

**TÉLÉENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ORAL : LES
EXPÉRIENCES DES ENSEIGNANTS FINLANDAIS
PENDANT LA PANDÉMIE DE COVID-19**

Silja Peltola
Maisterintutkielma
Romaaninen filologia
Kieli- ja viestintätieteidenlaitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos - Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä - Author Silja Peltola	
Työn nimi - Title Téléenseignement du français oral : les expériences des enseignants finlandais pendant la pandémie de Covid-19	
Oppiaine - Subject Romaaninen filologia	Työn laji - Level Pro gradu
Aika - Month and year 04/2022	Sivumäärä - Number of pages 48 + liitteet
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Globaali koronapandemia on vaikuttanut merkittävästi opetukseen ja sen toteuttamiseen 2020-luvun alkupuolella, sillä sosiaalisten kontaktien välttämiseksi opetus siirrettiin erilaisiin virtuaalisiin oppimisympäristöihin vuoden 2020 maaliskuusta alkaen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksen avulla, millaisia vaikutuksia etäopetuksella on ollut ranskan kielen suullisen kielitaidon opettamiseen. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, miten opettajat ovat sopeutuneet etäopetuksen tuomiin haasteisiin suullisen kielitaidon opettamisen näkökulmasta. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen vielä vuonna 2022, sillä suuri osa kolmannen asteen opetuksesta Suomessa toteutetaan etänä.</p> <p>Opettajien kokemuksen keräämiseksi aiheesta päätettiin toteuttaa kyselytutkimus, sillä sen koettiin antavan tarpeeksi tietoa tutkimuksen tutkimuskysymyksiin nähden ja kyselytutkimuksen avulla pystyttiin saamaan enemmän erilaisia kokemuksia. Mahdollisimman laajan vastausmäärän saamiseksi ympäri Suomea, kysely toteutettiin sähköisessä muodossa ja sitä jaettiin sosiaalisessa mediassa suomalaisille ranskan opettajille suunnatuissa ryhmissä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 36 eri koulutusasteilla opettavaa ranskan kielen opettajaa. Kaikki opettajat, jotka ovat jossain vaiheessa opettaneet ranskan kieltä etänä, pystyivät osallistumaan kyselytutkimukseen.</p> <p>Tutkielman teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä osassa käsitellään vieraiden kielten didaktiikkaa ja kommunikatiivista kieltenopetusta sekä suullista kielitaitoa, jota lähestymme kommunikatiivisen kompetenssin teorioilla sekä fonetiikan ja ääntämisen näkökulmasta. Toisessa osassa käsittelemme etäopetusta ja sen piirteitä sekä määrittelemme eroja suunnitellun etäopetuksen ja kriisin aiheuttaman etäopetuksen välillä. Aineiston analyysissä hyödynnettiin laadullista analyysimenetelmää ja kyselytutkimuksessa saadut vastaukset jaoteltiin kolmeen eri kategoriaan vastauksissa esiintyneiden teemojen perusteella.</p> <p>Osallistujien vastausten perusteella, pandemian vuoksi toteutettu etäopetus toi mukanaan sekä erilaisia haasteita että hyötyjä. Vastausten perusteella kuitenkin etäopetuksella oli enemmän negatiivisia kuin positiivisia vaikutuksia suullisen kielitaidon opettamiseen. Vastauksista käy ilmi, että joissakin tapauksissa suullisen kielitaidon ulottuvuuksia on jätetty tarkoituksella pois haastavuuden vuoksi, mutta osa vastaajista oli keksinyt erilaisia ratkaisuja etäopetuksen tuomiin haasteisiin. Osa vastaajien mainituista haasteista on ennaltaehkäistävässä lisäämällä sekä opettajien että oppilaitoksien valmiuksia etäopetuksen toteuttamiseen.</p>	
Asiasanat - Keywords: ranskan kieli, suullinen kielitaito, etäopetus	
Säilytyspaikka - Depository: Jyväskylän yliopisto - JYX julkaisuarkisto	
Muita tietoja - Additional information	

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION.....	1
2	ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES.....	3
2.1	La didactique	3
2.1.1	La didactique générale.....	3
2.1.2	La didactique du FLE.....	4
2.1.3	La méthode communicative.....	5
2.2	Les compétences orales	6
2.2.1	Les compétences orales dans l'enseignement	7
2.2.2	La compétence de communication	8
2.2.3	La compétence linguistique	9
3	TÉLÉENSEIGNEMENT.....	13
3.1	Définition.....	13
3.1.1	Caractéristiques générales.....	14
3.1.2	Perspective pédagogique	15
3.1.3	L'interactivité	16
3.2	Le téléenseignement réalisé en raison de l'urgence	18
4	MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE.....	21
4.1	Les participants de l'enquête.....	21
4.2	L'enquête	22
4.3	Le questionnaire	23
5	RÉSULTATS.....	25
5.1	Les effets du recours à la technologie sur l'enseignement de l'oral	25
5.2	Les effets du téléenseignement sur l'interaction	30
5.3	Les effets du téléenseignement au niveau émotionnel.....	35
6	CONCLUSION	40
	BIBLIOGRAPHIE.....	45
	ANNEXES.....	48

1 INTRODUCTION

Pendant les années 2020 et 2021, la pandémie mondiale de COVID-19 a obligé les enseignants à déplacer leur enseignement en ligne. Dans cette recherche nous allons examiner comment cette situation de la crise et la mise en place l'enseignement à distance ont agi sur l'enseignement du français oral d'après la perspective des enseignants finlandais. L'enseignement à distance a eu pour conséquence l'apparition de plusieurs nouvelles méthodes d'enseignement mais la situation a aussi créé beaucoup de défis sur l'enseignement du français et plus particulièrement sur l'enseignement des compétences orales. Quand l'environnement pédagogique n'est pas physique, autrement dit quand les apprenants ne sont pas dans une salle de classe à l'école, il faut que l'enseignant développe de nouvelles manières de pratiquer les compétences orales. En ligne, les enseignants ne peuvent pas, par exemple, circuler dans la salle de classe et vérifier que tout le monde effectue les exercices oraux en français et n'utilise pas le finnois. En circulant dans la classe, l'enseignant peut donner de l'aide plus facilement aux apprenants pour que leur discussion soit plus longue et riche. De surcroît, les compétences technologiques des enseignants ont un grand effet sur le déroulement de l'enseignement. Hodges et al. (2020) décrivent que de nombreux enseignants n'avaient pas nécessairement les compétences nécessaires pour mettre en œuvre l'enseignement en ligne à court terme, ce qui a pu nuire à la qualité de l'enseignement. Dans le cas exceptionnel de la pandémie et en raison des défis qu'elle produit, il est possible que les compétences orales et la prononciation du français jouent un rôle moindre ou soient absents du téléenseignement.

Je me suis intéressée à ce sujet d'étude pendant l'année universitaire 2021 quand j'ai réalisé mon stage d'études pédagogiques dans un lycée. J'enseignais le français à un groupe en mode hybride, donc quelques apprenants étaient en classe et les autres participaient par vidéoconférence. J'ai aussi beaucoup parlé des problèmes du téléenseignement avec les enseignants qui me dirigeaient pendant mon stage et les autres étudiants qui réalisaient leur stage et enseignaient totalement à distance. En plus d'avoir des expériences brèves comme enseignante, je suis aussi une étudiante qui a suivi des cours en ligne les deux dernières années. Ainsi, j'ai ressenti les deux

côtés du téléenseignement, ce qui a rendu la recherche sur le sujet particulièrement intéressante.

Le but de cette recherche est de découvrir les effets du téléenseignement sur l'enseignement des compétences orales en français. Outre cet objectif, il est aussi intéressant de voir comment les enseignants ont résolu les défis probables concernant l'enseignement du français oral que les nouveaux environnements pédagogiques en ligne ont créé. Pour avoir les réponses à ces questions, un questionnaire a été distribué aux enseignants de français. Il est important de rechercher le sujet du point de vue des enseignants parce qu'au contraire des chercheurs qui étudient souvent un problème de recherche limité, les enseignants doivent prendre en compte tous les facteurs de l'événement d'enseignement (Jyrhämä et al. 2016).

Les participants de l'étude sont des enseignants finlandais du français, de tous les niveaux de scolarité car l'idée est d'obtenir une quantité de réponses la plus grande possible. La seule condition était que l'enseignant ait enseigné le français en ligne pendant la pandémie de COVID-19. Néanmoins, on peut supposer que la plupart des répondants au questionnaire sont des enseignants de lycées ou de l'enseignement supérieur parce que ces niveaux scolaires ont passé le plus temps en téléenseignement pendant la pandémie en Finlande. Le gouvernement de Finlande s'est efforcé de rendre possible l'enseignement élémentaire sur place dans les écoles.

Selon mes connaissances, il n'y a pas de recherche préalable sur notre sujet. Il existe des études antérieures sur le téléenseignement des compétences orales pendant la pandémie, mais ces études ont traité le sujet du point de vue de l'enseignement de l'anglais. La recherche apporte ainsi une perspective linguistique française dans un contexte finlandais. Il existe quelques recherches liées à l'enseignement du français en ligne, mais comme le mentionne Hodges (2020), l'enseignement en ligne bien planifié n'est pas comparable au téléenseignement pendant la pandémie au moment où l'enseignement a dû être transféré en ligne à court terme sans planification.

Pour étudier les effets du téléenseignement sur l'enseignement des compétences orales du français langue étrangère dans les établissements finlandais, il faut commencer par cerner l'approche didactique actuellement en place à l'école (2.1) et voir quelle place les compétences orales occupent dans cette approche (2.2) : il faut aussi présenter le téléenseignement (3.1) et étudier le téléenseignement effectué pendant la pandémie (3.2). Après l'étude du cadre théorique de notre étude, nous présenterons la méthodologie et la stratégie de recherche : le questionnaire utilisé et comment nous allons analyser les résultats. Nous présenterons aussi les participants de notre questionnaire. Dans la cinquième partie, nous présenterons et analyserons les réponses collectées en nous intéressant plus particulièrement aux différents thèmes que nous avons distingué pendant l'analyse. Pour finir notre étude, nous tirerons une conclusion où nous rassemblons les résultats obtenus et évaluons la recherche.

2 ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Dans cette partie, nous allons présenter les théories concernant l'enseignement des langues étrangères, notamment l'enseignement du français qui fait l'objet de notre étude. Nous commençons par définir la didactique et l'approche communicative qui est une des méthodes d'enseignement largement utilisée aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères. Après la didactique, nous nous concentrons plus particulièrement sur la notion des compétences orales et définissons leurs caractéristiques.

2.1 La didactique

2.1.1 La didactique générale

Uusikylä et Atjonen (2005 : 27) ont défini la didactique générale comme une méthodologie qui comprend non seulement le contenu de l'enseignement mais aussi les méthodes de l'enseignement. Ainsi, on peut dire que la didactique est la théorie et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans l'ouvrage de Jyrhämä et al. (2016) on appelle cette combinaison de la théorie et de la pratique *les deux visages de la didactique* et on utilise le terme *didactique descriptive* pour la recherche sur l'enseignement et le terme *didactique normative* pour la pratique. Parfois, la didactique peut être confondue avec la pédagogie, mais il est important de distinguer les deux. Buchart (2007 : 1-2) caractérise la différence en écrivant que la didactique concerne la transmission de savoir entre le maître et les apprenants, tandis que la pédagogie est concentrée sur la relation entre le maître et les élèves. Souvent la pédagogie réfléchit aussi à l'école et au système éducatif.

Dans la didactique générale, il y a trois grandes conceptions de la transmission du savoir à partir desquelles les différentes méthodes de la didactique des langues

étrangères se sont développées. Les méthodes utilisées ont beaucoup évolué au fil du temps et aussi avec l'évolution de la technologie. Les grandes conceptions sont la conception transmissive, la conception béhavioriste et la conception socio-constructiviste. Actuellement, la conception la plus généralement admise est la conception socio-constructiviste, c'est pourquoi c'est cette conception qui nous intéresse plus particulièrement ici. Cette conception est fondée sur les théories du psychologue Piaget, et plus particulièrement, sur ses études sur les interactions sociales. L'idée essentielle est que l'apprentissage se fait par la construction d'activités mentales différentes en interaction avec l'environnement. Ainsi, l'apprenant apprend en interaction avec les autres apprenants ou l'enseignant, qui ont plus de savoir sur le sujet (Buchart, 2007 : 1-4). En plus de Piaget, un autre psychologue qui a eu un effet sur l'étude de la langue et l'apprentissage de langues est Vygotsky. Il a présenté sa théorie socioculturelle qui se base sur l'idée que le développement cognitif est aussi lié à la culture dans laquelle on vit (Masuda et al. 2015 : 10). Selon Vygotsky, l'apprentissage a deux niveaux : en premier on apprend en interaction avec l'environnement, et après, ce qu'on a appris devient la propriété d'un individu (Lintunen et al. 2015). Vygotsky présente que l'apprentissage et le développement se passent dans les interactions sociales et qu'un individu ne peut pas être étudié ou entendu en isolement parce qu'un individu est une partie d'une histoire, d'une culture et d'une société (Swain et al. 2015 : 6).

2.1.2 La didactique du FLE

En plus de la didactique générale, il existe les didactiques des disciplines. Les disciplines se sont différenciées de la didactique générale car l'originalité de chaque discipline demande des adaptations (Uusikylä et Atjonen, 2005 : 28). C'est le cas, par exemple, avec les langues étrangères. On ne peut pas enseigner les mathématiques et les langues de la même manière ni avec les mêmes méthodes. De plus, il n'est pas possible de théoriser une didactique des langues qui s'appliquerait à toutes les langues, puisqu'on n'enseignera pas toutes les langues de la même façon (Buchart 2007 : 1). Par exemple, il existe une grande différence entre l'enseignement du finnois et du français. Uusikylä et Atjonen (2005 : 28) constatent que l'enseignant doit connaître les concepts et les méthodes de la discipline enseignée et la connaissance de la didactique générale ne suffit pas.

La didactique du français peut être subdivisé en trois disciplines : la didactique du française maternelle (FLM), la didactique du français langue seconde (FLS) et la didactique du français langue étrangère (FLE) (Buchart, 2007 : 2). La sous-catégorie de la didactique du français qui concerne notre sujet d'étude est la didactique du FLE, ce qui signifie le français appris par des apprenants non francophones. La didactique des

disciplines, comme la didactique FLE, applique les théories de la didactique générale, mais en plus de ces théories, les études sur la discipline ont une influence (Kallioniemi et al. 2012 : 38). Par exemple, dans le domaine des didactiques des langues, la langue est un objet d'étude essentiel et les études sur la langue ont non seulement un impact individuel mais aussi sociétal (Dufva et al. 2011 : 23). Bien que nous puissions définir quelques traits généraux de la didactique du français langue étrangère, il y a des variations à apporter d'après la langue maternelle et l'origine des apprenants (Buchart, 2007 : 8). Chaque enseignant doit tenir compte de son public et de ses difficultés spécifiques pour enseigner le français. Par exemple, on ne peut pas enseigner le français aux apprenants finlandais de la même façon qu'à des apprenants chinois parce que la distinction entre la langue maternelle des apprenants et le français est complètement différente.

2.1.3 La méthode communicative

Selon Buchart (2007 : 6-7), la méthode la plus utilisée en enseignement des langues étrangères aujourd'hui est l'approche (ou la méthode) communicative qui se trouve dans tous les manuels et tous les matériaux didactiques publiés en FLE depuis les années 80. Cette approche applique la théorie de l'apprentissage socioculturel de Vygotsky que nous avons présentée antérieurement. Dans l'approche communicative, la priorité de l'apprentissage d'une langue est la capacité de communiquer, donc, la communication joue un grand rôle sur le contenu de l'enseignement (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 11). Le but des enseignants est d'adapter l'enseignement de la langue aux besoins des apprenants et de fournir des situations de communication. Cette stratégie d'apprentissage est centrée sur l'apprenant, l'enseignant vise à adapter l'enseignement aux besoins des apprenants et est là seulement pour fournir les situations de communications. Les enseignants utilisent différents types d'interactions dans les exercices, comme jeux de rôle, actes de paroles et simulations. Les documents utilisés dans les exercices peuvent être des documents authentiques ou semi-authentiques, ce qui veut dire que les exercices sont proches de la réalité. L'authenticité des situations enseigne aux apprenants le langage quotidien (Buchart, 2007 : 6). Traditionnellement, il est considéré que l'approche communicative et l'authenticité demandent de travailler en face à face, et par conséquent, il est intéressant de savoir comment cela a été appliqué dans la situation de la pandémie.

L'approche communicative et l'attention portée à la capacité de communiquer est aussi visible dans les programmes officiels d'enseignement établis par la Direction générale de l'enseignement finlandaise. Dans le programme officiel de l'enseignement à l'école primaire et au collège on écrit que dans l'enseignement des langues étrangères on encourage les apprenants à communiquer dans les environnements authentiques et qu'on les entraîne à communiquer dans différentes situations

d'interaction. On mentionne aussi que se concentrer sur les besoins et intérêts des apprenants est essentiel quand on planifie l'enseignement des langues (Direction générale de l'enseignement, 2014). Pareillement, dans le programme officiel de l'enseignement au lycée, on souligne qu'on devrait encourager les apprenants à utiliser la langue ; la connaissance de la langue n'a pas besoin d'être du même niveau que celle d'un natif, ce qui est important, c'est que l'apprenant obtienne des expériences en communiquant dans différentes situations (Direction générale de l'enseignement, 2019). En plus des exemples mentionnés, Tergujeff et al. (2019 : 17) mentionnent qu'on envisage d'ajouter un examen oral au baccalauréat, lequel devrait souligner l'importance d'enseigner les compétences orales au lycée. Les programmes officiels d'enseignement traitent également d'autres aspects de la didactique, mais nous avons cité ces exemples parce que notre étude se concentre sur l'enseignement des compétences orales.

Dans le chapitre suivant, nous allons étudier plus précisément les compétences orales. Que veut dire ce concept et de quoi les compétences orales sont-elles composées ?

2.2 Les compétences orales

Les compétences orales se composent de différents secteurs, il se n'agit pas seulement du produit de la parole, mais aussi l'écoute de la parole et la transmission et la réception du message (Tergujeff et al. 2019 : 14). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), utilisé comme base pour l'enseignement dans les pays européens, reflète aussi cette image multidimensionnelle des compétences orales. Selon le CECR, les compétences orales incluent des aspects linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2020). Par conséquent, les compétences orales couvrent non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des compétences comme la maîtrise de stratégies de communication et l'usage du langage approprié à la situation.

Dans le contexte finlandais, les compétences orales ne sont pas définies très précisément dans les programmes officiels d'enseignement utilisés, mais ils établissent comme objectif de l'enseignement des langues étrangères la capacité d'être en interaction avec les autres, d'interpréter et de produire des textes (Direction générale de l'enseignement 2014, 2019). Les programmes officiels ne distinguent pas les compétences orales des autres compétences, mais on utilise la notion étendue de *textes* qui comprend aussi le secteur oral. La seule caractéristique des compétences orales mentionnée dans les programmes officiels d'enseignement est une prononciation fluide dans la langue étudiée (Tergujeff et al. 2019 : 14).

2.2.1 Les compétences orales dans l'enseignement

Bien que les compétences orales soient importantes et que la langue parlée soit essentielle, on s'est concentré par le passé surtout sur la langue écrite dans l'enseignement des langues étrangères (Tergujeff et al. 2019 : 12). Les méthodes traditionnelles d'enseignement indiquent aussi le fait que l'oral a été minoré antérieurement, parce que les méthodes traditionnelles traitent seulement du texte et de la langue écrite (Alrabadi, 2011 : 19). Au fil du temps, quand l'approche communicative est devenue plus populaire, on a commencé à prêter attention à l'enseignement de l'oral, à son importance et aux raisons de l'enseigner. Une des raisons est que les apprenants n'adoptent pas une langue étrangère de la même manière qu'une langue maternelle, surtout quand l'apprenant n'entend pas la langue étudiée dans son environnement en dehors de la salle de classe. Ainsi, les apprenants ne s'exposent pas à la langue, et pour cette raison, l'enseignant devrait offrir des moyens pour entendre la langue dans son temps libre (Tergujeff et al. 2019 : 17). Alrabadi (2011 : 21) explique qu'une autre particularité qui produit des difficultés est le caractère éphémère de l'oral. En apprenant la langue écrite, l'apprenant peut lire le texte plusieurs fois, mais dans le cas de l'oral, il n'est pas toujours possible d'avoir accès à la répétition. En situation de vie courante, on peut demander au locuteur de répéter mais il n'est pas possible de répéter la parole diffusée à la radio ou à la télévision (Alrabadi, 2011 : 21).

En raison des particularités des compétences orales, l'enseignement axé sur celles-ci est important. En plus des exemples mentionnés, il existe aussi d'autres raisons d'enseigner les compétences orales. Tout d'abord, une des raisons les plus importantes est l'envie des apprenants de maîtriser les compétences orales. Souvent les apprenants souhaitent apprendre à bien communiquer et ils apprécient plus les compétences orales. Pour apprendre à bien maîtriser l'oral, on doit commencer à pratiquer aussitôt que possible parce que l'enseignement de l'oral est un secteur essentiel même au début de l'apprentissage de langues. En outre, les programmes officiels d'enseignement obligent les enseignants à enseigner les compétences orales. Bien que les programmes officiels d'enseignement ne constituent pas une ligne directrice précise pour les enseignants, les enseignants doivent tenir compte des objectifs qui y sont mentionnés lors de la planification de l'enseignement (Tergujeff et al. 2019 : 17-19). Nous avons présenté quelques exemples concernant la communication et les compétences orales dans les programmes officiels d'enseignement au point précédent.

Souvent on réfère à la définition de la compétence de communication en définissant les compétences orales (Tergujeff et al. 2019 : 12). Dans le sous-chapitre suivant nous allons examiner une histoire brève et les théories différentes de la compétence de communication.

2.2.2 La compétence de communication

On considère aujourd'hui que l'objectif essentiel de l'enseignement des compétences orales est de donner aux apprenants les capacités d'obtenir la compétence de communication (Larsen-Freeman et Anderson, 2011 : 152). Cela signifie que l'objectif de l'enseignement est que l'apprenant obtienne la capacité à communiquer dans différentes situations avec la langue apprise. De bonnes compétences orales n'exigent donc pas une connaissance complète de la grammaire, mais la capacité à communiquer, autrement dit comprendre et être compris, quand on parle dans une langue étrangère.

Le terme *compétence de communication* a été présenté pour la première fois par Dell Hymes quand il a critiqué la théorie sur la *compétence linguistique* de Chomsky (Byram, 1997 : 8). Hymes a présenté le terme dans les années 1960 pour mettre l'accent sur l'idée que le savoir des règles grammaticales d'une langue n'est pas suffisant, il est aussi important de connaître le langage approprié à la situation dans laquelle le locuteur se trouve. Selon Hymes, le locuteur ne doit pas posséder des savoirs linguistiques parfaits, mais une partie importante de la connaissance des langues étrangères est la capacité à utiliser la langue dans différentes situations de communication (Rickheit et Strohner, 2008 : 15-17). La notion a été un peu troublante et, particulièrement au début, elle est utilisée incorrectement. Quand le terme a commencé à apparaître dans l'apprentissage des langues étrangères, il est devenu un synonyme de l'apprentissage progressiste et innovateur et, pour cette raison, nombreux sont ceux qui voulaient utiliser le terme pour décrire leur enseignement, même s'il ne satisfaisait pas à tous les critères requis (Savignon 1997 : 7).

Hymes a fondé sa nouvelle conception de la compétence de communication non seulement sur la théorie mais aussi la pratique parce qu'il affirmait qu'elles ne sont pas des choses distinctes (Rickheit et Strohner, 2008 : 16). Avant les idées de Hymes sur ce sujet, Chomsky faisait la division entre la théorie et la pratique en présentant la compétence et la performance de communication comme deux choses séparées. Selon la théorie de Chomsky, l'utilisateur de la langue possède deux types de compétences linguistiques : le langage observable (la performance) et les compétences linguistiques sous-jacentes (la compétence) (Lintunen et al. 2015). Au lieu de diviser la compétence et la performance, Hymes décrit les deux comme les deux côtés de la communication : la performance est la partie qu'on observe dans la communication et la compétence est la capacité de produire la communication observée. Hymes a aussi présenté quatre points de vue avec lesquels on peut faire une étude approfondie sur la langue et la communication. Le premier point de vue s'intéresse à la formalité, en d'autres termes, si la communication suit les règles grammaticales et culturelles. Le deuxième prête attention au contexte de la communication et si la communication est appropriée dans la situation sociale utilisée. Le troisième se focalise sur les éléments

psycholinguistiques de la communication, comme la mémoire du locuteur. Le dernier point de vue observe la performance, autrement dit, ce qu'est fait (Rickheit et Strohner, 2008 : 16-18).

Il existe un autre modèle plus récent de la compétence de la communication qui a été créé par les linguistes Canale et Swain en 1980. Quand on parle des compétences orales, on utilise souvent leur modèle pour définir le terme. Dans le modèle de Canale et Swain, la connaissance des langues est divisée en trois groupes différents : les compétences linguistiques, sociolinguistiques et stratégiques (Canale et Swain, 1980 : 27). Les compétences linguistiques comprennent les compétences lexicales, syntaxiques, morphologiques et phonologiques du locuteur. Les compétences sociolinguistiques, dans le contexte des compétences orales, signifient la capacité du locuteur de connaître les normes socioculturelles du langage approprié et les normes du discours. Avec les compétences stratégiques, Canale et Swain font référence aux stratégies de communication verbales et non verbales avec lesquelles le locuteur peut renforcer la communication, par exemple le langage corporel (Canale et Swain, 1980 : 29-30). Dans la communication, les mouvements corporels, comme les expressions et les gestes, jouent un rôle important : il faut donc aussi les prendre en compte quand on s'intéresse au sujet de la communication et des compétences orales (Tergujeff et al. 2019 : 13). L'inclusion des trois groupes des compétences orales en téléenseignement peut poser des problèmes pour les enseignants. Comment peut-on enseigner par exemple des mouvements corporels en ligne lorsque la majorité des apprenants ne démarrent pas la caméra vidéo pendant la leçon ?

Après avoir examiné les compétences orales et la compétence de communication, nous allons passer à la compétence linguistique du point de vue de la phonologie.

2.2.3 La compétence linguistique

Au point précédent, nous avons déjà traité la compétence de communication et ses aspects sociolinguistiques et pragmatiques, mais nous approchons maintenant la compétence linguistique, qui a été mentionnée précédemment comme l'un des groupes de connaissance de la langue définis par Canale et Swain (1980 : 29). Bien que les compétences linguistiques comprennent plusieurs aspects de la langue, dans cette partie, nous ne traitons que de la phonologie, car c'est un aspect essentiel pour notre sujet de recherche. Nous avons choisi d'examiner les faits phonétiques et la prononciation en détail, parce qu'elles jouent un grand rôle dans la communication et l'enseignement des compétences orales. Par exemple, les faits phonétiques du français ont des fonctions diverses dont nous traiterons d'abord en général, puis du point de vue d'apprenants finlandais du français. En outre, la prononciation influence fortement la transmission du message et elle est souvent accentuée dans l'enseignement du français oral (Tergujeff et al. 2019 : 14). L'enseignement de la

phonétique et la prononciation est particulièrement important avec des apprenants finnophones, parce que, contrairement au finnois, en français les lettres ne correspondent pas aux phonèmes, ainsi la prononciation se distingue de la transcription (Pietilä et al. 2014 : 175). Nous commençons avec les faits phonétiques, et après, nous traitons plus précisément la prononciation.

Les faits phonétiques

Les faits phonétiques sont des composantes phonologiques qui couvrent les aspects articulatoires et prosodiques de la langue (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 50). En français, Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 30) spécifient huit fonctions des faits phonétiques : distinctive, contrastive, modale, identificatrice, expressive, discursive, communicative et démarcative. La fonction distinctive permet de distinguer les signes les uns des autres, et ainsi, assure l'intercompréhension, tandis que la fonction contrastive aide à segmenter la parole et à établir la relation entre le connu et l'apport d'information en mettant en relief des éléments dans un énoncé (Moraz et Prikhodkine, 2011 : 99 ; Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 30). La fonction modale aide à déterminer le mode de l'énoncé en utilisant l'intonation pour signaler du mode déclaratif, interrogatif, jussif ou appellatif. Avec les fonctions identificatrice et expressive, le locuteur peut indiquer son identité, comme le sexe, et ses sentiments, comme la joie dans la parole. La fonction discursive recouvre l'habileté d'identifier le genre de discours et d'utiliser un style de discours approprié, tandis que la fonction communicative facilite le déroulement du dialogue, par exemple, en utilisant des pauses. La dernière fonction des faits phonétiques est la fonction démarcative avec laquelle on peut démarquer des unités linguistiques, comme les phrases et les mots, pour que l'apprenant puisse repérer les syllabes initiales et finales (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 30-32).

Les faits phonétiques comprennent deux types de phénomènes : les faits segmentaux et suprasegmentaux. Les faits segmentaux recouvrent les sons utilisés dans la parole, autrement dit, les consonnes, les voyelles et les semi-voyelles, tandis que les faits suprasegmentaux représentent des propriétés caractéristiques aux segments phonétiques qui ont une fonction sémantique (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 : 27-30). La notion de faits suprasegmentaux est une notion souvent utilisée comme un synonyme des faits prosodiques ou la prosodie. La prosodie comprend quatre phénomènes différents : l'accentuation, l'intonation, la quantité et les tons (Kalmbach 2007 : 103). Ces faits prosodiques sont largement utilisés pour exprimer différentes oppositions d'emphase, des attitudes et des émotions du locuteur (Malmberg, 2017 : 223). L'accentuation signifie la découpe des suites de phonèmes en unités qui forment des groupes reconnaissables. En utilisant l'accentuation, on met en

valeur une syllabe particulière dans un mot. Dans certaines langues, on accentue une syllabe particulière du mot, mais dans beaucoup de langues, la place de l'accentuation change et le sens d'un mot peut changer d'après l'accentuation. L'intonation, qui est le deuxième phénomène mentionné, concerne la mélodie d'une phrase et la hauteur musicale. Le troisième phénomène est la quantité, avec laquelle on peut désigner des notions différentes : la notion physique et la notion linguistique. La notion physique recouvre la durée utilisée pour prononcer un son. La notion linguistique s'appelle la longueur, elle n'est pas mesurable et elle représente une opposition relative entre différents phonèmes. Certaines langues, comme le finnois, font l'opposition entre phonèmes longs et brefs, qui permettent de distinguer des mots différents. Le dernier phénomène est les tons qui concernent aussi la hauteur, mais les tons ont un effet sur le sens du mot (Kalmbach 2007 : 103, 106, 109). Les tons n'existent pas en finnois ou français, mais nous avons voulu présenter ce phénomène pour avoir une vue d'ensemble de la prosodie.

Normalement, la prosodie du français ne pose pas de problèmes aux apprenants finnophones. L'intonation, le rythme et l'accentuation du français ressemblent au finnois et n'ont pas de différences notables qui rendraient la prononciation plus difficile. Par exemple, l'accentuation n'a pas une fonction distinctive en français et dans le français moderne on met l'accent sur la première syllabe comme en finnois. Ce qui en français produit le plus de difficultés pour les apprenants finnophones est les consonnes occlusives et le phonème /z/. Les Finlandais n'ont pas l'habitude de rencontrer des difficultés avec les voyelles parce que la plupart des voyelles françaises existent en finnois. En plus des consonnes occlusives et du /z/, un phénomène qui crée des défis pour les apprenants du français est la langue parlée. Dans la langue parlée, on ne prononce pas plusieurs phonèmes et même une syllabe ou un mot entier peuvent devenir muets dans la parole même s'ils existent dans la langue écrite (Tergujeff et al. 2019 : 176-177).

Après avoir traité des faits phonétiques, de leur fonction et des défis qu'ils posent aux apprenants finlandais, nous passons à la prononciation.

La prononciation

La phonétique et la prononciation sont intégrées à chaque phase d'une classe et elles sont contextualisées. De plus, elles fonctionnent comme une base de l'acquisition de la compétence de communication et elles sont une condition préalable du point de vue de la compréhension et l'expression orale (Alrabadi, 2011 : 27). Une bonne prononciation du français est essentielle, particulièrement du point de vue de la communication. Un apprenant ne profite pas de la connaissance des verbes s'ils sont mal prononcés et le destinataire ne comprend pas le message que le locuteur essaie de

transmettre. Si la prononciation du locuteur contient plusieurs erreurs et facteurs gênants, le destinataire peut rencontrer des difficultés à comprendre. Il se peut aussi qu'il doive tant se concentrer sur la compréhension de la parole du locuteur qu'il n'a pas le loisir d'entendre véritablement le contenu du message (Pietilä et al. 2014 : 166). La prononciation a aussi un effet sur l'image que les auditeurs ont de la connaissance de la langue du locuteur. Les auditeurs jugent souvent le locuteur d'après sa prononciation et souvent ils pensent que la connaissance de la langue d'une personne qui prononce bien est meilleure que celle d'une personne qui rencontre des difficultés avec la prononciation, même si les savoirs grammaticaux et lexicaux sont au même niveau (Pietilä et al. 2014 : 167).

Pour obtenir une bonne prononciation, il faut connaître les caractéristiques de la phonétique et les phonèmes, et en plus, il faut entraîner les organes de la phonation pour qu'ils s'habituent aux phonèmes différents de ceux de la langue maternelle (Kalmbach, 2007 : 119). L'entraînement des organes est important parce que la prononciation demande non seulement des capacités cognitives mais aussi des capacités motrices (Pietilä et al. 2014 : 172). En apprenant les traits fondamentaux de la prononciation, un apprenant a une bonne chance de bien prononcer les mots même si l'apprenant ne connaît pas le mot et ne l'a pas entendu avant. Selon Kalmbach (2019 : 177), le système graphématique du français contient des conventions logiques, et une personne qui connaît les règles a une possibilité de 90% de bien prononcer un mot inconnu. Il est intéressant de savoir comment les enseignants ont réalisé l'enseignement de la prononciation en ligne ou s'ils ont décidé de se concentrer sur d'autres aspects de la langue.

Après avoir présenté la première partie de notre cadre théorique concernant la didactique et les compétences orales du point de vue de l'enseignement des langues étrangères et le français, nous passerons à la partie suivante de la théorie où nous traitons du téléenseignement.

3 TÉLÉENSEIGNEMENT

Dans cette partie de l'étude, nous allons examiner le téléenseignement et ses caractéristiques. Nous commençons avec la définition de la notion et ses caractéristiques, et après, nous étudions la perspective pédagogique et l'interaction dans le téléenseignement. Pour finir, nous allons étudier les particularités du téléenseignement réalisé en situation d'urgence ; qu'est-ce qui est différent et de quels traits faut-il être conscient ?

3.1 Définition

Il existe plusieurs notions pour désigner l'enseignement qui se passe en ligne, comme le téléenseignement, l'enseignement à distance et l'anglicisme e-learning. Quelle que soit la notion utilisée, toutes insinuent la même chose : l'apprenant est à distance de l'enseignant et il utilise la technologie pour étudier et communiquer avec l'enseignant et les autres apprenants (Anderson, 2008 : 16). Aujourd'hui, la différence entre l'enseignement traditionnel en présentiel et le téléenseignement n'est pas grande. Boettcher et Conrad (2016 : 8) mentionnent deux raisons pour ce phénomène : la première est la technologie qui s'est beaucoup développée et a rendu les rendez-vous en ligne plus faciles, et la seconde raison est que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont plus actives, ainsi, l'environnement n'a pas tant importance. Avec les applications comme Zoom et Google Meet, les apprenants et l'enseignant peuvent agir réciproquement en temps réel et la communication ressemble à celle de l'enseignement présentiel. Une chose qui indique aussi que la différence entre les deux types d'enseignement n'est pas grande est mentionnée dans l'article de Koua (2013 : 564), où il écrit que la technologie est devenue une partie essentielle dans l'enseignement des langues dans l'enseignement présentiel. Ainsi, les outils

d'enseignement sont en grande partie les mêmes qu'il s'agisse de téléenseignement ou d'enseignement présentiel.

Bien que nous ayons dit que la différence entre téléenseignement et enseignement présentiel n'est pas grande actuellement, on peut définir quelques caractéristiques spécifiques au téléenseignement. Dans le sous-chapitre suivant, nous allons traiter plus précisément ces caractéristiques spécifiques et comment elles sont visibles dans téléenseignement.

3.1.1 Caractéristiques générales

Dans le téléenseignement, le rôle de l'enseignant est un peu différent en comparaison à l'enseignement présentiel. Boettcher et Conrad (2016 : 8) expliquent qu'en mode distanciel, l'enseignant devient plus un mentor qui fait moins de conférences et qui, au lieu de cela, dirige et incite les apprenants à discuter et être créatifs. Par exemple, l'enseignant peut préparer une courte introduction sur de nouveaux concepts pour les apprenants, et après l'enseignant anime la discussion sur les concepts entre les apprenants. Cette méthode incite les apprenants à penser, discuter et collaborer, ainsi, les apprenants ne peuvent pas rester silencieux ou passifs pendant les leçons (Boettcher et Conrad, 2016 : 8). De temps à autre, les enseignants n'ont pas assez d'expérience sur le téléenseignement et l'établissement n'offre pas d'appui ni d'instructions, et l'enseignement en ligne n'est pas réalisé avec succès. Dans ces cas, les enseignants ne modifient pas leurs méthodes mais seulement répètent la façon d'enseigner qu'ils réalisent en enseignement présentiel, et ainsi, il est probable que l'enseignement ne contient pas beaucoup d'interaction et la communauté d'apprentissage ne développe pas (Pallof et Pratt, 2013 : 7).

Une autre caractéristique du téléenseignement est qu'il rend possible la diversité de l'enseignement et l'apprentissage. Boettcher et Conrad (2016 : 9) soulignent, qu'en téléenseignement, les ressources pour accéder à l'information et faire des recherches sont presque infinies. Du coup, les enseignants peuvent utiliser différents types de ressources pour enseigner et réaliser le cours. Internet rend possible l'utilisation de ressources autrement inaccessibles dans la zone géographique dans laquelle l'enseignant et les apprenants vivent, par exemple, les apprenants du français peuvent se connecter avec les personnes françaises sur l'Internet et apprendre plus sur la culture, la langue et les habitudes (Koua, 2013 : 565). Boettcher et Conrad (2016 : 9) mentionnent aussi que les ressources d'aujourd'hui sont accessibles en ligne, et pour cette raison, les apprenants peuvent y accéder quand et où ils veulent avec leur smartphone ou leur tablette. Quelques apprenants ont besoin de plus de répétition, donc il est très utile d'avoir le matériel pédagogique accessible tout le temps. La technologie utilisée dans téléenseignement aide également les apprenants avec les différents styles d'apprentissage (Pallof et Pratt, 2013 : 8). Par exemple, un apprenant

auditif peut écouter un clip audio sur la définition d'un concept au lieu de lire une explication du concept. Quelques applications offrent la possibilité de modifier le texte en parole, ce qui peut aider un apprenant auditif. Les apprenants visuels peuvent regarder des vidéos, par exemple sur Youtube, pour promouvoir l'apprentissage ou utiliser différentes couleurs pour souligner en lisant un texte en ligne. Les apprenants kinesthésiques ont la possibilité de chercher de l'information sur différentes sources et de visiter différents sites sur Internet.

Le téléenseignement apporte aussi des possibilités aux enseignants pour qu'ils puissent personnaliser leur enseignement. Par exemple, il permet aux apprenants de participer et de créer du contenu pour le cours. Ainsi, l'enseignant peut utiliser les produits des apprenants comme matériel pédagogique. En plus, les enseignants peuvent utiliser facilement différents types de médias, comme les vidéos, la musique ou les podcasts dans leur enseignement. Comme soutien dans le téléenseignement, les enseignants peuvent utiliser les diapositives Powerpoint, articles, illustrations, livres électroniques et liens Internet qui peuvent être partagés avec les apprenants par exemple sur le site du cours dans Google Classroom. (Pallof et Pratt, 2013 : 8). En analysant les réponses des participants de notre étude, il est possible qu'on trouve quelques nouvelles manières d'enseigner le français oral en ligne.

Dans le sous-chapitre suivant, nous allons continuer à examiner les caractéristiques du téléenseignement, en lien avec la perspective pédagogique. De quoi faut-il tenir compte du point de vue de la pédagogie en enseignant en ligne ?

3.1.2 Perspective pédagogique

Marty (2016 : 3) décrit dans son ouvrage que la didactique du téléenseignement se compose de la relation de l'enseignant à ses enseignements et au support matériel utilisé dans l'enseignement. L'enseignement en ligne a été étudié pendant des décennies, et selon Hodges et al. (2020), pour rendre effective cette relation de l'enseignant, des enseignements et du contenu, le téléenseignement demande une planification complète et l'utilisation de différentes conceptions adaptées au téléenseignement. Comme nous l'avons constaté au point précédent, le téléenseignement demande différentes pratiques et il ne suffit pas de déplacer les mêmes pédagogies utilisées en présentiel vers un autre environnement d'enseignement (Pallof et Pratt, 2013 : 21). Par exemple, le soutien des apprenants en téléenseignement est important pour que les apprenants réussissent et ne quittent pas le cours (Anderson, 2008 : 419). C'est un point important dans le cas de notre étude parce que nous nous intéressons au français qui est optionnel pour les apprenants finnois. Ainsi, il est important de s'assurer que les apprenants continuent l'apprentissage de la langue pour qu'il ait assez de personnes pour former un groupe du français.

En téléenseignement, la responsabilité de l'apprentissage se déplace plus vers l'apprenant (Major, 2015 : 212). On ne nie pas l'importance des enseignants parce qu'ils peuvent soutenir les apprenants en ligne en appliquant des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant et en créant des activités qui activent et motivent les apprenants (Major, 2015 ; Pallof et Pratt 2013). Néanmoins, Anderson (2008 : 28) présente dans son ouvrage que peu importe les matériaux en ligne, si les apprenants ne sont pas motivés, ils n'apprennent pas. Généralement les apprenants qui réussissent dans les études en ligne sont actifs, créatifs et engagés dans le processus d'apprentissage et ils prennent grand plaisir à l'apprentissage (Pallof et Pratt 2013 : 135, 139). Ainsi, les apprenants en ligne ont la capacité de faire des choix et de contrôler leur propre niveau d'engagement au cours, ce qui a une influence sur leur apprentissage. Normalement dans l'enseignement présentiel, l'enseignant peut agir sur le niveau de l'engagement de l'apprenant par exemple en se rapprochant physiquement des étudiants ou en minimisant les distractions pour les étudiants. Quand les apprenants étudient seuls, ils peuvent être distraits par exemple par les réseaux sociaux ou les travaux ménagers à la maison quand ils regardent ou participent à une vidéoconférence d'un cours (Major, 2015 : 212-213).

L'enseignement dans le monde virtuel influence aussi l'évaluation et sa réalisation. Boettcher et Conrad (2016 : 10) mentionnent que l'évaluation du téléenseignement devrait être continue et variée, non seulement pour des raisons pédagogiques mais aussi parce que ce type d'évaluation rend la tricherie plus difficile pour les apprenants. En ligne, la tricherie et le plagiat de textes sont plus faciles pour les apprenants (Pallof et Pratt, 2013 : 19). Du point de vue de l'apprentissage des langues, les apprenants peuvent, par exemple, utiliser des traducteurs automatiques pour traduire des phrases ou un texte complet. Dans le téléenseignement, l'évaluation peut être réalisée en temps réel ou les apprenants peuvent rendre des exercices pour l'enseignant à évaluer en dehors des leçons. Pallof et Pratt (2013 : 8) présentent comment la technologie a rendu possible que les exercices évalués peuvent être réalisés en format audio, vidéo ou texte et les apprenants peuvent aussi soumettre des photos pour évaluation. Par exemple, avec un smartphone, les apprenants peuvent prendre des photos et enregistrer des vidéos ou des clips audios. Avec l'ordinateur, les apprenants peuvent enregistrer l'écran et il est aussi possible d'enregistrer la narration en voix off pour soumettre une présentation à évaluer. Nous avons seulement mentionné quelques exemples, mais le téléenseignement rend possible la réalisation de l'évaluation très variée, l'imagination de l'enseignant est la seule limite.

3.1.3 L'interactivité

En téléenseignement, le discours et la communication entre l'enseignant et les apprenants ont lieu en ligne, ce qui change l'interactivité d'un cours. Les différences

entre la communication en ligne et en classe sont grandes, et pour cette raison, l'enseignement demande des changements notables du point de vue de l'interactivité (Major, 2015 : 180). En téléenseignement, les apprenants peuvent se sentir isolés, et pour cette raison, les enseignants devraient planifier leur enseignement de telle sorte que les apprenants se sentent connectés à leurs camarades du cours. Pour combattre l'isolement et aider les apprenants à se sentir connectés avec les autres apprenants en ligne, l'enseignant peut inclure des vidéos et des éléments interactifs comme des jeux de rôles, l'apprentissage par les pairs et des projets de groupe (Ubell, 2017 : 19, 21). Major (2015 : 180) mentionne dans son ouvrage que l'interactivité dans le téléenseignement est importante aussi parce qu'elle rassure les apprenants, et renforce les attitudes actives, l'apprentissage des apprenants et leurs opinions sur la qualité de cours. Il mentionne aussi que par certains côtés la qualité de communication et l'interactivité en ligne peut devenir un indicateur sur la qualité du cours.

Les nouvelles technologies sur Internet offrent la vitesse, la facilité et la multimodalité de communication et ainsi permettent aux enseignants et aux apprenants de partager sons, images et texte facilement en enseignement distanciel (Major, 2015 : 181-182). Les technologies utilisées en téléenseignement pour interagir peuvent être divisées en deux : les technologies unidirectionnelles et les technologies bidirectionnelles. Power (2002 : 64) explique que les technologies unidirectionnelles (ou technologies d'enseignement) permettent aux enseignants de diffuser les matériaux didactiques aux apprenants sur Internet, par exemple sur un environnement numérique d'apprentissage comme Google Classroom, tandis que les technologies bidirectionnelles (ou technologies d'encadrement) sont les technologies qui permettent la communication entre les apprenants et l'enseignant. Ces technologies bidirectionnelles peuvent être subdivisée en deux : mode asynchrone et mode synchrone (Power, 2002 : 64). En mode asynchrone la communication peut avoir lieu à différents endroits et à différents moments, tandis qu'en mode synchrone les apprenants et l'enseignant peuvent interagir en temps réel, ce qui ressemble aux interactions dans une classe traditionnelle (Boettcher et Conrad, 2016 : 9-10). Un bon exemple d'une technologie en mode asynchrone est le courriel, et une technologie en mode synchrone signifie par exemple les vidéoconférences sur le Web. Le mode d'enseignement d'un cours dépend des apprenants et ses besoins, par exemple, avec les apprenants adultes le mode asynchrone peut fonctionner mieux parce qu'ils ont besoin de plus souplesse, en revanche, les apprenants jeunes profitent plus de leçons synchrones (Hodges et al. 2020).

Les technologies asynchrones en téléenseignement peuvent faciliter l'apprentissage des apprenants pour diverses raisons. Les composants asynchrones donnent aux apprenants plus de temps pour réfléchir et, dans certains cas, ils peuvent offrir un sentiment d'anonymat (Major, 2015 : 182). Quand la communication se passe

par les messages ou les commentaires, les apprenants ont plus de temps pour réfléchir à ce qu'ils veulent dire et composer le texte. Le sentiment de l'anonymat peut aider les apprenants les plus réticents se sentir plus libres de s'exprimer pendant la classe parce que les apprenants ne se voient pas et communiquent à travers des commentaires et courriels (Major, 2015 : 182). Ce sentiment de l'anonymat peut fonctionner dans des groupes qui sont nouveaux ou grands, autrement dit, quand tous les apprenants ne connaissent pas. En Finlande, à l'exception des cours d'initiation, souvent les groupes du français sont petits et les apprenants se connaissent depuis longtemps, donc le sentiment de l'anonymat est plus difficile à obtenir.

Les technologies utilisées en téléenseignement posent aussi quelques problèmes. Par exemple, dans les cours en mode synchrone, les groupes devraient être très petits (environ 10 apprenants) pour que tous les apprenants, non seulement les plus actifs, aient la possibilité de se joindre à la discussion (Pallof et Pratt, 2013 : 33). Bien entendu, avec des groupes plus grands, il est possible de faire des sous-groupes de discussion si l'enseignant utilise une application, comme Zoom, qui permet de former des groupes plus petits. Quand les groupes sont grands, les apprenants plus actifs et plus rapides font entendre leur voix et les autres peuvent jouer un rôle plus passif. Un autre défi avec l'interactivité et la communication qui se passe en ligne, est qu'il est difficile, voire impossible, de capturer les différentes nuances comme l'ironie et le sarcasme et les marqueurs physiques caractéristiques de la communication en face à face (Major, 2015 : 181-183). Il est intéressant d'étudier comment les participants de notre enquête ont ressenti l'interaction en ligne et quelles solutions les enseignants ont trouvé pour interagir en ligne.

Dans le sous-chapitre suivant, nous allons examiner comment le téléenseignement réalisé à cause de la pandémie, qui concerne notre étude, se différencie du téléenseignement normal. En plus, nous allons décrire brièvement la situation de la pandémie et ses effets sur l'éducation en Finlande.

3.2 Le téléenseignement réalisé en raison de l'urgence

Il existe plusieurs niveaux sous la notion du téléenseignement, et pour cette raison, il faut définir ce qui est lié à notre étude, le téléenseignement réalisé en raison de l'urgence. Au début de l'année 2020, la pandémie de COVID-19 s'est répandue en Finlande et pour empêcher la transmission du virus, le gouvernement finlandais a décidé de déplacer la plupart de l'enseignement sous forme distancielle en ligne. Ce déplacement concernait principalement les lycées et les écoles supérieures mais aussi en fonction de la situation de la pandémie, les collèges ont aussi connu le téléenseignement. Le déplacement de l'enseignement s'est passé rapidement ce qui a

obligé les professeurs à modifier leur enseignement pour qu'il convienne au téléenseignement.

Après le commencement de la pandémie de COVID-19, Hodges et al. (2020) décrivent qu'on a développé le terme d'enseignement à distance dans une situation d'urgence ou de crise pour décrire ce type différent d'enseignement en ligne. Cette nouvelle notion indique un changement temporaire dans l'enseignement : l'enseignement est appliqué différemment à cause d'une situation de crise. En pratique, on passe de l'enseignement présentiel à l'enseignement en ligne et on revient à la même méthode d'enseignement qu'avant quand la crise se calme ou est passée (Hodges et al. 2020). Williamson et al. (2020 : 107) décrivent dans leur article qu'à cause de la pandémie, les technologies éducatives sont devenues un service d'urgence. La notion du téléenseignement dans une situation de crise est apparue également parce que le téléenseignement bien planifié n'est pas comparable au téléenseignement réalisé en raison de crise. Pour réaliser un cours en téléenseignement normal, on a plusieurs mois pour planifier le contenu et les méthodes d'exécutions, tandis qu'il faut planifier le téléenseignement dans une situation d'urgence rapidement en quelques jours ou semaines (Hodges et al., 2020).

En conséquence de l'urgence créée par la pandémie, le téléenseignement a eu un caractère expérimental. Williamson et al. (2020 : 112) décrivent cette période de téléenseignement comme l'expérimentation de la technologie éducative la plus grande du monde et les apprenants, les enseignants et les parents sont l'objet d'étude avec lequel on peut améliorer la technologie éducative à l'avenir. La planification de l'enseignement dans une situation de crise demande des résolutions expérimentales de problèmes parce que les enseignants doivent développer de nouvelles solutions pour enseigner dans cette situation différente (Hodges et al., 2020). La situation d'urgence soulève aussi des problèmes du point de vue de la technologie. Tous les apprenants ne savent pas utiliser la technologie de la même manière, ce qui peut poser des problèmes aussi bien dans la réalisation de l'enseignement en ligne que la planification de l'enseignement fait par l'enseignant. Il existe une grande variété en ce qui concerne l'accès des apprenants à internet et aux autres technologies utilisées par les enseignants. Certains n'ont pas la possibilité d'utiliser l'ordinateur ou internet à la maison. Dans ce cas, l'enseignant et l'école doivent s'assurer que les apprenants ne sont pas exclus de l'enseignement et fournir un ordinateur ou un accès à internet et de l'aide si l'ordinateur ou internet ne fonctionnent pas (Williamson et al., 2020 : 110). Il est possible que les participants de l'enquête aient rencontré ces défis, mais il est intéressant de savoir si d'autres défis ont surgi.

Dans la partie suivante nous allons présenter la méthodologie de l'enquête utilisée dans notre étude. Nous commençons par expliquer qui sont les participants à

l'enquête, et nous continuons avec les raisons pour lesquelles cette méthodologie a été utilisée et nous présentons le questionnaire utilisé.

4 MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

4.1 Les participants de l'enquête

Les participants de notre enquête sont des enseignants du français langue étrangère finlandais qui ont enseigné le français en ligne aux apprenants finnophones pendant la pandémie de COVID-19. Nous n'avons pas limité la durée selon laquelle les enseignants ont dû enseigner le français en ligne pour participer à l'enquête, parce que nous considérons que nous pouvons obtenir autant d'informations importantes quant à notre étude des enseignants qu'ils aient enseigné plusieurs mois ou seulement une semaine en ligne. Naturellement les enseignants qui ont enseigné le français en ligne pendant longtemps peuvent rencontrer d'autres défis, mais notre hypothèse est que pour la plupart de défis et de manières de s'adapter au téléenseignement ne sont pas influencés par le temps. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, nous nous intéressons aux enseignants de tous les niveaux de scolarité pour avoir une quantité de réponses la plus large possible.

Pour réaliser une étude valide nous voulions obtenir au minimum 30 participants. À l'aide de groupes de Facebook et de quelques vieilles connaissances, nous avons obtenu 36 réponses. Parmi ces 36 participants, 50% enseignent le français au collège, 36% au lycée ou lycée professionnel, 33% à l'école primaire, 22% dans un établissement d'enseignement supérieur et 3% dans un centre d'éducation pour adultes. Il est important de mentionner que les participants ont pu choisir plusieurs choix à la question du degré d'instruction dans lequel les enseignants enseignent le français. Du coup, un participant pouvait choisir l'école primaire bien qu'il n'ait pas enseigné le français en ligne aux élèves de l'école primaire.

4.2 L'enquête

Nous avons choisi de réaliser une enquête parce qu'elle présente l'avantage de collecter assez d'informations sur le sujet étudié et elle est facile à mettre en œuvre et à partager à de nombreuses personnes pour obtenir une quantité suffisante de réponses. Nous avons réalisé l'enquête de notre étude sous forme électronique pour obtenir des réponses dans toute la Finlande, pas seulement la région de Jyväskylä. Cette décision augmente la quantité de réponses parce que la quantité de professeurs de français dans cette région n'est pas suffisamment grande pour réaliser une enquête sérieuse. D'autres raisons pour lesquelles nous avons choisi la forme électronique est qu'une enquête électronique permet de s'assurer que le répondant répond à chaque question et elle facilite l'étude de réponses obtenues (Valli, 2018). Avec Webropol, le système que nous avons utilisé pour réaliser cette enquête électronique, les réponses sont facilement transformées au fichier PDF ou Word, ainsi l'examen des réponses est fait sans peine. En plus de cela, l'entrée du matériau est omise, ce qui élimine les éventuelles erreurs de poinçonnage (Valli, 2018).

L'enquête a été envoyée par courriel aux enseignants du français que nous connaissions et nous avons aussi envoyé l'enquête sur Facebook à deux groupes différents d'enseignants du français en Finlande. Les groupes de Facebook étaient très utiles pour recueillir les réponses parce que ça a permis de contacter beaucoup de monde. Ce type d'enquête électronique et le partage en ligne que nous avons fait peuvent avoir des conséquences sur le type de participants. Comme Valli (2018) l'explique, souvent les personnes jeunes sont plus favorables à répondre à une enquête électronique que les personnes plus âgées. Les personnes jeunes utilisent aussi plus probablement Facebook. Nous n'avons donc pas nécessairement obtenu de réponses d'enseignants plus âgés qui peuvent rencontrer plus des difficultés avec la technologie et le téléenseignement.

Pour analyser les réponses que nous avons obtenues à l'aide de l'enquête, nous allons faire une analyse qualitative de contenu. L'analyse de contenu est une méthode d'analyse qui permet de retracer et de quantifier les idées ou les sujets présents dans le corpus utilisé (Leray, 2011 : 5). Cependant, dans cette étude, nous ne nous intéressons pas à l'analyse quantitative parce qu'elle ne nous apporte pas d'information essentielle quant à l'adaptation des enseignants et les effets apportés par la pandémie et parce que l'étendue de notre étude est limitée. Nous avons choisi l'analyse de contenu parce qu'elle est utilisée pour décrire le contenu du support obtenu verbalement et objectivement, et l'objectif de cette méthode est d'obtenir une description du phénomène étudié sous une forme concentré et générale (Tuomi et Sarajärvi, 2018 : 117). Ce type d'analyse convient à notre sujet d'étude et à nos questions de recherche : « Quels effets le téléenseignement pendant la pandémie a eu

sur l'enseignement du français oral ? » et « Comment les enseignants du français langue étrangère se sont adaptés aux défis sur l'enseignement du français oral apportés par la pandémie ? ». De façon encore plus détaillée, la recherche que nous effectuons est une analyse de contenu basée sur des données, dont l'idée principale est que les unités d'analyse ne sont pas préalablement convenues ou prises en compte, mais sélectionnées à partir des données en fonction de l'objectif de la recherche (Tuomi et Sarajärvi, 2018 : 108). Nous avons donc procédé à l'analyse en lisant d'abord le matériel attentivement, au cours duquel nous avons trouvé plusieurs thèmes. Après une analyse plus approfondie, nous avons structuré les thèmes en trois thèmes principaux, avec lesquels nous présenterons les résultats en relation avec nos questions de recherche. Nous étudierons plus particulièrement l'analyse et les thèmes de notre analyse de contenu dans la partie suivante.

4.3 Le questionnaire

Nous avons construit le questionnaire avec des questions concernant différents thèmes sur le sujet du téléenseignement du français oral. Le thème principal de nos questions est les effets du téléenseignement sur les compétences orales et les styles enseignement. Il y a aussi des questions concernant les différences entre l'enseignement des compétences orales dans l'enseignement présentiel et l'enseignement des compétences orales dans le téléenseignement. Un autre thème qui nous intéresse est les défis et les avantages apportés par le téléenseignement, la technologie et les environnements numériques d'apprentissage. En plus des thèmes mentionnés, nous avons choisi d'ajouter des questions concernant particulièrement la prononciation. Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique sur la prononciation, elle est souvent accentuée dans l'enseignement des compétences orales et la prononciation est intégrée tout le temps dans une classe où on communique dans une langue étrangère.

Pour obtenir des réponses aux thèmes choisis, nous avons utilisé différents types de questions. Pour commencer, nous avons une question contextuelle où nous demandons dans quel degré d'instruction les participants enseignent. La plupart du questionnaire comporte des questions fermées, qui sont suivies par une question ouverte. En utilisant des questions fermées et ouvertes dans l'enquête nous pouvons obtenir des informations plus réfléchies et élaborées des participants (Alanen, 2011 : 148). Nous avons aussi quelques questions dans lesquelles les participants peuvent répondre sur l'échelle de Likert en 5 points pour exprimer leurs expériences concernant l'enseignement du français oral en ligne. Afin d'éviter la distorsion des résultats de la recherche, nous avons essayé de formuler les questions de la manière

la plus claire possible et de la manière la plus neutre possible (pour qu'elles n'influencent pas le répondant) (Valli, 2018). Il est important de porter attention à la formulation afin que le participant comprenne les questions comme elles ont été pensées pour que les résultats de l'étude ne soient pas faussés (Alanen, 2011 : 147).

La réponse au questionnaire était anonyme, mais à la fin du questionnaire nous avons demandé aux participants qui remplissaient le questionnaire d'écrire leurs informations personnelles au cas où ils seraient disposés à partager leurs réflexions et leurs idées plus en détail sous la forme d'un entretien. Nous avons ajouté la question au cas où il n'y aurait pas assez de participants. Heureusement, nous avons obtenu suffisamment de réponses avec le questionnaire et il n'a pas été nécessaire de mener des entretiens. Nous avons ajouté le questionnaire original en finnois comme annexe 1 et la version française se trouve en annexe 2.

Après avoir présenté notre questionnaire et les participants, dans la partie suivante, nous allons analyser les résultats que nous avons obtenus à l'aide du questionnaire et nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche.

5 RÉSULTATS

En analysant les résultats obtenus, nous avons remarqué des ressemblances entre les réponses des participants. D'après les ressemblances nous avons décidé de diviser notre analyse en trois catégories différentes : la technologie, l'interaction et le niveau émotionnel. Nous allons diviser chaque catégorie en deux : les défis et les avantages pour pouvoir analyser les thèmes des plusieurs points de vue. Cette division peut aussi aider à mieux comprendre notre analyse en rendant les défis et les avantages mentionnés par les participants plus concrets. Pour renforcer notre analyse, nous allons présenter des extraits obtenus avec le questionnaire. Dans le premier sous-chapitre, nous commençons avec la catégorie concernant la technologie.

5.1 Les effets du recours à la technologie sur l'enseignement de l'oral

La technologie est une catégorie essentielle sur laquelle les répondants ont beaucoup écrit et qui, pour eux, était l'un des aspects les plus importants dans l'enseignement du langage oral en ligne. Dans le contexte de notre étude, avec la notion de la technologie, on veut dire les technologies utilisées en téléenseignement. Les éléments technologiques beaucoup utilisés concernant le téléenseignement sont, par exemple, les environnements numériques d'apprentissage, les vidéoconférences, les applications et différents sites Internet. Pour accéder à ces outils d'enseignement en ligne, il faut avoir un smartphone ou un ordinateur et une connexion Internet. Nous avons réussi à trouver beaucoup d'informations sur les effets de la technologie dans l'enseignement du français oral, et dans les sous-chapitres suivants, nous allons présenter les défis et les avantages mentionnés dans les réponses obtenues. Nous commençons l'analyse avec la présentation des différents défis.

Les défis

Les défis concernant la technologie sont les défis qui ont surgi le plus dans les réponses. Pour donner un exemple du nombre de nos répondants qui ont été confrontés à des défis liés à la technologie, sur 36 participants, seulement 6 personnes ont répondu qu'elles n'avaient pas rencontré de défis. Inversement 30 personnes ont rencontré certains défis, voire beaucoup de défis avec la technologie. Les enseignants de notre étude mentionnent comme défis liés à la technologie les défis suivants : internet et l'équipement, le manque de matériel pédagogique électronique, les licences et l'absence de contact visuel. Nous allons présenter ces défis plus précisément dans les sous-chapitres suivants.

Internet et l'équipement

Le premier type de défi dans la catégorie de la technologie qui est mentionné le plus est les difficultés techniques concernant la connexion Internet et l'équipement utilisé dans le téléenseignement. Les difficultés auxquelles nos répondants ont été confrontés sont, par exemple, la vitesse Internet, la connexion vocale ou le microphone. Quelques difficultés mentionnées ne viennent pas des appareils techniques ou de la connexion Internet, mais du fait que l'application ou le site Internet utilisé ne fonctionne pas correctement.

(Extrait 1) Problèmes techniques avec Moodle, Zoom et breakout rooms, connexions Internet, par exemple déconnexion de la connexion, mauvaise qualité du son. Une bonne idée peut ne pas fonctionner correctement dans la pratique.¹

(Extrait 2) Les problèmes techniques prenaient souvent du temps, de sorte qu'il restait moins de temps pour enseigner les compétences orales. [...]²

Dans l'extrait 1, le répondant a énuméré plus en détail les problèmes techniques avec Moodle, qui est un environnement numérique utilisé en Finlande, Zoom, la connexion Internet et la connexion vocale. Les difficultés avec, par exemple, la connexion vocale, affectent non seulement la participation de l'apprenant aux exercices oraux mais aussi la participation à la conversation pendant la classe. Ces différentes difficultés techniques ont pour conséquence que les activités bien planifiées par les enseignants ne fonctionnent pas nécessairement dans la pratique. Quelques défis souvent rencontrés peuvent être prévus par l'enseignant, mais l'enseignant ne peut pas prévoir tous les défis, par exemple, si l'application utilisée,

¹ Teknisiä ongelmia Moodlen, Zoomin ja breakout roomien, nettiyhteyksien kanssa, esim. yhteyden katkeilu, huono äänenlaatu. Hyvä idea ei välttämättä toiminutkaan hyvin käytännössä.

² Tekniset ongelmat veivät usein aikaa tunnista niin että suullisen kielitaidon opettamiselle jäi vähemmän aikaa. Häiriöt ääniyhteydessä haittasivat joskus oppilaan äänen kuulumista.

comme Moodle, ne fonctionne pas. Comme on peut le voir dans l'extrait 2, les difficultés techniques arrivent souvent et prennent tant de temps que les enseignants doivent éliminer quelques éléments planifiés pour avoir le temps de faire les choses les plus importantes de leur point de vue. À cause du manque de temps, les compétences orales peuvent jouer un rôle moindre ou être absentes du téléenseignement.

Manque de matériel pédagogique électronique

Le deuxième type de défi rencontré par nos participants concerne les matériaux pédagogiques. La plupart des séries de manuels scolaires ont du matériel électronique pour l'enseignant et dans les lycées, la plupart des apprenants ont un livre numérique. Cependant, certains enseignants utilisent du matériel qui n'est pas sous forme électronique, ce qui a posé des problèmes lors du passage au téléenseignement.

(Extrait 3) Exercices oraux plus difficiles à faire (pas de matériel pédagogique électronique) [...]³

Le manque de matériel pédagogique électronique est visible dans l'extrait 3 où on explique que le manque du matériel a conduit au fait que les exercices oraux étaient beaucoup plus difficiles à effectuer. Si l'enseignant n'a pas de matériel électronique prêt, il devra consacrer beaucoup de temps et d'énergie à rechercher du matériel électronique ou à créer des exercices lui-même. Le changement de matériel pédagogique, par exemple, pour un autre livre qui a du matériel électronique n'est pas facile en cours d'année. Heureusement, il existe de nombreux exercices différents disponibles en ligne qui peuvent être utilisés dans l'enseignement. Il existe également différents groupes pour les professeurs de français où les enseignants peuvent demander de l'aide et partager leurs idées.

Licences

Le troisième type de défi que nous avons remarqué concerne les licences achetées par l'établissement d'enseignement où l'enseignant travaille. Différentes écoles ont des ressources différentes, ce qui a un effet sur les licences dont dispose l'école et les applications que les enseignants peuvent utiliser. Certains établissements peuvent détenir une licence pour les services de Zoom, tandis que certains détiennent une licence de Microsoft. Les licences de différentes entreprises ont influencé l'enseignement des compétences orales en français. Par exemple, au début de la pandémie, il n'était pas possible de créer de petits groupes dans une vidéoconférence

³ Suullisia tehtäviä vaikeampi teettää (ei sähköistä opetusmateriaalia) [...]

de Microsoft teams, tandis que dans Zoom, la création des groupes pour effectuer des exercices oraux était possible.

(Extrait 4) La mise en œuvre de travaux de groupe et de binôme a été techniquement pénible car aucun logiciel adapté n'a été acheté pour notre école. Ils ont donc été éliminés.⁴

Dans l'extrait 4, on peut voir comment le manque de ressources a affecté l'enseignement du français oral. L'école dans laquelle l'enseignant travaille n'avait acheté aucun logiciel pour faciliter le déplacement de l'enseignement en ligne, et pour cette raison, l'enseignant a dû éliminer quelques travaux de groupe et en binôme. Il est compréhensible que toutes les écoles ne disposent pas des mêmes ressources, mais effectuer des exercices oraux avec d'autres apprenants est un élément essentiel de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. On peut tenter de résoudre le problème en demandant à l'établissement d'acheter une licence pour une autre application où le travail de groupe est plus facile à réaliser en justifiant son importance pour la matière enseignée.

Absence de contact visuel

Le dernier type de défi apporté par la technologie est l'incertitude de l'enseignant quant à ce que les apprenants font pendant la classe en raison de l'absence de contact visuel. En téléenseignement, les apprenants doivent répondre de leur propre apprentissage parce que le travail est plus indépendant et l'enseignant n'est pas présent pour aider et encourager à effectuer les exercices. En Finlande, certains enseignants n'osent pas obliger les apprenants à démarrer leur caméra pendant une vidéoconférence parce qu'ils craignent que cela viole la paix du foyer et la protection de la confidentialité (Hukkanen, 2021). Sans caméra, les enseignants ne peuvent pas savoir ce que les apprenants font à la maison.

(Extrait 5) Je ne pouvais pas être sûr que les étudiants répétaient les mots chez eux si leurs microphones étaient éteints et qu'ils n'avaient pas besoin de me rendre l'enregistrement. Avec l'enseignement présentiel, on entend et on voit ce qui se passe.⁵

(Extrait 6) Certains des étudiants ne participaient que nominalement, autrement dit ils étaient censés être en classe, mais regardaient la télévision ou dormaient etc.⁶

Les extraits 5 et 6 correspondent bien au point 3.1.2 où nous avons présenté le déplacement de la responsabilité sur l'apprentissage vers l'apprenant parce que

⁴ Ryhmä- ja paritöiden toteutus oli teknisesti vaivalloista, koska koulullemme ei ostettu sopivia ohjelmistoja. Joten niitä tuli karsittua.

⁵ Ei voinut olla varma toistavatko oppilaat sanoja kotonaan jos mikrofonit olivat pois päältä eikä vaatinut tallennetta palautettavaksi. Lähiopetuksessa kuulee ja näkee mitä tapahtuu.

⁶ Osa opiskelijoista osallistui vain nimellisesti eli oli muka tunnilla, mutta todellisuudessa katsoi televisiota tai nukkui ym.

l'enseignant ne connaît pas le niveau de participation des apprenants (Major, 2015 : 212). Comme on l'explique dans l'extrait 5, l'enseignant ne peut savoir si l'apprenant effectue les exercices oraux, si l'enseignant n'exige pas des apprenants de rendre une preuve des tâches effectuées. Dans l'enseignement présentiel, l'enseignant peut circuler dans la classe et suivre la progression des exercices. Le même défi est aussi visible dans l'extrait 6 où on voit la difficulté quand on n'a pas de contact visuel avec l'apprenant. L'apprenant peut faire ce qu'il veut pendant la classe, par exemple, regarder la télévision ou dormir et l'enseignant ne le sait pas. Néanmoins, ce type de participation seulement nominale peut être noté par l'enseignant quand l'apprenant n'effectue pas les tâches qui lui sont assignées pendant la classe. Mais si l'enseignant n'assure pas la participation des apprenants, le niveau de compétences orales des apprenants peut se détériorer.

Pour lutter contre la participation seulement nominale des apprenants, sur les 36 participants, 9 personnes se sont toujours assurées et 22 personnes parfois que les tâches orales étaient effectuées. Pour s'assurer que les apprenants ont effectué les exercices oraux, les enseignants ont exigé le retour des enregistrements audio et ils ont fait des petits groupes à l'intérieur de la vidéoconférence où ils peuvent circuler. Seulement 5 personnes ont laissé la responsabilité entière à l'apprenant et n'ont jamais vérifié la réalisation des tâches orales. Il est possible que ces 5 personnes aient enseigné à des apprenants plus âgés ou plus motivés et la vérification n'était pas nécessaire.

Après avoir présenté les défis mentionnés par les participants, nous continuons avec les avantages apportés par la technologie.

Les avantages

En analysant les réponses obtenues, les avantages clairs de la technologie mentionnés sont la découverte de nouvelles manières d'enseigner et l'utilisation de nouvelles applications dans l'enseignement de langues. Les méthodes et les applications peuvent être nouvelles au sens où elles existent depuis longtemps mais l'enseignant ne les connaissait pas auparavant, ou elles sont complètement nouvelles pour tout le monde. La pandémie de COVID-19 a beaucoup influencé l'évolution des technologies utilisées dans l'éducation et plusieurs entreprises ont développé rapidement leurs services éducatifs, notamment les grandes entreprises comme Google et Microsoft (Williamson et al. 2020 : 108). Quelques enseignants peuvent être coincés avec leurs anciennes méthodes d'enseignement, mais la période du téléenseignement a obligé les enseignants à trouver de nouvelles pratiques pour réaliser l'enseignement en ligne (Pallof et Pratt, 2013 : 21). Nous avons aussi reçu une réponse où l'utilisation du microphone était perçue comme un avantage pour le téléenseignement.

(Extrait 7) Grâce à l'expérience (du téléenseignement), des méthodes de mise en pratique des compétences orales ont été trouvées adaptées à moi-même et aux apprenants.⁷

(Extrait 8) J'ai entendu les réponses beaucoup mieux grâce au microphone et j'ai pu les corriger.⁸

Dans les extraits 7 et 8, nous pouvons voir comment les deux enseignants ont bénéficié de l'usage de la technologie dans l'enseignement de l'oral. Dans l'extrait 7, l'enseignant explique que grâce au téléenseignement, il a trouvé de meilleures méthodes plus adaptées à cet enseignant et à ses apprenants pour enseigner le français oral. Quitter sa zone de confort et essayer quelque chose de nouveau peut donc mener à de bons résultats. Malheureusement l'enseignant en question n'a pas expliqué quelles sont ces nouvelles méthodes qu'il a trouvées. Dans l'extrait 8, l'enseignant explique que l'avantage de la technologie pour lui était qu'il a mieux entendu les réponses des apprenants, et ainsi, il a pu les corriger plus efficacement. Dans une salle de classe, il peut être difficile d'entendre la prononciation d'un apprenant timide ou si l'apprenant est situé de l'autre côté de la classe. Dans une vidéoconférence on parle par le biais d'un microphone, permettant à l'enseignant de mieux entendre les apprenants.

Après avoir présenté la catégorie de la technologie, dans le sous-chapitre suivant, nous passerons à la catégorie suivante, l'interaction.

5.2 Les effets du téléenseignement sur l'interaction

La deuxième catégorie que nous allons étudier est les expériences concernant l'interaction pendant le téléenseignement. Nous avons choisi cette catégorie parce qu'elle a surgi dans toutes les réponses obtenues et le thème est traité de plusieurs points de vue. Les participants ont inclus non seulement leurs propres expériences en interaction avec les apprenants, mais aussi quelques expériences d'interaction entre apprenants soit observées directement par l'enseignant, soit partagées par les apprenants avec l'enseignant. En premier, nous considérons les défis mentionnés dans les réponses obtenues.

Défis

La plupart des défis avec l'interaction mentionnés par les participants découlent de la distance apportée par le téléenseignement. Quand l'enseignement ne passe pas en présentiel mais dans une vidéoconférence ou un autre environnement

⁷ (Etäopetuksen) kokemuksen myötä on löytynyt itselle ja opiskelijoille sopivia tapoja harjoitella suullista kielitaitoa.

⁸ [...] kuulin mikistä paljon paremmin vastaukset ja pystyin korjaamaan.

d'apprentissage virtuel, l'interaction entre les apprenants et l'enseignant change énormément (Major, 2015 : 180). Les facteurs du niveau émotionnel aussi ont un effet sur l'interaction, mais nous allons les traiter dans la partie suivante où nous nous intéressons plus particulièrement au niveau émotionnel. Nous avons trouvé deux différents types de défis concernant l'interaction : la diminution du naturel et de la spontanéité et le manque de communication non verbale.

Diminution du naturel et de la spontanéité

Le premier type de défi concernant l'interaction mentionné plusieurs fois est le caractère non naturel de la communication en ligne et la diminution de la spontanéité avec le téléenseignement. L'interaction peut sembler non naturelle car tout le monde se trouve dans un endroit différent. Dans ce cas-ci, il se peut qu'il n'y ait pas d'interaction naturelle entre les apprenants et l'enseignant avant, pendant ou après la classe. Par exemple, dans l'enseignement présentiel, la plupart d'apprenants saluent l'enseignant lors de l'entrée et de la sortie de la classe, mais en téléenseignement, plusieurs apprenants ne disent rien. La distance entre les personnes qui interagissent a aussi diminué l'interaction spontanée. Le seuil pour demander ou dire quelque chose en ligne devient plus grand qu'en enseignement présentiel, ainsi la quantité de questions spontanées des apprenants est moindre.

(Extrait 9) Le naturel et la spontanéité ont disparu [...] ⁹

(Extrait 10) 1. Les questions spontanées posées par les étudiants ont diminué. [...] ¹⁰

Dans les extraits 9 et 10, on peut noter les deux défis que nous avons présentés. Dans l'extrait 9, on explique seulement que le naturel et la spontanéité de l'interaction a disparu pendant le téléenseignement, mais dans l'extrait 10, on précise que la spontanéité a diminué de telle sorte que les apprenants ne posaient plus de questions spontanées à l'enseignant. Cela peut s'expliquer par le fait que dans une classe présentielle, il est plus aisé à un apprenant de poser une question, par exemple, quand l'enseignant circule dans la classe, mais en téléenseignement l'apprenant devrait mettre le microphone et poser la question devant tout le monde. Sur la base de ces réponses, bien que les nouvelles technologies puissent offrir la vitesse, la facilité et la multimodalité de communication théoriquement (Major, 2015 : 181), dans la pratique elles puissent réduire l'interaction et rendre la communication non naturelle.

⁹ Luontevuus katosi ja spontaanisuus. [...]

¹⁰ 1. Spontaanit oppilaiden esittämät kysymykset vähenivät. [...]

Manque de communication non verbale

Le deuxième défi avec l'interaction en téléenseignement que nous avons trouvé est le manque de communication non verbale. Spécialement, si les apprenants n'ont pas la caméra allumée, la communication non-verbale qui est un élément essentiel de la communication manque complètement dans l'interaction en ligne. Par exemple, l'enseignant ne peut pas voir les réactions des apprenants, qui révèlent souvent si quelque chose est déroutant ou difficile pour eux. Pour cette raison, l'enseignant ne sait pas fournir assez de soutien aux apprenants. D'un autre côté, même si la caméra est allumée, les autres ne peuvent pas voir tous les messages non verbaux car la portée affichée par la caméra est limitée.

(Extrait 11) [...] Mon utilisation de la langue finnoise a quelque peu augmenté. J'ai remarqué lors de l'enseignement à distance qu'en classe je parle plus français car le langage gestuel est impliqué et les gestes aident les élèves à comprendre [...]¹¹

Dans l'extrait 11, on peut voir comment le manque de communication non verbale a agi sur la communication de l'enseignant. En l'occurrence, ce manque a résulté à une augmentation de l'usage du finnois en téléenseignement. L'enseignant ne peut pas utiliser les gestes de la même manière qu'en enseignement présentiel pour aider la compréhension du français des apprenants et l'enseignant ne voit pas nécessairement les réactions des apprenants aux instructions données, ainsi l'utilisation du français peut diminuer pour assurer la compréhension des apprenants. Le français est très peu entendu en Finlande, il serait donc bon que les apprenants l'entendent le plus possible pendant le cours.

Le manque de communication non verbale a aussi posé des problèmes avec l'interaction entre les apprenants. Cette nouvelle situation d'interaction sans contact visuel et sans communication non verbale a rendu l'exécution des exercices oraux avec d'autres apprenants plus difficile. Les défis des apprenants avec l'interaction affectent également le travail de l'enseignant, par exemple, la planification de l'enseignement et la mise en œuvre des exercices. L'enseignant devra peut-être réfléchir à d'autres façons d'effectuer les exercices ou réduire la quantité des exercices oraux.

(Extrait 12) Commentaires des étudiants : Si l'autre/une partie des personnes qui discutent ne sont pas d'accord pour garder la caméra allumée, la conversation sera plus difficile et non naturelle en raison du manque de communication non verbale. Cela a contribué à réduire la motivation à effectuer des tâches orales. [...]¹²

¹¹ Suomen kielen käyttöni lisääntyi jonkin verran. Huomasin etäopetuksen aikana, että luokassa puhun enemmän ranskaa, koska elekieli on mukana ja eleet auttavat oppilaita ymmärtämään.

¹² Kommentteja opiskelijoilta: Jos toinen/osa keskustelijoista ei suostu pitämään kameraa päällä, keskustelu haastavampaa ja luonnottomampaa non-verbaalisen viestinnän puutteen vuoksi. Tämä johtanut osaltaan siihen että motivaatio suullisten tehtävien tekemiseen on alhaisempi. [...]

Dans l'extrait 12, l'enseignant a répondu au nom des apprenants et explique leurs expériences avec l'interaction entre eux en ligne. Le manque de communication non verbale et le caractère non naturel de la communication causé par le téléenseignement sont mentionnés de nouveau. Cependant, cet enseignant apporte une nouvelle perspective parce qu'il mentionne que le type d'interaction en téléenseignement sans caméras et sans communication non verbale a eu un impact négatif sur la motivation des apprenants à effectuer des exercices oraux avec les autres apprenants. Selon cette réponse, l'utilisation de caméras joue clairement un rôle important dans la réalisation de l'enseignement, car sans caméras, les apprenants ne sont pas motivés, ce qui peut entraîner une diminution des exercices oraux pendant la période du téléenseignement.

Les réponses obtenues avec le questionnaire n'ont pas apporté de nombreuses solutions à ces défis avec l'interaction mais quelques-uns de nos répondants ont tenté de résoudre les problèmes en rendant l'utilisation de la caméra obligatoire pendant les vidéoconférences ou pendant les exercices oraux avec un autre apprenant ou dans un petit groupe. En utilisant la caméra, on peut rapprocher le plus possible d'une situation d'interaction normale dans une salle de classe.

(Extrait 13) Règles du jeu claires avec les apprenants : les caméras sont toujours allumées dans les salles de réunion [...] ¹³

(Extrait 14) [...] plus les gens osaient garder la caméra allumée, mieux les choses fonctionnaient [...] ¹⁴

Dans l'extrait 13, on explique que l'enseignant convenait avec les apprenants que l'usage de la caméra est obligatoire en travaillant dans les petits groupes. Même si le fait de garder la caméra allumée ne résout pas tous les défis concernant l'interaction en téléenseignement, cela contribue à rendre la situation d'interaction un peu plus naturelle. Comme on le mentionne dans l'extrait 14, l'usage des caméras a facilité le déroulement de l'enseignement. Il est plus facile d'avoir une conversation lorsque vous voyez un autre visage, et pas seulement un nom à qui vous parlez dans un écran noir. Sur la base de ces réponses, pendant la période du téléenseignement, il vaut la peine de se mettre d'accord sur l'utilisation des caméras avec les apprenants pour améliorer l'enseignement.

Maintenant que nous avons présenté les défis soulevés et quelques solutions mentionnées, nous passerons aux avantages du téléenseignement du point de vue de l'interaction remarqués par nos participants.

¹³ Selkeät pelisäännöt opiskelijoiden kanssa: Kameran päälle aina breakout-huoneissa. [...]

¹⁴ [...] mitä useampi uskalsi pitää kameran päällä, sitä paremmin homma sujui [...]

Avantages

Les situations d'interaction différentes dues au téléenseignement peuvent également avoir un impact positif sur l'apprentissage et l'interaction non seulement entre les apprenants mais aussi entre les apprenants et l'enseignant. Dans les réponses obtenues, on mentionne que certains apprenants peuvent être dérangés par le bruit qui les entoure dans une salle de classe. Quand les apprenants sont dans une vidéoconférence ou quand ils étudient en mode asynchrone, les distractions supplémentaires disparaissent. Du point de vue de l'interaction entre les apprenants et l'enseignant, nous avons trouvé une réponse où on décrit qu'un avantage est que le téléenseignement facilite la remise des commentaires personnels de l'enseignant aux apprenants.

(Extrait 15) [...] Le travail oral en petits groupes était plus calme parce qu'à distance, on n'entend pas le bruit du reste du groupe en arrière-plan. Quand on passe dans les petits groupes, en tant qu'enseignant, il est plus facile d'entendre la production d'un apprenant individuel et de lui donner des commentaires personnels. [...] ¹⁵

Dans l'extrait 15, l'enseignant nous présente les deux différents avantages que nous avons mentionné et qu'il a remarqué pendant la période du téléenseignement. Le premier avantage est que le travail oral en groupes s'est amélioré parce que les groupes peuvent travailler en toute tranquillité dans une vidéoconférence distincte. Les membres du groupe peuvent mieux communiquer lorsque le reste du groupe n'interfère pas et ils peuvent mieux se concentrer sur les exercices oraux. Le deuxième avantage mentionné dans l'extrait est que le téléenseignement permet de donner des commentaires personnels plus facilement. Dans une salle de classe, il peut être difficile pour l'enseignant d'écouter attentivement la prononciation ou la production vocale de chacun. Dans les petits groupes de téléenseignement, la situation est changée et l'enseignant peut donner les commentaires personnels pour que l'apprenant puisse améliorer ses propres compétences orales.

Après avoir présenté les défis et les avantages de l'interaction au téléenseignement, nous continuons avec le niveau émotionnel, la dernière catégorie de notre analyse.

¹⁵ [...] Suullinen pienryhmätyöskentely on rauhoittunut, kun etänä ei ole muun opetusryhmän häly taustalla. Pienryhmissä kierrellessä on opettajana helpompi kuulla yksittäisen opiskelijan tuottamista ja antaa henkilökohtaista palautetta. [...]

5.3 Les effets du téléenseignement au niveau émotionnel

En examinant les réponses obtenues, nous avons remarqué que le déplacement de l'enseignement en ligne avait suscité de nombreuses émotions différentes non seulement chez les enseignants mais aussi chez les apprenants. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie précédente, certaines choses du niveau émotionnel sont liées à l'interaction, mais nous voulions aborder le niveau émotionnel séparément, car il était présent dans de nombreuses réponses. Les émotions de l'enseignant et les apprenants sont un élément important à prendre en compte dans l'enseignement, car ils sont toujours présents et ils influencent l'enseignement et l'apprentissage. Nous avons de la chance parce que nous avons obtenu des réponses et des expériences du point de vue des enseignants et des apprenants, ce qui nous permet de prendre en compte les deux parties. Comme dans les parties précédentes d'analyse, nous commençons par des défis, après quoi nous passerons aux avantages.

Défis

Le téléenseignement était une toute nouvelle situation pour de nombreuses personnes, ce qui posait de nouveaux défis au niveau émotionnel. Tout le monde devait apprendre à utiliser les nouvelles technologies et l'apprentissage et l'enseignement se passe seul à la maison. Au début, la situation mondiale et le développement de la pandémie pouvaient également avoir suscité des craintes, car la situation était si nouvelle et inconnue. Et tout cela s'est produit à très court terme, donc les apprenants et les enseignants ont dû s'adapter rapidement. Les deux émotions mentionnées dans les réponses, qui ont été citées comme des défis par les répondants, sont la timidité et l'inconfort.

Timidité

Nous commençons avec le défi du niveau émotionnel rencontré le plus, la timidité chez les apprenants. Dans les cours de langues, les enseignants ont rencontré des difficultés à faire parler les apprenants dans l'enseignement présentiel, mais le téléenseignement a accru leur timidité. Par exemple, dans une vidéoconférence, un apprenant ne peut pas demander de l'aide à l'enseignant tout haut sans que tous les apprenants entendent la discussion. Le seuil pour répondre aux questions de l'enseignant peut également augmenter, en particulier dans les classes de langues étrangères, parce que les autres apprenants peuvent entendre la prononciation de la réponse mieux.

(Extrait 16) Tout le monde ne voulait pas parler parce que cette situation différente était en quelque sorte intimidante. La voix s'entendait différemment et on avait l'impression qu'on était regardé différemment...¹⁶

(Extrait 17) [...] lorsqu'ils sont revenus à l'enseignement normal, les élèves étaient en quelque sorte plus silencieux et craintifs à parler. Cela a pris un certain temps.¹⁷

Dans les extraits 16 et 17, les deux enseignants expliquent le problème avec la timidité des apprenants et que les apprenants ont craint de parler pendant la classe. Nous avons obtenu plusieurs réponses comme celles-ci, mais nous avons choisi ces extraits parce qu'ils décrivent la situation pendant et après le téléenseignement. Dans l'extrait 16, l'enseignant décrit bien le malaise que le téléenseignement a apporté chez les apprenants. Lorsqu'un apprenant n'est pas sûr de ses compétences à parler et qu'il est dans une situation nouvelle où tout le monde peut entendre sa parole, on peut imaginer le regard des autres comme malveillant ou angoissant. Ou si les autres n'ont pas la caméra allumée, quelques apprenants peuvent imaginer une réaction négative. Inévitablement, cette timidité des apprenants a un grand impact sur la communication et la pratique des compétences orales. Comme on le constate dans l'extrait 17, la timidité des apprenants ne s'arrête pas à la fin du téléenseignement, mais elle a continué pendant un certain temps après le retour à l'enseignement présentiel. L'enseignant doit donc prêter attention à l'amélioration de la communication et l'assurance des apprenants aussi après la période du téléenseignement.

Plusieurs participants mentionnent qu'ils ont tenté de réduire la pression ressentie et la timidité des apprenants pendant la classe en créant des petits groupes dans le cadre d'une vidéoconférence. Par exemple, dans l'application Zoom, l'enseignant peut créer des petits groupes, permettant aux apprenants d'une classe de se diviser et mieux communiquer. Pour de nombreux enseignants, ces groupes semblaient constituer un élément essentiel de leur téléenseignement pour effectuer des exercices oraux. Dans les petits groupes, il n'y a pas le même type de pression que dans un grand groupe. Pour certains apprenants également, l'utilisation de la caméra est plus confortable dans ces petits groupes. Nous avons aussi présenté quelques autres avantages de ces groupes au point 5.2 du point de vue de l'interaction.

Inconfort des enseignants

La nouvelle situation du téléenseignement a également suscité des émotions négatives chez les enseignants. Dans les réponses obtenues on décrit qu'en téléenseignement les méthodes utilisées en enseignement présentiel n'ont pas nécessairement fonctionné et

¹⁶ Kaikki eivät halunneet puhua kun jotenkin ujoinen tilanne. Ääni kuului eri tavalla ja tuntui että sai eri tavalla tuijotusta....

¹⁷ [...] oppilaat olivat jotenkin hiljaisempia ja arempia puhumaan, kun palattiin taas normaaliin opetukseen. Tätä kesti jonkin aikaa.

le mode d'exécution des tâches en ligne était difficile pour les enseignants. La nouvelle situation d'interaction en ligne a également créé des sentiments d'inconfort. En raison de la nouvelle situation et de la timidité des apprenants mentionnée précédemment, l'interaction avec les apprenants a diminué et les enseignants peuvent avoir éprouvé un sentiment d'inconfort et de solitude.

(Extrait 18) Pendant le téléenseignement, il était plus difficile de donner des modèles de prononciation et de répéter ensemble des mots et des phrases. Ou du moins ce style fait en classe me semblait étrange et inconfortable en téléenseignement, de sorte que ces répétitions ont été supprimées pour la plupart. [...]¹⁸

Dans l'extrait 18, on décrit comment quelques exercices faits normalement dans l'enseignement présentiel ont produit des sensations d'inconfort en ligne. On explique que la remise des modèles de prononciation et la répétition des mots et des phrases a produit des défis et le style que l'enseignant connaissait et utilisait dans l'enseignement présentiel ne fonctionnait plus en ligne, produisant des émotions d'inconfort. Dans cette situation, ces émotions de l'enseignant ont conduit à la diminution d'exercices de prononciation où on doit répéter. Cet extrait montre qu'il ne suffit pas de déplacer les mêmes méthodes utilisées en l'enseignement présentiel (Pallof et Pratt, 2018 : 21), non seulement à cause de la pédagogie, mais aussi à cause des sentiments des enseignants.

(Extrait 19) J'ai dû réveiller encore plus les apprenants et leur poser le plus de questions possibles. Malgré tout, le dialogue était assez maniéré, je me sentais comme un journaliste radio solitaire.¹⁹

Dans l'extrait 19, on peut voir que l'émotion d'inconfort de l'enseignant est liée à l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. L'enseignant a tenté d'inciter les apprenants à parler en posant de nombreuses questions, et bien que cette manière ait peut-être aidé les apprenants à réagir, l'interaction a quand même ressentie comme non naturelle. Ainsi, l'interaction ressemblait plus à un monologue de l'enseignant qui s'est senti comme un journaliste de radio solitaire. En classe, les apprenants et l'enseignant interagissent tout le temps d'une manière ou d'une autre, de sorte que l'absence d'interaction dans le téléenseignement apportera certainement un sentiment de solitude et des sentiments d'insécurité quant à savoir si les apprenants écoutent.

Les défis du niveau émotionnel ont eu des conséquences sur le contenu de l'enseignement réalisé en ligne. Nous avons demandé aux participants s'ils ont consciemment laissé certaines dimensions des compétences orales en dehors du téléenseignement, et sur les 36 participants, 13 personnes ont répondu par

¹⁸ Etäopetuksen aikana oli hankalampi antaa ääntämismalleja ja tehdä yhdessä sanojen ja fraasien toistoa. Tai ainakin tämä tunnilla tehty tyyli tuntui etänä oudolta ja epämukavalta itselleni, joten nämä toistot jäivät suurilta osin väliin. [...]

¹⁹ Piti entistä enemmän herätellä opiskelijoita, keksiä mahdollisimman paljon kysyttävää heiltä. Vuoropuhelu oli silti aika teennäistä, tunsin itseni yksinäiseksi radiotoimittajaksi.

l'affirmative. La plupart de ces 13 personnes justifient leur choix en raison de problèmes technologiques et d'émotions.

(Extrait 20) Tout le contenu a dû être élagué en raison de la charge de travail de la période de distance.²⁰

(Extrait 21) Inconfortable à faire à distance, difficile de diriger et de contrôler un exercice en général.²¹

Dans l'extrait 20 on décrit que le contenu de l'enseignement a été élagué en raison de la charge de travail créé par le téléenseignement. Dans l'extrait 21, on mentionne l'inconfort apporté par le téléenseignement comme étant la raison pour laquelle il y a eu moins d'exercices oraux pendant la période du téléenseignement. La pandémie et le téléenseignement ont imposé un fardeau émotionnel lourd aux apprenants et enseignants, il est donc compréhensible que quelques dimensions de la langue soient abandonnées pour réduire le fardeau non seulement des apprenants mais aussi des enseignants.

Après avoir présenté les défis mentionnés dans les réponses obtenues, on peut noter que la période du téléenseignement a eu un effet à la fois sur les émotions des apprenants et des enseignants. Nous avons réussi d'avoir quelques solutions à ces défis, comme le travail en petits groupes et l'élagage du contenu pour que l'enseignement soit plus agréable. Bien sûr, tout le contenu ne peut pas être supprimé en raison de l'inconfort, mais les enseignants peuvent utiliser leur propre professionnalisme et leurs connaissances du groupe en pensant à ce qui est nécessaire et à ce qui peut être fait plus tard quand on revient à l'enseignement présentiel. Ensuite, nous passerons aux avantages au niveau émotionnel mentionnés par les enseignants.

Avantages

Comme dans toutes les autres catégories que nous avons analysées, le niveau émotionnel a également ses avantages. Malheureusement, nous n'avons pas obtenu des avantages de cette catégorie du point de vue des enseignants, toutes les réponses obtenues de cette catégorie sont du point de vue des apprenants. Dans les réponses on mentionne deux avantages du téléenseignement : quelques apprenants sont plus courageux et le travail à la maison donne à l'apprenant la paix pour pratiquer tout seul sans dérangements ou sans la pression créée par les autres apprenants. Pour certains apprenants, le fait d'être dans un environnement familier à la maison et d'étudier à partir de là facilite et favorise l'apprentissage. Un environnement familier et le travail sur ordinateur peuvent également être utiles, par exemple, lors d'une

²⁰ Kaikista sisällöistä oli karsittava etäjakson kuormittavuudesta johtuen.

²¹ Epämukava tehdä etänä vaikea ohjata ja kontrolloida harjoitusta ylipäättään.

présentation si l'apprenant a peur de présenter devant les autres. Comme dit au point 3.1.2, le téléenseignement peut aussi offrir un sentiment d'anonymat qui peut apaiser les tensions possibles liées au fait de parler une langue étrangère.

(Extrait 22) [...] Pour certains, il y a peut-être un seuil plus faible pour pratiquer la prononciation à la maison sans être entendus par d'autres [...] »²²

(Extrait 23) Certains étaient plus courageux qu'en classe. [...]»²³

Dans les extraits 22 et 23 on peut voir les avantages mentionnés et comment ces apprenants ont bénéficié du téléenseignement et du travail à la maison. Dans l'extrait 22, la possibilité d'étudier seul à la maison a permis d'oser plus pratiquer la prononciation. Dans une salle de classe, les autres apprenants peuvent entendre la prononciation, et c'est pour cette raison que certains apprenants prononcent très silencieusement ou pas du tout. Dans l'extrait 23, on explique que l'enseignement à distance a donné du courage à certains apprenants pour participer aux activités de la classe. L'extrait ne définit pas plus précisément comment le courage accru des apprenants est apparu mais on peut supposer que cela a été démontré généralement comme une activité augmentée pendant le téléenseignement. Nous pouvons donc conclure que, pour certains apprenants, la période du téléenseignement peut avoir eu un impact positif sur l'apprentissage du français oral.

Après avoir présenté les résultats des trois catégories, nous passerons à la conclusion où nous présenterons une vue d'ensemble des résultats obtenus. Dans la partie de conclusion, nous aussi examinons notre étude de façon critique et nous présentons comment cette étude pourrait être approfondie.

²² [...] Osalle saattoi olla pienempi kynnys harjoitella ääntämistä kotona ilman että muut kuulivat [...]

²³ Jotkut olivat rohkeampia kuin tunnilla. Joitakin kotona työskentely auttoi keskittymään [...]

6 CONCLUSION

L'objectif de notre étude a été de chercher à savoir comment le déplacement de l'enseignement en ligne a affecté l'enseignement des compétences orales du français en demandant leurs expériences à des enseignants du français en Finlande. En outre, nous avons cherché à savoir comment les enseignants du français se sont adaptés aux défis possibles posés par le téléenseignement. Notre corpus était constitué par les réponses à un questionnaire soumis à 36 enseignants finlandais qui ont enseigné le français en ligne. La durée de la période du téléenseignement de l'enseignant n'a pas été considérée. Pour analyser les réponses obtenues, nous avons choisi d'utiliser l'analyse qualitative du contenu. En analysant le corpus de cette manière, nous avons pu résumer clairement les réponses de façon objective (Tuomi et Sarajärvi, 2018 : 105, 107).

Nous avons découvert différents défis et avantages apportés par le téléenseignement, que nous avons réuni en trois catégories en fonction de leur nature. Les trois catégories différentes que nous avons observées lors de la recherche des réponses sont la technologie, l'interaction et le niveau émotionnel. Plusieurs défis ont été mentionnés, plus que des avantages, mais souvent, directement ou entre les lignes, il a été possible de trouver différentes solutions trouvées par les enseignants. Bien que nous ayons traité les trois catégories séparément, elles se chevauchent dans une large mesure. Nous avons déjà mentionné brièvement dans la partie analyse que, par exemple, le niveau émotionnel a un grand effet sur l'interaction, mais nous voulions catégoriser les réponses en trois car nous avons reçu plusieurs réponses liées à chaque catégorie particulièrement et nous voulions clarifier l'analyse. Pour décrire le chevauchement et le lien des catégories de notre étude, vous trouverez en figure 1, un diagramme de Venn.

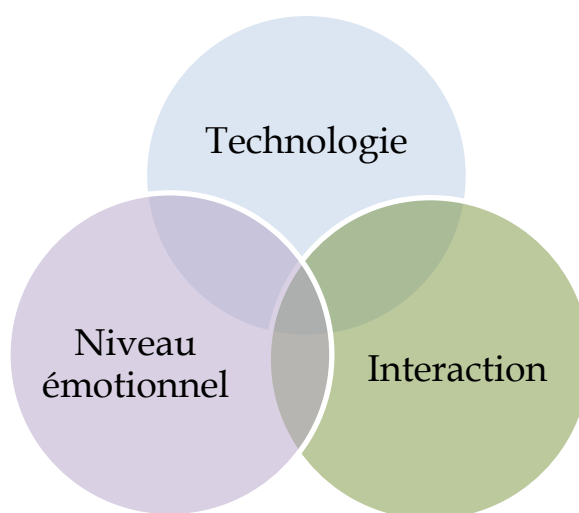


Figure 1 : Le chevauchement des catégories d'analyse

Le figure 1 reflète bien qu'aucun des défis mentionnés dans la partie d'analyse ne tombe dans une seule catégorie, mais ils peuvent tomber dans plusieurs catégories et les trois s'influencent mutuellement. Pour donner un exemple, bien que les licences aient été mentionnées dans la catégorie de la technologie, elles affectent également l'interaction et le niveau émotionnel. Si l'établissement d'enseignement ne dispose pas d'une licence qui convient pour le téléenseignement des langues étrangères, l'interaction et les exercices oraux peuvent diminuer. Au niveau émotionnel, ce manque des licences peut mener à ce que l'enseignement et sa planification deviennent beaucoup plus éprouvant pour l'enseignant et les apprenants deviennent plus timides à parler.

En faisant l'analyse, nous avons remarqué l'équivalence de nos trois catégories avec l'environnement d'apprentissage qui est composé d'un environnement physique, psychologique et social (Direction générale de l'enseignement, 2004). La direction générale de l'enseignement (2004) définit que l'environnement physique couvre les espaces dans lesquels se déroule l'enseignement et les outils avec lesquels on travaille, l'environnement physique comprend non seulement l'environnement cognitif mais aussi l'environnement émotionnel et l'environnement social couvre le réseau social influencé par toutes les personnes en situation d'apprentissage et les interactions entre elles. Notre catégorie de la technologie correspond à l'aspect physique parce que l'enseignement se passe en ligne à travers la technologie dans l'enseignement distanciel. Le niveau émotionnel est équivalent à l'environnement psychologique parce que la notion couvre également les émotions. L'aspect social couvre les personnes en situation d'apprentissage et les interactions entre elles, ce qui correspond à notre catégorie de l'interaction. Cette équivalence des aspects des

environnements d'apprentissage et de nos trois catégories aurait été intéressant à étudier plus, mais cela n'a pas été possible étant donné l'ampleur limitée de l'étude. Cela pourrait être un sujet d'étude dans l'avenir.

L'analyse des réponses nous permet de voir que la technologie a produit le plus de défis pour les enseignants pendant la période du téléenseignement. Certains problèmes avec la technologie, comme le dysfonctionnement d'une application, étaient tels qu'il n'y a pas véritablement de solution, mais certains pouvaient être résolus en augmentant les capacités des enseignants et des établissements d'enseignement. L'enseignement par vidéoconférence exige une formation adéquate et, sans cette formation nécessaire pour réaliser le téléenseignement avec succès, la quantité d'enseignement des compétences orales peut en souffrir (Anderson, 2008 : 177). Il est non seulement important pour l'établissement de fournir soutien et des conseils aux enseignants sur la réussite du téléenseignement (Pallof et Pratt, 2013 : 7), mais les établissements devraient également avoir la capacité de fournir aux enseignants et aux apprenants des licences appropriées pour la mise en œuvre de l'enseignement en ligne. Avec l'aide du soutien, des conseils et des licences accordées par l'établissement d'enseignement, on peut réduire les problèmes avec la technologie et la charge de travail des enseignants, ce qui a contribué dans certains cas au fait que certaines dimensions des compétences orales ont dû être exclues du téléenseignement.

Certains des résultats de notre étude correspondent bien à la partie du téléenseignement de notre cadre théorique. Par exemple, les avantages apportés par la technologie ont été mentionnés plusieurs fois, car les enseignants ont été contraints d'adapter leur enseignement à ce nouvel environnement d'apprentissage et de développer de nouvelles solutions (Pallof et Pratt, 2013 : 21 ; Hodges et al., 2020). Les mêmes méthodes qui étaient utilisées dans l'enseignement présentiel ne fonctionnaient pas nécessairement à distance ou elles pouvaient causer de l'inconfort chez les enseignants. Face à cette contrainte, les participants ont trouvé de nouveaux moyens plus adaptés pour enseigner les compétences orales et certains ont découvert des nouvelles applications à utiliser dans l'enseignement même lorsqu'ils revenaient à l'enseignement présentiel. La responsabilité accrue de l'apprenant mentionnée dans la partie théorique était également visible dans les réponses. Comme l'enseignant n'a pas de contact visuel constant avec l'apprenant en ligne, l'enseignant ne pouvait pas être sûr de la participation des apprenants. En conséquence, la responsabilité passe à l'apprenant et il peut lui-même influencer son niveau de participation (Major, 2015 : 212).

En outre, l'analyse montre que le téléenseignement a eu un grand impact sur l'interaction. Les répondants ont indiqué que plusieurs apprenants ont moins parlé et le nombre de questions spontanées a diminué pendant la période du téléenseignement. L'interaction en ligne a également posé des défis en raison du fait qu'il est difficile, ou

même impossible, de voir les marqueurs physiques qui sont caractéristiques de communication en face à face (Major, 2015 : 181-183). Ce manque de communication non verbale a donné à de nombreux enseignants et même à des étudiants le sentiment que la conversation avait perdu son caractère naturel.

Ces défis de l'interaction ont vraisemblablement rendu difficile la réalisation de l'approche communicative dans le téléenseignement, car cette approche implique de créer des situations de communication plus proches de la réalité que possible pour enseigner le langage quotidien (Buchart, 2007 : 6). Si l'interaction ne semble pas naturelle dans une vidéoconférence entre l'enseignant et les apprenants, la reproduction d'autres situations d'interaction peut sembler encore plus difficile à mettre en œuvre en ligne. Dans l'enseignement présentiel, les apprenants peuvent se déplacer ou utiliser des décors pour rendre la situation plus réelle. Pour rendre les situations de communication plus naturelles, quelques solutions présentées par les répondants comprenaient le travail en petits groupes et l'utilisation obligatoire de la caméra. Le travail en groupes aide les apprenants à se sentir connecté avec les autres (Ubell, 2017 : 19, 21), et ainsi, il peut réduire la timidité exprimée chez de nombreux apprenants et faciliter l'apprentissage des compétences orales.

Les résultats de notre étude sont utiles pour les enseignants du français et aussi pour les enseignants d'autres langues. La plupart des résultats sont exploitables dans le téléenseignement d'une autre langue étrangère parce que nous traitons le téléenseignement et l'enseignement de l'oral aussi au niveau général. Les résultats peuvent donc être importants dans plusieurs disciplines. Les résultats aussi peuvent aider et bénéficier aux enseignants du français à l'avenir. Les enseignants peuvent utiliser les résultats de notre étude en planifiant un cours distanciel ou si une situation de crise comme la COVID-19 se passe de nouveau.

Notre étude pourrait être développée en recherchant encore plus de répondants. Comme nous l'avons déjà mentionné brièvement quand nous avons présenté la méthodologie de l'enquête, les résultats de notre étude doivent être considérés de manière critique parce que nous n'avons réalisé l'enquête qu'au format électronique et nous l'avons distribuée principalement sur Facebook. L'enquête n'a donc pas nécessairement touché les enseignants plus âgés car les jeunes ont tendance à être utilisateurs d'ordinateurs habitués et sont plus à l'aise avec une telle méthode de réponse (Valli, 2018). Les réponses de notre enquête ne représentent donc pas nécessairement les mêmes expériences qu'un enseignant âgé qui pourrait avoir des compétences techniques moindres et aurait donc rencontré plus de défis en enseignant en ligne. Cependant, cette méthode de réalisation de l'enquête s'est avérée très utile, car nous avons reçu plus de réponses que ce que nous attendions et nous avons reçu des réponses de toute la Finlande. Les réponses obtenues étaient également étendues donc nous avons eu beaucoup de matériel à analyser de plusieurs points de vue. Nous

pensons donc que les résultats auraient été assez similaires, si nous avions mis en œuvre l'enquête de manière différente.

Notre recherche pourrait être poursuivie, par exemple, en étudiant plus précisément l'aspect émotionnel chez les enseignants pendant la période du téléenseignement. En planifiant notre propre recherche et enquête, nous ne pouvions pas prédire d'obtenir des réponses qui traitent le niveau émotionnel, donc c'était intéressant de lire de telles expériences en analysant les réponses. Il existe quelques études qui traitent des émotions et des expériences des professeurs pendant la période du téléenseignement, par exemple, l'organisation finlandaise du commerce de l'éducation (OAJ) a mené une enquête en 2020 sur le bien-être des enseignants en plus d'autres sujets concernant la pandémie. Pourtant, aucune recherche de ce type n'a été menée particulièrement du point de vue des enseignants des langues étrangères ou du français.

BIBLIOGRAPHIE

- Alanen, R. (2011). Kysely tutkijan työkaluna. Dans Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H., Martin, M., Nikula, T., Lilja, N., . . . Tarnanen, M. (2011). Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura. p. 146-161
- Arabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?. *Didáctica : Lengua y Literatura*, 23, 15-34. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/quelle-méthodologie-faut-il-adopter-pour/docview/947066002/se-2?accountid=11774>. Consulté le 19 janvier.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). AU Press.
- Boettcher, J. V. C. & Conrad, R. (2016). *The Online Teaching Survival Guide*, 2nd Edition. Newark: Jossey-Bass.
- Buchart M. (2007). Didactique du français langue étrangère : concepts, méthodologies et stratégies d'apprentissage. Dans : *Introduction aux études françaises, Langue et Société*. Tampere : Tampereen yliopistopaino Oy.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Champagne-Muzar, C. & Bourdages, J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : Clé international.
- Conseil de l'Europe (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>. Consulté le 21/02/2022.
- Direction générale de l'enseignement. (2004). *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukse_n-opetussuunnitelman_perusteet_2004.pdf. Consulté le 26/04/2022.
- Direction générale de l'enseignement. (2014). *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukse_n_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Consulté le 11/11/2021.
- Direction générale de l'enseignement. (2019). *Lukion Opetussuunnitelman Perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. Consulté le 11/11/2021.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Saol, O. (2011). *Onko kieltä olemassa?: Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus*. Jyväskylä: AFinLA.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. et Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* ». *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Consulté le 22/01/2022

- Hukkanen, V. (2021). Ylen kysely: Etäopetus tekee opettajasta chat-juontajan, jolle kukaan ei vastaa – kameran aukaiseminen pelottaa oppilaita. <https://yle.fi/uutiset/3-11837844>. Consulté le 04/03/2022.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Kansanen, P. & Uusikylä, K. (2016). Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalmbach, J. (2007). Prononciation française: Théorie et exercices = Ranskan ääntäminen : teoria ja harjoitukset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Kalmbach, J. (2019). Ääntäminen – keskeiset kielikohtaiset oppimiskohteet: Ranska. Dans Tergujeff, E., Kautonen, M., Ahola, S., Aho, E., Tergujeff, E., Ullakonoja, R., . . . Kara, H. (2019). Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi (1. painos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. p. 176-177
- Koua, V. (2013). The internet in french language teaching and learning: Positive and negative impacts. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 564-571. doi: <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.3.4.564-571>.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Leray, C. (2011). *Analyse de contenu: De la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Presses de l'Université du Québec.
- Lintunen, P., Veivo, O., Järvinen, H., Sundman, M., Niitemaa, M. & Pietilä, P. (2015). *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus.
- Major, C. H. (2015). *Teaching online: A guide to theory, research, and practice*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Malmberg. (2017). *Phonétique générale et romane*. De Gruyter Mouton.
- Marty, O. (2016). « Penser l'enseignement à distance : Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme ». *La Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*. https://www.researchgate.net/publication/306225167_Penser_l'enseignement_a_distance_Valeurs_historiques_economiques_et_esthetiques_d'un_nouvel_elitisme
- Masuda, K., Angela Labarca, Carlee Arnett, Arnett, C. & Labarca, A. (2015). *Cognitive Linguistics and Sociocultural Theory*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Moraz, M. & Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario*, 15, 99-116. <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-99.htm>
- OAJ. (2020). OAJ:n kysely: Yksittäisillä oppijoilla vaikeuksia, opetus sujuu etänä pääosin hyvin. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/>. Consulté le 26 avril.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2013). *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching* (Second edition.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pietilä, P., Lintunen, P., Pietilä, P., Veivo, O., Järvinen, H., Sundman, M., . . . Pyykkö, R. (2014). *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki : Gaudeamus.

- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Revue de l'éducation à distance*. N. 17(2), p. 57-69. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/115>
- Rickheit, G., Strohner, H. (2008). *Handbook of communication competence*. Mouton de Gruyter.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice : texts and contexts in second language learning (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Swain, M., Kinnear, P., Dr. Penny Kinnear, Linda Steinman, Kinnear, D. P. & Steinman, L. (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education. Multilingual Matters*.
- Tergujeff, E., Kautonen, M., Ahola, S., Aho, E., Tergujeff, E., Ullakonoja, R., . . . Kara, H. (2019). *Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi (1. painos.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ubell, R. (2017). *Going online: Perspectives on digital learning*. New York: Routledge.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet (3. uud. p.)*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Valli, R., (2018). *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. Dans Valli, R., Aarnos, E., Hakala, J. T., Valli, R., Vastamäki, J., Aarnos, E., . . . Perkkilä, P. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.)*. PS-kustannus.
- Williamson, B., Eynon, R. et Potter, J. (2020). *Pandemic politics, pedagogies and practices : Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*. *Learning, Media and Technology*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>

ANNEXES

ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE ORIGINAL

Q1: Missä opetat ranskaa? Voit valita useamman vaihtoehdon	Alakoulu / Yläkoulu / 2. aste / Korkeakoulu / Kansalaisopisto
Q2: Koitko, että etäopetukseen siirtymisellä oli vaikutusta suullisen kielitaidon opettamiseen?	Ei juurikaan / Jonkin verran / Paljon
Q3: Millaisia vaikutuksia etäopetukseen siirtymisellä oli?	
Q4: Miten olet kokenut ranskan suullisen kielitaidon sisällyttämisen etäopetukseen? Asteikolla 1-5 (1 erittäin helppoa, 5 erittäin vaikeaa)	1-5
Q5: Verrattuna lähiopetukseen, oliko suullisen kielitaidon opettaminen etänä haastavampaa vai helpompaa? Asteikolla 1-5 (1 paljon helpompaa, 5 paljon haastavampaa)	1-5
Q6: Vaikuttiko etäopetuksen jatkuminen suullisen kielitaidon etäopetukseesi?	Ei juurikaan / Jonkin verran / Paljon
Q7: Miten tämä etäopetuksen pidentyminen vaikutti suullisen kielitaidon opetukseesi?	
Q8: Varmistitko etäopetuksessa, että oppijat tekivät annetut suulliset tehtävät?	Aina / Joskus / En koskaan
Q9: Millä tavoin varmistit tehtävien suorittamisen?	
Q10: Vaikuttiko etäopetusjakso jotenkin oppijoiden suulliseen kielitaitoon?	Ei juurikaan / Jonkin verran / Melko paljon
Q11: Millaisia vaikutuksia olet huomannut?	
Q12: Toivatko virtuaaliset oppimisympäristöt haasteita suullisen kielitaidon opetukseen?	Eivät tuoneet / Jonkin verran / Paljon
Q13: Millaisia virtuaalisten oppimisympäristöjen haasteita kohtasit?	
Q14: Millaisia uusia ratkaisuja keksit suullisen kielitaidon opetukseen etäopetusjakson aikana?	
Q15: Sisällytitkö ääntämisen opetusta etäopetuksessa?	En / Joskus / Usein

Q16: Poikkesiko etänä toteutetun ääntämisen opetuksen määrä siitä, minkä verran sinulla on tapana opettaa ääntämistä lähiopetuksessa?	Kyllä / Ei
Q17: Miten toteutit ranskan ääntämisen opetuksen etänä käytännössä?	
Q18: Jätitkö tietoisesti joitakin suullisen kielitaidon ulottuvuuksia pois etäopetuksesta?	Kyllä / Ei
Q19: Miten päädyit tähän ratkaisuun?	
Q20: Jos olet vapaaehtoinen vastaamaan tarvittaessa muutamiin lisäkysymyksiin tutkimukseen liittyen, jättäisitkö tähän yhteystietosi.	

ANNEXE 2: QUESTIONNAIRE EN FRANÇAIS

Q1 : Où enseignez-vous le français ? Vous pouvez choisir plusieurs choix	École primaire / Collège / Lycée (professionnel) / Établissement d'enseignement supérieur / Institut populaire
Q2 : Le passage au téléenseignement a-t-il eu un effet sur l'enseignement du langage oral ?	Pas trop / Un peu / Beaucoup
Q3 : Quels ont été les effets du déplacement de l'enseignement présentiel vers l'enseignement en ligne ?	
Q4 : Comment avez-vous trouvé l'enseignement des compétences orales du français dans le téléenseignement ? Veuillez donner un chiffre de 1 à 5 (1 très facile, 5 très difficile)	1-5
Q5 : Comparé à l'enseignement présentiel, l'enseignement des compétences orales en ligne était-il plus difficile ou plus facile ? Veuillez donner un chiffre de 1 à 5 (1 très facile, 5 très difficile)	1-5
Q6 : Le prolongement du téléenseignement a-t-il affecté votre enseignement des compétences orales ?	Pas trop / Un peu / Beaucoup
Q7 : Comment ce prolongement du téléenseignement a-t-il affecté votre enseignement des compétences orales ?	
Q8 : Pendant le téléenseignement, avez-vous vérifié que les apprenants faisaient les tâches orales données ?	Toujours / Parfois / Jamais
Q9 : De quelle manière avez-vous vérifié l'exécution des tâches ?	
Q10 : La période du téléenseignement a-t-elle affecté les compétences orales des apprenants ?	Pas trop / Un peu / Beaucoup
Q11 : Quels types d'effets avez-vous remarqués ?	
Q12 : Les environnements d'apprentissage virtuels ont-ils posé des défis au téléenseignement des compétences orales ?	Non / Un peu / Beaucoup
Q13 : Quels sont les défis des environnements d'apprentissage virtuels auxquels vous avez été confronté ?	

Q14 : Quelles nouvelles solutions avez-vous trouvées pour l'enseignement des compétences orales pendant la période du téléenseignement ?	
Q15 : Avez-vous inclus l'enseignement de la prononciation dans le téléenseignement ?	Non / Parfois / Souvent
Q16 : La quantité d'enseignement de la prononciation mise en œuvre à distance s'écarte-t-elle de la quantité que vous avez tendance à enseigner dans l'enseignement présentiel ?	Oui / Non
Q17 : Comment avez-vous mis en pratique l'enseignement de la prononciation du français dans le téléenseignement ?	
Q18 : Avez-vous consciemment laissé certaines dimensions des compétences orales en dehors du téléenseignement ?	Oui / Non
Q19 : Comment êtes-vous arrivés à cette solution ?	
Q20 : Si vous êtes volontaires pour éventuellement répondre à quelques questions supplémentaires concernant l'enquête, veuillez laisser vos coordonnées ici.	