

Émotions suscitées par un dispositif de formation à distance lors de la pandémie de la COVID-19 : le cas d'apprenants Malaisiens de français et d'italien langues étrangères

Emotions stimulated by a distance learning device during the COVID-19 pandemic: the case of Malaysian learners of French and Italian as foreign languages

Omar COLOMBO

Universiti Brunei Darussalam -Brunei
omar.colombo@ubd.edu.bn

Piermauro CATARINELLA

Université de TM Shah Alam (Malaisie)
piermauro@uitm.edu.my

Reçu: 23/04/ 2023;

Accepté: 23/07/ 2023,

Publié: 02/08/2023

Résumé : Cette étude vise l'amélioration des dispositifs de formation à distance en analysant les émotions d'étudiants malaisiens pendant un enseignement à distance d'urgence des Licences de français et d'italien langues étrangères lors de la pandémie de la COVID-19. Nous avons adapté le questionnaire de Dewaele et MacIntyre (2014) sur les émotions des apprenants de langue, et effectué une analyse statistique descriptive des scores recueillis par des Tests T et de corrélation linéaire Pearson. Frustration, anxiété et manque de confiance en soi expliquent le faible niveau de plaisir ressenti dans l'apprentissage. Toutefois, la motivation et l'appréciation de l'interaction interpersonnelle restent élevées. En suivant ces résultats, les formateurs ont planifié des dispositifs à distance et hybrides améliorés et favorables aux émotions positives.

Mots clés : COVID-19 – Émotions – Enseignement à distance d'urgence – Français langue étrangère – Italien langue étrangère – Questionnaire en ligne.

Abstract: This paper aims at improving online learning and teaching, by analyzing the emotions of undergraduate Malaysian students of French and Italian as Foreign Languages, during the emergency remote teaching (ERT) conducted throughout the COVID-19 pandemic. The Dewaele and MacIntyre's (2014) course survey on Foreign Language students' emotions was adapted, and Paired Simple T-Tests and Pearson linear correlation tests were run, along with a descriptive statistical method of the scores. Frustration, anxiety and lack of self-confidence can account for the lower enjoyment of students' ERT experience. Students' motivation and their appreciation of interpersonal interaction remained nonetheless high. Lecturers acknowledged the findings of this research and implemented the necessary hybrid and remote teaching changes to improve the quality of the course and to encourage the learners' positive emotions.

Keywords: COVID-19 – Emergency Remote Teaching – Emotions – French as a Foreign Language – Italian as a Foreign Language – Online Survey

Introduction

Lors de la première vague de la pandémie de COVID-19, le deuxième semestre 2019/2020 des Licences de français et d'italien langues étrangères (dorénavant, FLE et ILE) d'une université malaisienne a été organisé à distance. Vu les circonstances socio-éducatives exceptionnelles de crise, les cours en distanciel réalisés mondialement pendant la pandémie de COVID-19 doivent être interprétés en termes d'*enseignements à distance d'urgence* (dorénavant, EDU, de l'anglais *emergency remote teaching* ; Hodges et al., 2020) conduits pendant une *période de continuité pédagogique* (Kennel et al., 2021), étant donné l'absence d'une planification éducative préalable au lancement de ces dispositifs d'urgence (Olasile & Emrah, 2020 : 2).

En effet, les enseignants de FLE et d'ILE ont pu organiser et conduire l'enseignement à distance (dorénavant, EAD) grâce à leur connaissance, tant des apprenants que de leurs besoins. Les programmes, les contenus des cours et les examens ont été simplifiés. Les cours ont été mis en place sur la plateforme institutionnelle *Spectrum*. Toutefois, vu les contraintes technologiques, en particulier la discontinuité de la connexion Internet pour plusieurs étudiants et enseignants, ces derniers ont interagi tout au long de la journée par le service de la messagerie de *WhatsApp*. Cette médiation technologique a permis aux formateurs de délivrer les cours et, souvent, de

guider les examens. Les cours synchrones par visioconférence au moyen des plateformes *Zoom* et *Microsoft Team* n'ont représenté que 25 % du dispositif, tandis que 75 % des cours ont été dispensés en modalité asynchrone. Le travail à distance synchrone comportait des devoirs et des tâches exécutés en ligne à l'aide du tutorat des formateurs (par *WhatsApp* et par email). Vu l'urgence sanitaire, les enseignants ont dû fournir aux apprenants en très peu de temps du matériel pédagogique traditionnel qui a été adapté au format en ligne, et ils ont créé des documents *ex novo* qui puissent être exploités au moyen d'outils numériques.

1. Objectifs, questions et hypothèse de l'étude

La neurologie et la psychologie se sont intéressé récemment à l'impact mental et émotionnel de la pandémie de COVID-19 en révélant des taux relativement élevés d'anxiété, de dépression, de détresse psychologique et de stress (El-Sakran et al., 2022). En particulier, selon Mseleku (2020), pendant la pandémie, les enseignants et les apprenants ont été affectés par les contraintes technologiques, l'environnement socio-sanitaire défavorable et par des troubles de santé mentale en raison des limitations d'accès aux ressources d'enseignement et d'apprentissage à distance. Étant donné que l'EDU a été un environnement d'apprentissage qui n'a pas été choisi volontairement par les apprenants, de nouvelles enquêtes sur les émotions de ces derniers au milieu de la pandémie devaient être menées de toute urgence (Russell, 2020). Par conséquent, plusieurs travaux ont étudié les effets émotionnels des dispositifs de formation à distance d'urgence, les EDU pandémiques, dans l'apprentissage des langues étrangères (dorénavant, LE), notamment en ce qui concerne l'anglais (Erarslan, 2021), à l'exception du FLE et de l'ILE en contexte malaisien.

À la lumière des points mentionnés plus haut, les chercheurs de cette étude, qui étaient en même temps parmi les formateurs de FLE et d'ILE, visaient l'analyse des émotions ressenties par les apprenants de français et d'italien pendant leur expérience d'apprentissage à distance, confinée et due à la première vague de la pandémie en Malaisie. Notamment, cette étude voulait répondre aux deux questions de recherche suivantes :

1) Les émotions des étudiants pendant l'EDU étaient-elles prioritairement positives ou négatives ?

2) Quels sentiments spécifiques ont dominé pendant l'expérience de formation à distance ?

Cette enquête visait également deux objectifs pédagogiques. Premièrement, l'amélioration des enseignements à distance et hybrides post-EDU, en vue d'éventuels nouveaux besoins de formations émergents par cette enquête. La planification d'un EAD amélioré de FLE et d'ILE était d'autant plus urgente que le distanciel avait été reconduit au premier semestre de l'année académique 2020/2021. Deuxièmement, l'identification des conditions favorables aux émotions positives en classe de langue, étant donné que ces émotions encourageraient la réalisation des objectifs pédagogiques et la motivation dans les apprentissages (Dewaele et al., 2018).

Vu les résultats d'études similaires à la nôtre, et exemplifiées dans notre cadre théorique, nous avons formulé l'hypothèse de recherche suivante : la crise pandémique due à la COVID-19 et, par conséquent, l'EDU qui en a suivi, auraient occasionné des états émotionnels différents et contradictoires entre eux.

Dans la section suivante (cf. § 2) nous présenterons un bref excursus théorique sur les études centrées sur les émotions des apprenants des LE vis-à-vis des dispositifs d'apprentissage-enseignement, notamment lors des EAD (cf. § 2.1) et des EDU (cf. § 2.2) dans le monde. Par la suite, nous exposerons le protocole de cette recherche (cf. § 3/3.3), les résultats et leur discussion (cf. § 4/4.2.2 et 5/5.3) et terminerons avec des réflexions pédagogiques (cf. § 6) et scientifiques (cf. § *Conclusion*).

2. Cadre théorique

2.1 Les recherches sur les émotions des apprenants vis-à-vis des dispositifs d'apprentissage-enseignement à distance des langues étrangères

Izard (2010 : 363) affirme qu'il n'y a pas de consensus scientifique sur la définition de la notion d'émotion. Cependant, étant donné les multiples implications psychologiques des émotions, les recherches leur reconnaissent un rôle essentiel dans les apprentissages. Notamment, selon les travaux de recherche, les émotions positives et négatives peuvent avoir un impact sur

l'apprentissage d'une LE, sur les acquis et les perceptions du contexte éducatif (Dewaele et al., 2019). C'est pourquoi selon Reilly et Sánchez Rosas (2019) les formateurs devraient s'intéresser de près au vécu émotionnel de leurs étudiants :

If teachers were familiarized with specific emotions that tend to arise in their students, they might develop attitudes and strategies that serve as antecedents for the rise of positive emotions, and thereby create a classroom climate that benefits language learning (Reilly & Sánchez Rosas, 2019 : 35).

L'émotion la plus étudiée dans le domaine est l'anxiété (Teimouri et al., 2019 ; MacIntyre, 2017). D'après MacIntyre (1999 : 27) l'*anxiété des langues étrangères* (*Foreign Language Anxiety*, FLA) est une réaction émotionnelle négative avérée lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une LE. L'anxiété est un sentiment d'insécurité éprouvé pendant le déroulement des tâches et des examens en LE (cf., Gkonou, 2011 ; Mihaljević Djigunović & Legac, 2008 ; Gardner & MacIntyre, 1989). L'anxiété est en lien aussi bien avec les troubles de concentration (Norton & Abbott, 2016), qu'avec la tension, l'appréhension, la nervosité et l'inquiétude (Leigh, 2015) dans l'apprentissage. Ainsi, Dewaele et MacIntyre (2014) soulignent que les effets négatifs de l'anxiété sur l'apprentissage des LE sont à la fois complexes et multidimensionnels. Selon Dewaele et MacIntyre (2014 : 238-239) les études ont démontré que l'anxiété peut affecter les processus cognitifs d'apprentissage (réception, traitement, mémorisation et récupération du matériel langagier), la performance et la production langagières (par exemple, en provoquant la réalisation d'erreurs à l'oral), l'efficacité des matériaux pédagogiques en classe de langue, les relations interpersonnelles (apprenant-enseignant et apprenant-apprenant), l'identification avec la langue-culture étrangère, etc.

Au contraire, les émotions positives favorisent la formation (Dewaele et al., 2019 ; Boudreau et al., 2018 ; Dewaele, 2015). Dans le monde anglo-saxon, la didactique des langues identifie souvent les émotions positives sous l'étiquette de l'anglais *enjoyment*, communément entendue comme le plaisir et/ou la joie affiché(es) par l'apprenant dans l'apprentissage d'une LE. Selon Csikszentmihalyi (1990) le plaisir (ou l'émotion positive) encourage la concentration, l'efficacité dans l'accomplissement des tâches et, par conséquent, l'indentification d'objectifs clairs. Ainsi, les émotions positives

sont propices à un apprentissage efficace, à la motivation dans les études (cf., Gardner, 1985, 2010), aux interactions interpersonnelles (en classe de langue), etc. En résumant, par le biais d'états émotionnels positifs, les étudiants apprécient généralement les activités d'apprentissage et les cours de langue (Dewaele & MacIntyre, 2014 : 242). De même, les émotions positives peuvent empêcher l'émergence des émotions négatives, telle que l'anxiété, et promouvoir la résilience personnelle face aux difficultés (Dewaele et al., 2019 ; MacIntyre, 2017 ; Dewaele & MacIntyre, 2014).

Dewaele et MacIntyre (2014) ont effectué une étude à l'échelle mondiale afin de mesurer les deux pôles émotionnels, le positif (*enjoyment*) et le négatif (*anxiety*), ressentis par 1746 étudiants d'une LE. Les auteurs visaient à mesurer les dynamiques des deux pôles émotionnels opposés : ils voulaient découvrir s'il y avait des corrélations ou, au contraire, si les émotions positives et négatives suivaient des dynamiques indépendantes. Pour ce faire, les auteurs ont utilisé un questionnaire en ligne composé de deux parties : le *Foreign Language Enjoyment* (une adaptation de l'*Interest/Enjoyment Subscale* de Ryan et al., 1990 ; cf. Dewaele & MacIntyre, 2014 : 243) et le *Foreign Language Classroom Anxiety* (adapté par le *Classroom Anxiety Scale* de Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986 ; cf. Dewaele & MacIntyre, 2014 : 240). Les résultats de l'enquête de Dewaele et MacIntyre (2014) ont montré que ces deux pôles étaient corrélés inversement (l'augmentation de l'un impliquant la diminution de l'autre), mais qu'ils ne partageaient que 13% de leur variance (13% de la variance de l'un influençant 13% de la variance de l'autre). Ce résultat indique que la dichotomie *enjoyment/anxiety* ne représentait pas les deux extrêmes du même continuum émotionnel, mais deux sentiments distincts, chacun avec ses propres caractéristiques et logiques, dont les tendances respectives pouvaient occasionnellement converger. Les phénomènes interactionnels entre les émotions positives et négatives ont été prouvés par plusieurs études. Par exemple, selon les travaux de Liu et Chen (2015) et de Gkonou (2011), les étudiants en LE les plus motivés sont à la fois les moins anxieux. Notamment, dans le travail de Jin et Zhang (2018), les émotions positives d'étudiants chinois en LE étaient corrélées à l'appréciation des interactions interpersonnelles. À cet égard, Dewaele et al. (2019) suggèrent que dans les contextes d'apprentissage d'une LE, le rôle du formateur est capital dans la génération des émotions positives de l'apprenant, bien plus que la collaboration entre pairs. Kara (2020) montre

que pendant les EAD, plus l'aptitude de l'enseignant de la LE est positive en termes de collaboration avec les apprenants, et plus ces derniers apprécieront le dispositif d'apprentissage-enseignement offert. Les attitudes et les aptitudes des enseignants sont ainsi susceptibles d'influencer directement les apprentissages. L'empathie ressentie dans les relations avec le formateur serait profitable à la motivation dans les études (Meyers et al., 2019), ainsi qu'à la progression des compétences et des acquis (Hao, 2016). Au contraire, les perceptions négatives sur le rôle de l'enseignant pourraient accroître l'anxiété dans l'apprentissage (Cocoradă & Maican, 2021).

2.2 Les recherches sur les émotions des apprenants vis-à-vis des dispositifs d'apprentissage-enseignement à distance d'urgence des langues étrangères

Pendant ces dernières années, les études ont montré que les apprenants ont souvent affiché un jugement négatif sur les dispositifs d'apprentissage-enseignement à distance réalisés en conséquence de la pandémie de COVID-19 (Rohman et al., 2020). En effet, selon Russell (2020) l'EDU aurait imposé un apprentissage stressant et anxiogène à niveau planétaire. Par exemple, Granjon (2021) a conduit une étude sur l'appréciation de l'EDU mis à disposition de 7000 étudiants de l'Université de Lorraine en 2020 : les apprenants ont jugé très négativement tant cette expérience de formation imposée, que ses dispositifs d'évaluation des acquis. Une étude similaire de Benassaya (2021), cette fois conduite auprès de 73 apprenants de FLE d'une université de Bangkok pendant le confinement, met en évidence quatre sources de mécontentement : contextuelle (obstacles dans la concentration, l'autogestion et dans l'accomplissement de stratégies d'apprentissage), technique (problèmes des dispositifs numériques et de la connectivité d'Internet), sociale (sentiments d'isolement, de manque d'interaction humaine), et des pratiques évaluatives des acquis. Dans sa recherche menée sur 212 apprenants universitaires turcs d'anglais LE pendant la pandémie, Valizadeh (2021) souligne que d'après les étudiants, les cours synchrones (par visioconférence) étaient plus stressants et frustrants que les cours en présentiel. D'une part, les apprenants stressaient d'être enregistrés et de devoir participer activement pendant les cours, ce qui accentuait leur démotivation dans l'apprentissage. D'autre part, ils étaient agacés car les pairs pouvaient voir les objets et entendre les voix de fond.

Néanmoins, la plupart des études effectuées pendant la pandémie concordent sur un résultat commun : l'EDU a impacté globalement les émotions, les négatives comme les positives. Cocoradă et Maican (2021) ont effectué une enquête sur l'appréciation et les émotions de dispositifs d'apprentissage-enseignement à distance pandémique de 207 apprenants roumains. Les auteurs affirment que leurs résultats sont cohérents avec ceux de recherches similaires effectuées avant la pandémie. En particulier, Cocoradă et Maican (2021) découvrent que les apprenants ont éprouvé des sentiments variés dans la communication en LE, et que cette variété dépendait d'événements ponctuels : « The pandemic is a traumatic event and online learning is a complex process, in which the chances to succeed or fail are present, but uncertain » (Cocoradă & Maican, 2021 : 15). Dans leur étude, les sentiments positifs (*enjoyment*) et négatifs (*anxiety*) étaient corrélés, tout en manifestant, cependant, des dynamiques différentes. De plus, les émotions positives avaient un rôle de protection contre les négatives (l'anxiété). Les apprenants participant à l'enquête de Cocoradă et Maican (2021) conservaient une préférence pour les cours hybrides, même s'ils ont évalué favorablement le dispositif d'apprentissage-enseignement à distance d'urgence. Une recherche de Kennel et al. (2021) conduite autour des ressentis vis-à-vis de l'EDU pandémique de 3662 étudiants de l'Université de Strasbourg converge avec celle de Cocoradă et Maican (2021) sur plusieurs résultats. Selon des étudiants, les EDU comportaient plusieurs difficultés, notamment l'instabilité d'Internet, une charge de travail trop lourde, des relations interpersonnelles réduites et un déficit de tutorat des formateurs. Ainsi, les apprenants accordaient leur préférence pour le tutorat des cours en présence considéré le plus actif et efficace. Dans ces contextes d'apprentissage, les cours synchrones n'auraient pas été en mesure de remplacer la présence physique : cette conclusion conforterait l'idée de Jacquinet-Delauney (2001 : 188), selon qui « dès qu'il n'y a plus de présence physique, il n'y a plus de communication authentique ». Ce constat est supporté par les résultats d'une étude menée par Nassima et Baya Essayahi (2022 : 43) : 59.4% des apprenants hispanophones de l'arabe LE qui ont participé à leur enquête ont déclaré que l'isolement et la carence de communication en LE représentaient les obstacles principalement éprouvés pendant l'EDU pandémique. Similairement, dans une étude conduite par Dronova et Kurmangalieva (2021) sur les effets des relations

interpersonnelles pendant les cours par visioconférence, la plupart des apprenants ont exprimé la nécessité d'une relation empathique avec les formateurs et, plus généralement, d'un environnement ludique afin de limiter l'émergence d'émotions négatives liées à la situation socio-éducative de crise (isolement et EDU forcé). Ces derniers résultats confirment l'importance de l'interaction interpersonnelle dans les dispositifs en distanciel des LE, qu'ils soient pré-pandémiques (EAD) ou confinés (EDU).

Précédemment, nous avons cité le manque de motivation étudiante dans la participation active aux EDU (cf., Valizadeh, 2021). Erarslan (2021) a publié un état de la littérature résumant 69 recherches menées pendant la première année de la pandémie, entre mars 2020 et février 2021, sur les dispositifs d'enseignement-apprentissage d'urgence de l'anglais LE dans le monde. Ce compte-rendu a illustré que parmi les principales difficultés ressenties par les étudiants il y avait non seulement le manque de contacts interpersonnels, mais également la monotonie du dispositif à distance (Erarslan, 2021 : 354-358) et, par conséquent, la démotivation dans leur parcours d'apprentissage en distanciel. Ikhwan et Andriyanti (2021) ont conduit une étude plus approfondie sur la motivation dans l'apprentissage de l'anglais LE de 2020 étudiants indonésiens. Il en ressort un niveau très faible de motivation étudiante. Leur étude met en évidence une corrélation statistiquement significative, et inverse, entre la motivation et les activités d'apprentissage à distance. Toutefois, aucune corrélation n'a été relevée entre la motivation étudiante et la pandémie. Ce qui signifie que la pandémie n'a pas affecté la motivation des étudiants indonésiens dans leur apprentissage de l'anglais.

3. Protocole de recherche

3.1 Recueil des données : le questionnaire sur les émotions

Les données de cette enquête ont été recueillies par un questionnaire en ligne examinant les émotions, positives et négatives, ressenties au cours de l'EDU par les étudiants des Licences de FLE et d'ILE d'une université malaisienne. Le questionnaire a été élaboré avec *Google Forms*. Les enseignants-chercheurs ont envoyé le lien du questionnaire en ligne aux apprenants, par *WhatsApp*, pendant la dernière semaine de cours (juin 2020). L'appréciation des items était basée sur une échelle de Likert en cinq points allant de *fortement en désaccord* (1 point), *désaccord* (2), *ni d'accord, ni en désaccord* (3), *d'accord* (4) à *fortement d'accord* (5). En remplissant le

questionnaire de manière anonyme, les répondants ont accordé leur consentement au traitement scientifique des données.

Le questionnaire compte une première partie visant le recueil d'informations sociodémographiques et linguistiques des apprenants ; la deuxième cible les ressentis émotionnels des étudiants à l'égard de l'EDU de FLE et d'ILE. Le questionnaire sur les émotions étudiantes est une adaptation de celui proposé par Dewaele et MacIntyre (2014) dont l'objectif de recherche était de mesurer le niveau de plaisir et d'anxiété perçus par les apprenants pendant leur cours de LE (cf. § 2).

Ce questionnaire compte 34 items (énoncés) au total : 21 contenus dans la macro-catégorie des émotions positives, et 13 qui constituent la macro-catégorie des émotions négatives. Le *Tableau 1* montre que la catégorie des émotions positives se compose de quatre sous-catégories, ou dimensions différentes. Le sentiment de *confiance en soi* (sous-catégorie 1, 6 items) concerne des émotions en lien avec la créativité, l'auto-ironie par rapport aux erreurs commises en LE pendant les cours, et l'auto-confiance sur les points de force des étudiants dans l'apprentissage de la langue. Le sentiment de *plaisir dans l'apprentissage* de la LE (sous-catégorie 2, 4 items). La *motivation* dans l'apprentissage de la LE (sous-catégorie 3, 3 items). Enfin, *l'appréciation de l'interaction interpersonnelle* entre pairs et/ou avec les enseignants (sous-catégorie 4, 8 items).

1	CS	I can be creative in the distance foreign language class.
2	CS	I can laugh off embarrassing mistakes in the distance foreign language class.
3	PL	I don't get bored in the distance foreign language class.
4	PL	I enjoy the distance foreign language class.
5	CS	I feel as though I'm a different person during the distance foreign language class.
6	CS	I learnt to express myself better in the foreign language.
7	IN	I'm a worthy member of the distance foreign language class.
8	MO	I learnt interesting things.
9	CS	In distance foreign language class, I feel proud of my accomplishments.
10	IN	Distance foreign language class is a positive environment.
11	MO	It's cool to know a foreign language.
12	PL	Distance foreign language class is fun.
13	CS	Making mistakes is part of the learning process.
14	IN	The peers are nice during distance foreign language class.
15	IN	The teachers are encouraging during distance foreign language class.
16	IN	The teachers are friendly during distance foreign language class.
17	IN	The teachers are supportive during distance foreign language class.
18	IN	There is a good atmosphere during distance foreign language class.
19	IN	We form a tight group during distance foreign language class.
20	MO	I am happy to attend synchronous (online live webcam) lessons.
21	PL	We laugh a lot during distance foreign language class.

CS : *Confiance en Soi (sous-catégorie 1)* ; PL : *Plaisir (dans l'apprentissage ; sous-catégorie 2)* ; MO : *Motivation (dans l'apprentissage ; sous-catégorie 3)* ; IN : *(Appréciation de l') Interaction Interpersonnelle (sous-catégorie 4)*.

Tableau 1. Questionnaire sur les émotions positives ressenties par les apprenants pendant l'EDU de FLE et d'ILE.

En ce qui concerne les émotions négatives (voir le *Tableau 2*), les énoncés étaient organisés en trois sous-catégories. Le sentiment d'*anxiété* liée à la performance de l'apprenant pendant les cours à distance (sous-groupe 5, 6 énoncés). Le *manque de confiance en soi* à l'égard des compétences et de la performance de l'étudiant dans la LE cible (sous-groupe 6, 5 énoncés). La *frustration* ressentie lors des contraintes technologiques rencontrées, notamment pour le dysfonctionnement des outils numériques et pour l'inaccessibilité à Internet (sous-catégorie 7, 2 énoncés).

22	AX	Even if I am well prepared for the distance foreign language class, I feel anxious about it.
23	MC	I always feel that the other students speak the foreign language better than I do during distance foreign language class.
24	AX	I can feel my heart pounding when the teacher calls me to respond in distance foreign language class.
25	FR	I get frustrated when the tools (apps, platforms, etc.) provided by my instructors don't work on my devices.
26	FR	I feel left out because I cannot attend distance foreign language classes in the same way as my fellow students due to problems with my internet connection and my devices.
27	AX	I get nervous and confused when I am speaking in my distance foreign language class
28	AX	I start to panic when I have to speak without preparation in distance foreign language class.
29	MC	It embarrasses me to volunteer to answer in my distance foreign language class.
30	AX	My lack of e-learning experience makes me feel anxious during distance foreign language class.
31	MC	It embarrasses me to show my face in synchronous (online live webcam) lessons.
32	AX	I feel overwhelmed by the quantity of tasks I must accomplish during distance foreign language class.
33	MC	I don't worry about making mistakes in distance foreign language class (reverse-code).
34	MC	I feel confident when I speak in distance foreign language class (reverse-code).

AX : Anxiété (de performance pendant les cours ; sous-catégorie 5) ; MC : Manque de confiance en soi (en LE ; sous-catégorie 6) ; FR : Frustration (pour les contraintes technologiques ; sous-catégorie 7).

Tableau 2. Questionnaire sur les émotions négatives ressenties par les apprenants pendant l'EDU de FLE et d'ILE.

Des tests sur la consistance interne (*Internal Consistency Coefficient Test*) ont été effectués par SPSS, afin de vérifier la fiabilité des deux sections du questionnaire (des émotions positives et des émotions négatives). Les valeurs des coefficients alpha de Cronbach (*Cronbach Alpha Reliability Coefficient*) sont très élevées : 0.91 pour la section des émotions positives et 0.86 pour la section des émotions négatives. Ces résultats indiquent une excellente fiabilité des deux sections, du questionnaire pris dans sa globalité et de ses résultats (le score minimal de Cronbach indiquant la fiabilité des résultats étant de 0.70).

3.2 Instruments et méthode d'analyse des données

Cette étude emploie une méthodologie d'analyse des données statistique descriptive, basée sur l'échelle de Likert en cinq points, des scores, des moyennes (M) et des écarts-types (ET) des variables dépendantes observées (les émotions). À cet égard, nous avons procédé avec des *Tests T*, ou *Test sur Échantillons Appariés deux à deux*, et avec des tests de *corrélacion linéaire de Pearson* entre les variables analysées. Les tests statistiques ont été tirés par le logiciel SPSS. Les tests avaient un seuil de signification de la *p-valeur* inférieure ou égale à 0.05 ($p\text{-valeur} \leq 0.05$), indiquant que la probabilité d'erreur du résultat obtenu ne devait pas dépasser la barre des 5% afin que ce résultat soit considéré statistiquement significatif.

3.3 Les participants à l'enquête : l'échantillon d'étudiants

39 étudiants de FLE (50%) et 39 d'ILE (50%), soit un total de 78, ont complété le questionnaire sur les émotions. Les apprenants ont autoévalué la maîtrise de la LE cible comme étant principalement de niveau A2 ou B1 (82,1%, N=64). En effet, la majorité (74.4%, N=58) était inscrite en première ou en deuxième année de Licence, suivie par les étudiants de troisième (19.2%, N=15) et de quatrième (6.4%, N=5) année. Les apprenants étaient originaires de huit groupes ethno-culturels différents : malais (62.9%, N=49), d'origine chinoise (21.8%, N=17), kadazandusun (5.1%, N=4), d'origine indienne (5.1%, N=4), et autres ethnies locales ou internationales (5.1%, N=4). Ils étaient tous plurilingues et anglophones : ils parlaient entre trois et huit langues (maternelles et étrangères), dont la moitié (55.1%, N=43) en parlait au moins quatre ou cinq.

4. Résultats de l'enquête sur les émotions

4.1 Les émotions des apprenants prises globalement

Cette section vise à développer la première question de recherche : *les émotions des étudiants pendant l'EDU étaient-elles prioritairement positives ou négatives ?*

Un aperçu global des données révèle de nombreuses similarités entre les deux macro-catégories. Pour les deux, les tests de normalité Kolmogorov-Smirnov montrent que la distribution des moyennes est normale (*émotions positives/émotions négatives* : $p\text{-valeur}=0.20$; dans le test de Kolmogorov-Smirnov le niveau-seuil de signification et de la $p\text{-valeur}$ est supérieure à

0.05). Pareillement, la répartition des scores est homogène et la moyenne générale est congruente (les scores vont de 2 à 5 sur 5 pour les émotions positives, de 2.08 à 5 pour les émotions négatives). Ceci indique que la distribution de l'échelle des scores de Likert des deux macro-catégories est similaire (*émotions positives* : $M=3.65$, $ET=0.58$; *émotions négatives* : $M=3.68$, $ET=0.63$; test t sur échantillons appariés, *émotions positives/émotions négatives* : $t=-0.28$, ddl (degré de liberté)=77, p-valeur >0.05 (0.78 exactement); $ET=0.03$; différence des $ET=1$). Néanmoins, un test de Pearson souligne une corrélation linéaire et inverse modérée entre les deux sphères émotionnelles opposées ($r=-0.26$, p-valeur=0.02) : plus les scores des émotions positives de l'apprenant sont élevés, plus les scores des sentiments négatifs sont faibles, et vice versa.

En effet, les tests t croisés entre les sous-groupes des sentiments positifs et les sous-groupes des sentiments négatifs (voir le *Tableau 3*), montrent que, malgré leur ample *motivation* à suivre les cours en distanciel, les apprenants ressentent à la fois moins de *plaisir dans l'apprentissage* et plus d'émotions négatives de *frustration* (due aux contraintes technologiques) et d'*anxiété* (de prestation pendant les cours). La section suivante présentera plus en détails les corrélations intra-catégorielles.

Paires	Résultats globaux (N=78)				T test (ddl=77)	
	M	ET	DM	DET	t	p-valeur
Motivation	4.02	0.63	0.63	1.05	4.57	0.00
Manque de confiance en soi	3.39	0.84				
Plaisir	3.21	0.87	-0.80	1.24	-5.01	
Frustration	4.01	0.89				
Plaisir	3.21	0.87	-0.60	1.17	-4.16	
Anxiété	3.81	0.78				
Appréciation de l'IN	3.79	0.64	0.40	1.06	2.89	
Manque de confiance en soi	3.39	0.84				

DM : Différence des moyennes ; *DET* : Différence des ET ; *IN* : (Appréciation de l') Interaction Interpersonnelle.

Tableau 3. Résultats corrélatifs inter-catégoriels, *émotions positives/émotions négatives*.

Les tests de Pearson confirment ces corrélations inverses d'intergroupes : les apprenants qui ont apprécié le plus l'EDU (*plaisir dans l'apprentissage*) ont ressenti un sentiment mineur d'*anxiété* et de *frustration* (*plaisir/frustration* : $r=-0.31$, $p\text{-valeur}=0.00$; *plaisir/anxiété* : $r=-0.23$, $p\text{-valeur}=0.01$). De même, plus le *manque de confiance en soi* en LE est élevé, plus la *motivation* dans l'apprentissage et la satisfaction à l'égard de l'*interaction interpersonnelle* sont faibles (*motivation/manque de confiance en soi* : $r=-0.27$, $p\text{-valeur}=0.01$; *appréciation de l'interaction interpersonnelle/manque de confiance en soi* : $r=-0.25$, $p\text{-valeur}=0.01$).

Dans l'objectif de répondre à la deuxième question de recherche (*Quels sentiments spécifiques ont dominé pendant l'expérience de formation à distance ?*) et en raison des similarités statistiques inter-catégorielles présentées, nous avons mené une étude observationnelle au sein des deux catégories prises séparément. Ces analyses vont fournir des informations détaillées sur les sentiments spécifiques ressentis par les étudiants.

4.2 Les dimensions émotionnelles prioritairement ressenties par les apprenants

4.2.1 Résultats concernant les émotions positives

Les moyennes des quatre sous-groupes d'émotions positives sont élevées, avec une différence moyenne modérée (0.81), une faible dispersion des ET (1.38) et une moyenne globale de 3.65 sur 5. Comme le montrent les tests de Pearson, la *motivation* ($M=4.02$, $ET=0.63$), l'*appréciation de l'interaction interpersonnelle* ($M=3.79$, $ET=0.64$), la *confiance en soi* ($M=3.6$, $ET=0.59$) et le *plaisir ressenti pendant l'apprentissage* ($M=3.21$, $ET=0.87$) sont positivement liés les uns aux autres, en augmentant uniformément (la valeur r variant entre 0.46 et 0.73, avec une variance commune, ou partagée, faible-moyenne entre 21.16% et 53.29% ; $p\text{-valeur}<0.05$).

Les apprenants mettent surtout en évidence leur *motivation* dans l'apprentissage : ils apprécient notamment la possibilité d'apprendre une nouvelle LE (item 11 : $M=4.56$, $ET=0.66$) et de nouvelles notions (item 8 : $M=3.95$, $ET=0.79$). En revanche, les étudiants sont modérément motivés pour participer aux cours synchrones (item 20 : $M=3.55$, $ET=1.11$).

Ils ont également apprécié l'*interaction interpersonnelle*, particulièrement avec les enseignants, étant donné leur soutien (item 17 : M=4.37, ET=0.72), gentillesse (item 16 : M=4.29, ET=0.82) et encouragement (item 15 : M=4.26, ET=0.76). Les apprenants ont apprécié également les interactions avec leurs pairs (item 14 : M=4.01, ET=1). Cependant, ils affichent une appréciation modérée des dynamiques et de l'environnement des cours à distance (en ordre décroissant des scores : item 18, M=3.67, ET=0.92 ; item 19, M=3.44, ET=1.08 ; item 7, M=3.18, ET=1 ; item 10, M=3.11, ET=1.02).

En revanche, les étudiants affichent une *confiance en soi* très modérée : si d'une part, ils considèrent que les erreurs en LE font partie de leur parcours d'apprentissage (item 13 : M=4.73, ET=0.47), car le fait de commettre des erreurs est une pratique commune et acceptable (item 2 : M=3.82, ET=0.99), d'autre part, ils ne semblent pas particulièrement fiers de leurs accomplissements (l'item 9 montre l'appréciation la plus faible du sous-groupe émotionnel : M=3.08, ET=1.08) et de leur apport créatif (item 1 : M=3.41, ET=0.9 ; item 5 : M=3.35, ET=1.04 ; item 6 : M=3.11, ET=1.08) pendant les cours à distance.

Un test *t* montre que, malgré leur *motivation*, les apprenants n'ont pas ressenti particulièrement de *plaisir* dans la formation (*motivation/plaisir* : différence moyenne=0.80, $t=10.14$, ddl=77, p-valeur=0.00). En effet, les apprenants concordent modérément avec les énoncés soulignant l'aspect plaisant (item 4 : M=3.18, ET=1.12) et ludique (item 21 : M=3.35, ET=0.99 ; item 12 : M=3.23, ET=0.95 ; item 3 : M=3.03, ET=1.18) de l'expérience formative.

4.2.2 Résultats concernant les émotions négatives

Comme les sous-groupes des émotions positives, les distributions de l'échelle Likert des sentiments négatifs étaient congruentes entre elles (*anxiété* et *frustration*, scores entre 2 et 5 ; *manque de confiance en soi*, scores entre 1.80 et 5). De même, la moyenne globale est élevée (3.74), avec une différence moyenne modérée (0.62) et une faible dispersion (différence des ET=1.45). Les tests de Pearson dévoilent que les corrélations entre les sentiments de *frustration* (M=4.01, ET=0.89), d'*anxiété* (M=3.81, ET=0.78) et de *manque de confiance en soi* (M=3.39, ET=0.84) sont linéaires et positives (la valeur *r* variant entre 0.27 et 0.65, avec une variance commune entre 7.29%, faible, et 42.25%, moyenne ; p-valeur<0,05).

Les apprenants ressentent surtout une *frustration* due aux dysfonctionnements des dispositifs technologiques (item 25 : M=4.29, ET=0.94) et à la discontinuité de la connexion d'Internet (item 26 : M=3.73, ET=1.2), ce qui pourrait affecter les apprentissages.

Ils ressentent de l'*anxiété* lors des interactions avec l'enseignant (item 24 : M=4.04, ET=1.09), même s'ils avaient bien préparé le cours du jour (item 22 : M=3.99, ET=0.92). Ces derniers résultats apparaîtraient en contradiction avec l'appréciation de la relation apprenant-enseignant mentionnée en 4.2.1. Cette contradiction pourrait s'expliquer par le stress éprouvé pour la surcharge des devoirs d'intercours (item 32 : M=3.87, ET=1.02) et lors des interactions orales pendant les visioconférences (item 27 : M=3.33, ET=1.09), surtout si les apprenants n'avaient pas bien préparé les cours (item 28 : M=3.86, ET=1.05).

Comme pour le sentiment de *confiance en soi*, le *manque de confiance en soi* affiche une moyenne très modérée. Le manque d'estime en soi est principalement dû à deux facteurs. Premièrement, à la comparaison des performances orales en LE (item 34, code inversé dans l'évaluation de l'énoncé : M=3.17, ET=1.09), spécialement entre pairs (item 23 : M=4.24, ET=0.88). Deuxièmement, à la nécessité d'allumer la webcam pendant les visioconférences (item 31 : M=3.68, ET=1.24), facteur qui serait en lien avec la timidité de l'apprenant.

5. Discussion des résultats d'enquête

En conséquence des résultats présentés, nous pouvons répondre à la première question de recherche (cf. § 1) en affirmant que la variance générale entre les émotions positives et négatives des apprenants pendant l'EDU n'est pas statistiquement significative (cf. § 4.1), même si chaque apprenant a vécu principalement soit les unes, soit les autres. Ce qui indique que, conformément aux résultats d'études précédentes (Cocoradă & Maican 2021 ; Dewaele & MacIntyre 2014), les deux pôles émotionnels sont en corrélation linéaire et inverse. En effet, et en réponse à la deuxième question de recherche, cette enquête révèle un équilibre entre les sentiments positifs et négatifs pris séparément. Ce résultat est en ligne avec les études réalisées pendant ces dernières années, soulignant les effets contradictoires de l'EDU et confirmerait ainsi notre hypothèse d'étude (cf. § 1).

Nous avons relevé trois aspects caractérisant des contradictions parmi les ressentis émotionnels des apprenants de français et d'italien, ce que nous allons présenter par la suite : un aspect interactionnel, un aspect psycho-émotionnel et un aspect attitudinal.

5.1 L'aspect interactionnel

Si d'un côté les apprenants ont apprécié les relations avec l'enseignant (ce qui est conforme aux travaux de Nassima & Baya Essayahi, 2022, et de Dronova & Kurmangalieva, 2021), de l'autre, ces interactions leur ont occasionné de l'anxiété. Une faiblesse de la planification préalable au lancement de l'EDU de FLE et d'ILE expliquerait cette contradiction, étant donné que les étudiants ont ressenti de l'anxiété notamment au regard de la surcharge des devoirs d'intercours. D'ailleurs, nous avons vu que les apprenants ont apprécié les relations entre pairs (item 14) bien qu'affichant, cependant, leur mécontentement à l'égard de l'environnement de la formation à distance, surtout des cours synchrones (cf. § 4.2.1). Cette contradiction expliquerait la préférence pour la communication interpersonnelle entre pairs au moyen de la messagerie *WhatsApp* plutôt que pendant les cours synchrones, ce qui a été mentionné par quelques étudiants dans la section *Remarks and comments* proposée à la fin du questionnaire en ligne. Ceci confirmerait les limitations de la planification du dispositif de formation d'urgence mis en place par les formateurs de FLE et d'ILE : ce dispositif n'aurait pas su privilégier les interactions entre les apprenants pendant les cours par visioconférence.

5.2 L'aspect psycho-émotionnel

Le manque de confiance en soi ressenti pendant les cours synchrones par visioconférence, lors de l'exposition par webcam et des interactions orales avec les pairs, est probablement aussi en lien avec les traits de caractère des apprenants. Toutefois, les enseignants ont remarqué que des apprenants habituellement timides et silencieux dans les cours en présentiel ont eu plus d'occasions de générer différents types de discours pendant les cours synchrones, devenant souvent les plus actifs dans les échanges, tout en gardant leur webcam éteinte pendant les interactions. Ce constat a également émergé dans une étude pré-pandémique effectuée par Chun (1994) sur l'utilisation d'un EAD synchrone visant l'amélioration de l'interactivité en LE. D'après Oflaz (2019), Ordulj et Grabar (2018) et Young (1991, 1990) en

LE les émotions négatives sont souvent liées à la timidité des apprenants qui ressentent de l'anxiété en interagissant entre pairs pendant les cours en présentiel. Néanmoins, des travaux menés autour des conséquences sur les apprentissages des dispositifs de formation centrés sur la modalité synchrone (visioconférences) dévoilent que les étudiants ressentent moins l'anxiété (Majid et al., 2012) surtout en interagissant à l'oral en LE (Côté & Gaffney, 2021 ; Grant et al., 2013). C'est ainsi que Cooke-Plagwitz (2008) et Tudini (2007) suggèrent que les cours synchrones privilégient les apprenants timides. Finalement, selon Valizadeh (2021 : 56) les étudiants en LE reconnaissent que l'anonymat dans les cours virtuels est un facteur favorisant la confiance en soi et s'oppose à l'émergence d'émotions négatives (stress et anxiété).

5.3 L'aspect attitudinal

Le faible degré de plaisir perçu dans l'apprentissage est un résultat qui contraste avec Cocoradă et Maican (2021) et serait dû à trois facteurs : le manque de confiance en soi (que nous avons traité auparavant), la frustration due aux contraintes technologiques (conformément à notre cadre théorique : cf., Benassaya, 2021 ; Cocoradă & Maican, 2021 ; Kennel et al., 2021 ; Valizadeh, 2021), et l'anxiété de prestation. Cependant, et en opposition avec d'autres études (cf., Erarslan, 2021), les apprenants ont affirmé leur motivation dans l'apprentissage de la LE : ceci confirmerait les résultats d'Ikhwan et Andriyanti (2021) lorsque les auteurs constatent que la motivation intrinsèque ne serait pas affectée par les circonstances socio-éducatives critiques de la pandémie. En accord avec notre cadre théorique (cf., Kara, 2020 ; Dewaele et al., 2019 ; Meyers et al., 2019 ; Dewaele et al., 2018 ; Jin & Zhang, 2018 ; Liu & Chen, 2015 ; Gkonou, 2011), cette étude confirme aussi que les trois sphères émotionnelles positives (appréciation des relations interpersonnelles, motivation, plaisir dans l'apprentissage) sont corrélées linéairement l'une à l'autre. Selon Dewaele et al. (2018), étant donné qu'en LE les émotions positives sont favorables aux acquis, à la motivation dans les apprentissages et à la réalisation des objectifs pédagogiques, les formateurs devraient concentrer leurs efforts sur l'encouragement d'états émotionnels positifs, au lieu de se focaliser sur le contrôle de l'anxiété des apprenants. De plus, la corrélation linéaire inverse relevée entre le plaisir dans l'apprentissage d'un côté, et la frustration et l'anxiété de l'autre, confirme que les sentiments positifs protègent les

apprenants de l'accumulation des sentiments négatifs survenant potentiellement pendant les apprentissages (cf. § 2.1/2.2). Ainsi, une pédagogie spécifiquement structurée autour de la favorisation de la motivation (intrinsèque et extrinsèque) et du travail collaboratif bénéficierait au plaisir perçu pendant l'expérience formative et contribuerait à lutter contre l'émergence des ressentis négatifs.

6. Prise en compte de l'expérience de l'EDU dans la planification pédagogique des dispositifs d'apprentissage-enseignement à distance

En conséquence des résultats de notre enquête, de leur discussion et de l'évolution mondiale de la pandémie, dès le premier semestre 2020/2021 les enseignants de FLE et d'ILE ont apporté des modifications au design et aux contenus des cours en distanciel, et ce dans le but d'améliorer la qualité des dispositifs d'EAD et hybrides futurs, tout en encourageant les émotions positives des apprenants.

Tout d'abord, les programmes d'étude, les ressources pédagogiques, les tâches, les devoirs d'intercours et la durée de chaque cours ont été simplifiés ultérieurement. Les modalités de la remise des devoirs allégés sont devenues plus flexibles. Ces premières mesures ont eu le mérite de favoriser la communication interpersonnelle, la concentration et la réflexion des apprenants pendant les cours, la motivation et le plaisir dans l'apprentissage, le soutien de l'enseignant et la réalisation des objectifs pédagogiques. Notamment, l'augmentation des cours synchrones a répondu aux besoins de formation déclarés par les étudiants et relatifs à l'interaction interpersonnelle. L'application privilégiée pour conduire les cours par visioconférence est *Zoom*. En effet, les activités à réaliser en binôme ou en petits groupes dans les salles de travail de *Zoom* (les *breakout rooms*) favorisent l'exploitation des compétences acquises dans l'utilisation de l'application et le développement de la réflexion collaborative entre pairs. La plupart des cours par *Zoom* ont été enregistrés et téléchargés dans *Google Drive* : à compter de ce moment, les étudiants peuvent gérer en autonomie les temps d'apprentissage et les connaissances d'intercours. Le tutorat personnalisé aux étudiants est au cœur du dispositif amélioré : le tutorat est conduit aussi bien pendant qu'après les cours, dans les salles *Zoom* et par l'intermédiaire de la messagerie de *WhatsApp* (cours asynchrones). Les enseignants ont également

intégré de nouvelles ressources pédagogiques en ligne, interactives, autocorrectives et accessibles pour l'autoformation, en comblant ainsi l'un des vides laissés par le dispositif de formation d'urgence précédent. Ces ressources en autoformation comblent un deuxième vide : elles sont le plus souvent ludiques, ce qui en effet favoriserait les émotions positives et la motivation des apprenants (cf., Dronova & Kurmangalieva, 2021 ; Dewaele et al., 2018). Pour finir, un nouveau dispositif alternatif d'évaluation des acquis a été dessiné. En effet, dans le distanciel l'évaluation certificative traditionnelle apparaît inadéquate (Benassaya, 2021 : 17) ; de plus, des travaux ont mis en évidence l'insatisfaction des étudiants à l'égard des dispositifs d'évaluation des acquis expérimentés pendant la pandémie (cf., Benassaya, 2021 ; Granjon, 2021). En conséquence, les partiels terminaux ont été supprimés, et ceci avec l'autorisation de l'autorité décisionnelle de l'institution universitaire. À côté des contrôles continus écrits ou oraux, allégés et de courte durée, à livres ouverts et tout au long du semestre, les apprenants sont évalués sur la réalisation de projets d'action en ligne. Ces projets sont présentés oralement à l'aide de supports audiovisuels (vidéo, photos, audio, *PowerPoint*).

Les améliorations apportées aux dispositifs à distance de FLE et d'ILE ont eu le mérite de répondre à la demande des apprenants et d'aboutir à de meilleurs résultats en termes d'acquisition de la LE dès le premier semestre 2020/2021.

Conclusion

Cette étude a mis en relief l'impact psycho-émotionnel négatif de l'EDU et la persistance de problèmes socio-éducatifs liés, par exemple, aux problèmes familiaux, à l'instabilité d'Internet et, souvent, à la pénurie d'outils numériques indispensables à la participation aux cours à distance.

Toutefois, à partir du premier semestre 2020/2021 les formateurs et les étudiants ont affiché une meilleure estime d'eux-mêmes. Du fait de leur expérience, les formateurs ont fait face aux aspects négatifs de l'EDU : les nouveaux dispositifs d'apprentissage-enseignement à distance sont centrés sur le rôle des étudiants dans leur propre (auto)apprentissage, en facilitant les tâches à accomplir, en favorisant autant la motivation et le plaisir dans l'acquisition de la LE, que l'accomplissement des objectifs pédagogiques

attendus. De leur côté, les étudiants allument plus facilement la webcam et participent plus activement aux activités de la classe de langue.

Ces dernières réflexions nous invitent à explorer davantage le rôle des éducateurs au cours de l'EDU. D'ailleurs, les effets négatifs (les sentiments de frustration et d'anxiété) et leurs corrélations avec les sentiments positifs suggèrent l'approfondissement des connaissances sur les dynamiques émotionnelles suscitées par les formations d'urgence, toutefois en s'appuyant sur des échantillons d'apprenants plus nombreux.

Bibliographie

- Benassaya, R. (2021). Opportunités et défis dans l'apprentissage du français à distance : le cas d'un groupe d'étudiants débutants durant la pandémie de Covid-19. *Bulletin de L'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF)*, 142, 1-22. Repéré le 05 mars 2022 à [file:///Users/apple/Downloads/pompett,+%7B\\$userGroup%7D,+1.pdf](file:///Users/apple/Downloads/pompett,+%7B$userGroup%7D,+1.pdf)
- Boudreau, C., MacIntyre, P.D., & Dewaele, J.M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149-170. doi: 10.14746/ssl.t.2018.8.1.7
- Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31. doi: 10.1016/0346-251X(94)90037-X
- Cocoradă, E., & Maican, M.A. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13(2), 781, 1-21. doi: 10.3390/su13020781
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). New directions in CALL: An objective introduction to Second Life. *CALICO Journal*, 25(3), 547-557. doi: 10.1558/cj.v25i3.547-557
- Côté, S., & Gaffney, C. (2021). The effect of synchronous computer-mediated communication on beginner L2 learners' foreign language anxiety and participation. *The Language Learning Journal*, 49(1), 105-116. doi: 10.1080/09571736.2018.1484935
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94. doi:

10.1080/00222216.1992.11969876

Dewaele, J.M., Chen, X., Padilla, A.M., & Lake, J. (2019). The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research. *Frontiers in Psychology*, 10(2128). doi: 10.3389/fpsyg.2019.02128

Dewaele, J.M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22, 676-697. doi: 10.1177/1362168817692161

Dewaele, J.M. (2015). On Emotions on Foreign Language and Use. *The Language Teacher, JALT2015 Conference Proceedings*, 13-15. Retrieved March 22, 2022 from https://www.researchgate.net/publication/281716361_On_Emotions_in_Foreign_Language_Learning_and_Use#fullTextFileContent

Dewaele, J.M., & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), Issue Positive Psychology, 237-274. doi: 10.14746/ssl.2014.4.2.5

Dronova, S.Y., & Kurmangalieva, A.D. (2021). Empathy in teaching foreign languages in a distance format at universities. *Online Conference Proceedings SHS, III International Scientific and Practical Conference Transformation of the Labor Market: Risks, Trust, Prospects of International Communications 2021*, 125. doi: 10.1051/shsconf/202112505001

El-Sakran, A., Salman, R., & Alzaatreh, A. (2022). Impacts of Emergency Remote Teaching on College Students Amid COVID-19 in the UAE. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2979. doi: 10.3390/ijerph19052979

Erarslan, A. (2021). English language teaching and learning during Covid-19: A global perspective on the first year. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 349-367. doi: 10.31681/jetol.907757

Gardner, R.C. (2010). Motivation and second language acquisition: The Socio-educational Model. New York: Peter Lang. ISBN: 9781433104596.

- Gardner, R.C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold. ISBN: 0-7131-6425-5.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275. doi: 10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x
- Gkonou, C. (2011). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *International Journal of English Studies*, 51-68. doi: 10.6018/ijes/2013/1/134681
- Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : premières données. *Distances et médiations des savoirs*. doi : 10.4000/dms.6166
- Grant, S., Huang, H., & Pasfield-Neofitou, S. (2013). Language learning in virtual worlds: The role of foreign language and technical anxiety. *Journal of Virtual Worlds Research*, 6(1), 1-9. doi: 10.4101/jvwr.v6i1.7027
- Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295-303. doi: 10.1016/j.chb.2016.01.031
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Retrieved April 15, 2021 from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ikhwan, E.J.Q., & Andriyanti, E. (2021). Students' motivation to acquire English through virtual learning in the midst of Covid-19 pandemic. *Lingua Cultura*, 15(1), 11-20. doi: 10.21512/lc.v15i1.6839
- Izard, C.E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370. doi: 10.1177/175407391037466
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). Le sentiment de présence. *Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques 2000*, 183-191.

Repéré le 03 juin 2022 à <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/documentb52f.html?id=773>

- Jin, Y., & Zhang, L.J. (2018). The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 948-962. doi: 10.1080/13670050.2018.1526253
- Kara, M. (2020). Transactional distance and learner outcomes in an online EFL context. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(1), 1-16. doi: 10.1080/02680513.2020.1717454
- Kennel, S., Guillon, S., & Picot, J. (2021). Entre présence et distance sous contrainte, quelle perception par les étudiants des ressources pédagogiques ? *Distances et médiations des savoirs*. doi : 10.4000/dms.6547
- Leigh, H. (2015). Anxiety and anxiety disorders. In: H. Leigh & J. Streltzer (Eds.), *Handbook of consultation-liaison psychiatry*, 2nd Edition. New York : Springer Science + Business Media, 213-224. doi: 10.1007/978-3-319-11005-9
- Liu, H.J., & Chen, C.W. (2015). A comparative study of foreign language anxiety and motivation of academic-and vocational-track high school students. *English Language Teaching*, 193-204. doi: 10.5539/elt.v8n3p193
- MacIntyre, P.D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In: C. Gkonou, L. Daubney & J.M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters, 11-30. doi: 10.21832/9781783097722-003
- MacIntyre, P.D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: D.J. Young (Eds.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, 24-45. Boston: Mc Graw-Hill. ISBN: 0070389004, 9780070389007.
- Majid, F.A., Nurul, W., Haslee, E., Luaran, J.E., & Nadzri, F.A. (2012). A Study on the on-line language learning anxiety among adult learners. *International Journal of E-Education, e-Business, e-Management and e-*

Learning, 2(3), 187-192. doi: 10.7763/IJEEEE.2012.V2.106

Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B.C. (2019). Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160-168, doi: 10.1080/87567555.2019.1579699

Mihaljević Djigunović, J., & Legac, V. (2008). Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *SRAZ LIII*, 327-347. Retrieved March 19, 2022 from <https://hrcak.srce.hr/file/63458>

Mseleku, Z. (2020). A Literature Review of E-Learning and E-Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(10), October-2020. Retrieved April 19, 2022 from <https://ijisrt.com/assets/upload/files/IJISRT20OCT430.pdf>

Nassima, K., & Baya Essayahi, M.L. (2022). Education and COVID-19: Learning Arabic Language and Perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning (EJEL)*, 20(1), Issue COVID-19 and the Future of e-Learning, 2, 36-52. doi: 10.34190/ejel.20.1.1976

Norton, A.R., & Abbott, M.J. (2016). Self-focused cognition in social anxiety: A review of the theoretical and empirical literature. *Behaviour Change*, 33(1), 44-64. doi: 10.1017/bec.2016.2

Oflaz, A. (2019). The Effects of Anxiety, Shyness and Language Learning Strategies on Speaking Skills and Academic Achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011. doi: 10.12973/eu-er.8.4.999

Olasile, B.A., & Emrah, S. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. doi: 10.1080/10494820.2020.1813180

Ordulj, A., & Grabar, I. (2018). Foreign Language Anxiety in Learning Italian as a Foreign Language. *Conference Proceedings, Actual problems of philology and methodology of teaching foreign language*, Novosibirsk, Russia. Retrieved February 26, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/323151272_Foreign_Language_Anxiety_in_Learning_Italian_as_a_Foreign_Language

Reilly, P., & Sánchez Rosas, J. (2019). The Achievement Emotions of

- English Language Learners in Mexico. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 34-48. Retrieved January 6, 2023 from <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/reilly.pdf>
- Rohman, M., Marji, D.A.S., Sugandi, R.M., & Nurhadi, D. (2020). Online learning in higher education during covid-19 pandemic: students' perceptions. *Journal of Talent Development and Excellence*, 12(2s), 3644-3651.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352. doi: 10.1111/flan.12461
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. doi: 10.1017/S0272263118000311
- Tudini, V. (2007). Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms. *The Modern Language Journal*, 91(4), 577-601. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00624.x
- Valizadeh, M. (2021). Foreign Language Anxiety in Virtual Classrooms during the Covid-19 Pandemic in Turkey. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 54-80. Retrieved May 18, 2022 from <https://journal.stic.ac.th/index.php/sjhs/article/view/256/83>
- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 426-439. doi: 10.2307/329492
- Young, D.J. (1990). An Investigation of Students' Perspective on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 539-567. doi: 10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x