

RESEARCH ARTICLE

WWW.PEGEGOG.NET

Apprendre le FLE avec le numérique : L'apport de la visioconférence pour l'enseignement/apprentissage de l'oral au cycle primaire Etude de cas d'une expérience télécollaborative à l'Ecole de Langues LINOUEZEM (Souk Ahras - Algérie)

Ksentini Imene ¹, Saker Amina ²

¹ Doctorante, Université Larbi Ben M'Hidi – Oum El Bouaghi, Laboratoire DECLIC. Email : imeneksentini87@gmail.com

² Maître de conférences-A, Université Larbi Ben M'Hidi – Oum El Bouaghi, Laboratoire DECLIC. Email : aminasaker82@gmail.com

Received : 11/12/2024 ; Accepted : 21/04/2025 ; Published : 12/05/2025

Résumé

Cet article met en lumière le potentiel de la visioconférence dans l'acquisition et le développement de la compétence orale des apprenants algériens du FLE.

Notre projet adopte une perspective axée sur la télécollaboration en mettant en place des échanges dans le cadre d'un dispositif extrascolaire entre l'Ecole de Langues LINOUEZEM (Algérie) et l'Institut Canadien des Langues (Canada).

A travers cette étude, nous visons à démontrer comment l'introduction d'outils numériques peut faciliter l'acquisition de véritables compétences orales. Nous avons également pour objectif de mesurer le degré d'évolution de l'expression orale suite à l'intégration du dispositif.

L'approche méthodologique adoptée s'appuie sur une triangulation des données, articulant l'observation des séances de visioconférence, un questionnaire destiné aux participants et l'analyse des échanges verbaux.

Les résultats obtenus rendent compte des apports, des limites et des contraintes d'un tel projet et affirment la nécessité d'adaptations pédagogiques afin d'assurer une intégration durable de la visioconférence.

Mots clés : Télécollaboration, Visioconférence, Oral, Numérique, FLE

Introduction :

Dans un univers de plus en plus connecté, les ressources numériques deviennent des atouts essentiels pour l'enseignement/apprentissage des langues. Ces ressources ont provoqué de profonds changements dans les approches d'enseignement et dans les pratiques éducatives. Parmi ces outils, la visioconférence revêt une importance singulière dans l'acquisition de la compétence orale car elle favorise des situations d'interaction réelle et des échanges authentiques.

Amener les apprenants à s'exprimer oralement en français est un défi car l'oral au primaire, en contexte algérien, est souvent focalisé sur des approches traditionnelles mettant à l'écart son aspect spontané et authentique pourtant, il occupe une place de choix dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. D'où la nécessité d'intégrer le numérique, et plus particulièrement la visioconférence, considérée comme opportunité pédagogique innovante qui contribue à la modernisation des stratégies d'enseignement.

De là découlent les interrogations suivantes :

- Comment la visioconférence favorise-t-elle l'évolution de la compétence orale de la L2 ?
- Quel est l'impact des échanges en ligne en langue cible sur le développement de l'oral ?
- Au fil de ces interactions, les apprenants mettent-ils en pratique leurs compétences de manière effective ?

Dans une tentative d'apporter des réponses à ces questionnements, nous postulons que :

- La visioconférence peut provoquer un changement profond dans les pratiques de l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE, elle permet à l'apprenant de communiquer avec la langue en cours d'apprentissage à travers des échanges avec l'autre dans des situations authentiques.
- Un projet télécollaboratif portant sur l'oral peut développer les compétences communicatives de l'apprenant, le rendre actif, l'impliquer dans son apprentissage et l'amener à développer sa motivation et son autonomie.
- La visioconférence permet également de joindre des enseignants, des apprenants de la même langue et des classes partout dans le monde.

C'est dans cette optique que l'Ecole de Langues LINOUEM a mis en place un projet télécollaboratif extrascolaire basé sur la visioconférence en partenariat avec l'Institut Canadien des Langues afin de développer les compétences orales des apprenants.

Suite à la présentation du projet instauré, nous détaillerons les critères d'évaluation, les résultats obtenus et l'examen des perceptions des participants, dans le but de déterminer les bénéfices et les contraintes de cette expérience de télécollaboration.

Une fois le cadre et les finalité de cette recherche exposés, il est opportun d'aborder la revue de la littérature afin d'étudier les travaux antérieurs liés à la télécollaboration et à la visioconférence et positionner cette étude dans le cadre théorique en place.

1. Revue de littérature :

1.1 Définitions clés :

La télécollaboration :

Grâce à l'essor des technologies de l'information et de la communication, le domaine de l'éducation assiste à un changement radical des pratiques pédagogiques et à l'apparition de nouvelles formes d'apprentissage. Dans ce contexte, la télécollaboration représente un dispositif innovant qui combine l'usage d'internet et des outils de communication pour travailler sur des projets, notamment éducatifs. Depuis la fin des années 90, la télécollaboration n'a pas cessé de prendre de l'ampleur dans le panorama éducatif car elle offre aux apprenants une immersion authentique dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Selon O'Dowd (2007)¹ la télécollaboration est : « *une approche pédagogique qui relie des apprenants de langues situés dans des contextes géographiques et culturels différents au moyen des technologies de communication en ligne, afin de développer à la fois leurs compétences linguistiques et interculturelles.* »

La définition de O'Dowd met en évidence deux objectifs principaux de la télécollaboration : le développement des compétences linguistiques et la valorisation de la dimension interculturelle. Toutefois, la télécollaboration va au-delà d'un simple établissement de liens entre apprenants, il convient de tenir compte des autres composantes que recouvre cette notion. Helm (2015)² précise que : « *La télécollaboration ne se limite pas à la mise en contact d'apprenants à distance ; elle requiert une scénarisation pédagogique réfléchie, un accompagnement continu et une préparation technique adéquate pour que les échanges soient réellement bénéfiques.* » Dans ce passage, Helm dénombre les conditions pédagogiques essentielles à la réussite d'un projet télécollaboratif en

¹ O'Dowd, R. (2007). Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers. Clevedon: Multilingual Matters.

² Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.

insistant sur la nécessité d'une planification minutieuse et d'un accompagnement pédagogique rigoureux.

En Algérie, la télécollaboration constitue une pratique éducative qui connaît une expansion notable. En effet, depuis 2018, de nombreux projets télécollaboratifs sont émergés dans le paysage éducatif algérien. Ces derniers visent différentes dimensions de la langue, voici un tableau récapitulatif de quelques exemples représentatifs :

Projet	Partenaires	Types
- « Parlons français ensemble » (2019-2022) - « Speak & Connect » (2022)	- Université de Constantine 2/ Université de Lille - Lycée Ibn Khaldoun, Alger/Lycées canadiens	Pratique de l'oral
- « e-Twinning Culture & Langues » (2018-2023) - « Cultures en dialogue » (2021-2023)	- Lycée Ahmed Zabana, Oran/Lycées espagnols et français - Université de Béjaïa/ Université de Montréal	Interaction interculturelle
- « ePenpal International » (2020-2023)	- Université d'Alger 2/ Universités britanniques et américaines	Pratique de l'écrit et autonomie linguistique
- « CréaMedia à distance » (2021-2023)	- Université d'Oran 1/ Universités tunisiennes	Développement des compétences multimodales

La visioconférence :

Suite à la clarification des fondements de la télécollaboration, il apparaît indispensable d'aborder un de ses instruments essentiels : la visioconférence.

Develotte, Kern & Lamy (2011)³ avancent que : « *La visioconférence est un dispositif de communication synchrone qui combine la transmission simultanée de l'image et du son, permettant ainsi de recréer les conditions d'une interaction en face à face malgré la distance géographique.* » Dans cette définition, les écrivains insistent sur la possibilité de simuler une situation de communication en présentiel (face à face) cependant, elle ne prend pas en considération les enjeux pédagogiques associés à l'emploi de la visioconférence dans un contexte éducatif. Ces enjeux sont

³ Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M.-N. (2011). Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel. Lyon: ENS Éditions.

cités dans la définition proposée par Guichon (2012)⁴ qui affirme que : « *En contexte éducatif, la visioconférence constitue un outil médiatisé qui rapproche enseignants et apprenants, favorisant une interaction authentique et immédiate, tout en impliquant des ajustements pédagogiques spécifiques.* » Guichon précise que la visioconférence est un « outil médiatisé », c'est-à-dire un moyen qui exploite la technologie pour des fins éducatives et met en avant l'authenticité des interactions qui nécessitent des mesures particulières afin de garantir sa performance.

Dans la même perspective, Hampel & Stickler (2012)⁵ mettent l'accent sur le potentiel de la visioconférence en avançant que : « *La visioconférence offre aux apprenants un environnement d'apprentissage riche, multimodal et interactif, qui permet le développement de compétences linguistiques et interactionnelles difficiles à atteindre dans des contextes plus traditionnels.* » D'après Hampel & Stickler, la visioconférence est un moyen qui favorise le développement des capacités communicationnelles et interactionnelles des apprenants en leur offrant un environnement multimodal qui enrichit l'interaction, c'est-à-dire un environnement riche en moyens de communication (visuel, écrit, oral, gestuel, ...).

1.2 La visioconférence : opportunité pédagogique innovante ou défi pour l'enseignement de l'oral en contexte algérien ?

L'acquisition et le développement de la compétence orale représente un des objectifs primordiaux de l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence du FLE. Malgré son importance, les pratiques de terrain indiquent que l'oral est relégué au second plan par rapport à l'écrit. Ce constat est confirmé par les propos de Cheriet (2015)⁶ : « *L'enseignement de l'oral dans les classes algériennes demeure limité et rarement valorisé, bien qu'il soit essentiel au développement des compétences langagières et communicatives.* » Bentolila (2001)⁷ rejoint Cheriet dans sa réflexion et souligne que : « *L'oral, pourtant première modalité d'accès à la langue, reste souvent marginalisé dans les pratiques scolaires, où la priorité est donnée à l'écrit.* »

Les spécialistes du domaine éducatif algérien s'accordent sur le fait que les apprenants ont du mal à communiquer en français et à comprendre des messages oraux malgré leur niveau satisfaisant de maîtrise des normes lexicales et morphosyntaxiques. Ce fait s'explique d'une part, par la centration

⁴ Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des technologies dans l'enseignement des langues : modèles et recherches. Les Cahiers de l'Acedle, 9(1), 133-154.

⁵ Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. ReCALL, 24(2), 116-137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>

⁶ Cheriet, A. (2015). Système éducatif algérien : enjeux et perspectives. Alger: OPU.

⁷ Bentolila, A. (2001). De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris: Odile Jacob.

sur la composante linguistique de la langue et de l'autre part, par l'absence de situations de communication authentiques dans lesquelles les apprenants interagissent et s'entraînent à la pratique de l'oral en toute spontanéité.

Cette situation problématique nécessite le recours à de nouvelles approches innovantes qui peuvent développer les compétences des apprenants. En ce sens, la visioconférence constitue un outil efficace et prometteur car elle favorise l'exercice de l'oral contextualisé comme l'affirme Guichon (2012)⁸ : « *L'utilisation de la visioconférence offre des conditions favorables à la pratique de l'oral en contexte institutionnel, en rapprochant les apprenants de situations de communication authentiques.* »

Selon Develotte, Guichon et Kern (2008)⁹, la visioconférence remet l'oral au centre des pratiques éducatives : « *La visioconférence constitue un dispositif qui place l'oral au cœur des interactions, en permettant de travailler la langue dans son immédiateté, sa spontanéité et sa dimension multimodale.* » Ils insistent sur l'aspect instantané de la communication, sur la fluidité naturelle des échanges et sur la multiplicité des modalités d'expression (voix, parole, gestes, ressources numériques). Hampel & Stickler (2012)¹⁰ abonde dans cette perspective en indiquant que : « *La multimodalité de la visioconférence offre un potentiel unique pour développer les compétences orales en mobilisant simultanément voix, image et gestes.* »

Cependant, la situation sur le terrain révèle une autre réalité. L'intégration de la visioconférence dans le système éducatif est grandement impacté par plusieurs contraintes et elle est porteuse de plusieurs défis. D'abord, les obstacles techniques jouent un rôle majeur : « *La qualité de la connexion et des équipements conditionne fortement la fluidité des échanges et peut nuire à la continuité de l'interaction* » (Develotte, Guichon & Kern, 2008)¹¹. De plus, Helm (2015) précise que l'efficacité de la visioconférence peut être freinée par des contraintes d'ordre institutionnel : « *l'efficacité d'un projet de visioconférence dépend d'une planification rigoureuse et de l'accompagnement pédagogique, faute de quoi la technologie peut devenir une entrave plutôt qu'un soutien.* » A cela s'ajoutent des contraintes relatives à l'aspect socio-affectif, Guichon (2010)¹² constate que : « *la*

⁸ Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des technologies dans l'enseignement des langues : modèles et recherches. art. cit.

⁹ Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). Allo Berkeley ? Ici Lyon ! Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain. Recherches et applications – Le Français dans le monde, (43), 65-77.

¹⁰ Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. art. cit.

¹¹ Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). Allo Berkeley ? Ici Lyon ! art. cit

¹² Guichon, N. (2010). L'enseignement des langues médiatisé par les technologies : compétences et nouvelles orientations pédagogiques. Paris: Didier.

présence d'une caméra peut générer un sentiment d'exposition qui freine la spontanéité orale des apprenants. ».

Ces défis particulièrement prépondérants dans le cadre algérien, soulignent que l'intégration de la visioconférence ne se limite pas à une simple technologie mais elle requiert des considérations pédagogiques spécifiques, un suivi rigoureux et approprié et une adaptation aux exigences du contexte réel.

2. Présentation du projet :

Cette recherche-action, qui relève du domaine de la didactique des langues et de l'usage des TIC, projette la mise en œuvre d'un enseignement du FLE via Skype destinés à des apprenants de 4^{ème} et 5^{ème} année primaire dans le cadre d'un dispositif collaboratif extra-scolaire entre l'Ecole de Langues LINOUEM, sis à Souk Ahras (Algérie) et ceux de l'Institut Canadien des Langues (Canada).

Il s'agit d'une expérience d'enseignement par télécollaboration qui met l'accent sur une étude de cas détaillée impliquant trois apprenants. L'objectif de cette approche méthodologique est d'observer de près les dynamiques interactionnelles des apprenants durant les échanges oraux en ligne, de réaliser une étude approfondie et continue de leur progression et de mesurer l'évolution de leur compétence orale suite à ces échanges.

Ce projet s'est déroulé sur une année scolaire, les séances de visioconférence se sont faites en moyenne de trois à quatre fois par mois au sein desquelles les apprenants étaient amenés à réaliser des tâches dans le cadre de scénarios pédagogiques prédéfinis et avec un guidage par des tuteurs.

Des séances de planification étaient préconisées entre tuteurs pour la préparation des activités, des tâches et des scénarios qui conviennent au niveau des apprenants. Ils se sont basés sur différentes stratégies pédagogiques de compréhension et de production orales dans le but d'inciter les apprenants à communiquer en langue française.

3. Modalité d'évaluation :

L'évaluation s'est déroulée comme suit : une première évaluation a été effectuée avant le commencement du projet afin d'identifier le niveau de départ des participants. Une autre évaluation s'est faite à la fin du projet pour mesurer le degré de la réussite du dispositif. Ces évaluations étaient accompagnées par un suivi continu tout au long de l'expérience.

Ces évaluations sont considérées comme un point de repère qui nous a permis d'observer, par la suite des séances de visioconférence, l'amélioration et la progression des apprenants.

Afin d'assurer la fiabilité des données, divers outils de collecte ont été utilisés :

✚ Des grilles d'évaluation qui visent à mesurer l'évolution de la compétence orale au cours du dispositif.

✚ Un questionnaire destiné aux participants afin d'examiner leurs réactions et leurs perceptions face au projet.

✚ L'observation directe, permettant un suivi continu des apprenants lors des séances de visioconférence.

Ces outils ont été choisis en tenant compte des objectifs du dispositif et aspirant à répondre à la triangulation des données (Creswell, 2014)¹³, assurant ainsi une analyse tant quantitative que qualitative.

4. Protocole expérimental :

L'expérience a été menée auprès de trois apprenants débutants de 5^{ème} année primaire (Nazim, Eline et Nour). Les apprenants étaient appelés à communiquer oralement sur divers sujets. Voici quelques exemples représentatifs des thématiques abordées :

Activité	Thématique	Objectifs
Vocabulaire	La famille	Connaître le vocabulaire de la famille.
	Les vacances	Apprendre des mots liés aux vacances et aux voyages.
Prononciation	Les formes	Prononcer correctement.
	Les 5 sens	
Dictée	Les métiers	Mémoriser visuellement le vocabulaire.
	Les loisirs	
Expression libre	Les bonnes habitudes	S'exprimer librement.
	Présentation et salutations	

Les échanges se sont déroulés en moyenne d'une séance par semaine, la durée de chaque séance varie selon les activités pédagogiques proposées et les tâches à réaliser. Les participants sont accompagnés par l'enseignante Mireille Thomas via Skype. Cet accompagnement a permis aux participants d'interagir et de vivre une expérience authentique de communication.

5. Evaluation de la compétence orale dans un dispositif de télécollaboration via visioconférence :

¹³ Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Afin d'évaluer la compétence orale et interactionnelle des apprenants, des grilles spécifiques ont été conçues. Ces grilles s'inspirent des normes préconisées par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL)¹⁴ analysant les différents aspects de la communication orale : Prise de parole, prononciation, richesse lexicale, maîtrise grammaticale, fluidité de la parole, implication dans les échanges (Interaction).

a) Evaluation initiale (Pré-test) :

a.1 Objectifs :

Avant de démarrer le projet, un test préliminaire a été réalisé afin de mesurer le niveau de départ de la compétence orale des participants et de mettre en évidence leurs difficultés. Ce pré-test vise également à obtenir une mesure de référence pour pouvoir comparer les résultats avant et après l'expérience.

a.2 Présentation de la tâche :

Les apprenants doivent se présenter oralement (Niveau A1 CECRL), chacun dispose de 3 à 5 minutes pour parler de son nom/prénom, famille, amis, école, loisirs,...etc. La tâche choisie vise à placer l'apprenant dans une situation de communication simple, familière et réelle.

a.3 Résultats et discussions :

Les présentations sont évaluées à l'aide des grilles conçues préalablement. Les apprenants sont notés sur une échelle maximale de 30 points : chaque composante est notée sur 5 points. Les notes renvoient à un niveau observé : 1/5 = Faible ; 2/5 = Passable ; 3/5 = Moyen ; 4/5 = Bon ; 5/5 = Très bon

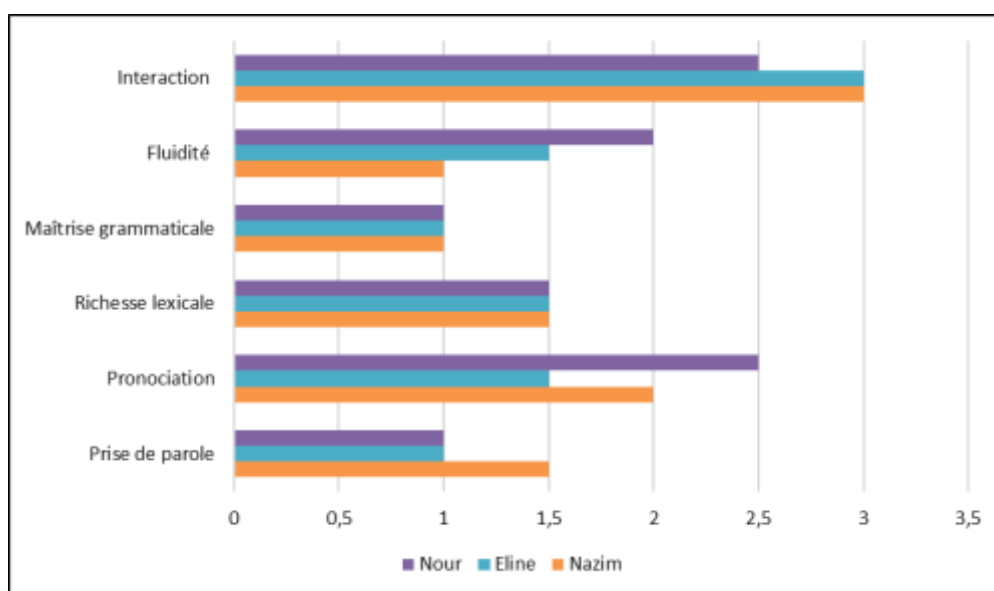
Voici un tableau qui illustre les résultats obtenus :

Elèves	Nazim	Eline	Nour
Critères			
Prise de parole	1,5	1	1
Prononciation	2	1,5	2,5
Richesse lexicale	1,5	1,5	1,5
Maîtrise grammaticale	1	1	1

¹⁴ Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Didier.

Fluidité de la parole	1	1,5	2
Implication dans les échanges (Interaction)	3	3	2,5
Total /30	10	9,5	10,5

Tableau comparatif des scores par élève (Pré-test)



Graphique comparatif des scores par élève (Pré-test)

Les résultats du pré-test montrent que les trois participants manifestent de sérieuses lacunes indiquant un niveau insuffisant :

- ✚ Nazim (10/30) : faible en terme de fluidité et de grammaire mais il prend souvent part aux échanges.
- ✚ Eline (9,5/30) : c'est l'apprenant qui a obtenu le score le plus bas montrant de grandes difficultés mais montre un léger avantage en interaction.
- ✚ Nour (10,5/30) : elle présente une meilleure prononciation et une plus grande aisance que ses paires, cependant, elle est limitée par des insuffisances lexicales et grammaticales.

b) Suivi continu :

b.1 Objectifs :

Le suivi continu des participants joue un rôle primordial car il offre la possibilité d'observer l'évolution des apprenants au fur et à mesure de l'avancement du projet, de permettre aux tuteurs d'effectuer des ajustements et des régulations pédagogiques (si nécessaires) et de déceler les insuffisances et les difficultés persistantes.

b.2 Présentation des tâches :

les participants sont appelés à réaliser des activités variées, voici quelques exemples représentatifs :

- + Raconter un souvenir à partir d'objets d'une capsule temporelle.
- + Partager son expérience de voyage.
- + Présenter un film.
- + Décrire un itinéraire.

Notre tâche consistait à consigner des observations concrètes qui seront comparées sur plusieurs séances afin de mesurer l'avancement des apprenants. Nous nous sommes basés sur les indicateurs ci-après :

- + Temps de parole spontanée
- + Richesse lexicale
- + Capacité à interagir
- + Fréquence d'interaction
- + Correction de la langue
- + Confiance en soi

Nous tenons à signaler que notre observation était objective, nous nous sommes pas intervenus afin de garder l'aspect spontané de la conversation entre les participants et leur tutrice.

b.3 Résultats et discussions :

Afin de mieux cerner les comportements linguistiques et interactionnels des trois participants, nous avons procédé au remplissage des grilles individuelles par des observations factuelles suivies de commentaires interprétatifs. La liste ci-dessous récapitule les contraintes les plus récurrentes :

- + Incompréhension des consignes.
- + Temps de parole spontanée limité.
- + Beaucoup de lecture de notes.
- + Pauses longues.
- + Hésitations fréquentes.
- + Vocabulaire très limité.
- + Erreurs fréquentes.
- + Mauvaise prononciation.
- + Mots/phrases incompréhensibles.
- + Discours haché.
- + Réponses brèves.
- + Aucune interaction.

✚ Timidité/peur.

Ces observations nous ont permis de constater que les trois apprenants rencontrent des difficultés similaires : en terme de compréhension, nous avons remarqué que les consignes ne sont pas bien interprétées, ce qui peut limiter la participation des apprenants. Au niveau de la production orale, les apprenants ne prennent pas la parole qu'après sollicitation et leurs prises de parole sont souvent caractérisées par un discours haché accompagné d'hésitations et de pauses longues. Sur le plan linguistique, on note un vocabulaire limité, une langue incorrecte et une mauvaise prononciation, ce qui peut mener à des phrases ou des termes incompréhensibles. Au niveau interactionnel, la communication est limitée : les réponses sont courtes, les échanges sont occasionnels et la gêne ou la crainte de commettre une erreur entrave la spontanéité.

Ces constats indiquent que les apprenants ont besoin d'un accompagnement constant afin de reprendre leur estime en soi, d'élargir leur vocabulaire et d'améliorer leur aisance verbale. Le projet représente donc une chance significative pour surmonter ces difficultés.

c) Evaluation finale (Post-test) :

c.1 Objectifs :

L'évaluation finale a pour objectif principal d'identifier les progrès réalisés par les participants en examinant l'évolution de leurs compétences. Elle vise également à comparer leurs résultats avec ceux du pré-test afin de confirmer la réussite du dispositif et de valider les apports de la télécollaboration via visioconférence.

c.2 Présentation de la tâche :

Chaque participant doit réaliser une production orale plus complexe que celle du pré-test portant sur un thème de son choix sans lecture intégrale. Les apprenants doivent mobiliser les stratégies acquises tout au long du projet. Ils disposent de 5 minutes pour présenter leurs travaux.

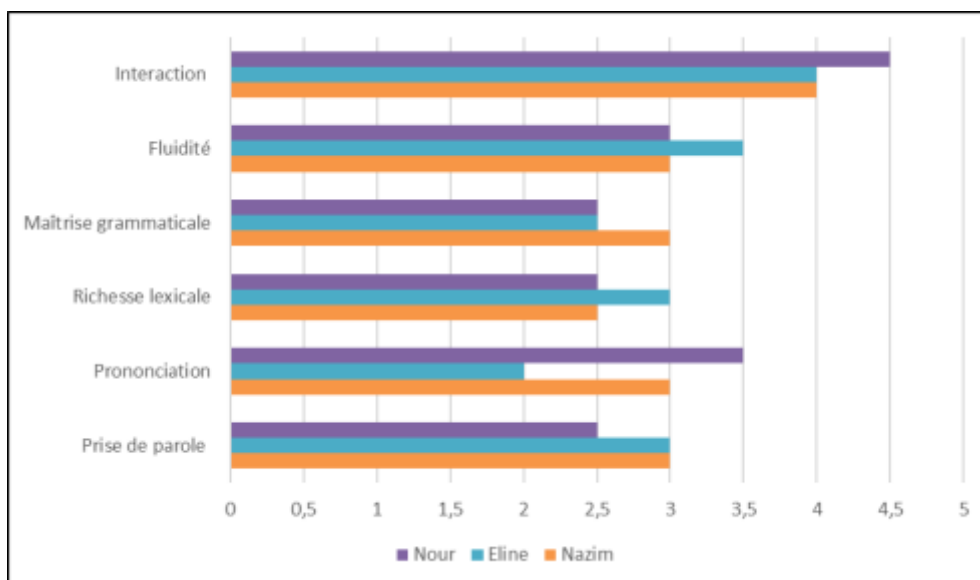
c.3 Résultats et discussions :

Afin de garantir la comparabilité des résultats (pré/post test) nous nous sommes servis de la même grille d'évaluation du pré-test. L'évaluation finale a permis d'examiner le taux d'évolution des compétences orales des trois apprenants après la mise en œuvre du projet de télécollaboration. Les résultats, présentés dans le tableau ci-dessous, montrent une nette amélioration par rapport au pré-test :

Elèves	Nazim	Eline	Nour
Critères			

Prise de parole	3	3	2,5
Prononciation	3	2	3,5
Richesse lexicale	2,5	3	2,5
Maîtrise grammaticale	3	2,5	2,5
Fluidité de la parole	3	3,5	3
Implication dans les échanges (Interaction)	4	4,5	4,5
Total /30	18,5	18,5	18,5

Tableau comparatif des scores par élève (Post-test)



Graphique comparatif des scores par élève (Post-test)

Les résultats du post-test indiquent une progression significative chez tous les participants sensiblement au test initial. Effectivement, tout le monde possède maintenant un score de 18,5/30, soit presque deux fois les résultats initiaux (entre 9,5 et 10,5/30). Les scores obtenus se traduisent comme suit :

- Les apprenants prennent plus la parole, se montrent plus spontanés et s'expriment avec plus de fluidité.
- Ils s'engagent nettement plus dans les discussions.
- La prononciation est désormais plus correcte malgré la persistance de certaines fautes.
- Le lexique et la grammaire se sont clairement améliorés.

6. Le questionnaire :

a. Présentation générale :

Le questionnaire vise principalement à analyser l'attitude, les réactions ainsi que les perceptions des apprenants face à ce nouveau type d'apprentissage (via visioconférence) dans le but d'optimiser les méthodes et les pratiques pédagogiques.

Le questionnaire a été administré à la fin du projet, il se présente sous forme d'un formulaire avec échelle de smileys composé de 15 questions regroupées en quatre sous-sections réparties comme suit :

Sous-section	Objectif
Compréhension et apprentissage	Mesurer le degré d'acquisition de la compétence orale.
Usage de la technologie	Identifier le niveau de maîtrise de l'outil numérique par les apprenants.
Collaboration et travail en équipe	Evaluer la capacité de l'apprenant à travailler avec un/des partenaire(s).
Participation et réaction	Comprendre l'attitude des élèves face au projet.

Il est à noter que le questionnaire a été distribué uniquement aux trois participants de l'expérience (Nazim, Eline, Nour) dans le but d'effectuer une analyse minutieuse. Nous avons jugé indispensable de lire et d'expliquer les questions afin d'obtenir leur coopération.

Les apprenants ont fait preuve d'une réelle implication dans le remplissage des questionnaires. Les réponses témoignent d'une satisfaction manifeste, d'une forte motivation grâce à l'usage de la visioconférence et d'un renforcement de l'esprit d'équipe par le biais des activités télécollaboratives proposées.

b. Analyse des données :

Les résultats obtenus indiquent que, bien qu'il existe des différences personnelles, les trois participants reconnaissent unanimement l'impact positif du projet et mettent en évidence ses apports. L'analyse des données issues du questionnaire suivra la structure des sous-sections définies préalablement :

Compréhension et apprentissage (Q1 - Q5) :

Les données recueillies révèlent une progression notable dans la maîtrise de la compréhension et de la communication orale des apprenants. Ils confirment qu'ils comprennent mieux leurs camarades et

qu'ils arrivent à formuler des phrases longues grâce au vocabulaire acquis tout au long de l'expérience. De plus, ils affirment qu'une grande aisance à prendre la parole en public a été développée ce qui a permis une amélioration de l'aspect relationnel.

Usage de la technologie (Q6 – Q9) :

L'usage de l'ordinateur et des plateformes de vidéoconférence est perçu comme bénéfique : les apprenants estiment que ces outils étaient facile d'usage et que les séances sont devenues plus attrayantes. Le caractère divertissant des apprentissages suscite une meilleure implication des participants. Toutefois, la caméra a été considérée comme une source d'anxiété et de gêne par certains. Cette appréhension est souvent liée à la peur de s'exprimer devant la caméra.

Collaboration et travail en équipe (Q10 – Q12) :

Les résultats montrent que le travail collaboratif était apprécié par les participants. En effet, les apprenants se sontentraîdés et se sont trouvés plus performants en groupe. Ces constats confirment que l'apprentissage collaboratif représente un facteur de réussite du dispositif.

Participation et réaction (Q13 – Q15) :

Malgré la crainte éprouvée par les participants au lancement du projet, ce dernier a suscité leur curiosité et ils ont , par la suite, manifesté une grande satisfaction. Ils ont indiqué avoir également apprécier les échanges en ligne, particulièrement avec l'enseignante Mireille Thomas, cela a contribué à donner une dimension authentique à leur expérience.

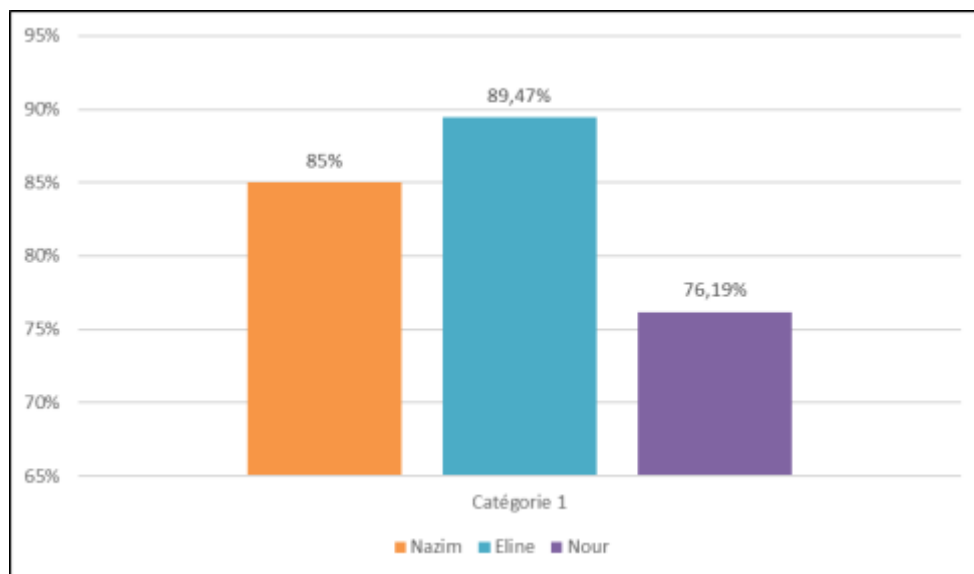
Il est à signaler que ces résultats indiquent une cohérence entre les données issues du questionnaire et ceux provenant des évaluations.

7. Bilan :

Le bilan ci-après présente une synthèse des résultats obtenus. Ces derniers exposent les taux d'évolution globale des apprenants et mets en évidence la réussite du projet télécollaboratif en insistant particulièrement sur son efficacité dans le développement de la compétence orale des participants.

Elève	Avant	Après	% Evolution	Gain normalisé (30)
Nazim	10	18,5	85 %	0,42
Eline	9,5	18	89,47 %	0,41
Nour	10,5	18,5	76,19 %	0,41

Tableau comparatif de l'évolution en % et gain normalisé



Graphique comparatif de l'évolution par élève

Nous pouvons résumer les indicateurs de l'évolution dans la liste suivante :

- ✚ Spontanéité notable.
- ✚ Effort visible.
- ✚ Confiance croissante.
- ✚ Participation minimale.
- ✚ Mobilisation des acquis.
- ✚ Implication remarquable.

En somme, l'ensemble des données recueillies mettent en lumière l'impact positif du projet sur les apprenants, non seulement sur leurs compétences linguistiques, communicationnelles et interactionnelles mais aussi sur leur confiance et leur implication durant les échanges en ligne. Ils présentent une progression régulière, certes lente mais réelle.

Bien que l'étude présente des résultats encourageants, elle révèle quelques difficultés rencontrées qu'il convient de souligner. D'une part, la recherche présente des limites d'ordre technique dues principalement à l'adaptation des apprenants aux outils informatiques, à la gêne d'apparaître en direct face à la caméra et à l'instabilité de la connexion internet, cela a eu pour effet de diminuer le temps réel de la communication et d'affecter le déroulement de certaines activités. D'autre part, des contraintes linguistique sont apparues : les participants étant novices, leur vocabulaire limité et leurs problèmes de grammaire ont freiné leur capacité à s'exprimer. Malgré les progrès notables, les productions restent simples, ce qui réduit la diversité des analyses potentiellement exploitables. Enfin, des difficultés organisationnelles liées à la disponibilité des apprenants vu qu'il s'agit d'un travail

extra-scolaire, à la fréquence/durée des séances de visioconférence qui ont été reportées plusieurs fois à cause d'imprévus, à la présence régulière de la tutrice canadienne (décalage horaire) et à la difficulté de coordination à distance.

Toutefois, ces limites ne remettent pas en question les contributions du dispositif, mais elles incitent aux réajustements et aux adaptations méthodologique susceptibles d'enrichir des travaux ultérieurs.

Conclusion :

À la lumière de cette étude, nous pouvons résumer et préciser que l'implémentation pédagogique de la visioconférence et de l'apprentissage télécollaboratif au cycle primaire offre de nombreux avantages. En effet, ils favorisent une pratique intensive de l'oral par le biais des échanges synchrones (communication en temps réel), ce qui contribue à ouvrir la voie au dialogue et à une communication authentique, mais ce potentiel n'est réalisé que s'il correspond à certains éléments. Si cette dernière donne lieu à des expériences uniques, elle doit cependant être bien préparée. Plusieurs critères, techniques et pédagogiques, sont en effet à considérer. Il importe de connaître ses objectifs d'apprentissage, d'identifier des partenaires, d'établir des règles de communication à l'avance, définir des procédures pour prévenir et traiter les problèmes techniques, etc.

En termes de perspectives de recherche, beaucoup reste à faire sur l'impact de la visioconférence sur l'apprentissage des langues. Il serait possible de reproduire l'expérience en élargissant l'échantillon afin de permettre une généralisation des résultats. Sur le plan technique, il serait judicieux de prévoir quelques séances au préalable pour habituer les apprenants à l'usage de la caméra. Aussi, il est essentiel d'anticiper d'éventuels obstacles (instabilité de la connexion internet, micro ou caméra défectueux, bugs...etc.) en mettant en place des solutions alternatives afin d'assurer la continuité du travail. Il serait également pertinent de mettre en valeur d'autres aspects telle que la dimension interculturelle de la télécollaboration pour une amélioration des aptitudes communicationnelles.

En définitive, cette étude de cas confirment le rôle majeur du numérique et notamment de la visioconférence dans le développement de la compétence orale en français au cycle primaire. Elle favorise l'émergence de nouvelles formes d'apprentissage basées sur l'interactivité et l'ouverture sur le monde.

Références bibliographiques :

- Belz, J. A., & Müller-Hartmann, A. (2003). Learner autonomy and telecollaboration: An investigation of the role of task design and task implementation. *Language Learning & Technology*, 7(2), 49–78.
- Belz, J. A., & Thorne, S. L. (2006). Internet-mediated intercultural foreign language education. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 819–836). Blackwell.
- Bentolila, A. (2001). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris: Odile Jacob.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4(1), 120–136.
- Cavalcanti, M. P., & Santos, F. A. (2019). Developing oral proficiency in L2 through videoconferencing: A study with Brazilian students. *Language Learning & Technology*, 23(1), 45–63.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cheriet, A. (2015). *Système éducatif algérien : enjeux et perspectives*. Alger: OPU.
- Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. Lyon: ENS Éditions.
- Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). *Allo Berkeley ? Ici Lyon ! Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain. Recherches et applications – Le Français dans le monde*, (43), 65-77.
- Fernández, C., & Gutiérrez, I. (2020). Telecollaboration in higher education: Enhancing speaking skills through synchronous online exchanges. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 745–769.
- Guichon, N. (2010). *L'enseignement des langues médiatisé par les technologies : compétences et nouvelles orientations pédagogiques*. Paris: Didier.
- Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des technologies dans l'enseignement des langues : modèles et recherches. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(1), 133-154.
- Guth, S., & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116-137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
- Hauck, M., & Youngs, B. (2008). Going global: Online intercultural exchange in a language teacher education context. *CALICO Journal*, 25(3), 558–572.

- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.
- Helm, F. (2015). Critical and intercultural approaches to telecollaboration. *ReCALL*, 27(2), 147–163.
- Helm, F., & Guth, S. (2018). Telecollaboration 3.0: New media, new practices. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1–17.
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley.
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge.
- O'Dowd, R., & Li, Y. (2021). Online intercultural exchange and the development of L2 oral competence: A longitudinal study. *ReCALL*, 33(1), 1–23.
- Smith, B., & Zhao, H. (2022). Synchronous videoconferencing for second language speaking: Opportunities and challenges. *System*, 104, 102–117.
- Wang, S., & Vasquez, C. (2019). Telecollaboration in language education: A critical review of research from 2015–2018. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5–6), 501–523.
- Wang, Y., & Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412–430.
- Ware, P., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190–205.
- Xie, Y., & He, L. (2020). Promoting intercultural communicative competence through online collaboration: Evidence from Chinese learners of English. *Language Teaching Research*, 24(6), 789–810.
- Zhao, Y., & Lai, C. (2023). Videoconferencing and L2 speaking development: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 27(2), 1–21.