

**Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de
langue: réalité et perspectives**

**Distance oral teaching device in language class: reality and
perspectives**

Benmahammed Fayçal¹

**¹ Université Blida 2 (Algérie), ef.benmahammed@univ-
blida2.dz**

Reçu le:07/08/2022 Accepté le:10/09/2022 Publié le:08./10/2022

Résumé: Dans cette recherche nous avons mis en place un dispositif d'enseignement de l'oral synchrone à distance via la plateforme Zoom. Notre objectif était de s'assurer de l'efficacité de ce mode d'enseignement par rapport au mode en présentiel afin de mettre en œuvre un dispositif hybride alternant distanciel et présentiel dans la formation des étudiants de français à l'université de Bordj Bou-Arréridj. Un travail de comparaison entre des séances de production orale, organisées dans le cadre des deux dispositifs, nous a montré que l'enseignement de l'oral à distance favorise les interactions verbales et peut venir en complément à l'enseignement en présentiel dans le cadre d'un dispositif hybride.

Mots clés: enseignement à distance, enseignement en présentiel, dispositif hybride, interaction verbale, perspective actionnelle.

Abstract:In this research, we have set up a system for distance teaching of synchronous oral via Zoom platform. Our objective was to ensure the effectiveness of this mode of teaching compared to teaching oral face-to-face in order to implement, in the future, a hybrid device alternating distance and face-to-face in the training of French to students at the University of Bordj Bou Arreridj. A comparison between the oral sessions, organized within the framework of the two systems, showed us that distance oral teaching promotes verbal interactions and can

Benmahammed Fayçal

complement teaching face-to-face within the framework of a hybrid system.

Keywords: distance learning, face-to-face teaching, hybrid device, verbal interaction, action-oriented approach.

Auteur correspondant: Benmahammed Fayçal

1. Introduction: L'introduction des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues a poussé les enseignants, pédagogues et didacticiens à mener une réflexion sur leur statut et leurs différentes utilisations possibles dans ce domaine. Cette réflexion s'est accentuée davantage avec le développement de l'enseignement à distance (EAD) ou en ligne (Nissen, 2004 : 01).

En Algérie les différentes formations universitaires, notamment dans le domaine des langues étrangères, comprennent toujours l'enseignement des TICE. Or, la suspension des cours en présentiel à cause de la pandémie Covid-19 a révélé un retard important de l'université -qui réclame toujours l'utilisation des nouvelles technologies- par rapport à la mise en place d'un EAD de qualité. Ce retard se rapporte principalement à l'appropriation pédagogique de ces technologies et à leur intégration réelle dans les différentes formations universitaires, notamment avec la prédominance du modèle présentiel classique (Albero, B. Thibault, F, 2007 : 02) qui empêche toute ambition de proposer d'autres modes de formation en rupture avec ces pratiques universitaires.

En plus, une enquête menée auprès des étudiants des langues étrangères à l'université de Bordj Bou-Arréridj, Algérie (2020), nous a révélé que les étudiants n'étaient pas suffisamment formés à l'utilisation des technologies comme outil d'apprentissage.

Dans un essai d'accompagner les étudiants de FLE dans leur formation et les accoutumer à l'utilisation des plateformes

Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue: réalité et perspectives

numériques, une mise en œuvre d'un dispositif d'EAD est devenue, à notre sens, une condition sine qua non face aux ruptures fréquentes des formations universitaires. Ce dispositif a pour finalité la préparation des étudiants au changement du mode d'enseignement en présentiel uniquement, vers un mode d'enseignement hybride, articulant présentiel et distanciel à l'avenir.

Pour ce faire, nous avons mené des séances de compréhension et de production orale dans le cadre de la perspective actionnelle, avec des étudiants de deuxième année français de l'université de Bordj Bou-Arréridj via la plateforme ZOOM, qui offre la possibilité d'interaction verbale synchrone entre les participants aux cours. Mais, ce choix nous a amené, en premier lieu, à nous interroger sur son efficacité par rapport à l'enseignement en présentiel et sur sa contribution dans l'amélioration de la compétence de communication des étudiants.

Dans cette optique, nous allons tenter de répondre aux questions suivantes: Quelle est la différence, sur le plan de communication orale et d'interaction verbale des étudiants, entre l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance synchrone? Dans quelle mesure l'enseignement à distance sera-t-il nécessaire pour l'instauration d'un dispositif d'enseignement hybride de l'oral?

Notre recherche porte sur une comparaison entre des séances de production orale en présentiel et à distance, dans le but de savoir quel est l'impact de l'EAD synchrone sur la communication, l'interaction verbale et la motivation des étudiants de français.

2. Ancrage théorique

2.1 L'enseignement à distance (EAD) à l'ère du numérique

L'EAD avec le développement du numérique est devenu différent de toutes autres formes traditionnelles d'EAD. Il est

Benmahammed Faycal

considéré comme synonyme de l'anglicisme *e-learning*. Il se base sur la mise à disposition de contenus pédagogiques par l'intermédiaire d'un support électronique et inclut aussi des outils et des applications divers.

Ce mode d'enseignement se présente donc comme un « processus d'enseignement où tuteurs et apprenants sont éloignés géographiquement et gèrent de manière souple et quasi autonome leur activité » (Vassilis, 2013). Il existe plusieurs formes de mise en œuvre d'un dispositif d'EAD. On peut distinguer l'EAD en environnement distribué, cette forme permet l'accès à des ressources par téléchargement ou par simple consultation sur le réseau internet, et l'EAD synchrone, en temps réel, ou asynchrone hors ligne selon l'outil technologique utilisé, aussi EAD tutoré et collaboratif ou à base d'auto-formation, mais il est possible aussi de faire une combinaison de tous ces éléments dans un seul dispositif. (François et Estelle, 2006 : 4). En outre l'EAD peut être une forme en complément ou à la place du présentiel.

Ce mode d'enseignement via les nouvelles technologies a ses propres caractéristiques qui le distinguent de l'enseignement en présentiel. Parmi ces caractéristiques François Mangenot (2017) cite :

- La communication est médiatisée par des appareils numériques en mode synchrone ou asynchrone.
- Les interactions : Il y a des formes d'EAD où la communication peut s'effectuer entre le tuteur et des apprenants isolés, donc un mode de communication un à un. Il existe aussi d'autres outils collectifs qui permettent la réalisation des travaux collaboratifs en groupe, mais ces derniers sont chronophages.
- L'auto-apprentissage qui caractérise l'EAD par rapport à l'enseignement en présentiel. Car les choix de l'apprenant sont plus étendus tels que la consultation de ressources, l'autocorrection, le choix de travailler individuellement ou en

Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue: réalité et perspectives

groupe. Mais cette forme de travail est couteuse en temps et en effort.

-La conception et la conduite du cours médiatisé demande de l'enseignant-concepteur de planifier, prévoir et préparer à l'avance son contenu pédagogique, les outils de travail et de communication utilisés, les consignes et leurs modes d'évaluation. Ce travail mène à une certaine réflexivité et à une certaine mutualisation pédagogique entre enseignants.

2.2 L'hybridation, de quoi s'agit-il ?

Nous avons vu que l'EAD peut venir en complément à l'enseignement en présentiel. Dans ce cas, il s'agit d'un dispositif d'enseignement hybride dans un cadre de formation.

Dans le domaine des langues, une formation hybride : « Articule au sein de son ou de ses scénarios(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active ». (Nissen, 2019 : 35)

La mise à distance d'une partie des cours à l'université peut être envisagée comme une solution, soit à l'augmentation du nombre d'étudiants en formation, soit comme un support qui peut garantir une formation continue.

Les outils numériques et Internet sont assurément des technologies incontournables pour la conception d'un dispositif d'enseignement-apprentissage hybride (EAH) adapté aux contraintes spatiotemporelles du distanciel. Mais, dans le cas de l'EAH, Puren (2020) considère qu' : « Il faut penser la

Benmahammed Faycal

conception didactique et la conception technologique de manière complexe, c'est-à-dire réursive (on parle dans ce cas de « relation dialogique »). C'est pourquoi il admet que la conception d'un dispositif d'enseignement-apprentissage non réalisable techniquement est inutile, au même titre que la conception d'un dispositif technologique qui n'ajoute rien à l'édifice de l'enseignement-apprentissage. Cette problématique nous pousse alors à rechercher des synergies entre ces deux types de conceptions à savoir : Une conception didactique et une conception technologique.

2.3 Web 2.0 et perspective actionnelle au supérieur : un couple harmonieux ?

Le web 2.0 est un web dynamique et multidirectionnel, il est caractérisé par une participation des membres entre eux. (Denis, 2018 : 197). Ce web, depuis sa parution au début des années 2000, est considéré comme une véritable mutation qualitative qui contribue à la transformation de l'environnement technologique et concernant l'articulation entre média de communication et sociabilité (Lietart, 2015 : 65). L'utilisation du web 2.0 place l'utilisateur au centre du processus de la production et de la diffusion des contenus en ligne, car il s'agit d'un environnement participatif et de production où l'utilisateur n'est plus un consommateur mais un consomm'acteur, qui crée son propre contenu en tant qu'utilisateur actif sur la toile.

La perspective actionnelle (PA) prônée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), paru en 2001, coïncide avec le développement du web 2.0 appelé aussi web social (Mangenot, 2017). La PA, basée essentiellement sur la réalisation des tâches actionnelles, voire co-actionnelles, représente un bon soubassement pour réaliser des formations en ligne au supérieur dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Ces formations sont réalisables dans le cadre de projets numériques s'appuyant sur

Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue: réalité et perspectives

des tâches qui exploitent Internet, ou ce que Mangenot appelle (Cybertâches).

Charlotte et Nissen (2013) partagent la même idée d'adéquation entre les principes méthodologiques de la PA et les nouvelles technologies représentées par les réseaux sociaux. Cette adéquation, selon eux, est justifiée en premier lieu par la possibilité d'interagir et de collaborer avec d'autres en langue étrangère via les réseaux sociaux. En plus, les outils du web 2.0, généralement, ne sont pas conçus pour seulement des objectifs pédagogiques, mais ils se trouvent à la croisée des objectifs pédagogiques et les objectifs sociaux, chose qui permet à l'apprenant/usager d'en tirer parti dans le cadre de la PA qui accorde une grande importance au contexte social qui donne sens à la tâche réalisée par les apprenants/usagers. Finalement, étant donné que l'apprenant dans la PA est considéré comme un acteur qui accomplit des tâches qui ne sont pas seulement langagières (CECR, 2001 : 15), les réseaux sociaux permettent à l'apprenant de réaliser des tâches sous forme de résolution de problème, prise de décision ou production par la création d'un texte ou d'une vidéo, ou encore entretenir des relations sociales.

2.4 L'oral synchrone à distance : Sortir de la prédominance du modèle classique

Par modèle classique d'enseignement de l'oral, nous entendons un enseignement en présentiel. Ce type d'enseignement est largement dominant dans l'université algérienne compte tenu de l'absence de tentatives d'installer le distanciel. Tirant parti de la crise sanitaire et de la continuité pédagogique réalisée par les enseignants, un recours à l'enseignement de l'oral à distance a vu le jour, cette fois, pendant la période du confinement.

Mais ce qui est remarquable est que cet enseignement était un ensemble d'activités sous forme de vidéos qui visent la

Benmahammed Faycal

simple compréhension de l'oral. Ce type d'activités ne reflète pas les vrais pratiques de l'EAD qui garantissent la continuité pédagogique. En d'autre terme, ces activités traduisent une large méconnaissance de toutes les avancées et les potentialités mises en disponibilité par les nouvelles technologies.

Compte tenu la spécificité de l'oral et son statut dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les enseignants sont appelés à entreprendre une démarche qui s'inscrit dans l'ambition d'améliorer les différentes compétences orales des étudiants. L'interaction, étant considérée, dans ce cadre, à la fois une visée et un moyen pour l'apprentissage, la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage à distance de l'oral en interaction doit se baser sur la coopération et la collaboration avec d'autres. (Nissen, 2019 : 3-4).

Dans cette optique, les outils des nouvelles technologies peuvent être utilisés comme un levier pour un dispositif d'enseignement de l'oral synchrone à distance. La palette d'outils technologiques disponibles, à l'instar de Zoom et Skype, permet un choix parmi ces outils de visioconférence qui peuvent être exploités pour soutenir la médiatisation d'un enseignement interactif de l'oral.

2. Méthodologie

Pendant l'année universitaire 2019-2020 nous avons travaillé avec un groupe de 35 étudiants de deuxième année licence langue française. Au cours du premier semestre, pendant 4 mois, nous avons assuré plusieurs séances en présentiel portant sur différents thèmes dans le cadre de la pédagogie de projet. Ces projets réalisés dans les séances de compréhension et expression orales sont de nature actionnelle, qui traitent des thèmes socioculturels.

Dans le cadre de notre recherche et afin de s'assurer de l'efficacité de la mise en place d'un dispositif d'EAD, nous avons organisé, avec le même groupe de classe, des séances

Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue: réalité et perspectives

d'oral à distance via la plateforme Zoom. Ces séances étaient inscrites dans le cadre de la pédagogie de projet et abordent aussi des thèmes socioculturels. Notre objectif était l'étude de l'influence du dispositif d'enseignement de l'oral synchrone à distance via la plateforme Zoom sur la communication orale et l'interaction verbales des étudiants. Pour ce faire, nous avons opté pour une comparaison entre les débats de deux séances en présentiel et deux autres à distance.

La comparaison a porté sur la participation des étudiants aux débats, le nombre de prises de parole chez les étudiants et chez l'enseignant, l'intervention ou l'étayage de l'enseignant, l'organisation des tours de parole et la longueur des énoncés. A cela s'ajoute une comparaison entre l'aspect motivationnel dans les deux dispositifs, cet aspect a été analysé sur la base du degré d'implication des étudiants dans les débats, de leur participation et le temps que les étudiants ont passé à discuter et à partager leurs opinions.

Il est pertinent de noter également qu'avant d'entamer les séances à distance, nous avons organisé une séance d'entraînement à l'utilisation de la plateforme Zoom, cette séance était dans le but de sensibiliser les étudiants à leur nouvel outil de communication.

2.1 Collecte des données

Pour la collecte des données, nous avons opté, dans les deux séances en présentiel, pour l'enregistrement audio des activités d'interactions orales et pour l'enregistrement vidéo dans les deux séances à distance. Les séances organisées à distance ont été automatiquement sauvegardées dans leur intégralité sur ordinateur par la plateforme Zoom à l'issue de la réunion. Les données recueillies de toutes les séances ont été transcrites in extenso selon les conventions de transcription du GARS

Benmahammed Faycal

(Conventions de transcriptions du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe, sous la direction de C. Blanche-Benveniste)

3. Résultats

Nous avons d'abord relevé le nombre de tours de parole (TP) afin de vérifier le dynamisme de l'interaction verbale lors des séances en présentiel et à distance. Les figures 1 et 2 montrent le nombre de tours de parole des groupes d'étudiants en comparaison avec celui de l'enseignant. En suite, à partir de l'analyse des tours de parole, nous allons vérifier la dynamique motivationnelle des étudiants pendant les séances à distance en comparaison avec celles en présentiel.

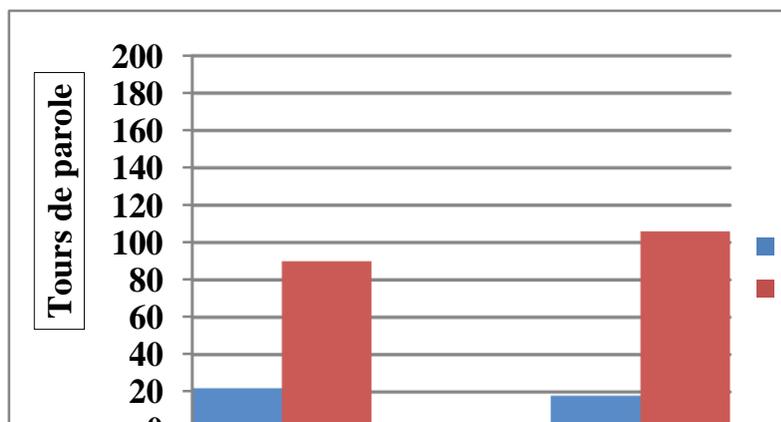
3.1 Séances en présentiel

Pendant les deux séances d'oral en présentiel le nombre total d'étudiants participant aux débats était 33. Le premier débat a duré 59 minutes et 40 secondes dans une séance de travaux dirigés qui dure généralement 1h 30 m. Sur le plan quantitatif nous avons comptabilisé 112 tours de parole dont 90 (TP) des étudiants et 22 (TP) de l'enseignant. En ce qui concerne la participation des étudiants au débat, nous avons remarqué que 21 étudiants ont pris la parole pendant la séance, c'est-à-dire les deux tiers du nombre total des étudiants dans la classe.

Dans la deuxième séance en présentiel le débat a pris un temps estimé à : 1 heure 20 minutes. Pendant ce débat nous avons enregistré 124 tours de parole dont 106 (TP) des étudiants et 18 (TP) de l'enseignant. Pendant cette séance 24 étudiants ont participé au débat dans la classe, ce qui veut dire que seulement 09 étudiants qui n'ont pas pris la parole.

La figure ci-dessous illustre le nombre de TP des étudiants et de l'enseignant dans les deux séances en présentiel :

Figure 1 : Nombre des tours de parole durant les deux séances en présentiel



3.2 Séances à distance

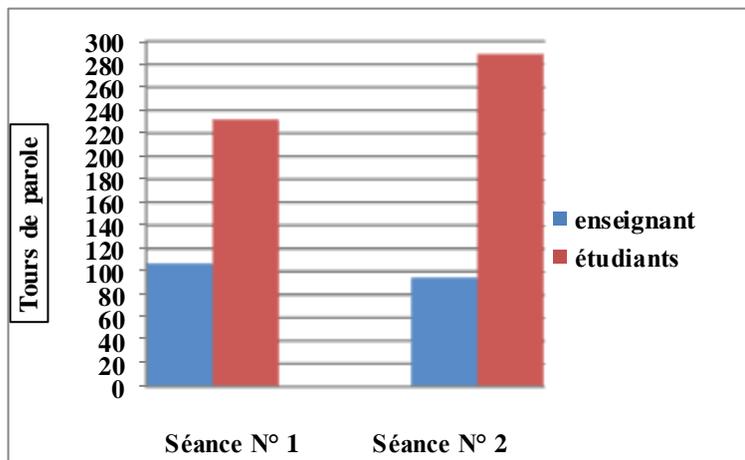
En ce qui concerne les séances d'oral organisées via la plateforme zoom en mode synchrone, le nombre d'étudiants participant était différent d'une séance à l'autre. Pendant la première séance 16 étudiants seulement ont été présents. Le premier débat à distance a duré 1 heure 13 minutes. Sur le plan quantitatif nous avons enregistré 330 tours de parole, le nombre des tours de parole des étudiants était 223 (TP) et 107 (TP) pour l'enseignant. Pour les étudiants participant au débat, nous avons constaté que 15 étudiants sur 16 ont pris la parole et que seulement un étudiant qui n'a pas participé au débat à cause des problèmes techniques de son.

Pour la deuxième séance, nous avons enregistré la participation de 24 étudiants. Cette séance a duré 1 heure 52 minutes et a connu un nombre de tours de parole estimé à 384 (TP), dont 289 (TP) des étudiants et 95 (TP) de l'enseignant. Pendant le débat nous avons remarqué la participation de tous les étudiants, donc 24 étudiants ont pris la parole et participé aux échanges sur le thème abordé à distance.

Benmahammed Faycal

La figure ci-dessous illustre le nombre de TP des étudiants et de l'enseignant dans les deux séances à distance:

Figure 2: Nombre des tours de parole durant les deux séances à distance



4. Analyse et discussion des résultats

Il est pertinent de mentionner que les quatre séances d'oral organisées, en présentiel et à distance, étaient dans le cadre du projet actionnel. Pendant ces séances les étudiants étaient appelés à réaliser des tâches et les présenter pour en discuter ensuite pendant les débats. La nature des tâches à réaliser est assurément différente entre les séances en présentiel et celles à distance, car dans ce dernier cas il s'agit des Cybertâches dans le cadre du projet numérique (Cordina, 2018 : 08).

Trois aspects majeurs, comme nous l'avons cité plus-haut, ont attiré notre attention pour construire nos catégories d'analyse: L'aspect interactionnel, l'aspect communicationnel et l'aspect motivationnel.

4.1 L'aspect interactionnel

L'interaction orale des étudiants et de l'enseignant pendant les séances en présentiel et à distance nous a paru différente. A partir des enregistrements nous pouvons faire les remarques suivantes :

Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue: réalité et perspectives

4.1.1 Tours de parole (TP) : Nous avons remarqué que la fréquence de prise de parole des étudiants a esquissé une augmentation notable dans les séances à distance par rapport à celles en présentiel. Le nombre total des (TP) dans les deux séances à distance était 512, tandis que dans les deux séances en présentiel, le nombre des (TP) des étudiants était 196. Cette augmentation a conduit même à une augmentation du nombre total des (TP) de l'enseignant pendant les séances à distance 204 (TP) par rapport à ceux en présentiel 196 (TP).

Nous pouvons remarquer que les étudiants, pendant les séances à distance, se sont engagés dans la communication orale malgré leur nombre réduit (16/24) par rapport aux nombre des étudiants dans les séances en présentiel (33/33). En plus, nous constatons que 97,5% des étudiants ont pris la parole dans les deux séances à distance en comparaison avec 60,66% des étudiants qui ont participé aux débats des séances en présentiel.

4.1.2 L'étayage de l'enseignant: Nous avons vu que le nombre total des (TP) de l'enseignant a augmenté pendant les débats à distance par rapport aux débats en présentiel. Si nous comparons le pourcentage des (TP) de l'enseignant dans les deux dispositifs, nous trouvons que le nombre de (TP) de l'enseignant dans les séances en présentiel représente 20,40% du nombre total des (TP), tandis que dans les séances à distance il représente 39,84% du nombre total des (TP).

Cette augmentation est due aux contraintes du lieu, en d'autres termes, dans la classe la présence réelle de l'enseignant joue un rôle prépondérant dans la gestion des (TP), il peut par exemple demander à un apprenant de répondre par un simple geste, il peut aussi corriger un mot mal articulé en l'écrivant sur le tableau. Mais cela devrait être remplacé, dans le cas du distanciel, par des paroles et des explications, par conséquent, l'intervention de l'enseignant augmente d'avantage.

4.2 L'aspect communicationnel

Nous avons préféré nous focaliser sur les énoncés produits par les étudiants et les interruptions des locuteurs, afin de mettre le point sur la qualité de la communication dans les deux dispositifs.

4.2.1 Longueur des énoncés: En ce qui concerne cet aspect et à partir des enregistrements, nous avons constaté que la longueur des énoncés est très similaire dans les débats en présentiel et à distance. Cette similitude revient en principe à la mise en œuvre, dans les deux dispositifs, de la perspective actionnelle basée sur la conception et la réalisation collective des projets comme activité de référence.

A ce titre Puren considère que : « Cette perspective actionnelle permet d'aller jusqu'à effacer la distinction présentiel-distanciel, à l'instar de ce qui se passe dans le travail à distance, où le bureau de l'employé chez lui est un espace de travail social au même titre que celui qu'il a dans les locaux de sa société » (Puren, 2020 :45). La réalisation des tâches ancrées dans la vie sociale des étudiants, leur a permis de s'exprimer et d'interagir d'une façon aisée pendant les débats, ce qui est traduit par la production des énoncés, généralement, longs avec un vocabulaire adapté à la situation de communication.

4.2.2 Les interruptions: Concernant cet aspect, ce qui nous intéresse le plus est l'interruption du locuteur par un autre locuteur. Étant donné que la communication dans la classe était libre, les débats en présentiel, contrairement aux débats à distance, ont été marqués par un nombre plus élevé d'interruptions. Dans les débats en présentiel l'intervention d'un locuteur donné est souvent interrompue par un autre locuteur pour plusieurs raisons, par exemple pour soutenir une idée, s'opposer à un point de vue ou pour ajouter quelque chose. Mais dans les débats à distance, puisque les interventions des locuteurs sont contrôlées par l'enseignant qui gère les tours de parole par

Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue: réalité et perspectives

la manipulation des fonctionnalités offertes par l'outil technologique, le nombre des interruptions était réduit. Cela permet à l'étudiant de commenter, répondre ou critiquer les propos des intervenants vers la fin sans les interrompre, ce qui garantit une bonne organisation du débat.

4.3 L'aspect motivationnel

Vu que les quatre séances d'oral, à distance et en présentiel, étaient dans le cadre de la pédagogie de projet, la motivation des étudiants était présente dans tous les débats organisés. Les tâches réalisées par les étudiants étaient eux-mêmes source de motivation car il s'agit de tâches authentiques et signifiantes aux yeux des étudiants et qui leur représentent un défi à relever. La réalisation de ces tâches a exigé des étudiants un engagement cognitif par la mise en œuvre de leurs compétences afin de garantir la réussite du projet. De plus, la responsabilisation des étudiants par le fait de faire des choix, des négociations et de travailler en collaboration leur a permis de participer vivement aux débats.

Mais il est à noter que la motivation des étudiants était plus suscitée pendant les séances à distance, cette remarque a été faite à partir de la fréquence des tours de parole et le dynamisme de l'interaction orale qui ont été plus élevés pendant les débats à distance. D'autres indicateurs intéressants de la motivation sont liés à la durée des débats et l'évolution du nombre des participants. La durée totale des débats organisés en classe était 139 minutes et 40 secondes, tandis que pour les débats organisés via la plateforme Zoom, la durée totale était 185 minutes. En ce qui concerne le nombre de participant. Nous avons ainsi remarqué que le nombre d'étudiants a augmenté dans la deuxième séance à distance par rapport à la première, sachant que la participation des étudiants aux séances à distance était non obligatoire, contrairement à ceux en présentiel, ainsi que

Benmahammed Faycal

plusieurs étudiants ont eu des problèmes d'accès à l'internet. Cet indicateur nous informe sur l'écho qu'avait la première séance sur les autres étudiants qui n'y ont pas participé.

5. Conclusion

En prenant en considération ce que nous avons remarqué dans les séances d'oral en présentiel et à distance et, à partir de la comparaison des débats organisés entre les étudiants dans ces deux dispositifs, nous pouvons affirmer que les différences qui apparaissent entre l'interaction orale face à face et l'interaction orale à distance via la plateforme Zoom, représentent des points de force que nous devrions y accorder une grande importance lors de la mise en place d'un dispositif d'EAH.

Il ressort de ce qui précède que le dispositif d'enseignement-apprentissage à distance peut venir en complément à ce qu'il se réalise en classe dans le cadre d'un dispositif hybride, parce que ce dispositif (distanciel) ne nuit pas à la communication et à l'interaction orale entre étudiants, au contraire, sa mise en place a montré son efficacité parce que, d'une part, il peut contribuer à favoriser les interactions orale des étudiante et à améliorer la qualité de la communication, d'autre part, il est considéré comme un environnement d'apprentissage innovant qui peut susciter l'intérêt et l'engagement actif des étudiants.

Mais, afin de concevoir un dispositif efficace d'enseignement-apprentissage à distance, une convergence entre la conception didactique et la conception technologique doit être établie en vue de concevoir un dispositif réalisable techniquement et qui apporte quelque chose à l'édifice de l'enseignement-apprentissage des langues. Dans cette même veine et par souci d'optimisation de l'efficacité de notre dispositif, nous avons opté pour un outil technologique qui permet la communication orale synchrone et la collaboration entre les participants, d'un côté, et le projet comme agir

Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue: réalité et perspectives

d'apprentissage de référence de la perspective actionnelle, comme une matrice méthodologique, d'autre côté.

Finalement, nous considérons que la règle d'Isaac Newton: « Lorsque deux forces sont jointes, leur efficacité est double » s'applique sur le dispositif d'EAH en langues, étant donné que ce dernier peut tirer parti des points forts des deux modes d'enseignement-apprentissage, dans le but de préparer les étudiants à un nouveau mode d'apprentissage en cas de rupture de la formation universitaire.

Mais sa mise en place réelle reste tributaire de la généralisation du réseau internet et de l'amélioration de son débit, ainsi que la formation des enseignants quant à l'appropriation des innovations de la technologie, la nature des contenus à enseigner, les méthodologies adoptées et les modalités d'évaluation.

6. Liste bibliographique

Albero. Brigitte. Thibault, Françoise. (2004). *Enseignement à distance et autoformation à l'université: Au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ?* Enseignement à distance: Epistémologie et usages. Hermès Science/Lavoisie, P 35-52.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier. Cordina.

David et al. (2018). *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. Paris : CLE INTERNATIONAL.

Cristol. Denis. (2018). *Dictionnaire de la formation : apprendre à l'ère numérique*. Paris : ESF sciences humaines.

Dejean-Thircuir. Charlotte, Nissen. Elke. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le Français dans le monde*. Recherches et applications, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. Paris : CLE International, pp.28-40.

Komis. Vassilis. (2013). *L'enseignement à distance*. Distances et médiations des savoirs [Online], 2 | 2012-2013, en ligne 18 février 2013. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/dms/258>. Consulté le : 04/07/2022

Lietart, Armand. (2015). Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique? *Sciences de l'information et de la communication*. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.

Mangenot, François. (2017). *Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique*. France : Hachette.

Nissen, Elke. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.

Nissen, Elke. (13-14 mars 2019). Pourquoi mettre à contribution le numérique dans l'enseignement des langues à l'école ? Conférence de consensus : *Langues vivantes étrangères*. ENS de Lyon.

Nissen, Elke. (2004). *Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne*. Les Langues

Dispositif d'enseignement de l'oral à distance en classe de langue: réalité et perspectives

Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV). Internet et les langues, PP.14-24.

Orivel, François et Orivel, Estelle. (3-6 Juillet 2006). *Analyse économique de l'e-learning : Quelques pistes pour le futur*. Conférence de la CESE Grenade. Disponible sur : <https://core.ac.uk/download/pdf/7308619.pdf>. Consulté le : 04/07/2022.

Puren, Christian. (2020). Essai de problématisation et de modélisation de l'«enseignement à distance» en didactique scolaire des langues-cultures : Pour une ingénierie de l'hybridation. [En ligne] Première édition électronique septembre 2020, 56 p. Disponible sur : www.christianpuren.com/mes-travaux/2020e/. Consulté le : 05/07/2022.