

Study of the impact of online training on the acquisition of speaking skills of Iranian learners

Fatemeh Mirzaei¹  0009-0004-2630-6769 Hamidreza Shairi²  0000-0001-5667-3827 Mahmoud Reza Gashmardi³  0000-0001-6621-507X

1. Department of French as a Foreign Language, Faculty of Human Sciences, Tarbiat Modares University. fatemeh.mirzaei@modares.ac.ir

2. Department of French as a Foreign Language, Faculty of Human Sciences, Tarbiat Modares University. shairi@modares.ac.ir

3. Department of French as a Foreign Language, Faculty of Human Sciences, Tarbiat Modares University. m.gashmardi@modares.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 16 November

2021

Received in revised form

11 December 2021

Accepted 18 December

2021

Published online January

2023

Keywords:

Key words: Language

skills, Online Evaluation,

FFL, Online training,

Speaking

ABSTRACT

In this article, we tried to inspect the impact of online training on Iranian learner's acquisition of oral production skills. The hypothesis of this study is that learners are less motivated to participate in oral conversations and discussion-based topics because virtual teaching / learning environments are often visual and auditory. As a result, their speaking ability is more impaired than other language skills. We will use a survey method based on both self-assessment by learners and also summative assessments. To complete the data processing, a mixed methodology including qualitative and quantitative analyzes was conducted. According to the results of our research, the main reason for avoiding participation in speeches in classes is the lack of participatory spirit due to physical and social distance. Self-censorship and fear of making mistakes while speaking are other notable reasons. We can notice that the lack of face-to-face interaction leads learners to be listeners, rather than speakers. The aim of the project is to facilitate a process to provide an analysis structure to examine the impact of online training on Iranian learner's acquisition of oral production skills.

Cite this article: Fatemeh Mirzaei; Hamid Reza SHAIRI; Mahmoud Reza Gashmardi. "Analyse de l'impact de la formation en ligne sur l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants iraniens". *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Française*, 18, 36, 2023, 422-441, -.DOI: <http://doi.org> doi: 10.22129/plume.2022.353800.1223.



Analyse de l'impact de la formation en ligne sur l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants iraniens

Fatemeh Mirzaei¹  [0009-0004-2630-6769](https://orcid.org/0009-0004-2630-6769) Hamidreza Shairi²  [0000-0001-5667-3827](https://orcid.org/0000-0001-5667-3827) Mahmoud Reza Gashmardi³  [0000-0001-6621-507X](https://orcid.org/0000-0001-6621-507X)

1. Département de français langue étrangère, Faculté des sciences humaines, Université Tarbiat Modares. fatemeh.mirzaei@modares.ac.ir

2. Département de français langue étrangère, Faculté des sciences humaines, Université Tarbiat Modares. shairi@modares.ac.ir

3. Département de français langue étrangère, Faculté des sciences humaines, Université Tarbiat Modares. m.gashmardi@modares.ac.ir

Article Info	Résumé
Type d'article: Recherche originale Date de reception: 16 novembre 2021 Date de revision: 11 décembre 2021 Date d'approbation: 18 décembre 2021 Publié en ligne janvier 2023	Dans cet article, nous avons essayé d'inspecter l'impact de la formation en ligne sur l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants iraniens. L'hypothèse de cette recherche est qu'étant donné que l'environnement de l'enseignement/apprentissage virtuel est souvent visuel et auditif, les apprenants sont moins motivés à participer à des conversations orales. Par conséquent leur compétence en production orale est plus faible que les autres compétences langagières. Nous avons eu recours à une méthode d'enquête basée à la fois sur une auto-évaluation des apprenants et aussi par les évaluations sommatives. Pour analyser des données de recherche, une méthodologie mixte comprenant des analyses qualitatives et quantitatives a été menée. Selon les résultats de notre recherche, le manque d'esprit participatif à cause de l'éloignement physique et social est la raison la plus forte d'évitement de participer aux conversations. L'autocensure et la peur de l'erreur est l'une des raisons remarquables. On peut noter que le manque d'interaction face-à-face conduit les apprenants à être des auditeurs, plutôt que des locuteurs. Le but de cette recherche vise à faciliter un processus qui fournira une structure d'analyse afin d'examiner l'impact du numérique sur l'acquisition des compétences langagières des apprenants iraniens à l'aide d'un environnement d'enseignement/apprentissage en ligne.
Mots-clés: Mots-clés : Compétences langagières, Évaluation en ligne, FLE, Formation en ligne, Production orale	

Cite this article: Fatemeh Mirzaei; Hamid Reza SHAIRI; Mahmoud Reza Gashmardi. "Analyse de l'impact de la formation en ligne sur l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants iraniens". *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 18, 36, 2023, 422-441, -.DOI: <http://doi.org/doi:10.22129/plume.2022.353800.1223>.



De nos jours, Internet et les nouvelles technologies nous offrent l'accès à une masse d'informations qui répondent à nos besoins éducatifs, communicatifs et scientifiques. La disponibilité, le dépassement de nombreuses limitations, la vitesse de l'accès aux ressources, les énormes possibilités techniques, économiques, communicatives, sociales, didactiques, etc., ont conduit des milliards de personnes à se tourner vers les ressources Internet. D'autre part, la pandémie de Covid-19 a conduit depuis 2019 les pédagogues du monde entier à changer leur manière d'enseigner, à passer de l'enseignement en présentiel vers l'enseignement en ligne. Cette pratique a permis de garantir la continuité pédagogique, grâce à la mise à disposition d'outils et de contenus pédagogiques en ligne .

Par la formation en ligne, de nombreuses méthodes d'enseignement courantes et traditionnelles, les outils pédagogiques, les interactions entre l'enseignant et l'apprenant, l'environnement éducatif et de nombreux autres facteurs affectant la qualité d'apprentissage ont été complètement transformés. Considérant ces changements, la quantité de connaissances linguistiques acquise par des apprenants dans un environnement en ligne et dans un cours en présentiel peut être différente' : ce changement, à côté de nombreux autres avantages', a des conséquences sur le taux d'acquisition des compétences linguistiques, particulièrement celui de la compétence de production orale .

1. Problématique

L'un des objectifs principaux de l'enseignant dans la classe virtuelle du FLE en Iran, est, comme dans toutes les autres classes, de développer chez les apprenants la capacité de s'exprimer dans cette langue : la production orale est l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue étrangère. À l'aide d'un prétest, nous avons demandé aux apprenants de préciser laquelle de leurs compétences linguistiques était la plus faible et nécessitait plus de pratique lors de l'apprentissage. Selon le questionnaire distribué aux apprenants, la majorité d'entre eux ont indiqué éprouver des difficultés à la production orale.

Il semble que l'enseignement en ligne soit destiné à être de mieux en mieux accueilli . Les chercheurs devraient donc chercher des moyens favorisant l'amélioration de l'efficacité de l'éducation en ligne et à distance. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire

d'étudier et d'analyser différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne. Tenant compte d'un vaste éventail de sujets dans ce domaine, nous avons décidé de nous concentrer sur l'expression et l'analyse des impacts fondamentaux que peut avoir l'enseignement/apprentissage en ligne sur le taux d'acquisition de la compétence de production orale et sur les défis auxquels les apprenants ont été confrontés lors de l'apprentissage de cette compétence langagière.

Comme problématique, dans ce bref article, nous avons tenté de répondre à cette question au travers de notre recherche : quel est l'impact de l'enseignement en ligne du FLE sur l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants iraniens ?

Notre hypothèse de recherche est basée sur des pré-observations selon lesquelles nous pouvons avancer qu'étant donné que l'environnement de l'enseignement/apprentissage virtuel est souvent visuel et auditif, les apprenants sont moins motivés à participer à des conversations orales. Nous pourrions dire que leur compétence de production orale est plus faible que les autres compétences langagières.

Notre recherche est une recherche semi expérimentale, accompagnée d'une étude de terrain. Pour compléter notre travail de recherche, nous nous sommes appuyée sur une méthodologie mixte, composée d'entretiens semi-directifs, de l'observation directe, de l'analyse des classes, de l'analyse des résultats de l'évaluation sommative des apprenants et de l'analyse des questionnaires qui leur ont été distribués. Pour récolter les données de l'étude, nous avons combiné les techniques quantitatives et qualitatives. L'échantillon de notre recherche était constitué d'apprenants volontaires participants dans les cours en ligne du français au niveau A1 lors de la pandémie de Covid-19, soit 50 personnes. Le questionnaire, distribué parmi les apprenants, a été mis sur Google forms .

Cette recherche se donne comme objectif principal de contribuer au développement de la qualité d'enseigner ou d'apprendre du FLE dans les classes en ligne en Iran.

2. Cadre théorique et concepts de bases

a- Formation en ligne

L'Association Française de Normalisation (AFNOR), a défini l'enseignement en ligne comme étant un mode de formation « conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le

lieu de la formation et sans la présence physique d'un formateur ». L'enseignement en ligne est considéré comme étant « un dispositif composé d'un ensemble de ressources matérielles, techniques, humaines et pédagogiques mis en place pour fournir un enseignement à des individus qui sont distants » (Hantem, 2020 : 4.)

b-Notion de compétence de production orale Niveau A1 telle qu'elle est définie par le CECRL

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) offre une base commune pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues vivantes, la construction de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de pouvoir communiquer. (CECRL, 2006 : 9)

Voici la présentation d'une grille d'évaluation de la compétence de production orale proposée par le Cadre référentiel de compétences du CECRL pour le niveau A1 :

Tableau 1. Grille d'évaluation de la compétence de production orale proposée par le Cadre référentiel de compétences du CECRL pour le niveau A1

Niveau	A1.1	A1.2
Compétence	•communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif;	
	•utiliser des phrases simples pour se présenter, décrire leur lieu d'habitation;	
	•utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé.	
	Communiquer de façon simple à condition que l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif;	
	•poser des questions simples sur des sujets familiers (famille, lieu de vie, activité professionnelle, loisirs, goûts), ainsi que répondre à de telles questions;	
	•utiliser les expressions élémentaires de salutations et de congé.	

c- Définition et objectifs de l'expression orale

C'est en parlant qu'on apprend à parler. Tous les professeurs de français encouragent leurs étudiants à pratiquer le plus possible le français non seulement en classe de langue mais aussi dans la vie quotidienne. (Li, 2012 : 227)

L'un des finalités de l'apprentissage d'une langue étrangère est de l'utiliser pour s'exprimer. La compétence de production orale est « la capacité à s'exprimer au sein d'emploi direct de conversation, s'appuyant sur un engagement énonciatif authentique » (Smyan, K. A., 2018.)

L'expression orale est un discours organisé qui comporte, aussi bien chez les apprenants que chez les locuteurs natifs, des hésitations, des répétitions et des raccourcis (Desmond et al, 2005 : 20-23, cité dans Smyan, K. A., 2018 : 325.)

d-Définition et l'objectif de l'approche actionnelle

Pour notre corpus, nous nous appuyons sur l'approche actionnelle. Cette approche propose de mettre l'accent sur une utilisation active de la langue menant à l'acquisition de cinq compétences langagières : la production orale, les interactions orales, l'écoute, la lecture et l'écriture.

Saydi (2015 : 17), écrit que dans l'approche actionnelle, « l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral ». De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant d'évaluer ses capacités linguistiques tout en se développant sur le plan socioaffectif .

La perspective actionnelle s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle). Selon Puren (2014 : 4, in Saydi : 2015), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : « la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer (...) ». Ce que nous amène à mentionner cette approche est que la majorité des manuels scolaires, des examens internationaux de langues et des pratiques de classe s'articulent autour des activités langagières et des compétences communicatives. Dans cette perspective, les langues ne sont donc plus seulement au service de la communication, mais aussi de l'action, c'est-à-dire qu'on ne communique pas seulement pour parler avec l'autre, mais aussi pour agir avec l'autre .

e-Evaluation et enjeux des apprentissages en formation en ligne

Samson, Nolla, Lafleur et al., (2021), rassemblent les expertises de 16 chercheurs et professionnels du domaine de l'évaluation des apprentissages en formation à distance (enseignement du FLE). Ils présentent des écrits sur la planification et l'adaptation des pratiques

évaluatives en FAD, dont l'évaluation fait partie intégrante. D'autres contributions permettent de conjuguer l'apprentissage et l'évaluation dans un contexte numérique. Nous nous appuyons sur quelques résultats de leur travail .

- Alignement pédagogique

Samson et ses collègues (2021) ont défini l'alignement pédagogique de manière suivante : « L'alignement pédagogique établit une cohérence entre les objectifs d'un cours, les activités d'apprentissage et les évaluations » (Samson al., 2021 : 15) Dans les FAD, comme dans toute autre formation, les éléments du cours doivent constituer un apport vers la compétence qui est l'objectif final du cours.. La planification pédagogique d'un cours doit toujours se faire en considérant cet alignement pédagogique.

- Plagiat

Quand on parle de l'évaluation des apprentissages en ligne, on peut se questionner sur les possibilités de plagiat et de tricherie : « Le plagiat désigne les pratiques consistant à utiliser des travaux ou les idées d'autres personnes sans leur accorder le crédit qui leur revient » (Simonnot, 2015 : 222). Le plagiat est souvent pointé du doigt comme limite de l'évaluation à distance (Papi, et al., 2020). Selon Samson et ses collègues (2021), on ne doit pas confondre le plagiat avec le travail collaboratif. Ce qui est très important dans le processus d'apprentissage est le résultat. Les apprenants en échangeant leurs points de vue argumentent leurs connaissances, et il faut donc différencier l'apprentissage qu'en retire l'étudiant du résultat de l'évaluation .

- Encadrement pédagogique

Autant l'encadrement pédagogique est aisé en présentiel, autant le mettre en place en FAD peut être difficile. La distance spatio-temporelle peut réduire cet encadrement. Or, ce qui est important en FAD est de susciter la motivation des apprenants. Pour ce faire des interactions fréquentes sont proposées : elles favorisent la motivation des étudiants en aidant à maintenir les interactions sociales et à briser l'isolement. En FAD, l'encadrement fait partie des services offerts par le formateur pour soutenir la démarche d'apprentissage. Il permet de prendre en compte les dimensions affectives et sociales de l'apprentissage en favorisant les interactions entre pairs ou avec le

tuteur. Les interactions entre les enseignants et les apprenants, doivent permettre de soutenir la motivation en permettant de l'adapter à l'apprenant et de clarifier la façon dont sont acquises les notions et les tâches pédagogiques, ainsi que la manière de l'acquisition de l'information et la mise à profit dans divers contextes (Sasseville et al., 2008.)

Catherine Ouellette (2021) souligne que l'encadrement pédagogique en FAD inclut du matériel informatique, des ressources spécialisées, notamment des logiciels spécialisés ou des heures supplémentaires consacrées aux évaluations. Selon elle, « Un passage en FAD en cours de session ne devrait pas compromettre la réussite des étudiants ayant des besoins particuliers. Un suivi doit donc être assuré à cet effet. » (Samson et al. 2021 : 21)

- Équipements et connexion internet

Selon la présentation élaborée par Tremblay (2020), conseillère de l'ÉTS de Montréal, , un certain matériel informatique est essentiel pour réaliser les formations à distance: ordinateur fixe ou portable, souris, clavier, haut-parleurs ou, mieux, casque d'écoute avec micro, connexion internet haut débit, par Wi-Fi ou câble, webcam (nécessaire pour assurer la participation des cours à distance et l'identité lors des évaluations en ligne). L'absence de l'un de ces éléments technologiques, quel qu'il soit, présentera un problème pour l'enseignant ou l'apprenant lors des cours en ligne. Si on ne possède pas une connexion internet stable, fiable et à débit suffisant (10 Mb/s), cela met en jeu le déroulement des cours et des évaluations en ligne. Le risque de perte de contenu s'accroît (lors des cours à distance) ou de données (lors des évaluations) en cas de connexion internet défaillante ou de bugs informatiques (Tremblay, 2020.)

- Nécessité des connaissances en technologie informatique

Ouellette (Ouellette, 2021 : 22) souligne que les apprenants, pas plus que les enseignants, ne disposent de connaissances ni de compétences dans l'utilisation du numérique en éducation. L'apprentissage de nouveaux outils ou de nouveaux logiciels peut donc s'avérer complexe. Malgré l'évolution de l'environnement d'apprentissage au fil des années, et quoi que s'imaginent les enseignants, les apprenants ne maîtrisent pas parfaitement des outils dont ils ne sont que consommateurs. Nous pouvons constater que

malgré des compétences numériques et informationnelles, de nombreux étudiants ne mettent pas à profit ces habiletés.

- Manque de fiabilité des résultats d'évaluation dans l'environnement numérique

La propriété intellectuelle semble mal protégée avec le tout en ligne et les médias numériques favorisent la duplication et la transmission des documents en tous genres. C'est donc au formateur d'adopter des règles claires au sujet du plagiat, et les étudiants doivent être outillés afin de comprendre ce que signifie la propriété intellectuelle. Audet (2011 : 59), présente le plagiat et la malhonnêteté scientifique comme les facteurs essentiels du manque de fiabilité des résultats d'évaluation dans l'environnement numérique. Elle souligne que ces deux paramètres jettent une ombre sur la validité des évaluations à distance et la crédibilité des diplômes. Elle constate que la facilité de copier-coller dans l'environnement numérique est la raison majeure de la malhonnêteté scientifique.

3. Méthodologie de recherche

Le but de cette recherche est d'étudier l'impact de l'enseignement en ligne sur l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants au niveau A1. Il s'agit d'entrer en contact avec une population volontaire et restreinte d'individus et d'en étudier pour les comprendre les résultats, en relation avec un moment donné, ici la pandémie de Covid-19 et la durée du confinement.

Notre recherche est une recherche semi expérimentale, accompagnée d'une étude de terrain ayant pour but d'analyser l'hypothèse de recherche. Pour notre corpus de recherche, nous appuyons sur une étude quantitative et qualitative : nous évaluons les compétences langagières des apprenants à l'aide d'évaluations sommatives et formatives. Enfin, nous comparons les scores des évaluations des compétences langagières des apprenants iraniens, avec ceux de l'objet de notre étude, à savoir la compétence de production orale. La méthode d'évaluation des compétences langagières des apprenants est basée sur les instructions de l'Institut de langue Iranmehr, auxquelles nous ferons référence. Les échantillons généraux de cette recherche sont 50 apprenants de niveau A1 lors de la pandémie de Covid-19. Parmi ces 50 apprenants qui ont rempli le questionnaire, 30 apprenants ont suivi les cours de

la chercheuse qui voulait par ce biais travailler selon une recherche analytique et expérimentale sur les comportements des apprenants, les conditions d'organisation des cours et le résultat. Ainsi, parmi ces 30 apprenants participants dans les formations en ligne du FLE organisées par l'Institut Iranmehr ou la chercheuse, 21 apprenants ont des caractéristiques identiques. Les conditions sont :

- L'apprenant ne doit pas s'absenter des cours plus de 5 séances par semestre (sur 28 séances d'une heure et demie)
- L'apprenant est de niveau A1, ce qui veut dire vrai débutant. (Ceci afin d'assurer l'égalité de l'échantillon)
- L'apprenant participe régulièrement aux évaluations formatives et aux activités en groupes.

Tous les participants ont suivi leurs cours avec le manuel pédagogique Édito A1, dans la plage de temps de l'après-midi au soir, dans l'environnement de l'application Skype .

a-Analyse des évaluations des apprentissages en formation en ligne

Descriptif du scénario de formation

En considérant notre expérience de l'apprentissage en ligne lors de la pandémie de Covid-19 depuis 2020 à 2021 en tant qu'une étudiante de Master à l'université Tarbiat Modares, nous sommes arrivés à cette idée que la compétence production orale s'affaiblit lors de l'apprentissage en ligne, à savoir que les étudiants n'avaient pas envie de parler ou de participer dans les discussions en classe. Afin d'avoir une idée claire de notre hypothèse de la recherche, nous avons demandé à l'institut de langue Iranmehr de nous fournir les résultats des examens finaux des apprenants du dernier cours d'apprentissage en ligne, terminé en mai 2021. Le score final est extrait de quatre parties : examen oral ; examen écrit ; examen mi-session ; activité en classe .

L'examen oral est composé de l'évaluation des compétences de compréhension orale et de production orale des apprenants ; l'examen écrit se compose de l'évaluation de leurs compétences de production écrite, de compréhension écrite et de connaissance grammaticale. Nous avons analysé les scores finaux afin d'arriver à notre hypothèse. Le résultat obtenu est le suivant :

Tableau 2 . Scores des évaluations des apprenants participants dans les cours virtuels lors de la pandémie de Covid-19 jusqu'en mai 2021.

Type d'évaluation finale	Evaluation écrite finale	Evaluation de mi-session	Participation dans les activités en classe	Evaluation orale
Score	٤٠ points	١٠ points	٣٠ points	٢٠ points
Apprenant 1	٢٨	٣,٧٥	٢٥	١٨
Apprenant 2	٢٤	٤,٧٥	٢٣	١٧
Apprenant 3	٢٣	٤,٢٥	٢٠	١٧
Apprenant 4	٢٥	٤	٢٨	٢٠
Apprenant 5	٣٤	٣	٢٤	١٥
Apprenant 6	٣٧	٤,٥	٢٨	٢٠
Apprenant 7	٢٥	٥	٢٢	١٥
Apprenant 8	٢٥	٢	٢٥	٢٠
Apprenant 9	٢٥	٣,٥	٢٠	١٣

Suivant le tableau 2, les chiffres des scores confirment notre hypothèse. À propos de l'évaluation des compétences orales, les apprenants n'ont pas réussi à obtenir la moitié du score total, alors qu'ils ont obtenu plus de la moitié des scores dans les autres évaluations. Toutefois ces données ne sont pas satisfaisantes et fiables.

Le choix de la plate-forme et du manuel :

Plusieurs enseignants considèrent que les apprenants maîtrisent parfaitement le numérique, mais la réalité est bien différente (Prensky, 2001). Catherine Ouellette (2021) souligne que les parties prenantes du numérique utilisent les technologies plus pour leurs occupations personnelles que scolaires et n'utilisent pas leur habileté le moment venu. Le choix d'une plate-forme facile à utiliser s'impose donc dans le processus d'enseignement en ligne et les séances se sont déroulées dans l'environnement d'application Skype. De plus, les apprenants ont proposé de créer un groupe sur la messagerie WhatsApp pour qu'ils puissent poser leurs questions hors des horaires de la classe et avoir accès à l'enseignante quand ils veulent. Ainsi, nous avons communiqué sur ce groupe et échangé des informations langagières et culturelles ainsi que les fichiers pédagogiques. Nous avons réalisé le scénario des cours en ligne du FLE selon la démarche pédagogique d'enseignement de l'institut Iranmehr de Téhéran. Le scénario a été mis à la disposition de l'enseignant. Nous avons organisé 5 groupes d'apprenants de 6 à 8

personnes qui ont assisté à la classe, deux jours par semaine, pendant 3 semestres pour passer le niveau A1.

L'organisation des classes et la méthode d'évaluation :

Chaque semestre se compose de 28 séances (42 heures d'enseignement), selon la démarche pédagogique de l'institut Iranmehr. Nous avons enseigné le niveau A1 avec le manuel pédagogique Édito qui s'adresse à des adultes ou grands adolescents. Le passage au niveau A1 avec ce manuel se réalise au bout de 80 à 100 heures d'enseignement en s'appuyant sur l'approche communicationnelle. Après chaque unité, nous évaluons le taux d'apprentissage des apprenants avec un test standard qui se trouve dans le guide pédagogique de ce manuel, et un test oral, composant les contenus oraux de chaque unité (évaluation formative). Les scores des tests ont été annoncés aux apprenants. Une séance complète est consacrée à l'évaluation orale et écrite, de manière synchrone et en ligne. Le fichier de test est envoyé aux apprenants, et après le temps imparti, ils envoient les réponses sous forme d'image de leurs réponses manuscrites ou à l'aide des logiciels de modification et présentation des documents textuels (comme par exemple Foxit). L'évaluation sommative se fait en fin de processus de formation et en cohérence avec l'évaluation formative. Pour ce faire, après avoir passé environ 42 heures d'enseignement au minimum, et avoir terminé quatre unités, nous avons évalué les compétences des apprenants selon la grille d'évaluation de l'institut Iranmehr .

Les activités en classe

Les activités individuelles

Les apprenants ont envoyé les exercices d'écriture de chaque unité à l'enseignant via la messagerie WhatsApp. Chaque texte devait comprendre au moins 50-60 mots. De plus, avant les cours de conversation, chaque apprenant a dû envoyer son dialogue à l'enseignant pour être vérifié, ce qui a aidé l'enseignant à préparer le contenu à enseigner selon les fautes communes des apprenants .

Les activités en groupes

Dans le but d'analyser la tendance des apprenants à parler ou à participer dans les conversations de la classe, nous avons organisé des groupes de 2 à 3 personnes dès le commencement de chaque semestre. Chaque apprenant a participé à une conversation de groupe suivant un sujet choisi par l'enseignant. En conversant, les apprenants ont préparé leurs dialogues avant la classe en écrivant sur

WhatsApp. Afin d'améliorer les capacités langagières des apprenants et améliorer leur niveau, après avoir passé le premier semestre, dans les temps libres de la classe, un paragraphe du livre *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, a été pratiqué avec des étudiants qui envoyaient à l'enseignant leur lecture de ce paragraphe via WhatsApp : il s'agissait d'une activité hors de la classe pour ceux qui voulaient améliorer leur niveau de lecture. Le résultat de cette activité a été que les deux derniers groupes qui avaient fait ces exercices, ont eu moins de difficulté à parler que les trois autres .

La méthode de collecte de données consistait en entretiens semi-directifs, en un questionnaire et en analyses des résultats des évaluations sommatives.

Présentation du syllabus des cours

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons réalisé trois semestres de 28 séances d'une heure et demie pour passer le niveau A1. Le syllabus du premier au troisième semestre a été fourni à l'enseignant, par l'institut de langue Iranmehr. Selon le programme de l'institut Iranmehr, nous avons dû terminer chaque bloc de quatre unités dans un laps de temps de 42 heures. Cette période a duré plus que prévu dans les groupes A et C .

Tableau 3. Informations générales sur les cours réalisés

	Nombre total d'apprenants terminés le niveau A1	Chronologie	Nombre d'apprenants ayant terminé le cours	Horaire du cours	Séances réalisées
Groupe A ۸۷	۵	۳	Samedi, Mercredi	۱۹:۳۰ – ۱۸:۰۰	
Groupe B ۸۴	۶	۴	Samedi, Mercredi	۱۷:۳۰ – ۱۶:۰۰	
Groupe C ۹۰	۸	۶	Dimanche, Mardi	۱۷:۳۰ – ۱۶:۰۰	
Groupe D ۸۴	۵	۴	Dimanche, Mardi	۱۹:۳۰ – ۱۸:۰۰	
Groupe E	۶	۵	Lundi, Jeudi	۱۹:۳۰ – ۱۸:۰۰	۸۵

Après avoir passé l'unité 3 du manuel *Edito*, lorsque les apprenants ont accédé à une connaissance initiale de la langue française, en parallèle au manuel pédagogique, nous proposons aux apprenants d'essayer de lire le livre *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry dans les temps libres de la classe. Les groupes B et D

sont d'accord avec cette proposition. Donc, pour ce faire, nous avons pratiqué la lecture de chaque paragraphe du livre dans la classe et lors des horaires des cours. Les apprenants volontaires ont lu ce paragraphe, ont enregistré leur voix sur leur smartphone et ils l'ont envoyé via WhatsApp pour être vérifié et corrigé par l'enseignant.

Evaluations formatives et sommatives

La réflexion commune de tout enseignant en ligne est d'appliquer les mêmes modalités d'évaluation que lorsqu'il enseigne en présentiel. Ainsi, bien souvent, l'examen traditionnel est la façon la plus courante d'évaluer (Arend, 2007 ; Guerrero-Roldán et Noguera, 2018). Ce choix soulève la question de la validité et de la fiabilité du type d'évaluation pour rendre compte de certains objectifs de cours tels que les compétences ou les opérations cognitives plus complexes (Nizet et al., 2016, cité in Lafleur et al., 2021).((

À la fin de chaque unité du manuel pédagogique Édito A1, nous avons réalisé un quiz écrit (évaluation formative écrite), à l'aide du guide pédagogique de ce manuel. Le manuel est composé de 12 unités au total et pour évaluer la compétence de production orale, toutes les trois séances, les apprenants ont dû organiser des conversations avec leur camarade ou leurs groupes et les présenter en classe (évaluation formative orale). À la fin de chaque semestre, après avoir terminé quatre unités du manuel pédagogique, selon la grille d'évaluation de la production orale A1, conçue par l'institut Iranmehr, nous avons évalué la compétence de production orale (évaluation sommative orale). En outre, à la fin de chaque semestre de 28 séances, une évaluation sommative écrite, y compris des compétences langagières écrites (compréhension écrite, production écrite, grammaire), a été réalisée avec des questions similaires aux questions de l'examen DELF à ce niveau. Les notes d'évaluation écrite ont été calculées selon la grille d'évaluation écrite, fournie à l'enseignant par l'institut Iranmehr. Aussi, pour évaluer la compétence de compréhension orale, un fichier audio a été envoyé aux apprenants et ils ont répondu aux questions posées dans la même feuille.

Présentation des résultats de l'évaluation sommative du dernier semestre

Tableau 4. Récapitulation des scores moyens de l'évaluation sommative

Groupe	P.O.	C.O.	P.É.	C.É.	Grammaire
--------	------	------	------	------	-----------

Groupe A	14	17,16	18	18,66	17,66
Groupe B	13,62	15,75	17,12	16,87	17,5
Groupe C	15	16,91	17,33	19	18,66
Groupe D	12,25	14,37	16,25	16,5	17
Groupe E	14,1	15,4	16,05	15,3	17,4

Suivant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que les scores moyens des groupes A à E, dans l'évaluation de la compétence de production orale, sont inférieurs aux autres compétences, ce qui peut vérifier notre hypothèse de recherche. Mais nous ne nous sommes pas contentée de ce résultat et nous avons sollicité également les opinions des apprenants eux-mêmes, en leur demandant d'évaluer leurs compétences langagières.

Nous soulignons ici que selon les scores moyens, la compétence de compréhension écrite des groupes C et A était meilleure que celle des groupes B, D, E. la lecture du texte *Le Petit Prince*, telle qu'expliquée plus haut, s'est donc montrée efficace, puisqu'elle a aussi augmenté le nombre de séances.

b-Questionnaire

Dans la première section du questionnaire de recherche, nous expliquons les informations et la finalité du projet aux apprenants et nous récoltons leurs emails afin d'éviter de répondre plus d'une fois et pour analyser individuellement dans certains cas leurs réponses. En outre, tenant compte que notre corpus d'étude a une population statistique sélective, nous avons besoin de récolter les informations des apprenants.

Récapitulation générale

Dans la deuxième section, nous récapitulons des informations générales des apprenants telles que leur âge, leur genre et leur expérience antérieure d'apprentissage du français. Il s'agit des questions à choix multiples. Le nombre total des apprenants participant dans nos formations en ligne étaient constitués de 30 apprenants au niveau A1. 47% des apprenants étaient situés dans la tranche d'âge 20-25 ans, 23% dans la tranche 25-30, 17% dans la tranche moins de 20 ans et 13% dans la tranche plus de 30 ans (Figure 1.)

Figure 1. Répartition des apprenants passant l'examen du niveau A1 selon les groupes d'âge et le genre

6 personnes sur 30 avaient une pré-connaissance du français, à savoir 20% des interviewés. Parmi les 30 apprenants inscrits dans nos formations en ligne, 9 apprenants (soit 30%) n'ont pas réussi à passer le niveau A1-2 ou ont abandonné en cours de route.

En posant une question ouverte, nous cherchions à savoir la raison du manque d'intérêt pour la participation aux activités orales, aux discussions et aux conversations orales en classe, ce qui nous a permis d'analyser le taux de motivation chez les apprenants lors de l'apprentissage en ligne, sachant l'une des difficultés dans les cours en ligne est que les apprenants n'ont pas envie de parler ou de participer dans les discussions en classe. D'autre part, à l'aide d'une question à choix multiples mesurant l'opinion des répondants sur l'échelle de Likert à 5 points (très peu, peu, assez, beaucoup, extrêmement), nous avons demandé aux apprenants de préciser le taux de volonté à participer aux activités orales en classe et le taux de la motivation.

La section principale du questionnaire vise à vérifier l'hypothèse de recherche. La base de cette hypothèse s'appuie sur les résultats d'un test de compétence orale des apprenants ayant achevé A1 à l'institut Iranmehr. Selon cette hypothèse, nous pouvons avancer qu'étant donné que l'environnement de l'enseignement/apprentissage virtuel est souvent visuel et auditif, les apprenants sont moins motivés à participer à des conversations orales. Nous pourrions dire que leur compétence de production orale est plus faible que les autres compétences langagières. Sur la base de cette hypothèse, les apprenants qui ont participé dans nos cours de FLE au niveau A1 pendant trois semestres, et qui ont été enseignés avec le manuel pédagogique Édito, dans une situation identique, sont interrogés sur leur accord avec notre hypothèse .

Nous avons demandé aux apprenants d'auto-évaluer leurs faiblesses en compétences langagières. Afin de donner des suggestions pour les futures recherches, les apprenants ont été invités à exprimer deux compétences au maximum. Selon le résultat du questionnaire, la faiblesse des compétences langagières de point de vue des apprenants est le suivant :

Figure 2. Auto-évaluation des compétences langagières des apprenants

Comme prévu, la plupart des apprenants, à savoir 62%, se sentaient faibles dans leur compétence de production orale. Mais ce qui a attiré notre attention, c'est que malgré les scores d'évaluation de la compétence de production écrite, les apprenants évaluaient cette compétence comme médiocre (44%).

Nous avons essayé d'analyser les raisons les plus notables du refus de participer dans les activités orales lors des cours, ou dans les discussions orales hors de la classe via la messagerie WhatsApp. Parmi ces raisons, indiquées par les apprenants pendant les cours se trouvent : le manque de confiance en soi ; le manque d'esprit participatif en raison de l'éloignement physique ; le manque d'interaction face-à-face, et par conséquent manque de motivation à parler ; l'autocensure et la peur de l'erreur (Figure 3) (les apprenants pouvaient choisir plusieurs réponses).

Figure 3. Raisons de refus de participer aux activités orales

Tout ceci conduit les apprenants à être des auditeurs, plutôt que des locuteurs, moins ou pas du tout motivés pour parler. Dans le but de donner une suggestion aux futures recherches, dans l'étape suivante, nous avons cherché à savoir si la variable du temps a affecté le processus d'apprentissage des apprenants. Pour ce faire, nous avons demandé leurs opinions. Selon 72% des apprenants, le fait de suivre des cours en ligne a un impact sur leur processus d'apprentissage selon le moment de la journée où se déroule le cours (Figure 4).

Figure 4. Impact de la variable du temps sur le processus d'apprentissage en ligne du point de vue des apprenants

Conclusion

Comme problématique, nous nous sommes demandé quel est l'impact de l'enseignement en ligne du FLE sur l'acquisition de la compétence de production orale des apprenants iraniens?

Afin de répondre à ces questions, nous avons d'abord organisé les cours en ligne avec des apprenants volontaires, et fait le tour des recherches liées à notre domaine d'étude pour en avoir une perspective claire. En nous référant aux résultats de notre étude, nous pouvons confirmer notre hypothèse. Il est évident que la

manière et le taux d'acquisition des compétences langagières dans l'espace virtuel nécessitent des analyses plus approfondies, l'environnement éducatif étant totalement différent de l'enseignement classique, aussi que la manière d'acquisitions des compétences. Considérant les conditions actuelles du processus d'enseignement/apprentissage en ligne du FLE en Iran, nous proposons pour l'avenir des études précises sur les impacts de la formation en ligne sur la qualité d'acquisition de chaque compétence langagière chez les apprenants.

Bibliographie

- Arend, B.D. (2007), "Course assessment practices and student learning strategies in online courses", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(4), pp. 3-17.
- Audet, L. (2011), *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*. URL : http://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, PUG .
- Desmond, F. et al., (2005), *Enseigner le FLF (français langue étrangère). Pratiques de classe*. Paris, Belin.
- Forget-Dubois, N., (2020), *Définitions et modalités de la formation à distance, Études et recherches*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation .
- Guerrero-Roldán, A.-E. et I. Noguera (2018), "A model for aligning assessment with competences and learning activities in online courses", *Internet and Higher Education*, 38, p. 36-46. URL: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.005>
- Hantem, A., (2020), « Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID19 : Cas de l'enseignement supérieur au Maroc ». HAL. <https://hal.archivesouvertes.fr/hal-02883214/document>
- Lafleur, F., Samson, G., Ouellette, C. & Nolla, J. M., (2021), *Évaluation des apprentissages en formation à distance : Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. PUQ.
- Li, Q. (2012), « Faire parler les étudiants en classe de FLE ». *Synergies Chine*, (7), pp. 227-237.

- Nizet, I., J.L. Leroux, C. Deaudelin, S. Béland et J. Goulet (2016), « Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). URL : <https://doi.org/10.4000/ripes.1073>
- Papi, C., Gérin-Lajoie, S., Hébert, M.-H., (2020), « Se rapprocher de l'évaluation à distance : dix pistes de réponse », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro hors-série, 1, pp. 201-206.
- Prensky, M. (2001), « Digital Natives, Digital Immigrants », *Horizon*, 9(5), pp. 1-6.
- Puren, C., (2014), *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires.* URL : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/2014.[
- Roux, P. Y. (2003), « Méthodologie. L'oral en classe de langue : de la production à l'expression », *Le Français dans le monde*, (327) .(
- Sasseville B. Morel, M., (2008), « L'encadrement en formation à distance : Le point de vue de l'apprenant », *Distances et savoirs*, 6(4), pp.519-546. URL : <https://doi.org/10.3166/ds.6.519-546>
- Saydı, T. (2015), « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », *Synergies Turquie*, (8).(
- Simonnot, B., (2015), « Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique ? », *Questions de communication*, (2), pp.219-233 .
- URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9304>
- Smyan, K. A. (2018), « La compétence orale dans l'apprentissage du français », *Journal of Tikrit University for the Humanities*, 25(1) .(
- Tremblay, C., (2020), « L'essentiel de la formation à distance », *ÉTS, Montréal*. URL : <https://www.etsmtl.ca/docs/activites-et->

services-aux-etudiants/services-aux-etudiants/soutien-
apprentissage/Documents/essentiel-formation-distance-SAE