déconnecte également du système même lorsque je ferme le capot de l'ordinateur portable ???? » (P11)

Pour le code suivant, nous pouvons dire qu'il est lié au premier code. Le code en question est la difficulté d'utilisation et manque de fonctionnalités. Nous observons que les étudiants souffrent de la difficulté de l'utilisation liée à la plateforme UZEM. Par exemple, ils n'arrivent pas à voir la pagination, le système du suivi de l'activité ne marche pas, l'utilisation de chat ne répond pas aux besoins. Les problèmes mentionnés découlent du fait que la plateforme ne possède pas des fonctionnalités qui nous permettraient de l'utiliser facilement.

Un participant parle du problème de résolution d'écran et de la pagination en disant ces mots :

> « Car nous ne voyons pas l'écran, nous demandions sans cesse : à quelle page sommes-nous ? » (P11)

Un autre étudiant parle de la complexité du suivi de cours de l'utilisation de l'interface :

> « J'ai trouvé le système d'UZEM assez compliqué et je peux vous dire que je l'ai trouvée difficile et compliqué afin de suivre le cours et d'utiliser la plateforme » (P9)

Nous pouvons dire qu'UZEM, la plateforme à distance de l'université, ne peut pas malheureusement offrir les atouts et les privilèges de Moodle en ce qui concerne l'exercice, le contenu et la plateforme.

Car un autre participant s'exprime sur son expérience d'utilisateur qui affecte la qualité de l'enseignement en ces termes :

> « Cependant, UZEM n'offre absolument pas les possibilités de Moodle, ni pour l'étudiant, ni pour l'enseignant » (P29)

En ce qui concerne le troisième code intitulé « problème de microphone et de caméra », nous constatons que les participants s'inscrivant au cours de grammaire souffrent toujours des problèmes de microphone et de caméra. Selon eux, tous les deux appareils empêchent les participants de faire le cours à distance comme il conviendrait.

Un participant parle des pannes en ces termes :

> « Nous avons rencontré des problèmes avec le microphone et la caméra sans cesse » (P32)

Un autre exemple frappant souligne le problème de l'écran figé. Nous savons très bien que si l'écran est figé, cela peut être dû à une application qui « plante » :

> « Le cours de grammaire en ligne bloquait tout le temps. Comme je l'ai déjà dit, soit l'image de l'écran se figeait, soit je voyais la professeure pixel par pixel sur l'écran » (P11)

Un autre exemple nous indique parmi les autres plateformes utilisées par les participants de ce travail, ils disent que le problème de microphone provient souvent d'UZEM :

Un participant parle de la perte de fonction :

« J'ai aussi un problème de microphone sur UZEM. Je n'ai ce problème que sur UZEM » (P26)

Quand nous passons au quatrième code intitulé problème de son de cette catégorie, les utilisateurs disent qu'ils ont du mal avec l'utilisation du son sur un cours d'UZEM :

« Je rencontre des problèmes liés au son » (P6)

« Lorsque je me connecte via mon téléphone portable, je n'ai pas pu activer mon son » (P2)

En dehors de ces codes mentionnés, il nous reste quatre codes intitulés « moins de pannes et connexion stable », « grande taille de l'écran de partage des leçons », « cours sous une seule et même plateforme », « notification simple ». Ces 4 codes sont mentionnés par trop peu d'étudiants. Comme il s'agit de commentaires très individuels, ils ne seront pas abordés dans ce travail.

4.2.2.4. Recommandations

Notre dernière catégorie est la recommandation ; vu que très peu d'étudiants donnent de recommandation, nous décidons de créer une nouvelle catégorie telle qu'elle. Bien que très peu de participants souligne cette catégorie, même indirectement, nous pouvons constater et dire que les étudiants expriment leurs idées sur le fait que l'enseignement à distance et l'enseignement à distance en cas d'urgence ne devraient pas se faire du tout, au lieu d'être mal appliqués.

Un participant parle de ce phénomène comme ceci :

« Mais je préfère que les cours soient en salle de classe » (P33)

4.2.3. Les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance

Ce thème est les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance et comprend les 4 codes suivants : « Moodle », « UZEM », « Zoom », « Teams ». Dans ce thème nous essayons d'expliquer les différences parmi les plateformes par rapport aux expériences des étudiants : Moodle, une plateforme utilisée pour cette étude ; UZEM, une plateforme de l'université utilisée officiellement et souvent pour faire le cours, Zoom et Teams, deux plateformes utilisées parfois par les professeurs.

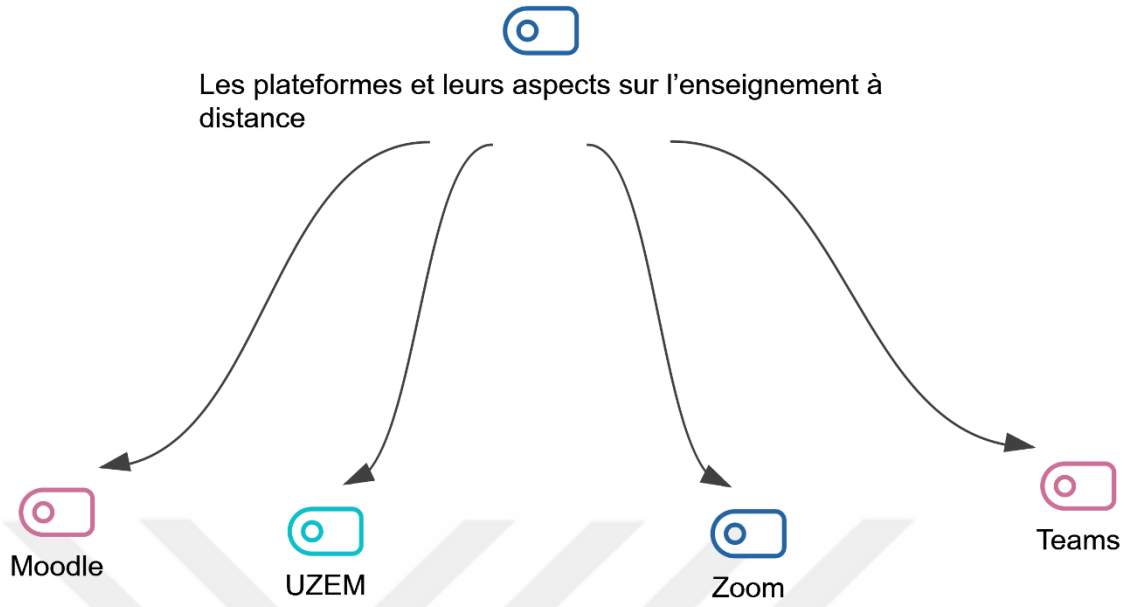

Figure 17 : Les plateformes et leurs aspects sur l'enseignement à distance

4.2.3.1. Moodle

Cette catégorie comprend des codes tels que « plus efficace », « variété et la diversité des activités », « engageant et motivant », « facile à utiliser », « interactif », « facile à apprendre », « accès facile au cours », « facile à communiquer », « problème de connexion ».

Si nous commençons par le premier code intitulé « plus efficace », nous pouvons souligner le fait que parmi les plateformes d'enseignement à distance, la plupart des participants trouvent Moodle plus efficace. Il est évident que Moodle est estimé plus efficace que le cours en classe (face à face) en termes d'activités et de l'écosystème de la plateforme. Nous pouvons expliquer l'efficacité de Moodle de cette façon-là : les résultats indiquent que Moodle est également considéré comme plus utile grâce à son aspect interactif et de la possibilité d'utiliser les différents modules et applications dans le cours. En outre, parmi les autres plateformes, Moodle est toujours perçue comme la meilleure plateforme en termes de la création d'un environnement de classe en ligne ou virtuelle.

Nous partageons des exemples qui indiquent que Moodle est considéré comme étant plus efficace que les autres plateformes :

> « Je trouve Moodle plus efficace à tous points de vue » (P1)

« Moodle a été très efficace sous tous ses aspects » (P2)

En outre, un participant fait une comparaison entre le cours en ligne sur Moodle et un cours en salle de classe, par rapport à cette comparaison, il trouve Moodle plus efficace qu'un cours en salle de classe :

> « Moodle est plus efficace que la leçon en classe en termes d'événements et d'activités » (P33)

> « Moodle est bien meilleur en termes d'utilisation des différentes applications dans le cours. En même temps, je continue à penser qu'il s'agit de la meilleure plateforme en termes de création d'un environnement de classe virtuelle » (P19)

En ce qui concerne le code suivant de cette catégorie, il s'appelle « la variété et la diversité des activités », il s'agit d'une caractéristique très utile qui permet d'effectuer les activités facilement. En même temps, nous observons que les étudiants peuvent faire des activités interactives avec la professeure. Grâce à la plateforme utilisée, ils peuvent accéder aux activités et aux feedbacks à tous moments. En outre, les activités numériques interactives post-leçon se distinguent comme un élément positif :

> « Je pense que les devoirs sont en particulier efficaces » (P22)

La variété et diversités des exercices offrent aux étudiants la possibilité de passer beaucoup de temps dans un environnement d'apprentissage sans se sentir ennuyés ou débordés :

> « Je pense que le fait de regarder des vidéos, d'écouter des chansons et de les traduire sur Moodle réduit l'intensité de la grammaire » (P22)

En outre, la variété et diversités des exercices offrent aux étudiants la possibilité d'apprendre de manière plus active et efficace :

> « Les activités et les devoirs rendent les élèves plus productifs et plus actifs » (P23)

La variété et son utilisation en plein cours à distance constitue également une autre caractéristique importante :

> « En outre, Moodle est doté d'une structure bien plus performante et dynamique en ce qui concerne la possibilité de l'utilisation de différentes applications dans le cadre du cours » (P19)

Si nous passons au troisième code intitulé « engageant et motivant », nous pouvons dire que ce code est étroitement lié au deuxième code intitulé « variété et la diversité des activités » pour bien expliquer les bénéfices de la propre structure de Moodle intégrant l'interactivité dans le cours en ligne :

> « En dehors de la facilité sur le système, le fait d'être interactif et de pouvoir faire des activités facilement est très utile pour un cours en ligne. Je pense que cela augmentera encore l'intérêt et la motivation pour le cours en ligne » (P17)

Nous observons que la motivation ne découle pas que du système ou de la plateforme. Autrement dit, la motivation peut provenir de la concurrence existant à travers des quizs interactifs comme Kahoot :

> « La compétition sur des outils intégrés sur Moodle tels que Kahoot, quizizzes, etc. est très motivante pour moi et la présence de ces activités dans la leçon est motivante et mémorable pour moi aussi » (P22)

Il est indiqué qu'il permet d'accroître l'intérêt pour le cours. Un étudiant accentue cela :

> « Je trouve Moodle très utile et utile en termes d'augmentation de l'intérêt pour le cours » (P15)

Nous passons au quatrième code de cette catégorie : facile à utiliser. La facilité permet aux étudiants d'assurer la persévérance et la facilité de l'utilisation peut diminuer à abandonner l'enseignement à distance. L'importance de la qualité et de la facilité est expliqué de cette façon-là :

> « Il est meilleur à tous les égards en termes d'une bonne connexion et de qualité d'image. En tant qu'étudiante qui entre dans Moodle tous les jours pour faire ses devoirs, je trouve Moodle simple et utile » (P11)

Si nous passons au cinquième code intitulé interactif, les participants trouvent Moodle interactif en critiquant UZEM :

> « UZEM est définitivement une plateforme banale » (P28)

« J'ai trouvé Moodle plus efficace grâce à son aspect interactif » (P29)

En dehors de ces codes majeurs, il nous reste des codes suivants : facile à apprendre, accès facile au cours, facile à communiquer, problème de connexion. Très peu de participants parlent de ces aspects.

4.2.3.2. UZEM

Quand nous passons à la deuxième catégorie de ce thème, elle possède 6 codes suivants : « le stockage des documents », « le manque de cyberprésence », « la connexion stable », « la plateforme banale », « facile à utiliser », « meilleure ».

La plupart des étudiants préfèrent utiliser Moodle. C'est pour cela que nous trouvons très peu de commentaires sur UZEM. Mais nous voulons appeler ces commentaires comme les codes pour bien distinguer l'un de l'autre.

4.2.3.3. Zoom

Quand nous passons à la troisième catégorie de ce thème, elle possède 2 codes : « le manque de cyberprésence » et « pas interactif ».

La plupart des étudiants préfèrent utiliser Moodle. C'est pour cela que nous trouvons très peu de commentaires sur ZOOM, mais nous voudrions nommer ces commentaires comme les codes.

4.2.3.4. Teams

Quand nous passons à la quatrième catégorie de ce thème, elle possède les 2 codes suivants : « insuffisant », « facile à accéder aux ressources ».

La plupart des étudiants préfèrent utiliser Moodle. C'est pour cela que nous rencontrons trop peu d'explications sur Teams. Mais nous voulons appeler ces explications comme les codes.

Pour ce thème, nous pouvons formuler les affirmations suivantes : les étudiants indiquent que les caractéristiques que nous ne voulons pas voir exister dans l'écosystème de l'enseignement à distance et qui peuvent avoir un impact direct sur la qualité de l'enseignement coexistent sur des plateformes autres que Moodle.

4.2.4. Différents contenus et modules d'exercices utilisés sur Moodle

Pour ce thème, nous pouvons dire que les différents contenus et modules interactifs utilisés dans la plateforme Moodle améliorent l'apprentissage et la mémorisation des sujets de grammaire sur lesquels ils exercent. Il est indiqué que ces modules rendent les cours à distance plus ludiques et augmentent la motivation des étudiants. Cependant, il existe parfois des difficultés d'utilisation et des erreurs basées sur la plateforme. Ces modules, qui sont considérés comme la fonctionnalité la plus utile de Moodle, sont censés être utilisés dans des contextes où la facilité, la continuité et la permanence de la communication dans l'enseignement à distance sont interrompues. En ce qui concerne les codes de ce thème, nous évoquerons les codes suivants : « comprendre le sujet et le rendre mémorable », « efficace », « plus amusant », « très agréable et bon », « diversité », « stimulateur de motivation », « facilité de répétition des cours », « facilité de concentration », « doit être amélioré ».

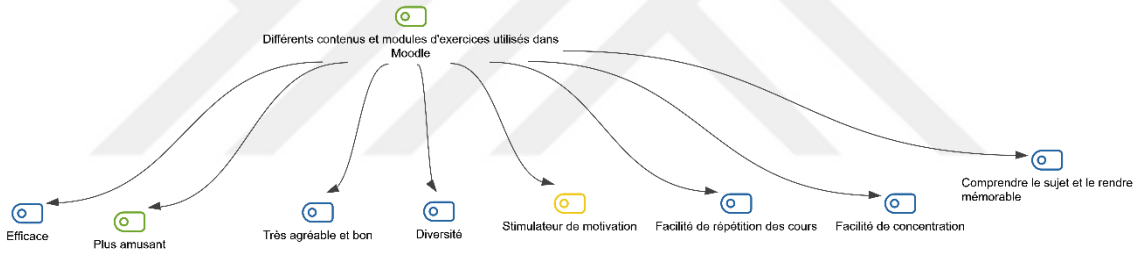

Figure 18 : Différents contenus et modules d'exercices utilisés dans Moodle

Pour le premier code intitulé « comprendre le sujet et le rendre mémorable », nous pouvons dire que les participants comprennent et apprennent mieux les sujets de grammaire grâce aux exercices pendant et après les leçons.

Un participant accentue cette impression en ces termes :

> « Je pense qu'il est très efficace pour comprendre le sujet » (P9, P13, P22)

Pour le deuxième code suivant « efficace » de ce thème, un participant parle de l'efficacité des modules et des types d'exercices de cette façon :

> « Je pense que la fonctionnalité la plus utile et la plus efficace de Moodle est d'avoir ces modules d'exercices » (P17)

Pour l'autre code « plus amusant », nous pouvons dire les participants trouvent très amusantes les exercices et ils mettent l'accent sur cela :

> « Sans ces modules, la plateforme Moodle ne serait pas aussi amusante et éducative. Personnellement, j'aime faire ces activités après la classe. » (P22)

En ce qui concerne le troisième code intitulé « très agréable et bon », les participants mettent l'accent sur la qualité de la plateforme :

> « Les exercices tels que le vrai et le faux, le glisser-déposer et trouver la parole des chansons étaient très bons. Dès que l'exercice était terminé, le résultat était affiché, ce qui était bien, je pouvais voir mes erreurs immédiatement » (P11)

Pour l'autre code intitulé diversité, ce code va en pair avec l'aspect ludique des modules de Moodle. Un participant parle de ces modules comme ça :

> « Sans ces modules, la plateforme Moodle ne serait pas aussi amusante et éducative » (P9)

> « Des contenus différents et des applications interactives sont toujours utiles »

En dehors de cela, nous avons trois codes suivants qui sont mentionnés par peu d'étudiants : facilité de répétition des cours, facilité de concentration et doit être amélioré.

Nous donnerons un exemple pour ces trois codes :

> « Je pense que ces modules sont motivants et elle nous donne un coup de main pour attirer l'attention » (P21)

4.2.5. Le module d'exercice le plus interactif

Pour cette partie-là, nous posons une question à laquelle les étudiants peuvent proposer plusieurs réponses. Les réponses à la question dont nous parlons reposent sur la fréquence. Pour le module d'exercice le plus interactif sur Moodle, les participants choisissent les 4 majeurs modules intégrés sur Moodle. Ces modules sont respectivement les suivants : « Quizizz », « Module d'exercice intégré à Moodle », « Module d'exercice H5P », « Paquests SCORM ».

Nous pouvons étagement dire que les 4 différents modules sont appréciés par les participants. Le module le plus mentionné est « Quizziz » et module d'exercices intégré à Moodle. Ils sont cités 20 fois par les participants. Parmi ces 4 modules, le module le moins interactif est paquets SCORM avec la fréquence 11.

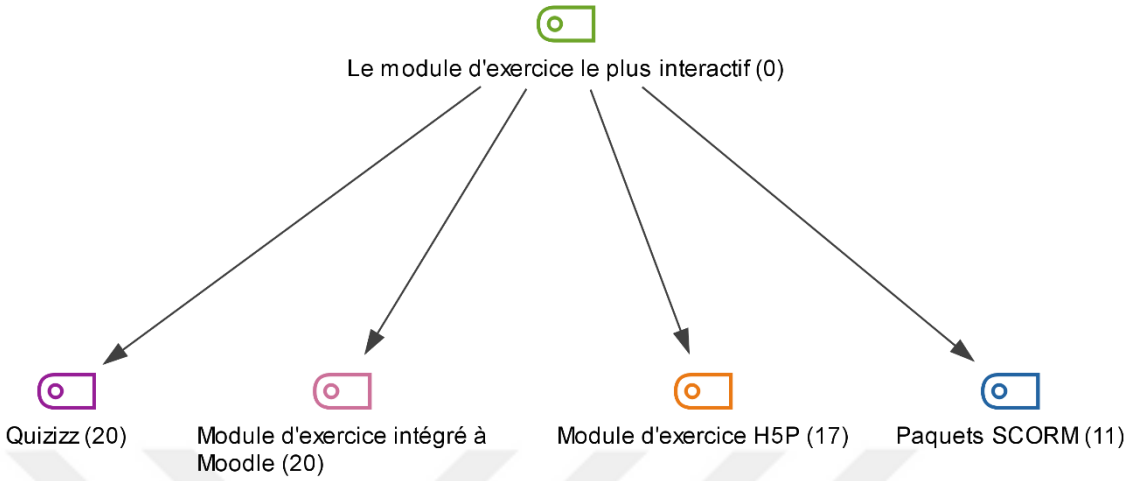

Figure 19 : Le module d'exercice le plus interactif

4.2.6. Le module d'exercice le plus intéressant

Pour cette partie-là, nous posons une question à laquelle les étudiants peuvent proposer plusieurs réponses. Les réponses de la question dont nous parlons reposent sur la fréquence. Pour le module d'exercice le plus intéressant sur Moodle, les participants choisissent les 4 majeurs modules intégrés sur Moodle. Ces modules sont respectivement les suivants : « paquets SCORM », « Quizizz », « Module d'exercice H5P », « Module d'exercice intégré à Moodle ».

Nous pouvons également dire que les 4 différents modules sont appréciés par les participants. Le module le plus mentionné est celui des « paquets SCORM » qui sont cités 13 fois par les participants. Par sa nature, nous préparons le paquet SCORM via un logiciel et puis nous l'intégrons sur Moodle. C'est un module qui nous permet d'élargir l'écosystème de Moodle basé sur l'exercice. Par rapport au tableau ci-dessus, nous pouvons constater que le module d'exercice le plus interactif ne veut pas toujours dire le que module d'exercice est le plus intéressant. Nous prenons l'exemple de Quizz, il est mentionné comme le module d'exercice le plus interactif, mais quant au module d'exercice le plus intéressant, il ne joue pas un grand rôle comme le paquet SCORM. Il faut mettre l'accent sur le fait qu'en termes de fréquence, les modules n'ont pas été estimés aussi intéressants qu'interactifs.

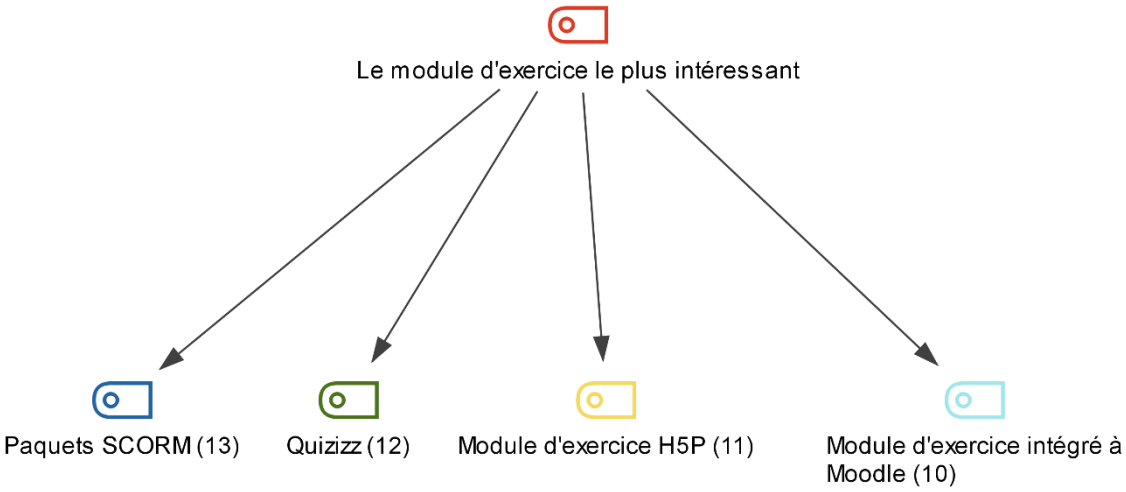

Figure 20 : Le module d'exercice le plus intéressant

4.2.7. Le type d'exercice le plus interactif

Pour cette partie-là, nous posons une question à laquelle les étudiants peuvent proposer plusieurs réponses. Les réponses de la question dont nous parlons reposent sur la fréquence. Pour le type d'exercice le plus interactif sur Moodle, les participants choisissent les 11 modules majeurs intégrés sur Moodle. Ces modules sont respectivement les suivants : H5P vidéo interactif quiz, Moodle choix multiple, H5P choix multiple, Moodle test de closure (compléter les paroles, les trous, etc., Moodle glisser-déposer, Moodle vrai-faux, Quizizz, Paquets SCORM, H5P vrai-faux, H5P question ouverte, Moodle questions ouvertes)

Nous pouvons également dire que les 11 différents types d'exercices sont appréciés par les participants. Le type d'exercice le plus mentionné est « H5P vidéo interactif quiz ». Il est cité 21 fois par les participants. Parmi ces 11 modules, le module le moins interactif est « H5P question ouverte avec une fréquence de 8 occurrences.

À partir de ces explications, nous pouvons dire que les exercices plus interactifs tels que « H5P vidéo interactif quiz », « Moodle choix multiple », « Moodle teste de closure » comme « compléter les paroles, les trous », etc. sont appréciés par les participants contrairement aux exercices comme « la question ouverte de Moodle » et de « H5P ».

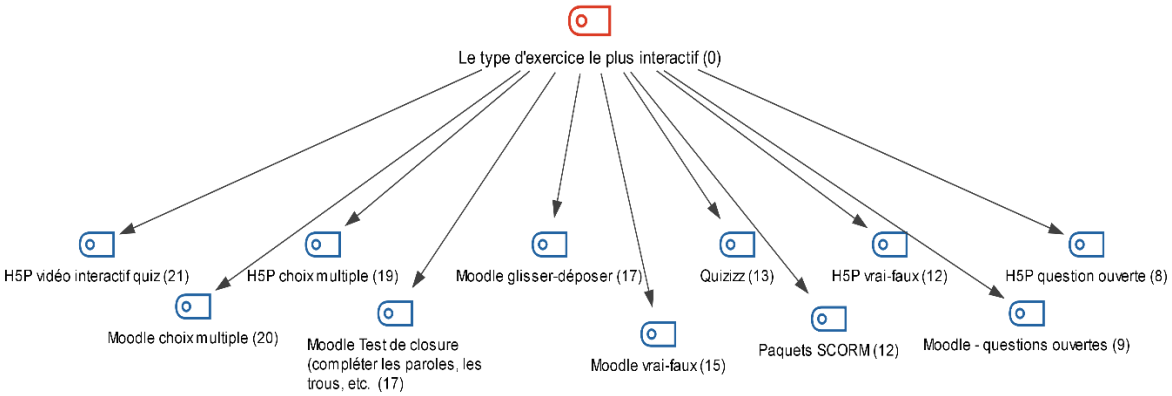

Figure 21 : Le type d'exercice le plus interactif

4.2.8. Le type d'exercice le plus intéressant

Pour cette partie-là, nous posons une question à laquelle les étudiants peuvent proposer plusieurs réponses. Les réponses de la question dont nous parlons reposent sur la fréquence. Pour le type d'exercice le plus intéressant sur Moodle, les participants choisissent les 11 majeurs modules intégrés sur Moodle. Ces modules sont respectivement les suivants : H5P vidéo interactif quiz, Moodle choix multiple, H5P choix multiple, Moodle test de closure (compléter les paroles, les trous, etc., Moodle glisser-déposer, Moodle vrai-faux, Quizizz, Paquets SCORM, H5P vrai-faux, H5P question ouverte, Moodle questions ouvertes)

Nous pouvons également dire que les 11 différents types d'exercices sont appréciés par les participants. Le type d'exercice le plus mentionné est « H5P vidéo interactif quiz ». Il est cité 19 fois par les participants. Parmi ces 11 modules, le module le moins interactif est Moodle question ouverte avec la fréquence 8.

À partir de ces explications, nous pouvons dire que les exercices les plus interactifs tels que H5P vidéo interactif quiz, Moodle choix multiple, Moodle teste de closure comme compléter les paroles, les trous, etc. sont appréciés par les participants contrairement aux exercices comme la question ouverte de Moodle et de H5P.

Non seulement pour « le type d'exercice le plus interactif » mais aussi pour « le type d'exercice le plus intéressant », le type d'exercice le moins mentionné est « le type de question ouverte ». Il nous semble que la question ouverte n'a pas été trouvée assez interactive et intéressante par les participants.

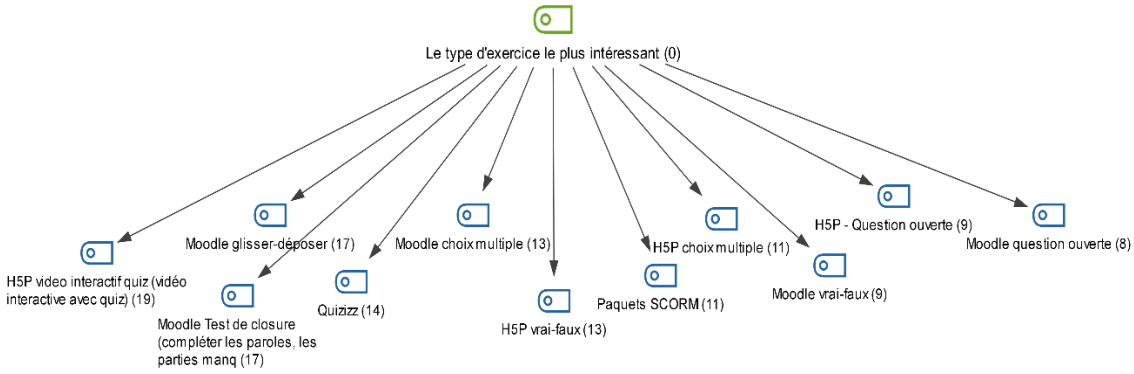

Figure 22 : Le type d'exercice le plus intéressant

4.3. Entretien semi-directif

D'après les résultats de l'entretien semi-directif, nous pouvons parler de trois thèmes principaux.

4.3.1. Cours de grammaire avec enseignement à distance sur Moodle

Le premier de ces trois thèmes est « Cours de grammaire avec enseignement à distance sur Moodle ». Ce thème comporte 3 catégories principales. Ces catégories sont les suivantes : « Avis positifs et négatifs sur le cours via Moodle », « opinions sur le contenu et les activités », « point de vue sur la relation enseignant-élève ».

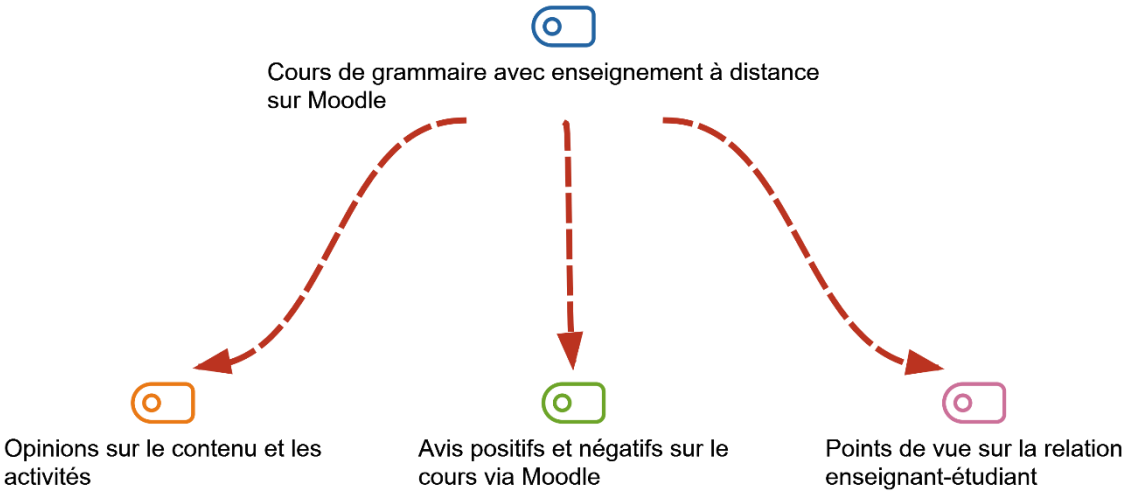

Figure 23 : Cours de grammaire avec l'enseignement à distance sur Moodle

4.3.1.1. Avis positifs et négatifs sur le cours via Moodle

Pour la première catégorie intitulée avis positifs et négatifs sur le cours via Moodle, nous pouvons dire que les codes suivants ont émergé : « mémorabilité », « facilité d'utilisation », « fluide et efficace au terme du cours », « système plus stable », « participation accrue », « facilité de l'application mobile », « économie de temps », « accessibilité continue au système », « problème d'adaptation en ligne », « focalisation facile et dynamique », « problèmes de connexion », « absence de prise au sérieux », « difficulté de suivi », « paresseux ».

En ce qui concerne la catégorie dont nous parlons, parmi les aspects positifs des leçons sur la plateforme Moodle, nous pouvons citer les activités qui aident à renforcer la leçon, la révision des erreurs, l'enrichissement du vocabulaire en regardant à nouveau les vidéos, la clarté et la compréhensibilité des diapositives, les exercices détaillés, la contribution à la rétention pour bien apprendre, l'augmentation de la rétention de l'apprentissage avec des chansons et des vidéos.

Si nous commençons par le premier code de cette catégorie intitulée « mémorabilité, » les participants mettent l'accent sur la mémorabilité du cours fait e dans cette plateforme. Car la plateforme possède des modules et des exercices interactifs, ils permettent aux étudiants d'apprendre plus facile le sujet sur lequel il travaille. Un participant parle de cela d'une façon détaillée :

> « Je veux dire, en tout cas pour moi, ……si nous prenons une vidéo comme exemple, par exemple, lorsque nous regardons la vidéo et que nous faisons des questions telles que ce qu'il a dit ici, ce qu'il voulait dire, etc. et que nous regardons la vidéo à nouveau et que nous faisons des questions différentes et que nous la regardons à nouveau, le vocabulaire est inévitablement traité dans le cerveau. Donc, même si on ne fait pas attention plusieurs fois, quand on le répète encore et encore. Et bien. En même temps, en regardant cette vidéo, non seulement ce mot est prononcé de cette façon, mais il est utilisé dans une situation donnée. Que signifie-t-il exactement ? Dans ce contexte, l'information est mieux transmise à l'élève » (P7)

Pour le deuxième code de cette catégorie, nous citons « la facilité d'utilisation ». En ce qui concerne les différents types d'utilisation de Moodle, les participants peuvent différemment faire l'expérience de cela. Autrement dit, pour l'un des participants, il était

essentiel de pouvoir faire ses devoirs facilement sur Moodle, tandis que pour l'autre, il était crucial de pouvoir se connecter au système à partir de l'application mobile.

Un participant parle de l'efficacité de l'application mobile de Moodle avec un exemple :

> « Ce que j'aime le plus, c'est qu'il est très facile d'entrer dans la plateforme à partir d'un téléphone portable et qu'il est facile de faire ses devoirs, etc. » (P2)

En outre, pour certaines plateformes, nous pouvons dire que les plateformes ne peuvent pas avoir un tableau blanc numérique intégré. Dans ce cas-là, les professeurs bénéficient de l'utilisation de Word comme tableau blanc numérique. Cette situation peut poser certains problèmes aux étudiants pour suivre le cours.

Un exemple sur l'utilisation de Word explique le cas :

> « Sur d'autres plateformes, comme la professeure écrivait sur Word, nous devions réécrire en le regardant et il n'était pas sauvegardé sur la plateforme. À cet égard, À cet égard, Moodle est très bien, nous pouvons faire des exercices et des activités de remplissage directement sur la plateforme » (P15)

En même temps, nous pouvons expliquer la stabilisation de la plateforme comme la « facilité d'utilisation ».

Un participant souligne cet aspect positif d'une façon pertinente :

> « Nous obtenons ainsi un cours beaucoup plus stable et efficace sur Moodle. Nous comprenons beaucoup mieux la professeure, il n'y a pas de déconnexion ou nous ne rencontrons pas de problème de blocage. Bien sûr, cela dépend aussi de la connexion internet. Je veux dire que l'utilisation du microphone est plus facile que d'autres plateformes » (P26)

Un autre code intitulé « le cours dynamique et efficace », pour ce code, nous pouvons dire qu'ils déclarent que les leçons via Moodle étaient efficaces. Les exercices et les devoirs ont amélioré l'apprentissage selon les participants. Les activités et les exercices après les cours ont permis de faciliter l'apprentissage. Les participants ont également déclaré qu'il était facile de communiquer avec la professeure en utilisant le chat. Un exemple explique ce cas :

> « Grosso modo, bien sûr, lorsqu'il s'agit d'un cours face à face, on peut se concentrer davantage sur la leçon, mais lorsque j'étais sur Moodle, le sentiment de la leçon était très ludique » (P2)

Quant à l'autre code intitulé « système plus stable », les participants estiment que la plateforme Moodle présente un système plus stable. Selon les étudiants, les aspects positifs de la plateforme en question sont les suivants : moins de déconnexions et de problèmes, une meilleure qualité sonore, la facilité d'utilisation du microphone. Il n'y a pas de problème lors de l'enregistrement des cours pour revoir plus tard. Aucun autre problème n'a été indiqué par les participants.

Un exemple met l'accent sur cette explication :

> « Dans la plateforme Moodle, il n'y a jamais eu de problème de ce type. Je pense même que la qualité de l'image et du son est meilleure » (P11)

> « Il y avait moins de déconnexions et je n'ai pas eu de problèmes. Oui, je veux dire que ce sont des aspects positifs par rapport à d'autres plateformes. Je ne pense pas qu'il y ait d'aspect négatif » (P8)

Pour le code intitulé participation accrue, les participants soulignent l'importance de la participation. Car l'utilisation de la plateforme et mal adaptation de l'enseignement à distance nous permet d'observer l'abandon de l'enseignement à distance.

> « En effet, par rapport à d'autres plateformes, l'étudiant peut participer activement au cours et on peut facilement perdre notre attention, car nous nous ennuyons au bout de 15 à 20 minutes sur d'autres plateformes » (P23)

Un autre code sur lequel nous examinons est la facilité de l'application mobile. Dans un écosystème destiné à l'enseignement en ligne, l'application mobile joue un rôle primordial afin de mieux assurer la continuité pédagogique.

Un étudiant donne un exemple pertinent sur ce sujet :

> « Par exemple, je devais prendre un bus. J'ai pu suivre la conférence sur mon téléphone portable pendant que j'étais dans le bus » (P24)

Quand nous passons au code intitulé économie de temps, quand il s'agit des recherches sur ce domaine, le code en question présent un cliché actuel et le favorable environnement pour ce type d'enseignement.

Un participant parle de ce phénomène :

> « L'école est très éloignée de ma maison. C'est pourquoi j'ai pu entrer très rapidement dans le cours. J'ai pu passer directement devant l'ordinateur » (P24)

Quant au code « accessibilité continue au système », il se peut qu'il s'agisse d'un aspect prépondérant pour la continuité et la qualité des cours en ligne. Il représente également la pierre angulaire de l'enseignement à distance. Si nous avons des troubles (au niveau de cette dimension, nous pouvons en conclure que le dysfonctionnement en question est contraire à la nature même de l'enseignement à distance.

Un participant accentue sur cette idée :

> « Je pense que c'est déjà très bien que la plateforme Moodle soit en perméance accessible. Quant à l'UZEM, par exemple, les contenus du cours disparaissent complètement au bout d'un moment » (P2)

Pour ce qui est du code qui s'appelle « problème d'adaptation en ligne », en raison de la nature de l'être humain, l'adaptation étant un processus qui nécessite un temps considérable. En outre, si le système auquel les participants vont s'adapter n'est pas attrayant, ils risquent de ne pas apprécier la leçon, de l'abandonner et de ne pas apprendre. Bien que peu d'étudiants soulignent ce problème, nous pensons qu'il s'agit d'un code important.

Un participant met en évidence ce phénomène en disant ce mot :

> « C'est que j'ai des problèmes d'adaptation. C'était le cas l'année dernière dans le programme préparatoire. En ligne, oui, cela apporte de nombreux avantages, mais je ne peux pas retrouver l'environnement de la salle de classe. C'est ce qui m'a posé problème. Je m'adaptais mieux en classe, mais en ligne, bien sûr, il y a un petit problème d'adaptation » (P24)

Au sujet de problèmes de connexion, peu de participants parlent de ces aspects négatifs en accentuant sur le fait que certains étudiants déclarent qu'ils ont des difficultés à suivre les cours en ligne ainsi que les problèmes liés aux serveurs.

4.3.1.2. Opinions sur le contenu et les activités

Pour la deuxième catégorie intitulée « opinions sur le contenu et les activités », nous pouvons dire que les codes suivants ont émergé : « diversité des activités », « productif et didactique », « utile à des fins de répétition », « intéressant et inventif », « interactif », « bon », « amusant », « individualité ».

Si nous commençons par le premier code intitulé « diversité des activités », nous pouvons souligner le fait que les participants sont très contents de la variété des activités, en particulier au fait que la plateforme Moodle propose de nombreux exercices pour réviser les sujets de grammaire et que les devoirs sont faciles à faire pour eux. Ils estiment également que la disponibilité d'autres activités telles que le Quizziz est très utile car elle améliore l'apprentissage. Les activités telles que « trouver les paroles de chansons », les exercices basés sur la production orale et la production écrite sont également bien appréciés par les étudiants. Les participants apprécient la variété du contenu et des exercices.

Un participant accentue sur la diversité des exercices :

> « Bah. Vous savez, on a surtout besoin de répéter les sujets de grammaire, et cela se fait avec des exercices. Moodle m'a beaucoup aidé à cet égard, car il comporte un grand nombre d'exercices » (P6)

Pour le deuxième code intitulé productif et didactique de cette catégorie, nous pouvons souligner l'importance de cette explication : Les étudiants ont trouvé le contenu du cours et les activités sur Moodle généralement utiles, productifs et didactiques. Les exercices sont considérés comme des devoirs pour la pratique et améliorent l'apprentissage. La combinaison de vidéos et de contenus interactifs est jugée plus efficace. Les puzzles sont également estimés utiles pour exercer l'esprit et s'entraîner au service du FLE. Les étudiants affirment que les activités sont productives et utiles pour la préparation des examens. En outre, ils affirment qu'il est agréable de pouvoir voir les réponses correctes et incorrectes afin de recevoir un bon feed-back.

Un participant met l'accent sur la partie didactique et productive des exercices sur Moodle en disant ces mots :

> « En outre, il y a eu un exercice de (retrouve de) paroles de chansons. Il y avait l'écoute et l'écriture. J'ai beaucoup aimé. Vous savez, de la part de quelqu'un qui parle bien le français et qui chante de cette manière, vous savez, pour obtenir les mots de sa bouche, c'est-à-dire pour comprendre les choses en français. C'était bien de pouvoir trouver les paroles de cette chanson sur Internet après l'avoir faite. Donc, à ce propos, Je me dis " Oh mon Dieu ", qu'est-ce que ça peut être, je veux dire, ça ouvre une lettre de plus, bahh, vous essayez, ça vous fait travailler la tête, donc qu'est-ce que ça peut être comme conjugaison de ça ? Quelle pourrait être la forme adjective de ceci ? aaaa, ça fait travailler la tête, tout simplement ! » (P26)

Quant au troisième code qui s'appelle « utile à des fins de réplétions » de cette catégorie, nous pouvons dire que cette partie présente les opinions des étudiants sur le contenu des exercices et des vidéos de cours. Les étudiants pensent que les exercices sont utiles pour la révision avant l'examen. En outre, grâce à la possibilité de visionner à nouveau les vidéos des cours, les étudiants ont l'occasion de participer aux leçons qu'ils ont ratées et de renforcer leurs connaissances. Lorsqu'il est indiqué que les exercices sont particulièrement utiles pour réviser les sujets de grammaire, il est souligné que les vidéos de cours fournissent également des informations sur le vocabulaire et son usage. Par ailleurs les étudiants déclarent que grâce à l'enregistrement des vidéos de cours, ils peuvent revenir en arrière et les regarder à nouveau quand ils le souhaitent et prendre des notes pour pouvoir avoir des connaissances sur le sujet du cours.

Un participant accentue sur la fonctionnalité de révision sur l'apprentissage et mémorisation :

> « Si nous prenons une vidéo comme exemple, par exemple, regarder la vidéo et voir des questions telles que ce qu'il a dit ici, ce qu'il voulait dire, etc., regarder la vidéo à nouveau, voir des questions différentes, et inévitablement le vocabulaire est traité dans le cerveau. Ainsi, même si nous n'y prêtons pas beaucoup d'attention, lorsque nous le répétons encore et encore, le vocabulaire est traité dans le cerveau. Et bien. En même temps, en regardant cette vidéo, non seulement ce mot est prononcé de cette façon, mais il est utilisé dans une situation donnée. Que signifie-t-il exactement ? Dans ce contexte, l'information est mieux transmise à l'élève » (P7)

Une autre participante parle du fait qu'ils peuvent revoir le cours sur Moodle quand ils veulent :

> « C'est pourquoi je ne peux pas assister aux cours lorsque les heures de cours ne correspondent pas toujours. Mes connaissances étaient incomplètes, mais j'ai pu regarder les vidéos et compléter ces parties sur Moodle. C'était très bien de pouvoir regarder quand j'étais disponible ou quand j'organisais mes cours. En outre, les exercices ont été très utiles en termes de répétition des leçons. Les exercices à compléter les trous m'ont beaucoup aidé à comprendre le sujet, notamment en renforçant la leçon. C'est très bien. Comme vous savez, nous avons besoin de répéter pour bien comprendre les sujets de grammaire et cela se fait grâce à des exercices » (P6)

Dans cette partie, nous passons au cinquième code intitulé intéressant et inventif. Nous pouvons dire que les avis sur le contenu et les activités du cours sont présentés dans le contexte de l'inventif et de l'interactivité. La plateforme a été trouvée intéressante parce qu'elle est interactive et qu'elle contient des éléments visuels. En outre, la répétition des exercices dans la plateforme et la possibilité de voir et d'apprendre les erreurs améliorent l'apprentissage d'une façon interactive. Il est déclaré que les activités de la plateforme Moodle étaient meilleures que les devoirs classiques en classe et qu'elles encourageaient les étudiants à être productifs. C'est ce qui est important pour l'utilisation de l'approche actionnelle en classe de FLE. Il a également été considéré que le cours sur Moodle était utile pour les questions interactives de grammaire.

Un participant souligne l'importance de l'aspect intéressant et inventif de cette façon-là :

> « Bahh ! c'est bien, positivement, je pense que cela a augmenté la participation. De plus, les type des contenus qu'ils contiennent, c'est-à-dire les exercices, les devoirs donnés pour la pratique, a de toute évidence amélioré l'apprentissage. Parce qu'il n'y avait pas seulement un sujet monotone. La répétition est un point important à mon avis, parce que c'était un bon plus que je puisse accéder à la plateforme quand je voulais et faire ces exercices encore et encore un par un, et surtout quand je l'ai fait, j'ai pu voir mes erreurs et apprendre de ces erreurs. Franchement, c'est ce qui a le plus attiré mon attention » (P7)

> « Vous savez, c'est bien que ce soit interactif et tout ça, donc je pense que ça m'intéresse encore plus » (P2)

Quand il s'agit d'un autre code intitulé interactif, nous pouvons dire que le code en question indique que les exercices et les contenus interactifs sont faciles à utiliser sur les

appareils mobiles et qu'ils s'apparentent à un jeu pendant l'apprentissage. Un contenu plus interactif, tel que des vidéos, la recherche de paroles de chansons, est considéré comme engageant plus fortement les apprenants. Les activités interactives sont réputées amusantes et les activités de glisser-déposer sont particulièrement appréciées. Il est également mentionné que les enseignants peuvent mieux motiver les étudiants avec des exercices interactifs et que ces derniers sont plus efficaces avec une participation accrue.

Un participant met l'accent sur l'effet positif de l'interaction en parlant des différents angles :

> « Les vidéos, en particulier, l'exercice intitulé trouvez les paroles de chansons ou les activités basées sur le jeu des acteurs, un contenu un peu plus interactif est plus efficace. Parce qu'il y a plus d'interactions, cela attire un peu plus l'étudiant dans la leçon, tout en faisant des exercices interactifs, ce qui oblige l'étudiant à suivre la leçon en direct, et pas seulement le QCM. S'il y a une chanson, au lieu d'écrire et de passer par le chat, il faut vraiment écouter cette chanson et essayer de la faire, ou s'il y a un jeu, c'est un bon facteur pour jouer au jeu. Dans cette optique, je pense que cela renforce également la relation entre l'enseignant et l'étudiant » (P7)

En ce qui concerne l'autre code suivant « bon » nous pouvons dire que les contenus sont trouvés très bien pour les étudiants et la plupart des étudiants estiment que les contenus sont bons. C'est pour cela que nous décidons de donner le code en question comme le code parmi les autres.

Un exemple pour ce code permettra d'éclairer le code de cette façon-là :

> « Je pense que le contenu et les exercices étaient très bons. Je veux dire que c'était très similaire au système que nous avons utilisé l'année dernière dans l'école des langues étrangère » (P2)
>
> « C'est vraiment très bien, je l'aime beaucoup » (P11)
>
> « En ce qui concerne les activités, je pense que les devoirs sont meilleurs que les exercices classiques en classe » (P21)

En matière de l'autre code intitulé amusant, les participants insistent sur le fait que les participants estiment qu'il est plus amusant d'apprendre en utilisant le matériel

pédagogique sous forme de jeu. Les activités interactives et les exercices comme le remplissage des trous sur la plateforme Moodle contribuent à rendre les leçons plus amusantes pour les étudiants. Les exercices sur la musique, en particulier, sont considérés comme amusantes. L'utilisation de Moodle n'est pas ennuyeuse et les étudiants trouvent les cours ludiques.

Un participant attire l'attention sur cet aspect :

> « Vous savez, c'est comme un jeu lorsque vous apprenez. Ainsi, par exemple, le fait de remplir les trous en glissant les mots est beaucoup plus amusant que de le faire sur papier. C'est peut-être l'avantage de Moodle, en particulier » (P3)

> « Il s'agit de remplir des trous ou bien d'avoir des modules d'extension sur Moodle à partir de divers sites. C'était donc amusant. À cet égard, j'ai déjà trouvé Moodle amusant, surtout en comparaison avec UZEM » (P22)

4.3.1.3. Points de vue sur la relation enseignant-étudiants

La dernière catégorie de ce thème est « les points de vue sur la relation enseignant-élève ». Pour cette catégorie, nous pouvons attirer l'attention sur le fait que la communication entre les professeures et les étudiants joue un rôle primordial. Les étudiants considèrent également que la relation enseignant-étudiant est meilleure dans l'enseignement en face-à-face de manière générale. Toutefois, en ce qui concerne Moodle, cette idée a positivement changé par rapport aux étudiants. Il est indiqué qu'une bonne communication peut également être établie dans le cadre de l'enseignement en ligne sur Moodle. La plateforme Moodle augmente l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant et les étudiants participent plus activement. Cependant, l'absence de gestes et de mimiques dans l'enseignement en ligne affaiblit la relation entre l'enseignant et l'étudiant. Les étudiants déclarent que l'utilisation de la caméra et du microphone améliore la communication. Ses utilisations peuvent changer d'une plateforme à une autre. Cependant, il y a aussi des aspects négatifs tels que les problèmes de connexion à Internet et la distraction.

À partir de cette explication de la catégorie sur laquelle nous travaillons, nous pouvons dire que la catégorie dont nous parlons comprend les codes suivants : « bonne communication », « facilité de communication et de l'utilisation du micro »,

« encourageant », « la communication en face-à-face est meilleure », « faible », « robotique », « augmentation de la discipline ».

Si nous commençons par le premier code intitulé « bonne communication, nous observons que les étudiants déclarent qu'ils ont une bonne communication avec leurs enseignants, que ce soit en ligne ou en face-à-face. La plateforme Moodle est activement exploitée en termes de relation enseignant-étudiant et les enseignants soutiennent les étudiants. Dans l'enseignement en ligne, les enseignants reconnaissent les étudiants et l'environnement de la salle de classe virtuel est encore préservé. Toutefois, il est affirmé qu'il serait préférable d'utiliser l'audio et la caméra en distanciel comme dans la communication en face-à-face.

Un participant parle du fait que la qualité de la communication joue un rôle important pour rendre le cours plus efficace. Lorsque la mauvaise qualité de la connexion pour la communication pose toujours le problème en termes de la continuité pédagogique, nous pouvons avoir des conséquences radicales. Car les participants peuvent abandonner l'enseignement à distance à cause des problèmes techniques qui empêchent d'établir une bonne communication :

> « En outre, notre communication avec l'enseignant était meilleure sur Moodle. Parce qu'il y a toujours un problème dans la plateforme UZEM. Il y a un problème de crash. J'ai vu que l'élève a renoncé à entrer à ce moment-là. J'ai aussi vu l'abandon. Il n'y a donc pas beaucoup de problèmes. Mais l'interaction était bonne, pas mauvaise, l'enseignante était très à l'aise. Je pense donc que la connexion n'a pas été rompue. Par ailleurs, en dehors de la conversation par email, cette plateforme nous permet de directement communiquer avec la professeure via la barre de communication qui se trouve dans la section "discours" sur le côté. Vous savez, c'est agréable » (P6)

Grâce à l'efficacité de la visioconférence permettant aux classes d'établir une bonne communication, un participant apprécie ce détail avec ces mots :

> « Je pense que c'était très bien parce qu'il donnait la réponse et qu'elle revenait instantanément » (P4)

En ce qui concerne le code intitulé facilité de « communication et de l'utilisation du microphone ». La facilité d'utilisation du microphone dans la relation enseignant-étudiant et la possibilité de s'exprimer dans Moodle est considérée comme meilleures. À l'UZEM,

en revanche, il est indiqué qu'il est nécessaire d'envoyer des demandes à la professeure de donner aux participants l'autorisation d'allumer leur microphone, car chacun doit obtenir une autorisation individuelle. Il se peut que l'utilisation de la caméra et du microphone augmente l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant et soit plus pratique et utile à ce propos.

Un participant parle de cette facilité de cette façon-là :

> « Comme je l'ai dit, je pense qu'il était bon de pouvoir allumer le microphone, etc. Parce qu'à UZEM, il faut donner la permission à tout le monde individuellement, on envoie une demande aux participants. Par exemple, lorsque l'enseignant envoie une demande, l'étudiant peut communiquer avec la classe de cette manière. Mais dans Moodle, je pense que c'est plus facile de s'exprimer et ainsi de suite » (P2)

Quand il s'agit du code intitulé « encourageant », nous pouvons dire que les participants sont influencés par le comportement de leurs enseignants et une enseignante compréhensive peut accroître la participation des étudiants. Il est indiqué que dans les cours d'UZEM, les étudiants ressentent une relation plus individuelle avec leurs enseignants et que l'interaction s'améliore car les participants posent des questions plus rapidement. L'accent est mis sur le fait que le soutien des enseignants aux participants a un effet positif et encourageant.

Un participant accentue sur ce sujet :

> « D'une part, la communication sur Moodle donne le sentiment d'une relation beaucoup plus forte qu'avec l'UZEM. Moodle donne le sentiment d'une relation beaucoup plus individuelle. À l'UZEM, tout le monde reste plus fermé. J'ai l'impression d'être dans mon propre monde cette année, parce que j'ai suivi tous les cours de l'UZEM. Sur Moodle, comme l'étudiant peut poser des questions plus rapidement et y répondre plus vite, l'interaction entre l'étudiant et l'enseignant s'améliore. Il n'y a pas de côté négatif, il y a des côtés positifs pour Moodle » (P19)

Pour ce qui est du code intitulé « augmentation de la discipline », il s'agit que par nature, la plateforme Moodle et ses composants attirent l'attention des étudiants. La plateforme en question encourage les participants à suivre la leçon d'une manière ou d'une autre :

> « Évidemment, en ce qui concerne le chat, le chat écrit et le chat verbal, le système actuel (Moodle) n'est pas très différent de notre système (UZEM). Puisqu'il y a un

peu plus d'interaction ici (Moodle). Autrefois, du moins à mes yeux, cela renforçait la discipline. Parce qu'il poussait un peu plus l'étudiant, et je suis peut-être un peu vieux jeu. Parce que même si l'université est un endroit où l'étudiant apprend ces informations avec sa propre volonté, c'est-à-dire avec sa propre préférence, je ne vois franchement pas le début de la vingtaine comme un adulte. Par conséquent, je pense que l'étudiant devrait être forcé un peu plus, je ne sais pas, pour ainsi dire, mais je pense qu'il devrait être forcé. De ce point, de vue, je pense que c'est une très bonne chose. Parce qu'il y a plus d'interactions, l'étudiant s'intéresse un peu plus au cours en faisant des exercices interactifs. S'il y a une chanson, au lieu d'écrire et de passer par le chat, s'il y a une chanson, il écoute vraiment cette chanson et essaie de la faire, essaie de remplir les trous. S'il y a un jeu, il joue le jeu. À cet égard, la relation entre les élèves et l'enseignant a été renforcée. J'y pense » (P7)

En dehors des codes indiqués au-dessus, il reste de parler des codes suivants : faible, robotique, la communication en face-à-face est meilleure. Pour ces codes mentionnés, il s'agit que trop peu de participants accentuent sur ce sujet. C'est pour cela que nous ne donnons pas les codes en question comme l'exemple.

4.3.2. Avis sur la continuité pédagogique et l'écosystème structuré

Le deuxième de ces trois thèmes est « Avis sur la continuité pédagogique et l'écosystème structuré ». Ce thème en question comporte 2 catégories principales. Ces catégories sont les suivants : Opinions dans le contexte de la continuité pédagogique, Avis sur les effets d'un écosystème structuré.

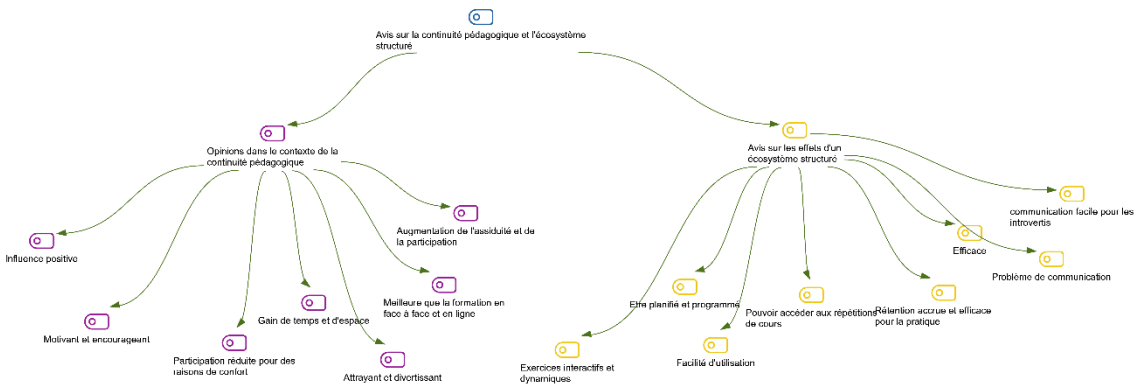

Figure 24 : Avis sur la continuité pédagogique et l'écosystème structuré

4.3.2.1. Opinions dans le contexte de la continuité pédagogique

Cette partie est consacrée aux expériences et aux opinions des étudiants dans le processus d'enseignement à distance en termes de la continuité pédagogique. La plupart des étudiants considèrent que l'enseignement à distance est avantageux en termes d'accessibilité. Toutefois, certains étudiants déclarent que l'enseignement à distance n'améliore pas la qualité et n'est pas différent de l'enseignement en face-à-face. Les étudiants déclarent également que l'enseignement à distance leur permet de participer davantage aux cours et augmente la continuité pédagogique. Cependant, certains étudiants affirment que l'enseignement à distance peut augmenter l'absentéisme et les déconcentrer. Les étudiants pensent que les plateformes en ligne telles que Moodle facilitent la participation aux cours et les exercices permet aux étudiants d'être plus motivés et d'augmenter la motivation. En revanche, certains étudiants déclarent que l'enseignement à distance en cas d'urgence via ZOOM réduit la communication individuelle avec l'enseignant et que certains cours tels que la grammaire devraient être faits en face-à-face à la place de ZOOM, l'enseignement à distance en cas d'urgence.

Pour ce thème, nous pouvons citer les codes suivants : « augmentation de l'assiduité et de la participation », « influence positive », « gain de temps et d'espace », « meilleure que la formation en face à et en ligne », « motivant et encourageant », « participation réduite pour des raisons de confort », « préférence des formations en face-à-face », « attrayant et divertissant », « contraint (introverti) », « affecté négativement ».

Si nous commençons par la première catégorie intitulée « augmentation de l'assiduité et de la participation », nous pouvons dire que dans le processus d'enseignement à distance, grâce à la plateforme Moodle et à l'application de visioconférence intitulée Big Blue Button, intégrée à la plateforme Moodle, l'assiduité des étudiants a augmenté et l'absentéisme a diminué. La plateforme Moodle a favorisé le processus d'apprentissage car elle a permis aux étudiants d'étudier en continu et de participer activement aux cours en faisant les exercices avec l'enseignante. Les étudiants n'ont pas eu de problèmes d'absentéisme car ils pouvaient assister aux cours en ligne même s'ils étaient malades.

Un participant parle de cet aspect :

> « Bah, ça a vraiment eu un gros effet sur l'assiduité. En particulier après la fin des leçons sur Moodle, ma participation aux leçons a été moindre lorsque nous sommes revenus à la normale » (P7)

> « Si le cours était proposé par UZEM, je n'assistais généralement pas aux leçons. J'y assistais lorsque le cours était présenté par Moodle. Je n'ai pas pu assister aux 2 ou 3 dernières leçons en raison de problèmes de santé, sinon j'ai essayé d'assister aux autres leçons de grammaire tout le temps. J'essayais de faire les exercices en même temps que l'instructeur. J'ai trouvé cela positif en tant que participation, je vous en remercie » (P31)

Pour ce qui est du deuxième code intitulé « influence positive », nous pouvons souligner le fait que dans cette catégorie, l'influence positive de l'enseignement à distance sur les étudiants est généralement discutée. Les étudiants déclarent qu'ils participent davantage aux cours, que la continuité pédagogique augmente et qu'ils sont plus disciplinés car ils sont obligés de faire les exercices. En outre, bien qu'il y ait des problèmes techniques, compte tenu des avantages de l'enseignement en ligne, on considère qu'il a un effet positif.

Un étudiant accentue sur ce petit détail :

> « Si l'on considère les avantages de l'enseignement à distance normal par rapport à l'enseignement à distance obligatoire (en cas d'urgence), on constate qu'il a un effet positif » (P7)

Un participant met l'accent sur l'importance de la continuité pédagogique de cette façon-là :

> « Cela a eu un effet positif parce qu'une fois que vous avez fait les exercices, il est en fait obligatoire de faire d'autres choses, parce que lorsque vous les faites, la notification disparaît. Je me rends compte que je dois le faire d'une manière ou d'une autre » (P27)

Lorsque nous passons au code intitulé « gain de temps et d'espace », nous pouvons dire que dans ce code, il est indiqué que les plateformes d'enseignement en ligne permettent de gagner du temps et augmentent l'accessibilité en termes d'espace sans avoir à se déplacer à l'université et offrent la possibilité de regarder l'enregistrement des cours. Les niveaux de participation et de compréhension des étudiants augmentent également. Les

étudiants qui n'ont pas à se déplacer peuvent suivre les cours plus facilement et les revoir si nécessaire.

Un participant apprécie ce détail avec ces mots :

> « Comme je n'ai pas de problèmes de déplacement, je peux aménager mes horaires de travail et, si nécessaire, je peux répéter la leçon à l'heure où je suis disponible, ce qui me permet de mieux suivre la leçon comme je veux » (P19)

> « Parce que, par exemple, si vous participez au cours à l'UZEM, aucun problème. Donc, sinon, il disparaît, mais par exemple, puisque nous sommes sur une plateforme en ligne, par exemple, vous êtes dans un café à ce moment-là, vous devez l'ouvrir immédiatement, je suis distrait. Mais par exemple, vous pouvez l'ouvrir sur Moodle plus tard et voir ce que j'en ai fait, etc. » (P2)

Un autre code intitulé « meilleure que la formation en face-à-face et en ligne en cas d'urgence », nous pouvons dire que les participants estiment que l'enseignement à distance via Moodle a été considéré comme une meilleure option que l'enseignement en face-à-face. Des facteurs tels que l'avantage d'enregistrer la vidéo du cours et de pouvoir la regarder dans l'enseignement en ligne, la participation active, l'abondance d'exercices et le système de notation ont accru l'efficacité. Par conséquent, les étudiants étaient plus satisfaits de l'enseignement à distance.

Un exemple sur le sujet en question peut expliquer le cas :

> « Maintenant, si nous prenons en compte le processus de pandémie que nous sommes tous à la maison, l'utilisation de Moodle en ligne l'a affecté d'une très bonne manière. Parce que je n'ai pas pu obtenir d'efficacité dans d'autres cours en ligne via d'autres plateformes, mais je pense que j'ai obtenu de l'efficacité dans celui-ci. Parce que, comme je l'ai dit, il y avait une participation active avec le professeur et les exercices étaient trop nombreux et ils étaient contrôlés. Comme il y avait un système de notation, cela m'a encouragé » (P23)

Quant au code suivant, intitulé « motivant et encourageant », dans ce code, qui mentionne les facteurs qui augmentent la motivation des étudiants, il est indiqué qu'un environnement, un espace numérique de travail où les étudiants peuvent communiquer leurs idées et leurs questions, où les exercices sont fréquents et où les résultats sont visibles sous forme de notes. Tout c'est encourageant. En outre, le système de notation est également considéré comme un facteur encourageant pour les étudiants.

Un participant accentue sur ce sujet :

> « Cela augmente la motivation, ou le fait de voir des exercices continus et des scores de temps en temps, par exemple. Ces choses qui augmentent la motivation, vous savez, il est correct de les voir comme un score immédiatement sur le sujet. Parce que, par exemple, quand on fait un exercice en classe, on peut contrôler les bonnes et mauvaises réponses. J'ai l'impression qu'ils ont également renforcé l'envie et la motivation de chacun d'entre nous » (P19)

Un autre code est « attrayant et divertissant ». Les participants déclarent que la plateforme possède un aspect attrayant et divertissant.

Un participant parle de ce phénomène :

> « Je pense que la plateforme est très remarquable. Je tiens également beaucoup à la qualité et à l'importance des cours de grammaire » (P11)

Il s'agit d'autres codes tels que « préférence des formations en face-à-face », « contraint » et « affecté négativement ». Trop peu d'étudiants parlent des codes mentionnés. C'est pour cela que nous ne donnons pas comme les autres.

4.3.2.2. Avis sur les effets d'un écosystème structuré

Cette partie est consacrée aux avis sur les effets d'un écosystème structuré au service du FLE. Cette catégorie va en pair avec la première catégorie de ce thème. Les résultats présentent un résultat proche et identique.

D'après les participants, nous pouvons dire que cette catégorie met l'accent sur l'opinion des apprenants concernant les effets d'un écosystème et l'importance de l'accès à la révision des cours. Les enseignants pensent que les exercices interactifs sont utiles pour le renforcement des connaissances. La facilité d'accès aux révisions permet de gagner du temps. La plateforme Moodle est utile aux étudiants pour répéter les leçons et accéder aux exercices grâce à l'écosystème. Cependant, il y a des lacunes en termes d'interaction avec l'enseignante. Une approche systématique aide les étudiants à suivre les cours plus facilement. Moodle, qui a une meilleure interface que le système UZEM, aide les étudiants à apprendre plus efficacement.

Pour cette catégorie, nous pouvons citer des codes suivants : « pouvoir accéder aux répétitions de cours », « efficace », « être planifié et programmé », « rétention accrue » et

« efficace pour la pratique », « exercices interactifs et dynamiques », « facilité d'utilisation », « problème de communication », « communication facile pour les introvertis », « moins d'interactions avec les étudiants qu'en face-à-face », « rassurant ».

Si nous commençons par le premier code intitulé pouvoir accéder aux répétitions de cours, il faut mettre l'accent sur le fait que dans le cadre de l'enseignement à distance, il est très pratique de pouvoir revoir les cours et d'accéder aux activités grâce à une plateforme où les étudiants peuvent trouver de l'information sur les cours et les activités. Il s'agit également de l'accès aux enregistrements des cours permet aux participants de gagner du temps. En les visionnant à nouveau, il est possible de comprendre les parties manquantes et de combler les lacunes. L'absentéisme diminue et la relecture des vidéos des exercices est également une méthode efficace. Par conséquent, l'enseignement à distance peut être une option plus efficace pour de nombreux étudiants.

Un étudiant accentue cette fonctionnalité de l'écosystème :

> « Bien sûr, c'est vraiment une grande chose d'y accéder maintenant, c'est pratique pour moi parce que, vous savez, je participe au cours, mais ensuite, par exemple, hier, je peux l'ouvrir et regarder l'enregistrement du cours tout d'un coup. Comme je l'ai dit, par exemple, j'ai eu un examen aujourd'hui, vous avez téléchargé des exercices interactifs, des fichiers PDF, des documents de cours qui se fait 3 ou 4 semaines avant » (P2)

Quand nous passons au deuxième code intitulé « efficace », nous pouvons dire qu'une appréciation a été menée sur l'adéquation du système éducatif à l'étudiant et sur l'effet de l'enseignement en ligne. Il semble qu'un enseignement systématique soit efficace. L'enseignement en ligne s'est avéré utile pendant la pandémie et a permis de gagner en efficacité. Toutefois, la formation en face-à-face est considérée comme plus efficace par rapport à l'enseignement à distance en cas d'urgence. Une formation efficace est offerte sur la base d'une plateforme intitulée Moodle.

Un participant parle de l'importance de l'écosystème structuré de cette façon-là :

> « Bahhh !!! Au lieu de donner une éducation superficielle, nous pouvons le faire dans le cadre d'un système. Au lieu de ne considérer que l'aspect nécessaire à l'éducation, il faut également considérer l'aspect nécessaire à l'étudiant. C'est quelque

chose comme ça. Je pense qu'il est efficace pour les deux parties de donner cette éducation en faisant un mélange. C'est du moins ce que je pense » (P7)

En ce qui concerne le code intitulé « être planifié et programmé », nous pouvons dire que ce code en question met l'accent sur les avantages d'un programme d'enseignement à distance organisé et planifié. Le programme comprend des activités d'apprentissage systématiques telles que des exercices en classe et des leçons en ligne. De cette manière, le problème de la recherche de ressources est éliminé et l'intégrité des leçons est assurée. En outre, les distractions des étudiants sont réduites et la prise de notes est facilitée.

« En faisant cela, vous sentez que vous êtes impliqué dans un certain programme, ce n'est pas irrégulier parce que c'est un programme utile en termes de discipline et de rigueur. Vous savez quoi étudier et quoi apprendre. Dans de nombreux cours, il y a des étudiants qui ne trouvent pas de ressources entre leurs mains lorsqu'ils se préparent à l'examen, ici tout est programmé et des ressources régulières sont disponibles. Vous envisagez l'étape suivante » (P27)

Pour le code intitulé rétention accrue et efficace pour la pratique, nous pouvons dire que grâce à l'écosystème d'apprentissage structuré de Moodle, les connaissances des étudiants deviennent plus permanentes et un renforcement continu est assuré. En outre, nous pouvons déclarer que les connaissances des étudiants sont renforcées par les devoirs. Le système Moodle facilite l'apprentissage et contribue au développement des étudiants.

« C'est ainsi. Si je prends en considération de l'UZEM, au départ, l'UZEM est un système qui fatigue l'étudiant. C'est à la fois un système fatigant et nous acquérons la connaissance, d'accord, mais la connaissance n’est pas permanente. Je pense que c’est la raison pour laquelle une fois que l’étudiant ferme l'UZEM, il veut quitter l'UZEM, mais il ne s’agit pas de telle chose dans Moodle, quand nous prenons l'ensemble avec les activités qui suivent, le Moodle dans lequel nous sommes est plus permanent » (P15)

En ce qui concerne l’autre code intitulé exercices interactifs et dynamiques, Il est indiqué que ce système aide les étudiants à mieux comprendre le contenu du cours et les exercices grâce aux exercices interactifs et dynamiques.

Un participant accentue sur l’interactivité et le dynamisme de cette façon-là :

« Les raisons en sont qu'il est plus dynamique, c'est-à-dire que nous pouvons nous impliquer dans la leçon beaucoup plus rapidement » (P19)

> « Donc, comme nous l'avons dit au tout début, je trouve ces exercices très positifs » (P1)

Quand il s'agit d'un autre code intitulé « facilité d'utilisation », nous pouvons dire que les participants font la comparaison avec les espaces numériques de travail. Donc parmi eux, ils trouvent Moodle plus facile à utiliser.

Un commentaire sur ce sujet parle de cela :

> « Je pense qu'il est meilleur qu'UZEM. Je pense que l'interface est meilleure. C'est une plateforme plus facile à utiliser et à adapter » (P30)

Lorsque nous parlons du code qui s'appelle « communication facile pour les introvertis ». Nous pouvons dire que pour ceux qui souffrent de la timidité, autrement dit, ceux qui sont introvertis, la plateforme Moodle leur permet de s'exprimer devant l'écran à la place de faire la même chose devant la salle. Donc c'est un important détail qui joue un rôle primordial pour ceux qui ont du mal à prendre la parole.

Un participant met l'accent sur l'importance de cette facilité :

> « Lorsque je m'exprime, je ne ressens pas de stress, car cela me détend beaucoup » (P8)

En ce qui concerne les codes suivants tels que « problème de communication », « rassurant », « moins d'interactions avec les étudiants qu'en face-à-face » ; trop peu d'étudiants attirent l'attention sur ce sujet. C'est pour cela que nous ne prenons pas en considération comme les autres codes.

4.3.3. Avis sur la cyberprésence

Lorsque les participants ont été interrogés sur leurs expériences avec cyberprésence, ils ont divisé leurs opinions en deux groupes : « Moodle » et « UZEM ». Alors que les commentaires concernant Moodle révèlent qu'il s'agit d'une meilleure plateforme, suffisante et interactive, qui contribue à l'interaction entre amis dans la salle virtuelle, où le sentiment de cyberprésence est ressenti, certains pensent également qu'elle est moins restrictive. En ce qui concerne la plateforme UZEM, la plupart des participants souffrent du fait que la participation au cours sur UZEM est comme regarder la télévision et peut avoir des conséquences sur le manque de communication.

Pour ce thème, nous pouvons dire qu'il possède deux catégories en termes de la cyberprésence : « Moodle » et « UZEM ».

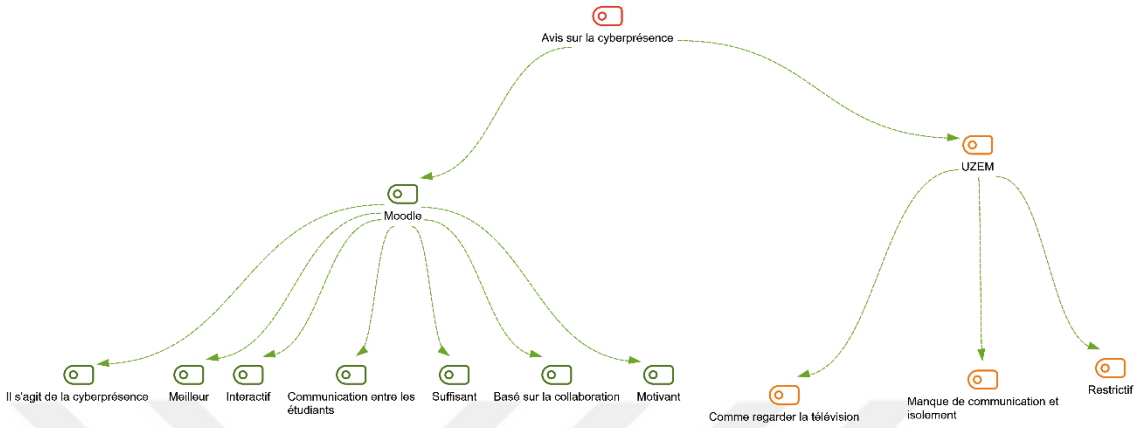

Figure 25 : Avis sur la cyberprésence

4.3.3.1. Moodle

Dans cette catégorie, les expériences des étudiants sur Moodle et le sentiment de leur cyberprésence sont discutés. Les étudiants considèrent que Moodle est suffisant pour l'enseignement à distance. La barre de présence sur le côté dans la plateforme intitulée Moodle qui permet aux étudiants de voir qui est actuellement en ligne est appréciée par les étudiants et augmente la motivation des étudiants. Cela aide également les étudiants à surmonter leur timidité. Moodle offre une meilleure possibilité de création de profil qu'UZEM. Les étudiants pensent qu'ils ont l'impression d'être dans une salle de classe plus interactive avec Moodle. Toutefois, les étudiants déclarent que Moodle ne remplace pas la présence physique en classe. Moodle permet aux étudiants de répondre à des questionnaires de manière anonyme. Les étudiants pensent que Moodle est meilleur qu'UZEM en termes de sensation de cyber-présence. Cependant, les étudiants déclarent que le fait d'être dans la salle de classe procure un sentiment différent de celui de la cyber-présence. Moodle facilite la communication entre les étudiants. Les étudiants déclarent qu'ils sont à l'aise parce qu'ils ne sont pas dans la salle de classe. Moodle permet aux étudiants de faire sentir leur présence.

Cette catégorie comprend des codes suivants : « il s'agit de la cyberprésence », « meilleur », « interactif », « communication entre les étudiants », « suffisant », « basé sur la collaboration », « motivant ».

Si nous commençons par le premier code intitulé il s'agit de « la cyberprésence ». Dans ce code, Il s'agit des commentaires des étudiants sur leur expérience de classe virtuelle sur Moodle. Les étudiants affirment qu'il est plus confortable d'être dans un environnement virtuel et qu'il est plus facile de communiquer pour les étudiants timides. En outre, ils affirment qu'il y a plus de sentiment de classe dans Moodle et que l'activation entre les enseignants et les étudiants est plus importante. Les étudiants affirment que Moodle donne l'impression d'être un média social et ils pensent que la participation est plus élevée dans le cyber environnement. Certains étudiants indiquent qu'ils ne se sentent pas totalement en classe dans la classe virtuelle, mais qu'ils ont l'impression de participer à la leçon normale. Néanmoins, de façon générale, les étudiants confirment qu'ils ont vraiment l'impression d'être dans la classe et que leur présence est perceptible sur Moodle.

Un participant parle de la relation entre la timidité et la cyberprésence :

> « Franchement, c'est un bon moyen pour moi. Comme je suis un peu timide, il m'est parfois difficile de communiquer avec les étudiants et l'instructeur lorsque je suis en face-à-face. Vous savez, je peux hésiter à poser une question, mais comme nous ne sommes pas face à face dans l'enseignement en ligne, il est beaucoup plus facile pour moi de poser une question ou de communiquer directement avec l'enseignante » (P3)

Un autre participant parle de la même chose :

> « Oui. C'est plus confortable d'être dans un environnement virtuel. Parce que tout le monde voit ce que vous écrivez sur la plateforme. Mais vous savez, je vous ai dit que j'étais une personne timide en classe. J'ai un peu plus de difficulté à lever la main ou à prendre la parole, même si je connais la bonne réponse, mais sur Moodle, je n'ai pas eu ce problème, j'ai participé à des messages directs. Donc je pense que j'ai une bonne cyberprésence dans Moodle » (P15)

Un participant parle de la cyberprésence d'une façon différente :

> « C'est ainsi. Ça devient une présence divisible parce que la leçon peut être suivie de manière asynchrone, donc on n'a pas forcément besoin d'être présent à ce moment-là, mais on peut être présent et la suivre plus tard, au moins. Ceux qui choisissent d'être présents dans la leçon sont nécessairement plus participatifs et peuvent donc progresser plus rapidement parce que tout est dynamique, ce qui peut également améliorer la qualité de la vidéo regardée (enregistrement du cours) plus tard » (P19)

En ce qui concerne le deuxième code intitulé « meilleur », les participants prennent en main le concept meilleur avec les différentes formes.

Un participant parle de la fonctionnalité de Moodle qui donne un coup de main aux étudiants de surmonter à leurs timidités :

> « Si je vous donne un exemple je peux vous dire que lorsque nous avons fait des quiz dans Quizizz intégré au Moodle, l'anonymat a été une bonne chose pour moi. En tant qu'étudiant, je suis parfois anxieux à l'idée de faire une erreur et j'ai peur que mes autres amis la voient. C'était donc bien de faire les choses de manière anonyme » (P23)

De manière générale, les participants trouvent Moodle meilleure que l'UZEM :

> « Tous les moyens sont disponibles, mais il faut bien sûr les utiliser efficacement. De ce point de vue, il est nettement meilleur que l'UZEM » (P27)

En ce qui concerne le code intitulé « interactif », ce code joue un rôle important. Car contrairement à l'UZEM, sur Moodle, les participants peuvent facilement s'exprimer, cette facilité est considérée comme la mise à disposition de la cyberprésence.

Un participant parle de cela :

> « Moodle est interactif parce que nous pouvons aussi répondre en parlant. En général, on peut répondre par écrit, mais c'est bien d'avoir la possibilité de répondre avec la voix la plus forte » (P27)

> « Vous savez, je vous voyais, vous parliez, vous dirigiez la conversation, ce qui confirmait mon existence sur l'environnement virtuel » (P31)

Un autre étudiant souligne l'importance de l'interactivité de l'enregistrement du cours en ligne :

> « Dans Moodle, j'ai vu que c'était plus interactif que les enregistrements de cours que vous avez regardés » (P6)

En ce qui concerne le code intitulé communication entre les étudiants, nous pouvons dire que grâce à la plateforme Moodle, la communication entre les étudiants peut être instaurée. Dans l'enseignement à distance, il peut être avantageux de communiquer en écrivant sans déranger les amis. Il est indiqué que certains étudiants n'aiment pas

communiquer par le biais de plateformes, mais cela a pour effet de normaliser la communication dans le cadre des cours.

Un participant accentue sur cet aspect communicatif :

> « ….mais cela n'a jamais été le cas dans les formations en face-à-face. Parce qu'on ne veut pas gâcher la leçon. Vous ne voulez pas déranger vos amis, cet aspect de l'enseignement à distance était en fait positif » (P11)

Pour ce qui est des codes comme suffisant, basé sur la collaboration et motivant, nous pouvons dire que ces positifs codes sont mentionnés par peu d'étudiants.

4.3.3.2. UZEM

Dans cette catégorie, nous discutons les expériences sur l'UZEM et le cyberprésence. Certains étudiants ont déclaré que la voix de l'enseignante n'était pas entendue à l'UZEM. Pour les participants, nous pouvons dire qu'en outre, l'environnement virtuel à l'UZEM n'était pas réaliste et la section de chat n'était pas active. Alors que certains étudiants déclarent avoir l'impression de regarder une vidéo à UZEM, d'autres ont des idées négatives sur la cyberprésence. La plupart des élèves pensent qu'ils ne peuvent pas être efficaces à UZEM. Par ailleurs, certains étudiants expriment leur mécontentement en raison des erreurs et des problèmes rencontrés à UZEM.

Pour cette catégorie, nous pouvons citer les codes suivants : « comme regarder la télévision », « manque de communication et isolement », « restrictif ».

En ce qui concerne le code intitulé « comme regarder la télévision », nous pouvons dire que l'on a l'impression de regarder la télévision à UZEM et la voix des enseignants n'est parfois pas entendue. La section « chat » n'est pas active. Le cyberespace n'est pas entièrement disponible à UZEM et l'efficacité n'est pas au rendez-vous. Certains étudiants se sentent anonymes à UZEM et ne peuvent pas participer aux cours.

Un participant parle de la cyberprésence sur UZEM :

> « Je pense que les participants à UZEM ne ressentent pas beaucoup le sentiment de cyberprésence. Parce qu'ils ont l'impression d'être plus distants. On allume le système et on ne fait rien de plus. À UZEM, on a l'impression de regarder la télévision » (P17)

Pour le code intitulé manque de communication et isolement, nous pouvons dire que quand nous analysons le manque de communication et les problèmes d'isolement à l'UZEM, il est indiqué que les étudiants rencontrent des problèmes techniques tels que la disparition de leurs cours sur UZEM et que leurs les professeurs ne leur répondent pas. Il est également montré que les étudiants ont des difficultés à communiquer avec leurs professeurs lors de la préparation des examens et qu'ils doivent donner des réponses écrites afin de communiquer avec les professeurs. Car la plateforme ne permet pas aux étudiants de facilement allumer leurs microphones. Cette situation a provoqué un inconfort chez les étudiants et certains d'entre eux ont dû abandonner l'enseignement à distance.

Un participant parle de ce phénomène de cette façon-là :

> « Si nous devons répondre à l'enseignant, nous répondons entièrement par écrit. Ça pose le problème » (P27)

Pour le dernier code intitulé restrictif de cette catégorie, il est indiqué qu'à l'UZEM, les participants ne peuvent que communiquer avec le message. Autrement dit, les participants ont besoin d'autoriser pour utiliser le microphone. En ce qui concerne la cyberprésence, étant donné que la plateforme en question n'est pas totalement inclusive, la participation aux cours est perçue malheureusement comme négative, car le confort dans un environnement domestique n'est pas une mauvaise chose, mais il est difficile de se concentrer sur les cours, manque du sentiment de cyberprésence.

Toutefois, pendant l'enseignement à distance en cas d'urgence, les étudiants participent au cours dans la chambre dans laquelle ils passent la plupart des leurs temps. C'est-à-dire que nous parlons de la même chambre où ils dorment, ils s'amusent et ils participent au cours. L'idée d'assister à un cours dans la chambre est évidemment difficile pour les étudiants. Bien qu'elle soit jugée confortable, ça peut entrainer un manque de cyberprésence, car l'environnement de la salle virtuelle n'est pas entièrement proposé.

Un participant parle de cela de cette façon-là :

> « Comment dirai-je, parce que je suis devant l'ordinateur, il n'y a pas de cyberprésence, franchement. Vous savez, si vous prenez l'ordinateur au lit ou à la table, vous pouvez prendre une leçon où que vous soyez, mais pour moi, le confort n'est pas une mauvaise chose » (P11)

4.3.4. Avis avant/après

Au début les participants ont suivi le cours de grammaire pour la première fois dans le cadre de l'enseignement à distance en cas d'urgence. Ils ont ensuite suivi le cours de l'enseignement à distance dans le cadre de cette étude. La majorité des participants a changé leurs opinions de manière positive. Les participants, qui pensent qu'il est difficile de communiquer dans l'enseignement en ligne, déclarent que ce problème a été résolu avec la plateforme Moodle. Un autre participant, qui pense que les activités du système Moodle sont utiles, dit que la seule différence par rapport à l'UZEM est l'utilisation et la diversité des activités. Bien que certains participants ne préfèrent pas l'enseignement à distance, ils estiment que les plateformes sont interactives et utiles. Les participants déclarent qu'il faut bien travailler le contenu destiné à l'utilisation de l'enseignement à distance afin de l'améliorer l'enseignement à distance. Les participants affirment que le système Moodle est plus efficace et ils acceptent que l'enseignement à distance ait beaucoup des aspects positifs.

Pour cette catégorie, nous pouvons dire qu'il s'agit des codes tels que « ça a changé », « des exercices efficaces et beaux », « la cyberprésence et l'interactivité existent », « j'avais des préjugés », « ça n'a pas beaucoup changé », « plus efficace que les cours en face-à-face », « distraction », « ça commence à avoir l'air amusant ».

Si nous commençons par le premier code intitulé « ça a changé », nous pouvons déclarer qu'au début de la recherche certains participants avaient des préjugés contre l'enseignement à distance, mais après la recherche à laquelle ils ont participé, ils ont changé leurs opinions de manière positive. Secundo, ils ont observé et expérimenté les avantages de l'enseignement à distance. Les participants trouvent la plateforme Moodle efficace, en particulier pour les cours. Toutefois, certains participants affirment que l'enseignement à distance ne peut pas remplacer complètement l'enseignement en face-à-face. En général, il s'agit d'un consensus sur la nécessité de diversifier et d'améliorer les outils d'enseignement à distance bien qu'ils les trouvent assez de riches et beaux.

Un participant accentue sur l'aspect positif de la mise en application de l'enseignement à distance :

> « Après l'expérience de Moodle, franchement je peux vous dire que l'enseignement à distance pourrait être amélioré. Ça c'est la preuve. Ça veut donc dire que quelqu'un

> doit vraiment faire un effort. Au lieu de mettre directement en place la plateforme et de dire « allez les gars, rejoignez la plateforme UZEM », on peut l'améliorer, et je pense que c'est ce que je dis en premier lieu. Peut-être que cela peut être mal perçu, mais la plateforme peut déjà être améliorée dès le début. Pour la plateforme dont on parle, honnêtement, je n'ai pas compris pourquoi ils l'ont laissé comme ça. Parce que nous avons participé directement à une plateforme parce qu'ils nous demandent d'y entrer. Mais ça n'a pas marché, je veux dire que les étudiants ne peuvent pas entrer, il y a des problèmes, tout le monde essaie d'entrer. Ce n'était donc pas très agréable » (P15)

Un participant met l'accent sur son préjugé :

> « J'avais beaucoup de préjugés contre ce système avant de participer au cours sur Moodle. Je pensais que ce serait à nouveau comme UZEM, que je n'obtiendrais plus aucune efficacité, mais c'est tout le contraire. C'était très efficace » (P23)

En ce qui concerne le deuxième code intitulé des exercices efficaces et beaux, nous pouvons dire que les exercices dans Moodle sont considérés comme efficaces et il est indiqué que Moodle est plus utile qu'UZEM. Les étudiants estiment que les activités de l'enseignement en ligne sont plus utiles et contribuent à renforcer les sujets qu'ils ont appris. Par conséquent, les étudiants trouvent que la culture de la discussion est plus facile dans l'enseignement en ligne et ils ajoutent que les différents types de questions facilitent le processus l'apprentissage. Cette différence entre deux plateformes permet aux étudiants de changer leurs idées contre l'enseignement à distance.

Un participant parle de l'importance des exercices :

> « Il y a plus de possibilités d'activités. C'est pourquoi l'enseignement en ligne me paraissait un meilleur moyen d'apprendre le sujet » (P24)

Quand nous passons au code intitulé « la cyberprésence » et « l'interactivité », nous pouvons souligner l'importance de la relation entre deux phénomènes en vérifiant l'utilisation de deux plateformes : Moodle et UZEM. Pour ce code nous nous inclinons sur le fait que dans l'enseignement à distance, les enseignants bénéficient des plateformes interactives structurés pour communiquer avec les étudiants. Moodle permet aux étudiants d'exprimer leurs idées plus facilement. Cette étude permet également aux étudiants de participer activement au cours et les encourage pour consolider la cyberprésence.

Un participant parle de cela :

> « Sans Moodle, les cours auraient été plus monotones, surtout. Par exemple, bahh, étant donné qu'il n'y a pas beaucoup d'options à Uzem, grâce à nos professeurs, ils essayent d'expliquer et demande encore et encore. Ils expliquent les points incompréhensibles et ainsi de suite à plusieurs reprises. Mais même si cela est fait, la plateforme UZEM ne permet pas trop d'options, cela me semble très monotone, mais comme je l'ai dit, Moodle est devenu plus interactif. Je peux y exprimer mon opinion plus confortablement » (P7)

Quand il s'agit du code intitulé j'avais des préjugés, il se peut que nous décrivions, dans ce code, les expériences de certains participants qui avaient des préjugés contre l'enseignement à distance avant de participer à la recherche. Au début, ils pensaient qu'ils ne seraient pas en mesure de tirer profit de la plateforme de Moodle comme il l'avait fait à UZEM. Cependant, lorsqu'ils ont pu découvrir le contenu et les exercices de la plateforme, ils ont été satisfaits, contrairement à ses attentes. Ils estimaient auparavant que l'enseignement à distance ne pourrait jamais remplacer l'enseignement en face-à-face.

Un participant accentue sur ce sujet :

> « Avant de participer à cette étude, j'avais une opinion que l'enseignement à distance ne serait jamais une bonne chose, c'est-à-dire qu'il ne remplacerait jamais l'enseignement en face-à-face. Mais J'ai changé mon idée d'une manière positive » (P26)

Pour le code suivant intitulé ça n'a pas beaucoup changé, nous pouvons dire que peu de participants refusent systémiquement de l'utilisation de l'enseignement à distance. Ils préfèrent assister à un cours présentiel.

Un participant accentue sur la nécessité de l'enseignement en classe en disant ces mots :

> « J'avais certainement un préjugé contre l'enseignement à distance et cela n'a pas changé. Je ne pense donc toujours pas qu'il soit plus utile » (P6)

En ce qui concerne le code intitulé plus efficace que les cours en face à face, il s'agit des étudiants parle de l'efficacité de l'enseignement à distance par rapport à en face à face, contrairement le code au-dessus dans lequel ils refusent de l'enseignement à distance. Autrement dit, il s'agit des participants qui supportent l'enseignement à distance contre l'enseignement en classe.

Un participant parle de cet aspect en ces termes :

> « Comme je l'ai dit, étant donné qu'il y avait plus de monde dans la classe, j'ai perdu ma concentration et je faisais moins d'activités en classe » (P24)

> « L'enseignement à distance minimise la perte de temps. En d'autres termes, par rapport à une formation normale en face-à-face, en classe, il est possible d'utiliser le temps de manière beaucoup plus efficace et rentable » (P27)

Relativement aux codes suivants : distraction, ça commence à avoir l'air amusant, il s'agit de trop peu de personnes mentionnent ce sujet. C'est pour cela que nous décidons de ne pas donner un exemple comme d'autres codes.

VEME PARTIE : CONCLUSION ET DISCUSSION

5.1. Enquête en amont

De nombreuses questions sont abordées dans les avis qui découlent de la nature de l'enseignement à distance en cas d'urgence. Dans notre étude, l'un des principaux problèmes des étudiants est cité comme la vitesse d'internet, les coupures de courant et d'internet ainsi que le manque d'appareils. Dans des situations idéales, l'enseignement à distance est pratiqué selon des technologies de pointe et par des étudiants qui en font la demande. Cependant, l'apparition soudaine de la pandémie, combinée aux déficiences de l'infrastructure, a rendu les problèmes susmentionnés inévitables. Certaines études confirment également ces résultats mentionnés ci-dessus (Ferri, Grifoni, & Guzzo, 2020; Drane, Vernon, & O'Shea, 2020).

En outre, notre étude révèle des problèmes liés à la vidéo et à l'audio, qui constituent le lien de base de l'étudiant avec le cours. La qualité du son et de l'image est également un problème. Cahyadi et al. (2021) ont mené une étude sur le cas indonésien de l'enseignement à distance en cas d'urgence et ils soulignent que les problèmes techniques de la vidéoconférence, le problème de son et de l'image dans le cours en ligne, se posent. Il s'agit d'un aspect parallèle avec la recherche mentionnée ci-dessous. Ils ont rencontré la perte de son et l'image retardée parmi des problèmes cités. Ces problèmes existent pour la première partie, avant la mise en application, de notre étude quand Ömur et Sonsel constatent les mêmes problèmes qui affectent directement la qualité de l'enseignement à distance (2021).

Nous observons que l'interaction avec les camarades de classe et la professeure diminue dans l'enseignement à distance en cas d'urgence. Par conséquent, il peut y avoir une rupture de communication. Par rapport à cette rupture, les étudiants peuvent devenir plus passifs. Cette idée peut être soutenue par la recherche de McDaniel et al. 2020 :

> « Interactions personnelles et soutenues entre les étudiants et avec le corps enseignant, a également été perdu dans l'environnement virtuel. Les étudiants ont eu l'impression de ne pas profiter des questions posées par leurs camarades en classe et de la conversation qui s'ensuit, ainsi que des discussions organiques avec les professeurs qui ont souvent lieu pendant et après les cours » (p.10).

Dans notre cas, cette situation provient de l'extension de la visioconférence. Cette extension ne permet pas aux étudiants de prendre la parole par la sécurité de plateforme. Autrement dit, ce type d'extension n'incite pas aux étudiants de librement communiquer. Dans le cas d'un cours en face à face en classe, un étudiant peut chuchoter pendant le cours et cela peut être accepté comme un modèle de comportement pour l'étudiant. Quant à l'enseignement à distance en cas d'urgence, cette situation est remplacée par la messagerie. Cependant, il est possible de manquer la leçon pendant la conversation par écrit, mais dans notre recherche nous appliquons un cours de grammaire à distance, pas d'en cas d'urgence, nous trouvons les résultats plus positifs. C'est-à-dire qu'au fur et à mesure que nous développons un cours en bénéficiant des modèles de l'enseignement à distance, nous pouvons faire diminuer les effets négatifs ci-dessous.

Une autre observation de la première partie de notre étude sur UZEM est sur le fait qu'étant donné qu'il n'y a pas d'interaction sociale et environnementale comme dans l'enseignement face à face, la motivation des étudiants peut se dégrader dans l'enseignement à distance en cas d'urgence. Cette situation est étroitement liée à l'adaptation d'un cours et à l'utilisation efficace d'un LMS. L'étude de Nasrullah (2022) souligne l'importance des mêmes résultats sur la perte de motivation selon laquelle il s'agit de différents types de la perte de motivation comme la disparition des activités extrascolaires en raison de la pandémie, provenant de l'intérêt, l'attitude, l'environnement familial, l'environnement scolaire. Nous constatons qu'il y a des points communs avec notre recherche tels que la perte de motivation, le sentiment de l'isolement sociale découle de la mal adaptation du LMS, n'ayant pas d'interaction numérique, utilisé à l'Université de Marmara pendant et après la pandémie.

Si nous créons un environnement convenable pour l'enseignement en ligne, nous pouvons désormais obtenir un résultat positif.

> « Notre petit contexte institutionnel a fourni le sens de la communauté nécessaire pour maintenir la motivation des instructeurs et des étudiants, pour rester en contact les uns avec les autres et pour maintenir l'engagement envers l'enseignement et l'apprentissage » (Gares et al., 2020, p.1).

Par conséquent, il faut faire attention sur le fait que dans l'enseignement à distance, il peut être difficile d'assurer efficacement les cours pratiques selon.

Dans notre étude, selon les expériences de nos étudiants, il s'agit des difficultés d'assurer efficacement les cours pratiques tandis que dans d'autres recherches menées sur le mentorat en ligne pendant la pandémie COVID-19, Ersin et Atay (2021) déclarent les côtés positifs de cette application. Bien que le mentorat n'ait pas été réalisé dans les écoles en raison de la pandémie, un programme de mentorat en ligne a été appliqué comme alternative. Le mentorat en ligne a été évalué pendant la pandémie. Les résultats montrent que les enseignants en formation ont bénéficié du mentorat en ligne.

D'autres part, bien que de nombreuses études (Sitzman et all., 2006 ; Paul et Jefferson, 2019) aient révélé l'efficacité de l'enseignement à distance par rapport à l'enseignement en face à face, les étudiants se sont éloignés de l'enseignement distanciel et ils préfèrent l'enseignement présentiel.

Quant à la distraction, il s'agit des facteurs qui sont à l'origine des problèmes dans l'enseignement à distance. L'étude de Castillo et al. (2021) parle des facteurs comme faible éclairage, éclairage excessif, bruit extérieur, bruit de l'environnement familial, etc. sur la perte de l'attention. L'environnement familial ne peut pas être directement approprié à un usage scolaire. Ainsi, l'éclairage, la climatisation et les supports de cours ne sont pas forcément les mêmes qu'à l'école, et le fait que l'environnement domestique soit partagé par de nombreuses personnes est également un facteur de distraction. Dans une autre étude, Sarı et Başkan (2023) ont indiqué que l'environnement familial constitue à la fois un lieu de cours et de repos pendant la pandémie, ce qui a pour effet de distraire l'étudiant et de lui poser des problèmes d'adaptation de cette situation. Le même constat se retrouve dans notre présente étude : il a été observé que le fait de participer à une leçon comme s'il s'agissait d'une salle de classe, qu'il s'agissait d'une plateforme, du contenu du cours ou de problèmes techniques, a posé un certain nombre de problèmes.

En ce qui concerne le manque de discipline, il a été révélé que les étudiants qui ont suivi des cours de grammaire à distance en cas d'urgence ont ressenti un manque de discipline. L'étude de Zhang (2020) soutient les résultats de notre étude sur la discipline en prenant l'exemple de l'autodiscipline. Dans son étude, les opinions des parents et l'observation de classe révèlent que les élèves ont une grande autodiscipline qui respectent l'instruction donnée. En d'autres termes, les élèves ayant des problèmes de discipline sont plus affectés par l'enseignement à distance en cas d'urgence.

Le fait que les horaires de cours dans l'enseignement à distance ne correspondent pas aux heures habituelles d'une journée quotidienne. C'est pourquoi, les étudiants ne sont pas contents de cette application. En ce qui concerne les horaires de cours, le passage inopiné à l'enseignement à distance a bouleversé les programmes de cours, il a donc fallu procéder à une restructuration. Des problèmes sont apparus parce que certaines universités ont programmé les horaires de cours différemment, de telle sorte qu'ils se terminent tard dans la soirée, les week-ends et les jours de la semaine. En d'autres termes, un programme d'apprentissage avec un horaire de cours qui s'étale sur 7 jours. A cause d'un large éventail d'heures, nous constatons les effets négatifs de cette application sur les étudiants. Selon nous, ce problème peut être dû à une inadéquation du serveur ou à la nécessité de répartir la charge du serveur de manière égale en étalant autant que possible les heures de cours.

En ce qui concerne l'environnement universitaire, certains participants déclarent qu'ils n'aiment pas l'enseignement à distance parce qu'ils ne se sentent pas dans l'environnement universitaire. Pour bien expliquer le cas, nous pouvons bénéficier d'une étude menée par Bernard et al. (2009), dans laquelle les chercheurs ont fait une méta-analyse visant à évaluer trois types pédagogiques ou médiatiques dans l'enseignement à distance. Dans ce travail, il s'agit de trois différents modèles en tant qu'interaction : étudiant-étudiant, étudiant-enseignant et étudiant-contenu en comparaison avec d'autres types d'interaction. Donc, les chercheurs déclarent qu'il s'agit d'un lien étroit entre l'intégration de ces types d'interaction dans le cours d'enseignement à distance et leurs résultats obtenus, alors que les modalités d'apprentissage sont mixtes ou de type intitulé présentiel. Nous observons que de ce point de vue, si les étudiants ne peuvent établir un lien avec le contenu et/ou les camarades, ils n'ont pas l'impression de suivre un cours d'enseignement à distance.

Dans notre étude, nous avons constaté que certains étudiants ne préféraient pas l'utilisation de l'enseignement à distance en cas d'urgence, sauf dans des situations obligatoires. Cette observation va de pair avec l'étude d'Ary et Brune (2011), dans laquelle les chercheurs portent sur la préférence des étudiants pour l'apprentissage en ligne par rapport à l'apprentissage présentiel. Les résultats de ce travail indiquent que les étudiants ont une préférence pour l'apprentissage en ligne en fonction du contenu du cours et de la technologie de la plateforme d'apprentissage en ligne utilisée. Ces résultats sont similaires à ceux de notre recherche.

Selon une autre observation de notre travail, certains pensent que l'enseignement à distance en cas d'urgence n'est pas efficace. Bien qu'il existe quelques exemples de réussite, nous avons observé que les étudiants n'arrivaient pas à suffisamment profiter de l'enseignement à distance en cas d'urgence. Selon Hodges et al. (2020), l'objectif principal de l'enseignement à distance en cas d'urgence est de fournir un accès temporaire à un soutien pédagogique plus efficace, plus rapide et plus fiable en cas d'urgence ou de crise, plutôt que de reconstruire un écosystème éducatif robuste. Bien que l'idée ci-dessus mette essentiellement l'accent sur la rapidité, l'efficacité et la fiabilité, dans la pratique, dans notre observation en amont, un résultat négatif a fait son apparition tels que la structure inefficace et non interactive.

Dans notre observation, il s'agit de peu d'aspects positifs de l'enseignement à distance en cas d'urgence. Alors, le fait de suivre des cours d'enseignement à distance en cas d'urgence depuis son domicile pendant la période de pandémie est un aspect positif de la participation à un environnement plus sain. Ce processus, qui a débuté par une obligation, a permis d'offrir un environnement sain aux étudiants et aux enseignants, contrairement aux membres de certains secteurs d'activité, tels que les médecins, les infirmières qui devaient passer leur vie à l'extérieur.

En outre, nos étudiants considèrent l'enseignement à distance en cas d'urgence comme un avantage de pouvoir assister aux cours de n'importe où et ils peuvent y accéder plus facilement. Ils ont également précisé qu'il était préférable de travailler à domicile lorsque les conditions météorologiques étaient mauvaises. Selon Fidalgo et al. (2020) et Yücelsin-Taş (2021), l'enseignement à distance en cas d'urgence assure une flexibilité du temps et de l'espace ainsi que le gain de temps. Car les étudiants ne perdent pas de temps en faisant le trajet entre le domicile et l'université. Dans l'enseignement à distance en cas d'urgence, cet avantage que les étudiants considèrent comme un atout devient en fait une obligation. Dans cette optique, l'utilisation et la signification de certains concepts comme le gain de temps et la flexibilité se sont différenciées avant et après la pandémie.

Normalement, l'enseignement à distance, dont les institutions bénéficient dans le but d'atteindre plus d'étudiants en réduisant leurs coûts, permet d'économiser de l'argent et du temps. Mais avec la pandémie et la crise économique liées à leurs effets néfastes, cette idée est exprimée surtout par les étudiants. Il a été déclaré que l'enseignement à distance

était plus rentable car il n'y avait pas de temps de transport ni de frais. Une étude menée par Agasisti et Johnes (2013) dans des établissements américains a révélé que l'enseignement en ligne offrait des coûts nettement plus avantageux que l'enseignement présentiel. Lorsque les établissements d'enseignement supérieur ont recours à des plateformes d'apprentissage en ligne, LMS, ils constatent qu'ils obtiennent des économies financières significatives dans l'enseignement à distance par rapport à l'enseignement en face-à-face (Maloney et al. 2015). Des études menées en Chine et en Australie ont montré que l'enseignement à distance dans les établissements d'enseignement supérieur s'est avéré plus rentable que l'enseignement en face à face (Li & Chen, 2012 ; Zhang & Wort, 2016).

En ce qui concerne le module de visioconférence intitulée Perculus utilisé à l'Université de Marmara, nous avons constaté qu'il n'avait fait l'objet d'aucune étude antérieure jusqu'à maintenant. Les problèmes tels que les problèmes de connexion, les problèmes de qualité audio et vidéo, les interruptions d'Internet, le manque de facilité d'utilisation de l'interface, la faible participation et le manque d'environnement de classe, qui sont valables pour l'enseignement à distance en général, sont également valables pour le Perculus utilisé dans la première phase de l'application.

Les problèmes et les déficiences fonctionnelles susmentionnés constituent un problème épineux pour l'enseignement à distance en cas d'urgence. Les étudiants ne peuvent pas participer au cours de manière optimale. Même si l'étudiant participe, les problèmes liés à internet font que l'audio et la vidéo de la vidéoconférence se décalent dans leur séquence. En outre, dans la plateforme Perculus, les étudiants doivent obtenir l'approbation de l'enseignant pour prendre la parole. Cela ne rend pas la leçon interactive et montre qu'elle n'est pas conviviale. L'incapacité à tirer le meilleur parti de l'apprentissage qui se développe en raison de tous ces facteurs, le détachement de la leçon et l'inefficacité est un grand obstacle à l'apprentissage. En plus de la situation susmentionnée, le fait que la plateforme n'offre pas un aussi large éventail d'extensions que Moodle peut conduire à n'utiliser que les fonctionnalités offertes par la société de développement. Et si l'on envisage les cours dans leur ensemble, il se peut qu'ils ne répondent pas à tous les besoins.

Le cours de grammaire française utilisant Perculus et le cours de grammaire française sur Moodle est un résultat original pour cette étude. Dans notre contexte, nous observons que la plupart des étudiants déclarent qu'il est plus efficace d'enseigner la grammaire en face à face que l'enseignement à distance en cas d'urgence. Par conséquent, selon l'étude sur la comparaison de l'enseignement de grammaire entre le présentiel et le distanciel de Khodabandeh (2021), l'enseignement en ligne par le biais de LMS propose un environnement interactif qui est un facteur important dans l'apprentissage des compétences et sous-compétences de la langue seconde. C'est pourquoi l'enseignement en ligne est considéré comme une meilleure alternative à l'enseignement traditionnelle dans une salle de classe physique pour l'enseignement de la grammaire. A partir de cette étude, nous pouvons dire que l'enseignement à distance en cas d'urgence pose toujours un problème en termes de l'adaptation et de l'efficacité du cours de grammaire.

Néanmoins, quelques étudiants pensent que les leçons en ligne peuvent proposer un environnement plus calme et qu'elles sont plus pratiques pour la remise des devoirs. Le cours de grammaire française peut être utilisé efficacement en bénéficiant des modèles actuels de l'enseignement à distance.

Dans notre étude, il est également affirmé que les cours en ligne posent des problèmes en ce qui concerne l'apprentissage, que les sujets de cours sont incomplets et que la participation des étudiants aux cours diminue.

Comme l'affirme Oranggaga,

> « les difficultés sont d'abord d'ordre technique. Pour l'enseignant, la formulation de différents modules est une tâche difficile, surtout s'il n'a pas été formé à la création d'un module d'apprentissage de qualité. Parfois, les modules imprimés ne sont pas disponibles, alors qu'il est impératif que ces supports répondent à la capacité d'apprentissage standard d'un élève » (2022, p. 43).

En ce qui concerne la prononciation, parmi les cours en ligne, la grammaire française est un cours dans lequel la prononciation occupe une place privilégiée. Dans ce sens, les étudiants soulignent qu'ils devraient avoir la liberté d'activer et de désactiver le microphone. Car la plateforme utilisée pendant l'enseignement à distance en cas d'urgence ne permet pas aux étudiants de librement allumer la caméra et le microphone. Cette partie constitue une dimension importante et spécifique de l'étude.

Dans la publication de Sarı et Başkan (2023) sur l'enseignement des langues à distance pour les étudiants allemands, l'importance de la lecture labiale pour la prononciation et l'importance d'activer la caméra en conséquence ont été soulignées. Dans ce contexte, il est nécessaire d'établir un parallélisme entre cette étude et notre recherche. En d'autres termes, l'utilisation active de la caméra et du microphone est d'une grande importance pour la prononciation et le renforcement de la prononciation par la lecture labiale.

Quant à la formation avant l'utilisation de la plateforme UZEM, elle joue un rôle prépondérant. Car les études ont rencontré certains problèmes d'adaptation. Kashghari et Asseel (2014), souligne le même problème pour leur étude sur l'enseignement d'anglais d'une façon hybride. C'est le fait de fournir une formation adaptée aux étudiants qui prime avant de commencer à faire le cours en ligne, quel que soit le type d'enseignement en ligne tels que l'enseignement à distance en cas d'urgence, l'enseignement à distance et l'enseignement hybride.

5.2. Enquête en aval

Cette partie de notre travail repose sur la discussion de la mise en application du cours de la grammaire française dans l'enseignement à distance via Moodle. Autrement dit, nous discutons surtout les données en aval.

Selon la recherche de littérature, Moodle a été utilisé dans l'enseignement des langues. Dans l'étude de Makhmud (2020), il est constaté que des sujets de grammaire sont utilisés en ligne, bien qu'ils ne soient pas complètement orientés vers les leçons de grammaire anglaise. Dans une autre étude de Bataineh et Mayyas (2017), l'effet de l'enseignement en ligne via Moodle sur les notes d'écriture et de grammaire en anglais a été examiné. Une autre étude (Fenenko et Koziura, 2016) porte sur l'enseignement du français par Moodle. Selon la recherche bibliographique que nous avons faite montre qu'il n'y avait pas d'étude basée sur l'expérience des étudiants du cours de grammaire française enseignés à distance via Moodle, dans les départements de didactique du FLE des universités en Turquie. Il n'existe pas non plus de cours de grammaire française proposé entièrement à distance par le biais des deux LMS différents, Moodle et UZEM. Donc, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude constituent l'originalité de notre recherche.

Dans notre étude, les étudiants ont considéré que le cours de grammaire dans l'enseignement à distance via Moodle étaient très utiles et productifs. Selon la recherche de Khodabandeh (2021) sur les apprenants d'anglais langue étrangère, les résultats du pré-test et du post-test ont révélé l'effet positif de l'enseignement explicite et implicite de la grammaire via LMS. Ces résultats peuvent être attribués au fait que les participants sont actifs dans le cours via LMS. Les résultats de l'étude menée dans le domaine de l'anglais ci-dessus présentent des similitudes avec les nôtres.

De plus, comparé au cours de grammaire française en UZEM, le cours de grammaire de l'enseignement à distance sur Moodle est plus efficace et productif selon nos étudiants. Ils considèrent que le cours de grammaire française sur Moodle sont devenus plus intéressants grâce à la richesse et à l'interaction des activités.

Selon Kalyuga (2012), les environnements interactifs dans l'enseignement à distance peuvent être difficiles pour les apprenants novices et ils peuvent nécessiter une orientation pédagogique appropriée par rapport aux niveaux et aux besoins des étudiants. Au fur et à mesure que l'expérience augmente, ils ont moins besoin de l'orientation. Les environnements adaptatifs peuvent être la solution optimale, en prenant en considération du niveau d'expertise des apprenants ainsi que d'autres facteurs pertinents tels que styles d'apprentissage et types d'utilisation. Les environnements en question peuvent faciliter l'amélioration des structures de connaissances acquises. Ces résultats sont également en parallèle avec notre étude.

Dans notre recherche, Moodle a été évalué par nos étudiants comme un système plus interactif et mieux planifié qu'UZEM. Les étudiants ont indiqué qu'ils participaient davantage aux leçons grâce à Moodle et qu'ils avaient une expérience d'apprentissage plus amusante grâce à l'abondance d'exercices. Ils ont également déclaré que les devoirs et les activités après le cours permettaient d'améliorer l'efficacité de cours de grammaire française via Moodle.

C'est pour cela que quand nous passons à l'enseignement à distance bien planifié via Moodle, nous avons commencé à obtenir un résultat plus précis en termes d'expériences des étudiants comme la richesse des activités, l'efficacité, le moins problème technique, etc. Cette idée peut également être justifiée par l'étude de Boling et al. (2011) : quand il s'agit du problème de la déconnexion, les étudiants ont trouvé cette expérience moins

agréable, moins utile et plus ennuyeux. Ces résultats ne sont pas en parallèle avec notre étude car les résultats de la deuxième partie de notre travail indiquent que comme Moodle présente une connexion plus stable, une visioconférence de plus grande qualité, une variété d'activités et une continuité pédagogique. C'est pour cela que les problèmes de l'étude cités ci-dessus n'ont pas été observés dans notre travail. Ces aspects représentent des points forts de notre étude.

En ce qui concerne notre étude, les étudiants déclarent que la partie révision après le cours de Moodle est très bonne pour le cours de grammaire française dans l'enseignement à distance. Pour la partie asynchrone (Burns, et al. 2020), il apparaît que cette étude facilite l'apprentissage asynchrone en utilisant l'environnement en ligne pour améliorer l'apprentissage du concept STEM et l'utiliser comme outil de révision formative. Une participation d'environ 70 % a été observée et plus de la moitié des étudiants ont utilisé le cours pour réviser leurs examens. Quant à la partie synchrone (Boud et Molloy, 2013), le taux de participation élevé des étudiants suggère que cette approche encourage leur capacité à donner et à exploiter efficacement le feedback dans le processus d'acquisition et de développement des compétences et des connaissances comme dans notre travail.

Pour un autre aspect dans notre travail, nous observons que les étudiants mentionnent que Moodle augmente également l'accessibilité de manière générale. Donc, ils soulignent l'importance de pouvoir communiquer plus facilement avec la professeure grâce au LMS en question.

Selon Townsend et al. (2022), les cours en ligne sont considérés comme le mode d'enseignement le plus accessible. Il est dès lors nécessaire d'aider les étudiants à acquérir un niveau élevé de savoir-faire en matière d'informatique afin de bien bénéficier des cours en ligne. Dans cette étude sur les professions de santé, les auteurs soulignent l'importance que l'accessibilité et l'interactivité de l'enseignement en ligne imposent un ensemble de ressources et de procédures différentes de ce qui est prévu pour les étudiants sur le campus. Un étudiant dans cette l'étude a partagé le point de vue suivant sur cette thématique : la réussite de l'enseignement à distance pour les professions de santé peut nécessiter des mesures adaptées en vue de permettre la création non seulement d'une salle de classe virtuelle, mais aussi d'une université virtuelle. L'importance de la formation

avant le premier cours sur l'accessibilité et l'utilisation de la plateforme est également appuyée par l'étude susmentionnée.

Une autre recherche de Samzugi et Mwinyimbegu (2011) sur l'accessibilité souligne que l'accès à l'internet permet d'accéder à l'enseignement supérieur via l'apprentissage en ligne. Cela peut être expliqué des expériences d'apprentissage riches et interactives dont la qualité est reconnue. Les ressources éducatives libres (REL) représentent seulement une partie de l'expérience d'apprentissage dans l'enseignement à distance. Les universités peuvent améliorer la qualité de l'enseignement à distance en apportant un meilleur service aux étudiants et au personnel. Afin d'assurer le meilleur service, il faut les informer sur les outils numériques et l'utilisation de la technologie, et en améliorant leur infrastructure d'accès à l'information.

Dans le cadre du cours de grammaire sur Moodle, un certain nombre d'avantages de Moodle sont présentés comme suivants : accès facile aux documents, enregistrement du cours synchrone et révision des cours, enregistrement des messages des étudiants, partage de documents, matériaux de cours, utilisation d'applications mobiles, enregistrement asynchrone des cours en cas de maladie.

Il s'agit de certains aspects parallèles entre le travail de Gogan et al. (2015) et le nôtre : il s'agit de l'utilisation de Moodle dans le cadre d'e-learning. Moodle possède une interface conviviale, une grande variété de fonctionnalités. Ce LMS facilite également le transfert d'informations et l'aisance de communication avec les étudiants. Elle est censée psychologiquement fiable et utilisable dans de différents domaines. Il s'agit également de bon prix pour les coûts.

En dehors de cela, pour le cours sur la plateforme Moodle, il n'y a pas de perturbation causée par l'environnement de la salle de classe. Autrement dit, nous observons que grâce à l'utilisation de cette plateforme, nous avons pu établir un bon climat de classe dans l'enseignement à distance. Selon la recherche littéraire, notre étude est originale en ce qu'elle présente une interprétation du climat de classe des cours de grammaire dispensés sur deux plateformes différentes, Moodle et UZEM.

En ce qui concerne la plateforme de Moodle, les étudiants déclarent que leur niveau de concentration sur le cours est accru. D'après l'analyse littéraire, il existe certains travaux (Al-Nafjan & Aldayel, 2022 ; Koshti, et al., 2022) destinés à mesurer les niveaux

d'attention des étudiants dans le cadre de l'apprentissage en ligne. Toutefois, ces études visent généralement à mesurer les niveaux d'attention des étudiants à l'aide de certains dispositifs et paramètres. Selon une autre étude de Sarı et Başkan (2023), les auteurs mettent l'accent sur les facteurs influençant sur l'attention : « l'environnement familial peut conduire à une perte de l'attention des apprenants, en fonction du confort ou de l'inconfort » (p. 367).

Car nous avons pu obtenir un bon résultat sur l'attention accrue avec l'utilisation de Moodle dans l'enseignement à distance.

Alors, d'après les remarques comparatives sur les plateformes d'enseignement à distance dans notre étude, la plupart des étudiants trouvent la plateforme Moodle plus efficace par rapport à UZEM et en classe en offrant plus de possibilités et d'activités. De plus, il est conclu que Moodle augmente l'intérêt des étudiants pour le cours. Cette plateforme est plus utile grâce à sa structure interactive. Les modules tels que Kahoot et les quiz ajoutés à Moodle encouragent également les étudiants à se mesurer les uns aux autres et les motivent. La plateforme UZEM, quant à elle, est généralement considérée comme médiocre, inefficace et ayant des problèmes de connexion. Teams, quant à elle, est interactive et permet d'accéder facilement au cours, mais elle n'est pas considérée comme suffisante pour des cours basés sur l'application comme la grammaire.

En dehors de cela, dans notre travail, nous avons bénéficié des modules et des types d'exercices comme les suivants :

Paquets SCORM ;

Quizizz ;

Module d'exercice H5P : H5P vidéo interactif quiz, H5P choix multiple, H5P vrai-faux, H5P question ouverte ;

Moodle d'exercice intégré à Moodle : Moodle choix multiple, Moodle test de closure (compléter les paroles, les trous, etc.), Moodle glisser-déposer, Moodle vrai-faux, Moodle questions ouvertes.

Nous pouvons souligner que les différents contenus et exercices des modules de Moodle permettent aux étudiants de mieux comprendre et retenir les sujets de grammaire dans l'enseignement à distance. Ils renforcent l'apprentissage en augmentant l'attention des

étudiants et rendent l'enseignement/apprentissage plus amusant. Les différents contenus et les applications interactives encouragent les étudiants et les aident à apprendre les sujets de grammaire française. Il est mentionné que sans ces modules, la plateforme Moodle ne serait pas aussi amusante et éducative. Ils augmentent la motivation des étudiants et rendent la leçon plus intéressante. Bien qu'il y ait certaines difficultés d'utilisation et des erreurs liées aux modèles et aux modules, ces outils sont généralement considérés comme utiles et efficaces. Le plus grand avantage de Moodle est qu'il dispose de ces modules selon les participants.

Selon Khudolei (2023) :

> « L'utilisation des outils interactives de Moodle aide l'enseignant à diversifier le processus d'enseignement des règles de grammaire de la langue étrangère aux étudiants et à adapter le matériel grammatical en fonction des niveaux de compétence linguistique des étudiants et des objectifs d'apprentissage. L'enseignant peut placer un grand nombre de documents grammaticaux supplémentaires sous forme de tests, d'exercices et de devoirs, et utiliser des documents modernes et de haute qualité dans les cours en ligne. Il est important qu'en travaillant avec la boîte à outils LMS Moodle, les étudiants aient la possibilité de ne pas dépenser d'argent pour acheter des manuels ou des cahiers d'exercices, mais de travailler gratuitement avec du matériel de grammaire théorique et pratique de haute qualité, présenté de manière intéressante et flexible. Nous pouvons conclure que les outils LMS Moodle « Book », « Lesson », « Assignment » et « Quiz », ainsi que les tâches créatives en ligne et les exercices de grammaire développés sur leur base sont utiles et efficaces à différentes phases de la formation et du développement des compétences grammaticales. Ces outils en question peuvent être utilisés avec succès par les professeurs de langues étrangères pour l'apprentissage à temps plein et à distance dans les universités non linguistiques et linguistiques, ainsi que dans les écoles et les collèges » (p. 118).

Comme dans notre étude, des modules similaires ont été utilisés dans le travail de Khudolei sur l'enseignement de grammaire anglaise. Nous avons constaté que l'utilisation de ces modules a facilité l'apprentissage des connaissances et des compétences dans le cours de grammaire. Toutefois, comme les modules utilisés dans notre étude étaient plus variés et nombreux, cela a permis aux étudiants de faire les activités de manière ludique pour rompre la monotonie. En fait, le cours de grammaire

française pourrait être plus adapté à l'enseignement à distance car il offre la possibilité de travailler sur davantage de types d'activités et de modules d'apprentissage par rapport à d'autres cours. Cette capacité a été évaluée positivement en termes d'expérience des étudiants. Néanmoins, l'utilisation d'une grande variété de modules ne signifie pas que chaque étudiant aura la même pensée positive à l'égard de chaque module. En d'autres termes, les étudiants peuvent préférer l'activité de trouver des paroles de chansons à la rédaction d'un essai. Un autre point particulier de l'étude est que l'évaluation hebdomadaire reçue des étudiants dans le contexte de la recherche-action guide le choix du type d'exercice et du module. En d'autres termes, l'étudiant participe à l'élaboration du contenu du cours.

Certains chercheurs comme Kashghari et Asseel (2014), travaillent sur la collaboration et l'interactivité dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère (ALE) via Blackboard Collaborate. La compétence de la compréhension orale a été améliorée en utilisant les outils comme forums, tests, en même temps, nous aussi, nous avons constaté que les mêmes résultats, sauf email, wiki et forum n'ont pas été utilisé par les étudiants.

Toujours dans le même travail, nous pouvons dire qu'ils ont également utilisé Blackboard en tant que LMS payant. Nous observons que le choix de LMS joue un rôle important afin d'obtenir les modules à utiliser sur la plateforme. Dans notre cas, nous avons bien constaté cette situation. Pendant la pandémie, notre université a préféré à utiliser UZEM en tant que LMS. Puisque cette plateforme est un LMS payant, elle ne propose pas de répertoire des extensions comme Moodle ayant à peu près 2000 extensions. Mais après avoir passé à Moodle dans le cadre de l'enseignement à distance, nous avons commencé à recevoir le feedback sur l'efficacité et l'interactivité de l'enseignement de grammaire.

Quant à notre étude, étant donné que les étudiants s'inscrivant au cours de grammaire française ont utilisé UZEM dans l'enseignement à distance en cas d'urgence, les étudiants avaient des préjugés contre l'enseignement à distance et Moodle. Nos étudiants ont également déclaré que l'enseignement de la grammaire sur UZEM n'était ni efficace ni interactif. Cependant, lorsqu'ils sont passés à l'enseignement à distance en utilisant Moodle, ces opinions ont changé positivement grâce aux modules, exercices et contenus de cours utilisés. L'utilisation d'un LMS à source ouverte tel que Moodle pourrait soutenir le travail des auteurs ci-dessus pour le développement de la compétence de production

orale grâce aux extensions qu'il inclut. En effet, un LMS avec plus de 2000 extensions dans son répertoire offre plus de modules axés sur les compétences qu'un LMS à source fermée.

En ce qui concerne Quizizz, nous pouvons dire qu'Quizizz est un module d'exercices qui permet aux étudiants d'apprendre en se concurrençant les uns les autres. Comme Quizizz, pour certaines activités nous avons bénéficié de Kahoot. Le module d'exercices intégré à Moodle permet aux enseignants de créer des tests et des quiz personnalisables afin de répondre aux besoins des étudiants. Selon la recherche littéraire, quand la ludification qui est utilisée à des fins d'évaluation améliorait la réussite et la motivation (Bolat et al., 2017 ; Fotaris et al. 2016). Dans notre étude, nous pouvons voir l'augmentation de la motivation par rapport à l'utilisation des extensions de Moodle qui nous permet d'utiliser d'une façon ludique et interactive. Nous avons vu l'utilisation de la ludification pour la partie de cours et la partie des exercices sur Moodle. Contrairement au travail susmentionné, nous n'avons pas mesuré la réussite des étudiants.

Dans une étude cherchant à déterminer si les outils d'évaluation en ligne tels que Kahoot et Quizizz augmentent la motivation des étudiants et facilitent leur apprentissage. Bolat (2017) a observé les outils d'évaluation en ligne qui amélioraient les connaissances grammaticales des apprenants comme dans notre étude. Étant donné que la dynamique de l'enseignement à distance est différente, des problèmes d'adaptation peuvent survenir en raison de la nature du cours. Il peut être utilisé pour réduire la perte de motivation dans les cours qui posent des problèmes d'adaptation et pour accroître la motivation dans les cours d'enseignement à distance.

En ce qui concerne le module d'exercices H5P et SCORM, ils sont utilisés pour créer du matériel d'apprentissage interactif et comprennent une grande variété de types d'exercices.

Dans notre travail, ces quatre modules que nous avons cités au-dessus rendent l'apprentissage plus ludique en permettant aux étudiants de participer activement au processus d'apprentissage. Ils aident également les enseignants à suivre les progrès des étudiants et à rendre le processus d'apprentissage plus efficace, interactif et ludique. En général, ces modules sont utilisés pour aider les enseignants à présenter le matériel d'apprentissage de manière plus efficace et interactif.

Dans leur article, Wicaksono et al. (2020) soulignent l'importance de l'utilisation de H5P étant une extension qu'on peut utiliser dans l'enseignement de l'anglais. Le H5P accroît l'intérêt des étudiants et attire leur attention sur le matériel comme dans notre travail. En outre, nous avons constaté que les étudiants pouvaient réutiliser les activités du H5P comme dans leur article. Cette fonctionnalité nous permet de renforcer plus facilement les sujets de cours et de s'en souvenir. Selon la même étude, l'utilisation du H5P dans l'enseignement de l'anglais possède un effet significatif sur la motivation des étudiants. Cet aspect est également observé dans notre étude. Toutefois, ils soulignent que des preuves supplémentaires sont nécessaires pour étayer cette conclusion. Les études menées jusqu'à présent montrent que le H5P offre un environnement interactif aux enseignants et aux étudiants dans l'enseignement.

Quant à l'utilisation de l'application mobile de Moodle dans le cadre de l'enseignement à distance, les étudiants ont souligné que l'application mobile de Moodle était facile à utiliser sur les appareils mobiles. Ils ont également ajouté qu'elle était préférable lorsqu'il n'y avait pas d'accès à un ordinateur et qu'elle était confortable à utiliser. Le principal avantage de Moodle mobile repose sur le fait que les étudiants peuvent accéder à Moodle à la fois en ligne et hors ligne. En d'autres termes, les étudiants peuvent accéder aux documents de cours et aux autres ressources de cours lorsqu'ils ne sont pas connectés à Internet. L'idée de l'accessibilité et l'utilisation a/synchrone est parallèle avec le résultat du travail de Mtebe et Kondoro (2016), selon lequel ils utilisent pour supporter des étudiants défavorisés en utilisant de cette application mobile. Nos étudiants ont utilisé cette application au moment où, ils n'arrivent pas à trouver l'ordinateur. Toutefois, dans notre étude, certains étudiants ont déclaré qu'ils pensaient que l'application était insuffisante en termes d'atmosphère de cours. Contrairement à notre étude, selon Mtebe et Kondoro (2016), « Un autre résultat intéressant est que les étudiants ont indiqué que l'utilisation de Mobile Moodle leur permettra d'accomplir des activités d'apprentissage plus rapidement et avec plus de flexibilité, ce qui améliorera l'efficacité de leur apprentissage » (p. 9).

Nous avons rencontré le problème de connexion lié au serveur pendant la 5ème semaine de la mise en application. L'accessibilité au LMS doit être toujours assurée mais à un moment donné, à cause du problème de la climatisation de la salle de serveur, le service informatique a dû éteindre le serveur dans lequel nous avons mené notre recherche. Etant

donné que les étudiants n'ont pas eu accès au LMS à cause de la panne de serveur de courte durée, ce disfonctionnement a légèrement touché la continuité pédagogique de notre travail.

5.3. Entretien semi-directif

En ce qui concerne la relation étudiant-enseignant, la plupart des étudiants ont déclaré qu'ils étaient en mesure de communiquer avec leurs enseignants dans l'enseignement en ligne comme dans l'enseignement en classe. Donc, il n'y a pas de différence entre deux modalités d'enseignement selon les étudiants. Nous avons constaté que la plateforme Moodle augmente l'interaction entre les enseignants et les étudiants.

Comme dans le travail de Mérac et al. (2022), nous avons trouvé le même résultat en termes de la satisfaction à l'égard de technologie ainsi que la qualité de relation avec les enseignants. Cette relation augmente également la satisfaction des étudiants sur l'utilisation de Moodle. Avant de commencer la mise en application, les étudiants faisaient leur cours de grammaire sur UZEM, ils n'en étaient pas tous contents. Car nous pouvons dire que leurs expériences sur l'enseignement à distance en cas d'urgence n'étaient pas satisfaisantes. Quant à Moodle en tant que l'enseignement à distance, ils ont commencé à établir une bonne relation avec la plateforme et la professeure grâce à la plateforme utilisée.

En même temps, dans notre étude, les étudiants déclarent que l'enseignant soutient les étudiants pendant le cours de grammaire française sur Moodle. Les enseignants répondent aux besoins des futurs professeurs, atténuent leurs difficultés comme dans l'étude de Pozzoli et al. (2021). Ils soutiennent leurs préoccupations et ils augmentent leur motivation comme nous avons vu dans l'étude de Fryer et Boove (2016). Toutefois, l'enseignement à distance peut toujours poser certaines difficultés comme manque de communication et de motivation, etc. Nous observons qu'en cas de déficit de communication ou de participation active causé par l'étudiant ou l'enseignant, l'étudiant dans l'enseignement à distance peut être exposé à des situations telles que la solitude et l'insatisfaction comme dans l'étude de Hara et King (2000) qui indique le même résultat.

Quant à l'interaction enseignant-étudiant pour notre étude, l'interaction diminue tant qu'ils ne peuvent pas voir les gestes et les mimiques de leurs enseignants dans

l'enseignement en ligne. Selon Aleman et Sommer, (2020) le cours virtuel nécessite l'interaction sociale tandis que certains apprenants peuvent être réticents (Castelli & Sarvay, 2021). Nous pouvons souligner que ce phénomène peut provenir de l'utilisation de caméra et de microphone.

Bref, l'enseignement à distance n'élimine pas les relations entre l'enseignant et l'apprenant, mais les modifie plutôt et offre de nouvelles possibilités d'enseignement/apprentissage pour les étudiants ainsi que leurs enseignants. Or, Sarı et Başkan (2023) souligne l'importance « des facteurs tels que la visibilité des gestes et la clarté de la voix sont cruciaux, en particulier dans l'enseignement des langues » (p. 373). Selon nos expériences, l'utilisation de caméra et de microphone doit être pris en main en fonction des dynamiques de cours.

En ce qui concerne la continuité pédagogique, l'élaboration d'un programme structuré d'enseignement à distance et l'organisation systématique de cours de grammaire française ont été appréciées par les étudiants. Selon Al-Arimi (2014) : « La formation à distance implique que l'étudiant donne un sens au matériel de cours pour lui-même, à des situations d'apprentissage structurées et à l'élaboration de ses propres expériences d'apprentissage » (p. 87). Ainsi, nous observons qu'il est très important de pouvoir enseigner dans un environnement d'apprentissage structuré pour assurer la continuité pédagogique. Neanmoins, Moore et Kearsley (2012) soulignent l'importance de l'environnement structuré pour l'enseignement à distance en ces termes : « En outre, l'enseignement à distance nécessite des expériences d'apprentissage planifiées et structurées, ce qui signifie que l'apprentissage dans l'enseignement à distance n'est pas accidentel mais plutôt intentionnel » (cité par Saykılı, 2018, p. 5).

Cependant, l'enseignement à distance est également bien adapté aux principes de la conception universelle de l'apprentissage qui favorise l'accessibilité et les modes de participation alternatifs par rapport à l'enseignement traditionnel. Or selon Smidt et al. (2014) « Les enseignants doivent fournir une structure et des conseils clairs et informer les étudiants sur les attentes et les responsabilités liées aux cours en ligne. Il est également important de proposer des tâches bien conçues et créatives, telles que des contenus audiovisuels, pour répondre à plusieurs styles d'apprentissage » (p. 60).

En ce qui concerne la communication et la timidité, les résultats nous montrent que la timidité des étudiants diminuait dans l'enseignement à distance parce qu'ils n'étaient pas en classe. Selon les résultats de notre recherche, il était plus facile de communiquer dans un environnement virtuel comme dans l'étude de Raley (2023) :

> « Bien que les introvertis puissent trouver que la salle de classe en face à face est un environnement difficile pour l'apprentissage, les cours en ligne peuvent fournir une occasion privilégiée de renforcer la confiance et la réussite des étudiants introvertis et de promouvoir une réflexion approfondie sur les objectifs d'apprentissage sans perturbation » (p. 18).

Grace à l'utilisation de Moodle dans le cadre du cours de grammaire distanciel, ils peuvent continuer à suivre le cours d'une façon asynchrone en revisionnant l'enregistrement du cours, en suivant le forum, le wiki, etc. sur LMS. L'encouragement et le soutien des enseignants auprès des étudiants timides sont indispensable en termes des dimensions cognitives, motivationnelles et socio-affectives du soutien pédagogique.

Quant à la comparaison de la cyberprésence entre Moodle et UZEM, la présence virtuelle des étudiants est primordiale dans l'enseignement en ligne. Dans Moodle, les étudiants ont déclaré qu'ils se sentaient présents comme s'ils étaient dans une salle de classe en face à face, tandis que dans UZEM, ils ne se sentaient pas présents et ils avaient l'impression de regarder une émission de télévision ennuyeuse. Dans la recherche littéraire, il s'agit de ce type de problème provenant de différentes causes comme professionnelle, académique, etc. Les sentiments de déconnexion et d'isolement sont prédominants dans la recherche de Phirangee et Malec (2017) comme dans notre travail.

Le problème d'UZEM est étroitement lié au design de contenu et à l'utilisation de la plateforme dans l'enseignement à distance en cas d'urgence. Selon les étudiants, l'utilisation d'UZEM avait créé un environnement angoissé. En même temps, leur cyberprésence était affectée négativement. Bien qu'il soit confortable de suivre des cours à domicile, cela ne crée pas un environnement d'apprentissage efficace pour les étudiants.

Nous avons trouvé le même résultat dans l'étude de Sarı et Başkan (2023) qui montre la perte de motivation des étudiants à cause de travailler et de passer la vie quotidienne dans le même environnement. Ainsi, le concept d'espace privé des étudiants a été également

touché. Il est donc important de concevoir des systèmes d'enseignement en ligne qui répondent aux besoins des étudiants et qui protègent leur cyberprésence.

Les participants avaient des préjugés, en amont de notre recherche, sur l'enseignement à distance parce qu'ils avaient massivement été exposés à l'enseignement à distance d'urgence sur UZEM pendant la pandémie. Cependant, leur avis a été changé après avoir suivi le cours de grammaire française dans l'enseignement à distance sur Moodle. La plateforme Moodle a été préférée par les étudiants parce qu'elle était plus interactive qu'UZEM. Ils mettent l'accent sur le fait que les exercices renforçaient l'apprentissage et que la communication entre l'enseignant et l'étudiant était également possible en ligne. Car, au début, ils avaient des préjugés sur la communication efficace et la cyberprésence, mais avec la mise en application, ils ont changé leurs idées. Ils déclarent l'importance d'une bonne structure et d'une utilisation efficace dans l'enseignement à distance.

Pour conclure, le cours de grammaire française proposé par l'enseignement à distance en cas d'urgence via UZEM n'a pas été apprécié par les étudiants en raison de difficultés techniques, de problèmes d'infrastructure, de mauvaise interaction, du manque de contenu du cours, etc. En outre, les problèmes susmentionnés ont fait malheureusement naître chez les étudiants des préjugés à l'égard de l'enseignement à distance.

Par conséquent, avec le lancement de l'enseignement à distance, les étudiants ont trouvé l'occasion de suivre le cours de grammaire française dans un environnement d'apprentissage structuré, dites Moodle et ses extensions comme SCORM, h5P, etc. Cet environnement a causé moins de problèmes aux étudiants. En outre, dans cet environnement d'apprentissage, les étudiants avaient la possibilité de répéter leur cours quand ils le souhaitaient et de faire des exercices sur différents sujets de grammaire française. En bref, il se peut que nous puissions proposer des ressources et des activités complémentaires afin d'aider les étudiants à approfondir leurs connaissances et à améliorer le sujet sur lequel ils travaillent. Car des ressources méthodologiques devraient être proposées comme la modération des forums de discussion dans l'enseignement en ligne afin de rendre une bonne relation parmi les étudiants, entre la professeure et les étudiants.

Les aspects positifs de l'utilisation de l'enseignement à distance via Moodle ont permis d'accroître l'interaction dans le cours. Ils ont également motivé les étudiants. Bien

entendu, ne pouvons pas nier l'importance de l'utilisation efficace de la caméra et du microphone. En même temps, la formation ou la présentation nécessaire de l'utilisation de la plateforme avant la mise en application ont rendu plus efficace l'enseignement à distance. Cela a également permis aux étudiants de profiter de la cyberprésence d'une façon efficace. Ces aspects positifs ont permis aussi d'augmenter l'assiduité au cours de grammaire française et permet de réduire le nombre d'abandons dans l'enseignement à distance. Autrement dit, un modèle bien structuré de cours d'enseignement à distance a un aspect positif sur les perceptions des étudiants à l'égard de l'enseignement en ligne. A partir des résultats obtenus, la formation des enseignants des professeurs de français mérite de faire l'objet de nouvelles recherches de façon approfondie.

Bibliographie et sitographie

Agasisti, T., & Johnes, G. (2013). Efficiency, costs, rankings and heterogeneity: the case of US higher education. *Studies in Higher Education*, *40*(1),60-82.

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology, 30*(4), 440-454.

Aleman, A., & Sommer, I. (2022). The silent danger of social distancing. *Psychological Medicine, 52*(4), 789-790.

Allen, E., & Seaman, J. (2008). *Staying the Course: Online Education in the United States.* The Sloan Consortium.

Almrashdesh, I., Sahari, N., Zin, N., & Alsmadi, M. (2011). Distance learning management system requirements from student's perspective. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 24*(1), 17-27.

Al-Nafjan, A., & Aldayel, M. (2022). Predict Students' Attention in Online Learning Using EEG Data. *Sustainability*, *14*, 1-12.

Anderson, B., & Simpson, M. (2012). History and Heritage in Distance Education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, *16*(2), 1-10.

Armstrong-Stassen, M., Landstrom, M., & Lumpkin, R. (2006). Students' reactions to the introduction of videoconferencing for classroom instruction. *The Information Society, 14*(2), 153-164.

Ary, E. J., & Brune, C. W. (2011). A comparison of student learning outcomes in traditional and online personal finance courses. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 7*(4), 465-474.

Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. (2019). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2018 : SONDAGE NATIONAL SUR LA FORMATION À DISTANCE ET L'APPRENTISSAGE EN LIGNE.* Canada: Association canadienne de recherche sur la formation en ligne.

Astuti, N. W. (2021). I Feel Less Judged, so I Speak More : Introverted Students' Response on Online Learning Platforms in Speaking Class. *Journal of English Language Teaching and Learning (JETLE), 2*(2), 51-56.

Avelino, J. (2022, Mars 8). *Edapp*. Consulté le Octobre 11, 2023, sur Edapp.com: https://www.edapp.com/blog/types-of-lms/

Barthélémy, F. (2008). Parcours linguistiques en autonomie : Exemple de l'université de Galatasaray, *Synergies Turquie, 1*, 37-46.

Basque, J., & Baillargeon, M. (2013). La conception de cours à distance. *Le tableau, 2*(1), 1-2.

Başkan, P. & Başkan, N. S. (2023, juillet 25-26). *English and French Pre-Service Teachers' Perspectives on Netflix As a Vocabulary Improvement Tool* [Paper presentation]. 11th International Congress of Academic Research, Ankara, Turkey.

Bataineh, R. F., & Mayyas, M. B. (2017). The Utility of Blended Learning In EFL Reading And Grammar: A Case For Moodle. *Teaching English with Technology, 17*(3), 35-49.

Bates, T., Donovan, T., Seaman, J., Mayer, D., Martel, É., Paul, R., . . . Poulin, R. (2019). *Évolution de la formation à distance et de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada : 2018.* Canada: Association canadienne de recherche sur la formation en ligne.

Beatty, B. (2014). Hybrid courses with flexible participation – The HyFlex Course Design. Dans L. Kyei-Blankson, & E. Ntuli, *Blended Learning Environments: Experiences in K-20 Education* (pp. 153-177). Heshey, PA: IGI Global.

Beebe, R., Vonderwll, S., & Boboc, M. (2009). Emerging Patterns in Transferring Assessment Practices from F2f to Online Environments. *Electronic Journal of e-Learning, 8*(1), 1-12.

Benraouane, S. A. (2011). *Guide pratique du e-Learning.* Paris: Dunod.

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction

Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research, 79*(3), 1243-1289.

Bernard, F-X. (2006). *L'impact cognitif des dispositifs médiatiques sur les enfants d'âge préscolaire en situation d'apprentissage avec un adulte : Étude d'un cas de simulateur informatique dans le contexte d'une exposition scientifique.* [Thèse de doctorat Université Paris 5].

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., & Borokhovski, E. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research, 74*(3), 379-439.

Bibeau, R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), 80*. Consulté le Novembre 27, 2023, sur https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0512a.htm

Bolat, Ö. (2016). *Beni Ödülle Cezalandırma.* İstanbul: Doğan Kitap.

Bolat, Y. İ., Şimşek, Ö., & Ülker, Ü. (2017). Oyunlaştırılmış Çevrimiçi Sınıf Yanıtlama Sisteminin Akademik Başarıya Etkisi ve Sisteme Yönelik Görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(4), 1741-1761.

Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2013). The influence of asynchronous video communication on learner social presence: a narrative analysis of four cases. *Distance Education, 34*(1), 48-63.

Boston, W., Diaz, S. R., Gibson, A. M., Richardson, J., & Swan, K. (2010). An Exploration of the Relationship between Indicators of the Community of Inquiry Framework and Retention in Online Programs. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 14*(1), 3-19.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698-712.

Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. Dans S. Şişman-Uğur, & G.

Kurubacak, *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). IGI Global.

Britannica, T. E. (2023, Août 11). *Britanica*. Récupéré sur Britanica.com: https://www.britannica.com/technology/Microsoft-Windows

Burns, A., Holford, P., & Andronicos, N. (2020). Enhancing understanding of foundation concepts in first year university STEM: evaluation of an asynchronous online interactive lesson. *Interactive Learning Environments, 30*(7), 1170-1182.

Byun, J., & Cardenas, J. (2013). A study of online presence in digital learning environments. *Nineteenth Americas Conference on Information System* (pp. 1-7). Chicago: Curran Associates.

Cahyadi, A., Hendryadi, Widyastuti, S., & Suryani. (2021). COVID-19, emergency remote teaching evaluation: the case of Indonesia. *Education and Information Technologies,* (27), 1-15.

Calvani, A., Fini, A., Molino, M., & Ranieri, M. (2010). Visualizing and monitoring effective interactions in online collaborative groups. *British Journal of Educational Technology, 41*(2), 213-226.

Canan Sokullu, E., & Tuğtan, M. A. (2018). Uzaktan Eğitim Modeli ile Uluslararası İlişkileri Öğretmek. Dans E. Canan Sokullu, *Türkiye'de Uluslararası İlişkiler Eğitimi: Yeni Yaklaşımlar Yeni Yöntemler.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

CAPRES. (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur.* Canada: Observatoire sur la réuissite en enseignement supérieur.

Casey, D. (2008). A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology. *TECHTRENDS TECH TRENDS*(52), 45-51. doi:https://doi.org/10.1007/s11528-008-0135-z

Cassady, J., & Gridley, B. (2005). The Effects of Online Formative and Summative Assessment on Test Anxiety and Performance. *The Journal of Technology, Learning and Assessment, 4*(1), 1-31.

Castelli, F. R., & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution, 11*(8), 3565-3576.

Castillo, H. G., Ariza, H. M., & Martinez, F. H. (2021). From Face-To-Face Education to Emergency Remote Teaching in Colombian Higher Education: Students' Perception of Factors Influencing Loss of Attention. *International Journal of Engineering Research and Technology, 14*(5), 428-435.

Cheminat, J. (2023, Août 11). *Le monde informatique*. Récupéré sur lemondeinformatique.fr: https://www.lemondeinformatique.fr/actualites/lire-il-y-a-30-ans-l-aventure-linux-commencait-83928.html

Chen, J., Wang, M., Kirschener, P., & Tsai, C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(6), 799-843.

Cho, M. H., & Kim, B. J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. *The Internet and Higher Education, 17*, 69-75.

Clark, R., & Mayer, R. E. (2016). *E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (Vol. 4). Hoboken: NJ: Wiley.

Conseil supérieur de l'éducation — CSE. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel.* Québec.

Crook, C., Barrowcliff, D., Paul, V., & Perriault, J. (2004). La formation en ligne mieux que l'enseignement classique. *Hermès*, 69-76.

Distrowatch.com. (2023, 8 11). *Distrowatch*. Récupéré sur Distrowatch.com: https://distrowatch.com/dwres.php?resource=popularity

Dixon, F. (2022, Mai 23). *Moodle.* Consulté le Août 27, 2023, sur Moodle.com: https://moodle.com/news/moodle-virtual-classroom-bigbluebutton/

Dobre, I. (2015). Learning Management Systems for higher education - an overview of available options for Higher Education Organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,(180), 313-320. doi:doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.122

Dobre, I. (2015). Learning Management Systems for Higher Education - An Overview of Available Options for Higher Education Organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,(180), 313-320.

Dougiamas, M. (2023, 3 16). *Moodle*. Récupéré sur moodle: https://moodle.com/fr/sur/lhistoire-de-moodle/

Drane, C., Vernon, L., & O'Shea, S. (2020). *Drane, C., Vernon, L., & O'Shea, S. (2020). The impact of 'learning at home'on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic.* De Laeter Way Bentley: Curtin University.

Dubosson, M., & Emad, S. (2015). The Forum Community, the Connectivist Element of an xMOOC. *Universal Journal of Educational Research, 10*(3), 680-690.

Ersin, P., & Atay, D. (2021). Exploring online mentoring with preservice teachers in a pandemic and the need to deliver quality education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 10*(2), 203-215.

Eze, S. C., Chinedu-Eze, V. C., & Bello, A. O. (2018). The utilisation of e-learning facilities in the educational delivery system of Nigeria: a study of M-University. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*(1), 1-20.

Factors Causing Lack of Students' Learning Motivation in the Online Learning Process During the COVID-19 Pandemic Class X at SMK Negeri 4 Sinjai. (2022). *Pinisi Journal of Education and Management, 1*(1), 1-8.

Fenenko, N., & Koziura, T. (2016). Experience of E-Learning Courses Development in LMS Moodle for Teaching French at University. Dans C. Avram, & P. Larrivée, *Training Foreign and Second Language Teachers: European Challenges, Successes and Perspectives* (pp. 162-180). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societes*, 1-18.

Fidalgo, P., & Joan Thormann, O. K. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 1-18.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Dans S. L. Christenson, *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Boston: Springer US.

Fotaris, P., Mastoras, T., Leinfellner, R., & Rosunally, Y. (2016). Climbing Up the Leaderboard: An Empirical Study of Applying Gamification Techniques to a Computer Programming Class. *The Electronic Journal of e-Learning, 14*(2), 94-110.

France Terme. (2023, 02 26). *France Terme*. Récupéré sur https://www.culture.fr/franceterme/terme/EDUC105.

Fry, A. (2021, Décembre 8). *Moodle.* Consulté le Août 27, 2023, sur Moodle.com: https://moodle.com/news/combining-synchronous-asynchronous-learning/

Fryer, L. K., & Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *The Internet and Higher Education, 30*, 21-29.

Galan, J. G., Padilla, A. H., Bravo, C. B., & Lopez, M. E. (2019). *MOOC Courses and the Future of Higher Education A New Pedagogical Framework.* Gistrup: River Publishers.

Gares, S. L., Kariuki, J. K., & Rempel, B. P. (2020). Community Matters: Student−Instructor Relationships Foster Student Motivation and Engagement in an Emergency Remote Teaching Environment. *Journal of Chemical Education*, 1-4.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gautam, P. (2020, Octobre 10). *elearnigindistury*. Consulté le janvier 7, 2024, sur elearnigindistury: https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning

Gogan, M. L., Sirbu, R., & Draghici, A. (2015). Aspects concerning the use of the Moodle platform - Case study. *8th Interantional Conference Interdisciplinarity in Engineering, INTER-ENG 2014. 19*, pp. 1142-1148. Tirgu-Mures: Procedia Tecnology.

Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. Dans C. J. Bonk, & C. R. Graham, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (p. 5). San Francisco: Pfeiffer.

Guichon, N., & Cohen, C. (2016). Multimodality and CALL. Dans F. Farr, & L. Murray, *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 509-521). London: Routledge.

Guri-Rosenbilt, S. (2005). Distance education and e-learning: Not the same thing. *Higher education*, 467, 493.

Hannafin, M., Hill, J., Land, S., & Olivier, K. (1997). Grounded practice and the design of constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development, 45*(3), 101-117.

Hara, N., & King, R. (2000). Student Distress in a Web-Based Distance Education Course. *Information, Communication & Society, 3*(4), 557-559.

Hara, N., Bonk, C., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional science, 28*, 115-152.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educase Review*, (27), 1-12.

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire.* Berne: Peter Lang.

Hulsbergen, M. H., jong, J. d., & Smagt, M. J. (2022). Exploring the use of Online Simulations in Teaching Dialogue Skills. *Psychology Learning & Teaching, 22*(1), 55-73.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie. *Distances et savoirs*, 341-366.

Kalyuga, S. (2012). Interactive distance education: a cognitive load perspective. *Journal of Computing in Higher Education,* (24), 182-208.

Kashghari, B., & Asseel, D. (2014). Collaboration and interactivity in EFL learning via Blackboard Collaborate: A pilot study. *Conference proceedings: ICT for language learning* (pp. 149-154). Florence: libreriauniversitaria.it edizioni.

Keegan, D. (1990). *Foundations of Distance Education.* New York: Routledge.

Khan, B. (2005). *Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation.* IGI Globals.

Khodabandeh, F. (2021). Comparing Learners' Interactions in Conventional and Virtual Classes of Distance Education University: Examining Two Approaches of Teaching Grammar. *Journal of English language Teaching and Learning, 13*(27), 265-294.

Khudolei, N. V. (2023). *RUDN Journal of Informatization in Education, 20*(1), 104-119.

Kim, M., & Lee, E. (2012). A multidimensional analysis tool for visualizing online interactions. *Journal of Educational Technology & Society, 15*(3), 89-102.

Koshti, P., Paryani, A., Tulreja, J., & Zope, V. (2022). AttenQ- Attention Span Detection Tool for Online Learning. *Proceedings of the International Conference on Innovative Computing & Communication* (pp. 1-10). Delhi: SSRN.

Krukova, A. (2022, Mars 29). *Trueconf*. Consulté le Octobre 11, 2023, sur Trueconf.com: https://trueconf.com/blog/reviews-comparisons/video-conferencing-in-the-classroom.html

Lafleur, F. (2021). *Les pratiques émergentes à privilégier en contexte d'enseignement.* Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Consulté le 02 19, 2023, sur http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/PAN_Pratiques-emergentes-contexte-comodal.pdf

Latifi, S., Noroozi, O., Hatami, J., & Biemans, H. J. (2019). How does online peer feedback improve argumentative essay writing and learning? *Innovations in Education and Teaching International, 58*(2), 195-206.

Lee, S. J., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *The internet and higher education, 14*(3), 158-163.

Leeuwen, T. v. (2011). Multimodality. Dans J. Simpson, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 668-682). London: Routledge.

Li, F., & Chen, X. (2012). Economies of scope in distance education: The case of Chinese research universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 3*(13), 117-131.

Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone.* Montréal : REFAD.

Lonn, S., & Teasley, S. (2009). Saving time or innovating practice: investigating perceptions and uses of learning management systems. *Computers & Education, 3*(53), 686-694.

Lowenthal, P. R. (2010). The Evolution and Influence of Social Presence Theory on Online Learning. Dans S. Dasgupta, *Social Computing: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 113-128). America: IGI Global. doi:https://doi.org/10.4018/978-1-60566-984-7.ch010

MacKenzie, L., & Ballard, K. (2015). Can Using Individual Online Interactive Activities Enhance Exam Results? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11*(2), 262-266.

Makhmud, M. (2020). Using The Moodle Distance Learning System in The Educational Process. *JournalNX- A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal, 6*(11), 156-159.

Maloney, S., Nicklen, P., Riverrs, G., Foo, J., Ooi, Y. Y., Reeves, S., . . . Ilic, D. (2015). A Cost-Effectiveness Analysis of Blended Versus Face-to-Face Delivery of Evidence-Based Medicine to Medical Students. *Journal of Medical Internet Research, 17*(7).

Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique.* Vanves: Hachette FLE.

Martin, M. (2005). Seeing is believing: the role of videoconferencing in distance learning. *British Journal of Educational Technology, 36*(3), 397-405.

McDaniel, C., Suffern, C., Joo, J., & Alamuddin, R. (2020). *Student and Faculty Experiences with Emergency Remote Learning in Spring 2020.* Ithaka S+R.

Means, B., Toyoma, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies.* Washington, D.C.: Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development.

Mérac, É. d., Şensin, C., & Livi, S. (2022). The Importance of Teacher-Student Relationship for Distance Learning During Covid-19 Pandemic. *JOURNAL OF EDUCATIONAL CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES, 25*, 177-189.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Miao, J., & Ma, L. (2022). Students' online interaction, self-regulation, and learning engagement in higher education: The importance of social presence to online learning. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-9.

Michael, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning.* Belmont: Wadsworth.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook.* Sage Publications: California.

Montgomery, J. (2023, 8 11). *Zoom Blog*. Récupéré sur blog.zoom.us: https://blog.zoom.us/fr/using-zoom-breakout-rooms/

Moodle. (2013, Mai 19). *Moodle*. Consulté le Mars 18, 2023, sur Docs.moodle.org: https://docs.moodle.org/4x/fr/Philosophie

Moodle. (2018, Décembre 5). *Moodle*. Consulté le Janvier 7, 2024, sur Moodle.com: https://docs.moodle.org/403/en/Philosophy

Moodle. (2018, décembre 5). *Moodle.* Consulté le janvier 7, 2024, sur docs.moodle.org: https://docs.moodle.org/403/en/Pedagogy

Moodle. (2019, Juin 17). *Moodle*. Récupéré sur docs.moodle: https://docs.moodle.org/4x/fr/Histoire

Moodle. (2021, Septembre 27). *Moodle.* Consulté le Août 28, 2023, sur Moodle.com: https://moodle.com/news/tips-videoconferencing-remote-teaching/

Moodle. (2023, Août 23). *Moodle*. Récupéré sur Moodle.com: https://moodle.com/solutions/moodlecloud/

Moodle Cloud. (2023, Août 26). *Moodle Cloud.* Récupéré sur Moodle.com: https://moodlecom.wpengine.com/wp-content/uploads/2020/03/MoodleCloud-Quickstart-Guide.pdf

Moore, M. (1993). Is teaching like flying? A total systems view of distance education. *The American Journal of Distance Education, 7*(1), 1-10.

Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan, *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). London: Routledge. Consulté le 03 25, 2023, sur http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/moore93.pdf

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (éd. 3.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Mtebe, J. S., & Kondoro, A. W. (2016). IST-Africa 2016 Conference Proocedings. *Using Mobile Moodle to enhance Moodle LMS accessibility and usage at the University of Dar es Salaam*, (pp. 1-11). Durban.

Muñoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. P., & Maryam, A. (2021). *Remote Learning During Covid-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. Washington,: The World Bank.

Nash, S. S., & Rice, W. (2022). *Moodle 4 E-Learning Course Development: The definitive guide to creating great courses in Moodle 4.0 using instructional design principles.* Birminghom: Packt Publishing.

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines.* Paris: L'Harmattan.

Nedeva, V., Dineva, S., & Atanasov, S. (2014). Effective E-learning Course With Web Conferencing. *V-th National Conference of E-Learning*, (pp. 1-8). Ruse. doi:10.13140/2.1.2605.6648

O'Byrne, P. J., Patry, A., & Carnegie, J. A. (2008). The development of interactive online learning tools for the study of Anatomy. *Medical Teacher, 30*(8), 260-271.

Oliveria, P. C., Cuncha, C. J., & Nakayama, M. K. (2016). LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS (LMS) AND E-LEARNING MANAGEMENT: AN INTEGRATIVE REVIEW AND RESEARCH AGENDA. *JISTEM, 2*(13), 157-180.

Oranggaga, S. D. (2022). Challenges and Prospects in Teaching Grammar using the Modular Distance Learning in Marawi City. *International Journal of Linguistics Studies, 2*(1), 40-44.

Ömür, O., & Sonsel, Ö. B. (2021). COVID-19 and Digital Literacy: Assessing Pre-service Music Teachers' Views on Piano Lessons. *International Journal of Education & Literacy Studies, 9*(3), 117-126.

Öncü, S., & Çakır, H. (2011). Research in online learning environments: Priorities and methodologies. *Computers&Education, 57*(1), 1098-1108.

Pankaja, N., & Raj, P. M. (2013). Proprietary software versus Open Source Software for Education. *American Journal of Engineering Research (AJER), 7*(2), 124-130.

Pappas, C. (2015, Mars 28). *elearningindustry*. Consulté le janvier 7, 2024, sur elearningindustry: https://elearningindustry.com/7-tips-to-use-learners-creativity-in-elearning.

Parr, M. (2019). *Pour apprivoiser la distance : Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance.* Canada: REFAD.

Paul, J., & Jefferson, F. (2019). A Comparative Analysis of Student Performance in an Online vs. Face-to-Face Environmental Science Course From 2009 to 2016. *frontiers in Computer Science, 1*, 1-9.

Peters, V. L., & Hewitt, J. (2010). An investigation of student practices in asynchronous computer. *Computer&Education*, 951-961.

Pfeifer, L. (2015). *MOOC, COOC La formation professionnelle à l'ère du digital.* Paris: Dunod.

Phirangee, K., & Malec, A. (2017). Othering in online learning: an examination of social presence, identity, and sense of community. *Distance Education, 38*(2), 160-172.

Pina, A. A. (2007). Course Management Systems: Overview and. *Library Hi Tech News,* (5), 7-9. doi:DOI 10.1108/07419050710780335

Piña, A. A. (2010). An Overview of Learning Management Systems. Dans Y. Kats, *Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications* (pp. 1-19). Hershey: IGI Global.

Plante, P. (2016). La cohérence entre la technologie, la pédagogie et le contenu : un souci plus que théorique ! *Le tableau, 5*(2), 1-2.

Poellhuber, B., Duclos, A.-M., Laurent, S. F., & Moukhachen, M. (2018). Avantages et défis des classes d'apprentissage actif au collégial selon les enseignants et les étudiants : les résultats d'une première itération d'une recherche de type « design-based ». *Formation et profession, 26*(1), 7-25.

Poon, J. (2013). Blended Learning: An Institutional Approach for Enhancing Stundets' Learning Experiences. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 9*(2), 271-289.

Power, M. (2008). The Emergence of a Blended Online Learning Environment. *Journal of Online Learning an Teaching,*(4), 503-514.

Pozzoli, T., Gini, G., & Scrimin, S. (2022). Distance learning during the COVID-19 lockdown in Italy: The role of family, school, and individual factors. *School Psychologyc, 37*(21), 183-189.

Quintin, J.-J. (2006). Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance. Mons, Mons, Belgique. Consulté le 02 11, 2023, sur https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/96702/filename/Quintin_2005_Effet_des_modalites_de_tutorat_et_de_scenarisation_dans_un_dispositif_de_formation_a_distance.pdf

Ragel, R. (2020, Avril 20). *Medium.com*. Récupéré sur Medium : https://ragelrg.medium.com/essential-tools-for-online-teaching-and-learning-aac3ab7cb548

Raley, M. (2023). Enhancing Engagement: Can Asynchronous Distance Learning Classrooms Empower the Introverted Student in Higher Education and Beyond? *The Journal for Research and Practice in College Teaching, 8*(1), 15-21.

Ray, S. (2023, 8 11). *Microsoft*. Récupéré sur mews.microsoft.com : https://news.microsoft.com/source/features/work-life/microsoft-teams-together-mode/

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *Varia*(35-36), 183-200.

Robert, L. P. (2023, 02 11). *Le petit robert*. Récupéré sur Le petit robert: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/distance

Rosenberg, M. (2006). *Beyond e-learning: Approaches and Technologies to Enhance Organizational Knowledge, Learning, and Performance.* San Francisco: Pfeiffer.

Rosenberg, M. J. (2002). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age.* McGraw-Hill.

Saldana, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (Vol. 3). California: Sage.

Samzugi, A. S., & Mwinyimbegu, C. M. (2014). Accessibility of Open Educational Resources for Distance Education Learners: The Case of The Open University of Tanzania. *Huria: Journal of the Open University of Tanzania, 14*(1), 76-88.

Sarı, Y. E., & Başkan, N. S. (2023). A Qualitative Study on Effective Distance Language Education: Advantages and Challenges From The Learners' Perspectives. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 18*(3), 359-380.

Saykılı, A. (2018). Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research (IJCER), 5*(1), 2-17.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). *Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses.* American Psychological Association.

Shdaifat, A. M., & Obidallah, R. (2019). Quiz Tool Within Moodle and Blackboard Mobile Applications. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 13*(8), 32-42.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3-10.

Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of Web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 59*(3), 623-664.

Smeaton, A. F., & Keogh, G. (1999). An analysis of the use of virtual delivery of undergraduate. *Computers&Education*, 83-94.

Smidt, E., Bunk, J., McGrory, B., Li, R., & Gatenby, T. (2014). Student Attitudes about Distance Education: Focusing on Context and Effective Practices. *The IAFOR Journal of Education, 2*(1), 40-64.

Sokullu, E. C. (2018). *Türkiye'de Uluslararası İlişkiler Eğitimi: Yeni Yaklaşımlar, Yeni Yöntemler.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Stephens, K. K., & Mottet, T. (2008). Interactivity in a web conference training context: Effects on trainers and trainees. *Communication Education, 57*(1), 88-104.

Sumner, J. (2000). Serving the System: a critical history of distance education. *Open Learning*(3), 267-285.

The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2023, Octobre 15). *Britannica*. Récupéré sur Britannica.com: https://www.britannica.com/technology/Linux

The Editors of Encylopaedia Britannica. (2023, Août 11). *Britannica*. Récupéré sur Britannica.com: https://www.britannica.com/technology/Mac-OS

Torrato, J. B., Aguja, S. E., & Prudente, M. S. (2001). Using Web Video Conferencing to Conduct a Program as a Proposed Model toward Teacher Leadership and

Academic Vitality in the Philippines. *Education Sciences, 658*(11), 1-30. doi:10.3390/educsci11110658

Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A., & Lozano, J. B. (2015). Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive open online courses. *Internet and Higher Education, 24*, 1-12.

Townsend, E., Campbell, C., JanetCurran-Smith, McGinn, F., Persaud, D., Peters, P., . . . Sheffield, S. L. (2002). Accessibility and Interactivity in DistanceEducation Programs for Health Professions. *Revue de l'éducation à distance, 17*(2), 1-24.

Trivedi, S. (2022, Décembre). *Moodle*. Récupéré sur Moodle.com: https://moodle.com/news/moodle-plugins-directory/

Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2020). Learning Management Systems, An Overview. Dans A. Tatnall, *Encyclopedia of Education and Information Technologies* (pp. 1052-1058). Cham: Springer.

UNESCO. (2020). *COVID-19: une crise mondiale pour l'enseignement et l'apprentissage.* UNESCO Digital Library.

Université de Genève. (2022, Novembre 6). *Edutechwiki*. Consulté le 10 4, 2023, sur https://edutechwiki.unige.ch/fr/Outils_d%27%C3%A9valuation_dans_Moodle

UNSW Sydney. (2023, Août 26). *UNSW Sydney* . Récupéré sur https://www.teaching.unsw.edu.au/moodle-course-design

Usta, İ. (2016). Uzaktan eğitim kuramlarından “transactional distance” ın Türkçeleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 75-87.

Utecht, J., & Keller, D. (2019). Becoming relevant again: applying Connectivism learning theory to Today's classrooms. *Critical Questions in Education, 10*, 107-119.

Verdaguer, J. (2021, Octobre 27). *Moodle.* Consulté le octobre 4, 2023, sur Moodle.com: https://moodle.com/news/assessment-moodle-assignments/

Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M., & Boies, T. (2019). Les stratégies d’écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d’étudiants et d’enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2*(16), 5-23.

Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007). Asynchronous discussions and assessment in online Learning. *Journal of Research on Technology in Education, 3*(39), 309-328.

Wang, T.-H. (2010). Web-based dynamic assessment: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students'e-Learning effectiveness. *Computers & Education, 4*(54), 1157-1166. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.001

Wicaksono, J. A., Setiarini, R. B., Ikeda, O., & Novawan, A. (2020). The Use of H5P in Teaching English. *Proceedings of the First International Conference on Social Science, Humanity* (pp. 227-230). Atlantis Press.

Wiesemes, R., & Wang, R. (2010). Video conferencing for opening classroom doors in initial teacher education: sociocultural processes of. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning, 1*(6), 1-15.

Willis, B. (1994). Preface. Dans B. Willis, *Distance Education: Strategies and Tools* (p. 4). New Jersey: Educational Technology Publications.

Wut, T.-m., & Xu, J. (2021). Person-to-person interactions in online classroom settings under the impact of COVID-19: a social presence theory perspective. *Asia Pacific Education Review, 3*(22), 371-383.

Yildirim, S., Temur, N., Kocaman, A., & Goktas, Y. (2004). What makes a good LMS: an analytical approach to assessment of LMSs. *Information Technology Based Proceedings of the FIfth International Conference onHigher Education and Training*, (pp. 125-130). İstanbul.

Yu, L.-T. (2022). The Effect of Videoconferencing on Second-Language Learning: A Meta-Analysis. *behavioral sciences, 12*(169), 1-13.

Yücelsin-Taş, Y. T. (2021). Difficulties encountered by students during distance education in times of confinement in Turkey. *Educational Research and Reviews, 16*(3), 87-92.

Yücelsin-Taş, Y. T., & Lièvre, F. L. (2020). L'enseignement confiné au Département de Didactique du FLE de l'Université de Marmara : propos d'enseignants concernant le passage accéléré au numérique. *Signes, Discours et Sociétés*, 119-138.

Zhang, L.-C., & Worthington, A. C. (2017). Scale and scope economies of distance education in Australian universities. *Studies in Higher Education, 42*(9), 1785-1799.

Zhang, T. (2020). Learning from the Emergency Remote Teaching-Learning in China When Primary and Secondary Schools Were Disrupted by COVID-19 Pandemic. *Education Faculty Publications*(101), 1-16.

Zorn, C., Feffer, M.-L., Bauer, E., & Dillenseger, J.-P. (2020). Évaluation d'un dispositif de continuité pédagogique à distance mis en place auprès d'étudiants MERM pendant le confinement sanitaire lié au COVID-19. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences, 51*(4), 645-653.