



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ANALYSE DE LA SATISFACTION DES ÉTUDIANTS
APPRENANT LE TURC COMME LANGUE ÉTRANGÈRE
VIS- À -VIS DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EN LIGNE**

THÈSE DE MASTER

Présentée par Taha DIOP

ORCID: 0000-0001-7301-6829

Sous la direction de

Doç. Dr. Nurhayat ATAN

BURSA – 2023



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

THÈSE DE MASTER

**ANALYSE DE LA SATISFACTION DES ÉTUDIANTS
APPRENANT LE TURC COMME LANGUE ÉTRANGÈRE
VIS- À -VIS DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EN LIGNE**

Présentée par Taha DIOP

ORCID: 0000-0001-7301-6829

Sous la direction de

Doç. Dr. Nurhayat ATAN

BURSA – 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

XX

Taha DIOP

09/06/2023

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Çevrimiçi Eğitime İlişkin Memnuniyetlerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Taha DIOP

Danışman

Doç. Dr. Nurhayat ATAN

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Gökhan ARI



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 09/06./2023

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Çevrimiçi Eğitime İlişkin Memnuniyetlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 90 sayfalık kısmına ilişkin, 08/06/2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
09.06.2023

Adı Soyadı: _____

Öğrenci No: _____

Anabilim Dalı: _____

Programı: _____

Statüsü: ☐ Y. Lisans ☐ Doktora

Danışman
(Adı, Soyadı, Tarih)
Doç.Dr. Nurhayat ATAN

Tez Onay Sayfası

**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 801873008 numara ile kayıtlı Taha DIOP' un hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Çevrimiçi Eğitime İlişkin Memnuniyetlerinin İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 09/05/2023 günü 15:00 ile 16:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oyçokluğu**) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. Minara ÇINAR

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL

Marmara Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Nurhayat ATAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Yazar adı soyadı	Taha DIOP
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Anabilim dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Tezin niteliği	<i>Yüksek Lisans</i>
Sayfa Sayısı	XVIII + 90
Mezuniyet tarihi	/...../20....
Tez danışmanı	Doç. Dr. Nurhayat ATAN

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Çevrimiçi Eğitime İlişkin Memnuniyetlerinin İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı Covid-19 kaynaklı olarak yaşanan pandemi sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak eğitimine ilişkin öğrenci memnuniyetini araştırmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel, bağıntısal ve nedensel karşılaştırma yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir tutum ölçeği kullanılarak toplam 50 öğrenciden elde edilmiştir.

Anket verilerinin analizi istatistiksel yazılım programı olan SPSS 26.0.0.0 versiyonu ile yapılmış ve verilerin elde edilmesinde istatistiksel yöntemlerden Mann-Whitney 2 Bağımsız Örneklem Testi, Kruskal Wallis K Bağımsız Örneklem Testi ve Spearman Korelasyon Analizi gibi yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin büyük çoğunluğu, çevrimiçi eğitimden memnun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler yüz yüze öğretime kıyasla çevrimiçi öğretimden daha fazla memnun kalmışlardır. Diğer taraftan Türkçe öğrenen öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Son olarak, Türkçe öğrencilerinin karşılaştırmalı memnuniyet düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, öğrenci memnuniyeti, uzaktan çevrimiçi eğitim, yabancı dil, Türkçe.

ABSTRACT

Name and surname	Taha DIOP
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Turkish and Social Sciences Education
Branch	Teaching Turkish as a Foreign Language
Degree awarded	<i>Master</i>
Page Number	XVIII + 90
Degree Date	/...../20....
Supervisor	Doç. Dr. Nurhayat ATAN

Analysis of Students' Satisfaction Learning Turkish as a Foreign Language with Online Distance Education

The aim of this study is to investigate student satisfaction regarding the education of Turkish as a foreign language during the pandemic caused by Covid-19. In the study, descriptive, relational and causal comparison methods from qualitative research methods were applied. The data within the scope of the research were obtained from a total of 50 students using an attitude scale developed by the researcher.

The analysis of the survey data was made with the statistical software version SPSS 26.0.0.0, and methods such as Mann-Whitney 2 Independent Sample Test, Kruskal Wallis K Independent Sample Test and Spearman Correlation Analysis were used in obtaining the data.

According to data maintained from the research, the majority of international students participating in the research said they were satisfied with online education. Additionally, students were more satisfied with online instruction than face-to-face instruction. On the other hand, it was found that there was no significant relationship between online education satisfaction levels of students learning Turkish and socio-demographic variables. Finally, no significant relationship was found between the compared satisfaction levels of Turkish students and socio-demographic variables.

Keywords: COVID-19, foreign language, online distance education, student's satisfaction, Turkish.

RÉSUMÉ

Nom et Prénom de l'Auteur	Taha DIOP
Université	Université de Bursa Uludağ
Institut	Institut des Sciences de l'Éducation
Domaine	Enseignement du Turc et des Sciences Sociales
Sous-domaine	Enseignement du Turc Comme Langue Étrangère
Diplôme accordé	<i>Master</i>
Nombre de Pages	XVIII + 90
Date d'accord du diplôme	/...../20....
Directrice de thèse	Doç. Dr. Nurhayat ATAN

Analyse de la Satisfaction des Étudiants Apprenant le Turc Comme Langue Étrangère Vis-à-Vis de l'Enseignement à Distance en Ligne

Le but de cette étude est d'examiner la satisfaction des étudiants concernant l'enseignement du turc comme langue étrangère à distance en ligne pendant la pandémie causée par Covid-19. Dans la présente étude, des méthodes de comparaison descriptives, relationnelles et causales issues de méthodes de recherche qualitatives ont été appliquées. Les données dans le cadre de la recherche ont été obtenues auprès d'un total de 50 étudiants à l'aide d'une enquête d'attitude développée par le chercheur.

L'analyse des données de l'enquête a été effectuée avec la version du logiciel statistique SPSS 26.0.0.0, et des méthodes telles que Mann-Whitney 2 Independent Sample Test, Kruskal Wallis K Independent Sample Test et Spearman Correlation Analysis ont été utilisées pour obtenir les données.

Selon les données maintenues à partir de la recherche, la majorité des étudiants étrangers participant à la recherche ont déclaré qu'ils étaient satisfaits de l'éducation en ligne. De plus, les étudiants étaient plus satisfaits de l'enseignement en ligne que de l'enseignement en présentiel. D'autre part, il a été constaté qu'il n'y avait pas de relation significative entre les niveaux de satisfaction de l'enseignement en ligne des étudiants apprenant le turc et les variables sociodémographiques. Enfin, aucune relation significative n'a été trouvée entre les niveaux de satisfaction comparés des étudiants turcs et les variables sociodémographiques.

Mots-Clés : COVID-19, enseignement à distance en ligne, langue étrangère, le Turc, satisfaction d'étudiants.

REMERCIEMENT

Mes particuliers remerciements vont d'abord à ma directrice de thèse, **Mme Nurhayat ATAN** pour tous ses précieux conseils, pour son écoute active, sa disponibilité. En effet, je n'aurais pas tant réussi sur ce long chemin ardu si je n'avais pas reçu ses conseils, ainsi que sa force de persuasion. Je la remercie évidemment pour son encadrement, sa rigueur scientifique et ses connaissances qui ont permis d'accomplir ce travail, ainsi que pour ses encouragements durant des périodes critiques et difficiles qui m'ont permis de ne jamais dévier de mon objectif final. Je la remercie tout particulièrement pour le temps qu'elle a consacré aux nombreuses relectures et corrections du manuscrit, pour les fructueuses discussions que nous avons eues ensemble et enfin, pour ses compétences dans le domaine de la linguistique de la méthodologie de recherche. Qu'elle trouve dans l'accomplissement de ce travail toute la sympathie et le respect que je lui porte.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers les membres du jury qui ont consacré leur temps précieux à évaluer cette étude. Leur expertise et leurs commentaires constructifs ont grandement contribué à améliorer la qualité du travail. Leur engagement envers l'excellence académique et leur soutien indéfectible m'a motivé à donner le meilleur résultat.

Je tiens à remercier également **Mme Minara ÇINAR**, qui n'a pas hésité à m'encourager et me motiver sur ce chemin.

Je souhaite exprimer ma sincère gratitude à tous les étudiants qui ont participé à mon enquête. Leur participation active et leur engagement ont été essentiels pour la réussite de mon projet de recherche. Leur contribution a permis d'obtenir des données précieuses qui ont enrichi ma considération du sujet.

DÉDICACE

Je dédie cet événement marquant de ma vie à la mémoire de ma mère et de mon père disparus trop tôt. J'espère que, au monde où ils se trouvent maintenant, ils apprécieront cet humble geste comme preuve de reconnaissance de la part d'un fils.

Je le dédie aussi à ma famille et mes proches, qui m'ont soutenu durant les moments de doute et d'abandon, qui ont toujours cru en moi.

TAHA DIOP

TABLE DE MATIÈRES

	Page
Tez Onay Sayfası	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
RÉSUMÉ	iv
REMERCIEMENT	v
TABLE DE MATIÈRES	vi
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
CHAPITRE 1	1
INTRODUCTION	1
1.1. Problématique de la Recherche.....	1
1.2. Questions de la Recherche	1
1.3. Objectif de la Recherche	2
1.4. Importance de la Recherche	2
1.5. Suppositions.....	3
1.6. Délimitation de la Recherche.....	3
1.7. Concepts Principaux de la Recherche (Définitions)	4
1.7.1. Enseignement à Distance (Éducation à Distance ou Formation à Distance) :	4
1.7.2. Enseignement Digital ou Numérique (Éducation ou Formation Digitale ou Numérique).....	4
1.7.3. Enseignement à Distance Synchron.....	4
1.7.4. Enseignement à Distance Asynchrone.....	4
CHAPITRE 2	5
ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE TURQUE COMME LANGUE ETRANGERE.....	5
2.1. Introduction à l'enseignement de la langue turque	5
2.2. Histoire de l'enseignement de la langue turque aux étrangers.....	5
2.2.1 Histoire médiévale	5

2.2.2 Histoire moderne	6
2.3. Établissements d'enseignement du turc comme langue étrangère en Turquie	7
2.3.1. Méthodes d'enseignement.....	9
2.3.2. Ressources et matériaux.....	10
CHAPITRE 3.....	11
L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE: SES DÉFINITIONS, TYPES, THÉORIES, AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES.....	11
3.1. Introduction	11
3.2. Types d'Enseignement à Distance.....	12
3.2.1. Formes et Outils de Communication Dans l'Enseignement à Distance Asynchrone:.....	13
3.2.2. Formes et Outils de Communication Dans l'Enseignement à Distance Synchrone:.....	16
3.3. Théories de l'Enseignement à Distance	19
3.4. Avantages et Désavantages de l'Enseignement à Distance.....	25
3.4.1. Avantages : L'enseignement à distance présente les avantages suivants par rapport à l'enseignement en face à face (Sadeghi, 2019; Simonson et al., 2015; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Samson & Lafleur, 2022):.....	25
3.4.2. Désavantages : L'enseignement à distance présente les limites ou les désavantages suivants par rapport à l'enseignement en face à face (Dhawan, 2020; Sadeghi, 2019; Simonson et al., 2015; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Samson & Lafleur, 2022):.....	26
3.5. Enseignement à Distance et L'Apprentissage des Langues	27
CHAPITRE 4.....	31
METHODOLOGIE.....	31
4.1. Modèle de Recherche	31
4.2. Univers et Échantillon	31
4.2.1. Distributions des Variables Qualitatives :	32
4.2.2. Distributions des Variables Quantitatives :.....	34

4.3. Outils de Collecte de Données	40
4.3.1 Fiabilité des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction des Étudiants de la Langue Turque Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne :	41
4.3.2. Fiabilité des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction Comparatif des Étudiants de la Langue Turque Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne et en Présentiel :	43
4.3.3. Analyse Factorielle des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction des Étudiants de la Langue Turque Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne :.....	45
4.3.4. Analyse Factorielle des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction Comparatif des Étudiants de la Langue Turque Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne et en Présentiel :	48
4.4. Collecte et Analyse des Données	52
CHAPITRE 5	53
RÉSULTATS	53
5.1. Analyse des Résultats.....	53
5.1.1. Analyse du Niveau de Satisfaction :	53
5.1.2. Analyse du Niveau de Satisfaction Comparatif:.....	55
5.1.3. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et les Variables Sociodémographiques :	58
5.1.4. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et les Variables Sociodémographiques :	72
CHAPITRE 6	88
CONCLUSION, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS	88
RÉFÉRENCES	91
ANNEXE.....	97
ANNEXE 1.Enquête	98

LISTE DES FIGURES

<i>Figure</i>	<i>Page</i>
1. Distribution des Âges des Étudiants	37
2. Distribution des Nombres de Langues Étrangères Parlées Par les Étudiants	38
3. Distribution des Nombres d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet Par les Étudiants.....	40
4. Niveaux de Satisfaction des Étudiants Avec l'Enseignement en Ligne.....	55
5. Distribution des Niveaux de Satisfaction Comparatifs des Étudiants Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	58

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau</i>	<i>Page</i>
1. Distributions des Variables Qualitatives.....	33
2. Distributions des Variables Quantitatives.....	34
3. Caractéristiques des Distributions des Variables Quantitatives.....	35
4. Fiabilité des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction des Étudiants.....	41
5. Fiabilité des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction Comparatif des Étudiants	43
6. Analyse Factorielle des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction des Étudiants	46
7. Analyse Factorielle des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction Comparatif des Étudiants	49
8. Niveau de Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	53
9. Niveau de Satisfaction Comparatif Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel.....	56
10. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Sexe.....	59
11. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et l'Âge	60
12. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et la Région.....	61
13. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Niveau d'Éducation	62
14. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Niveau d'Éducation des Parents.....	64
15. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Statut de Revenu Familial	65
16. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Programme Après l'Étude de la Langue Turque	66
17. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Nombre de Langues Étrangères Parlées	68
18. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet	69
19. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et la Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques	70
20. Relation Entre le Niveau de Satisfaction et l'Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19	71

21. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Sexe	73
22. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et l'Âge	75
23. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et la Région	76
24. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Niveau d'Éducation.....	77
25. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Niveau d'Éducation des Parents..	78
26. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Statut de Revenu Familial.....	80
27. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Programme Après l'Étude de la Langue Turque.....	81
28. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Nombre de Langues Étrangères Parlées	83
29. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet.....	84
30. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et la Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques	85
31. Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et l'Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19	86

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

La pandémie de COVID-19 avait surpris le monde. Au cours des premiers mois sans précédent de la pandémie, lorsque les gens ne pouvaient pas entrer en contact direct les uns avec les autres, différents secteurs de l'économie avaient été contraints d'apprendre à fonctionner avec des technologies de communication auxquelles ils n'étaient pas habitués. Le secteur de l'éducation n'avait pas fait exception. En l'espace de quelques jours, les apprenants et les enseignants avaient dû s'adapter à apprendre et à enseigner en étant permanemment séparés les uns des autres. Dans cette atmosphère, comme tous les autres apprenants, les étudiants de la langue turque avaient été contraints de poursuivre leurs études en ligne. Cette thèse de master analyse le niveau de satisfaction des étudiants apprenant le turc comme langue étrangère vis à-vis de l'enseignement en ligne ainsi que leur niveau de satisfaction comparatif avec l'enseignement en ligne et en présentiel. Les sous-sections ci-dessous présentent la problématique, l'objectif, l'importance, les questions, la délimitation et les concepts principaux de la recherche.

1.1. Problématique de la Recherche

Répondre à la question qui suit constitue la problématique de cette recherche. « Quel est le niveau de satisfaction des étudiants apprenant le turc comme langue étrangère à distance, en ligne vis-à-vis l'enseignement en présentiel? »

1.2. Questions de la Recherche

En fonction de la phrase problématique, nous allons tenter d'apporter une réponse aux questions suivantes:

1. Quel est le niveau de satisfaction des étudiants de la langue turque vis-à-vis de l'enseignement à distance en ligne?
2. Quel est le niveau de satisfaction comparatif des étudiants de la langue turque vis-à-vis de l'enseignement en ligne et en présentiel?

3. Existe-t-il une relation entre le niveau de satisfaction des étudiants de la langue turque et leurs sexes, leurs âges, leurs régions d'origine, leurs niveaux d'éducation, les niveaux d'éducation de leurs parents, leurs statuts de revenus familiaux, leurs programmes d'études après l'apprentissage la langue turque, les nombres de langues étrangères qu'ils parlent, leurs nombres d'heures par jour de connexion à l'internet, leurs capacités à utiliser les appareils électroniques et leurs expériences avec l'enseignement en ligne avant COVID-19?
4. Existe-t-il une relation entre le niveau de satisfaction comparatif des étudiants de la langue turque et leurs sexes, leurs âges, leurs régions d'origine, leurs niveaux d'éducation, les niveaux d'éducation de leurs parents, leurs statuts de revenus familiaux, leurs programmes d'études après l'apprentissage la langue turque, les nombres de langues étrangères qu'ils parlent, leurs nombres d'heures par jour de connexion à l'internet, leurs capacités à utiliser les appareils électroniques et leurs expériences avec l'enseignement en ligne avant COVID-19 ?

1.3. Objectif de la Recherche

La relation entre l'éducation et le développement des technologies informatiques offre de nombreux avantages dans le domaine de l'enseignement à distance et en particulier dans celui de l'enseignement des langues étrangères. Cependant, à côté de ses bienfaits, dans la pratique, l'enseignement à distance pourrait causer quelques effets négatifs chez les étudiants. Par ce constat, dans cette thèse, nous avons pour but principalement de déterminer le niveau de satisfaction des étudiants étrangers apprenant le turc vis-à-vis de l'enseignement à distance en ligne d'une part et en présentiel d'une manière comparée d'autre part, ensuite d'examiner ces niveaux de manière comparative en fonction de différentes variables.

1.4. Importance de la Recherche

Décrivant les caractéristiques de la nouvelle ère numérique, divers auteurs adoptent une *perspective descriptive* pour étudier l'utilisation des médias numériques au cours des dernières

décennies et s'interrogent sur la place des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues. S'appuyant sur les travaux des auteurs les plus importants, ils mettent en évidence les principales tendances. Entre autres, un nombre croissant d'applications multimédias attirent l'attention sur le rôle des appareils électroniques et de l'internet dans les cours de lecture, d'expression orale et d'écriture. Ces applications soulignent le manque de recherches empiriques sur cette question. Selon Glaser et Strauss (1967), les « théories traditionnelles » voient toujours les faits avec le même œil et ne parviennent donc pas à expliquer des phénomènes sociaux en constante évolution. En ce sens, cette étude est importante en termes de présentation des données avec une perspective quantitative sur le sujet.

1.5. Suppositions

Dans cette étude,

1. On a supposé que l'échantillon auquel le questionnaire a été appliqué reflète l'univers
2. Il a été supposé que les étudiants formant l'échantillon ont donné des réponses sincères et objectives aux questions
3. On a supposé que l'outil de collecte de données était capable de révéler les points de vue des étudiants

1.6. Délimitation de la Recherche

Les résultats obtenus à partir de cette recherche concernent les années académiques 2019-2020 et 2020-2021 en termes de temps, avec les étudiants turcs de la classe préparatoire du Centre d'application et de recherche d'enseignement turc de l'Université Bursa Uludağ (ULUTÖMER) en termes d'échantillon, et se limitent à mesurer leur satisfaction vis-à-vis de l'enseignement à distance en ligne et en présentiel en terme de distance.

1.7. Concepts Principaux de la Recherche (Définitions)

1.7.1. Enseignement à Distance (Éducation à Distance ou Formation à Distance) :

L'enseignement à distance est un modèle de système éducatif où les enseignants et les étudiants ne doivent pas nécessairement être au même endroit et où les activités éducatives sont menées au moyen des services postaux et des technologies de communication (İşman, 2011).

1.7.2. Enseignement Digital ou Numérique (Éducation ou Formation Digitale ou Numérique): L'enseignement digital ou numérique est un format d'apprentissage digital qui permet aux participants d'acquérir de nouvelles compétences en ligne, et ce, de façon autonome. En d'autres termes, l'éducation numérique est une forme d'enseignement à distance dans laquelle le moyen de communication est électronique.

1.7.3. Enseignement à Distance Synchron : L'enseignement qui se produit lorsque les apprenants et les enseignants participent au cours à partir d'endroits différents mais en même temps.

1.7.4. Enseignement à Distance Asynchrone : L'enseignement qui se produit lorsque les apprenants et les enseignants participent au cours à partir d'endroits différents et à des moments différents.

CHAPITRE 2

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE TURQUE COMME LANGUE ETRANGERE

2.1. Introduction à l'enseignement de la langue turque

L'enseignement de la langue turque comme langue étrangère gagne en popularité à travers le monde. La Turquie, avec son histoire riche et sa position géographique stratégique, attire de plus en plus d'étudiants internationaux qui souhaitent apprendre le turc. Ce chapitre examine les principaux aspects de l'enseignement de la langue turque en tant que langue étrangère, en mettant l'accent sur les méthodes et les approches utilisées dans les programmes d'enseignement. Les informations présentées dans ce chapitre sont basées sur des recherches académiques et des ressources professionnelles.

2.2. Histoire de l'enseignement de la langue turque aux étrangers

2.2.1 Histoire médiévale

Kashgarli Mahmud, né il y a plus de mille ans, est célèbre pour son œuvre intitulée *Dîvânü Lugâti't Türk*. Cet ouvrage est considéré comme la première étape dans l'enseignement du turc aux étrangers, marquant ainsi une avancée significative dans la diffusion de la langue turque. Au cours des mille années qui ont suivi, l'enseignement du turque aux étrangers a connu une évolution constante, mais les progrès réalisés au cours des trente dernières années se sont révélés remarquables.

Au cours de cette période, il y a eu un développement rapide, un progrès et une expansion sans précédent dans l'enseignement du turc aux non-Turcs. Les méthodes et les approches pédagogiques ont été améliorées, rendant l'apprentissage de la langue turque plus accessible et efficace pour les étudiants étrangers (Korkmaz, 1995).

2.2.2 Histoire moderne

L'histoire de l'enseignement moderne de la langue turque en tant que langue étrangère dans les centres de langues remonte au début du XXe siècle. À cette époque, la Turquie était en plein processus de modernisation et d'occidentalisation, dirigé par Mustafa Kemal Atatürk, le fondateur de la République turque.

Dans les années 1920, des réformes éducatives majeures ont été mises en place, et l'enseignement de la langue turque a été intégré dans le système éducatif. Des centres de langues ont été établis pour répondre aux besoins croissants d'apprentissage du turc en tant que langue étrangère. Ces centres ont été créés dans différentes régions de la Turquie, notamment à Istanbul, Ankara et Izmir.

Au cours des décennies suivantes, l'enseignement du turc comme langue étrangère a continué de se développer et de s'élargir. De nouvelles méthodes d'enseignement ont été introduites pour faciliter l'apprentissage et la compréhension de la langue. Des manuels et des ressources pédagogiques ont été élaborés spécifiquement pour les étudiants étrangers qui souhaitent apprendre le turc.

Dans les années 1980 et 1990, l'ouverture internationale de la Turquie sur le plan économique, politique et culturel a suscité un intérêt croissant pour l'apprentissage du turc en tant que langue étrangère. De plus en plus d'étudiants étrangers ont commencé à fréquenter les centres de langues pour apprendre le turc dans le but de poursuivre des études supérieures, de travailler ou de simplement s'intéresser à la culture turque.

Aujourd'hui, l'enseignement du turc comme langue étrangère continue de se développer en Turquie. Les centres de langues offrent des programmes intensifs, des cours en ligne et des formations pour répondre aux besoins variés des étudiants étrangers. De plus, des partenariats avec des universités étrangères et des échanges éducatifs ont contribué à la diffusion de l'enseignement de la langue turque moderne dans le monde entier. (Yavuz, 2005); (Yildirim, 2014);(Göçer, 2005)

2.3. Établissements d'enseignement du turc comme langue étrangère en Turquie

TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) qui constitue le réseau de centres de langue turc en Turquie, propose des cours de turc en tant que langue étrangère. Ces centres sont reconnus pour leur qualité d'enseignement et leur engagement à promouvoir l'apprentissage de la langue turque à l'étranger.

Ankara TÖMER, le plus connu des centres d'enseignement turcs, est situé dans la capitale de la Turquie, à Ankara. TÖMER d'Ankara offre une variété de programmes de langue turque adaptés aux besoins des apprenants étrangers. Les cours sont dispensés par des professeurs qualifiés et expérimentés, qui utilisent des méthodes d'enseignement interactives pour favoriser l'acquisition rapide de compétences linguistiques.

Bien que TÖMER de l'Université d'Ankara ait ouvert des succursales en République turque de Chypre du Nord, à Berlin et à Francfort, ces succursales n'ont pas perduré. Les succursales ouvertes à Istanbul, Bursa et Izmir sont toujours en activité aujourd'hui. Avec l'indépendance des républiques turques autonomes d'Asie centrale et l'arrivée de nombreux étudiants de ces pays pour étudier dans les universités turques, les succursales Tunalı Hilmi et Kızılay de TÖMER ont été créées à Ankara. À ce stade, des succursales TÖMER ont été ouvertes à Edirne, Trabzon, Samsun, Konya, Bursa, Kayseri, Eskişehir et Antalya. Pendant ces mêmes années, de nombreux instructeurs de TÖMER ont été envoyés dans ces pays afin d'enseigner le turc dans les républiques turques d'Asie centrale. Alors que certaines succursales de TÖMER, telles qu'Eskişehir, Konya et Edirne, ont fermé ces dernières années, de nouvelles succursales ont été rajoutées, comme la succursale ORAN d'Ankara, qui a été ouverte pendant une période très courte.

(Site officiel du TÖMER d'Ankara , n.d.); (Page dédiée au TÖMER d'Ankara sur le site de l'Université d'Ankara , n.d.)

Affilié à l'Université d'Uludağ à Bursa, ULUTÖMER organise le cours d'enseignement du turc pour les étudiants internationaux depuis le 04.11.2013 au sein du corps de TUDAM. Il propose

une variété de programmes d'apprentissage du turc adaptés aux différents niveaux de compétence linguistique, allant des débutants aux apprenants avancés.

Les cours dispensés à ULUTÖMER sont conçus pour améliorer les compétences en communication orale, en compréhension écrite, en expression écrite et en compréhension orale des étudiants. Les méthodes d'enseignement utilisées incluent des activités interactives, des exercices pratiques, des discussions de groupe et des projets, ce qui permet aux apprenants de pratiquer et d'améliorer leur maîtrise de la langue turque de manière efficace.

Les enseignants de ULUTÖMER sont des professionnels qualifiés et expérimentés dans l'enseignement du turc en tant que langue étrangère. Ils sont compétents pour guider les étudiants dans leur apprentissage linguistique, fournir des explications claires, donner des conseils et des corrections, et créer un environnement d'apprentissage positif.

ULUTÖMER offre également des services supplémentaires tels que des activités culturelles, des excursions et des événements spéciaux pour aider les étudiants à mieux comprendre la culture turque et à pratiquer leur turc dans les différentes situations réelles.

En résumé, les établissements de langue turc, comme ULUTÖMER de Bursa, jouent un rôle important dans l'enseignement du turc aux non-locuteurs natifs. Ils offrent des cours de turc de qualité, dispensés par des enseignants compétents, dans le but d'améliorer la maîtrise linguistique et la compréhension de la culture turque des étudiants. Ces centres sont des lieux idéaux pour ceux qui souhaitent apprendre le turc en tant que langue étrangère de manière structurée et efficace.

(<https://doi.org/10.19171/uefad.430155>, n.d.)

Voici quelques noms d'établissements de l'enseignement du turc langue étrangère en Turquie:

1. TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université d'Ankara, Ankara
2. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université de Marmara, Istanbul
3. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université technique d'Istanbul, Istanbul

4. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université d'Istanbul, Istanbul
5. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université de Hacettepe, Ankara
6. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université d'Ege, Izmir
7. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université d'Uludağ, Bursa
8. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université de Gazi, Ankara
9. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université de Selçuk, Konya
10. TOMER (Türkçe Öğretim Merkezi) - Université d'Atatürk, Erzurum

Il convient de noter que cette liste n'est pas exhaustive et qu'il existe d'autres établissements de langue turque dans différentes universités et régions de la Turquie. Il est recommandé de contacter les universités et les institutions éducatives locales pour obtenir des informations plus détaillées sur les programmes et les cours de langue turque proposés.

2.3.1. Méthodes d'enseignement

L'enseignement de la langue turque comme langue étrangère repose sur diverses méthodes d'enseignement, qui peuvent être classées en trois catégories principales: la méthode traditionnelle, la méthode communicative et la méthode actionnelle.

La méthode traditionnelle se concentre principalement sur la grammaire et l'acquisition de vocabulaire. Les étudiants apprennent les règles grammaticales et mémorisent des listes de mots. Cette approche met l'accent sur la précision et la structure linguistique, mais peut être perçue comme ennuyeuse et déconnectée de la réalité quotidienne.

La méthode communicative, quant à elle, se concentre sur l'usage fonctionnel de la langue turque dans des situations réelles. Les étudiants sont encouragés à communiquer et à interagir en turc dès le début de leur apprentissage. Cette approche met l'accent sur la communication orale et la compréhension de la langue turque dans un contexte authentique.

La méthode actionnelle est une approche récente qui met l'accent sur l'apprentissage de la langue turque à travers des tâches et des activités significatives. Les étudiants sont invités à réaliser des projets et à résoudre des problèmes pratiques en utilisant la langue turque. Cette approche favorise l'autonomie et la motivation des apprenants.

2.3.2. Ressources et matériaux

Un large éventail de ressources et de matériaux est disponible pour soutenir l'enseignement de la langue turque comme langue étrangère. Les manuels de turc destinés aux apprenants étrangers fournissent une structure et des activités pour l'apprentissage progressif de la langue. Certains manuels intègrent également des éléments culturels pour aider les apprenants à mieux comprendre le contexte turc.

Les technologies de l'information et de la communication jouent également un rôle important dans l'enseignement du turc. Les cours en ligne, les applications mobiles et les sites web spécialisés offrent des opportunités supplémentaires d'apprentissage et de pratique de la langue turque. Ces ressources permettent aux apprenants d'accéder à du matériel interactif, d'écouter des enregistrements audio, de regarder des vidéos et de participer à des exercices en ligne.

:

CHAPITRE 3

L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE: SES DÉFINITIONS, TYPES, THÉORIES, AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES

3.1. Introduction

L'enseignement à distance, *l'éducation à distance* ou la *formation à distance* fait référence à l'apprentissage et à l'instruction planifiés de manière institutionnelle où les apprenants et les enseignants se trouvent dans des lieux séparés plutôt que face à face (Bouchard, 2000; Holmberg, 2005; Kaplan & Haenlein, 2016; Moore & Diehl, 2019; Simonson et al., 2015). Cela nécessite que les apprenants et les enseignants communiquent par le biais des technologies électroniques telles que la télévision, la radio, le téléphone, l'ordinateur, la tablette et l'internet, ou des technologies non électroniques comme le courrier postal. *L'enseignement digitale ou numérique* (*l'éducation* ou la *formation digitale ou numérique*) fait référence à l'apprentissage et à l'instruction planifiés de manière institutionnelle qui se font par le biais des technologies électroniques plutôt que face à face ou par courrier postal (Govindasamy, 2002; Khan, 2010; Liaw et al., 2007). En d'autres termes, l'éducation numérique est une forme d'enseignement à distance dans laquelle le moyen de communication est électronique. L'éducation numérique peut être en ligne (par le biais de l'internet) ou hors ligne (par le biais des communications téléphoniques et des bandes audios ou vidéos, par exemple).

Dans les définitions de l'enseignement à distance et numérique ci-dessus, l'apprentissage et l'instruction sont institutionnellement planifiés dans le sens qu'ils sont formels et doivent se faire à travers une organisation éducative (Bouchard, 2000; Holmberg, 2005; Kaplan & Haenlein, 2016; Moore & Diehl, 2019; Simonson et al., 2015). Autrement dit, l'apprentissage autodirigé, l'apprentissage accidentel et d'autres formes d'éducation informelle ne sont pas considérés comme de l'éducation à distance ou numérique. Ce point est souligné parce que certaines personnes confondent l'éducation numérique avec l'apprentissage non planifié et informel qui se déroule à travers les médias sociaux.

Parce que le concept d'enseignement à distance englobe celui d'enseignement numérique, la discussion présentée dans ce chapitre porte principalement sur l'enseignement à distance. Le

reste du chapitre est structuré comme suit : La **section 2.2** présente les différents types d'enseignement à distance, la **section 2.3** décrit les théories importantes de l'enseignement à distance, la **section 2.4** examine les avantages et désavantages de l'enseignement à distance et la **section 2.5** décrit l'apprentissage à distance des langues.

3.2. Types d'Enseignement à Distance

De la correspondance postale au XIXe siècle à la radiodiffusion et à la télédiffusion au XXe siècle et aux cours en ligne au XXIe siècle, l'enseignement à distance a pris différentes formes au fil du temps (Kaplan & Haenlein, 2016; Lowenthal, 2022; Moore, 2022; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Power, 2002; Samson & Lafleur, 2022). Bien que ces formes soient nombreuses, il est possible de les classer en deux catégories principales : **l'enseignement à distance synchrone et asynchrone**.¹ L'enseignement à distance synchrone se produit lorsque les apprenants et les enseignants participent au cours à partir d'endroits différents mais en même temps (Davidson-Shivers et al., 2018; Davidson-Shivers & Rand, 2022; Simonson et al., 2015; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Power, 2002; Samson & Lafleur, 2022). D'autre part, l'enseignement à distance asynchrone se produit lorsque les apprenants et les enseignants participent au cours à partir d'endroits différents et à des moments différents (Davidson-Shivers et al., 2018; Davidson-Shivers & Rand, 2022; Simonson et al., 2015; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Power, 2002; Samson & Lafleur, 2022). En d'autres termes, alors que l'enseignement à distance asynchrone implique que les apprenants choisissent où et quand apprendre, l'enseignement à distance synchrone implique que les apprenants choisissent où apprendre mais participent au cours en temps réel selon un horaire défini par l'organisation éducative.

Dans la majeure partie de son histoire, l'enseignement à distance a été principalement asynchrone (Lowenthal, 2022). En effet, bien que l'enseignement à distance ait considérablement évolué au cours des dernières décennies suite à l'avènement de l'internet et des technologies innovantes connexes, ce n'est que pendant la pandémie de COVID-19 que l'apprentissage en ligne synchrone a été largement adopté. La domination historique de l'enseignement à distance asynchrone sur l'enseignement à distance synchrone découle de la plus grande flexibilité du

¹ Bien qu'il soit difficile de trouver un cours 100% synchrone ou asynchrone, cette catégorisation de l'enseignement à distance est parmi les plus courantes (Lowenthal, 2022).

premier et du fait que les technologies de communication synchrone ne sont devenues facilement disponibles que récemment. Les différentes formes et outils de communication (échange d'informations ou enseignement et apprentissage) dans l'enseignement à distance synchrone et asynchrone sont abordés dans les sous-sections qui suivent.

3.2.1. Formes et Outils de Communication Dans l'Enseignement à Distance

Asynchrone:

Comme mentionné ci-dessus, l'enseignement à distance asynchrone implique que les apprenants et les enseignants participent au cours à partir d'endroits différents et à des moments différents. Dans un tel cadre, la communication (échange d'informations ou enseignement et apprentissage) entre les différents participants peut se faire de plusieurs manières. Il s'agit notamment de la communication par *correspondance postale, podcasts et autres médias préenregistrés, forums de discussion, sites de réseaux sociaux et autres applications Web 2.0, mondes virtuels et systèmes de gestion de cours*, entre autres (Davidson-Shivers et al., 2018; Davidson-Shivers & Rand, 2022; Moore, 2022; Simonson et al., 2015; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Power, 2002; Samson & Lafleur, 2022). Ces formes et outils de communication dans l'enseignement à distance asynchrone sont abordés dans les paragraphes suivants.²

L'éducation par correspondance postale fait référence à l'enseignement et à l'apprentissage en communiquant par le biais de textes imprimés et écrits (Moore, 2022; Simonson et al., 2015). C'est la forme la plus ancienne d'enseignement à distance (Moore, 2022; Simonson et al., 2015). Cela implique généralement que l'enseignant (ou l'établissement d'enseignement) envoie des leçons et des devoirs à l'apprenant et que l'apprenant termine ces leçons et ces devoirs et envoie les devoirs à l'enseignant pour qu'ils soient notés. À ses débuts au milieu du XIX^e siècle, la correspondance se faisait par courrier postal; de nos jours, c'est généralement par courrier électronique et systèmes de gestion des cours (Moore, 2022; Simonson et al., 2015).

² Tout comme un cours d'enseignement à distance principalement asynchrone peut avoir des composantes synchrones (et vice versa), un outil d'enseignement à distance qui est principalement asynchrone peut avoir des fonctionnalités synchrones (Lowenthal, 2022). Par exemple, les *systèmes de gestion de cours* ont généralement à la fois des fonctionnalités asynchrones et synchrones (Simonson et al., 2015).

Le podcasting (la baladodiffusion ou la diffusion pour baladeur), qui est une combinaison des termes *iPod* et *broadcasting* (diffusion), fait référence à l'enregistrement et au stockage de contenu audio ou vidéo sur l'internet pour le téléchargement et la lecture à l'aide d'un ordinateur, d'un téléphone ou d'un autre appareil électronique (Simonson et al., 2015). Un podcast est généralement un fichier uniquement audio, mais peut également être un fichier audio accompagné d'images fixes ou animées (Simonson et al., 2015). Bien que les podcasts ne soient pas appropriés pour des cours longs et élaborés (Davidson-Shivers & Rand, 2022), leur accès facile et leur adéquation à l'apprentissage indépendant font d'eux un outil essentiel pour l'enseignement à distance asynchrone. Outre les podcasts, d'autres médias préenregistrés tels que les bandes audios, les bandes vidéos, les disques compacts (CD) et les disques vidéos numériques (DVD) sont d'importants moyens d'enseignement et d'apprentissage asynchrones à distance.

Un forum de discussion est une technologie éducative en ligne qui utilise un forum textuel dans lequel l'enseignant publie des sujets de discussion pour les apprenants (Davidson-Shivers & Rand, 2022). Dans cet environnement d'apprentissage, les apprenants répondent aux questions de l'enseignant, puis lisent et répondent aux réponses de leurs pairs.

Le Web 2.0 est le réseau en tant que plate-forme, couvrant tous les appareils connectés (O'Reilly, 2007). Les applications Web 2.0 sont des outils basés sur l'internet qui permettent aux individus et aux groupes d'individus de créer, publier, modifier, collaborer et partager du contenu en ligne (Davidson-Shivers et al., 2018; O'Reilly, 2007; Simonson et al., 2015). L'appellation Web 2.0 a été inventée par O'Reilly Media en 2003 (O'Reilly, 2007; Simonson et al., 2015). La caractéristique la plus déterminante du Web 2.0 qui le distingue de l'ancien Web 1.0 qui dominait jusqu'au début des années 2000 est qu'il permet à quiconque de créer et de publier du contenu sur l'internet sans connaître les détails techniques du fonctionnement de l'internet et des pages web (Simonson et al., 2015). Les applications ou outils Web 2.0 incluent les sites de réseaux sociaux et les médias sociaux (par exemple, Facebook, LinkedIn, Twitter, YouTube et Instagram), les sites de blogs (par exemple, Blogger.com et WordPress.com) et les wikis (par exemple, Wikipédia et Wiki-Site), entre autres. L'importance des technologies Web 2.0 dans l'enseignement à distance est qu'elles favorisent l'interaction sociale entre un apprenant, son enseignant et ses pairs.

Un monde virtuel est un espace persistant, partagé et simulé dans lequel des individus représentés par des avatars étudient, travaillent, socialisent ou jouent (Bell, 2008; Girvan, 2018;

Schroeder, 2008).³ Il est persistant dans le sens qu'il ne peut pas être mis en pause et continue d'exister, que les utilisateurs soient connectés ou déconnectés; il est partagé dans le sens qu'il comporte plusieurs utilisateurs qui interagissent avec l'espace ou entre eux; et il est simulé dans le sens qu'il est perçu comme existant et presque réel, mais manque de propriétés physiques au-delà de l'écran (Bell, 2008; Girvan, 2018). Bien qu'un monde virtuel puisse avoir un composant de jeu de rôle en ligne massivement multijoueur (MMORPG - *massively multiplayer online role-playing game*), ce n'est pas une exigence pour qu'une technologie soit qualifiée de monde virtuel (Girvan, 2018). Des exemples de mondes virtuels incluent Second Life, Minecraft et Active Worlds (Girvan, 2018; Simonson et al., 2015). Les mondes virtuels sont importants pour l'enseignement à distance en raison de leur capacité à placer les apprenants dans des applications réelles du contenu de cours (comme des scénarios de résolution de problèmes) et dans des lieux et des moments qui seraient autrement inaccessibles (comme visiter Mars) (Simonson et al., 2015).

Les systèmes de gestion de cours ou environnements d'apprentissage virtuels sont des systèmes logiciels basés sur l'internet conçus pour faciliter la gestion des cours pour les apprenants (Simonson et al., 2015).⁴ Les systèmes de gestion de cours permettent aux apprenants et enseignants d'accéder ou de gérer leurs cours, supports de cours, devoirs, questionnaires et tests en ligne. Ils sont le principal moyen de dispenser des cours à distance de nos jours (Simonson et al., 2015), et ils contiennent généralement la plupart des outils de communication décrits dans les paragraphes précédents. Bien qu'ils soient avant tout des outils d'enseignement à distance, ils sont également utilisés pour soutenir les cours en présentiel (cours en face-à-face) (Simonson et al., 2015). Les systèmes de gestion de cours peuvent être propriétaires, comme Blackboard et Litmos LMS, ou de sources ouvertes (*open source*), comme Moodle et Sakai Project (Davidson-Shivers et al., 2018; Simonson et al., 2015). Les systèmes de gestion de cours ont généralement les composants et les capacités suivants: le *composant de contenu du cours*, qui peut inclure le programme de cours, les objectifs d'apprentissage, les lectures, les diapositives de présentation, les enregistrements audios et vidéos et les liens vers des ressources externes; le *composant de*

³ Un avatar est une représentation numérique graphique ou textuelle au-delà d'une simple étiquette ou d'un nom qui peut effectuer des actions et qui est contrôlée par une personne en temps réel (Bell, 2008).

⁴ Bien que les *systèmes de gestion de cours* soient parfois appelés *systèmes de gestion d'apprentissage*, les deux technologies éducatives sont différentes (Simonson et al., 2015). La principale différence entre eux est que, tandis qu'un système de gestion de cours se concentre sur la fourniture de cours, un système de gestion d'apprentissage se concentre sur un étudiant individuel et suit ses besoins d'apprentissage et ses résultats au fil du temps (Simonson et al., 2015).

communication du cours, qui peut inclure des capacités de messagerie électronique, des outils de messagerie instantanée, des forums de discussion, des salles de chat et un logiciel de vidéoconférence; le *composant de soumission des devoirs*, qui peut permettre aux apprenants de soumettre des projets de cours et des devoirs; et le *composant d'évaluation des apprenants*, qui peut fournir des outils pour les quiz et les examens (Davidson-Shivers et al., 2018; Simonson et al., 2015). Les systèmes de gestion de cours sont différents des mondes virtuels, car si les systèmes de gestion de cours sont spécifiquement conçus à des fins éducatives, les mondes virtuels peuvent être construits à des fins éducatives ou non éducatives (Girvan, 2018).

Les différents outils d'enseignement à distance asynchrone évoqués ci-dessus peuvent être regroupés en quatre catégories principales: les *outils de communication par correspondance*, les *outils audios*, les *outils textuels* et les *outils vidéos* (Davidson-Shivers & Rand, 2022; Lowenthal, 2022; Simonson et al., 2015). La correspondance (tant postale qu'électronique) relève des outils de communication par correspondance. Les podcasts et autres médias audios préenregistrés tels que les bandes audios, les CD audios et les DVD audios relèvent des outils audios de communication asynchrone (même si certains des fichiers audios préenregistrés peuvent être accompagnés par des vidéos ou des images fixes, comme mentionné précédemment). Les forums de discussion relèvent des outils de communication asynchrone textuels. Et enfin, les vidéoconférences enregistrées et les médias vidéos préenregistrés tels que les bandes vidéos, les CD vidéos et les DVD vidéos relèvent des outils vidéos de communication asynchrone. On peut constater que les outils d'enseignement à distance asynchrone ont progressé de ceux qui sont par correspondance à ceux qui sont audios, puis ceux qui sont textuels et ceux qui sont vidéos.

3.2.2. Formes et Outils de Communication Dans l'Enseignement à Distance

Synchrone:

Comme mentionné ci-dessus, l'enseignement à distance synchrone implique que les apprenants et les enseignants participent au cours à partir d'endroits séparés mais en même temps. Bien qu'il ne soit pas aussi ancien et répandu que l'enseignement à distance asynchrone, grâce à l'innovation technologique rapide d'une part et aux exigences de la pandémie de COVID-19 d'autre part, il a fortement évolué sur une très courte période. Le principal avantage de l'enseignement à distance synchrone par rapport à l'enseignement à distance asynchrone est qu'il

ajoute de la pertinence à l'expérience d'apprentissage en renforçant le sentiment d'appartenance entre les apprenants et leurs enseignants ou leurs pairs (Lowenthal, 2022; Simonson et al., 2015).

D'autre part, le principal désavantage de l'enseignement à distance synchrone par rapport à son homologue asynchrone est qu'il limite la capacité des apprenants à apprendre à tout moment (Lowenthal, 2022). En effet, du fait qu'un apprenant inscrit à un cours d'enseignement à distance synchrone doit participer (se connecter) au cours à des périodes précises programmées par l'établissement d'enseignement, il est privé de la flexibilité horaire offerte par les cours de formation à distance asynchrone. Les formes et outils d'enseignement à distance synchrone comprennent la *téléconférence audio*, la *téléconférence audio-graphique*, la *radiodiffusion*, la *messagerie instantanée* ou le *chat en ligne*, la *télédiffusion*, la *vidéoconférence* et la *conférence web* (Davidson-Shivers & Rand, 2022; Lowenthal, 2022; Moore, 2022; Simonson et al., 2015; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Power, 2002; Samson & Lafleur, 2022).⁵ Ces formes et outils d'enseignement à distance synchrone sont abordés dans les paragraphes suivants.

L'audioconférence sous forme de téléconférence (conférence téléphonique) a été le premier outil largement utilisé pour l'enseignement à distance synchrone bidirectionnel (Barron, 2004; Lowenthal, 2022). Un cours de téléconférence audio implique que l'enseignant et l'apprenant communiquent à travers une connexion audio en direct sur des lignes téléphoniques fixes, des téléphones mobiles ou des téléphones VoIP (*Voice Over Internet Protocol* - voix sur ip) (Lowenthal, 2022; Simonson et al., 2015). L'enseignant enseigne et pose des questions tandis que l'apprenant écoute le cours et répond aux questions en temps réel.

La téléconférence audio-graphique et la radiodiffusion sont des outils similaires à la téléconférence. Les trois outils constituent les formes d'audioconférence les plus connues. Alors qu'un cours de téléconférence audio-graphique fait simplement référence à un cours de téléconférence audio accompagné d'images ou de transmissions de données (Lowenthal, 2022), un cours de radiodiffusion fait référence à l'enseignement à distance par le biais de la diffusion d'une station de radio ou d'une transmission radio sur ondes courtes (Simonson et al., 2015). Bien que l'enseignement à distance sous forme d'audioconférence soit rare aujourd'hui, il était très populaire et réussi dans les années 1960 et 1970 (Moore, 2022; Simonson et al., 2015).

⁵ Voir la **Note de Bas de Page 2**.

L'enseignement à distance par messagerie instantanée ou chat en ligne fait référence à l'échange en temps réel de messages textuels entre l'enseignant et l'apprenant dans un environnement d'apprentissage basé sur l'internet à travers des appareils mobiles, sans fil et de bureau (Davidson-Shivers & Rand, 2022; Nicholson, 2002). Bien que la messagerie instantanée soit une forme d'enseignement à distance largement utilisée, elle est le plus souvent utilisée en conjonction avec d'autres outils de communication (Lowenthal, 2022). La messagerie instantanée est parfois qualifiée de *semi-synchrone* puisqu'il existe désormais des programmes de messagerie qui ont à la fois des fonctionnalités synchrones et asynchrones (Lowenthal, 2022). Avec ces programmes, non seulement les gens peuvent discuter en temps réel lorsqu'ils sont connectés simultanément, mais ils peuvent également envoyer des messages qui seront répondus plus tard par des récipiends hors ligne. De plus, la messagerie instantanée peut être utilisée dans un environnement d'apprentissage asynchrone basé sur l'internet pour accroître le sens de la communauté, diminuer les sentiments de solitude et améliorer l'expérience pédagogique, car les enseignants et les apprenants peuvent l'utiliser pour discuter des cours, des devoirs et d'autres sujets d'une manière plus personnelle que les outils asynchrones ne le permettent (Lowenthal, 2022; Nicholson, 2002; Simonson et al., 2015; Wang & Chen, 2007).

La télédiffusion en tant qu'outil d'enseignement à distance synchrone est devenue populaire dans les années 1950 (Simonson et al., 2015). Il s'agit généralement de programmes diffusés à la télévision par tranches sur plusieurs semaines. Les apprenants regardent ces programmes et répondent aux devoirs décrits dans le paquet de cours. L'enseignant est parfois disponible pour des heures de bureau téléphonique. Bien que les programmes soient généralement destinés à être suivis en direct, les apprenants qui manquent une émission peuvent généralement avoir accès à une version vidéo enregistrée de l'émission (Simonson et al., 2015).

La vidéoconférence, qui comprend des outils de communication vidéos tels que les systèmes de transmission par micro-ondes, les systèmes de communication par satellite, la téléconférence vidéo et la conférence web, remonte aux années 1960 et est la forme de communication synchrone la plus utilisée aujourd'hui (Lowenthal, 2022). Bien que les apprenants et les enseignants puissent désormais participer à des vidéoconférences de n'importe où à travers leurs téléphones et ordinateurs, avec une connexion internet appropriée comme seule exigence, dans le passé il était nécessaire de disposer de réseaux de télécommunication et d'équipements électroniques spéciaux pour l'organisation de vidéoconférences (Lowenthal, 2022; Simonson et

al., 2015). En effet, avant le début des années 2000, les établissements d'enseignement à distance devaient utiliser des systèmes de vidéo compressée et des réseaux de télécommunication à fibre optique pour connecter différents sites ou salles de cours et dispenser des cours à distance par vidéo (Simonson et al., 2015). Le coût élevé et la lourdeur de ces réseaux et équipements spéciaux ont été parmi les principales causes de la diffusion limitée de l'enseignement à distance synchrone par vidéo pendant cette période. C'est avec l'augmentation dans la disponibilité de l'internet à haut débit et le développement d'applications mobiles et web peu coûteuses comme Skype, Webex, FaceTime et Zoom que l'enseignement à distance par vidéo s'est répandu.

Comme le montrent les paragraphes ci-dessus, les outils d'enseignement à distance synchrone ont progressé de ceux avec *audio bidirectionnel* à ceux avec *audio bidirectionnel accompagné d'objets visuels*, ceux avec *vidéo en direct unidirectionnelle*, ceux avec *audio bidirectionnel et vidéo unidirectionnelle*, et ceux avec *audio bidirectionnel et vidéo bidirectionnelle* (Simonson et al., 2015). Alors que la téléconférence audio et la radiodiffusion relèvent des outils synchrones avec audio bidirectionnel, la téléconférence audio-graphique relève de ceux avec audio bidirectionnel accompagné d'objets visuels, la télédiffusion relève de ceux avec vidéo en direct unidirectionnelle, les systèmes de transmission par micro-ondes et les systèmes de communication par satellite relèvent de ceux avec audio bidirectionnel et vidéo unidirectionnelle, et la téléconférence vidéo et la conférence web relèvent de ceux avec audio bidirectionnel et vidéo bidirectionnelle (Moore & Diehl, 2019; Simonson et al., 2015).

3.3. Théories de l'Enseignement à Distance

L'histoire et la caractérisation, les fondements philosophiques et conceptuels ainsi que les méthodes de pratique de l'enseignement à distance sont différents de ceux de l'enseignement traditionnel en présentiel (Evans & Jakupiec, 2022; Saba, 2016; Simonson et al., 2015). Pour cette raison, les théories utilisées pour décrire l'enseignement à distance diffèrent des théories générales de l'éducation (Evans & Jakupiec, 2022; Keegan, 2005; Saba, 2016; Simonson et al., 2015). Bien qu'il existe actuellement de nombreuses théories de l'enseignement à distance, aucune d'entre elles n'est globale ou universelle (Keegan, 2005). Cependant, les théories existantes de l'enseignement à distance partagent certaines caractéristiques comme celle d'examiner l'enseignement à distance

en le fondant sur la séparation de l'enseignant et de l'apprenant et en le comparant à l'enseignement conventionnel (Keegan, 2005).

Les théories existantes de l'enseignement à distance peuvent être classées en trois catégories: *théories de l'indépendance et de l'autonomie*, *théories de l'industrialisation de l'enseignement* et *théories de l'interaction et de la communication* (Gérin-Lajoie & Wilson, 1999; Keegan, 2005; Simonson et al., 2015). Les théories de l'indépendance et de l'autonomie mettent l'accent sur l'indépendance de l'apprenant comme une nécessité pour l'apprentissage continu (Keegan, 2005; Moore & Diehl, 2019; Simonson et al., 2015). Elles incluent les théories de Wedemeyer (1981), Moore (1991, 1993) et Saba (1988), entre autres. Les théories de l'industrialisation de l'enseignement mettent l'accent sur la planification, l'organisation et la division du travail dans l'enseignement à distance (Simonson et al., 2015). Elles incluent la théorie de Peters (1967). Et enfin, les théories de l'interaction et de la communication mettent l'accent sur le soutien institutionnel aux apprenants comme condition préalable à une bonne expérience d'apprentissage à distance (Keegan, 2005; Moore & Diehl, 2019; Simonson et al., 2015). Elles incluent les théories de Baath (1982), Holmberg (1983, 2005) et Sewart (1981).

La *théorie de l'étude indépendante* de Wedemeyer (1981) (voir aussi Gérin-Lajoie & Wilson (1999), Keegan (2005), Moore & Diehl (2019) et Simonson et al. (2015)) met en évidence les principes d'individualisation. Wedemeyer caractérise les systèmes d'études indépendants comme ceux dans lesquels (i) les apprenants et les enseignants sont séparés, (ii) l'enseignement est individualisé, (iii) les apprenants déterminent leurs propres objectifs et activités et (iv) les apprenant apprennent dans leur propre environnement, à leur heure et à leur rythme. La théorie de Wedemeyer a grandement contribué à la création d'universités et d'écoles ouvertes.

La *théorie de la distance transactionnelle* de Moore (1991, 1993) (voir aussi Gérin-Lajoie & Wilson (1999), Keegan (2005), Moore & Diehl (2019), Moore & Marty (2015) et Simonson et al. (2015)) a contribué à l'avancement de l'enseignement à distance en établissant une notion de distance psychologique et communicationnelle plutôt que géographique et temporelle. Selon Moore, l'enseignement à distance est une transaction entre l'apprenant et l'enseignant dans un environnement caractérisé par leur séparation physique. Leur séparation physique conduit à des schémas de comportement uniques qui créent un espace psychologique et communicationnel à traverser. Cet espace psychologique et communicationnel, qui est un espace d'incompréhension potentielle entre les apports de l'enseignant et ceux de l'apprenant, est ce qu'on appelle la *distance*

transactionnelle. En d'autres termes, la distance transactionnelle est l'écart entre la compréhension de l'apprenant et celle de l'enseignant. Moore affirme que parce que les espaces psychologiques et communicationnels entre un apprenant et son enseignant ne sont jamais exactement les mêmes, la distance transactionnelle est une variable continue plutôt qu'une variable discrète et un terme relatif plutôt qu'absolu. Selon lui, la distance transactionnelle dans un programme éducatif est une fonction de trois ensembles de variables : le *dialogue*, la *structure du programme* et l'*autonomie de l'apprenant*. Le dialogue pédagogique désigne les interactions entre l'enseignant et l'apprenant qui se produisent lorsque l'un donne des instructions et que l'autre répond. La structure exprime la rigidité ou la flexibilité des objectifs pédagogiques, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation du programme. En d'autres termes, la structure décrit la mesure dans laquelle le programme éducatif peut répondre aux besoins individuels de chaque apprenant. L'autonomie de l'apprenant fait référence à la capacité de l'apprenant à gérer son propre apprentissage.⁶ Autrement dit, il exprime la capacité de l'apprenant à décider quoi apprendre, quand apprendre, comment apprendre et combien apprendre.⁷ Alors que la distance transactionnelle augmente à mesure que la structure du programme et l'autonomie des apprenants augmentent, elle diminue à mesure que le dialogue augmente. En d'autres termes, plus le programme est rigide et plus l'apprenant est indépendant, plus l'écart entre la compréhension de l'apprenant et celle de l'enseignant est grand. Et moins il y a d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, plus l'écart entre la compréhension de l'apprenant et celle de l'enseignant est grand. Les apprenants très autonomes sont plus à l'aise d'avoir moins de dialogue, de recevoir des instructions via des supports de cours très structurés, de trouver des informations par eux-mêmes et de prendre des décisions par eux-mêmes concernant leur éducation.

Le concept de *contiguïté virtuelle* de Saba (1988) (voir aussi Keegan (2005) et Moore & Diehl (2019)) a contribué au développement de la théorie de la distance transactionnelle en affirmant que la maximisation du dialogue via des systèmes intégrés minimise la distance transactionnelle. Saba suggère qu'une caractéristique essentielle des télécommunications intégrées est qu'elles offrent une contiguïté virtuelle par la vue, le son et l'échange de documents imprimés. Il note que la contiguïté virtuelle est différente de la transaction pédagogique typique qui a lieu

⁶ Ou la capacité de l'apprenant à participer à la conception et à l'exécution de son propre programme d'enseignement.

⁷ Il est essentiel de noter qu'un apprentissage entièrement autonome et non planifié institutionnellement ne peut être qualifié d'enseignement à distance (ou d'enseignement en général).

entre un enseignant et un apprenant dans une salle de classe ou un tutorat. Il identifie trois types courants de dialogue fournis par les systèmes de télécommunication intégrés : (i) la communication audio (voix), (ii) la communication vidéo (langage corporel) et (iii) le partage et le multitâche. Selon lui, le partage et le multitâche intensifient le dialogue vocal et visuel au-delà de la communication en face à face.

La *théorie de l'industrialisation de l'enseignement* de Peters (1967) (voir aussi Gérin-Lajoie & Wilson (1999), Moore & Diehl (2019) et Simonson et al. (2015)) décrit l'enseignement à distance comme une forme industrialisée d'enseignement. À partir de son analyse des organisations d'enseignement à distance des années 1960, Peters suggère que l'on pourrait examiner l'enseignement à distance en le comparant à la production industrielle de biens. Cependant, pour lui, la comparaison est purement heuristique et ne signifie pas que les processus d'enseignement et d'apprentissage à distance sont équivalents aux processus de production industrielle. Selon lui, une fois que cette comparaison est faite, il est déterminé que l'enseignement à distance intègre l'enseignement comme un processus qui comprend la rationalisation, la division du travail, la mécanisation, la chaîne de montage, la production de masse, le travail préparatoire, la planification, l'organisation, les méthodes de contrôle scientifique, la concentration et la centralisation, le changement de fonction, la formalisation, la standardisation et l'objectivation. De plus, pour Peters, l'éducation traditionnelle en face à face est une forme d'éducation préindustrielle.

La recherche de Baath (1982) (voir aussi Keegan (2005)) souligne la nécessité d'une *communication bidirectionnelle enseignant-apprenant* dans laquelle l'enseignant est l'initiateur de la communication. Selon Baath, en raison de leur situation d'étude, les apprenants à distance ont besoin d'une aide spéciale qui les encourage à commencer leurs études, favorise leur motivation à étudier et les empêche d'abandonner le cours. Il affirme que la mesure pédagogique la plus importante qui pourrait être prise pour fournir cette aide est l'établissement d'une communication bidirectionnelle enseignant-apprenant dans laquelle l'enseignant initie l'interaction. Pour lui, immédiatement après l'inscription d'un apprenant au cours d'enseignement à distance, l'enseignant doit contacter l'apprenant en face à face, par courrier ou par téléphone pour (i) connaître l'expérience d'étude, les connaissances antérieures et les motivations de l'apprenant (ii) ancrer la matière des premières unités du cours dans les connaissances antérieures de l'apprenant, (iii) se faire une idée de la compréhension de l'apprenant des concepts et principes de base du cours, et (iv) établir une bonne relation personnelle avec l'apprenant. De plus, selon Baath, étant donné que

la partie la plus critique d'un cours d'enseignement à distance est son tout début, en plus des mesures ci-dessus, l'enseignant devrait faciliter le commencement du cours par l'apprenant en rendant les premières unités du cours relativement courtes et faciles.

La *théorie de la conversation didactique guidée* de Holmberg (1983, 2005) (voir aussi Gérin-Lajoie & Wilson (1999), Keegan (2005), Moore & Diehl (2019) et Simonson et al. (2015)) met l'accent sur l'utilisation d'un style conversationnel d'enseignement-apprentissage dans l'éducation à distance. La théorie propose qu'un bon enseignement à distance se caractérise par une conversation guidée visant à apprendre. Selon Holmberg, dans un bon cours à distance, il y a une interaction (conversation) éducative (didactique) constante entre l'enseignant (ou l'organisme d'enseignement) et l'apprenant. Il affirme que cette interaction a deux formes : la *communication réelle* et la *communication simulée*. L'interaction est une communication réelle lorsqu'il y a une *communication bidirectionnelle* entre l'enseignant et l'apprenant par écrit, au téléphone ou par d'autres moyens. Elle est une communication simulée lorsqu'il y a une *conversation intériorisée* au sein de l'apprenant provenant de l'interaction de l'apprenant avec le cours pré-produit ou le matériel de cours. De plus, Holmberg affirme qu'une conversation didactique guidée se caractérise par (i) des présentations facilement accessibles du sujet, (ii) des conseils et des suggestions explicites à l'apprenant concernant ce qu'il faut faire, éviter ou accorder une attention particulière, (iii) des invitations à un échange de points de vue, de questions et de jugements sur ce qui est acceptable ou non, (iv) des tentatives d'impliquer l'apprenant émotionnellement afin qu'il s'intéresse personnellement au sujet, (v) l'utilisation d'un style personnel, y compris l'emploi de pronoms personnels et possessifs et (vi) la séparation des changements de thèmes par des déclarations explicites, des moyens typographiques ou des changements de présentateurs. Il soutient que les caractéristiques d'une conversation didactique guidée ci-dessus décrivent les traits essentiels d'un bon enseignement à distance. D'autre part, il affirme également que plus l'apprenant est indépendant et expérimenté, moins les caractéristiques d'une conversation didactique guidée sont pertinentes. Sa théorie est basée sur les hypothèses que (1) le sentiment d'une relation personnelle de l'apprenant avec l'enseignant favorise le plaisir et la motivation à l'étudier, (2) le sentiment d'une relation personnelle de l'apprenant avec l'enseignant peut être favorisé par une communication à distance bidirectionnelle et des matériels d'auto-apprentissage bien développés, (3) le plaisir intellectuel et la motivation à l'étudier sont favorables à l'atteinte des objectifs d'étude et à l'utilisation de processus et de méthodes d'étude appropriés, (4) l'atmosphère, la langue et les

conventions d'une conversation amicale favorisent le sentiment d'une relation personnelle de l'apprenant avec l'enseignant, (5) les messages donnés et reçus sous forme conversationnelle sont relativement faciles à comprendre et à retenir, (6) le concept de conversation peut être traduit avec succès pour être utilisé par les médias d'enseignement à distance existants et (7) l'étude organisée, caractérisée par des conceptions d'objectifs explicites ou implicites, nécessite de la planification et du guide.

Sewart (1981) (voir aussi Keegan (2005) et Holmberg (2005)) soutient que l'enseignement peut être défini ou considéré comme un processus de *transmission d'un sujet et de soutien (conseil)*. Où le sujet représente la connaissance ou l'information et le support (conseil) représente la manière dont l'apprenant intègre cette connaissance dans son cadre préexistant et dans sa vie quotidienne. En d'autres termes, le sujet traite de la matière strictement académique du cours tandis que le support traite des problèmes d'études généraux découlant de la situation individuelle de l'apprenant. Sewart remarque que si le sujet et le soutien sont fournis conjointement par l'enseignant dans l'enseignement traditionnel en face à face, ils sont fournis séparément dans l'enseignement à distance. Dans l'enseignement à distance, le sujet est fourni dans le dossier pédagogique et le soutien est fourni par un médiateur ou un intermédiaire tel qu'un tuteur par correspondance. Selon Sewart, pour offrir une bonne expérience d'apprentissage individualisée à l'apprenant, le tuteur par correspondance doit posséder des compétences différentes de celles de l'enseignant traditionnel. Ces compétences incluent la capacité à transmettre des conseils de poursuite d'études par le biais de commentaires et la capacité de percevoir l'état des connaissances et le cadre conceptuel de l'apprenant. En outre, Sewart soutient que contrairement à l'enseignement traditionnel en face à face qui est une transaction d'enseignement, l'enseignement à distance est une transaction d'apprentissage. En raison de cette différence importante entre ces deux types d'enseignement, il affirme que tout service de soutien offert à l'apprenant à distance devrait être offert pour promouvoir l'apprentissage et non l'enseignement.

Parmi les théories de l'enseignement à distance abordées dans les paragraphes ci-dessus, les théories de Peters, Holmberg et Moore sont connues comme les *théories classiques, traditionnelles ou pionnières de l'enseignement à distance* (Evans & Jakupiec, 2022; Moore & Diehl, 2019). C'est parce que chacune de ces théories (i) a un fondement épistémologique spécifique, (ii) est un concept épistémologique indépendant, (iii) définit l'enseignement à distance

de manière opérationnelle, (iv) a des représentations explicatives particulières et (v) a ses propres constituants descriptifs distincts et identifiables.

3.4. Avantages et Désavantages de l'Enseignement à Distance

3.4.1. Avantages : L'enseignement à distance présente les avantages suivants par rapport à l'enseignement en face à face (Sadeghi, 2019; Simonson et al., 2015; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Samson & Lafleur, 2022):

1. *Capacité d'étudier n'importe où.* Tout apprenant disposant d'un ordinateur ou d'un smartphone et d'une connexion internet adéquate peut participer à l'enseignement à distance depuis n'importe où dans le monde. En d'autres termes, l'enseignement à distance enlève la contrainte de localisation associée à l'apprentissage traditionnel en face à face.
2. *Capacité d'étudier à tout moment.* Grâce à l'enseignement à distance asynchrone, les apprenants peuvent étudier quand ils le souhaitent selon leur propre horaire et non selon l'emploi du temps d'un enseignant ou d'un établissement d'enseignement. De plus, les apprenants de l'enseignement à distance asynchrone peuvent apprendre à leur propre rythme sans contraintes de temps.
3. *Coûts faibles.* Étant donné que les apprenants à distance peuvent étudier de n'importe où, ils économisent sur les frais de transport et les coûts associés au déménagement dans une autre ville ou un autre pays. De plus, les cours à distance sont généralement moins chers que les alternatives en face à face.
4. *Développement des compétences liées à l'internet.* Étant donné que les apprenants de l'enseignement à distance utilisent fréquemment l'internet pour étudier, ils acquièrent des compétences dans l'utilisation des ressources internet, augmentant ainsi leur employabilité après l'obtention de leur diplôme.
5. *Non-discrimination.* Étant donné que les identités personnelles peuvent rester confidentielles dans l'enseignement à distance, tous les apprenants peuvent être traités de la même manière, quels que soient leur sexe, leur origine ethnique, leur apparence ou leur handicap.

3.4.2. Désavantages : L'enseignement à distance présente les limites ou les désavantages suivants par rapport à l'enseignement en face à face (Dhawan, 2020; Sadeghi, 2019; Simonson et al., 2015; voir aussi Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Samson & Lafleur, 2022):

1. *De fortes chances de distraction et d'échec.* En raison de la flexibilité horaire offerte par l'enseignement à distance, les apprenants qui manquent de compétences en matière d'étude indépendante et de gestion du temps peuvent prendre du retard ou ne pas terminer leurs cours d'enseignement à distance. Aussi, sans enseignant ou camarade de classe pour les superviser ou les guider, ces apprenants risquent d'être distraits par d'autres choses et de ne pas se concentrer sur leurs études.
2. *Dépendance technologique.* Étant donné que l'enseignement à distance nécessite l'utilisation de technologies telles que les ordinateurs, les smartphones et l'internet, les apprenants qui n'ont pas les moyens de s'offrir ces technologies ou qui n'ont pas suffisamment de connaissances concernant comment les utiliser peuvent trouver l'enseignement à distance inaccessible ou difficile. De plus, certains cours d'enseignement à distance peuvent mettre l'accent sur la technologie plutôt que sur le sujet.
3. *Manque d'interaction et de retour d'information.* Les apprenants de l'enseignement à distance peuvent être incapables d'interagir fréquemment et adéquatement avec leurs enseignants et leurs pairs puisqu'ils sont séparés les uns des autres et ne se rencontrent jamais ou se rencontrent rarement. En conséquence, les apprenants de l'enseignement à distance peuvent se sentir seuls et isolés. En d'autres termes, ils peuvent manquer le sentiment d'appartenance, de communauté et de lien personnel avec leurs enseignants et leurs pairs. De plus, bien qu'ils puissent communiquer en ligne, par courrier ou par téléphone, les commentaires (retours d'information) qu'ils reçoivent sur leurs questions et leurs devoirs peuvent parfois être retardés de plusieurs heures, jours ou semaines.
4. *Enseignement inadéquat.* Certains cours de formation à distance ont un contenu médiocre, sont mal dispensés ou ne sont pas adaptés aux compétences des apprenants qui les suivent. Ceci est dû au fait que certains enseignants ou établissements d'enseignement à distance ne comprennent pas que, contrairement à

la formation en présentiel basée sur l'enseignement (centrée sur l'enseignant), la formation à distance est basée sur l'apprentissage (centrée sur l'apprenant) et doit répondre aux besoins individuels de chaque apprenant.

5. *Qualifications suspectes, sous-évaluées ou non reconnues.* Malgré les progrès de l'enseignement à distance, l'enseignement en présentiel est encore plus valorisé. En fait, certains employeurs accordent peu ou pas de valeur aux certificats et diplômes de l'enseignement à distance. La plus grande valorisation de l'enseignement en face à face par rapport à l'enseignement à distance est motivée par le fait que certains enseignants ou établissements d'enseignement à distance considèrent leurs cours à distance comme de simples vaches à lait. Ces enseignants ou établissements inscrivent autant d'apprenants que possible à leurs cours, n'apportent que peu ou pas de soutien supplémentaire aux apprenants en dehors de la fourniture des modules de cours et octroient des certificats sans vérifier de manière approfondie si les apprenants auxquels ils donnent ces qualifications ont effectivement terminé le cours par eux-mêmes.

3.5. Enseignement à Distance et L'Apprentissage des Langues

Comme indiqué dans les sections précédentes, l'enseignement à distance présente diverses caractéristiques, avantages et inconvénients qui le distinguent de l'enseignement traditionnel en face à face. Ces caractéristiques, avantages et inconvénients n'ont pas la même importance dans les différentes disciplines éducatives. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, la principale caractéristique de l'enseignement à distance (qui est d'apprendre en étant à distance) qui le rend avantageux par rapport à l'enseignement en présentiel semble être un inconvénient. En effet, comme les apprenants en langues ont besoin de communications et d'interactions fréquentes avec leurs enseignants, leurs pairs et les locuteurs natifs de la langue qu'ils apprennent (Gass, 2003), la distance physique avec eux rend le processus d'apprentissage extrêmement difficile. Cette difficulté dans le processus d'apprentissage des langues à distance se traduit généralement par l'incapacité des apprenants à converser spontanément en face à face (Wang & Chen, 2007).

Les nombreux outils que les établissements d'enseignement à distance ont utilisés pour surmonter les limites (inconvénients) de l'enseignement à distance dans diverses disciplines et

contextes éducatifs ont été utilisés dans l'enseignement des langues à distance. Bien que ces outils (tels que l'audioconférence, la vidéoconférence et la messagerie instantanée) n'éliminent pas complètement les difficultés rencontrées par les apprenants de langues à distance, ils facilitent le cheminement vers la maîtrise d'une langue donnée.

Diverses études ont analysé la satisfaction, la performance, les attitudes et la perception des apprenants vis-à-vis de l'enseignement des langues à distance. Entre autres, ceux-ci incluent :

1. Hazaymeh (2021), qui étudie les perceptions des étudiants d'anglais comme langue étrangère (EFL) sur l'apprentissage à distance en ligne pour améliorer l'apprentissage de l'anglais pendant la pandémie de COVID-19. Les analyses indiquent que les étudiants avaient une attitude positive envers l'apprentissage à distance en ligne, et cette attitude leur a permis de développer des scores élevés de créativité et d'innovation, de communication et de collaboration, de recherche et de fluidité de l'information, de pensée critique, de résolution de problèmes, de prise de décision et de citoyenneté numérique. De plus, les résultats montrent que la plupart des étudiants (86,66%) ont acquis des compétences linguistiques avec succès grâce à l'apprentissage à distance en ligne, indiquant un environnement d'apprentissage flexible et adapté. Cependant, les résultats indiquent certains inconvénients de l'apprentissage à distance en ligne, tels que des problèmes techniques et le manque d'interactions physiques.
2. Özdal et al. (2021), qui explore les perceptions et les préférences des apprenants d'anglais comme langue étrangère (EFL) concernant l'apprentissage des langues synchrone et asynchrone dans un environnement en ligne pendant la pandémie de COVID-19. Les résultats de l'étude montrent qu'après le changement obligatoire de leurs systèmes éducatifs en raison de la pandémie de COVID-19, les participants ont trouvé que l'apprentissage des langues en ligne synchrone et asynchrone n'était pas aussi efficace que l'apprentissage en face à face. De plus, la majorité des participants ont préféré l'apprentissage en ligne synchrone à l'apprentissage en ligne asynchrone puisque le premier ressemble à l'apprentissage traditionnel en face à face.
3. Erarslan et Topkaya (2017), qui étudie les attitudes des étudiants d'anglais comme langue étrangère à l'égard de l'apprentissage en ligne et les effets d'un cours

d'apprentissage en ligne sur la réussite des étudiants en anglais. Les résultats de la recherche indiquent que les étudiants ont des attitudes partiellement positives envers l'apprentissage en ligne ; cependant, le cours d'apprentissage en ligne n'aide pas les étudiants en termes de réussite générale en anglais.

4. Murday et al. (2008), qui examine la satisfaction des étudiants et des instructeurs à l'égard des cours hybrides en français et en espagnol du programme Language Online (LOL) à l'Université Carnegie Mellon. L'analyse des données quantitatives des étudiants indique une tendance à l'augmentation de la satisfaction à l'égard des cours en ligne par rapport aux cours hors ligne (traditionnels).
5. Wang et Chen (2007), qui discute des capacités d'un système avancé de gestion de l'apprentissage synchrone (SLMS ou synchronous learning management systems) sur l'internet et rapporte les premiers résultats d'une étude pilote impliquant l'évaluation de ce SLMS par des apprenants en langue chinoise. Les résultats de l'étude pilote suggèrent que les apprenants à distance de la langue chinoise perçoivent l'apprentissage en ligne soutenu par le SLMS comme fournissant l'interaction et la communication qu'ils n'auraient pas autrement.
6. Sykes (2005), qui examine la force du lien entre la communication médiatisée par ordinateur (CMC ou computer-mediated-communication) synchrone et l'enseignement pragmatique en mesurant les effets de trois types de discussion de groupe synchrone (chat écrit ou written chat [WC], chat oral ou oral chat [OC] et discussion traditionnelle en face à face [FF]) sur l'acquisition de l'acte de parole (refus d'une invitation) dans la langue cible. Dans l'étude, deux classes d'étudiants en espagnol du troisième semestre ont participé à des discussions en petits groupes ainsi qu'à des tâches de jeu de rôle avant et après qui ont provoqué le refus de l'invitation. Les analyses qualitatives et quantitatives de ces jeux de rôle illustrent que le type de discussion synchrone a un effet sur le développement pragmatique. The WC groups outperformed the others in terms of both complexity and variety of strategies used.
7. Wang (2004), qui analyse les résultats d'une évaluation en deux étapes de l'outil de visioconférence NetMeeting, et confirme que la génération actuelle d'outils de

visioconférence de bureau basés sur l'internet est capable de prendre en charge l'interaction orale et visuelle dans l'enseignement des langues à distance (DLE).

8. Hyland (2001), qui explore les points de vue des tuteurs et des étudiants sur la rétroaction offerte dans le cadre d'un cours de langue à distance. L'étude révèle qu'il existe des différences individuelles considérables dans les commentaires offerts par les tuteurs et qu'il existe également des variations dans le type de commentaires que les étudiants souhaitent et leurs utilisations déclarées. L'étude suggère qu'une plus grande formation des tuteurs et des étudiants est nécessaire pour exploiter adéquatement le potentiel du feedback dans un contexte d'apprentissage à distance.
9. Kitade (2000), qui explore qualitativement les interactions des apprenants d'une seconde langue (L2) dans la communication médiatisée par ordinateur (CMC ou computer-mediated-communication) pour clarifier dans quelle mesure la CMC est un dispositif utile pour l'apprentissage d'une L2. L'étude examine comment les apprenants de japonais comme langue étrangère interagissent dans la CMC via le chat internet (IC) et constate que la CMC offre non seulement des opportunités d'interaction dans des environnements de langue étrangère, mais facilite également une interaction collaborative et compréhensible tout en offrant aux apprenants individuels l'opportunité d'une interaction centrée sur l'apprenant.

CHAPITRE 4

METHODOLOGIE

Cette section couvre le modèle de recherche, l'univers et l'échantillon, les outils de collecte de données et les méthodes statistiques utilisées dans l'évaluation des données collectées.

4.1. Modèle de Recherche

Dans cette étude, des méthodes de comparaison descriptives, relationnelles et causales issues de méthodes de recherche qualitatives ont été appliquées. Dans la méthode descriptive, la situation d'un certain sujet est recherchée et vise à révéler les résultats. La méthode relationnelle est une méthode qui examine l'existence d'une relation entre deux variables ou entre plusieurs variables. Dans la méthode de comparaison causale, une certaine variable est considérée et les groupes qui diffèrent en termes de cette variable sont comparés les uns aux autres.

4.2. Univers et Échantillon

Le groupe d'étude de la recherche est composé de 50 étudiants volontaires qui font partie des étudiants ayant étudié en ligne et en face à face dans les classes préparatoires de langue turque de l'Université de Bursa Uludağ (ULUTÖMER) pendant les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021. Les distributions des étudiants qui ont participé à l'étude selon les variables de Sexe, d'Âge, de Région, de Niveau d'Éducation, de Niveau d'Éducation des Parents, de Statut de Revenu Familial, de Programme Après l'Étude de la Langue Turque, de Nombre de Langues Étrangères Parlées, de Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet, de Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques et d'Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19 sont examinées ci-dessous.

4.2.1. Distributions des Variables Qualitatives :

Selon les résultats du Tableau 1 ci-dessous, des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête:

(i) 33 (66 %) sont de sexe masculin et 17 (34 %) de sexe féminin; (ii) 8 (16%) sont d'Afrique sub-saharienne, 18 (36%) d'Afrique du Nord et Moyen-Orient, 17 (34%) d'Europe et Asie centrale, 3 (6%) d'Asie de l'Est et du Pacifique, 2 (4%) d'Asie du Sud, 1 (2%) d'Amérique du Nord et 1 (2%) d'Amérique latine et les Caraïbes; (iii) 25 (50%) ont un niveau d'éducation lycée ou équivalent, 10 (20%) un niveau d'éducation licence ou équivalent et 15 (30%) un niveau d'éducation master ou équivalent; (iv) 8 (16%) ont des parents qui ne sont pas allés à l'école ou n'ont pas terminés leurs études secondaires, 12 (24%) des parents ayant un niveau d'éducation lycée ou équivalent, 17 (34%) des parents ayant un niveau d'éducation licence ou équivalent, 10 (20%) des parents ayant un niveau d'éducation master ou équivalent et 3 (6%) des parents ayant un niveau d'éducation doctorat ou équivalent;

Tableau 1*Distributions des Variables Qualitatives*

Variable		n	%
Sexe	Masculin	33	66
	Féminin	17	34
	Total	50	100
Région	Afrique sub-saharienne	8	16
	Afrique du Nord et Moyen-Orient	18	36
	Europe et Asie centrale	17	34
	Asie de l'Est et du Pacifique	3	6
	Asie du Sud	2	4
	Amérique du Nord	1	2
	Amérique latine et les Caraïbes	1	2
	Total	50	100
Niveau d'Éducation	Lycée ou équivalent	25	50
	Licence ou équivalent	10	20
	Master ou équivalent	15	30
	Total	50	100
Niveau d'Éducation des Parents	N'est pas allé à l'école ou n'a pas terminé ses études secondaires	8	16
	Lycée ou équivalent	12	24
	Licence ou équivalent	17	34
	Master ou équivalent	10	20
	Doctorat ou équivalent	3	6
	Total	50	100
Statut de Revenu Familial	Mauvais	2	4
	Moyen	31	62
	Bien	15	30
	Très bien	2	4
	Total	50	100
Programme Après l'Étude de la Langue Turque	Programmes d'ingénierie et d'architecture	12	24
	Programmes de sciences économiques et administratives	10	20
	Programmes de médecine, médecine vétérinaire et sciences de la santé	4	8
	Programmes de sciences de l'éducation	5	10
	Programmes de science et d'agriculture	10	20
	Programmes d'arts et de droit	5	10
	Programmes de théologie	4	8
	Total	50	100
Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques	Mauvaise	2	4
	Moyenne	6	12
	Bien	24	48
	Très bien	18	36
	Total	50	100
Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19	Je n'avais aucune expérience avec l'enseignement en ligne	28	56
	J'avais complété un ou plusieurs cours en ligne non certifiés	10	20
	J'avais complété un cours en ligne certifié	8	16
	J'avais complété deux cours en ligne certifiés	2	4
	J'avais complété trois ou plusieurs cours en ligne certifiés	2	4
	Total	50	100

(v) 2 (4%) sont d'une famille ayant un statut de revenu mauvais, 31 (62%) sont d'une famille ayant un statut de revenu moyen, 15 (30%) d'une famille ayant un statut de revenu bien et 2 (4%) d'une famille ayant un statut de revenu très bien; (vi) 12 (24%) étudient dans des programmes d'ingénierie et d'architecture, 10 (20%) dans des programmes de sciences économiques et administratives, 4 (8%) dans des programmes de médecine, médecine vétérinaire et sciences de la santé, 5 (10%) dans des programmes de sciences de l'éducation, 10 (20%) dans des programmes de science et d'agriculture, 5 (10%) dans des programmes d'arts et de droit et 4 (8%) dans des programmes de théologie; (vii) 2 (4%) ont une capacité à utiliser les appareils électroniques mauvaise, 6 (12%) ont une capacité à utiliser les appareils électroniques moyenne, 24 (48%) une capacité à utiliser les appareils électroniques bien et 18 (36%) une capacité à utiliser les appareils électroniques très bien; (viii) 28 (56%) n'avaient aucune expérience avec l'enseignement en ligne avant COVID-19, 10 (20%) avaient complété un ou plusieurs cours en ligne non certifiés, 8 (16%) avaient complété un cours en ligne certifié, 2 (4%) avaient complété deux cours en ligne certifiés et 2 (4%) avaient complété trois ou plusieurs cours en ligne certifiés.

4.2.2. Distributions des Variables Quantitatives :

Tableau 2

Distributions des Variables Quantitatives

Variable		n	%
Âge	<23	26	52
	23-27	13	26
	>27	11	22
	Total	50	100
Nombre de Langues Étrangères Parlées	1	1	2
	2-3	36	72
	4-5	10	20
	>5	3	6
	Total	50	100
Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet	<4	7	14
	4-6	35	70
	>6	8	16
	Total	50	100

Selon les résultats du Tableau 2 ci-dessus, des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête: (i) 26 (52 %) ont moins de 23 ans, 13 (26%) ont entre 23 et 27 ans et 11 (22%) ont plus de 27 ans; (ii) 1 (2%) parle une langue étrangère, 36 (72%) parlent deux ou trois langues étrangères, 10 (20%) parlent quatre ou cinq langues étrangères et 3 (6%) parlent plus de cinq langues étrangères; (iii) 7 (14%) se connectaient à l'internet moins de quatre heures par jour, 35 (70%) se connectaient à l'internet entre quatre et six heures par jour et 8 (16%) se connectaient à l'internet plus de six heures par jour.

Les données des variables quantitatives d'âge, de nombre de langues étrangères parlées et de nombre d'heures par jour de connexion à l'internet pour les 50 étudiants qui ont participé à l'enquête sont résumées avec des calculs dans le tableau ci-dessous.

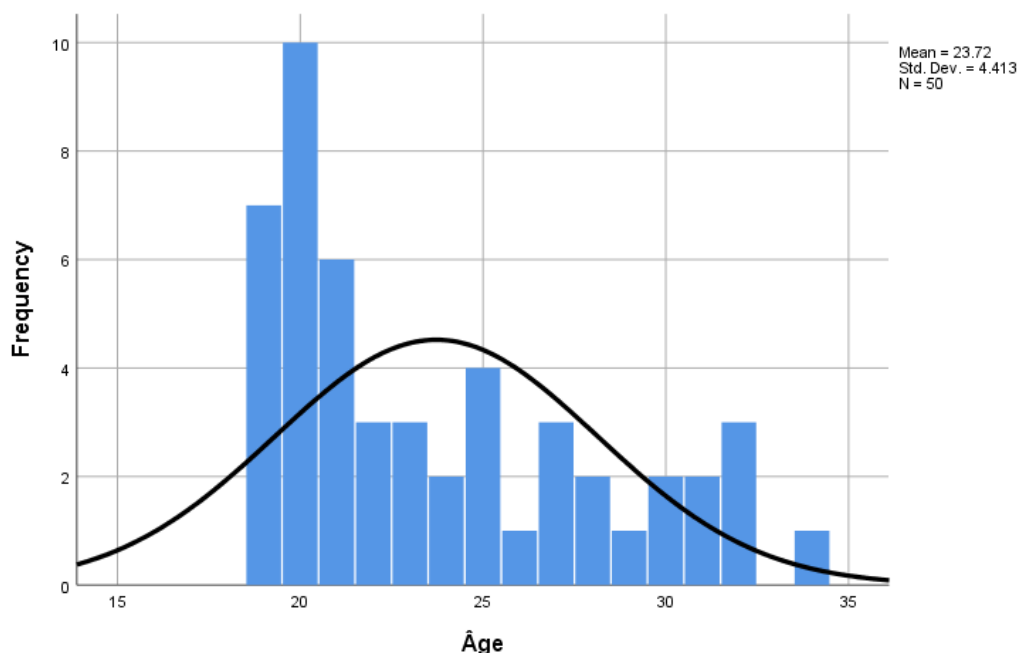
Tableau 3

Caractéristiques des Distributions des Variables Quantitatives

		Âge	Nombre de Langues Étrangères Parlées	Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet
N	Valid	50	50	50
	Missing	0	0	0
Mean		23.72	3.02	5.04
Std. Error of Mean		.624	.168	.338
Median		22.00	3.00	5.00
Mode		20	2	5
Std. Deviation		4.413	1.186	2.390
Skewness		.767	1.029	.222
Std. Error of Skewness		.337	.337	.337
Kurtosis		-.663	.606	1.101
Std. Error of Kurtosis		.662	.662	.662
Range		15	5	11
Minimum		19	1	0
Maximum		34	6	11
Percentiles	5	19.00	2.00	.00
	50	22.00	3.00	5.00
	95	32.00	6.00	10.00

D'après les résultats du Tableau 3 ci-dessus, la moyenne arithmétique des âges des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête est de 23,72. Par conséquent, lorsque tous les âges des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête sont additionnés et divisés par 50, cela donne 23,72. Selon le tableau, l'erreur type de la moyenne arithmétique de la variable Âge est de 0,624. De plus, la médiane des âges est de 22,00. En d'autres termes, lorsque les âges de ces 50 étudiants sont classés en ordre croissant, la moyenne arithmétique des 25e et 26e valeurs est 22. La valeur d'âge la plus répétée (le mode des âges) est 20. De plus, l'écart type de l'âge, qui est la moyenne au carré des écarts des valeurs d'âge par rapport à la moyenne arithmétique, est de 4,413. Comme la valeur de l'asymétrie de l'âge est de $0,767 > 0$, la variable Âge a une distribution inclinée à droite (İşığçok, 2011, 2017; Serper, 2014). Puisque $|0,767| > 0,50$, cette asymétrie est forte. La variable Âge a une distribution aplatie puisque la valeur d'aplatissement de l'âge est $-0,663 < 0$ (İşığçok, 2011, 2017; Serper, 2014). Alors que l'erreur type de la mesure d'asymétrie pour la variable Âge est de 0,337, l'erreur type de la mesure d'aplatissement est de 0,662. De plus, la différence entre la valeur maximale d'âge de 34 et la valeur minimale d'âge de 19 est de 15, ce qui indique la plage de variation de l'âge. La valeur du 5e percentile de la variable Âge, qui est de 19,00, signifie que lorsque les valeurs d'âge des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, 5 % de ces valeurs sont inférieures à 19 et toutes les 95 % restantes sont supérieures à 19. La valeur du 95e percentile de la variable Âge, qui est de 32,00, signifie que lorsque les valeurs d'âge des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, 95 % de ces valeurs sont inférieures à 32 et toutes les 5 % restantes sont supérieures à 32. Comme le montre le tableau, la valeur du 50e percentile de la variable Âge, qui est de 22,00, est égale à la médiane des âges. La distribution de la variable Âge est illustrée dans la figure ci-dessous.

Selon les résultats du Tableau 3, la moyenne arithmétique des nombres de langues étrangères parlées des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête est de 3,02. Ainsi, lorsque tous les nombres de langues étrangères parlées des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête sont additionnés et divisés par 50, cela donne 3,02. D'après le tableau, l'erreur type de la moyenne arithmétique de la variable Nombre de Langues Étrangères Parlées est de 0,168. En outre, la médiane des nombres de langues étrangères parlées est de 3,00. Autrement dit, lorsque les nombres de langues étrangères parlées de ces 50 étudiants sont classés en ordre croissant, la moyenne arithmétique des 25e et 26e valeurs est 3.

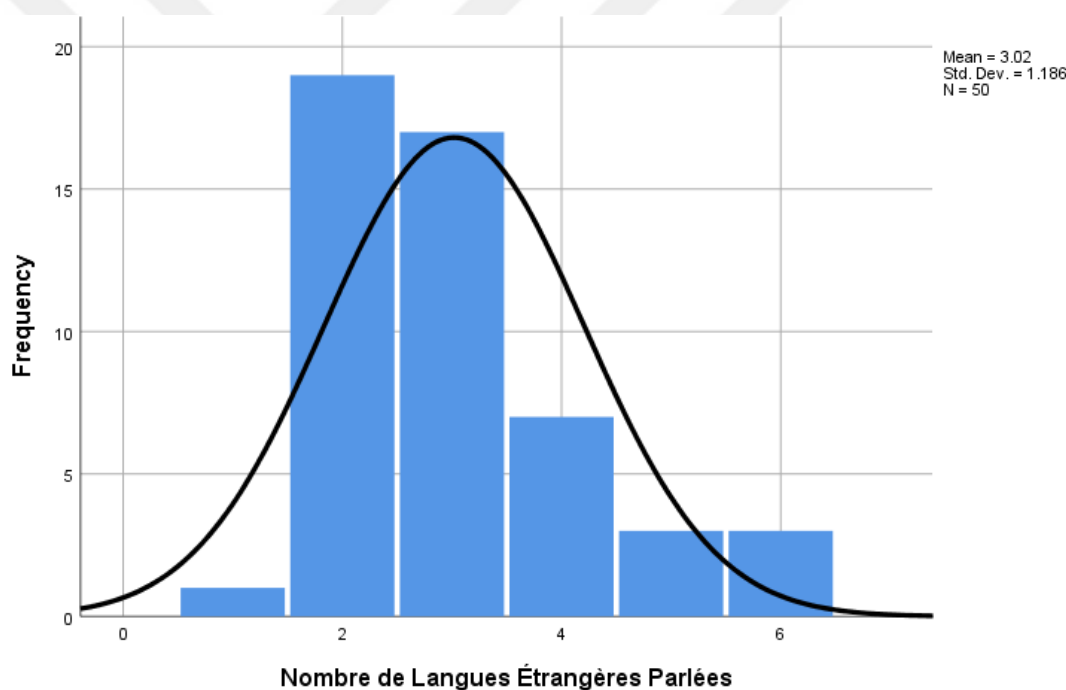
Figure 1*Distribution des Âges des Étudiants*

La valeur du nombre de langues étrangères parlées la plus répétée (le mode des nombres de langues étrangères parlées) est 2. De plus, l'écart type des nombres de langues étrangères parlées, qui est la moyenne au carré des écarts des valeurs de nombre de langues étrangères parlées par rapport à la moyenne arithmétique, est de 1,186. Étant donné que la valeur de l'asymétrie des nombres de langues étrangères parlées est de $1,029 > 0$, la variable Nombre de Langues Étrangères Parlées a une distribution inclinée à droite. Vu que $|1,029| > 0,50$, cette asymétrie est forte. La variable Nombre de Langues Étrangères Parlées a une distribution pointue (non-aplatie) puisque la valeur d'aplatissement des nombres de langues étrangères parlées est $0,606 > 0$. Alors que l'erreur type de la mesure d'asymétrie pour la variable Nombre de Langues Étrangères Parlées est de 0,337, l'erreur type de la mesure d'aplatissement est de 0,662. Par ailleurs, la différence entre la valeur maximale des nombres de langues étrangères parlées de 6 et la valeur minimale des nombres de langues étrangères parlées de 1 est de 5, ce qui indique la plage de variation des nombres de langues étrangères parlées. La valeur du 5e percentile de la variable Nombre de Langues Étrangères Parlées, qui est de 2,00, signifie que lorsque les valeurs des nombres de langues étrangères parlées des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, 5 % de ces valeurs sont inférieures à 2,00 et toutes les 95 % restantes sont supérieures à 2,00. La valeur du 95e percentile de la variable

Nombre de Langues Étrangères Parlées, qui est de 6,00, signifie que lorsque les valeurs des nombres de langues étrangères parlées des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, 95 % de ces valeurs sont inférieures à 6,00 et toutes les 5 % restantes sont supérieures à 6,00. Comme on le voit sur le tableau, la valeur du 50e percentile de la variable Nombre de Langues Étrangères Parlées, qui est de 3,00, est égale à la médiane des nombres de langues étrangères parlées. La distribution de la variable Nombre de Langues Étrangères Parlées est présentée dans la figure ci-dessous.

Figure 2

Distribution des Nombres de Langues Étrangères Parlées Par les Étudiants

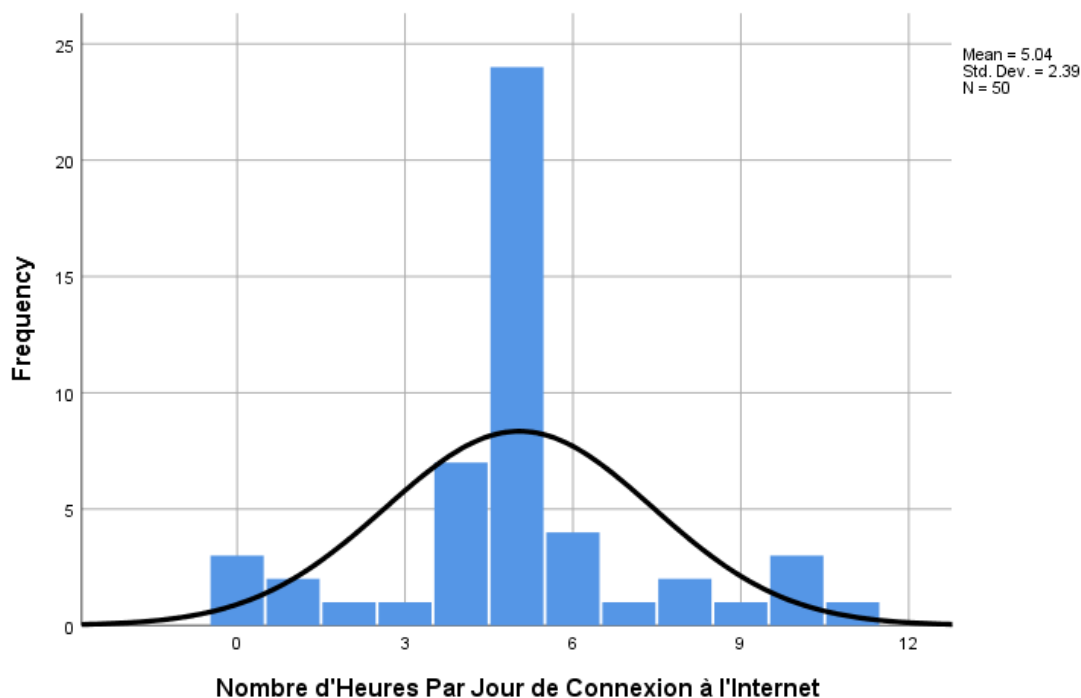


D'après les résultats du Tableau 3 ci-dessus, la moyenne arithmétique des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête est de 5,04. Par conséquent, lorsque tous les nombres d'heures par jour de connexion à l'internet des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête sont additionnés et divisés par 50, cela donne 5,04. Selon le tableau, l'erreur type de la moyenne arithmétique de la variable Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet est de 0,338. De plus, la médiane des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet est de 5,00. En d'autres termes, lorsque les nombres d'heures par jour de connexion à l'internet de

ces 50 étudiants sont classés en ordre croissant, la moyenne arithmétique des 25e et 26e valeurs est 5. La valeur des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet la plus répétée (le mode des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet) est 5. De plus, l'écart type des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet, qui est la moyenne au carré des écarts des valeurs des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet par rapport à la moyenne arithmétique, est de 2,390. Comme la valeur de l'asymétrie des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet est de $0,222 > 0$, la variable Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet a une distribution inclinée à droite. Puisque $|0,222| < 0,50$, cette asymétrie est faible. La variable Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet a une distribution pointue (non-aplatie) puisque la valeur d'aplatissement du nombre d'heures par jour de connexion à l'internet est $1,101 > 0$. Alors que l'erreur type de la mesure d'asymétrie pour la variable Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet est de 0,337, l'erreur type de la mesure d'aplatissement est de 0,662. De plus, la différence entre la valeur maximale des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet de 11 et la valeur minimale des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet de 0 est de 11, ce qui indique la plage de variation des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet. La valeur du 5e percentile de la variable Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet, qui est de 0,00, signifie que lorsque les valeurs des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, aucune n'est inférieure à zéro. La valeur du 95e percentile de la variable Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet, qui est de 10,00, signifie que lorsque les valeurs des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, 95 % de ces valeurs sont inférieures à 10,00 et toutes les 5 % restantes sont supérieures à 10,00. Comme le montre le tableau, la valeur du 50e percentile de la variable Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet, qui est de 5,00, est égale à la médiane des nombres d'heures par jour de connexion à l'internet. La distribution de la variable Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet est illustrée dans la figure ci-dessous.

Figure 3

Distribution des Nombres d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet Par les Étudiants



4.3. Outils de Collecte de Données

Afin de déterminer le niveau de satisfaction des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne, une échelle de type Likert en cinq points composée de 10 questions a été conçue en s'appuyant sur les études de McKenna et Kear (1990), Kear et al. (2000), Kearney et al. (2020), McKenna et al. (2012), Conradi et al. (2013), Erarslan et Topkaya (2017), Tekinarslan et al. (2008), Olmes et al. (2021) et Turnic et al. (2022). De plus, afin de déterminer le niveau de satisfaction comparatif des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne et en présentiel, 10 questions supplémentaires ont été ajoutées à l'enquête. Enfin, 2 autres questions ont été ajoutées pour mesurer de manière directe le niveau de satisfaction des étudiants avec l'enseignement en ligne et le niveau de satisfaction comparatif des étudiants avec l'enseignement en ligne et en présentiel. Les mesures directes obtenues de ces deux questions seront comparées aux moyennes des autres questions.

Pour étudier la fiabilité des questions de l'échelle de Likert, l'analyse de fiabilité *Alpha de Cronbach* (*Cronbach's Alpha*) a été réalisée et les résultats sont présentés dans les Section 4.2.1 et Section 4.2.2 ci-dessous. Et pour déterminer en combien de facteurs les questions de l'échelle de Likert de l'enquête pourraient être divisées, la méthode d'extraction factorielle appelée *analyse en composantes principales* (*principal component analysis*) a été utilisée et les résultats obtenus sont présentés dans les Section 4.2.3 et Section 4.2.4 ci-dessous.

4.3.1 Fiabilité des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction des Étudiants de la Langue Turque Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne :

Pour étudier la fiabilité des questions de l'échelle de Likert concernant le niveau de satisfaction des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne, l'analyse de fiabilité Alpha de Cronbach (*Cronbach's Alpha*) a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4

Fiabilité des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction des Étudiants

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.902	.903	10

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Évaluation des Cours Synchrones en Ligne	30.58	46.820	.666	.687	.891
Évaluation du Matériel de Cours en Ligne	30.20	45.469	.726	.652	.887
Évaluation des Activités de Lecture en Ligne	30.32	44.589	.763	.753	.884
Évaluation des Activités d'Écriture en Ligne	30.48	47.724	.704	.649	.889
Évaluation des Activités d'Écoute en Ligne	30.30	49.969	.487	.433	.902
Évaluation des Activités d'Expression Orale en Ligne	30.24	47.696	.554	.500	.899
Évaluation de l'Interaction Avec l'Enseignant en Ligne	30.36	47.460	.687	.667	.890
Évaluation de l'Interaction Avec les Autres Apprenants en Ligne	30.54	49.111	.603	.681	.895
Évaluation de l'Aide Reçue de l'Enseignant en Ligne	30.18	47.049	.754	.749	.886
Évaluation de l'Aide Reçue des Autres Apprenants en Ligne	30.46	47.315	.620	.677	.894

Comme le montre le tableau ci-dessus, la valeur Alpha de Cronbach est de $0,902 > 0,70$, ce qui est une valeur excellente (Eymen, 2007). De plus, étant donné que la valeur corrigée de la corrélation élément-total (*Corrected Item-Total Correlation*) pour chaque variable représentant les questions de l'échelle de Likert est positive et supérieure à 0,25, chaque question de l'échelle de Likert est importante et ne doit pas être supprimée de l'enquête (Eymen, 2007). Par conséquent, les questions de l'échelle de Likert concernant le niveau de satisfaction des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne sont fiables.

4.3.2. Fiabilité des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction Comparatif des Étudiants de la Langue Turque Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne et en Présentiel :

Pour étudier la fiabilité des questions de l'échelle de Likert concernant le niveau de satisfaction comparatif des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne et en présentiel, l'analyse de fiabilité Alpha de Cronbach (Cronbach's Alpha) a été réalisée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5

Fiabilité des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction Comparatif des Étudiants

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.939	.940	10

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Comparaison des Cours Synchrones en Ligne et en Présentiel	25.76	72.472	.749	.730	.933
Comparaison du Matériel de Cours Utilisé en Ligne et en Présentiel	25.78	73.400	.761	.753	.933
Comparaison des Activités de Lecture en Ligne et en Présentiel	25.88	70.067	.789	.782	.931
Comparaison des Activités d'Écriture en Ligne et en Présentiel	25.90	72.337	.807	.717	.930
Comparaison des Activités d'Écoute en Ligne et en Présentiel	25.70	75.194	.605	.594	.940
Comparaison des Activités d'Expression Orale en Ligne et en Présentiel	25.56	70.986	.781	.681	.931
Comparaison de l'Interaction Avec l'Enseignant en Ligne et en Présentiel	25.78	70.624	.832	.750	.929
Comparaison de l'Interaction Avec les Autres Apprenants en Ligne et en Présentiel	26.04	73.713	.721	.697	.934
Comparaison de l'Aide Reçue de l'Enseignant en Ligne et en Présentiel	25.72	72.900	.795	.740	.931
Comparaison de l'Aide Reçue des Autres Apprenants en Ligne et en Présentiel	26.00	72.735	.702	.696	.935

Comme on le voit dans le tableau ci-dessus, la valeur Alpha de Cronbach est de 0,939 > 0,70, ce qui est une valeur excellente (Eymen, 2007). De plus, étant donné que la valeur corrigée de la corrélation élément-total (*Corrected Item-Total Correlation*) pour chaque variable représentant les questions de l'échelle de Likert est positive et supérieure à 0,25, chaque question de l'échelle de Likert est importante et ne doit pas être supprimée de l'enquête. Par conséquent, les

questions de l'échelle de Likert concernant le niveau de satisfaction comparatif des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne et en présentiel sont fiables.

4.3.3. Analyse Factorielle des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction des Étudiants de la Langue Turque Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne :

Pour déterminer en combien de facteurs les questions de l'échelle de Likert concernant le niveau de satisfaction des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne pourraient être divisées, l'analyse en composantes principales (principal component analysis) a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6

Analyse Factorielle des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction des Étudiants

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Évaluation des Cours Synchrones en Ligne	3.16	1.076	50
Évaluation du Matériel de Cours en Ligne	3.54	1.129	50
Évaluation des Activités de Lecture en Ligne	3.42	1.162	50
Évaluation des Activités d'Écriture en Ligne	3.26	.944	50
Évaluation des Activités d'Écoute en Ligne	3.44	.993	50
Évaluation des Activités d'Expression Orale en Ligne	3.50	1.147	50
Évaluation de l'Interaction Avec l'Enseignant en Ligne	3.38	.987	50
Évaluation de l'Interaction Avec les Autres Apprenants en Ligne	3.20	.926	50
Évaluation de l'Aide Reçue de l'Enseignant en Ligne	3.56	.951	50
Évaluation de l'Aide Reçue des Autres Apprenants en Ligne	3.28	1.089	50

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.823
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	304.364
	df	45
	Sig.	.000

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.384	53.843	53.843	5.384	53.843	53.843	3.571	35.707	35.707
2	1.387	13.868	67.711	1.387	13.868	67.711	3.200	32.004	67.711
3	.802	8.022	75.733						
4	.707	7.066	82.800						
5	.535	5.352	88.151						
6	.433	4.333	92.484						
7	.235	2.350	94.834						
8	.210	2.098	96.932						
9	.169	1.694	98.626						
10	.137	1.374	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Évaluation des Cours Synchrones en Ligne	.787	.224
Évaluation du Matériel de Cours en Ligne	.573	.555
Évaluation des Activités de Lecture en Ligne	.818	.318
Évaluation des Activités d'Écriture en Ligne	.743	.326
Évaluation des Activités d'Écoute en Ligne	.750	.008
Évaluation des Activités d'Expression Orale en Ligne	.639	.244
Évaluation de l'Interaction Avec l'Enseignant en Ligne	.507	.571
Évaluation de l'Interaction Avec les Autres Apprenants en Ligne	.115	.900
Évaluation de l'Aide Reçue de l'Enseignant en Ligne	.369	.810
Évaluation de l'Aide Reçue des Autres Apprenants en Ligne	.158	.886

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Selon le tableau ci-dessus, puisque la valeur de probabilité de la statistique du test de Bartlett est de $0,000 < 0,05$, l'hypothèse nulle indiquant qu'il n'y a pas de relation significative entre les variables est rejetée et l'hypothèse alternative est acceptée (Eymen, 2007). En d'autres termes, il y a une relation significative entre les variables (questions de l'échelle de Likert

concernant la satisfaction avec l'enseignement en ligne). Puisqu'il existe une relation significative entre les variables, nous pouvons poursuivre l'analyse factorielle. Étant donné que $KMO = 0,823$ dans le tableau et $0,823 > 0,8$, notre ensemble de données est excellent pour l'analyse factorielle (Eymen, 2007). Selon les résultats du tableau, les dix variables (questions de l'échelle de Likert) peuvent être divisées en deux facteurs. Pour savoir à quel facteur appartient une variable, lors de l'examen du tableau *matrice de composants pivotés* (*rotated component matrix*), il est vérifié sous quel facteur cette variable a la valeur la plus élevée. Par conséquent, les variables Évaluation des Cours Synchrones en Ligne, Évaluation du Matériel de Cours en Ligne, Évaluation des Activités de Lecture en Ligne, Évaluation des Activités d'Écriture en Ligne, Évaluation des Activités d'Écoute en Ligne, et Évaluation des Activités d'Expression Orale en Ligne peuvent être regroupées sous le premier facteur. Et les variables Évaluation de l'Interaction Avec l'Enseignant en Ligne, Évaluation de l'Interaction Avec les Autres Apprenants en Ligne, Évaluation de l'Aide Reçue de l'Enseignant en Ligne et Évaluation de l'Aide Reçue des Autres Apprenants en Ligne peuvent être regroupées sous le deuxième facteur. De plus, l'échelle composée de deux facteurs et de dix questions peut expliquer 67,71 % de la variation du niveau de satisfaction des étudiants. Puisque $67,71 > 50,00$, ce pourcentage est très bien.

4.3.4. Analyse Factorielle des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction Comparatif des Étudiants de la Langue Turque Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne et en Présentiel :

Pour déterminer en combien de facteurs les questions de l'échelle de Likert concernant le niveau de satisfaction comparatif des étudiants de la langue turque vis-à-vis de l'enseignement en ligne et en présentiel pourraient être divisées, l'analyse en composantes principales (principal component analysis) a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7

Analyse Factorielle des Questions de l'Échelle de Likert Concernant le Niveau de Satisfaction Comparatif des Étudiants

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Comparaison des Cours Synchrones en Ligne et en Présentiel	2.92	1.175	50
Comparaison du Matériel de Cours Utilisé en Ligne et en Présentiel	2.90	1.093	50
Comparaison des Activités de Lecture en Ligne et en Présentiel	2.80	1.294	50
Comparaison des Activités d'Écriture en Ligne et en Présentiel	2.78	1.112	50
Comparaison des Activités d'Écoute en Ligne et en Présentiel	2.98	1.169	50
Comparaison des Activités d'Expression Orale en Ligne et en Présentiel	3.12	1.239	50
Comparaison de l'Interaction Avec l'Enseignant en Ligne et en Présentiel	2.90	1.199	50
Comparaison de l'Interaction Avec les Autres Apprenants en Ligne et en Présentiel	2.64	1.120	50
Comparaison de l'Aide Reçue de l'Enseignant en Ligne et en Présentiel	2.96	1.087	50
Comparaison de l'Aide Reçue des Autres Apprenants en Ligne et en Présentiel	2.68	1.220	50

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.880
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	390.574
	df	45
	Sig.	.000

Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.506	65.061	65.061	6.506	65.061	65.061	4.004	40.040	40.040
2	1.033	10.333	75.394	1.033	10.333	75.394	3.535	35.354	75.394
3	.645	6.452	81.846						
4	.443	4.435	86.281						
5	.397	3.968	90.249						
6	.298	2.985	93.234						
7	.234	2.338	95.572						
8	.182	1.821	97.394						
9	.134	1.342	98.736						
10	.126	1.264	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Comparaison des Cours Synchrones en Ligne et en Présentiel	.708	.418
Comparaison du Matériel de Cours Utilisé en Ligne et en Présentiel	.325	.842
Comparaison des Activités de Lecture en Ligne et en Présentiel	.360	.845
Comparaison des Activités d'Écriture en Ligne et en Présentiel	.483	.731
Comparaison des Activités d'Écoute en Ligne et en Présentiel	.176	.796
Comparaison des Activités d'Expression Orale en Ligne et en Présentiel	.648	.521
Comparaison de l'Interaction Avec l'Enseignant en Ligne et en Présentiel	.691	.537
Comparaison de l'Interaction Avec les Autres Apprenants en Ligne et en Présentiel	.827	.246
Comparaison de l'Aide Reçue de l'Enseignant en Ligne et en Présentiel	.835	.335
Comparaison de l'Aide Reçue des Autres Apprenants en Ligne et en Présentiel	.851	.198

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

D'après le tableau ci-dessus, étant donné que la valeur de probabilité de la statistique du test de Bartlett est de $0,000 < 0,05$, l'hypothèse nulle indiquant qu'il n'y a pas de relation significative entre les variables est rejetée et l'hypothèse alternative est acceptée. En d'autres termes, il y a une relation significative entre les variables (questions de l'échelle de Likert concernant la satisfaction vis-à-vis de l'enseignement en ligne). Puisqu'il existe une relation significative entre les variables, nous pouvons poursuivre l'analyse factorielle. Étant donné que $KMO = 0,880$ dans le tableau et $0,880 > 0,8$, notre ensemble de données est excellent pour l'analyse

factorielle. Selon les résultats du tableau, les dix variables (questions de l'échelle de Likert) peuvent être divisées en deux facteurs. On constate que les variables Comparaison des Cours Synchrones en Ligne et en Présentiel, Comparaison des Activités d'Expression Orale en Ligne et en Présentiel, Comparaison de l'Interaction Avec l'Enseignant en Ligne et en Présentiel, Comparaison de l'Interaction Avec les Autres Apprenants en Ligne et en Présentiel, Comparaison de l'Aide Reçue de l'Enseignant en Ligne et en Présentiel et Comparaison de l'Aide Reçue des Autres Apprenants en Ligne et en Présentiel peuvent être regroupées sous le premier facteur. Et les variables Comparaison du Matériel de Cours Utilisé en Ligne et en Présentiel, Comparaison des Activités de Lecture en Ligne et en Présentiel, Comparaison des Activités d'Écriture en Ligne et en Présentiel et Comparaison des Activités d'Écoute en Ligne et en Présentiel peuvent être regroupées sous le deuxième facteur. De plus, l'échelle composée de deux facteurs et de dix questions peut expliquer 75,39 % de la variation du niveau de satisfaction des étudiants. Puisque $75,39 > 50,00$, ce pourcentage est très bien.

4.4. Collecte et Analyse des Données

Le questionnaire a été administré en ligne sur une base volontaire par le biais de Google Forms. Par conséquent, les réponses ont été enregistrées simultanément. L'analyse des données a été effectuée avec le logiciel statistique SPSS Version 26.0.0.0.

Étant donné que la taille de notre échantillon est petite (50) et que nous ne connaissons pas la distribution de la population de tous les apprenants ayant étudié en ligne et en présentiel dans les classes préparatoires de langue turque de l'Université de Bursa Uludağ pendant les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021, nous n'utiliserons que des méthodes statistiques *non-paramétriques* pour analyser les données (Eymen, 2007; Işığışok, 2011, 2018; Serper, 2014). Ces méthodes incluent : le *Test de Mann-Whitney Pour Deux Échantillons Indépendants* (Mann-Whitney 2 Independent Samples Test), le *Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants* (Kruskal Wallis K Independent Samples Test) et l'analyse de *Corrélation de Spearman* (Spearman's Correlation).

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

5.1. Analyse des Résultats

5.1.1. Analyse du Niveau de Satisfaction :

Les données de la variable de Satisfaction vis-à-vis de l'Enseignement en Ligne, qui est une variable obtenue en calculant le *niveau de satisfaction moyen* de chaque étudiant à partir des dix questions de l'échelle de Likert, sont résumées avec des calculs dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8

Niveau de Satisfaction vis-à-vis de l'Enseignement en Ligne

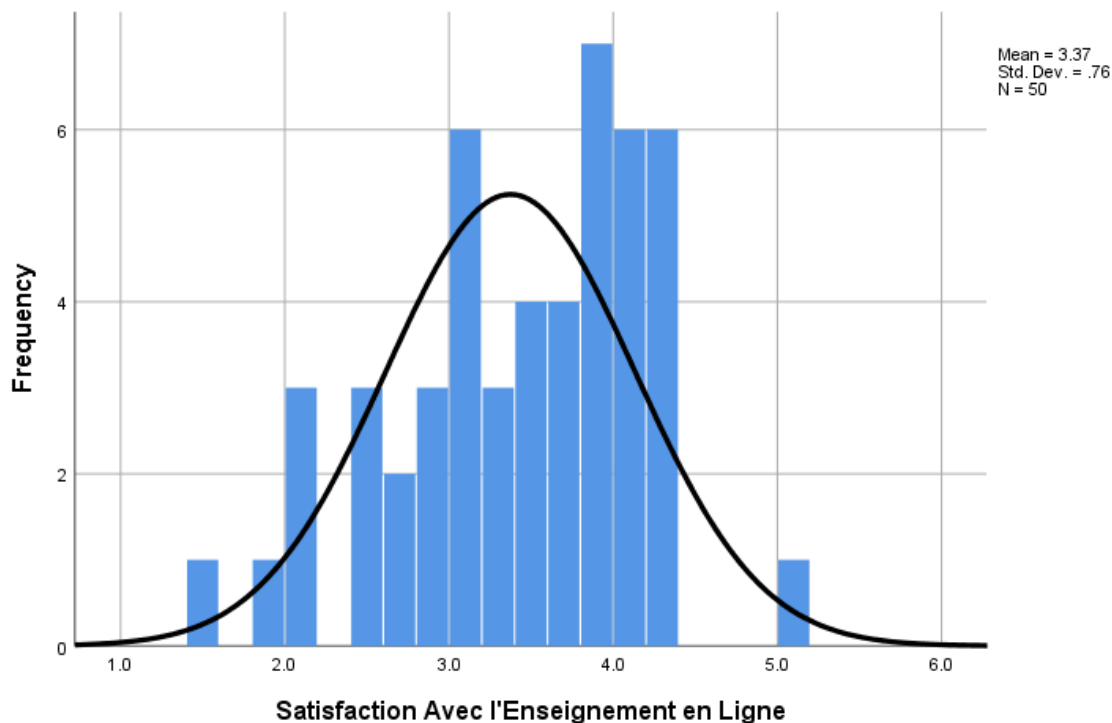
Statistics		
Satisfaction Avec l'Enseignement en Lig		
N	Valid	50
	Missing	0
Mean		3.374
Std. Error of Mean		.1075
Median		3.500
Mode		3.0 ^a
Std. Deviation		.7602
Skewness		-.514
Std. Error of Skewness		.337
Kurtosis		-.239
Std. Error of Kurtosis		.662
Range		3.5
Minimum		1.5
Maximum		5.0
Percentiles	5	1.955
	50	3.500
	95	4.300

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Selon les résultats du Tableau 8 ci-dessus, *la moyenne arithmétique des niveaux de satisfaction des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête est de 3,374*. Ainsi, lorsque tous les niveaux de satisfaction des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête sont additionnés et divisés par 50, cela donne 3,374. D'après le tableau, l'erreur type de la moyenne arithmétique de la variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne est de 0,1075. En outre, *la médiane des niveaux de satisfaction est de 3,50*. Autrement dit, lorsque les niveaux de satisfaction de ces 50 étudiants sont classés en ordre croissant, la moyenne arithmétique des 25e et 26e valeurs est 3,5. La valeur du niveau de satisfaction la plus répétée (le mode des niveaux de satisfaction) est 3,0. De plus, l'écart type des niveaux de satisfaction, qui est la moyenne au carré des écarts des valeurs des niveaux de satisfaction par rapport à la moyenne arithmétique, est de 1,7602. Étant donné que la valeur de l'asymétrie des niveaux de satisfaction est de $-0,514 < 0$, la variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne a une distribution inclinée à gauche. Vu que $|-0,514| > 0,50$, cette asymétrie est forte. La variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne a une distribution aplatie puisque la valeur d'aplatissement des niveaux de satisfaction est $-0,239 < 0$. Alors que l'erreur type de la mesure d'asymétrie pour la variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne est de 0,337, l'erreur type de la mesure d'aplatissement est de 0,662. Par ailleurs, la différence entre la valeur maximale des niveaux de satisfaction de 5,0 et la valeur minimale des niveaux de satisfaction de 1,5 est de 3,5, ce qui indique la plage de variation des niveaux de satisfaction. La valeur du 5e percentile de la variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne, qui est de 1,955, signifie que lorsque les valeurs des niveaux de satisfaction des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, 5 % de ces valeurs sont inférieures à 1,955 et toutes les 95 % restantes sont supérieures à 1,955. La valeur du 95e percentile de la variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne, qui est de 4,300, signifie que lorsque les valeurs des niveaux de satisfaction des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, 95 % de ces valeurs sont inférieures à 4,300 et toutes les 5 % restantes sont supérieures à 4,300. Comme on le voit sur le tableau, la valeur du 50e percentile de la variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne, qui est de 3,50, est égale à la médiane des niveaux de satisfaction. La distribution de la variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne est présentée dans la figure ci-dessous.

Figure 4

Niveaux de Satisfaction des Étudiants Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne



5.1.2. Analyse du Niveau de Satisfaction Comparatif:

Les données de la variable Satisfaction Comparative vis-à-vis de l'Enseignement en Ligne et en Présentiel, qui est une variable obtenue en calculant le *niveau de satisfaction comparatif moyen* de chaque étudiant à partir des dix questions de l'échelle de Likert, sont résumées avec des calculs dans le tableau ci-dessous.

Tableau 9

Niveau de Satisfaction Comparatif Vis-à-Vis de l'Enseignement en Ligne et en Présentiel

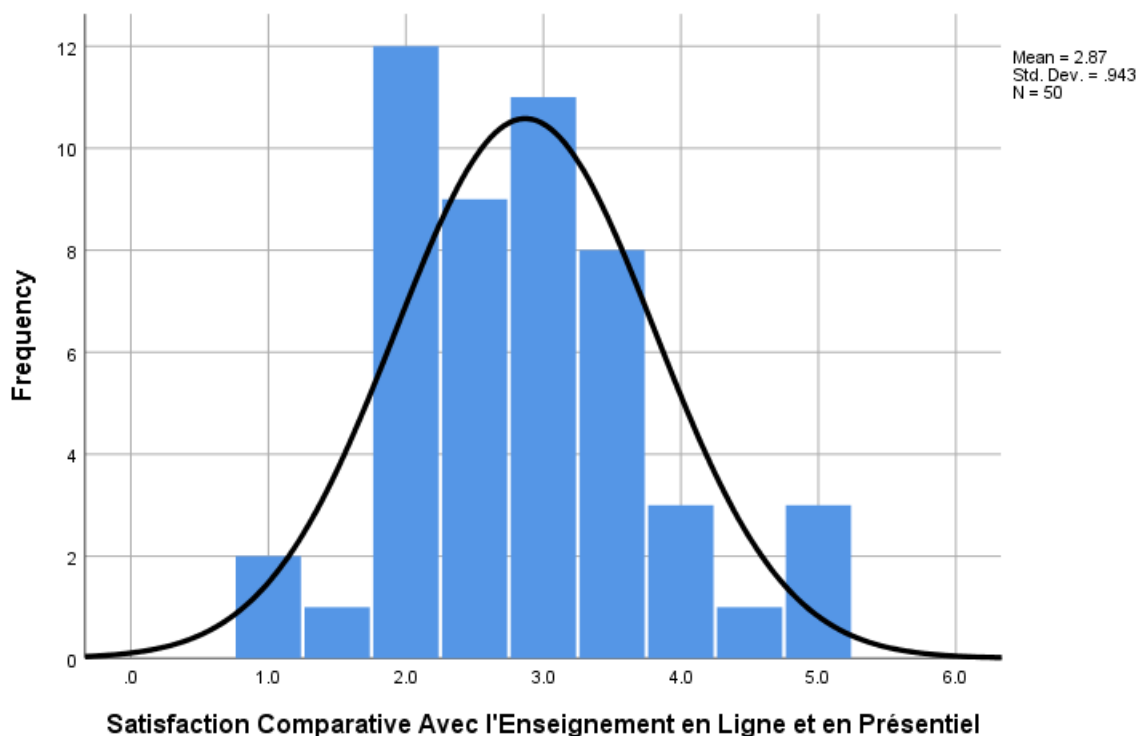
Statistics		
Satisfaction Comparative Avec l'Enseign		
N	Valid	50
	Missing	0
Mean		2.868
Std. Error of Mean		.1333
Median		2.900
Mode		2.0
Std. Deviation		.9425
Skewness		.489
Std. Error of Skewness		.337
Kurtosis		-.094
Std. Error of Kurtosis		.662
Range		4.0
Minimum		1.0
Maximum		5.0
Percentiles	5	1.365
	50	2.900
	95	4.890

D'après les résultats du Tableau 9 ci-dessus, *la moyenne arithmétique des niveaux de satisfaction comparatifs des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête est de 2,868*. Ainsi, lorsque tous les niveaux de satisfaction comparatifs des 50 étudiants qui ont participé à l'enquête sont additionnés et divisés par 50, cela donne 2,868. D'après le tableau, l'erreur type de la moyenne arithmétique de la variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel est de 0,1333. En outre, *la médiane des niveaux de satisfaction comparatifs est de 2,90*. Autrement dit, lorsque les niveaux de satisfaction comparatifs de ces 50 étudiants sont classés en ordre croissant, la moyenne arithmétique des 25e et 26e valeurs est 2,9. La valeur du niveau de satisfaction comparatif la plus répétée (le mode des niveaux de satisfaction comparatifs) est 2,0. De plus, l'écart type des niveaux de satisfaction comparatifs, qui est la moyenne au carré des écarts des valeurs des niveaux de satisfaction comparatifs par rapport à la moyenne arithmétique, est de 0,9425. Étant donné que la valeur de l'asymétrie des niveaux de satisfaction comparatifs est de

0,489>0, la variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel a une distribution inclinée à droite. Vu que $|0,489| < 0,50$, cette asymétrie est faible. La variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel a une distribution aplatie puisque la valeur d'aplatissement des niveaux de satisfaction comparatifs est $-0,094 < 0$. Alors que l'erreur type de la mesure d'asymétrie pour la variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel est de 0,337, l'erreur type de la mesure d'aplatissement est de 0,662. Par ailleurs, la différence entre la valeur maximale des niveaux de satisfaction comparatifs de 5,0 et la valeur minimale des niveaux de satisfaction comparatifs de 1,0 est de 4,0, ce qui indique la plage de variation des niveaux de satisfaction comparatifs. La valeur du 5e percentile de la variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel, qui est de 1,365, signifie que lorsque les valeurs des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, 5 % de ces valeurs sont inférieures à 1,365 et toutes les 95 % restantes sont supérieures à 1,365. La valeur du 95e percentile de la variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel, qui est de 4,890, signifie que lorsque les valeurs des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants sont classées de la plus petite à la plus grande, toutes ces valeurs sont inférieures à 4,890. Comme on le voit sur le tableau, la valeur du 50e percentile de la variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel, qui est de 2,90, est égale à la médiane des niveaux de satisfaction comparatifs. La distribution de la variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel est présentée dans la figure ci-dessous.

Figure 5

Distribution des Niveaux de Satisfaction Comparatifs des Étudiants Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel



5.1.3. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et les Variables Sociodémographiques :

Les sous-sections suivantes analysent la relation entre la variable Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne et les variables Sexe, Âge, Région, Niveau d'Éducation, Niveau d'Éducation des Parents, Statut de Revenu Familial, Programme Après l'Étude de la Langue Turque, Nombre de Langues Étrangères Parlées, Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet, Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques et Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19.

Étant donné que la taille de notre échantillon est petite (50) et que nous ne connaissons pas la distribution de la population de tous les apprenants ayant étudié en ligne et en présentiel dans

les classes préparatoires de langue turque de l'Université de Bursa Uludağ pendant les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021, nous n'utiliserons que des méthodes statistiques *non-paramétriques* pour analyser les données (Eymen, 2007; Işığçok, 2011, 2018; Serper, 2014). Ces méthodes incluent : le *Test de Mann-Whitney Pour Deux Échantillons Indépendants* (Mann-Whitney 2 Independent Samples Test), le *Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants* (Kruskal Wallis K Independent Samples Test) et l'analyse de *Corrélation de Spearman* (Spearman's Correlation).

5.1.3.1. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Sexe : Pour examiner la relation entre les sexes des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction avec l'enseignement en ligne, le Test de Mann-Whitney Pour Deux Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Sexe

Ranks				
	Sexe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Masculin	33	25.17	830.50
	Féminin	17	26.15	444.50
	Total	50		

Test Statistics^a

	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne
Mann-Whitney U	269.500
Wilcoxon W	830.500
Z	-.226
Asymp. Sig. (2-tailed)	.821

a. Grouping Variable: Sexe

Comme on peut le voir dans le tableau, le Test de Mann-Whitney Pour Deux Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants de sexes masculin et féminin montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,821. Puisque $0,821 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants de sexes masculin et féminin ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants de sexes masculin et féminin. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs sexes.

5.1.3.2. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et l'Âge : Pour déterminer s'il existe une relation linéaire (corrélation) entre les âges des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction avec l'enseignement en ligne, et si oui, la direction et la puissance de cette relation, l'analyse de Corrélation de Spearman a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 11

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et l'Âge

Correlations			Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Âge
Spearman's rho	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Correlation Coefficient	1.000	-.273
		Sig. (2-tailed)	.	.055
		N	50	50
	Âge	Correlation Coefficient	-.273	1.000
		Sig. (2-tailed)	.055	.
		N	50	50

Comme l'indique le tableau, l'analyse de Corrélation de Spearman utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants ayant des âges différents montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,055. Étant donné que $0,055 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs

âges ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs âges.

5.1.3.3. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et la Région : Pour examiner la relation entre les régions d'origine des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction avec l'enseignement en ligne, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et la Région

Ranks			
	Région	N	Mean Rank
Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Afrique sub-saharienne	8	19.13
	Afrique du Nord et Moyen-Orient	18	21.94
	Europe et Asie centrale	17	32.00
	Asie de l'Est et du Pacifique	3	25.67
	Asie du Sud	2	20.00
	Amérique du Nord	1	20.50
	Amérique latine et les Caraïbes	1	45.50
	Total	50	

Test Statistics^{a,b}

	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne
Kruskal-Wallis H	8.293
df	6
Asymp. Sig.	.217

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Région

Comme on le voit dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants des régions Afrique sub-saharienne, Afrique du Nord et Moyen-Orient, Europe et Asie centrale, Asie de l'Est et du Pacifique, Asie du Sud, Amérique du Nord et Amérique latine et les Caraïbes montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,217. Puisque $0,217 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants originaires de différentes régions ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants originaires de différentes régions. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs régions d'origine.

5.1.3.4. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Niveau d'Éducation : Pour étudier la relation entre les niveaux d'éducation des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction avec l'enseignement en ligne, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 13

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Niveau d'Éducation

Ranks			
	Niveau d'Éducation	N	Mean Rank
Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Lycée ou équivalent	25	29.08
	Licence ou équivalent	10	27.80
	Master ou équivalent	15	18.00
	Total	50	

Test Statistics ^{a,b}	
	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne
Kruskal-Wallis H	5.746
df	2
Asymp. Sig.	.057
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Niveau d'Éducation	

Comme l'indique le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants ayant les niveaux d'éducation lycée ou équivalent, licence ou équivalent et master ou équivalent montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,057. Étant donné que $0,057 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des niveaux d'éducation différents ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des niveaux d'éducation différents.

5.1.3.5. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Niveau d'Éducation des Parents : Pour examiner la relation entre les niveaux d'éducation des parents des étudiants de la langue turque et les niveaux de satisfaction des étudiants avec l'enseignement en ligne, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 14

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Niveau d'Éducation des Parents

Ranks			
	Niveau d'Éducation des Parents	N	Mean Rank
Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	N'est pas allé à l'école ou n'a pas terminé ses études secondaires	8	22.44
	Lycée ou équivalent	12	23.63
	Licence ou équivalent	17	25.18
	Master ou équivalent	10	33.85
	Doctorat ou équivalent	3	15.17
	Total	50	

Test Statistics^{a,b}

	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne
Kruskal-Wallis H	5.366
df	4
Asymp. Sig.	.252

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Niveau d'Éducation des Parents

Comme on peut le voir dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants ayant des parents avec des niveaux d'éducation caractérisés comme inférieur au lycée, lycée ou équivalent, licence ou équivalent, master ou équivalent et doctorat ou équivalent montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,252. Puisque $0,252 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des parents de niveaux d'éducation différents ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des parents de niveaux d'éducation différents. En d'autres termes,

il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction des étudiants et les niveaux d'éducation de leurs parents.

5.1.3.6. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Statut de Revenu Familial : Pour déterminer la relation entre les statuts de revenus familiaux des étudiants de la langue turque et les niveaux de satisfaction des étudiants avec l'enseignement en ligne, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 15

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Statut de Revenu Familial

Ranks			
	Statut de Revenu Familial	N	Mean Rank
Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Mauvais	2	24.00
	Moyen	31	22.65
	Bien	15	30.50
	Très bien	2	33.75
	Total	50	

Test Statistics^{a,b}

	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne
Kruskal-Wallis H	3.627
df	3
Asymp. Sig.	.305

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Statut de Revenu Familial

Comme on le voit dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants ayant les statuts de revenus familiaux mauvais, moyen, bien et très bien montre que la valeur de probabilité de la

statistique de test est de 0,305. Étant donné que $0,305 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des statuts de revenus familiaux différents ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des statuts de revenus familiaux différents. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs statuts de revenus familiaux.

5.1.3.7. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Programme Après l'Étude de la Langue Turque : Pour étudier la relation entre les programmes d'études après l'apprentissage la langue turque et les niveaux de satisfaction des étudiants avec l'enseignement en ligne, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 16

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Programme Après l'Étude de la Langue Turque

Ranks			
	Programme Après l'Étude de la Langue Turque	N	Mean Rank
Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Programmes d'ingénierie et d'architecture	12	26.17
	Programmes de sciences économiques et administratives	10	25.05
	Programmes de médecine, médecine vétérinaire et sciences de la santé	4	33.63
	Programmes de sciences de l'éducation	5	33.90
	Programmes de science et d'agriculture	10	21.10
	Programmes d'arts et de droit	5	12.50
	Programmes de théologie	4	33.25
	Total	50	

Test Statistics ^{a,b}	
	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne
Kruskal-Wallis H	8.985
df	6
Asymp. Sig.	.174
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Programme Après l'Étude de la Langue Turque	

Comme indiqué dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants qui ont poursuivi les programmes d'ingénierie et d'architecture ; de sciences économiques et administratives ; de médecine, médecine vétérinaire et sciences de la santé ; de sciences de l'éducation ; de science et d'agriculture ; d'arts et de droit ; et de théologie après l'étude de la langue turque montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,174. Vu que $0,174 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant poursuivi des programmes d'études différents ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant poursuivi des programmes d'études différents. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs programmes d'études après l'apprentissage la langue turque.

5.1.3.8. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Nombre de Langues Étrangères Parlées : Pour examiner s'il existe une relation linéaire entre les nombres de langues étrangères parlées des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction avec l'enseignement en ligne, et si oui, la direction et la puissance de cette relation, l'analyse de Corrélation de Spearman a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 17

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Nombre de Langues Étrangères Parlées

Correlations			Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Nombre de Langues Étrangères Parlées
Spearman's rho	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Correlation Coefficient	1.000	.099
		Sig. (2-tailed)	.	.492
		N	50	50
	Nombre de Langues Étrangères Parlées	Correlation Coefficient	.099	1.000
		Sig. (2-tailed)	.492	.
		N	50	50

Comme on peut le voir dans le tableau, l'analyse de Corrélation de Spearman utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants et les nombres de langues étrangères qu'ils parlent montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,492. Puisque $0,492 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants et les nombres de langues étrangères qu'ils parlent ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants et les nombres de langues étrangères qu'ils parlent.

5.1.3.9. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet : Pour déterminer s'il existe une relation linéaire entre les nombres d'heures par jour de connexion à l'internet des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction avec l'enseignement en ligne, et si oui, la direction et la puissance de cette relation, l'analyse de Corrélation de Spearman a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et le Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet

Correlations

			Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet
Spearman's rho	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Correlation Coefficient	1.000	.024
		Sig. (2-tailed)	.	.870
		N	50	50
	Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet	Correlation Coefficient	.024	1.000
		Sig. (2-tailed)	.870	.
		N	50	50

Comme on le voit dans le tableau, l'analyse de Corrélation de Spearman utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants et leurs nombres d'heures par jour de connexion à l'internet montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,870. Étant donné que $0,870 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs nombres d'heures par jour de connexion à l'internet ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs nombres d'heures par jour de connexion à l'internet.

5.1.3.10. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et la Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques : Pour étudier la relation entre les capacités des étudiants de la langue turque à utiliser les appareils électroniques et les niveaux de satisfaction des étudiants avec l'enseignement en ligne, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et la Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques

Ranks			
	Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques	N	Mean Rank
Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Mauvaise	2	16.75
	Moyenne	6	20.00
	Bien	24	26.33
	Très bien	18	27.19
	Total	50	

Test Statistics^{a,b}

	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne
Kruskal-Wallis H	1.902
df	3
Asymp. Sig.	.593

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:
Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques

Comme l'indique le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants ayant les capacités à utiliser les appareils électroniques caractérisées comme mauvaise, moyenne, bien et très bien montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,593. Vu que $0,593 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des capacités différentes à utiliser les appareils électroniques ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des capacités différentes à utiliser les appareils électroniques. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs capacités à utiliser les appareils électroniques.

5.1.3.11. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction et l'Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19 : Pour examiner la relation entre les expériences des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne avant COVID-19 et les niveaux de satisfaction des étudiants avec l'enseignement en ligne, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20

Relation Entre le Niveau de Satisfaction et l'Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19

Ranks			
	Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19	N	Mean Rank
Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne	Je n'avais aucune expérience avec l'enseignement en ligne	28	26.91
	J'avais complété un ou plusieurs cours en ligne non certifiés	10	28.70
	J'avais complété un cours en ligne certifié	8	17.31
	J'avais complété deux cours en ligne certifiés	2	33.75
	J'avais complété trois ou plusieurs cours en ligne certifiés	2	14.25
	Total	50	

Test Statistics ^{a,b}	
	Satisfaction Avec l'Enseignement en Ligne
Kruskal-Wallis H	5.116
df	4
Asymp. Sig.	.276
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19	

Comme on peut le voir dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction des étudiants n'ayant aucune expérience avec l'enseignement en ligne, ayant complété un ou plusieurs cours en ligne non certifiés, ayant complété un cours en ligne certifié et ayant complété deux cours en ligne certifiés (aucun des étudiants n'a indiqué ayant complété trois ou plusieurs cours en ligne certifiés) avant COVID-19 montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,276. Puisque $0,276 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des expériences différentes avec l'enseignement en ligne avant COVID-19 ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction des étudiants ayant des expériences différentes avec l'enseignement en ligne avant COVID-19. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction des étudiants et leurs expériences avec l'enseignement en ligne avant COVID-19.

5.1.4. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et les Variables Sociodémographiques :

Les sous-sections suivantes analysent la relation entre la variable Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel et les variables Sexe, Âge, Région, Niveau d'Éducation, Niveau d'Éducation des Parents, Statut de Revenu Familial, Programme Après l'Étude de la Langue Turque, Nombre de Langues Étrangères Parlées, Nombre d'Heures Par Jour de

Connexion à l'Internet, Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques et Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19.

Étant donné que la taille de notre échantillon est petite (50) et que nous ne connaissons pas la distribution de la population de tous les apprenants ayant étudié en ligne et en présentiel dans les classes préparatoires de langue turque de l'Université de Bursa Uludağ pendant les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021, nous n'utiliserons que des méthodes statistiques *non-paramétriques* pour analyser les données (Eymen, 2007; Işığçok, 2011, 2018; Serper, 2014). Ces méthodes incluent : le *Test de Mann-Whitney Pour Deux Échantillons Indépendants* (Mann-Whitney 2 Independent Samples Test), le *Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants* (Kruskal Wallis K Independent Samples Test) et l'analyse de *Corrélation de Spearman* (Spearman's Correlation).

5.1.4.1. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Sexe :
Pour déterminer la relation entre les sexes des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction comparatifs avec l'enseignement en ligne et en présentiel, le Test de Mann-Whitney Pour Deux Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 21

Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Sexe

Ranks				
	Sexe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Masculin	33	25.45	840.00
	Féminin	17	25.59	435.00
	Total	50		

Test Statistics^a

	Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel
Mann-Whitney U	279.000
Wilcoxon W	840.000
Z	-.031
Asymp. Sig. (2-tailed)	.975

a. Grouping Variable: Sexe

Comme on le voit dans le tableau, le Test de Mann-Whitney Pour Deux Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants de sexes masculin et féminin montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,975. Étant donné que $0,975 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants de sexes masculin et féminin ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants de sexes masculin et féminin. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs sexes.

5.1.4.2. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et l'Âge :
Pour étudier s'il existe une relation linéaire entre les âges des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction comparatifs avec l'enseignement en ligne et en présentiel, et si oui, la direction et la puissance de cette relation, l'analyse de Corrélation de Spearman a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 22*Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et l'Âge*

Correlations				
			Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Âge
Spearman's rho	Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Correlation Coefficient	1.000	-.072
		Sig. (2-tailed)	.	.617
		N	50	50
	Âge	Correlation Coefficient	-.072	1.000
		Sig. (2-tailed)	.617	.
		N	50	50

Comme indiqué dans le tableau, l'analyse de Corrélation de Spearman utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des âges différents montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,617. Vu que $0,617 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs âges ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs âges.

5.1.4.3. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et la Région : *Pour examiner la relation entre les régions d'origine des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction comparatifs avec l'enseignement en ligne et en présentiel, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.*

Tableau 23*Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et la Région*

Ranks			
	Région	N	Mean Rank
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Afrique sub-saharienne	8	25.56
	Afrique du Nord et Moyen-Orient	18	25.42
	Europe et Asie centrale	17	25.18
	Asie de l'Est et du Pacifique	3	24.17
	Asie du Sud	2	21.00
	Amérique du Nord	1	34.50
	Amérique latine et les Caraïbes	1	36.00
	Total	50	

Test Statistics^{a,b}

Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel

Kruskal-Wallis H	1.129
df	6
Asymp. Sig.	.980

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Région

Comme on le voit dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants des régions Afrique sub-saharienne, Afrique du Nord et Moyen-Orient, Europe et Asie centrale, Asie de l'Est et du Pacifique et Asie du Sud (aucun des étudiants n'a indiqué venir d'Amérique du Nord ou d'Amérique latine et les Caraïbes) montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,980. Puisque $0,980 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les de satisfaction comparatifs des étudiants originaires de différentes régions ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50

étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants originaires de différentes régions. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs régions d'origine.

5.1.4.4. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Niveau d'Éducation : Pour déterminer la relation entre les niveaux d'éducation des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction comparatifs avec l'enseignement en ligne et en présentiel, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 24

Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Niveau d'Éducation

Ranks			
	Niveau d'Éducation	N	Mean Rank
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Lycée ou équivalent	25	23.38
	Licence ou équivalent	10	34.40
	Master ou équivalent	15	23.10
	Total	50	

Test Statistics^{a,b}

	Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel
Kruskal-Wallis H	4.680
df	2
Asymp. Sig.	.096

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Niveau d'Éducation

Comme l'indique le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant les niveaux

d'éducation lycée ou équivalent, licence ou équivalent et master ou équivalent montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,096. Étant donné que $0,096 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des niveaux d'éducation différents ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des niveaux d'éducation différents. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs niveaux d'éducation.

5.1.4.5. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Niveau d'Éducation des Parents : Pour étudier la relation entre les niveaux d'éducation des parents des étudiants de la langue turque et les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants avec l'enseignement en ligne et en présentiel, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 25

Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Niveau d'Éducation des Parents

Ranks			
	Niveau d'Éducation des Parents	N	Mean Rank
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	N'est pas allé à l'école ou n'a pas terminé ses études secondaires	8	28.19
	Lycée ou équivalent	12	26.58
	Licence ou équivalent	17	25.35
	Master ou équivalent	10	26.95
	Doctorat ou équivalent	3	10.00
	Total	50	

Test Statistics ^{a,b}	
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	
Kruskal-Wallis H	3.845
df	4
Asymp. Sig.	.427
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Niveau d'Éducation des Parents	

Comme indiqué dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des parents avec des niveaux d'éducation caractérisés comme inférieur au lycée, lycée ou équivalent, licence ou équivalent, master ou équivalent et doctorat ou équivalent montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,427. Vu que $0,427 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des parents de niveaux d'éducation différents ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des parents de niveaux d'éducation différents. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et les niveaux d'éducation de leurs parents.

5.1.4.6. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Statut de Revenu Familial : Pour examiner la relation entre les statuts de revenus familiaux des étudiants de la langue turque et les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants avec l'enseignement en ligne et en présentiel, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 26*Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Statut de Revenu Familial*

Ranks			
	Statut de Revenu Familial	N	Mean Rank
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Mauvais	2	24.25
	Moyen	31	24.89
	Bien	15	24.47
	Très bien	2	44.00
	Total	50	

Test Statistics^{a,b}

Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	
Kruskal-Wallis H	3.379
df	3
Asymp. Sig.	.337

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Statut de Revenu Familial

Comme on peut le voir dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant les statuts de revenus familiaux mauvais, moyen, bien et très bien montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,337. Puisque $0,337 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des statuts de revenus familiaux différents ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des statuts de revenus familiaux différents. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs statuts de revenus familiaux.

5.1.4.7. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Programme Après l'Étude de la Langue Turque : Pour déterminer la relation entre les programmes d'études après l'apprentissage la langue turque et les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants avec l'enseignement en ligne et en présentiel, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 27

Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Programme Après l'Étude de la Langue Turque

Ranks			
	Programme Après l'Étude de la Langue Turque	N	Mean Rank
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Programmes d'ingénierie et d'architecture	12	27.88
	Programmes de sciences économiques et administratives	10	26.75
	Programmes de médecine, médecine vétérinaire et sciences de la santé	4	21.50
	Programmes de sciences de l'éducation	5	20.20
	Programmes de science et d'agriculture	10	23.40
	Programmes d'arts et de droit	5	21.30
	Programmes de théologie	4	36.38
	Total	50	

Test Statistics ^{a,b}	
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	
Kruskal-Wallis H	4.219
df	6
Asymp. Sig.	.647
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Programme Après l'Étude de la Langue Turque	

Comme l'indique le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants qui ont poursuivi les programmes d'ingénierie et d'architecture ; de sciences économiques et administratives ; de médecine, médecine vétérinaire et sciences de la santé ; de sciences de l'éducation ; de science et d'agriculture ; d'arts et de droit ; et de théologie après l'étude de la langue turque montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,647. Étant donné que $0,647 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant poursuivi des programmes d'études différents ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant poursuivi des programmes d'études différents. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs programmes d'études après l'apprentissage la langue turque.

5.1.4.8. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Nombre de Langues Étrangères Parlées : Pour étudier s'il existe une relation linéaire entre les nombres de langues étrangères parlées des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction comparatifs avec l'enseignement en ligne et en présentiel, et si oui, la direction et la puissance de cette relation, l'analyse de Corrélation de Spearman a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 28

Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Nombre de Langues Étrangères Parlées

Correlations

		Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Nombre de Langues Étrangères Parlées
Spearman's rho	Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	50
	Nombre de Langues Étrangères Parlées	Correlation Coefficient	.128
		Sig. (2-tailed)	.377
		N	50

Comme on le voit dans le tableau, l'analyse de Corrélation de Spearman utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et les nombres de langues étrangères qu'ils parlent montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,377. Vu que $0,377 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et les nombres de langues étrangères qu'ils parlent ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et les nombres de langues étrangères qu'ils parlent.

5.1.4.9. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet : Pour examiner s'il existe une relation linéaire entre les nombres d'heures par jour de connexion à l'internet des étudiants de la langue turque et leurs niveaux de satisfaction comparatifs avec l'enseignement en ligne et en présentiel, et si oui, la direction et la puissance de cette relation, l'analyse de Corrélation de Spearman a été effectuée et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 29

Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et le Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet

Correlations			Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet
Spearman's rho	Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Correlation Coefficient	1.000	.186
		Sig. (2-tailed)	.	.197
		N	50	50
	Nombre d'Heures Par Jour de Connexion à l'Internet	Correlation Coefficient	.186	1.000
		Sig. (2-tailed)	.197	.
		N	50	50

Comme on peut le voir dans le tableau, l'analyse de Corrélation de Spearman utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs nombres d'heures par jour de connexion à l'internet montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,197. Puisque $0,197 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs nombres d'heures par jour de connexion à l'internet ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de relation linéaire significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs nombres d'heures par jour de connexion à l'internet.

5.1.4.10. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et la Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques : Pour déterminer la relation entre les capacités des étudiants de la langue turque à utiliser les appareils électroniques et les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants avec l'enseignement en ligne et en présentiel, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 30

Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et la Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques

Ranks			
	Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques	N	Mean Rank
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Mauvaise	2	44.75
	Moyenne	6	20.33
	Bien	24	25.85
	Très bien	18	24.61
	Total	50	

Test Statistics^{a,b}

Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	
Kruskal-Wallis H	4.339
df	3
Asymp. Sig.	.227

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:
Capacité à Utiliser les Appareils Électroniques

Comme l'indique le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant les capacités à utiliser les appareils électroniques caractérisées comme mauvaise, moyenne, bien et très bien montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,227. Étant donné que $0,227 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des capacités différentes à utiliser les appareils électroniques ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction

comparatifs des étudiants ayant des capacités différentes à utiliser les appareils électroniques. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs capacités à utiliser les appareils électroniques.

5.1.4.11. Analyse de la Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et l'Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19 : Pour étudier la relation entre les expériences des étudiants de la langue turque avec l'enseignement en ligne avant COVID-19 et les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants avec l'enseignement en ligne et en présentiel, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants a été effectué et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 31

Relation Entre le Niveau de Satisfaction Comparatif et l'Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19

Ranks			
	Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19	N	Mean Rank
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	Je n'avais aucune expérience avec l'enseignement en ligne	28	21.46
	J'avais complété un ou plusieurs cours en ligne non certifiés	10	34.20
	J'avais complété un cours en ligne certifié	8	23.81
	J'avais complété deux cours en ligne certifiés	2	44.00
	J'avais complété trois ou plusieurs cours en ligne certifiés	2	26.75
	Total	50	

Test Statistics ^{a,b}	
Satisfaction Comparative Avec l'Enseignement en Ligne et en Présentiel	
Kruskal-Wallis H	9.085
df	4
Asymp. Sig.	.059
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Expérience Avec l'Enseignement en Ligne Avant COVID-19	

Comme on le voit dans le tableau, le Test de Kruskal Wallis Pour K Échantillons Indépendants utilisant les données des niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants n'ayant aucune expérience avec l'enseignement en ligne, ayant complété un ou plusieurs cours en ligne non certifiés, ayant complété un cours en ligne certifié et ayant complété deux cours en ligne certifiés (aucun des étudiants n'a indiqué ayant complété trois ou plusieurs cours en ligne certifiés) avant COVID-19 montre que la valeur de probabilité de la statistique de test est de 0,059. Vu que $0,059 > 0,05$, l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des expériences différentes avec l'enseignement en ligne avant COVID-19 ne peut être rejetée au seuil de signification de 5 %. Par conséquent, pour notre échantillon de 50 étudiants, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants ayant des expériences différentes avec l'enseignement en ligne avant COVID-19. En d'autres termes, il n'y a pas de relation entre les niveaux de satisfaction comparatifs des étudiants et leurs expériences avec l'enseignement en ligne avant COVID-19.

CHAPITRE 6

CONCLUSION, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage en ligne apparaît comme une excellente alternative moderne à l'enseignement/apprentissage traditionnel et devient de plus en plus populaire dans chaque secteur. Bien sûr, l'enseignement des langues en tire aussi sa part. L'utilisation de la technologie dans l'enseignement des langues facilite à la fois la tâche des enseignants et des étudiants dans de nombreux domaines car dans l'enseignement à distance, la barrière temporelle et spatiale de l'enseignement traditionnel est supprimée et chacun a la possibilité de recevoir une éducation à tout moment et en tout lieu. Toutefois, l'enseignement à distance peut influencer négativement les enseignants et les étudiants. Des problèmes de confidentialité, la dépendance technologique, perte de motivation, difficulté d'accès à l'internet etc.

Dans cette thèse, nous avons tenté de comparer la satisfaction des étudiants étrangers au niveau des pratiques d'enseignement du turc par l'enseignement à distance en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel, c'est-à-dire aux pratiques d'enseignement traditionnel. À cette fin, un questionnaire d'attitude a été appliqué aux étudiants apprenant le turc comme langue étrangère, et le niveau de satisfaction de l'enseignement à distance a été évalué en termes de motivation des étudiants et de processus d'enseignement/apprentissage par rapport à l'enseignement face à face.

Afin d'analyser le niveau de satisfaction des étudiants de la langue turque vis-à-vis de l'enseignement en ligne ainsi que leur niveau de satisfaction comparatif par rapport à l'enseignement en ligne et en présentiel, un questionnaire a été administré à 50 étudiants volontaires qui font partie des apprenants ayant étudié en ligne et en présentiel dans les classes préparatoires de langue turque de l'Université Bursa Uludağ (ULUTÖMER) pendant les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021.

À l'issue des résultats maintenus ci-dessus, l'échantillon des 50 étudiants de la langue turque a désigné leur satisfaction vis-à-vis de l'enseignement en ligne étant donné que le niveau de satisfaction moyen de ces étudiants par rapport à l'enseignement en ligne est d'environ trois points et demi sur cinq (3,374/5). De plus, il a également indiqué qu'ils étaient légèrement plus satisfaits vis-à-vis de l'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel étant donné que le niveau de satisfaction comparatif moyen des étudiants avec l'enseignement en ligne et en présentiel est d'environ trois points sur cinq (2,868/5) en faveur de l'enseignement en ligne. En outre, il a été

constaté qu'il n'existe pas une relation significative entre le niveau de satisfaction des étudiants de la langue turque et les variables sociodémographiques, à cause de la petite taille (50) de l'échantillon. Enfin, il n'existe non plus une relation significative entre le niveau de satisfaction comparatif des étudiants de la langue turque et les variables sociodémographiques, à cause de la petite taille (50) de l'échantillon.

Notons que dans notre recherche, le niveau de satisfaction des étudiants étrangers en classe préparatoire à propos des pratiques d'enseignement du turc langue étrangère en ligne a été évalué du point de vue des conditions d'études en fonction de distance. Les résultats ci-dessus ne sont pas surprenants pour nous, étant donné que les participants de l'enquête constituent un échantillon d'étudiants qui font leurs études de langue en Turquie, c'est-à-dire qu'ils trouvent facilement la possibilité de pratiquer la langue turque hors de leur cours. Il s'agit d'un échange réalisé face à face dans une vraie situation de communication avec les locuteurs natifs dans la vie quotidienne. Dans le cas de cet échange fait face à face, ils peuvent non seulement parler mais en même temps écouter, comprendre et réagir en langue étrangère. Autrement dit, ils ont la possibilité d'apprendre et de pratiquer le turc en tant que langue étrangère dans le milieu naturel, d'une façon autonome.

En outre, tous les participants de l'enquête sont habiles à utiliser l'internet et ils s'en servent fréquemment dans tous les domaines. Étant donné que ces étudiants ont un niveau de revenu élevé, ils n'ont aucun problème pour accéder à Internet. C'est pourquoi, l'apprentissage en ligne leur serait plutôt confortable et favorables pour plusieurs raisons mentionnées déjà dans le cadre théorique. Par exemple : les étudiants qui n'ont pas la possibilité d'apprendre la langue ou d'améliorer leur langue étrangère en raison de leur travail, peuvent bénéficier des avantages de coût, de temps et d'espace grâce à l'enseignement à distance. De plus, le plus grand avantage est de pouvoir suivre des cours dans le confort de sa maison ou de son lieu de travail sans faire d'effort supplémentaire.

Bien qu'il soit connu que l'enseignement à distance n'est pas très avantageux à certains égards, il est un sauveur pour de nombreuses personnes en raison des avantages qu'il procure. Cependant de nombreuses études récentes révèlent que les pratiques d'enseignement en présentiel sont trouvées plus efficaces par les étudiants surtout dans l'enseignement des langues étrangères. Néanmoins, conformément aux conclusions et de la partie théorique de notre étude, nous

constatons que l'enseignement en ligne est une pratique satisfaisante et il serait possible d'atteindre le succès visé une fois que la qualité des applications de l'enseignement à distance sera améliorée.

Pour y parvenir, il peut être recommandé de développer des programmes d'enseignement en ligne, de renforcer le réseau de communication et de faire former et équiper les instructeurs sur des méthodes d'enseignement spéciales. De plus, des recherches académiques peuvent être menées sur les problèmes rencontrés par les étudiants lors de l'enseignement à distance en ligne et chercher à trouver des solutions à ces problèmes, de cette manière, prendre les précautions nécessaires.

Pour les prochains travaux, on pourrait proposer d'employer une méthode d'échantillonnage aléatoire (et non d'échantillonnage volontaire) et d'utiliser également des échantillons de tailles très grandes (supérieures ou égales à 100). De cette façon, il serait possible d'utiliser des méthodes paramétriques dans le processus d'analyse des données et d'obtenir des résultats ayant une puissance statistique plus élevée.

RÉFÉRENCES

- Baath, J. A. (1982). Distance students' learning - empirical findings and theoretical deliberations. *Distance Education*, 3(1), 6–27. <https://doi.org/10.1080/0158791820030102>
- Barron, A. E. (2004). Auditory instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bell, M. W. (2008). Toward a definition of “virtual worlds.” *Journal For Virtual Worlds Research*, 1(1). <https://doi.org/10.4101/jvwr.v1i1.283>
- Conradi, K., Gee Jang, B., Bryant, C., Craft, A., & Mckenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 565–576.
- Davidson-Shivers, G. V., & Rand, A. (2022). Asynchronous tools for interaction and collaboration. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education*. Springer.
- Davidson-Shivers, G. V., Rasmussen, K. L., & Lowenthal, P. R. (2018). Web-based learning: Design, implementation and evaluation: Second edition. In *Web-based learning: Design, implementation and evaluation: Second Edition* (2nd ed.). Springer International Publishing.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1). <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Erarslan, A., & Topkaya, E. Z. (2017). EFL students' attitudes towards e-learning and effect of an online course on students' success in English. *The Literacy Trek*, 3(2), 80–101.
- Evans, T., & Jakupiec, V. (2022). Classic theories of distance education: Context and interpretations. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_7-1
- Eymen, E. (2007). *SPSS 15.0 veri analiz yöntemleri*. İstatistik Merkezi. www.istatistikmerkezi.com
- Fowler, F. J. (2014). Survey research methods. In *Sage Publications, Inc* (5th ed.). SAGE Publications. <https://www.jstor.org/stable/3250956?origin=crossref>
- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In C. Doughty, & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Blackwell Publishing.

- Gérin-Lajoie, D., & Wilson, D. (1999). *Technologies et facilitation de l'apprentissage*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
https://archives.refad.ca/recherche/Technologies/Technologies_et_facilitation_de_l_apprentissage.pdf
- Girvan, C. (2018). What is a virtual world? Definition and classification. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1087–1100. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9577-y>
- Govindasamy, T. (2002). Successful implementation of e-learning: Pedagogical considerations. *Internet and Higher Education*, 4, 287–299.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Göçer, A. (2005). History of Turkish Language Teaching in Turkey. . *Turkish Studies*, 6(2), 99–115.
- Hazaymeh, W. A. (2021). EFL Students' Perceptions of Online Distance Learning for Enhancing English Language Learning during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, 14(3), 501-518.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'Université du Québec.
- Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114–122). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003033950>
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education* (2nd ed.). Routledge.
- Houston, A., & Baş, T. (Çeviren). (2017). *Anket hazırlama kılavuzu*.
<http://www.istatistikmerkezi.com/>
- Hyland, F. (2001). Providing Effective Support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(3), 233–247.
- Işığışık, E. (2011). *Altı sigma kara kuşaklar için hipotez testleri yol haritası* (2nd ed.). Marmara Kitabevi Yayınları.
- Işığışık, E. (2017). *Betimsel istatistik*. Alfa Akademi Ltd. Şti.
- Işığışık, E. (2018). *Çıkarımsal istatistik*. Aktüel 16 Ltd. Şti.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About

- MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441–450. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>
- Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10–23.
- Kearney, S., Gallagher, S., & Tangney, B. (2020). ETAS: An instrument for measuring attitudes towards learning English with technology. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1764381>
- Keegan, D. (2005). Theoretical principles of distance education. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203983065>
- Khan, B. H. (2010). *The global e-learning framework*. 42–51.
- Kitade, K. (2000). L2 Learners' Discourse and SLA Theories in CMC: Collaborative Interaction in Internet Chat. *Computer Assisted Language Learning*, 13(2), 143–166.
- Korkmaz, Z. (1995). Türk Dili Üzerine Araştırmalar,. C.1, TDK Yay: 629.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers and Education*, 49(4), 1066–1080. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.001>
- Lowenthal, P. R. (2022). Synchronous tools for interaction and collaboration. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education*. Springer.
- Martin, O. (2009). *L'enquête et ses méthodes: L'analyse de données quantitatives* (2nd ed.). Armand Colin.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306. <https://doi.org/10.1002/RRQ.021>
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626–639.
- Moore, Michael Graham. (1991). Editorial: Distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 5(3), 1–6. <https://doi.org/10.1080/08923649109526758>
- Moore, Michael Graham. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. Routledge.
- Moore, Michael Graham. (2022). From correspondence education to online distance education. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education*.

Springer.

- Moore, Michael Graham, & Diehl, W. C. (Eds.). (2019). *Handbook of distance education* (4th ed.). Routledge.
- Moore, Michael Grahame, & Marty, O. (2015). La théorie de la distance transactionnelle. *HAL Open Science*. <https://shs.hal.science/halshs-00777034/document>
- Moss, Aaron. (2019). Online researcher's sampling guide, part 4: Pros and cons of different sampling methods. *CloudResearch*.
<https://www.cloudresearch.com/resources/guides/sampling/pros-cons-of-different-sampling-methods/#:~:text=Voluntary%20sampling%20occurs%20when%20researchers,effort%20to%20control%20sample%20composition>.
- Murday, K., Ushida, E., & Ann Chenoweth, N. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language online. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 125–142.
- Nicholson, S. (2002). Socialization in the “virtual hallway”: Instant messaging in the asynchronous web-based distance education classroom. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 363–372.
- Nikolic Turnic, T., Mijailovic, S., Nikolic, M., Dimitrijevic, J., Milovanovic, O., Djordjevic, K., Folic, M., Tasic, L., Reshetnikov, V., Mikerova, M., Milovanovic, D., & Jakovljevic, V. (2022). Attitudes and opinions of biomedical students: Digital education questionnaire. *Sustainability (Switzerland)*, 14(15), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su14159751>
- O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65(1), 17–37.
<https://ssrn.com/abstract=1008839>
- Olmes, G. L., Zimmermann, J. S. M., Stotz, L., Takacs, F. Z., Hamza, A., Radosa, M. P., Findeklee, S., Solomayer, E. F., & Radosa, J. C. (2021). Students' attitudes toward digital learning during the COVID-19 pandemic: a survey conducted following an online course in gynecology and obstetrics. *Archives of Gynecology and Obstetrics*, 304(4), 957–963.
<https://doi.org/10.1007/s00404-021-06131-6>
- Özdal, R. Yükselir, C. Akarsu, O. (2021). Foreign Language Learners' Perceptions and Preferences of Synchronous and Asynchronous Online Language Learning During COVID-19 Pandemic. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 699-715.
- Page dédiée à TÖMER d'Ankara sur le site de l'Université d'Ankara . (www.ankara.edu.tr)

- Peters, O. (1967). Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 95–113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003033950>
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Revue de l'Éducation à Distance*, 17(2), 57–69.
- Saba, F. (1988). Integrated telecommunications systems and instructional transaction. *American Journal of Distance Education*, 2(3), 17–24. <https://doi.org/10.1080/08923648809526632>
- Saba, F. (2016). Theories of distance education: Why they matter. *New Directions for Higher Education*, 2016(173), 21–30. <https://doi.org/10.1002/he.20176>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance Learning: Advantages and limitations. *Internasional Journal of Reserach in English (IJREE)*, 4(1), 80–88. <https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>
- Schroeder, R. (2008). Defining virtual worlds and virtual environments. *Journal For Virtual Worlds Research*, 1(1). <https://doi.org/10.4101/jvwr.v1i1.294>
- Serper, Ö. (2014). *Uygulamalı istatistik* (8th ed.). Ezgi Kitabevi.
- Sewart, D. (1981). Distance teaching: A contradiction in terms? *Teaching at a Distance*, 19, 8–18.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance* (6th ed.). Information Age Publishing.
- Sykes, J. 2005. Synchronous CMC and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 22(3), 399-431.
- Site officiel du TÖMER d'Ankara . (www.tomer.ankara.edu.tr)
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet-based learning: An investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 67–84.
- Wang, Y. (2004). Supporting Synchronous Distance Language Learning with Desktop Videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90-121.
- Wang, Y., & Chen, N.-S. (2007). Online synchronous language learning: SLMS over the internet. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(3). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol3/iss3/5>
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in*

the lifespan. University of Wisconsin Press.

Yavuz, I. (2005). Teaching Turkish as a Foreign Language in Turkey. . *New Perspectives on Turkey*, (32), 67-81.

Yildirim, A. (2014). The History of Turkish Teaching as a Foreign Language in Turkey. *Turkish Studies*, 9(3), 1477-1486.

<https://doi.org/10.19171/uefad.430155>.



ANNEXE 1 : ENQUÊT

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Online Eğitime İlişkin Memnuniyeti

Değerli Katılımcı,

Bu anket "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uzaktan Online Eğitime İlişkin Memnuniyeti*" adlı yüksek lisans tezimi içindir. Çalışma Doç. Dr. Nurhayat ATAN danışmanlığında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılmaktadır.

Ankete katılımınız gönüllü ve herhangi bir risk taşımamaktadır. Bireysel yanıtlarınız tamamen gizli ve hiçbir şekilde sizinle ilişkilendirilmeyecektir. Anket 33 sorudan oluşmakta ve yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Ankete devam etmeniz bu açıklamayı anladığınızı ve kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir.

Zaman ayırdığınızı ve anketi büyük bir özenle doldurduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Taha DIOP

* Indique une question obligatoire

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki soruları cevaplayın.

1. Cinsiyetiniz nedir?

*

- ☐ Erkek
- ☐ Kadın

Kaç yaşındasınız?*

- ☐ Bir tamsayı girin.
- ☐
- ☐ Votre réponse

Hangi bölgeden geliyorsunuz?*

- ☐ Sahra Altı Afrika
- ☐ Kuzey Afrika ve Orta Doğu
- ☐ Avrupa ve Orta Asya
- ☐ Doğu Asya ve Pasifik
- ☐ Güney Asya
- ☐ Kuzey Amerika
- ☐ Latin Amerika ve Karayipler

Tamamladığınız en yüksek eğitim düzeyi nedir?*

- ☐ Lise veya dengi
- ☐ Lisans veya dengi
- ☐ Yüksek lisans veya dengi

Ebeveynlerinizin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyi nedir?*

- ☐ Eğer babanızın eğitim düzeyi annenizinkinden daha yüksek ise babanızın tamamladığı en yüksek eğitim düzeyini seçin. Öte yandan, eğer annenizin eğitim düzeyi babanızinkinden daha yüksek ise annenizin tamamladığı en yüksek eğitim düzeyini seçin.
- ☐ Hiç okumadı veya liseyi bitirmedi
- ☐ Lise veya dengi
- ☐ Lisans veya dengi
- ☐ Yüksek lisans veya dengi
- ☐ Doktora veya dengi

Aile gelir durumunuz nasıldır?*

- ☐ Çok kötü

- ☐ Kötü
- ☐ Orta
- ☐ İyi
- ☐ Çok iyi

Türkçe dil eğitiminizi tamamladıktan sonra hangi programda okumaya başladınız?*

- ☐ Mühendislik ve mimarlık programları
- ☐ İktisadi ve idari bilimler programları
- ☐ Tıp, veterinerlik ve sağlık bilimleri programları
- ☐ Eğitim bilimleri programları
- ☐ Fen ve ziraat programları
- ☐ Edebiyat ve hukuk programları
- ☐ İlahiyat programları

Kaç yabancı dil biliyorsunuz?*

- ☐ *Bir tamsayı girin.*
- ☐
- ☐ Votre réponse

Türkçe dil online eğitiminiz sırasında günde ortalama kaç saat internete bağlandınız?

*

- ☐ *Bir tamsayı girin.*
- ☐
- ☐ Votre réponse

Elektronik cihazları kullanabilme beceri düzeyiniz nasıldır?*

- ☐ *Elektronik cihazları = bilgisayar, akıllı telefon, tablet, vs.*
- ☐ Çok kötü
- ☐ Kötü
- ☐ Orta
- ☐ İyi
- ☐ Çok iyi

COVID-19 salgınından önce online eğitim deneyiminiz neydi?*

- ☐ *Online = çevrimiçi/uzaktan.*
- ☐ Herhangi bir dijital eğitim deneyimim yoktu
- ☐ Bir veya daha fazla sertifikasız çevrimiçi kursu tamamlamıştım
- ☐ Bir sertifikalı çevrimiçi kursu tamamlamıştım
- ☐ İki sertifikalı çevrimiçi kursu tamamlamıştım
- ☐ Üç veya daha fazla sertifikalı çevrimiçi kursu tamamlamıştım

II. BÖLÜM: TÜRKÇE DİL ONLINE EĞİTİMİNE İLİŞKİN MEMNUNİYET

- *Aşağıdaki ifadelere katılma seviyenizi belirtin.*

Türkçe dil online eğitiminden genel olarak memnun kaldım.*

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online senkron derslerinden memnun kaldım.*

- *Online senkron dersleri = öğretmen ve öğrencilerin aynı anda çevrimiçi olarak katıldıkları dersler.*
- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online ders materyallerinden memnun kaldım.*

- *Ders materyalleri = kitaplar, makaleler, okuma parçaları ve benzerleri.*
- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online okuma aktivitelerinden memnun kaldım.*

- *Aktiviteler = alıştırma, ödevler, sınavlar, bireysel çalışmalar ve benzerleri.*
- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online yazma aktivitelerinden memnun kaldım.*

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online dinleme aktivitelerinden memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online konuşma aktivitelerinden memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde öğretmenle olan etkileşimimden memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde diğer öğrencilerle olan etkileşimimden memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde öğretmenden aldığım yardımdan memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde diğer öğrencilerden aldığım yardımdan memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

III. BÖLÜM: TÜRKÇE DİL ONLINE EĞİTİMİNE İLİŞKİN MEMNUNİYETİN TÜRKÇE DİL YÜZ YÜZE EĞİTİMİNE İLİŞKİN MEMNUNİYETLE KARŞILAŞTIRILMASI

- *Aşağıdaki ifadelerle katılma seviyenizi belirtin.*

Türkçe dil online eğitiminden genel olarak Türkçe dil yüz yüze eğitimine göre daha çok memnun kaldım.*

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online senkron derslerinden yüz yüze sınıf ortamında verilen Türkçe dil derslerine göre daha çok memnun kaldım.*

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde verilen ders materyallerinden Türkçe dil yüz yüze eğitiminde verilen ders materyallerine göre daha çok memnun kaldım.

*

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online okuma aktivitelerinden yüz yüze olanlardan daha çok memnun kaldım.*

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum
- Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online yazma aktivitelerinden yüz yüze olanlardan daha çok memnun kaldım.*

- Kesinlikle katılmıyorum
- Katılmıyorum
- Kararsızım (Orta)
- Katılıyorum

- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online dinleme aktivitelerinden yüz yüze olanlardan daha çok memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online konuşma aktivitelerinden yüz yüze olanlardan daha çok memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde öğretmenle olan etkileşimimden yüz yüze eğitime göre daha çok memnun kaldım.

*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde diğer öğrencilerle olan etkileşimimden yüz yüze eğitime göre daha çok memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde öğretmenden aldığım yardımdan yüz yüze eğitime göre daha çok memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

Türkçe dil online eğitiminde diğer öğrencilerden aldığım yardımdan yüz yüze eğitime göre daha çok memnun kaldım.*

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım (Orta)
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Tamamen katılıyorum

