



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'enseignement présentiel des langues étrangères au pied du mur en contexte pandémique

Emmanuel Claude Bourgoïn Vergondy

Universidade de Vigo, Espagne

ebourgoïn@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0002-4307-8911>

Sílvia Lima Gonçalves Araújo

Universidade do Minho, Portugal

saraujo@ilch.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0003-4321-4511>

Reçu le 28-01-2021 / Évalué le 30-04-2021 / Accepté le 17-07-2021

Résumé

Suite à la mise en confinement des apprenants et des enseignants en Espagne, conséquence de la pandémie de la COVID-19, il est important d'analyser la situation d'enseignement du français langue étrangère dans une Alliance française. L'Alliance Française de Vigo (Af Vigo) a dû adapter sa pratique professionnelle à la réalité du confinement, passant à un enseignement 100 % en ligne. Les outils auxquels a eu recours l'équipe pédagogique de l'Af Vigo, la façon dont elle a adapté sa pédagogie pour faire face à une nouvelle réalité en contexte pandémique sont désormais peut-être incontournables pour l'enseignement des langues étrangères et pour d'autres domaines disciplinaires.

Mots-clés : EAD, Alliance Française, TICE, langues étrangères, *Apolearn*

La enseñanza presencial de las lenguas extranjeras entre la espada y la pared en contexto pandémico

Resumen

El presente artículo analiza la situación de la enseñanza del francés lengua extranjera en un centro de la *Alliance Française*, tras el confinamiento de profesoras y alumnos durante la pandemia de COVID-19. La *Alliance Française* de Vigo ha tenido que adaptar su práctica profesional a la realidad del confinamiento, pasando a una enseñanza 100% virtual. Las herramientas a las que el equipo pedagógico ha recurrido y la forma en la que ha adaptado su pedagogía para hacer frente a una nueva realidad en contexto pandémico quizá sean ineludibles en adelante para la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como para otros ámbitos disciplinarios.

Palabras clave: EAD, Alianza Francesa, TICE, lenguas extranjeras, *Apolearn*

Restriction to face-to-face teaching of Foreign Languages in a pandemic context

Abstract

In this article, we analyse the situation of teaching French as a foreign language (FFL) at *Alliance Française*, after both teachers and students in Spain were confined as a result of the pandemic of COVID-19. The French *Alliance* in Vigo had to adapt its professional practice to the reality of confinement changing to 100% online teaching. This article presents the tools used by the pedagogical team of *the Alliance Française* in Vigo and the way in which they adapted its pedagogy in order to face a new reality in a pandemic context. Both might be impossible to ignore from now on, with regard to the teaching of Foreign Languages and other disciplinary fields.

Keywords: e-learning, Alliance Française, ICT, Foreign Languages, *Apolearn*

Introduction¹

L'Alliance française de Vigo (Af Vigo) fait partie du réseau culturel des Alliances françaises qui sont réparties dans 132 pays du monde. L'Alliance Française, née en 1883 à l'initiative de Paul Cambon et de Pierre Foncin, s'est vue transformée en Fondation Alliance Française en 2007. Ce réseau a adopté en 2020 l'appellation « Fondation des Alliances françaises » et il compte aujourd'hui plus de 800 centres et 500 000 étudiants tous niveaux confondus. Les missions de ces pôles culturels français, en France comme à l'étranger, sont de proposer des cours de français à tous les publics, de mieux faire connaître la culture française et les cultures francophones, dans toutes leurs dimensions, et de favoriser la diversité culturelle en mettant en valeur toutes les cultures.

L'Alliance, objet de cette étude, est celle de Vigo, située au sud-ouest de la Galice, région historique elle-même située à l'extrême ouest de la péninsule ibérique. Vigo est la ville la plus grande de Galice avec une population qui s'élève à 295 364 habitants. C'est donc parmi ces habitants que l'Af Vigo trouve ses élèves, qui étaient au nombre de 340 inscrits au début de l'année scolaire 2019-2020, ce qui la positionne parmi les premières du classement par élèves inscrits des vingt Alliances françaises présentes en Espagne.

L'Af Vigo privilégie dans son offre les cours en présentiel, sous des modalités différentes, comme les cours extensifs (9 mois), les cours semi-intensifs (5 mois) et les cours intensifs (3 mois). Il existe aussi une offre de cours à distance grâce à une étroite collaboration avec l'Institut français de Madrid. Le public est varié et peut être divisé en plusieurs catégories : adultes, adolescents, enfants et enfants

de moins de cinq ans. L'enseignement va donc de l'éveil jusqu'aux niveaux les plus élevés du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) et peut aussi prendre la forme de Français sur Objectif Spécifique (FOS) par exemple pour le français commercial, du secrétariat, entre autres.

1. De la normale au confinement

L'équipe pédagogique de l'Af Vigo allait initier les évaluations du deuxième trimestre lorsque le 11 mars 2020 l'OMS élevait la situation d'urgence de santé publique occasionnée par la COVID-19 à la situation de pandémie internationale. Le lendemain, jeudi 12 mars, la *Xunta de Galicia* (Gouvernement autonome de la Galice) adoptait un texte relatif aux mesures préventives en matière de santé publique. Dans ce texte figurait entre autres, la suspension de tout type d'activités dans l'enseignement réglé. Bien que n'appartenant pas à ce type d'enseignement, la Direction de l'Af Vigo, en accord avec son Comité de Direction, suspendait aussi tous ses cours dans un souci de cohérence professionnelle et sanitaire.

Il a alors fallu envisager le futur immédiat des cours de l'Af Vigo. Les options adoptées au sein du réseau de l'Espagne se sont généralement orientées vers l'enseignement à distance ; ce fut aussi l'option prise par l'Af Vigo. L'équipe pédagogique était partiellement formée et sensibilisée à ce type d'enseignement puisque déjà certains professeurs donnaient des cours à travers la plateforme de l'Institut français de Madrid, ou bien avaient suivi des formations sur les dispositifs de formation ouverte et à distance (DFOAD) ou encore, ils utilisaient des plateformes comme *Edmodo* ou *Google Classroom* dans une logique pédagogique de cours en présentiel enrichi.

1.1. La solution Apolearn

*Apolearn*² est un *Learning Management System* (LMS) ou plateforme d'enseignement à distance. Ce LMS social et collaboratif est d'origine française et ses cofondateurs sont Brice Gaillard et Sami Labidi. Cet outil numérique revêtait un intérêt particulier pour l'Af Vigo puisqu'il était déjà adopté dans plusieurs Alliances et Instituts à travers le monde et qu'il existait non seulement un partenariat avec la Fondation des Alliances françaises mais aussi avec plusieurs maisons d'éditions de manuels de Français Langue Étrangère (FLE). Ce dernier élément permettait un accès aux contenus de plusieurs méthodes d'enseignement du FLE dont une qui avait été adoptée par l'équipe pédagogique de l'Af Vigo depuis deux années scolaires déjà. De plus, face à la COVID-19, les cofondateurs avaient pris l'initiative

de proposer leur LMS en accès gratuit jusqu'à la fin du confinement. Cette offre a été reçue avec grand intérêt dans le réseau Alliance française en Espagne puisqu'une semaine après le début du confinement et face à la demande du réseau, *Apolearn* mettait en place un serveur dédié pour les Alliances Françaises d'Espagne.

Un binôme de professeurs a donc été chargé de mettre en place au plus vite, sur le dispositif *Apolearn* de l'Af Vigo, des gabarits de cours qui correspondent au découpage des niveaux de cette Alliance, mais aussi des classes virtuelles qui faisaient écho aux classes en présentiel ouvertes au moment de la mise en confinement de la population en Espagne. Quelques jours plus tard, chaque professeur disposait alors d'un accès au portail *Apolearn* de l'Af Vigo, où il pouvait visualiser tous ses groupes classes.

1.2. L'outil de visioconférence Zoom

Il est important de préciser qu'*Apolearn* permet d'intégrer un outil de visioconférence grâce à une mise en relation avec un code spécifique récupéré depuis l'outil de visioconférence utilisé, qui aura été copié et collé dans une option appartenant au profil du compte client³. Ceci permet à l'apprenant d'avoir accès à sa classe virtuelle, le jour de l'événement programmé, directement depuis la plateforme. Il est possible d'unir des outils de visioconférence comme *Zoom*, *BigBlueButton*, *Jitsi* entre autres. Dans le cas de l'Af Vigo, *Zoom* a été l'outil choisi dès le début du confinement.

Nous pouvons ajouter que, s'il est vrai qu'au début de la période de confinement l'outil *Zoom* présentait des soucis de vulnérabilité, la compagnie a rapidement procédé à l'application de mesures de sécurité nouvelles et à une actualisation du logiciel. De son côté, *Apolearn*, a aussi instauré des mesures qui allaient en ce sens avec, par exemple, la possibilité de requérir une inscription préalable ou l'introduction d'un mot de passe pour accéder à la Classe virtuelle.

2. Résultats et analyses des enquêtes élèves / professeurs

À la fin de l'année 2019-2020, l'Af Vigo a soumis un questionnaire en ligne à onze professeurs pour dresser un bilan de leur expérience en matière d'adaptation à l'enseignement en ligne. Le questionnaire présente six sections : les quatre premières sections cherchent à déterminer le degré de familiarisation et d'appropriation par rapport aux méthodologies et au jargon communément utilisé dans le cadre de l'Enseignement À Distance (EAD), (section 1 : EAD en général, section 2 : À propos de sigles, section 3 : À propos des plateformes (LMS), section 4 : À propos de

la visioconférence). Les sections suivantes s'attachent essentiellement à mesurer le niveau de stress ressenti lors du passage de l'enseignement présentiel à l'enseignement entièrement à distance (Section 4 : À propos de l'expérience) ainsi que la facilité d'utilisation des outils pour les cours en ligne (Section 5 : À propos des outils). Les deux dernières sections portent sur la qualité du travail pédagogique mis en œuvre par le biais de la plateforme *Apolearn* (section 7 : À propos de votre travail), enfin sur le développement professionnel et les conditions d'application de nouvelles modalités d'enseignement après la période estivale (Section 8 - À propos de l'après).

Un questionnaire a également été soumis en ligne aux 168 élèves qui ont pris part à cette expérience pédagogique. Les élèves appartiennent à cinq groupes (en fonction de leur tranche d'âge et/ou le type de cours réalisé) : 50 enfants, 43 adolescents et 59 adultes ont suivi un cours extensif de FLE de 9 mois ; 6 élèves ont fréquenté un cours semi-intensif de 5 mois et finalement un groupe de 10 élèves a pu suivre une tout autre modalité d'enseignement, à savoir des cours de conversation en extensif. Le questionnaire soumis à ces élèves contient dix-sept questions distribuées en quatre sections. La première section commence par évaluer le degré d'adéquation du passage à l'EAD de la part de l'Af Vigo ; la deuxième section porte sur le travail effectué par chacun de ces groupes à travers la plateforme *Apolearn* ; la troisième section porte sur l'utilisation de l'outil de visioconférence *Zoom* dans le cadre des cours ; la section finale cherche à déterminer quelle serait la modalité d'enseignement préférée par les apprenants à la rentrée scolaire prochaine en cas de maintien des mesures restrictives.

Avant de mettre en regard les réponses apportées par les enseignants et les apprenants lorsque les questions se rejoignent dans les deux questionnaires, nous tenons, tout d'abord, à dresser un état des lieux des connaissances préalables des onze enseignants en matière d'EAD (Moore, Dickson-Deane, Galyen, 2011 ; Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera, 2012 ; Forget-Dubois, 2020) et leur ressenti général suite à l'expérience vécue. Voici les trois premières questions qui abordent leurs connaissances en matière d'EAD :

- > Question 1 : « Dites si vous connaissez ces sigles et leur signification : LMS ; MOOC ; SPOC ; SL ; FOAD ; ENT » ;
- > Question 2 : « Dites si vous connaissez ces plateformes d'enseignement à distance (LMS) sous licence libre : *Dokeos* ; *Moodle* ; *Claroline* ; *Apolearn* ; *Opigno* ; *Edmodo* ; *Didacte* ; *Google Classroom* » ;
- > Question 3 : « Dites si vous connaissez ces outils pour la visioconférence : *ezTalks* ; *Webex* ; *U Réunion* ; *Livestorm* ; *Blizz* ; *BBB (Big Blue Button)* ; *Zoom* ; *Jitsi* ; *Whereby* ; *Google Meet* ; *Skype* ».

Il semblerait que les enseignants soient (encore) peu familiarisés avec le jargon de l'enseignement à distance (seuls les MOOC *Massive Open Online Courses* et la FOAD Formation Ouverte À Distance ont été identifiés). En revanche, ils connaissent d'autres LMS outre celui d'*Apolearn* (à savoir *Moodle*, *Edmodo* et *Google Classroom*). Quant aux outils de visioconférence, ce sont les outils les plus communément mobilisés dans ce domaine (à savoir, *Skype*, *Zoom* et *Google Meet*) qui sont davantage connus. Grâce à la montée en puissance de ces solutions technologiques, et notamment de par leur usage privé dans une situation de confinement, leur usage professionnel s'est aussi étendu. Les salles de classe ont été transformées en salles virtuelles. Les enseignants ont découvert ou accentué le recours au partage d'écran et autres fonctionnalités des outils de visioconférence.

Les deux dernières questions de cet état des lieux étaient plus orientées vers leur ressenti général. Interrogés sur la sensation de stress (Question 4) que peut engendrer un changement aussi abrupt dans une pratique professionnelle quelle qu'elle soit, il semblerait que les premiers cours en ligne aient été perçus comme une forte source de stress par tous les enseignants, qui reconnaissent avoir eu besoin d'une période d'acclimatation pour s'approprier le dispositif de formation - l'enseignement à distance - ainsi que l'environnement technopédagogique qui s'y rattache. Enfin, la Question 5 portait sur la nature des difficultés auxquelles ils ont été confrontés dans leur pratique de l'enseignement en ligne (Trammell et LaForge, 2017 ; Jokiaho et al., 2018 ; Yen et al., 2018 ; Khan, 2020). Les enseignants pointent des facteurs d'ordre aussi bien didactique (préparation des cours, correction des travaux, entre autres) que technique (maîtrise des outils).

Nous rapportons maintenant les réponses apportées aussi bien par les enseignants que par les apprenants. Dans un premier temps nous exposerons les réponses des enseignants en présentant la moyenne des réponses, calculée sur l'ensemble des réponses obtenues à partir de l'échelle d'évaluation (1 à 5) citée avant.

- « Pensez-vous connaître l'enseignement à distance avant le passage au tout à distance ? » : 2,55
- « Et à ce jour, que répondriez-vous ? » : 3,55
- « Zoom vous semble-t-il facile à utiliser dans un cadre pédagogique ? » : 4,55
- « Apolearn vous semble-t-il facile à utiliser ? » : 3,45
- « Pensez-vous avoir donné la quantité «correcte» de travail à vos apprenants ? » : 3,91
- « Pensez-vous avoir fait un bon suivi de l'apprentissage de vos élèves ? » : 3,80

Dans un deuxième temps, nous présentons les réponses des apprenants par l'expression de la moyenne de leurs réponses, calculée de la même façon que précédemment.

- « *¿Apolearn le parece fácil de usar?* “Apolearn vous semble-t-il facile à utiliser ?” » : 4,12
- « *¿Cómo valora la calidad del material puesto a disposición en la plataforma? (Módulos, fichas, presentaciones, ejercicios, etc.)? “Quelle est votre appréciation concernant le matériel mis à disposition sur la plateforme ? (Modules, fiches, présentations, exercices, etc.)”* » : 3,97
- « *¿Cómo valora la cantidad de material en la plataforma? “Quelle est votre appréciation concernant la quantité de matériel sur la plateforme ?”* » : 4,09
- « *¿En general, cómo valora la plataforma? “En général, quelle est votre appréciation de la plateforme ?”* » : 4,10
- « *¿Cómo valora la cantidad de trabajo demandado por su profesor/a? “Quelle est votre évaluation concernant la quantité de travail demandé par votre professeur/e ?”* » : 4,18
- « *¿Cómo valora el seguimiento del/de la profesor/a? (Comunicaciones, correcciones, etc.) “Quelle est votre appréciation concernant le suivi de votre professeur/e ? (Annonces, messages, corrections, etc.)”* » : 4,49

Les questions précédées d'une flèche sont celles qui ont été posées à la fois aux enseignants et aux apprenants. Dans l'ensemble, et malgré les difficultés à gérer un passage dans l'urgence vers une modalité d'enseignement peu exercée jusqu'alors, tant le corps professoral que les apprenants ont finalement su s'adapter à ce nouveau contexte pédagogique. Comme en témoignent les données quantitatives qui précèdent, on observe que le suivi pédagogique à distance et la charge de travail de la classe ont été jugés adéquats aussi bien par les enseignants que par les élèves. On constate également que l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage numérique a eu un impact positif sur le processus d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre d'une question à choix multiple : « *¿Le gustaría seguir usando esta herramienta incluso en modalidad presencial? sí, no, tal vez* (“Aimeriez-vous continuer à utiliser cet outil même en modalité présentielle ? oui, non, peut-être” »), 61 des 168 étudiants ont répondu qu'ils aimeraient pouvoir continuer à utiliser ce type de plateforme, notamment en contexte de cours présentiels (présentiel enrichi). Parmi les étudiants restants, 71 d'entre eux ont répondu qu'ils seraient éventuellement réceptifs à l'idée de poursuivre leur formation en langue par le biais de ce type de plateforme. Au vu des réponses, il semble que ce LMS constitue, pour les apprenants, un dispositif utile pour répondre à des besoins d'ordre pédagogique (rattraper un cours, avoir du matériel disponible pour étudier) et interpersonnel (maintenir essentiellement le contact avec l'enseignant en dehors des cours). Huit des onze enseignants reconnaissent, eux aussi, qu'une plateforme d'enseignement en ligne peut être un apport positif en plus du présentiel. Nous ne résistons pas à la tentation de transcrire ci-dessous le commentaire laissé par deux

des enseignants pour signaler les atouts inhérents à l'utilisation d'un LMS en classe de FLE que l'on pourrait peut-être étendre aux langues étrangères de manière plus générale :

[Enseignant 1] « Surtout au niveau des compréhensions écrites et orales. Cela permet de gagner du temps en cours pour d'autres activités. De plus, les élèves ont la possibilité de visionner ou écouter les vidéos/audios le nombre de fois nécessaires. Cela s'avère donc plus personnalisé. On a tous eu en cours un élève qui avait besoin d'écouter un audio plus de fois que les autres qui avaient largement tout compris. Aussi, cela oblige l'élève à ne pas se reposer sur les autres. Ou les plus timides ont les mêmes opportunités de répondre que ceux qui se mettent toujours en avant. »

[Enseignant 9] « Apport positif notamment pour permettre aux élèves un apprentissage plus sur mesure, leur permettre de travailler la compréhension orale de manière autonome (certains élèves ont besoin de plus d'écoutes que d'autres), leur permettre d'accéder facilement à des documents, possibilité d'orienter les élèves vers d'autres ressources intéressantes disponibles sur la toile, possibilité pour les élèves de faire toute une gamme "d'exercices" pour renforcer leurs connaissances, possibilité pour l'élève de faire facilement des activités d'expression orale et de les envoyer au prof (notamment entraînement au monologue du DELF) et en faciliter la correction de la part du prof, enrichissement de l'aspect culturel par la mise à disposition pour les élèves intéressés par des contenus plus culturels notamment à travers des liens (musique, documentaires, visites virtuelles, conférences, lectures, archives Ina, ...), contact plus ciblé avec l'apprenant, échange, possible des productions des élèves sur la plateforme et ouverture éventuelle d'un débat, faciliter le suivi des élèves et permettre ainsi de détecter plus clairement et plus rapidement certaines lacunes ou difficultés chez l'apprenant. »

3. Enseigner le français dans la nouvelle normalité

L'année scolaire 2019/2020 à l'AFVigo prenait fin au 31 mai, cependant l'Alliance a permis à tous ses apprenants d'accéder à la plateforme jusqu'au 30 juin. Ainsi les apprenants pouvaient consulter les documents partagés par leur professeur et refaire certains modules ou activités incluses dans ces modules. De son côté, l'équipe pédagogique avait déjà en considération la rentrée de l'année suivante dans une « nouvelle normalité », une terminologie répétée à satiété dans tous les médias. Du côté des autorités sanitaires, on évoquait la possibilité d'une deuxième vague en automne : il devenait évident qu'il fallait envisager tous les cas de figure possibles pour la rentrée 2020/2021. Prises en compte les réponses des apprenants

à la dernière question de l'enquête concernant les modalités d'enseignement à la rentrée, il s'avérait indispensable de privilégier l'enseignement présentiel tout en étant prêt à affronter de possibles restrictions, voire un nouveau confinement.

Les protocoles COVID-19 se dessinaient et avec eux les mesures sanitaires à respecter. La distance sociale imposait une réduction de la capacité d'accueil des apprenants. En accord avec les directives de la *Xunta de Galicia*, la Direction de l'Af Vigo a pris la décision de séparer les tables d'un mètre cinquante, ce qui réduisait la capacité d'accueil de 12 à un maximum de 9 apprenants pour les plus grandes salles de classe et à 8 pour les plus petites. La bibliothèque aussi a été habilitée en salle de classe avec une capacité de 12 élèves. La décision a donc été prise d'établir un roulement des élèves pour offrir de façon équitable la possibilité d'assister au cours de façon présentielle. Cela supposait par ailleurs que les élèves concernés par le roulement puissent suivre le cours à distance. Il a fallu doter certaines salles d'équipement technologique qui permette aux apprenants à distance de pouvoir assister aux cours.

3.1. L'installation des équipements technologiques

Grâce à un conseiller spécialisé dans les équipements technologiques pour l'enseignement (SGlobal⁵), l'Af Vigo a pu, dès le mois de juin, envisager diverses possibilités pour adapter ses salles (Oranburg, 2020). Plusieurs salles de classe ont été équipées avec les outils suivants : un micro/haut-parleur pour visioconférence (modèle *Beyerdynamic Phonom, Technologie Gecko 360°*), d'une caméra web grand angle avec fonction zoom activée depuis une télécommande (modèle *Konftel 4K CAM20*), d'un TNI tactile de 165,1 cm ou 143,9 x 80,9 cm (modèle *RS 4K UHD Multi Tactil NL*) monté sur un support mobile en acier. Pour faciliter le maniement du TNI depuis le bureau du professeur, un clavier et une souris sans fil ont été ajoutés. Les téléviseurs ont été mis à profit pour permettre une extension de l'écran du TNI. Ceci permet de déplacer la fenêtre de l'outil de visioconférence pour que le professeur puisse visualiser ses élèves en ligne sans que cela ne prenne de l'espace sur l'écran du TNI. Par ailleurs, la distance à respecter et la disposition dans la salle des points de connexion au réseau Internet et au réseau électrique a mené l'Af Vigo à repenser la configuration des salles de classe. Ce sont donc au total quatre salles de classe qui peuvent à tout moment fonctionner pour un enseignement mixte synchrone.

Il reste encore beaucoup à faire, pour qu'un jour, l'Af Vigo puisse proposer des cours en comodal asynchrone. En effet, cet enseignement suppose de pouvoir stocker les enregistrements des cours ou bien des contenus pédagogiques prêts

à l'emploi, c'est-à-dire qu'il faudrait prévoir un espace de stockage propre ou délégué comme un serveur ou le nuage. En ce qui concerne l'interactivité du groupe classe (apprenants en présentiel et apprenant à distance) qui est un aspect très important - si l'on considère les pratiques pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères, où l'interaction entre apprenants aide énormément à l'apprentissage - l'Af Vigo poursuit ses réflexions. En l'état actuel des installations, les écrans de télévision sont mobiles donc les apprenants en présentiel peuvent visualiser les élèves à distance mais le contraire n'est pas encore possible. Une étude est d'ailleurs en cours pour équiper la salle d'une ou de deux autres caméras dites « d'ambiance » pour que les élèves à distance puissent avoir en visuel panoramique tous les élèves qui sont présents en classe. Peut-être est-ce là aussi un moyen d'améliorer le ressenti des élèves à distance pour qu'ils se rapprochent, d'une certaine manière, de l'expérience en présentiel. En outre, toute la démarche entreprise permet d'envisager l'avenir de l'Af Vigo sous un autre angle puisqu'elle se place dans une logique de marché qui lui permet non seulement de fidéliser les élèves qui auraient des problèmes ponctuels de disponibilités mais aussi de proposer une alternative à ceux qui, intéressés par l'offre de cours, vivraient trop éloignés de l'Af Vigo.

3.2. Différentes approches d'enseignement

La pandémie de la COVID-19 nous a donc amenés à mettre en place d'autres modalités, outre l'enseignement en présentiel (le tout en face à face) et l'enseignement à distance (le tout en ligne) et donc à élargir le champ des possibles en matière d'innovation, pédagogique et technologique (Plante, 2016). Une brève recherche sur Internet (notamment du côté des orientations méthodologiques proposées par l'Université de Laval au Québec) nous conduit naturellement à découvrir différentes modalités d'enseignement (notamment hybride, comodal et mixte) qui se distinguent quant au type de répartition entre le présentiel et le distanciel (IDIP, s.d).

3.2.1. Enseignement hybride

On a tous entendu parler d'enseignement à distance et de sa contrepartie, l'enseignement en présentiel, mais il existe une approche qui combine les deux : l'enseignement dit hybride (Gravelle, 2019 ; Hrastinski, 2019). Dans le cadre de ce type d'enseignement, tous les étudiants sont présents en classe et en ligne selon une séquence proposée par l'enseignant (par exemple, toute la classe suit les séances

1-3-6-8 en classe et les séances 2-4-5-7-9 en ligne). Pour mettre en place cette modalité de formation, l'enseignant se doit de planifier en amont le meilleur mode de diffusion des contenus pour chaque séance (en ligne ou à distance). L'équivalent anglophone serait l'expression *blended learning*.

3.2.2. Enseignement comodal

Un cours hybride n'est pas synonyme d'un cours comodal. Un enseignement comodal, aussi appelé formation HyFlex, implique la gestion simultanée d'une classe en présentiel, d'une classe virtuelle synchrone et d'une classe en ligne asynchrone (Charlier et al., 2006 ; Beatty, 2014 ; Ferrarini, 2020). Le nombre d'élèves en classe et en ligne peut donc fluctuer d'une semaine à l'autre dans la mesure où c'est l'apprenant qui fait le choix du mode pour chaque séance (à savoir, s'il assiste au cours en présence ou à distance de façon synchrone ou asynchrone) (Eude, 2017a, 2017b). L'enseignant doit donc être en mesure d'encadrer ses élèves dans tous ces modes. Pour mettre en place ce type d'enseignement, la diffusion en direct de chaque séance doit se faire sur une plateforme qui permet aux élèves à distance d'interagir et de poser en temps réel leurs questions à l'enseignant(e), comme s'ils étaient dans la classe (Eude, 2017c). Il faut, par ailleurs, enregistrer chaque cours pour que les élèves en mode asynchrone puissent les visionner en différé⁶.

3.2.3. Enseignement mixte

La charge d'organisation des séances comodales est importante car il n'est pas simple de garantir l'équité entre les élèves (ceux qui peuvent être en présence et en ligne). Il n'est pas simple non plus de gérer simultanément la communication directe (synchrone) et celle indirecte (asynchrone) et de mettre à profit cette dernière dans une formation en langue étrangère. C'est pourquoi l'af VIGO a opté pour une modalité d'enseignement mixte qui se déroule avec une partie des élèves en présence et une autre à distance. Les élèves à distance sont connectés en visioconférence et les autres sont dans la salle de cours. Les élèves en présence alternent d'une séance à l'autre. La différence avec la comodalité est que, dans ce cas, la présence/distance est imposée (pour que tous les élèves bénéficient nécessairement de quelques séances en présentiel) ; par ailleurs, les cours à distance se déroulent uniquement en mode synchrone. Puisque les élèves à distance suivent les cours en temps réel, l'enseignant n'a pas à enregistrer ses cours en présentiel et à les mettre à disposition sur une plateforme. En revanche, il lui faudra redoubler d'effort pour capter et conserver l'attention des élèves à

distance et leur permettre une interaction optimale en cours. Cette interaction doit prendre effet non seulement avec le professeur mais aussi avec les apprenants en présentiel, et là il reste à mettre en œuvre des outils (matériels et pédagogiques) pour une meilleure symbiose du groupe classe (présentiel et à distance). On comprend, dès lors, l'investissement technologique de l'Af Vigo pour équiper adéquatement les salles de classe avec des caméras. Les caméras ont été installées dans un premier temps pour capturer la zone où se tenait le professeur. Ainsi, l'élève à distance pouvait voir son professeur et le TNI lorsque le professeur n'est pas en partage d'écran. Par la suite ces caméras ont été placées sur l'écran de contrôle. Elles captent donc à la fois le groupe classe et le professeur. L'expérience visuelle ainsi créée procure aux élèves à distance un sentiment d'inclusion à la classe plus prononcé. Indépendamment de la modalité d'enseignement mise en place, il s'agit de combiner le *e-learning* (synchrone et/ou asynchrone) à un apprentissage traditionnellement assuré en présentiel (Henri, Plante, 2019). Comme le remarque à ce titre Bates (2017), les cours assurés en face à face ou à distance sont les extrêmes d'un continuum. Le défi consiste donc à tracer les frontières entre ces deux extrêmes, puis les modalités d'enseignement combinées qui articulent à des degrés divers le présentiel et le distanciel.

Le comodal se présente comme une forme d'enseignement des plus flexibles puisque cette modalité peut accepter, le cas échéant, que tous les élèves choisissent d'assister en présentiel ou bien que, par choix ou par hasard, tout le groupe classe se retrouve à distance, ou encore que ce même groupe soit en synchrone ou tous en asynchrone. Même si ces derniers cas de figures sont peu probables, ils sont à considérer. Ce qui fait du comodal la seule modalité qui intègre le gène de toutes les modalités envisageables.

Dans tous les cas de figure, l'enseignant se doit d'orienter son intervention vers l'ouverture des ressources, le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction et le suivi de l'apprenant. Il est à noter que la création de ces espaces contribue à faire des séances présentiels un temps fort, quelque chose d'unique, de réellement participatif et collaboratif. Il est important de mesurer l'impact réel de chacune de ces modalités d'apprentissage pour dégager les perceptions qu'en ont aussi bien les élèves que les enseignants. Le choix d'un bon LMS tel que *Apolearn*, *Moodle* ou toute autre plateforme est donc d'une importance essentielle (Dang, Robertson, 2010 ; Wulandari, Budiyo, 2017, entre autres). En effet, il s'agit pour une équipe pédagogique de choisir l'espace charnière qui articule toute interaction entre apprenant et enseignant. Car le LMS s'avère être un seuil virtuel où se joue tout le succès, non seulement de la communication enseignant/apprenant mais aussi et surtout où se jouent tous les enjeux de l'apprentissage, et dans le cas qui nous intéresse ici de celui d'une langue étrangère.

Conclusion

Le confinement à domicile nous a imposé de recourir aux Technologies de l'Information et la Communication pour l'enseignement (TICE), autrement dit à l'Éducation Numérique, pour maintenir et mener à terme l'année scolaire 2019/2020. Nous avons été, enseignants et apprenants, complètement immergés dans l'univers de l'enseignement à distance. Nous avons tous dû apprendre et nous adapter aux outils numériques de l'enseignement. Bien sûr, il aurait été possible d'arrêter toute activité, certains élèves, certains centres de formation ont pris cette décision difficile de renoncer. Mais l'af vigo a su relever le défi et surmonter le mur qui s'imposait.

Au regard des données recueillies, des retours d'expérience positifs de la part des élèves et des professeurs l'EAD sous ses différentes formes s'impose. De plus, la nouvelle normalité, où les protocoles sanitaires imposent des restrictions qui affectent de plein fouet les pratiques pédagogiques de l'enseignement présentiel, oblige à l'inclusion de la technologie dans l'enseignement des langues étrangères et dans l'enseignement de manière plus générale. Il faut alors penser au-delà de la nouvelle normalité, car de nouvelles méthodologies de travail devront être implantées. Ce seront des méthodologies de travail dans le temps et dans l'espace puisqu'il faudra prendre en compte les outils technologiques et leurs implications au quotidien dans les nouvelles pratiques pédagogiques et leur usage dans la salle de classe. L'espace virtuel aussi sera à prendre en compte, puisque des plateformes telles que *Apolearn* sont déjà et continueront d'être les seuils virtuels des rencontres asynchrones et synchrones entre professeurs et apprenants. Les stratégies adoptées dans ce cas particulier peuvent inspirer d'autres domaines disciplinaires puisqu'il s'agit finalement d'exploiter des modalités d'enseignement qui leur sont adaptables. Cette évolution numérique a aussi permis à ce centre culturel français d'une position stratégique sur le marché puisqu'elle se donne les moyens d'ouvrir ses cours à un public non résidentiel.

Nous pouvons penser que nous allons vivre une époque révolutionnaire dans l'enseignement. Encore faut-il que la révolution ne se fasse pas dans le sang. Il faut donc bien réfléchir à comment mener cette révolution pour qu'elle aboutisse à des modes d'enseignement flexibles, innovants et de qualité (Bates, 2016 ; Cendon, 2018 ; Kessler, 2018 ; Panagiotidis, 2018). Les premières réflexions et mise en pratique à l'Université de Laval au Québec, nous engagent sur cette voie. Le professeur et l'apprenant en Langues Étrangères se sont retrouvés au pied du mur, acculés face au changement de leur pratique enseignante pour les uns et de leur forme d'apprentissage pour les autres. Nous pouvons dire que dans le cas que nous avons traité ici, les deux ont su se dépasser et se surpasser pour transformer

les obstacles d'hier en nouvelles opportunités pour l'enseignement et l'apprentissage d'aujourd'hui mais aussi et surtout pour l'enseignement et l'apprentissage de demain.

Bibliographie

Bates, T. 2017. « Préface », in France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur : l'enjeu de la formation à l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. vii-x.

Bates, T. 2016. *L'enseignement à l'ère numérique. Des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*, Vancouver BC : Tony Bates Associates Ltd. [En ligne] : https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/tony_bates-teaching_in_a_digital_age-fre.pdf [consulté le 10 septembre 2020].

Beatty, B. 2014. « Hybrid Courses with Flexible Participation », In: Lydia Kyei-Blankson et Esther Ntuli (dir.), *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments*, Hershey (Pa.), *Information Science Reference*, p.153-177. [En ligne] : <https://edtechbooks.org/hyflex/> [consulté le 09 octobre 2020].

Cendon, E. 2018. « Lifelong learning at universities: Future perspectives for teaching and learning ». *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 8187. DOI : 10.7821/naer.2018.7.320

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. « Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs*, vol. 4(4), p. 469-496. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm> [consulté le 18 juillet 2020].

Dang, T., Robertson, M. 2010. « Impacts of Learning Management System on Learner Autonomy in EFL Learning ». *International Education Studies*, 3(3), p. 3-11. DOI : 10.5539/ies.v3n3p3

Eude, T. 2017a, 13 décembre. « Cours magistral en mode comodal - L'exposé en formation comodal ». [En ligne] : <https://www.youtube.com/watch?v=hOPyYv2chXY> [consulté le 21 juin 2020].

Eude, T. 2017b, 13 décembre. « Cours magistral en mode comodal - Les quatre profils étudiants en formation comodal ». [En ligne]: <https://www.youtube.com/watch?v=k-flk-SoPpmg> [consulté le 21 juin 2020].

Eude, T. 2017c, 13 décembre. « Cours magistral en mode comodal - Les technologies et la gestion d'une formation comodal » [En ligne] : <https://www.youtube.com/watch?v=syG-vuU57XE0> [consulté le 21 juin 2020].

Ferrarini, J-L. 2020, 18 mai. « L-enseignement hybride : quels types de dispositifs ? » [En ligne]: <https://vimeo.com/419813664> [consulté le 22 juin 2020].

Forget-Dubois, N. 2020. « Définitions et modalités de la formation à distance, Études et recherches », Québec, Conseil supérieur de l'éducation. [En ligne] : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/50-2108-ER-Formation-a-distance.pdf> [consulté le 07 juillet 2020].

Gravelle, F. 2019. La gestion de la transformation de son enseignement en format mixte/hybride. In : France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.155-166.

Henri, F., Plante, P. 2019. « Qu'est-ce que le e-learning ? Un collage de définitions ». In : *Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail : cours TED 1272*, p. 1-6. Québec, Canada : Université TÉLUQ. [En ligne] : https://r-libre.telug.ca/1746/1/TED1272_texte3.2.pdf [consulté le 11 juillet 2020].

Hrastinski, S. 2019. « What Do We Mean by Blended Learning? ». *TechTrends*, 63(5), p. 564-569. [En ligne] : <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5> [consulté le 12 septembre 2020].

- IDIP (s.d.) : « Des scénarios pour nos enseignements à la rentrée » (Source : IDIP, Université de Strasbourg). *Retour sur les différentes modalités de l'enseignement : en présence, hybride, à distance, comodal et mixte*. [En ligne] : <https://idip.unistra.fr/wp-content/uploads/2020/05/TypesEnseignements.pdf> [consulté le 12 septembre 2020].
- Jokiaho, A., May, B., Specht, M., Stoyanov, S. 2018. « Barriers to using E Learning in an Advanced Way ». *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, 11(1): p.17-22. DOI : 10.3991/ijac.v11i1.9235
- Kessler, G. 2018. « Technology and the future of language teaching. ». *Foreign Language Annals*, 51(1), p. 205-218. DOI: 10.1111/flan.12318
- Khan, I. 2020. « Electronic learning management system: relevance, challenges and preparedness ». *International Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 7(5), p. 471-480. [En ligne] : <http://www.jetir.org/papers/JETIR2005072.pdf> [consulté le 16 septembre 2020].
- Moore, Joi L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. 2011. « e-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are they the Same? ». *Internet and Higher Education*, 14(2), p. 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Oranburg, S. 2020. « Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors », Duquesne University School of Law Research, Paper N° 2020-02. [En ligne] : <https://ssrn.com/abstract=3553911> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3553911> [consulté le 23 septembre 2020].
- Panagiotidis, P. 2018. « Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning ». *European Journal of Education*, 1(3), 43-52, [En ligne] : <http://journals.euser.org/index.php/ejed/article/view/3980> [consulté le 04 septembre 2020].
- Plante, P. 2016. « La cohérence entre la technologie, la pédagogie et le contenu : un souci plus que théorique ! ». *Le Tableau*, 5(2). *Pédagogie universitaire*. Québec : Université du Québec. [En ligne] : https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_v5_n2_tpack_0.pdf [consulté le 31 août 2020].
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D. Cabrera, N. 2012. « Building an Inclusive Definition of E-Learning: An approach to the Conceptual Framework ». *International Review of Research in Open and Distance Learning* 13(2), p. 145-159. [En ligne] : <http://www.irrod.org/index.php/irrod/article/view/1161> [consulté le 21 septembre 2020].
- Trammell, B. A., LaForge, C. 2017. « Common challenges for instructors in large online courses: Strategies to mitigate student and instructor frustration ». *Journal of Educators Online*, 14(1), p. 10-19. [En ligne] : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133615> [consulté le 12 septembre 2020].
- Wulandari, P., Budiyo, C. 2017. « Improving Foreign Language Learning by the Mean of Learning Management System. *Review of the Literature* », in International Conference on Teacher Training and Education 2017 (ICTTE 2017), 586-601. DOI: 10.2991/ictte-17.2017.67
- Yen, Shu-Chen, Lo, Yafen, Lee, Angela, Enriquez, JudelMay.2018. « Learning online, offline, and in-between: comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities ». *Education and Information Technologies*, 23, 2141-2153. DOI : 10.1007/s10639-018-9707-5

Notes

1. Les deux auteurs ont contribué à cette recherche et à la rédaction de l'article dans une même proportion.
2. <https://apolearn.com/>
3. Le compte client est le compte principal à partir duquel s'opère la souscription à la plateforme et à ses différents produits.
4. Le questionnaire des apprenants leur a été soumis en langue espagnole.

5. <http://sglobal.es/>

6. Bien évidemment, ces enregistrements sont tout aussi utiles aux élèves ayant assisté au cours en mode synchrone (en classe et en ligne).