

Les difficultés d'enseignement et d'apprentissage en situation d'urgence : le cas du cours à distance de français langue étrangère au Sénégal

*Teaching and learning difficulties in emergency situations: the
case of the distance learning course in French as a foreign
language in Senegal*

Thierno LY

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

thierly2@yahoo.fr

Reçu: 19/ 07/ 2021; **Accepté:** 25/ 07/ 2021, **Publié:** 31/ 07/ 2021

Résumé

Cet article vise à montrer les difficultés de mise en place d'un dispositif d'enseignements/apprentissages du Français Langue Etrangère (FLE) à distance au Sénégal, en particulier à l'Institut de Français pour les Etudiants Etrangers (IFE) de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. En effet, nous avons observé de réelles difficultés dans la mise en place d'un dispositif d'enseignement et d'apprentissages à distance à l'IFE, en particulier du FLE. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons opté pour une analyse quantitative et descriptive des données statistiques d'un questionnaire d'enquête soumis aux enseignants (10) et apprenants (25) de l'Institut. Les résultats de cette étude ont montré que le dispositif mis en place n'est pas opérationnel.

Mots clés : techno-pédagogie, didactique, FLE, cours à distance

Abstract

This article aims to show the difficulties of setting up a distance teaching/learning system for French as a Foreign Language (FFL) in Senegal, in particular of the French Institute for Foreign Students (IFE) of the Cheikh Anta Diop University in Dakar. Indeed, we have observed real difficulties in the implementation of a distance teaching and learning system at the IFE, in particular for FFL. To verify this hypothesis, we opted for a quantitative and descriptive analysis of statistical data from a survey questionnaire submitted to teachers (10) and learners (25) of the Institute. The results of this study showed that the system put in place is not operational.

Key words : techno-pedagogy, didactics, FFL, distance learning

1. Introduction

En Mars 2020, le Sénégal a décidé de fermer toutes ses universités à cause de la pandémie de la COVID 19. Alors, les autorités académiques de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) ont recommandé de recourir au cours à distance afin d'assurer la continuité des enseignements/apprentissages. C'est dans ce cadre que la direction de l'Institut de Français pour les Etudiants étrangers (IFE) a demandé aux enseignants de mettre en place un cours de Français Langue Etrangère (FLE) à distance. Néanmoins, les conditions d'organisation n'ayant pas été réunies, le cours à distance a été réalisé de manière dilettante et hâtive. Ce constat mène à la problématique de la mise en place du cours à distance en classe de FLE. Partant de l'hypothèse qu'il serait très difficile d'enseigner et d'apprendre le FLE à distance au Sénégal, nous avons analysé un corpus tiré d'un questionnaire d'enquête que nous avons soumis aux dix (10) enseignants et à vingt-cinq (25) apprenants de l'IFE afin d'évaluer quantitativement et de manière descriptive la mise en œuvre effective ainsi que la réalisation du cours à distance en classe de FLE au Sénégal. Nous commencerons d'abord par définir la notion de techno-pédagogie qui soutend le cours à distance, puis nous procéderons à l'analyse quantitative et descriptive des données du questionnaire soumis aux enseignants et aux apprenants. Enfin, nous présenterons et discuterons les résultats de notre analyse avant d'en dégager des perspectives.

2. La notion de techno-pédagogie

La techno-pédagogie, comme son nom l'indique, concerne deux aspects : la technologie et la pédagogie. En réalité, toutes les ressources numériques ou analogiques comme Internet, les applications spécialisées ou non à l'éducation, les blogs, la messagerie instantanée, les réseaux sociaux, etc., utilisées pour les enseignements/apprentissages à distance relèvent de la technologie. En outre, la manière dont on les utilise en constitue la dimension pédagogique qui relève des stratégies élaborées pour construire les savoirs et améliorer les enseignements/apprentissages. C'est pourquoi Rechidi et al. affirment : « En effet, l'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation requiert une coordination entre ces technologies et les différents éléments constitutifs de la chaîne éducative afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage» (2020 : 218). Nous pouvons ainsi affirmer que toute relation pédagogique constamment établie de manière virtuelle ou distanciée relève du domaine de la techno-pédagogie. Pour que l'on puisse parler de techno-pédagogie proprement dite, il est indispensable que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques didactiques soient récurrentes et fréquentielles et qu'elle s'inscrive dans la durée. Elle apparaît comme l'appropriation d'un outil technologique par les enseignants et les apprenants qui en ont une certaine « maîtrise technique et cognitive » afin d'en faire un usage pédagogique et intégré qui les rend autonomes pour collaborer afin de construire ou co-construire des savoirs. Fievez et Karsenty pensent que la techno-pédagogie « [...] vise la collaboration à travers le temps et l'espace où l'apprenant utilise l'outil dans un environnement collaboratif [...]» (2018 : 57).

Par ailleurs, il est surtout question de techno-pédagogie quand l'utilisation des TIC est formellement reconnue et recommandée par l'institution académique. Par conséquent, elle implique un engagement des enseignants et des apprenants dans les pratiques d'enseignements et d'apprentissages réels dont la finalité est la construction de savoirs et l'acquisition de compétences liées aux savoirs enseignés et appris à distance. Elle consiste à développer des relations pédagogiques distantes dans un milieu où les interactions didactiques ne requièrent pas la présence effective des acteurs mais nécessite la mobilisation de moyens technologiques pour agir afin d'élaborer et de construire les savoirs à distance. A cette fin, les enseignants doivent être capables de choisir les bonnes applications et plateformes pour leur

cours de FLE à distance car en techno-pédagogie, le choix de l'outil adéquat et approprié est essentiel à la réussite des interactions didactiques. C'est dans cette optique que Fievez et Karsenty expliquent que « [...] l'enseignant doit déterminer quelles sont les applications les plus pertinentes et celles qu'il peut utiliser dans ses cours, car certaines correspondent ou non à un usage pédagogique. [...] » (2018 : 59). L'intérêt du bon choix des applications, c'est de favoriser l'innovation pédagogique sans laquelle l'enseignant ne peut pas réinventer une manière de faire et d'agir dans le milieu guidé par l'intégration de la technologie dans les activités didactiques. Ainsi, est-il important de rappeler avec Kadi, Ben Abid-Zarrouk et Coulibaly que « [...] les technologies peuvent être un vecteur d'innovation pédagogique permettant de réaliser ce qui est impossible sans elle » (2019 : 139). La techno-pédagogie devient alors le moyen par lequel une nouvelle approche des pratiques didactiques se développe et se fonde sur la distance entre les acteurs didactiques que la technologie rapproche dans la construction interactive des savoirs. C'est la raison pour laquelle « Elle signifie une profonde modification de la pratique professionnelle des enseignants, un nouveau positionnement de l'enseignant au sein du processus d'apprentissage, une nouvelle relation au savoir » (Kadi, Ben Abid-Zarrouk & Coulibaly, 2019 : 145). Ainsi, l'enseignant de FLE doit s'approprier les outils techno-pédagogiques pour gérer sa relation et celle des apprenants au savoir dans un contexte cognitif virtuel qui crée la distance et qui ne favorise pas les interactions directes entre les acteurs. Bachy (2014) va plus loin et parle de la techno-pédagogie comme relevant d'une dimension interrelationnelle où les connaissances et les savoirs, la technologie et la pédagogie, se croisent et s'interpénètrent dans le dispositif du cours à distance. La techno-pédagogie consiste « [...] à analyser [...] les interrelations par paires entre les connaissances pédagogiques du contenu [...], [et] les connaissances technologiques du contenu [...] » (Bachy, 2014 : 8).

C'est dire que dans le cours à distance, les acteurs didactiques doivent avoir une connaissance et une maîtrise non seulement des contenus en tant que connaissances (disciplinaires par exemple) et des savoirs, mais surtout de la manière dont ils sont construits à distance par les outils technologiques. Il faut dire que la techno-pédagogie requiert chez l'enseignant des compétences technologiques, pédagogiques et disciplinaires solides car « Il s'agit de combiner les dimensions discipline (D), épistémologie

personnelle (E), connaissances pédagogiques (P) et connaissances technologiques (T) et de reconnaître qu'il peut exister des relations [entre elles] » (Bachy, 2014 : 20). Au fond, l'enseignant doit comprendre que le cours à distance nécessite des compétences technologiques, gage de son bon déroulement même s'il est clair que la technologie ne se substitue pas à la pédagogie mais qu'elle lui sert de support et d'outil d'enseignement. De la même manière, il doit veiller à ce que les apprenants aient un minimum de savoirs technologiques pour apprendre à distance. Ainsi, la techno-pédagogie peut être comprise comme la maîtrise par les enseignants et les apprenants d'outils technologiques et d'applications numériques mis au service d'une manière de faire et d'agir afin de construire ou de co-construire des savoirs certes pratiques mais à distance. Elle est l'association de connaissances technologiques et pédagogiques mises en relation avec les contenus disciplinaires qui correspondent en FLE à l'acquisition par les apprenants de compétences en compréhension orale et écrite, en production orale et écrite, et en langue. Or, sans une bonne maîtrise des connaissances technologiques et pédagogiques, il est difficile d'enseigner et d'apprendre des contenus disciplinaires. L'analyse des données du questionnaire permettra de mieux étudier les difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE à distance.

3. La méthodologie

Nous allons d'abord expliquer et justifier le choix de la méthodologie que nous avons utilisée pour vérifier les difficultés d'enseignement et d'apprentissage du FLE à distance. Il s'agit de faire une analyse quantitative en se fondant sur des statistiques descriptives du cours à distance pour vérifier le niveau d'autonomisation des enseignants et des apprenants, puis d'étudier les principales difficultés rencontrées. Pour cela, nous avons élaboré un questionnaire dans Google forms que nous avons soumis aux dix (10) enseignants de l'IFE et à vingt-cinq (25) apprenants autour de quatre éléments d'analyse du cours à distance : la formation et l'assiduité, les applications et les plateformes, les outils et matériels, l'évaluation du cours à distance. Notre objectif est surtout d'analyser les difficultés d'enseignement et d'apprentissage liées à l'utilisation des TIC à partir des graphiques et des réponses des enseignants et des apprenants obtenus du résumé des réponses dans Google forms. Les graphiques permettent de faire une

analyse quantitative et descriptive des difficultés que les acteurs didactiques ont rencontrées dans leurs interactions verbales à distance.

3.1. Analyse quantitative et descriptive des données

Cette analyse se fera en quatre étapes : la formation et l'assiduité au cours de FLE à distance, les outils et matériels utilisés pour le cours à distance, les plateformes numériques utilisées pour le cours à distance et l'évaluation du cours à distance par les enseignants et les apprenants.

3.1.1. Formation et assiduité au cours à distance

Nous analysons dans cette partie les données quantitatives relatives au niveau de compétences des enseignants et des apprenants en technopédagogie. Nous vérifions aussi leur assiduité au cours à distance pour nous assurer non seulement de la continuité effective des enseignements et apprentissages, mais aussi pour étudier leur progression afin de pouvoir mieux cerner leur efficacité dans la durée.

3.1.2. Formation et assiduité des enseignants au cours à distance

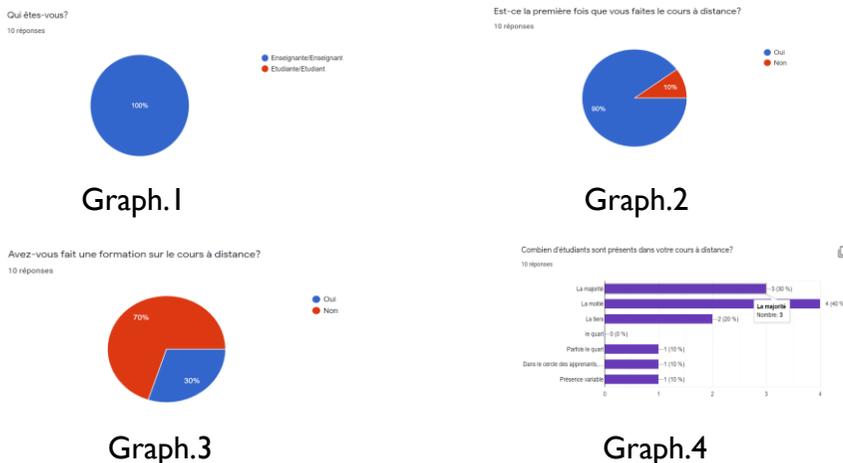


Figure 1. Formation et assiduité des enseignants

Nous constatons sur la figure 1 (Graph.1 à 4) que les dix (10) enseignants de l'IFE auxquels nous avons soumis le questionnaire ont tous répondu (Graph.1). 90% d'entre eux (Graph.2), soit neuf (09) enseignants sur (10), ont déclaré n'avoir jamais participé à un cours de FLE à distance. Par ailleurs, 70% parmi eux (Graph.3) affirment qu'ils n'ont jamais bénéficié d'une formation sur le cours à distance. Ces statistiques montrent que les enseignants sont tenus d'improviser puisqu'ils n'ont aucune idée de la

manière dont il faut animer un cours à distance. Cela constitue un handicap majeur dans les activités didactiques à distance qui requièrent à la fois des compétences pédagogiques et techniques. En observant de près le taux de présence au cours à distance (Graph.4), nous remarquons que les réponses varient en fonction des enseignants. Si nous les analysons globalement, nous pouvons noter que seuls trois (03) enseignants sur dix (10) pensent que la majorité des apprenants est présente au cours à distance, soit un taux de 30%. Quatre autres, soit un taux de 40%, affirment que seule la moitié de la classe est présente. Pour le reste, trois (03) enseignants, soit un taux de 30%, estiment que la présence des apprenants au cours à distance est variable et aléatoire et tournent autour du quart de leurs effectifs. Nous constatons ainsi un problème de gestion et de contrôle des effectifs dans le cours à distance, ce qui crée une rupture de la progression homogène des enseignements et des apprentissages pour les sept niveaux débutants (A, B, C, D, E, F, G) de l'IFE qui sont évalués communément à l'examen.

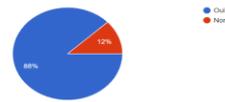
3.1.3. Formation et assiduité des apprenants

Qui êtes-vous?
25 réponses



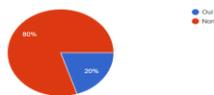
Graph.5

Est-ce la première fois que vous faites le cours à distance?
25 réponses



Graph.6

Avez-vous fait une formation sur le cours à distance?
25 réponses



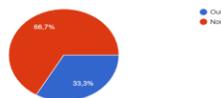
Graph.7

Combien de fois êtes-vous présent à votre cours à distance?
16 réponses



Graph.8

Êtes-vous présent à chaque cours à distance du début à la fin?
24 réponses



Graph.9

Figure 2. Formation et assiduité des apprenants

Les graphiques de la figure 2 représentent les données brutes concernant le niveau de formation et l'assiduité des apprenants aux cours à distance. Tous les apprenants sollicités ont répondu au questionnaire (Graph.5). 88%

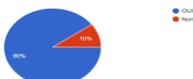
des apprenants (Graph.6) interrogés disent n'avoir jamais fait de cours à distance. De même, nous remarquons aussi que 80% d'entre eux (Graph.7) affirment n'avoir pas suivi de formation au cours à distance. Nous pouvons en déduire que les apprenants n'ont aucune idée de la manière dont les savoirs sont élaborés et construits en situation virtuelle. Les graphiques (Graph.8 et 9) sont relatifs à l'assiduité des apprenants au cours à distance. En regardant de près ces données, nous pouvons noter que seuls 12,5% (Graph.8) des apprenants, soient trois (03) étudiants sur vingt-cinq (25), sont présents à tous les cours à distance, ce qui représente un nombre très faible qui donne une idée claire des difficultés rencontrées par les apprenants pour suivre les cours de FLE à distance. Il se pose un problème de gestion administrative de l'homogénéité de la classe par les enseignants qui se répercute sur la progression des apprentissages. Pour le reste, 12,5% des apprenants (Graph.8), soient trois (03) sur vingt-cinq (25), sont présents trois (03) fois au cours à distance en plus des autres taux indéterminés de présence (plusieurs fois, plus de huit (08) fois) au cours à distance qui, cumulés, tournent autour de 64% des apprenants interrogés (Graph.8), soient seize (16) sur vingt-cinq (25). Si plus de la moitié de la classe n'est donc pas arrivée à déterminer sa présence et son assiduité aux cours à distance, cela dénote une irrégularité des apprentissages. Par ailleurs, 33,3% des apprenants (Graph.9), soient environ neuf (09) apprenants sur vingt-cinq (25) disent être présents à tous les cours à distance. Le taux global de l'assiduité et de la régularité des apprenants aux cours à distance, soit le tiers (1/3) des apprenants interrogés, est largement inférieur à la moyenne, ce qui vient corroborer l'idée selon laquelle l'irrégularité des apprenants est une entrave au bon déroulement du cours de FLE à distance.

3.2. Outils et matériels pour le cours à distance

Nous étudions ici le niveau de compétences technologiques et pédagogiques des enseignants et aussi le degré de connaissances technologiques des apprenants dans leurs interactions avec le milieu didactique. Cela facilite l'étude des difficultés d'enseignement et d'apprentissages du FLE à distance.

3.2.1. Outils techno-pédagogiques utilisés par les enseignants

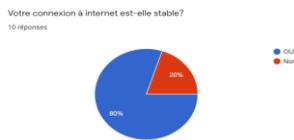
Avez-vous un ordinateur?
10 réponses



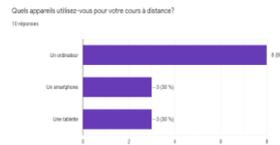
Disposez-vous d'une connexion à internet?
10 réponses



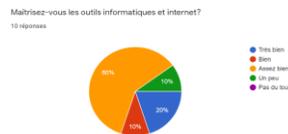
Graph.10



Graph.11



Graph.12



Graph.13

Graph.14

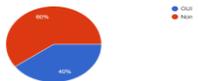
Figure 3. Outils techno-pédagogiques utilisés par les enseignants

La figure 3 (Graph.10 à 14) regroupe les réponses des enseignants relatives aux outils techno-pédagogiques. Les données quantitatives (Graph.10) montrent que 90% des enseignants disposent au moins d'un ordinateur comme outil d'enseignement et la totalité d'une connexion à Internet (Graph.11). Seulement 80% des enseignants (Graph.12) disent qu'ils disposent d'une connexion à Internet stable pouvant faciliter une bonne gestion des activités d'enseignements/apprentissages à distance. Cela laisse penser qu'ils ont un minimum de moyens prérequis au plan de l'équipement technologique pour assurer au moins les interactions avec le milieu. En outre, si nous vérifions les appareils dont les enseignants se servent (Graph.13) pour le cours à distance, nous remarquons que l'utilisation de l'ordinateur comme outil d'enseignement n'est pas systématique chez tous les enseignants et que tous les appareils utilisés ne sont pas tous adaptés et conçus pour une activité d'enseignement à distance. En effet, seuls quatre (04) enseignants sur dix (10) utilisent systématiquement l'ordinateur en alternance avec un smartphone ou une tablette. Les six autres se servent soit d'une tablette soit d'un smartphone pour le cours à distance. Cela montre qu'il n'y a pas chez les enseignants une utilisation harmonisée et bien définie des outils technologiques pour le cours à distance. Par ailleurs, il semble important pour les enseignants de maîtriser ces outils afin d'en faire une bonne utilisation. Or, comme le montre le Graph.14 la maîtrise des outils technologiques n'est pas constante et reste très variable. La majorité des enseignants disent qu'ils en ont une assez bonne maîtrise, soit six (06)

enseignants sur dix (10) (60%) alors que les autres affirment qu'ils en ont une très bonne maîtrise (20%), voire une bonne maîtrise (10%). En revanche, deux (02) enseignants, soit 20%, pensent qu'ils maîtrisent un peu et pas du tout les outils technologiques. Ce que l'on peut retenir de l'analyse de ces données, c'est que la plupart des enseignants n'ont pas toutes les compétences technologiques requises pour animer un cours à distance.

1.2.2. Outils techno-pédagogiques utilisés par les apprenants

Avez-vous un ordinateur?
25 réponses



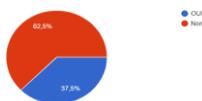
Graph.15

Disposez-vous d'une connexion à internet?
25 réponses



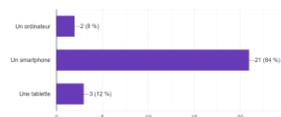
Graph.16

Votre connexion à internet est-elle stable?
24 réponses



Graph.17

Quels appareils utilisez-vous pour votre cours à distance?
25 réponses



Graph.18

Maîtrisez-vous les outils informatiques et internet?
25 réponses



Graph.19

Figure 4. Outils techno-pédagogiques utilisés par les apprenants

Chez les apprenants, les outils utilisés pour le cours à distance varient en fonction des situations et des circonstances. En effet, seul un peu plus de la moitié de la classe, soit 60%, disposent d'un ordinateur (Graph.15) et près du tiers (1/3) des apprenants n'a pas accès à Internet, soit 32% des apprenants (Graph.16). Et parmi ceux qui ont accès à Internet, près de 60% (Graph.17), soient les 2/3, affirment que leur connexion à Internet est instable. Cela montre que tous les apprenants n'ont pas un accès régulier à Internet et explique le fait que leur présence au cours à distance reste inconstante. En vérifiant les outils et appareils utilisés par les apprenants, nous remarquons que 84% d'entre eux se servent plus de leur smartphone pour le cours à distance et parfois utilisent une tablette, soit 12%, et un ordinateur, soit 8% (Graph.18). Or, en mode synchrone par exemple, un

smartphone n'est ni confortable ni adapté aux interactions didactiques à distance dans les cas où il faut utiliser un tableau interactif, faire un travail de production écrite, de compréhension écrite ou orale, etc. En outre, la maîtrise des outils informatiques et d'Internet est aussi un enjeu important de performance et d'efficacité du cours à distance, en particulier dans la construction, voire la co-construction de savoirs. Or, les données du Graph.19 montrent bien qu'ils ont une maîtrise différente, relative et aléatoire des outils informatiques et d'Internet, en un mot de la technologie. En cumulant les données relatives aux mentions « assez bien », « un peu » et « pas du tout », nous pouvons dire que près de 68% des apprenants n'ont ni une très bonne maîtrise, ni même une bonne maîtrise des outils informatiques. Cela entraîne chez eux des difficultés à interagir à distance pour construire des savoirs.

3.3. Plateformes utilisées pour le cours à distance

Il s'agit de répertorier les plateformes et les applications numériques choisies par les enseignants pour le cours à distance. L'idée est d'étudier, à partir des données quantitatives, leur fonctionnalité pour des interactions didactiques à distance. Cela consiste surtout à évaluer l'autonomie des enseignants et des apprenants dans l'appropriation des plateformes et des applications numériques.

3.3.1. Plateformes utilisées par les enseignants

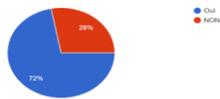


Figure 5. Plateformes utilisées par les enseignants

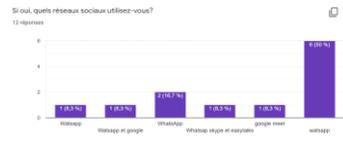
La figure 5 résume en graphiques le choix institutionnel ou individuel des plateformes utilisées par les enseignants pour le cours à distance. Si nous regardons de près les réponses données par les enseignants concernant les plateformes utilisées, nous remarquons une gestion peu harmonisée et désorganisée dans le choix des plateformes par les enseignants. Un nombre hétéroclite de plateformes mélangées à des réseaux sociaux est utilisé : Microsoft Teams, Google Meet, Google Classroom, Eztalks, Zoom, WhatsApp, Skype, Yahoo mail (Graph.20). Comme on peut le constater, des plateformes dédiées au cours à distance (Google Classroom) sont mélangées à des réseaux sociaux et à des applications de messagerie instantanée qui ne sont pas conçus à l'origine pour des activités d'enseignements/apprentissages. Les données du Graph.20 montrent que 77% des enseignants interrogés utilisent des plateformes non dédiées aux activités didactiques mais surtout celles conçues pour des réunions, des messageries instantanées, etc. (Mail, WhatsApp, Skype, etc.). Par ailleurs, 66% des enseignants (Graph.21) disent n'avoir pas utilisé Microsoft Teams, la plateforme proposée par l'institution universitaire alors que près de 80% (Graph.22) affirment s'être servis des réseaux sociaux pour réaliser leur cours à distance. Cela peut s'expliquer doublement : d'abord les enseignants, n'étant pas familiers à Microsoft Teams, ont apparemment choisi les réseaux sociaux qui sont plus accessibles, ensuite leur autonomie d'action est plus garantie avec ces outils qu'ils maîtrisent mieux. Les données du Graph.23 viennent corroborer cette idée d'autant plus que près de 66% des enseignants (Graph.23) reconnaissent avoir utilisé WhatsApp comme principal outil d'enseignement et d'apprentissage, sans tenir compte de l'utilisation de plusieurs plateformes par le même enseignant, y compris WhatsApp. Ces plateformes et ces réseaux sociaux constituent une réelle difficulté pour des enseignants qui, non seulement disent avoir choisi les réseaux sociaux pour leur cours à distance mais affirment également ne pas les avoir utilisés, soient 55,6% (Graph.24). C'est pourquoi certains enseignants, soit près de 33,3% (Graph.25), ont tenté de trouver une alternative en cherchant d'autres moyens technologiques de manière dispersée. Cela signifie que les plateformes choisies ne répondent pas aux exigences du cours de FLE à distance à telle enseigne que les enseignants ne les ont finalement pas utilisées.

3.3.2. Plateformes utilisées par les apprenants

Utilisez-vous les réseaux sociaux pour votre cours à distance?
25 réponses

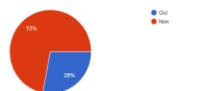


Graph.26



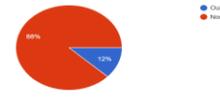
Graph.27

Avez-vous l'habitude de faire votre cours à distance sur ces plateformes et ces réseaux sociaux?
25 réponses



Graph.28

Utilisez-vous d'autres moyens pour votre cours à distance?
25 réponses



Graph.29

Figure 6. Plateformes utilisées par les apprenants

Du côté des apprenants, les plateformes utilisées sont plus ou moins les mêmes que celles proposées par leurs enseignants de FLE (voir les Graph.20 et 21). En étudiant attentivement les Graph.26 et 27, nous remarquons que les apprenants utilisent à 70% (Graph.26) les réseaux sociaux comme moyen d'apprentissage à distance et que parmi ceux-ci, WhatsApp est le plus utilisé comme l'affirment près de 75% des apprenants (Graph.27). Ainsi 72% contre 28% des apprenants (Graph.28) disent avoir l'habitude d'utiliser les réseaux sociaux comme principaux outils technologiques pour le cours à distance, et surtout 88% contre 12% (Graph.29) parmi eux affirment en faire un moyen alternatif aux plateformes dédiées aux enseignements et apprentissages à distance. Ces données viennent surtout renforcer l'idée que les réseaux sociaux sont plus utilisés pour le cours à distance que les plateformes dédiées. Or, ils ne semblent pas garantir des activités d'enseignement et d'apprentissage adéquates même si, du point de vue technologique, ils assurent plus d'autonomie aux acteurs didactiques. L'évaluation du cours à distance par les enseignants et les apprenants permet de mieux juger de l'opportunité du choix des réseaux sociaux comme moyens d'enseignements et d'apprentissages.

3.4. Evaluation du cours de FLE à distance

Cette évaluation permet de vérifier les principales difficultés auxquelles les enseignants et les apprenants sont confrontés à travers leurs propres points de vue et leur analyse de leurs cours à distance. En réalité, il s'agit d'une auto-évaluation du cours à distance qui permet de mieux étudier son efficacité et de dégager des perspectives pour l'avenir.

3.4.1. Evaluation du cours à distance par les apprenants

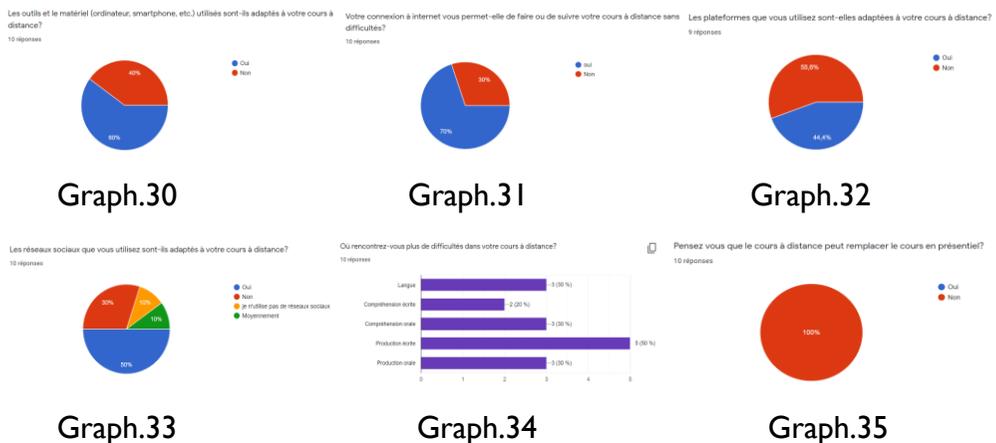


Figure 7. Evaluation du cours à distance par les apprenants

Les données de la figure 7 montrent bien les réelles difficultés auxquelles enseignants et apprenants sont confrontés. En effet, près de la moitié des enseignants interrogés, soit un taux 40% (Graph.30) pensent que les outils et les matériels utilisés par le cours à distance ne sont pas adaptés à une activité didactique en ligne. Cela signifie que quatre (04) enseignants sur dix (10) estiment avoir fait le cours à distance dans des conditions matérielles peu satisfaisantes. En outre, en ce qui concerne la connexion à Internet près de 64% des enseignants (Graph.31), soit six (06) enseignants sur quatre (04), affirment n'avoir pas accès à une connexion à Internet assez stable pour assurer normalement le cours à distance. Cette difficulté vient s'ajouter à celle de l'inadéquation des outils technologiques utilisés qui restent inopérants et inefficaces pour des interactions techno-pédagogiques. Ces conditions matérielles d'apprentissages, qui sont inégalitaires, ne garantissent pas une progression harmonisée et homogène des apprenants du même niveau. Par ailleurs, près de 60% des enseignants disent que les plateformes utilisées ne sont pas adaptées (Graph.32) et parmi ceux qui utilisent les

réseaux sociaux, environ 50% (Graph.33), estiment que leur efficacité pour un cours à distance reste moyenne. C'est pourquoi ils n'ont pas manqué de souligner les différentes difficultés qu'ils ont rencontrées dans le cours de FLE en ligne (Graph.34) et dont les principales renvoient selon les enseignants interrogés à la production écrite (50%), à la langue, à la compréhension et à la production orale (30%), et à la compréhension écrite (20%). Nous retenons de ces données que, à des degrés divers, il est difficile pour les enseignants de l'IFE dans les conditions techno-pédagogiques actuelles, de développer convenablement chez les apprenants du FLE les cinq (05) compétences édictées par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) : la compréhension et la production écrites, la compréhension et la production orales, et la langue. Par conséquent, tous les enseignants interrogés pensent que le cours de FLE à distance ne peut pas remplacer le cours en présentiel (Graph.35).

3.4.2. Evaluation du cours à distance par les apprenants

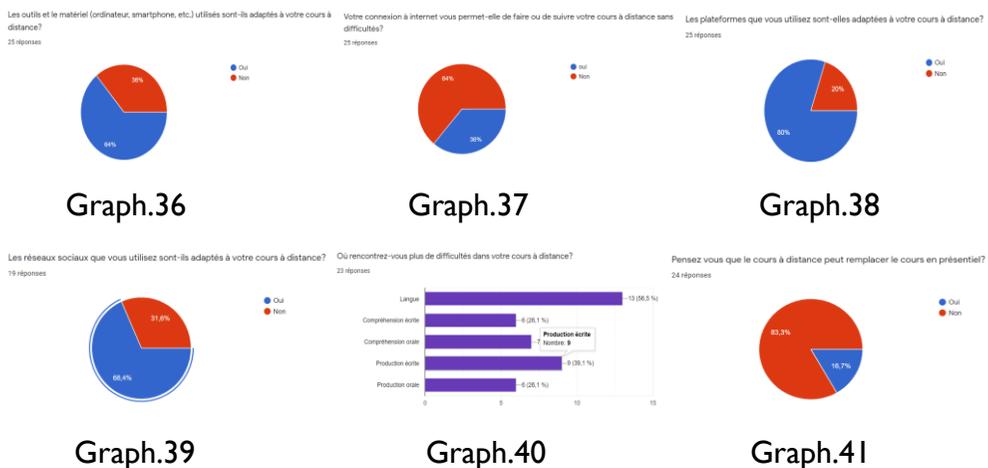


Figure 8. Evaluation du cours à distance par les apprenants

En observant de près les données de l'évaluation du cours à distance par les apprenants, nous remarquons que près du tiers (1/3) d'entre eux, soit 36% (Graph.36), disent avoir suivi le cours à distance avec des outils et matériels inadéquats. De plus, plus de la moitié, environ 64% (Graph.37) affirment n'avoir pas accès à une connexion à Internet stable, ce qui constitue une difficulté supplémentaire aux apprentissages à distance. Même si 80% des apprenants (Graph.38) pensent que les plateformes utilisées ainsi que les réseaux sociaux à près de 69% (Graph.39) sont adaptés au cours à

distance, il semble important de rappeler que tous les apprenants interrogés disent avoir rencontré des difficultés (Graph.40) dans les activités de langue (50,5%), de compréhension écrite (26,1%), de compréhension orale (32,5%), de production écrite (39,1%), de production orale (20,1%). Cela signifie qu'il existe un écart entre l'adaptation des plateformes et des réseaux sociaux utilisés pour le cours à distance et la maîtrise des outils technologiques qui y donnent accès. Par conséquent, la majorité, c'est-à-dire 83,3% des apprenants interrogés pensent que le cours à distance ne peut pas remplacer le cours en présentiel dans les conditions actuelles de sa réalisation (Graph.41).

4. Résultats et discussion

L'analyse des données issues du questionnaire soumis aux dix (10) enseignants de l'IFE et à vingt-cinq (25) apprenants montrent qu'il était extrêmement difficile pour les enseignants de l'IFE de mettre en place un dispositif du cours à distance dans l'urgence. En effet, les données relatives aux outils et matériels utilisés pour le cours de FLE à distance montrent que les enseignants et les apprenants sont confrontés non seulement à un manque d'équipement numérique mais surtout à l'utilisation d'outils technologiques déficients et non fonctionnels. En ce qui concerne le choix des plateformes utilisées pour le cours à distance, l'une des principales difficultés auxquelles les enseignants et les apprenants ont été confrontés est liée à l'accès à Microsoft Teams et à la plateforme de la DRTP (Département des Ressources Technologiques et Pédagogiques), recommandées par l'université *via* les adresses institutionnelles qui ne sont pas opérationnelles. Ils sont obligés de recourir à d'autres moyens et applications numériques de leur choix qui malheureusement ne sont pas adaptés aux interactions avec le milieu, comme en présentiel, en plus de l'instabilité récurrente de la connexion à Internet et du manque d'un équipement de qualité. En l'absence de plateforme officielle et fiable proposée par l'institution universitaire, la quasi-totalité des enseignants a fait le choix de se servir des réseaux sociaux qui, non seulement sont inadaptés au cours à distance mais surtout empêchent les acteurs didactiques d'interagir convenablement. Les réponses des enseignants au questionnaire montrent qu'il est pratiquement impossible pour eux de contrôler le travail des apprenants en mode synchrone car leur présence dans le cours est inconstante à cause d'une connexion à Internet instable. De plus, le cours

est constamment interrompu du fait de nuisances extérieures qui bloquent les activités d'expression orale, en particulier les écoutes simultanées ainsi que l'évaluation progressive et situées des activités d'écrits. Les acteurs didactiques sont confrontés à un problème de gestion des réactions concomitantes des apprenants une fois en interaction. En outre, il est apparu dans cette étude qu'il est extrêmement difficile de télécharger rapidement les documents de travail à cause d'une saturation constante du réseau. En production écrite par exemple, la correction progressive, c'est-à-dire étape par étape, est quasi impossible. Les exercices d'écoute sont irréalisables dans les conditions techno-pédagogiques dans lesquelles se trouvent les acteurs du cours à distance, de même que les activités de langue difficiles à réaliser sans tableau interactif par exemple ou en dehors d'une plateforme adaptée ou dédiée. Les résultats montrent qu'il est très difficile d'organiser, dans les conditions techno-pédagogiques actuelles, des activités de simulation des situations de communication écrite comme orale dès lors que les plateformes choisies pour le cours à distance ne sont pas adaptées à ce type d'exercices. Il revient constamment dans les appréciations des enseignants et des apprenants du cours à distance l'idée selon laquelle il ne peut pas remplacer le cours en présentiel en FLE.

Conclusion

En définitive, cette étude porte un regard critique sur la mise en place du dispositif du cours à distance à l'IFE. Elle révèle qu'un cours à distance ne s'improvise pas et ne se réalise pas de manière impromptue. Il nécessite au préalable un équipement technologique moderne et fiable et un accès démocratique à Internet. Il ressort de cette étude qu'au plan techno-pédagogique, les enseignants et les apprenants ne sont pas en mesure de construire ou de co-construire des savoirs à distance, que les enseignements et les apprentissages du FLE à distance sont inopérants et inefficaces en l'état actuel de la formation et de l'équipement technologique des enseignants de l'IFE. A cela viennent s'ajouter les facteurs externes et non maîtrisés des différents contextes cognitifs à partir desquels enseignants et apprenants interagissent. Les enseignants comme les apprenants sont plus occupés à gérer par exemple les nuisances sonores, les allers et venues des apprenants, les interférences, etc., que la construction ou la co-construction des savoirs. En fin de compte, nous pouvons retenir que le cours à distance

à l'IFE est un échec puisqu'il révèle l'incapacité des acteurs didactiques en techno-pédagogie liée à leur manque de formation en TIC.

En perspective, il est impératif que l'IFE fasse de la formation et de l'équipement des acteurs didactiques aux nouvelles TIC une priorité et s'assure de leur intégration dans le dispositif pédagogique de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar. A ce titre, la Direction des Affaires Pédagogiques (DAP) est directement interpellée pour mettre en place un programme de formation et d'équipement des facultés, instituts et écoles de l'université Cheikh Anta Diop qui n'en bénéficient pas encore. Enfin, l'évaluation faite par les enseignants et les apprenants de l'IFE corroborent l'idée selon laquelle le cours à distance en FLE ne peut pas remplacer le cours en présentiel dans les conditions actuelles d'équipement et de formation de l'Institut. Pour y remédier, les autorités universitaires doivent agir vite pour améliorer les conditions techno-pédagogiques dans lesquelles les enseignants réalisent le cours à distance.

Bibliographie

- Bachy, S. (2014). « Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants. In *Ripes : Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (2) Varia. En ligne : URL : <https://journals.openedition.org/ripes/821> DOI : 10.4000/ripes.821. Consulté le 28 juin 2021.
- Fievez, A. & Karsenti, T. (2018). « Usage et perception des enseignants lors de l'utilisation de la tablette en contexte scolaire ». *Formation et profession* 26 (1), pp. 55-73.
- RECHIDI, N & al (2020). « L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19 : Quels enseignements à tirer ? », *Revue Internationale du Chercheur* «Volume 1 : Numéro 2 » pp. 274 – 297.
- Kadi, M. N., Ben Abid-Zourrouk, S. & Coulibaly, B. (2019). « Intégration des TIC et innovation pédagogique. Le cas particulier des écoles de Mulhouse ». *Spirale- Revue de recherche en éducation*, n°63, pp. 139-155.