

**L'ORAL EN CLASSE DE FLE DE L'INTERACTION LANGAGIERE VIA LA
PLATEFORME MOODLE A LA COMPREHENSION CAS DES ETUDIANTS DE L'ENSC
« Oral in French as a foreign language class From language interaction
via Moodle platform to compréhension Case of ENSC students»**

Doc. ZAIDI MAYSSOUNE^{1*}

Pr. MANAA GAOUAOU²

1- Université Mustapha Benboulaïd-BATNA2(Algérie), zaidi.mayssoune@ensc.dz

2- Centre Universitaire-Barika(Algérie), mana5_m@yahoo.fr

Date de réception : 26/04/2021 Date d'acceptation : 05/01/2022

Résumé :

Cette enquête s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'oral, elle tente de rendre compte de l'apport des interactions langagières via la plateforme Moodle à la compréhension orale du FLE chez les étudiants de l'Ecole Normale Supérieure —Assia Djebbar- de Constantine, plus précisément en période de confinement dû à la pandémie de la Covid19.

Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire mené auprès des enseignants de l'ENSC et d'un entretien mené avec des étudiants de fin de cycle. Les résultats ont montré, à partir des réponses collectées auprès de nos sujets enquêtés, que les interactions langagières orales ne sont que rarement présentes à l'intérieur de l'environnement numérique ce qui influence négativement la compréhension de l'oral des normaliens. Cela est dû essentiellement au manque de formation des partenaires à l'usage de la plateforme en œuvre.

Mots-clés : Oral, interactions langagières, compréhension, plateforme Moodle, ENSC.

Abstract:

This survey is part of oral didactics; it attempts to account for the contribution of language interactions via the Moodle platform to the oral comprehension of FFL among students of the Ecole Normale Supérieure -Assia Djebbar - Constantine, more precisely during confinement the period due to the Covid19 pandemic.

The data was collected through a questionnaire conducted with ENSC teachers and an interview conducted with end-of-cycle students. The results showed, from the responses collected from our surveyed subjects, that oral language interactions are only rarely present inside the digital

*

environment, which negatively influences the oral comprehension of normaliens. This is mainly due to the lack of training of partners in the use of the platform being implemented.

Keywords: Oral, language interactions, comprehension, Moodle platform, ENSC.

الملخص:

تنتهي هذه الدراسة الى ما يسمى بالتعليم الشفهي وتتمثل في التفاعلات اللغوية عبر منصة "مودل" ودورها في عملية الفهم، كما اختصت بفترة دقيقة جدا من الحجر المتجسد في جائحة كورونا كوفيد 19. المعطيات جمعت من خلال استبيان خاص بأساتذة المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة-اسيا جبار- وطلبة السنوات النهائية، اظهرت النتائج من خلال الاجابات المتحصل عليها انه نادرا ما تكون التفاعلات اللغوية الشفوية داخل ارضية رقمية، مما يؤثر سلبا على الفهم و على التفاعل الشفوي، وهذا يرجع في الاساس الى نقص في التكوين و التدريب بمعنى عدم تمكن الطلبة من استعمال المنصة الرقمية مفادها عدم تكوينهم.

الكلمات المفتاحية: الشفوي، التفاعلات اللغوية الشفوية، الفهم، المنصة الرقمية مودل، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة.

Introduction :

Le monde a subi un choc sans précédent dû à la pandémie de la Covid 19. En Algérie, pays enclin au désarroi, le nombre de décès est fortement inquiétant, les liens familiaux et sociaux manquent péniblement, les affres de l'échec prennent le dessus, la déprime s'installe et les coups de spleen aggravent la crise sanitaire.

Dans un tel contexte épidémiologique, le système éducatif a été problématisé. Le ministère de l'Enseignement Supérieur a proposé de nouvelles mesures afin de gérer la crise, il est question d'exploiter les Technologies de l'Information et de la Communication et notamment un enseignement/apprentissage à distance : e-learning. Ce support pédagogique constructiviste remplace celui effectué sur les bancs de l'université. L'Ecole Normale Supérieure -Assia Djebbar-de Constantine (désormais ENSC) adopte des mesures drastiques pour ralentir la propagation du virus, elle tente d'éviter le décrochage des étudiants et assure la continuité pédagogique grâce à

l'usage de la plateforme Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Ce site web est un espace virtuel permettant aux enseignants de dispenser des ressources pédagogiques et aux apprenants d'y accéder en se connectant à Internet.

Dans une atmosphère où le besoin en outil d'apprentissage à distance urge pour remplacer « le face à face » du présentiel d'une part, et le heurt des partenaires pédagogiques de l'ENSC à une nouvelle conception informatique s'installe d'autre part ; Le présent article se propose de mettre l'accent sur l'impact des interactions langagières via l'utilisation de la plateforme Moodle sur la compréhension orale du FLE chez les étudiants de fin de cursus universitaire de l'ENSC. Etudiants de la 5ème année BAC+5ans qui s'appêtent à décrocher le diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire (PES), d'autant plus que ces étudiants se préparent à quitter le statut d'enseignés et s'approprier la tâche d'acteurs devant des élèves en classe.

De plus, ces étudiants sont à l'ENSC pour apprendre à manipuler la langue, surtout à l'oral. Leur objectif premier étant d'apprendre à parler et de faire parler leurs élèves. Toutefois, arrivés à la fin de leur cursus universitaire après avoir exercé leur future profession dans les établissements d'accueils (phase du stage pratique d'une durée de quatre mois durant leur dernière année), et au lieu de remédier à des lacunes commises en stage avec leurs enseignants de l'ENSC, ils se voient dépassés devant des documents figés, reçus en blocs, dans la plupart des cas dénudés de voix francophones...

Cette recherche vise à enrichir la réflexion sur le poids des interactions langagières à travers la plateforme Moodle sur la compréhension orale du FLE chez les étudiants de fin de cycle (5B5) à l'ENSC.

Notre travail s'oriente sur trois axes majeurs dont le triple objectif est :

- Circonscrire l'aspect des interactions langagières à travers l'utilisation de la plateforme Moodle

- Rendre compte de l'impact de ces interactions sur la compréhension orale du FLE et reconnaître la place de l'oral lors de l'utilisation de la plateforme pédagogique (Moodle).

- Identifier le degré de maîtrise de l'outil en œuvre par les partenaires pédagogiques et alimenter la réflexion sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement du FLE à distance.

En effet, le constat d'une situation qui se dénuide de son aspect conventionnel prend place, enseignants et étudiants subissent des mutations quitte à manquer de formation quant à l'exploitation de Moodle. Ils sont soumis à des solutions où l'enseignement à distance s'est installé au départ puis se mêle au présentiel en vue d'échapper à la massification dans les salles des cours essayant de ne pas altérer à la relation pédagogique. Ils sont vissés devant leurs écrans exprimant un savoir numérique « brisé », l'oral à travers les échanges devient un spectre pour les uns et une ambition pour les autres.

La question pivot sur laquelle s'articule notre problématique est : En quoi consiste l'effet de l'utilisation de la plateforme pédagogique Moodle sur les interactions langagières et la compréhension orale du FLE chez les étudiants de fin de cursus universitaire de l'ENSC ?

Cette question principale débouche sur d'autres questionnements :

- Moodle, représente-t-il l'outil adéquat favorisant le climat propice à l'interaction langagière à distance ?

- L'oral, est-il largement présent dans les échanges que connaissent les partenaires pédagogiques lors de l'utilisation de Moodle plateforme ? En cas d'infirmité, quels sont les obstacles qui empêchent d'y avoir recours ?

- Enseignants et étudiants sont-ils prédisposés à l'usage de cet outil ? Si non, comment les y initier ?

- La compétence de compréhension de l'oral est-elle réalisable, à un degré satisfaisant, via la plateforme Moodle ?

Afin de répondre à ces questions, nous nous référons aux hypothèses ci-après :

Moodle est un outil qui, loin d'être en parfaite adéquation, peut favoriser le climat à l'interaction en distanciel. Cependant, en plus du débit d'Internet qui est faible voire absent chez la plupart des acteurs pédagogiques les empêchant d'utiliser en mode continu la plateforme, il y a peu d'outils et de ressources permettant de recourir aux échanges oraux, chose à laquelle les étudiants de l'ENSC éprouvent de l'attachement vu leur futur profession qui demande en grande partie la présence de l'enseignant sur l'estrade. S'y ajoute le fait que les enseignants ainsi que les étudiants manquent de formation quant à l'usage de Moodle.

I- Méthodologie :

Dans l'analyse, nous avons fait appel aux étapes préconisées par R Mucchielli (1985) dont la détermination de l'objet, les objectifs et la population de l'enquête, émettre des hypothèses, rédaction puis pré-test évaluatif du questionnaire et enfin l'enquête et l'analyse des résultats.

Nous nous sommes également inspirée des travaux de Mangenot, F (2003 :112) traitant une pédagogie fondée sur des dispositifs utilisant les technologies.

I-1- Public et contexte :

Ayant vécu une période de confinement dû à la pandémie de la Covid 19 au cours de l'année universitaire 2019-2020, les enseignants ont changé de pratiques, ces derniers ont été médiés par la technologie et ont expérimenté une autre méthode d'enseignement axée sur le distanciel, les cours sont dispensés sur la plateforme

Moodle où des fonctionnalités de communications et d'interactions trouvent lieu. De ce fait nous avons mené notre enquête auprès de 10 enseignants du département de Français de l'ENSC (20% de l'ensemble des enseignants du département).

Tableau : Grade et expérience professionnelle des répondants.

Grade	Nombre des enseignants (Taux)	Moyenne du nombre d'années d'expérience
MCA (Maitre de Conférence A)	3 (30%)	14
MCB (Maitre de Conférence B)	2 (20%)	12
MAA(Maître Assistant A)	3 (30%)	13
LICENCE	1 (10%)	20
MASTER	1 (10%)	06

Il est clair que les MCA et les MAA sont les plus nombreux dans notre population.

Nous avons ainsi fait appel à 10 étudiants volontaires de fin de cycle inscrits en cinquième année BAC+ 5 ans, futurs Professeurs de l'Enseignement Secondaire (PES) (10% de l'ensemble des étudiants du palier). Nous avons en fait obéi à la contrainte de l'utilisation de la plateforme Moodle pour la première fois par cette population qui accuse des lacunes dans la manipulation de l'outil informatique en œuvre.

Les enseignants ainsi que les étudiants se sont inscrits sur la plateforme à l'aide de la cellule « e-learning » de l'ENSC qui les a contactés par courriers électroniques et leur a fourni les renseignements nécessaires en vue d'accéder à Moodle.

1-2- Outils d'investigation : le questionnaire et l'entretien

Nous nous sommes basée sur nos hypothèses citées précédemment pour élaborer nos instruments de recherche : un questionnaire, formé de 14 items différents mais complémentaires, effectué auprès des enseignants de l'ENSC. Nous avons veillé à ce que l'agencement des questions garantit une cohérence et un regroupement des trois thèmes cités précédemment. Il y avait des questions fermées pour faciliter la cueillette des réponses factuelles, ouvertes pour apporter des précisions et des QCM en vue d'imposer aux répondants une forme précise et un nombre limité de choix de réponse.

Nous avons parallèlement analysé un corpus oral (entretiens de 13 items) menés auprès d'étudiants de fin de cursus universitaire, c'est une population réduite par rapport à celle des enseignants car : « *les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence.* » (Blanchet, Gotman, 2007 :28). Il sont imprégnés de la réalité vécue dans la mesure où ils ont vécu le confinement deux semaines après leur stage sur terrain tandis qu'ils s'approprient à quitter les locaux de l'ENSC.

Nous leur avons accordé suffisamment de temps pour qu'ils s'expriment, détaillent, précisent, et expliquent davantage. Nous leur avons annoncé au départ que leurs témoignages apporteraient des éléments précieux à notre travail.

Les entretiens confirment les données obtenues grâce au questionnaire, enrichissent notre travail et s'intéressent à la perception des étudiants face aux apports interactionnels de Moodle.

En effet, nous avons posé les cinq premières questions dans chacun de nos deux instruments d'investigation afin de savoir le degré de maîtrise de l'outil informatique ainsi que les activités et ressources utilisées par notre population. Dans le questionnaire, nous avons aligné les questions 4, 5, 6, 7, 9, 10 et 11 pour collecter des informations concernant l'existence et l'effet des interactions au sein du groupe, il est de même pour les questions 5, 6 et 9 de l'entretien. De plus, les questions 5, 8 et 9 du questionnaire et 7, 8 et 9 de l'entretien indiquent si la compétence de la compréhension orale a pu être atteinte par les étudiants. Enfin, pour demander des propositions de solutions qui aideraient à mener à bien les interactions langagières et le travail à distance tout en sachant exploiter la plateforme Moodle, nous avons formulé les questions 12 et 13 dans le questionnaire et les questions 10 et 11 dans l'entretien. Un espace est dédié aux enseignants pour ajouter leurs commentaires si souhaité (question 14).

En fait, « choisir les périodes, les environnements et les individus qui peuvent vous fournir l'information dont vous avez besoin afin de répondre à vos questions de recherche est la considération la plus importante dans les choix qualitatifs d'échantillon » (Maxwell, 2009 : 28).

1-3- Pré-test

En vue de vérifier la faisabilité de notre enquête, nous avons d'abord vérifié la pertinence et l'acceptabilité des items de nos outils d'investigation par les sujets répondants.

Les enseignants méconnaissaient la plupart des outils et ressources de la plateforme dénombrés dans la question 05 du questionnaire, ils éprouvaient un malaise à laisser les cases vides, nous leur avons expliqué que cela nous a paru instructif quant à leur usage de Moodle.

En revanche, les étudiants n'ont pas signalé de difficultés.

1-4- Enquête

La passation du questionnaire aux enseignants s'est effectuée par voie électronique (e-mails) pour les uns et de main en main pour les autres suite à leurs demandes.

Nous avons demandé à chacun des étudiants volontaires de nous rejoindre dans la salle des enseignants où nous nous sommes entretenus tout en respectant les gestes barrières, ceci les a rassurés et ont pu coopérer. Ce fut à la fin de l'année universitaire 2019-2020.

Il a fallu que nous nous rendions plusieurs jours voire plusieurs semaines afin de rencontrer nos interrogés et de récupérer les questionnaires renseignés.

2- Interprétation et analyse des résultats

En confrontant les données obtenues, nous avons veillé à ce que les résultats soient analysés quantitativement (totaux et taux) et qualitativement en rejoignant

l'idée de Mucchielli (1996 :) qui explique que « *la méthode qualitative sera caractérisée par la complexité, la recherche du sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances et des valeurs des acteurs* ». Ainsi Moss (1996 : 22) cité in (Karsenti et Collin, 2011 : 5) ajoute qu'« à travers ces données, nous pouvons avoir *une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre* ».

2-1- E-learning, Moodle : une médiation technologique

2-1-1- Création de documents numériques

Du point de la création de documents Word, Excel et open office, tous les enquêtés n'ont pas de problèmes, toutefois 70% des enseignants et 80% des étudiants ont l'habitude de créer des documents multimédias et des documents structurés au format html et xml.

Il s'avère que les documents bureautiques, multimédias et structurés sont beaucoup utilisés par les enseignants pour saisir des cours et élaborer des sujets d'examens ainsi que dans les échanges à travers les courriers électroniques. Une minorité semble donc ne pas maîtriser la manipulation de documents multimédias et structurés.

2-1-2- Disponibilité d'Internet

Tous les participants confirment pouvoir accéder à Internet à la maison, cependant, 70% des enseignants affirment avoir une connexion à Internet de haut débit et 30% l'ont avec un débit très faible. Du côté des étudiants, 50% affirment pouvoir se connecter facilement et 50% affirment le contraire : « *avec mon PC, je ne peux pas me connecter durant un quart d'heure parce que ça se coupe trop...j'utilise alors mon téléphone* ».

Il est clair que les enseignants ainsi que les étudiants disposent d'une connexion à Internet (Wifi, ADSL, 3G, 4G) ; mais bien d'entre eux éprouvent des difficultés à accéder avec aisance faute d'un débit faible (cas des milieux ruraux...), le smartphone est considéré comme un équipement personnel très utilisé dans le milieu des étudiants.

Notre population peine à rattraper le fossé numérique qui l'éloigne d'une connexion rapide ce qui pourrait se répercuter sur les habitudes professionnelles des enseignants et entraver l'assiduité des étudiants quant à l'accomplissement de leurs tâches estudiantines.

2-1-3- Dispense de cours à distance

7 enseignants soit 70% affirment avoir dispensé des cours à distance. Parmi ces enseignants, 5 (71,4%) ne l'ont fait que via la plateforme Moodle pendant et après la période du confinement due à la pandémie de la Covid 19, et 2 enseignants (28,5%) recourent, en plus de Moodle, aux courriers électroniques et aux réseaux sociaux (Facebook, Messenger...) il y a longtemps (2 et 5 ans). 3 enseignants au taux de 30% n'ont jamais dispensé de cours en ligne.

De leur part, la totalité des étudiants (100%) affirment recevoir des cours en ligne pendant et après la période du confinement via Moodle. Rares sont ceux qui ont confirmé en avoir reçu avant le confinement via les e-mails, Facebook, Messenger.... Ils sont au nombre de 2 (20%).

Nous remarquons que 70% des enseignants de notre population n'avait pas l'habitude de dispenser des cours à distance avant la période du confinement, ils représentent donc une écrasante majorité dont 50% n'ont pu se rattraper qu'en période de confinement et recourir à la dispense de cours numériques. Une étudiante affirme : « les enseignants... dans tous les modules...nous envoient des cours mais

c'est pas comme d'habitude en classe... c'est trop long, ils nous ont dit qu'ils doivent terminer le programme cette année ».

L'enquête révèle que ce n'est qu'en période de confinement que les enseignants ont, dans leur quasi-totalité, assuré un enseignement à distance aux classes de fin de cursus universitaire, notons que ces derniers ne peuvent quitter les bancs de l'ENSC sans avoir assimilé différents savoirs, chose à laquelle les enseignants s'attachent pour accomplir leur mission.

2-1-4- Formation initiale à Moodle

Les réponses collectées auprès des sujets informateurs indiquent que 3 enseignants (30%) ont bénéficié d'une formation initiale à l'usage de la plateforme Moodle contre 7 enseignants (70%). La durée de formation de chacun est : 02 heures, 04 heures et 01an, cette dernière était en fait la durée de l'unique formation diplômante, l'enseignante a même déclaré que son degré de maîtrise était suffisant. Une autre enseignante précise : « *unité du module TICE (Master)* ». La troisième a pu bénéficier d'un atelier de formation à l'usage de la plateforme quelques semaines avant l'arrêt des cours suite au confinement. Les 90% des enseignants ont déclaré une maîtrise insuffisante voire aucune maîtrise.

L'ensemble des étudiants (100%) n'ont guère été formé à l'usage de la plateforme et ont déclaré : « *on nous envoyait des mails pour qu'on crée nos comptes et comment on accède à la plateforme e-learning*», « *grâce à YouTube, j'ai pu comprendre comment ça fonctionne*».

Ils recourent en fait à d'autres moyens tels que les réseaux sociaux pour puiser l'information nécessaire qui pourrait les aider à utiliser la plateforme et accéder aux cours. L'autoformation est donc considérée comme un moyen de formation très rentable.

En effet, la formation des étudiants et surtout celle des enseignants, censés être les promoteurs de l'enseignement à distance, constitue un défaut en matière d'usage de Moodle susceptible de compromettre l'intégration d'un tel mode d'emploi dans l'enseignement apprentissage du FLE à l'ENSC.

Le bon usage de Moodle par les enseignants est à coup sûr le relais pour un usage meilleur chez leurs étudiants qui souhaitent en tirer le plein profit ; un enseignement de qualité se trouve au cœur de tout dispositif éducatif ayant pour but l'atteinte de résultats de qualité.

De ce fait, la quasi-totalité des enseignants (90%) sont nettement conscients de demander une formation pour mieux gérer la situation et combler le déficit touchant leurs compétences technologiques. Il en va de même pour les étudiants.

Rappelons que l'ENSC a organisé des ateliers de formation à l'usage de la plateforme Moodle durant l'année universitaire 2019-2020. Il s'avère qu'une minorité des enseignants du département de français en a bénéficié, les raisons pour cela peuvent provenir du fait que nul ne songeait à vivre un confinement (dû à la pandémie) qui leur imposait d'y recourir.

2-1-5- Usage de la plateforme Moodle

Nous avons voulu plus précisément de l'usage de la plateforme Moodle par les enseignants pendant et après la période de confinement. Les résultats indiquent que 4 enseignants (40%) l'utilisent souvent contre 3 enseignants (30%) qui l'utilisent rarement. Le choix « jamais » a été coché par 3 enseignants (30%) ; ces résultats confirment ceux obtenus dans la partie « Dispense de cours à distance » et précisent que la plupart des enseignants recourent souvent à la plateforme pour communiquer leurs cours à leurs étudiants, les autres se répartissent entre ceux qui ne le font que rarement en associant au mode Moodle d'autres moyens tels que les réseaux sociaux, et ceux qui ne font guère appel à l'enseignement à distance.

La deuxième partie de la question qui porte sur le but de l'usage de Moodle a récolté 7 (58.3%) réponses par « formatif », nombre plus élevé en le comparant à celui de « interactif » et « évaluatif » choisis successivement par 2 (16.6 %) et 3 (25%) enseignants.

Les enseignants ont donc eu une nette préférence pour la formation de leurs publics, l'interaction et l'évaluation sont en grande partie négligées.

Ces données montrent que les enseignants, qu'ils le veuillent ou non et indépendamment de leurs niveaux de formation, usent de Moodle. Ils ne peuvent assurer des cours en présentiel que rarement et en peu de temps. La solution technologique a alors permis aux étudiants de dénicher le savoir qui leur a été assigné, ceci représente, chez les enseignants, le but ultime de l'enclavement de ce nouveau mode de communication dans leurs pratiques pédagogiques.

Toutefois, nous constatons que ces derniers fournissent le savoir en bloc et retournent parfois aux méthodes traditionnelles de l'enseignement /apprentissage du FLE en négligeant les échanges entre les partenaires du groupe ainsi que les évaluations qui permettent de tester le degré de compréhension de ces derniers. Cela a été signalé par une étudiante qui a déclaré « *on reçoit des cours trop trop longs et compliqués...il y a beaucoup des mots et des expressions très difficiles que je ne comprends pas toute seule* ».

Ces résultats seront expliqués davantage dans l'analyse qui suit.

2-2- Place de l'oral : oral ou écrit ?

Dans cette partie, nous visons à voir l'intérêt des enseignants accordé aux différents outils et ressources de la plateforme Moodle. L'intérêt d'enquêter sur cet aspect a été suscité notamment par notre souci vis-à-vis de la pratique de l'oral à l'ENS.

Ainsi, figure par ordre décroissant d'usage les activités et ressources suivantes : Fichier (15%), Devoir (15%), Messagerie personnelle (10.8%), Test (10.8%), Interactive content (8.7%), Chat (8.7%), Forum (8.7%), Etiquette (8.7%), BigBlueButtonBN (4.3%) et H5P (4.3%).

Les étudiants de leur part déclarent recourir à des fichiers PDF (52.6%), à la messagerie personnelle (21%), au forum (10.5%) et à des liens vers des vidéos sur le net (15.8%).

Les données indiquent que les outils de la plateforme les plus utilisés chez notre population sont bel et bien des outils de transmission de contenus, il s'agit de « Fichier » et « Devoir » qui occupent la première position (sous la forme Word, PDF...etc), la Messagerie personnelle vient en deuxième position, le test, en troisième position, le même taux est enregistré pour les Forums, Chat, Interactive content, et Etiquette. Le BigBlueButtonBN et l'H5P occupent ex aequo la dernière position.

De ces outils, il y a ceux qui permettent d'interagir oralement de manière synchrone, autrement dit effectuer des échanges semblables à celle ayant lieu en présentiel tels que le BigBlueButtonBN, l'H5P, le Chat etc. ; à la différence des outils asynchrones (forum, message personnel, test...) qui soutiennent la réalisation des échanges à des moments différents, flexibles hors le temps prévu pour l'enseignement.

Nous nous interrogeons sur le fait que les outils qui favorisent la pratique de l'oral soient moins utilisés par les enseignants et que l'oral soit totalement absent chez les étudiants.

En effet, la relation négative entre la pratique de l'oral par les enseignants (4.3% est le même taux chiffré pour l'utilisation de BigBlueButtonBN et H5P) avec celle des étudiants (0% usage d'outils favorisant la pratique de l'oral) pourrait s'expliquer par

le fait que les étudiants de fin de cycles n'ont pas, dans leur programme annuel, des modules nécessitant l'oral.

En revanche, les étudiants de Tronc Commun font nettement appel à la pratique de l'oral dans le module de Phonétique et celui des Pratiques et techniques de l'Oral (PO). Une étudiante affirme : *« y a pas d'autres moyens, on utilise généralement des fichiers PDF, Word et aussi des forums pour poser des questions et les enseignants nous répondent...par écrit »*. Ils ajoutent tous qu'ils ont eu recours à des appels téléphoniques pour discuter les contenus de leurs cahiers et rapports de stage avec leurs enseignants tuteurs. Aussi, réclament-ils ne pas pouvoir discuter leurs réussites ou lacunes pendant le stage pratique avec leurs enseignants à l'ENSC, il leur était impossible de se rencontrer et discuter en recourant aux gestes : *« je voulais montrer à Madame comment j'ai expliqué le mot « sommet » à un élève qui l'a demandée pour voir si c'est correcte, car mes camarades me l'ont reprochée »*.

Nous remarquons que même si l'oral devrait s'exercer dans tous les modules, la contrainte d'enseigner à distance impose aux enseignants de couvrir leur enseignement de textes écrits.

Nous envisageons alors que c'est le module imposant la pratique de l'oral qui a incité les enseignants à y faire face via la plateforme Moodle. Autrement dit, en période de confinement, les étudiants de fin de cycle se sont détachés de la pratique de l'oral en mode distanciel.

Il est à noter tout de même que des enseignants (8.7%) préfèrent effectuer des communications téléphoniques pour s'entendre avec leurs étudiants stagiaires (étant donné que leur nombre n'est pas si portant) et les orienter quant à la rédaction de leurs cahier et rapports de stage. D'autres proposent des ressources disponibles en ligne et ont eu recours à d'autres moyens (liens sur le net, e-mail, Facebook,...) pour créer chez leurs étudiants une atmosphère où des voix francophones pourraient les

entourer. Néanmoins, ce public assis devant des écrans, a-t-il pu échanger avec ses enseignants et ses camarades ? Qu'en est-il pour les interactions orales ?

2-3- Les interactions orales via Moodle

Cette partie porte sur un aspect très important de notre travail, elle permet de décrire si les interactions langagières orales peuvent se réaliser sur la plateforme et en cas de réponse négative, citer les facteurs qui privent d'y recourir. Nous nous sommes appuyée sur l'idée avancée par Sylviane Bachy, Jean-Louis Dufays et Marcel Lebrun (2009 : 4) qui soulignent que l'absence des interactions est une déficience et qu'il importe de porter le regard sur celles-ci car elles restent à la fois « *l'origine, le moteur et la finalité de l'apprentissage des langues* » (Defays & al. In Collès & Dufays, 2003 : 51)

En outre, de par son caractère interpersonnel, l'interaction orale est « *une dimension reconnue comme la plus difficile dans une langue étrangère du fait de la nature incontrôlable et unique par son instantanéité de toute production orale : la compréhension orale (...) est la plus anxiogène (...) : on est par définition soumis au rythme de l'autre, de l'interlocuteur, paramètre qu'on n'en maîtrise pas* » (L. Porcher 1995 : 45).

A vrai dire, l'enseignant doit prendre en considération certains paramètres relatifs à ses étudiants pour qu'il puisse favoriser et gérer les interactions orales.

Les réponses fournies indiquent que 3 enseignants (30%) favorisent les interactions par écrit tandis que 2 (20%) les favorisent oralement et recourent au mode visioconférence, et 2 (20%) enseignants n'ont pas eu d'échanges langagiers avec leurs étudiants. Rappelons que le reste des enseignants n'ont jamais utilisé la plateforme dans leur enseignement.

Du côté des étudiants, pour savoir s'ils interagissent avec leurs enseignants et leurs camarades, nous avons enregistré 6 réponses par oui (soit 60%) suivies par « par écrit » et 4 réponses par non (soit 40%).

Il apparaît clairement que les interactions langagières orales sont quasiment absentes dans l'enseignement apprentissage à l'ENSC via Moodle.

Nous avons demandé à nos enquêtés de justifier leurs choix ; ainsi, nous avons recensé leurs écrits pour pouvoir dresser les motifs suivants :

2-3-1- Interactions langagières par écrit :

Les enseignants ont justifié ce choix par la non-maitrise des modalités des interactions orales sur Moodle ou la rencontre de problèmes de connexion : « *Je ne maitrise pas les modalités des échanges verbaux sur la plateforme* », « *l'outil ne dispose pas de moyens permettant l'interaction orale* ». Un enseignant déclare aussi : « *Nous risquons de nous adresser à un faible pourcentage d'apprenants ce qui crée un déséquilibre des compétences de l'ensemble en cas d'absence de moyens de communication ou de connexion chez les étudiants ou l'enseignant quelques fois* ».

Nous avons constaté aussi que d'autres enseignants étaient quelque peu perdus, du moins au début de leur usage de la plateforme, ils ne favorisaient les interactions écrites que lorsqu'il s'agissait de devoirs (car les réponses devaient y être écrites).

L'enseignante affirme : « *Au début, il n'y avait pas vraiment d'interactions langagières (mis à part les devoirs parce que je ne maitrisais pas le logiciel, mais avec le temps et en faisant des efforts, je cherche à créer des interactions. Celles-ci permettraient de développer chez les étudiants plusieurs compétences (linguistique, culturelles...)* ».

Pour d'autres, l'écrit est le moyen qui permet le plus de déceler les erreurs et par la suite de pouvoir y remédier, ils annoncent que c'est : « *pour maîtriser tout type d'erreur* », « *je pense que la trace écrite est plus lisible que la trace orale* »

2-3-2- Interactions langagières orales :

Les deux enseignants qui ont favorisé les interactions orales se sont justifié par le fait que ces interactions permettent de vivre une situation quasi semblable à celle en présentiel, ils pensent que comprendre et apprendre le FLE implique un fort engagement et une participation dans cette langue et défendent à tout prix « faire parler la langue » (Pogranova et al, 2017 : 101)

Un enseignant déclare : *« J'essaye de leur créer une situation semblable à celle en présentiel pour qu'ils exercent la langue (articulation...) mais la plus part ne se connecte pas et des fois on rencontre des problèmes de connexion à internet ».*

En fait, les participants à la conversation sont soumis à un système d'alternance des locuteurs reposant sur une distribution ordonnée des opportunités de participation qui permettent à un seul participant de parler et d'impliquer un changement récurrent de locuteur. (Berger E, 2014 : 65). Ce de quoi se plaint la deuxième enseignante en travaillant sur la plateforme et ajoute : *« Pour leur donner la chance de s'exprimer bien qu'il soit un peu difficile de gérer leurs prises de parole, en plus ils sont rares à avoir participé, quelques-uns éprouvent de l'embarras ».*

De plus, les étudiants éprouvent parfois de l'embarras, chose qui peut être expliquée par l'absence de motivation à l'usage de l'outil informatique, insécurité linguistique... (Ce point sera développé dans l'analyse qui suit)

2-3-3- Absence d'interactions langagières :

Parmi ceux qui ont opté pour ce choix de réponse ont avancé que *« les étudiants ne se connectent presque jamais puisqu'ils savent qu'ils auront des cours récapitulatifs en présentiel ».*

Certes, l'espace Moodle sert de complément aux cours assurés en présentiel toutefois il est considéré comme un dispositif didactique dont l'objectif est bien plus large que la seule compréhension des cours, ceci est fortement nié par nos étudiants.

A ce propos, nous rejoignons l'idée de Mason (2002) qui évoque l'hybridation des enseignements : « *Les approches hybrides peuvent encourager les participants à faire un meilleur usage du face à face, en sachant que des préparations et des prolongements peuvent avoir lieu en ligne* » (Mason, 2002).

Une autre enseignante a évoqué l'aspect chronophage du travail sur l'ordinateur pour expliquer son non-usage régulier de la plateforme Moodle (d'où le non-recours aux interactions) dû aux lacunes qu'elle a au niveau technologique voire technico-pédagogiques ; cet état physique engendre même des problèmes de santé (tels que des maux oculaires) qui s'ajoute à un sentiment d'isolement. Elle explique : « *j'ai l'impression de jouer un rôle différent de ce que je dois faire, un sentiment d'isolement m'envahie et en même temps le fait de passer énormément de temps sur mon ordinateur entraîne de la fatigue visuelle et provoque chez moi des problèmes de santé. Par ailleurs, je crois que la présence physique du professeur est indispensable parce qu'elle favorise l'engagement des étudiants les moins disciplinés* ».

Les étudiants, eux, ont avancé d'autres éléments limitatifs des interactions langagières orales. Ils dénoncent le manque de formation à l'usage du logiciel d'une part et le non-recours des enseignants et de leurs camarades à la pratique de l'oral dans leurs interactions dans un monde virtuel d'enseignement apprentissage du FLE. Ils affirment :

« - on n'a jamais utilisé le vocal ...euh ou bien l'oral, on n'a jamais essayé

-préférez-vous interagir oralement ?

-bien sûr...c'est plus concret...surtout en distance...euh... on préfère l'oral... »

Et encore : « *on utilise les forums, on pose des questions et les enseignants répondent ...par écrit...on n'a pas un moyen pour euh... Personnellement je...euh...je sais pas*

comment on poste des messages vocales ou bien ...euh...dans la plateforme et les enseignants aussi ont jamais fait des messages vocales ou des vidéos ».

Une étudiante ajoute, que le présentiel favorise en grande partie les interactions verbales orales. Son état psychique marqué par l'hésitation et les répétitions pourrait s'expliquer par le manque aussi bien de motivation que de sensibilisation à l'usage du dispositif et déclare que *« Lorsqu'on se voit et lorsqu'on est présent... tous les deux l'enseignant et l'étudiant ça crée quelque chose de nouveau...ça nous aide énormément à comprendre les cours ».*

Nous pouvons ajouter que le facteur motivationnel offre plus d'ampleur à l'usage de la plateforme et empêche d'aggraver le déficit lié aux compétences technologiques. Dans cette optique, Klein souligne que *« Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre »* (Klein, 2013 : 8)

En outre, les interactions à distances engendrent l'inhibition, quelques-uns se plaignent de ne pas pouvoir s'exprimer oralement et recourent à différents caractères et abréviations, etc. : *« à l'écrit on doit ajouter des émoticônes pour nous exprimer ».*

D'autres estiment que la situation dans leurs foyers est caractérisée d'informelle. A la question concernant la façon d'interagir avec les enseignants, une étudiante affirme :

« - Par des commentaires ...par écrit. -Pourquoi ?

-Euh...je ne sais pas...euh (en voulant avancer la cause du non-recours à l'oral), c'est un petit peu dérangentant...parfois euh ma situation ne me permet pas de parler oralement...formellement avec les enseignants...parfois je ne suis pas seule, je suis entourée par d'autres personnes et du coup je vois que ce n'est pas formel, ce n'est pas respectueux de parler à mon enseignant en présence d'autres personnes.

-Vous ne pouvez pas vous permettre des situations où vous serez seule.

-Si, je peux mais pas toujours ».

En vue d'apporter plus de précision, nous nous sommes interrogée sur les obstacles au recours aux échanges verbaux oraux via Moodle. Il s'agit d'obstacles endogènes (fondamentaux et propres aux personnes, elles résident dans leurs opinions, leurs compétences) et d'autres exogènes (constituants des freins qui leurs sont extérieurs sur quoi ils n'ont pas de pouvoir) (Ertmer, 2005), à savoir : non-maîtrise du logiciel (26.7%), Débit très faible de la connexion (20%), massification des étudiants (20%), manque ou absence de motivation (20%)

-Autres : manque d'outils appropriés et absence des étudiants lors des séances de visioconférences (13.3%).

Il est clair que le premier obstacle touche les connaissances techniques en la matière, il s'agit de la non-maîtrise de l'outil Moodle et de ses différentes modalités. A cet obstacle intérieur s'ajoute le manque de motivation chez nos acteurs. La mauvaise connexion à Internet connue par la plupart des algériens couplée à la massification des étudiants et leurs absences répétées sur la plateforme sont des facteurs extérieurs qui engendrent la dégradation de l'interaction langagière vocale.

Selon Ertmer (2005), il incombe aux enseignants et aux étudiants de ne pas brandir les obstacles exogènes alors qu'ils ont en eux des obstacles endogènes enracinés. Citons l'exemple du militantisme contre l'usage des interactions langagières orales via Moodle desquels les acteurs ont tendances à échapper en avançant comme écran de fumée des obstacles exogènes.

2-3-4- Interactions en mode visioconférence

En partant de l'idée que : *« si les plateformes d'apprentissage privilégiaient jusqu'à peu des échanges principalement écrits et asynchrones, les pratiques audios mais également vidéos synchrones sont désormais de plus en répandues »* (Reffay &

Betbeder, 2006), et en voulant savoir comment les interactions langagières orales ont eu lieu lors des séances menées en mode visioconférence via la plateforme Moodle. Nous avons collecté des données qui traduisent le vécu des partenaires. Les questions étaient d'ordre techno pédagogique à savoir la participation des étudiants à la fois au cours et aux interactions orales, le temps de pratique de la langue, leurs collaborations et interventions ainsi que leurs niveaux linguistiques.

Aussi, nous sommes nous référée aux travaux de Cicurel (2011) qui explique que le partage de la parole dans l'interaction demande d'une part la coopération de locuteurs et d'autre part le respect d'un ensemble de règles :

- Une règle de qualité qui demande une expression sincère des locuteurs.
- Une règle de quantité qui incite à mener un équilibre du discours (ne pas y avancer des propos assez longs)
- Une règle de relations qui exige du locuteur à savoir se comporter face à son interlocuteur (savoir choisir ses réponses)
- Une règle de modalité qui demande aux locuteurs de fournir des éclaircissements et des explications à propos de leurs discours.

Comme cité plus haut, une infime partie d'enseignants favorisent les interactions langagières synchrones orales et utilisent les outils BigBlueButtonBN et H5P.

Aussi, serait-il intéressant de vérifier si l'usage de la plateforme semble pertinent et favorise les prises de parole chez les enseignants ou si au contraire, les acteurs ont été déroutés par les manipulations technologiques, ce qui a négativement influencé les interactions orales.

Les enseignants affirment que les apprenants, ne sont pas nombreux à participer à la conversation à cause des absences lors des séances en lignes, ils estiment que 60% et 50% (chiffres annoncés par les deux enseignantes) de leurs étudiants sont ponctuels. Quelques-uns se présentent sous des pseudonymes différents de leurs noms mentionnés dans les comptes professionnels créés par l'ENSC

; dans ce cas, les enseignants refusent leurs participation et voient en eux des éléments intrus, ce qui réduit le nombre des présents en ligne.

Une enseignante relate : « *Je passe beaucoup de temps pour les accepter, je dois vérifier qu'il s'agit bien des éléments du même groupe car ils participent avec des comptes non-professionnels alors quand je vois apparaitre « extérieur à l'ENSC » je refuse leurs accès ».*

L'autre enseignante ayant le même point de vue ajoute : « *Quelques-uns s'absentent, d'autres ne sont pas ponctuels et viennent chevaucher le cours en m'envoyant plusieurs fois des demandes de participation ».*

Une étudiante dénote le même fait : « *j'oublie tout le temps mon mot de passe (rire) »*

Il nous incombe d'ajouter que les enseignants du FLE tâchent à favoriser les interactions orales. Toutefois, en mode distanciel, bien que les chances de configuration de la participation des partenaires ainsi que les moyens qui viabilisent les interactions soient diversifiés, les échanges synchrones sont plutôt moins nombreux. Les étudiants ne prennent la parole que rarement, les enseignants déclarent chacun avoir affaire à 20% de l'ensemble du groupe ; le cas échéant, ils le font en un temps assez réduit (réponses courtes dépourvues de leurs contextes). Une enseignante indique que la plupart des interventions des étudiants sont du type : « *Oui, non, je n'ai pas compris, pouvez-vous répéter s'il vous plait... »*

Les causes pourraient être : connectivité défavorable, insécurité linguistique, bagage linguistique pauvre, désintérêt, démotivation...ou même une mauvaise gestion des tours de parole par l'enseignant.

Une autre enseignante ajoute : « *Il m'arrive de tomber sur des cas rares où les étudiants discutent entre eux, Je les laisse faire puis en cas d'interventions anarchiques d'autres étudiants, j'interviens pour gérer la communication »*

Cette enseignante a pu prioriser et maximiser les temps de pratique de la langue, néanmoins, dans une telle classe virtuelle, il arrive que la parole soit monopolisée soit par l'enseignant lui-même (cas du cours magistral) soit par les apprenants sans pour autant qu'ils soient conscients. Ici, un écart important apparaît entre ces derniers et le reste du groupe. Cet écart peut s'expliquer par le fait que les étudiants qui participent longuement à la conversation soient confortés par leurs niveaux linguistiques élevé par rapport à celui du reste du groupe ainsi que leurs capacités de comprendre et de s'exprimer oralement.

Pour ce qui est du travail en collaboration, les étudiants ne peuvent pas laisser la prise de parole au hasard de l'interaction. Le travail en dyade ou en groupe n'est alors que rarement prévu dans un enseignement/apprentissage à distance étant donné que la participation est fortement liée à la bonne gestion des tours de parole ainsi qu'à l'espace classe.

A côté de ces déclarations, un écueil est cité par l'enseignant : « *Je passe beaucoup de temps à leur demander d'activer le microphone, de le désactiver, de ne pas tous parler en même temps... j'essaye de les inciter à s'exprimer...* ».

Ces propos indiquent nettement l'importance du facteur « temps ». Les enseignants passent beaucoup de temps à assurer un climat propice à la prise de parole par leurs étudiants via la plateforme. Il serait alors mieux de répartir les groupes en sous-groupes pour pouvoir assurer sa bonne maîtrise. Les étudiants se plaignent de perdre du temps dans leurs apprentissages de faute de la mauvaise connexion à Internet ainsi qu'au nombre important de ressources à consulter où l'information est parfois dispersée.

D'ailleurs, en plus des interventions de l'enseignant qui, corrige, gère, suggère, organise, soutient ..., les tours de parole des étudiants se heurtent aussi à des ruptures d'ordre technique. Le questionnaire démontre que les deux enseignantes n'ont

pas fait usage de la caméra chose qui n'a pas influencé négativement notre travail dans la mesure où nous nous intéressons aux interactions langagières orales. La question « *pourquoi ?* » éveille une sorte de méfiance, ceci provoque une réaction défensive chez nos interrogées qui se réfugient dans la conservation de la cause d'où leurs non-réponses. Elles devraient être gênées devant une caméra. Nous considérons cela comme point commun à bon nombre de femmes algériennes voilées.

2-4- La compréhension de l'oral via Moodle

Nous comptons poser un regard distancié et objectif quant à la relation qui pourrait se nouer entre les interactions orales et la compréhension de documents oraux dispensés via la plateforme Moodle. A vrai dire, en passant par les interactions orales, peut-on marquer une arrivée certaine au contenu sémantique des documents sonores ?

A cet effet, les questions ciblaient les outils numériques utilisés par les enseignants (20%) pour évaluer les acquis de leurs étudiants ainsi que les résultats obtenus. Ils sont appelés à décrire le comportement des étudiants pendant la séance de révision assurée en mode présentiel programmée par le département de Français, en focalisant l'attention sur l'apport de cette séance aux interactions et à la compréhension de l'oral.

Parmi les étudiants interrogés, ceux (30%) qui ont eu affaire à des documents vidéo via la plateforme Moodle ont pu répondre à des questions portant sur le nombre, la durée et les thèmes traités dans ces documents. Nous leur avons demandé d'en restituer les contenus pour que nous puissions juger leurs degrés de compréhension en la matière.

Dans le but d'affiner notre compréhension de la situation, nous leur avons demandé d'évoquer leurs impressions quant à la séance de révision programmée avant les contrôles de la deuxième série.

Les enseignants ont affirmé avoir eu recours à des évaluations par l'intermédiaires de tests et de devoirs sous forme de fichier Word et PDF envoyés via la plateforme. Un enseignant a noté qu'il avait fait usage de : « *tests (en expliquant qu'il s'agit d'évaluations formatives), une fine minorité (05%) y a répondu, les autres non !* ».

Les résultats étaient pour l'un médiocres et pour l'autre satisfaisants.

Nous constatons que même si le nombre des étudiants qui se présentent sur la plateforme et celui de ceux qui participent aux échanges soit minime, les enseignants se sont tout de même attachés à l'évaluation des acquis de leurs étudiants.

Nous pourrions ainsi interpréter la satisfaction des enseignants vis-à-vis des résultats par le fait que le nombre des participants aux séances de visioconférences soit réduit cela a pu offrir à ces derniers les occasions et les chances de participer oralement aux échanges et d'en tirer plus de profit, ce qui a influencé positivement leurs résultats.

Nous avons pu déduire que malgré la pertinence irréfutable de la prise en charge ainsi que la gestion des interactions langagières orales via la plateforme Moodle par l'enseignant, la qualité des résultats des étudiants qui en découle peut s'avérer insuffisante voire médiocre.

Dans ce même contexte, les étudiants (20%) ont avancé avoir reçu une seule vidéo de deux minutes en module de Législation, le thème était, d'après deux étudiantes, « *les compétences de l'enseignant* », et « *comment l'enseignant entretient-il des relations avec les élèves euh, et l'administration et heu...* ». Une autre étudiante (10%) a annoncé : « *notre enseignante d'OTG (Outils et Techniques de Gestion de classe) a envoyé à tout le groupe qu'une vidéo d'à peu près quinze minutes* ». Le thème était dit-elle : « *la présentation d'un cours par un stagiaire* ». Elle déclare aussi « *(...) on était nombreux à ne pas pouvoir ouvrir la vidéo* », une seconde a

ajouté : *« je n'ai pas tout compris dans la vidéo, euh moi j'ai fait des recherches toute seule pour comprendre un peu comment se déroule la présentation du cours par le stagiaire, et ...on a eu le sujet du contrôle qui parlait de cette vidéo,...c'était concernant les outils que les enseignants utilisent en classe,... les notes n'étaient pas bonnes du tout »*. Elles (30%) ajoutent que les vidéos n'étaient pas accompagnées de consignes et qu'elles n'avaient affaire à aucune évaluation à part celles des contrôles.

Au regard des réponses apportées par nos enquêtés, il est clair que le nombre de documents sonores envoyés via la plateforme Moodle est inférieur à celui des documents écrits (cités plus haut), il ne dépasse pas en moyenne un document par étudiant, ce qui représente, à notre avis, un exploit assez bas de l'oral par ce dernier qui se prépare à occuper sa place officielle sur l'estrade devant son public d'élèves.

Nous avons voulu savoir auprès des étudiants comment ont-ils supposé interpréter le fait.

Une étudiante a répondu que *« c'est peut-être parce que l'enseignante ne sait pas envoyer la vidéo dans la plateforme ou un problème dans la plateforme elle-même »*.

Ce qui nous étonne est le lien étroit qui se construit, selon les étudiants, entre la maîtrise des fonctionnalités du logiciel et leurs résultats. Ceci nous conduit à révéler que la non-maîtrise de l'usage de Moodle, par les enseignants aussi bien que par les étudiants, est un phénomène répandu mais aussi pris à la légère chez bon nombre d'enseignants de l'ENSC. Ce fait se répercute négativement sur la compréhension de l'oral et les résultats de leurs étudiants qui par la suite engendre des séquelles quant à leurs statuts en dehors de l'ENSC.

Signalons également que les étudiants éprouvent des problèmes énormes de compréhension, raison de plus que ces vidéos ne sont pas accompagnées de tâches et de consignes pour les guider dans leur compréhension. Ils sont insatisfaits vis-à-vis

du nombre de vidéos reçues (emploi incomplet de la tournure « ne...que » marquant la restriction). Nous sommes de leur avis quand ils sous-tendent que l'intégration de courtes vidéos enrichit et dynamise le contenu du module et favorise une meilleure compréhension de l'oral.

Les problèmes de compréhension de l'oral évoqués par les étudiants sont comme suit :

- Concepts didactiques et pédagogiques difficiles tels que « pratique proactive, profil coopératif, profil interactionniste, profil autoritaire »
- Structures de phrases.
- Débit de parole du document audio ou vidéo rapide.
- Problèmes d'accès à la plateforme dû à la connexion ou à la maîtrise insuffisante du logiciel.
- Absence d'échanges, qui ont pour but de demander des éclaircissements, avec les enseignants.
- Absence d'illustration (exemplification).

Dans le but de préparer les étudiants aux examens de la deuxième série, le département de Français a programmé une séance de révision pour chaque module précédant l'épreuve.

Les enseignants ont exploité cette séance en insistant sur l'explication des concepts-clés (60%) et en répondant aux questions posées par les étudiants (40%).

Ces derniers ont indiqué aussi que : « *Les contenus des cours ont été éclairés en grande partie pendant cette séance* », « *les étudiants n'ont pas posé de questions, certains ont découvert le cours le jour de la révision* »

Les propos des enseignants ont montré que la séance de révision en présentiel a été plus fructueuse que celles en mode distanciel dans la mesure où les étudiants ont pu intervenir pour demander des éclaircissements, poser des questions, ...etc.

Dans la même optique, 6 étudiants (60%) ont déclaré que la séance de révision était bénéfique néanmoins insuffisante : *« parce que...euh après quand on revenait ici (à l'ENSC), nous avons posé des questions à notre enseignante, c'est plus facile à communiquer ou bien pour euh, rapide à expliquer, rapide à comprendre, parce qu'on n'a pas euh comment je vais dire euh c'était figé sur la plateforme...en présentiel c'était plus facile Peut-être parce qu'on était dans les échanges ... peut-être c'est l'habitude, on a l'habitude d'être ici euh de parler ».*

En revanche 3 étudiants (30%) ont avancé le contraire : *« la séance n'était pas vraiment bénéfique parce qu'on était limité par le temps, on n'a pas pu toucher tous les points euh qui... qui posent problèmes, qui sont ambigus ».*

Une étudiante n'en avait pas tiré profit de faute de sa maladie : *« personnellement je n'ai pas assisté parce que j'étais malade, c'est difficile pour moi de venir »*

Les étudiants sont désolés de ne pouvoir accéder au sens des documents sonores consultés sur la plateforme. En fait, aucun étudiant n'a soutenu ne pas y avoir rencontré de problèmes de compréhension. Ils ont estimé que les informations y sont peu pertinentes et parfois de sens quasi inaccessible, ce qui peut les induire dans la confusion et le doute quant à leur compréhension de l'oral. Dans cette optique, les étudiants déplorent que les enseignants n'apparaissent que rarement sur la plateforme et répondent peu à leurs questions.

Aussi paraît-il fréquent que les étudiants recourent à la technique de la reformulation, que ce soit de contenus écrits ou oraux dispensés sur la plateforme. Il s'agit de favoriser les interactions orales en s'offrant l'occasion de répéter en mode présentiel ce qui a

été entamé en mode distanciel ; qui, par la suite sera confirmé, renforcé ou corrigé par l'enseignant ou par les camarades. Leur but est de pallier les insuffisances rencontrées sur Moodle.

Par ailleurs, la présence active de l'enseignant qui modère et recadre les échanges est appréciée par les étudiants et leur est alors indispensable pour la compréhension de l'oral.

2-5- Apport de Moodle à l'enseignant et à l'apprenant

Nous avons posé aux enseignants deux questions à choix multiples portant sur l'apport de l'usage de la plateforme aux partenaires de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'ENSC.

Les réponses ont dénoté que l'apport de Moodle à l'apprenant consiste en une paralysie des échanges (31,6), autonomie (26,3%), attention (15,8%), dépendance (10,5%), peur (10,5%), timidité (5,3) et aucun choix n'a été attribué à la manipulation de l'oral (0%).

Ainsi, son apport à l'enseignant réside en un enseignement-apprentissage en temps réduit (43,7%), une diversification des contenus des cours (37,5%), un accord supplémentaire de poids à l'oral (12,5%) (« si le logiciel est bien maîtrisé » ajoute une enseignante), et enfin une amélioration de la qualité des échanges avec les apprenants (6,2%).

Nous remarquons que les enseignants ont un grand penchant à fournir des documents écrits en blocs que leurs apprenants consultent passivement sans pour autant pouvoir intervenir, ils se penchent encore sur une pédagogie traditionnelle rejetant l'innovation du numérique.

Ce qui est nettement repérable est que la manipulation de l'oral via Moodle par les étudiants de fin de cycle est absente de leur environnement c'est pourquoi ils s'effacent derrière des documents écrits. Nous déduisons alors que le manque voire

l'absence totale des interactions langagières influence négativement la compréhension de l'oral des étudiants.

2-6- Solutions pour améliorer la compréhension du FLE via Moodle en favorisant les interactions orales

Notre dernier aspect d'enquête consiste en des solutions à proposer par nos interrogés en vue de favoriser les échanges oraux et améliorer la compréhension du FLE en utilisant la plateforme Moodle. En partant des propos d'une étudiante soutenant l'usage de Moodle surtout en période de confinement : « *Moodle est notre abri* », nous alignons les solutions suivantes :

- Une formation continue des enseignants aussi bien que celle des étudiants à l'usage de Moodle est fortement recommandée.

- Améliorer la qualité du débit d'Internet

- Les étudiants doivent être assidus et disciplinés quant à l'usage de leurs identifiants attribués par l'ENSC pour permettre à l'enseignant de gérer les échanges dans son groupe.

- Les enseignants doivent promouvoir l'interaction de leurs apprenants en les encourageant à pratiquer la langue et en répartissant les tours de paroles en fonction de la médiation technologique afin de les aider à dépasser leurs lacunes.

- Donner autant que faire est possible l'occasion aux étudiants de prendre la parole.

- Programmer des séances de discussion à propos de parties de cours écrits et inciter les étudiants à s'exprimer en exemplifiant, débattant, reformulant, résumant...etc.

- Répartir des sous-groupes d'étudiants pour maîtriser les échanges en classe virtuelle.

- Pendant leurs explications, des enseignants sont appelés à ralentir leur débit de parole, une étudiante réclame : « nous ne pouvons pas suivre le professeur et en même temps écrire ou bien prendre des notes »

- Faire appel à plus de tâches orales qu'écrites pour éviter le caractère éphémère ressenti en ce mode de télé-présence.

- Choisir, selon les contenus des modules à enseigner, des thèmes attrayants et motivants qui suscitent l'expression chez l'étudiant.

- Développer la motivation et le soutien des partenaires à l'usage du dispositif. « Notre année est je pense l'année la plus gâchée » étaient les propos d'une interrogée ; nous supposons que le terme « gâchée » a été, sans nul doute, interprété comme signifiant « perdu », ou encore une année qui a heurté de réels handicaps rendant impossible le suivi et le déroulement ordinaire du cursus des normaliens. Ceci devrait déclencher chez l'ensemble des formateurs le devoir de bien s'approprier l'environnement numérique, de vouloir faire mieux et de considérer que cette année soit une année de sacrifice.

Conclusion

A travers cette enquête, nous avons pu démontrer comment les interactions langagières peuvent avoir un impact certain sur la compréhension de l'oral du FLE via la plateforme Moodle à l'ENSC. Elle a permis de focaliser la réflexion sur l'usage du média ainsi que les points positifs et les écueils rencontrés par les partenaires d'un tel enseignement.

L'analyse des résultats nous montre que, loin d'être un outil didactique unique et parfait qui favorise les interactions langagières, Moodle permet d'y recourir et contribue à améliorer la compréhension de l'oral du FLE en mode enseignement-apprentissage à distance tout en le démocratisant. Toutefois, son introduction dans l'acte pédagogique à l'ENSC n'a pas été accompagnée d'une formation adéquate et

suffisante des acteurs étant donné que certains ne le considèrent que comme apanage du confinement.

Enseignants et étudiants éprouvent, la plupart d'entre eux, une attitude réfractaire à l'usage de Moodle due à l'obstacle principal lié au manque de compétences technologiques.

A vrai dire, s'ils ne sont pas assez outillés pour utiliser Moodle, ils sont de plus en plus découragés se trouvant face à des méthodes traditionnelles qui persistent et de vieilles habitudes encore vivaces.

Les interactions langagières sont souvent délaissées et par conséquent une compréhension de l'oral souvent hasardeuses. Même si les enseignants essayent tant bien que mal d'interagir avec leurs publics oralement, des entravent, sus cités, viennent se clouer entre ces partenaires et les privent d'échanger, ceci accorde une faveur aux interactions par écrit.

En fait, autant enseigner dans un environnement numérique à distance en l'absence d'échanges verbaux, autant la démotivation s'installe, en grande partie chez les étudiants, et constitue un blocage à la fois pour la compréhension de l'oral que pour l'apprentissage.

Par ricochet, ils demandent une formation dans cette nouvelle approche d'enseignement/apprentissage à distance afin de mobiliser de nouvelles compétences et profiter pleinement des activités et ressources de l'outil en œuvre.

Il ambitionne de proposer alors d'une part, un usage du dispositif plus spécifiquement lié aux besoins idoines des futurs enseignants et de développer chez eux une certaine motivation et sensibilisation à faire face au ditanciel et à la plateforme; d'autre part un emploi diversifié d'outils favorisant les interactions langagières orales et les visioconférences tels que, Zoom, Google Hangouts, Google meet, Facebook, Whereby, Framatalk...

Il est donc temps d'avouer que le confinement dû à la pandémie de la Covid-19 reflétait un mal pour un bien et a pu secouer le personnel enseignants en lui offrant la possibilité de se mettre en plein-pieds dans l'innovation pédagogique, un vent de modernisme.

Enfin, suite à cette recherche qui ne se veut pas exhaustive, il nous est possible de penser qu'elle était peu ou prou rapide et aurait méritée d'être davantage approfondie et étoffée quant à la place de l'oral via l'usage de ce dispositif hybride que dans les pages précédentes.

Bibliographie

1. Bachy, S., Dufays, J-L., et Lebrun, M. (2009). « Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction ». *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, France. (Hal-0218057). 20p. <https://www.researchgate.net/publication/228690193> . Page active le 14-01-2021.
2. Berger, E. (2014). *Prendre la parole en L2 : Regard sur la compétence d'interaction en classe de langue*, Peter Long, Suisse. 246 P.
3. Blanchet, A., et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Armand Colin, 2e édition. 128 p.
4. Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier. 288 p
5. Defays, J-M., Louis, V., et Abdallah-Preceille, M. (2003). « En didactique des langues étrangères et secondes ». In Collès, L., Dufays, J-L., et Maeder C. (ed), *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien : les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck université. 282p.
6. Ertmer, P.A. (2005). Croyances pédagogiques des enseignants : dernière frontière dans notre quête d'intégration technologique ? *Recherche et développement en technologies éducatives*, vol 53 (4), 25-39. *Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
7. Karsenti, T. et Collin, S. (2011). *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs au primaire et au secondaire : Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. Synthèse des principaux résultats*. Montréal, QC: CRIFPE.
8. Klein, C. (2013). « Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO ». *L'école numérique*, pp. 8-11
9. Mangenot, F. (2003). « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *Alsic*, 6(1), 109-125. doi:10.4000/alsic.2167
10. Mason, J. (2002). *Recherche qualitative*, 2e édition, Sage Publications, Londres.

11. Pogranova, S., Brauchli, B., & Elmiger, D. (2017). « Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue ». *Études en didactique des langues*, vol. 28, pp. 97-112.
12. Porcher, L. (1995). (Republication en 2012). « Les politiques linguistiques orientations et objectifs pédagogiques ». *Cahiers de l'ASDIFLE* n°7, pp.10-27 et pp.130-131
13. Maxwell, J-A. (2009). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*, Fribourg, Academic Press. 128 p.
14. Moss, P A. (1996). *Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions*, Educational Researcher, 25(20-28), 43.
15. Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences Humaines et sociales*, Armand Colin, Paris. 280 p.
16. Mucchielli, R. (1985). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris : ESF.144p.
17. Reffay, C. & Betbeder, M.-L. (2006). « Spécificités de la communication audio-synchrone ». *Le Français dans le monde — Recherches et applications — Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 124-128.