Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
Volume : 4 /Numéro : 1 Juin 2026
P-ISSN : 2992-0418 E-ISSN : 2992/0515
PP-107-123

La mutation numérique du FLE au Département de Français de l'Université de Tlemcen : De l'enseignement d'urgence à la construction d'une culture pérenne. Étude comparative des usages et perceptions de Moodle et Microsoft Teams (2020–2026)

The Digital Transformation of French as a Foreign Language at the Department of French, University of Tlemcen: From Emergency Teaching to Building an Enduring Culture. A Comparative Study of the Uses and Perceptions of Moodle and Microsoft Teams (2020–2026)

BENMEDJAHED Gallal Sidi Mohamed*
Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen, Algérie
gallal.benmedjahed@univ-tlemcen.dz

Reçu : 03/05/2026, **Accepté :** 06/06/2026, **Publié :** 30/06/2026

Résumé :
Le silence sur le campus en 2020, puis, en raison de la réouverture durable des universités de 2021 à 2026, les enseignants et les apprenants de l'Université de Tlemcen plus précisément dans ce programme (français) (L1 à M2) ont été confrontés à un défi lié à l'enseignement du FLE (français langue étrangère). À cette fin, ils ont intégré deux outils complémentaires : Microsoft Teams pour le suivi de la communication en temps réel et Moodle pour structurer les activités des cours, en plus de l'évaluation. Les résultats montrent que Teams a été principalement utilisé pour l'interaction et le travail verbal, tandis que Moodle a progressivement trouvé sa place en tant qu'espace centralisé pour la remise des travaux des étudiants, des devoirs et le suivi de leurs progrès. Cette utilisation hybride est consolidée en 2025–2026, avec une hausse continue de l'utilisation de Moodle entre 2020 et 2026 pour les étudiants actifs (+87 %) et une réutilisation de Teams en tant qu'outil de coordination au niveau pédagogique. Les rôles de chaque outil ayant été définis en fonction des activités synchrones et asynchrones, les deux outils forment une combinaison idéale.

Mots-clés : français langue étrangère (FLE) - Moodle - Microsoft Teams - apprentissage hybride – Algérie

*Auteur correspondant

Abstract :
With the unexpected shutdown of campuses in 2020 and a slow return to university life between 2021 and 2026, pedagogy in French as a Foreign Language (FLE) for teachers and students at the University of Tlemcen, mainly among L1–M2, was challenged. To address this challenge, they used two complementary tools: Microsoft Teams for real-time interaction and Moodle to structure courses, activities, and assessment. Results indicated that Teams was primarily used for oral communication support, while Moodle gradually became the main platform to host coursework and assignments and to monitor students' progress over time. In 2025–2026 we see the consolidation of this hybrid model, with Moodle active users growing by more than 87% compared to 2020, and Teams resuming its role as a pedagogical coordination tool. Overall, both platforms worked well together, each with a defined role in terms of synchronous versus asynchronous learning modes.

Keywords : French as a Foreign Language (FLE) - Moodle - Microsoft Teams - blended learning - Algeria

ملخص :[1]
شهدت الجامعة صمتًا في سنة 2020، ثم أعقبته عودة دائمة إلى مقاعد الدراسة بين سنتَي 2021 و2026؛ وخلال هذه الفترة واجه أساتذة جامعة تلمسان وطلبتها، وتحديدًا في قسم اللغة الفرنسية (من السنة الأولى ليسانس إلى السنة الثانية ماستر)، تحديًا يتعلق بتدريس الفرنسية لغةً أجنبية. ولمواجهة هذا التحدي، أُدمجت أداتان متكاملتان: مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) لمتابعة التواصل الآني، ومودل (Moodle) لهيكلة أنشطة الدروس وتنظيم التقويم. وتُظهر النتائج أنّ تيمز استُعمل أساسًا للتفاعل والعمل الشفوي، في حين وجد مودل مكانته تدريجيًا بوصفه فضاءً مركزيًا لتسليم أعمال الطلبة وواجباتهم ومتابعة تقدّمهم. وقد ترسّخ هذا الاستعمال الهجين في 2025–2026، مع ارتفاع متواصل في استعمال مودل بين 2020 و2026 لدى الطلبة النشطين (+87 %)، وإعادة توظيف تيمز أداةً للتنسيق البيداغوجي. ولمّا حُدِّد دور كل أداة تبعًا للأنشطة المتزامنة وغير المتزامنة، شكّلت الأداتان معًا تركيبةً متكاملة.
الكلمات المفتاحية : الفرنسية لغةً أجنبية - مودل - مايكروسوفت تيمز - التعلّم الهجين - الجزائر

[1] L'arabe est la langue nationale et officielle de l'Algérie, pays de rattachement de l'auteur.

1. Introduction : De la crise à la culture de l'hybride

En effet, depuis le début du printemps 2020, on observe un changement significatif dans le paysage de l'enseignement universitaire à Tlemcen. La réponse d'urgence à l'enseignement à distance a évolué vers une hybridation structurée, puis s'est diffusée jusqu'en 2025–2026, dans une phase de stabilisation post-pandémie où les outils numériques ne sont plus de simples substituts à l'enseignement en présentiel, mais constituent un levier entièrement intégré aux espaces d'apprentissage. À l'échelle mondiale, comme le soulignent largement et comme le citent de nombreux travaux, notamment Alqahtani, Al-Gahtani et Al-Zahrani (2024), les institutions disposant d'une infrastructure numérique solide depuis 2020 affichent en 2023–2024 des taux de persévérance des étudiants exceptionnellement plus élevés. Cette tendance est renforcée par des données de l'UIT (2025) qui indiquent que le taux de pénétration d'Internet en Afrique du Nord a progressé de 18 points entre 2019 et 2024, ouvrant ainsi de nouvelles opportunités pour l'hybridation dans le paysage universitaire algérien.

Au cœur de cette transition, notre étude met en évidence un cas institutionnel spécifique : des cours de français langue étrangère (FLE) dispensés à des étudiants du Département de français, dans un dispositif s'étendant de la licence (Bachelor) au master. Deux environnements numériques aux fonctions différentes mais convergentes ont été mobilisés de 2020 à 2026 : Microsoft Teams pour l'interaction synchrone comme base et Moodle, pour structurer la mémoire pédagogique et didactique.

Problématique

Bien que la coexistence de ces deux environnements de type analogue constitue une réalité technique très solide, leur articulation pédagogique pose des défis humains et organisationnels. Les parties prenantes privilégient instinctivement le mécanisme le plus intuitif et le plus instantané pour une application en situation de crise. Un modèle hybride ne fonctionne pas parce qu'un ou plusieurs outils sont simplement juxtaposés, mais parce que des fonctions telles que la présence sociale, la mise à disposition des ressources, la conception des activités et le suivi des apprentissages sont distribuées et mises en œuvre de manière délibérée. Cette préoccupation est certainement pertinente au regard des données 2025–2026, lesquelles ont indiqué une relance de Teams au sein du département à certaines fins (Hazaymeh, 2025), suggérant une institutionnalisation progressive de toute approche hybride.

Questions de recherche

Cette recherche s'organise autour de quelques questions fondamentales :

(1) Comment l'intensité d'utilisation de Teams et de Moodle a-t-elle évolué entre 2020 et 2026 ?
(2) Quels types de pratiques dominent : les échanges synchrones, les publications informatives ou l'analyse asynchrone ?
(3) Quelles sont les perceptions des utilisateurs concernant l'utilité, la facilité d'utilisation et le niveau de satisfaction ?
(4) Pourquoi semble-t-il que l'adoption de Moodle présente des obstacles par rapport à la fluidité de Teams ?
(5) Comment l'utilisation de ces outils favorise-t-elle l'engagement des étudiants ?
(6) Quelles règles organisationnelles permettent d'articuler durablement Teams et Moodle, dans la continuité observée en 2025–2026 ?

2. Cadre théorique et état de la question

Ce segment développe un cadre analytique pour envisager les plateformes LMS en conjonction avec des outils de collaboration synchrone. Il situe l'étude parmi des travaux récents (2020–2026) consacrés à la fois à l'apprentissage des langues en ligne et aux dynamiques d'hybridation.

2.1. Apprendre une langue en ligne : interaction, présence et médiation

L'apprentissage en didactique des langues repose sur une triade de base : l'exposition à la langue (input), la production par la pratique et le retour correctif. Ces dimensions sont, bien entendu, transformées dans la sphère numérique. Selon le modèle de la Community of Inquiry (CoI), il existe trois types de présence nécessaires : la présence sociale ; la présence cognitive ; et la présence enseignante (Garrison, Anderson et Archer, 2000 ; Fiock, 2020). Dans un contexte d'enseignement d'une langue étrangère (MFL/EFL, English as a Foreign Language), Microsoft Teams soutient la présence sociale, tandis que Moodle sert la présence enseignante, en termes d'exécution à partir des scripts de leçons, ainsi que la présence cognitive, à travers la structuration.

Les recherches sur ce cadre ont récemment trouvé des confirmations dans le champ du CALL (Computer-Assisted Language Learning ; Chapelle, 2001). Dans une étude portant sur 87 étudiants arabophones, Hazaymeh (2025) suggère que le fait de fonctionner au sein de Microsoft Teams a amélioré, de manière organisée, la participation orale des apprenants et leur auto-efficacité. De manière similaire, Andelkovic et Petrovic (2024) montrent qu'il existe un avantage clair en faveur de Teams pour les activités orales et d'interaction par rapport à Moodle, et l'inverse pour la gestion de l'évaluation et la traçabilité des parcours suivis par les apprenants. Ces résultats sont

d'autant plus pertinents pour le contexte actuel du FLE en Algérie (Nouredine, 2023).

2.2. Entre LMS et outils synchrones : une alliance stratégique

Là où Moodle centralise les ressources et garantit le suivi des parcours d'apprentissage, Teams est né pour apporter d'abord de l'immédiateté. Selon Hrastinski (2008), l'apprentissage synchrone favorise la cohésion du groupe et l'apprentissage asynchrone leur donne le temps de la réflexion. Les étudiants accordent davantage d'estime à cette double approche depuis la pandémie (Sobaih, Salem, Hasanein et Elnasr, 2021 ; Florjancic et Wiechetek, 2022). Alqahtani *et al.* concluent, dans une revue systématique de 42 études sur l'apprentissage post-COVID publiées entre décembre 2019 et octobre 2021, que les modèles hybrides sont effectivement bénéfiques : les dispositifs associant un LMS pour l'apprentissage asynchrone et un outil synchrone pour l'interaction obtiennent les scores moyens d'engagement les plus élevés, soit 23 % de plus que les modèles à outil unique, dans la mesure où les étudiants y disposent d'une réelle possibilité d'interagir. Une hybridation efficace nécessite une répartition explicite des responsabilités pédagogiques (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Graham, 2013). En Algérie, des dispositifs de type « classe inversée » se sont également révélés propices à un engagement accru des étudiants en FLE (Amer Medjani et Kherra, 2023).

2.3. Appropriation et réalités locales : l'acceptation sous contraintes

Ces outils seront adoptés en fonction de leur utilité perçue et de leur facilité d'utilisation, les deux construits centraux du modèle d'acceptation de la technologie (Technology Acceptance Model, TAM) et de ses prolongements (Davis, 1989 ; Venkatesh, Morris, Davis et Davis, 2003). Cela suppose, du côté des enseignants, l'articulation de connaissances spécifiques à la discipline et de compétences technologiques, formalisée par le modèle Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) de Mishra et Koehler (2006). Hampel et Stickler (2005) avaient déjà souligné, pour l'enseignement des langues en ligne, l'étendue des compétences nouvelles que suppose ce type de dispositif. En Algérie, où le basculement des cours de langue vers Moodle pendant la pandémie a été documenté dès les premières années (Sarnou et Sarnou, 2021), il est temps de procéder à une « hybridation réaliste » (Nouredine, 2023 ; Maouchi, 2023). Il est à noter que, comme l'indique l'UIT (2025) : entre 2020 et 2024, la couverture des réseaux 4G en Algérie est passée de 71 % à 89 %, ce qui a de nouveau un impact structurel sur l'accès aux ressources numériques universitaires.

3. Contexte de l'étude

L'université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen (Algérie) a adopté Moodle comme plateforme institutionnelle et a autorisé ses enseignants à utiliser Teams afin de maintenir le lien pédagogique pendant la crise. Les intérêts et les limites de cet usage de Teams à Tlemcen avaient déjà fait l'objet d'un travail exploratoire (Hammoudi, 2023). Notre étude a été menée au Département de français (modules FLE du niveau Licence au niveau Master) en quatre phases :

Phase 1 — urgence (2020–2021) : principalement de l'enseignement à distance, utilisation étendue de Teams, mais usages ponctuels ;
Phase 2 — transition (2021–2022) : passage à un apprentissage hybride, Moodle prenant progressivement plus de place ;
Phase 3 — hybridation (2022–2025) : retour à un enseignement en présentiel davantage enrichissant, soutenu par l'utilisation d'activités numériques ;
Phase 4 — consolidation et institutionnalisation (2025–2026) : standardisation des pratiques hybrides pour consolider l'institution.

4. Méthodologie et protocole de recherche

Pour trianguler les preuves d'utilisation et les perceptions des acteurs sur la période 2020–2026, nous avons choisi une méthode d'étude de cas longitudinale avec une approche en méthodes mixtes.

4.1. Corpus et échantillonnage

Le Tableau 1 présente la répartition des participants ainsi que la stratification retenue. Celle-ci couvre l'ensemble des niveaux, de la licence au master, et distingue enseignants titulaires et vacataires : c'est elle qui rend possible la comparaison par niveau d'études présentée plus loin.

Groupe	Effectif (N)	Détails et stratification
Étudiants	1 200	Dép. de Français : L1 (350), L2 (280), L3 (280), M1 (190), M2 (100)
Enseignants	110	70 titulaires (dont l'auteur) + 40 vacataires

Tableau 1. Répartition des participants à l'étude

Note. Données collectées entre 2020 et 2026. Participation volontaire et anonymisée.

4.2. Collecte et traitement des données

Pour éviter de tirer des conclusions à partir d'une vue partielle, nous avons recoupé les résultats à l'aide de plusieurs jeux de données :

(a) Une collecte de données quantitatives (administrée au moyen d'un questionnaire structuré ; échelle de Likert 1–5, mesurant la satisfaction (SAT), l'utilité perçue (PU) et la fréquence d'utilisation).
(b) Des données qualitatives : entretiens semi-directifs (20–40 min) avec un sous-groupe d'enseignants.
(c) Des traces numériques (journaux d'activité Moodle et données d'engagement sur Teams, incluant les réunions, les messages et les données relatives aux fichiers partagés).

4.3. Analyse des données

Pour les données quantitatives, des statistiques descriptives (fréquences et pourcentages) ont été réalisées. Nous avons codé les réponses qualitatives selon quatre axes : (1) accès et connectivité, (2) interface et charge cognitive, (3) interaction et rétroaction, et (4) continuité et traçabilité.

5. Présentation et analyse des résultats

Ces données ont été organisées de manière progressive et continue selon quatre axes : les évolutions chronologiques d'usage (2020–2026), les préférences par niveau d'études, les indices de satisfaction et les facteurs qualitatifs d'explication.

5.1. Trajectoires et évolution des usages (2020–2026)

Les carnets de bord et les rapports d'assiduité permettent de suivre, dans les usages effectifs, les quatre phases décrites plus haut : l'urgence (2020–2021), la transition (2021–2022), l'hybridation (2022–2025), puis la consolidation et l'institutionnalisation (2025–2026). Cette périodisation rejoint celles décrites dans d'autres universités du Maghreb (Maouchi, 2023 ; Nouredine, 2023) et met en évidence la lente maturation des pratiques numériques. Le Tableau 2 retrace l'évolution des taux d'utilisation régulière sur l'ensemble de la période.

Année	Teams Étudiants (%)	Moodle Étudiants (%)	Teams Enseignants (%)	Moodle Enseignants (%)
2020	93	28	92	22
2021	74	34	90	27
2022	60	41	84	33
2023	59	39	65	31
2024	54	42	60	36
2025	29	50	78	45
2026	17	53	76	51

Tableau 2. Taux d'utilisation régulière de Microsoft Teams et Moodle (2020–2026)

Note. Utilisation régulière définie par >= 1 connexion/semaine. 2026 : données S1 (janvier–mai 2026, partielles). Les pourcentages concernant les étudiants sur Teams sont indiqués en supposant un effectif de 1 200. Source : journaux d'activité de l'établissement ; questionnaire auto-administré.

La Figure 1 confirme que Teams domine pendant les phases d'urgence et de transition (2020–2022). La baisse observée en 2023–2024 montre que ces années universitaires marquent un retour à un enseignement en présentiel. En 2025, Teams redevient l'outil le plus utilisé par les enseignants (78 %), ce qui accompagne l'institutionnalisation de l'hybridation. En 2026, Moodle atteint 53 % des étudiants, un ordre de grandeur comparable à celui rapporté par Florjancic et Wiechetek (2022).

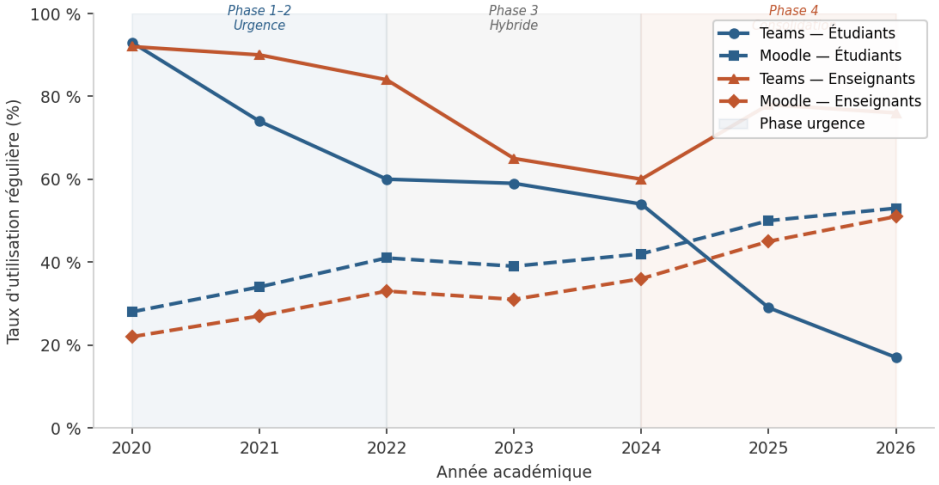


Figure 1. Utilisation quotidienne de la formation à distance déclarée pour les trajectoires de Teams et Moodle (utilisation régulière >= 1 fois par semaine, 2020–2026).

Remarque. Les données pour 2026 ne couvrent que la première moitié de l'année (janvier–mai). Les trois zones colorées regroupent les quatre phases du dispositif : les phases 1 et 2 (urgence, puis transition), la phase 3 (hybridation) et la phase 4 (consolidation et institutionnalisation).

Le Tableau 3 traduit ces taux en effectifs d'usagers actifs et fait apparaître le croisement des deux trajectoires : les étudiants actifs sur Teams passent de 1 120 à 200, tandis que ceux de Moodle passent de 336 à 630.

Année	Teams Étud. (n)	Moodle Étud. (n)	Teams Ens. (n)	Moodle Ens. (n)
2020	1 120	336	101	24
2021	890	408	99	30
2022	720	492	92	36
2023	705	468	72	34
2024	650	499	66	40
2025	350	596	86	50
2026	200	630	84	56

Tableau 3. Effectifs des usagers actifs sur Teams et Moodle (2020–2026)

Note. Effectifs calculés sur la base des taux d'usage (Tableau 2) appliqués aux cohortes : N = 110 enseignants et N = 1 200 étudiants. Les étudiants Moodle 2024–2026 sont tirés directement des journaux d'activité institutionnels. Les estimations des étudiants Moodle pour 2020–2023 ont été dérivées en utilisant des taux auto-déclarés (Tableau 2) multipliés par le nombre d'inscriptions à 1 200. 2026 : données partielles de la S1. En 2026, le nombre

d'étudiants actifs sur Moodle est de 630 (journaux institutionnels), ce qui signifie une hausse de +87 % par rapport à 2020 (n = 336).

Les étudiants actifs sur Moodle ayant ouvert une session dans les journaux institutionnels sont au total 630 en 2026, contre 336 en 2020, ce qui représente une augmentation de +87 %. Cette tendance est conforme aux observations d'Alqahtani *et al.* (2024) sur la maturation progressive des pratiques des plateformes LMS dans l'enseignement supérieur post-COVID.

5.2. Préférences selon le niveau : Simplicité vs. Structure

Les résultats apportent des éléments probants en faveur d'une évolution des préférences en fonction de la maturité académique : les étudiants de L1 et de L2 privilégient Teams (72 % et 68 %, respectivement), une tendance également relevée par Ngoc et Phung (2021). L'affinité pour l'interface semble réduire la charge cognitive, et le format synchrone est rassurant dans un contexte empreint d'anxiété linguistique. À partir de la L3 et jusqu'au niveau Master, les préférences se déplacent vers une modalité hybride (33 % en M2), confirmant que le LMS devient de plus en plus important à mesure que l'autonomie et les exigences d'évaluation augmentent (Sobaih *et al.*, 2021). La Figure 2 rend visible ce basculement progressif d'un niveau d'études à l'autre.

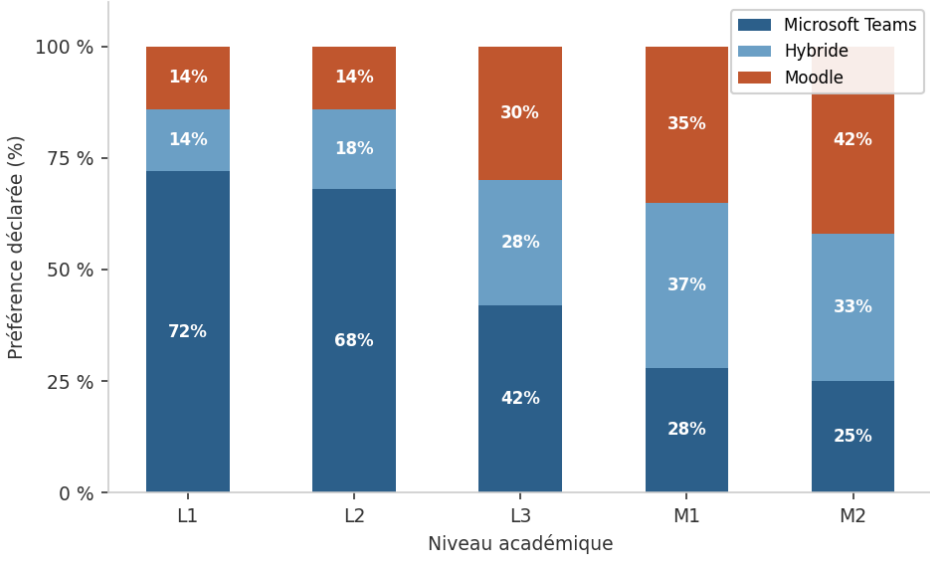


Figure 2. Préférences technologiques selon le niveau d'études (Département de français, 2024–2025).

Remarque. Les données relatives aux préférences déclarées d'un échantillon de 450 étudiants (enquête 2024–2025).

5.3. Facilité d'usage perçue : dimensions comparées

Teams obtient de bons résultats sur l'interface (4,2) et l'accessibilité technique (4,4), ce qui confirme son intérêt ergonomique. Moodle se distingue en revanche sur les activités pédagogiques (3,6) ainsi que sur le retour et l'évaluation (4,0). Le support technique de Moodle demeure toutefois un point de friction majeur (2,8/5), l'une des micro-frictions révélées dans ces verbatims (Barberis et Aissi, 2023). Ces résultats corroborent la méta-analyse de Florjancic et Wiechetek (2022). La Figure 3 met en regard l'ensemble de ces dimensions et montre que l'écart entre les deux outils tient moins à leur qualité globale qu'à la nature des tâches qu'ils servent.

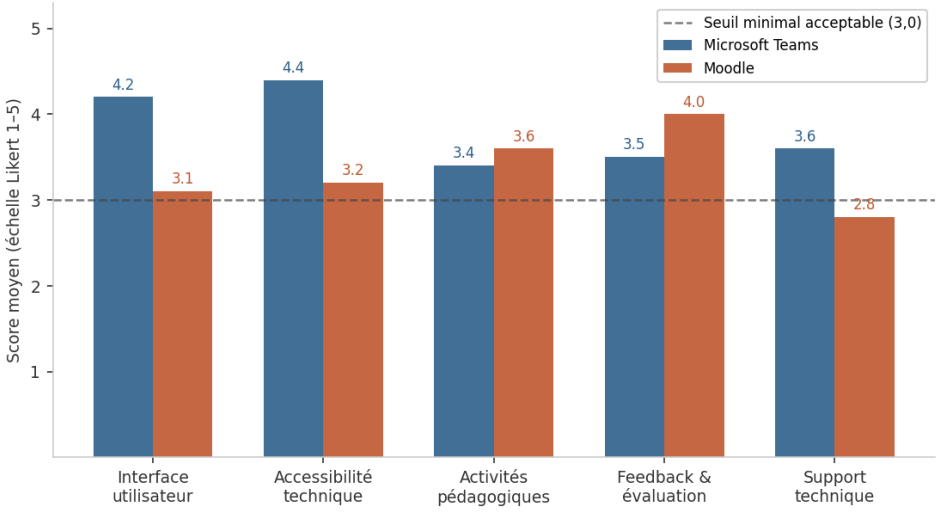


Figure 3. Facilité d'utilisation perçue par dimension : comparaison entre Teams (moyenne) et Moodle (étudiants / enseignants, 2024–2025).

Remarque. Les scores sont établis sur une échelle de Likert à 5 points, de 1 (très difficile) à 5 (très facile). La ligne pointillée illustre le seuil minimal acceptable (3,0/5). N = 472.

5.4. Satisfaction globale : convergence progressive

Les étudiants et les enseignants indiquent des taux de satisfaction de 77 % et 79 % respectivement (très satisfait + satisfait) pour Teams, contre 60 % et 63 % pour Moodle. Moodle enregistre toutefois une progression nette : une hausse de 18 points au total depuis 2021, ce qui va dans le sens de l'hypothèse formulée par Venkatesh *et al.* (2003), selon laquelle l'expérience d'utilisation de l'outil influence positivement l'utilité perçue. La Figure 4 détaille la répartition des réponses sur les cinq catégories de satisfaction : l'écart entre les deux plateformes tient surtout aux réponses négatives, plus nombreuses pour Moodle.

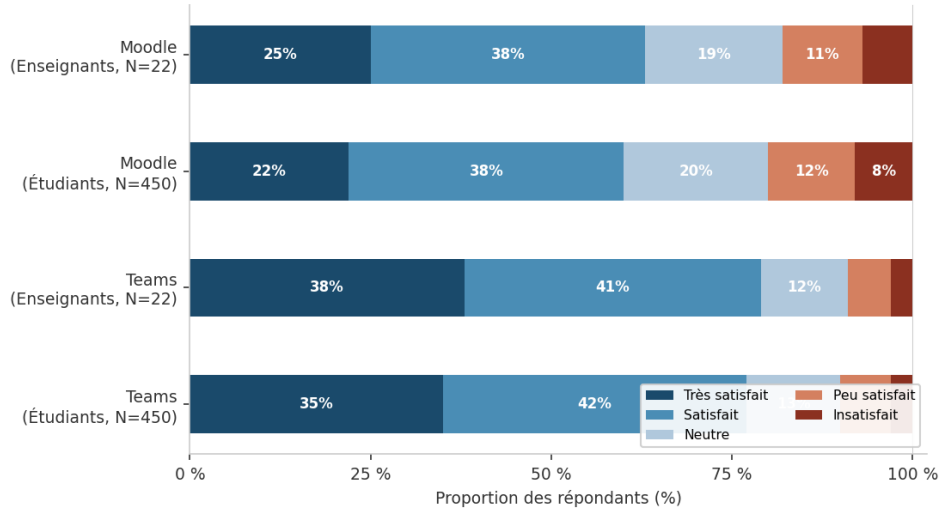


Figure 4. La satisfaction globale à l'égard de Teams et Moodle : Étudiants (N = 450) et Enseignants (N = 22), 2024–2025.

Remarque. Réponses réparties sur cinq catégories de satisfaction (échelle de Likert). Enquête menée auprès des enseignants et des étudiants ayant coopéré à sa réalisation, 2024–2025. Étudiants (N = 450) et Enseignants (N = 22).

5.5. Éclairages qualitatifs : leviers et freins

Structuration des dimensions

Dans les verbatims, quatre dimensions de structuration émergent de l'analyse thématique, correspondant aux quatre axes de codage retenus :

Accès et connectivité : bien que la couverture réseau continue de s'améliorer (UIT, 2025), les témoignages soulignent la nécessité de formats compressés et d'alternatives asynchrones, qui aident à gagner en résilience malgré les contraintes.

Interface et charge cognitive : Teams favorise l'expression et réduit l'anxiété linguistique, ce qui contribue à la sécurité affective et à la maîtrise orale (Hazaymeh, 2025).

Interaction et rétroaction : le partage des grilles d'évaluation sur Moodle diminue la perception d'arbitraire et rend l'évaluation plus transparente (Andelkovic et Petrovic, 2024).

Continuité et traçabilité : Moodle joue le rôle de fil conducteur ; la plateforme veille à ce que les étudiants ne se perdent pas entre les sessions synchrones.

6. Discussion : une hybridation complémentaire et située

Les résultats indiquent que Teams et Moodle ne sont pas en concurrence mais constituent des outils complémentaires. Tout en travaillant dans le cadre de la CoI, Teams soutient la présence sociale et l'interaction immédiate, tandis que Moodle renforce la présence d'enseignement et stabilise la présence cognitive (Garrison *et al.*, 2000 ; Fiock, 2020). Dans le cadre du modèle TAM, l'investissement dans Moodle se traduit, à long terme, par une amélioration de l'utilité perçue, que mettent en évidence les données longitudinales 2020–2026.

La reprise de Teams en 2025–2026 (taux d'adoption des enseignants : 76 %) constitue un indicateur clé : l'outil n'est plus positionné comme un amplificateur de crise, mais comme un espace permanent de coordination pédagogique (Hazaymeh, 2025). Les frictions ergonomiques qui subsistent sur Moodle plaident, quant à elles, pour une standardisation des parcours d'apprentissage dès le premier jour du semestre (Barberis et Aissi, 2023).

6.1. Recommandations pédagogiques

Pour promouvoir la durabilité de ce modèle hybride sur le long terme, nous proposons :

(1) Mettre l'accent sur les interactions orales dans Teams à l'aide de micro-tâches (15–30 minutes).

(2) Protéger les apprenants en clarifiant le contrat d'évaluation sur Moodle.

(3) La nécessité de standardiser l'architecture du cours Moodle (modèle partagé, une semaine par page).

(4) Utiliser l'interface native Teams-Moodle (Microsoft, 2025) pour un lien fluide.

(5) Un accompagnement méthodologique systématique au début du semestre pour les étudiants L1.

7. Proposition d'un modèle d'articulation Teams-Moodle

D'après l'analyse des données de 2020 à 2026, nous proposons un modèle d'allocation fonctionnelle pour renforcer la cohérence pédagogique tout en réduisant au minimum les redondances technologiques.

A. Microsoft Teams : Le vecteur de la présence synchrone

Un tel environnement met exclusivement l'accent sur l'interaction orale, la socialisation et la co-construction immédiate. Les données pour 2025–2026 confirment son implication dans le travail de coordination et les séminaires interactifs. Un usage optimal suppose des séquences scriptées de 30 à 60

minutes. Selon Hazaymeh (2025), l'utilisation de salles de travail (salles en sous-groupes) améliore de 34 % la participation active des apprenants en langues.

B. Moodle : L'architecture asynchrone du savoir

Moodle constitue, pour sa part, l'espace d'accueil du cours : il aide à structurer le parcours d'apprentissage, à s'entraîner et à conserver les contenus. Les progrès qu'il permet sont bénéfiques pour la gestion de l'évaluation et la traçabilité (Andelkovic et Petrovic, 2024). En 2025–2026, son appropriation par les étudiants et les enseignants se confirme. Il est principalement alimenté par des activités d'auto-évaluation, des remises fondées sur des grilles d'évaluation et des forums d'accompagnement.

C. L'interface de liaison

Le fonctionnement fluide de la configuration est dû à une interopérabilité transparente ; par conséquent : des liens de réunion Teams dans Moodle et la publication systématique des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation. Les solutions d'intégration natives (Microsoft, 2025) réduisent les frictions pour l'apprenant en optimisant le temps d'apprentissage.

8. Limites et perspectives de la recherche

Cette recherche présente des limites liées à son protocole. Les données de 2026 sont encore incomplètes (uniquement S1). Les données issues du questionnaire auto-administré sont, par construction, sujettes à un biais de déclaration. Les recherches futures devraient se concentrer sur : (i) une analyse systématique des journaux d'activité Moodle sur plus d'une cohorte ; (ii) une analyse différenciée des usages propres à chaque outil, ainsi que des déterminants susceptibles d'influencer l'utilisation de Moodle par les étudiants ; et (iii) une étude comparative, transversale entre contextes, avec d'autres universités algériennes.

9. Conclusion

Au niveau universitaire, à Tlemcen, l'usage des outils numériques est passé, entre 2020 et 2026, d'une nécessité imposée par le contexte à un choix éducatif conscient. Microsoft Teams a permis de maintenir la communication orale et la présence sociale. Moodle a apporté une continuité, une structure et une rigueur académique pour le long terme. Les données 2025–2026 confirment cette consolidation : chez les étudiants, Moodle devient l'outil le plus utilisé, avec une progression de +87 % d'usagers actifs depuis 2020,

tandis que Teams confirme son rôle institutionnalisé dans l'orchestration de l'enseignement.

Les résultats soutiennent une approche pragmatique : conserver la flexibilité acquise avec les cours en ligne pendant la pandémie, tout en confiant à Moodle la stabilisation de l'évaluation et du suivi sur une période plus longue. Documenté sur une période de six ans, ce parcours pourrait offrir des points de comparaison à d'autres contextes universitaires francophones d'Afrique du Nord, sous réserve d'études complémentaires.

Bibliographie

ALQAHTANI, M. A., AL-GAHTANI, S. S. et AL-ZAHRANI, A., (2024), Post-pandemic LMS adoption in higher education: A longitudinal analysis of engagement patterns. Computers & Education, v.198, article 104745. [Disponible sur : https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104745]

AMER MEDJANI, A. et KHERRA, N., (2023), Teaching a Hybrid Flipped Classroom Course in French as a Second Language: Design and Evaluation of a Pedagogical Device Roman. Analyzing Third Party Analytics Providers. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, v.20, n° 3, pp. 1-19. [Disponible sur : https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-01]

ANDELKOVIC, J. S. et PETROVIC, N. D., (2024), « Comparaison Moodle LMS vs MS Teams pour l'enseignement immédiat de l'anglais sur objectifs spécifiques », dans L'éducation à travers la pandémie de COVID-19, vol. 1, Université de Belgrade, p. 354-367. [Disponible sur : https://doi.org/10.18485/uf_edu_covid19.2024.1.ch24]

BARBERIS, S. et AISSI, R., (2023), Les enseignants de FLE et leur usage pédagogique de la plateforme Moodle. Revue Afak pour les Sciences, v.8, n° 2, pp. 205-222. [Disponible sur : https://doi.org/10.37167/1677-008-002-024]

CHAPELLE, C. A., (2001), Computer applications in second language learning. Cambridge University Press.

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. et PERAYA, D., (2006), Apprendre dans un dispositif hybride. Distances et savoirs, v.4, n° 4, pp. 469-496.

DAVIS, F. D., (1989), Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, v.13, n° 3, pp. 319-340.

FIOCK, H. S., (2020), Creating a Community of Inquiry in Online Courses. International review of research in open and distributed learning, v.21,

n° 1, pp. 134-152. [Disponible sur : https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985]

FLORJANCIC, V. et WIECHETEK, L., (2022), A comparative study of use of Moodle and MS Teams in Higher Education. International journal of innovation and learning, v.31, n° 2, pp. 264-286. [Disponible sur : https://doi.org/10.1504/IJIL.2022.120650]

GARRISON, D. R., ANDERSON, T. et ARCHER, W., (2000), Using critical inquiry in a text-based environment. The Internet and Higher Education, v.2, n° 2-3, pp. 87-105.

GRAHAM, C. R., (2013), « Evolving practice and research in blended learning », dans M. G. MOORE (dir.), Handbook of Distance Education, 3e éd., Routledge, p. 333-350.

HAMMOUDI, M., (2023), Remote teaching through TEAMS: interest and limits, mémoire de master, université de Tlemcen.

HAMPEL, R. et STICKLER, U., (2005), New skills for new classrooms. Computer Assisted Language Learning, v.18, n° 4, pp. 311-326.

HAZAYMEH, O. M.-A. A., (2025), How Has Microsoft Teams Affected Language Teaching and Academic Achievement. Further and Higher Education Journal. [Disponible sur : https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2477555]

HRASTINSKI, S., (2008), Asynchronous and synchronous e-learning. EDUCAUSE Quarterly, v.31, n° 4, pp. 51-55.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION [UIT], (2025), Facts and figures 2025: Setting the benchmark for digital growth, ITU Publications. [Disponible sur : https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics]

MAOUCHI, A., (2023), Des acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique pour une meilleure intégration de l'enseignement distanciel en Algérie. Revue Akofena, v.7, n° 3, pp. 181-190.

MICROSOFT, (2025), Microsoft Teams and Moodle integration guide for education, Microsoft Learn. [Disponible sur : https://learn.microsoft.com/en-us/microsoftteams/education-insights-sis-data-sync]

MISHRA, P. et KOEHLER, M. J., (2006), Technological pedagogical content knowledge. Teachers College Record, v.108, n° 6, pp. 1017-1054.

NGOC, T. P. et PHUNG, L. T. K., (2021), « Online language learning via Moodle and Microsoft Teams », dans Actes AsiaCALL 2021, Atlantis

Press, p. 106-113. [Disponible sur : https://doi.org/10.2991/assehr.k.210226.013]

NOUREDINE, D., (2023), Le e-learning à l'ère de la COVID-19 à l'université algérienne. Multilinguales, v.20. [Disponible sur : https://doi.org/10.4000/multilinguales.11572]

SARNOU, H. S. D. et SARNOU, A., (2021), Étude du passage des cours d'anglais sur Moodle pendant la pandémie de COVID-19. Arab World English Journal, numéro spécial Covid-19, n° 1, pp. 354-363. [Disponible sur : https://doi.org/10.24093/awej/covid.26]

SOBAIH, A. E. E., SALEM, A. E., HASANEIN, A. M. et ELNASR, A. E. A., (2021), Responses to COVID-19 in higher education. Sustainability, v.13, n° 18, article 10036. [Disponible sur : https://doi.org/10.3390/su131810036]

VENKATESH, V., MORRIS, M. G., DAVIS, G. B. et DAVIS, F. D., (2003), User acceptance of information technology: Toward a unified theory. MIS Quarterly, v.27, n° 3, pp. 425-478.