



School of Languages and Literatures University of Cape Town

Mémoire SLL5000W

Coursework Masters with Minor Dissertation in French – Teaching French as a
Foreign language

Les médias sociaux dans la classe de FLE: une (r)évolution
pédagogique ?

Nom et prénom	Luke Andrew Merrick
Numéro d'étudiant	MRRLUK002
Département	School of Languages and Literatures (French)
Email	luke_merrick@outlook.com
Date	20 mai 2014
Directeurs de recherche	Professor Vanessa Everson, Mme Corinne Raynal-Astier & Mme Sophie le Roux

DECLARATION

1. I know that plagiarism is wrong. Plagiarism is to use another's work and to pretend that it is one's own.
2. I have used the Harvard system for citing and referencing. Each significant contribution to, and quotation in, this report from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.
3. This report is my own work.
4. I have not allowed, and will not allow, anyone to copy my work with the intention of passing it off as his or her own work.

Signature : _____

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

Sommaire

Remerciements	4
Chapitre 1 Introduction	
1.1 Le thème choisi	5
1.2 Le contexte de la recherche	6
1.3 La question de recherche et ses objectifs	7
1.4 Définition des termes clés	8
1.5 La démarche adoptée	9
Chapitre 2 Cadrage théorique	
2.1 La didactique du FLE	12
2.1.1 Le triangle pédagogique de Houssaye	12
2.1.2 L'apprentissage actif et la pédagogie du projet	15
2.1.3 Le rôle des médias sociaux	17
2.2 Les médias sociaux en classe de FLE	20
2.2.1 Les médias sociaux et les cultures d'usage	20
2.2.2 Les défis présentés par les médias sociaux dans la classe de FLE	21
2.2.3 Le potentiel des médias sociaux dans la classe de FLE	23
2.2.4 Présentation des produits et des idées existantes dans ce domaine	25
2.3 Comment approche-t-on l'intégration des médias sociaux en classe de FLE ?	29
2.3.1 Approche	29
2.3.2 Principes et considérations	30
Chapitre 3 L'enquête et ses résultats	
3.1 La méthodologie utilisée pour élaborer le questionnaire	33
3.2 Les usages des apprenants	34
3.3 Présentation de la séquence élaborée	39
3.4 Présentation des résultats concernant les acquis des étudiants	44
3.5 Présentation des résultats concernant les perceptions des étudiants	47
3.6 Assurer la qualité du projet	62
3.7 Conclusion partielle	64

Chapitre 4 Bilan	
4.1 Synthèse des principales étapes dans la réalisation du projet	65
4.2 Évaluation	67
4.2.1 Atteinte des objectifs	67
4.2.2 Difficultés rencontrées	69
4.2.3 Compétences acquises	71
4.2.4 Remédiations	72
Chapitre 5 Conclusion	73
Bibliographie	75
Annexes	
Annexe A – Survey : Lessons on time	81

Remerciements

Je voudrais remercier Professeur Vanessa Everson et Mmes Sophie le Roux et Corinne Raynal-Astier, mes professeurs et superviseurs à l'Université du Cap, pour la formation que j'ai suivie ces deux dernières années, pour tous leurs bons conseils et pour leur patience pendant la rédaction de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent aussi à l'Ambassade de France en Afrique du Sud, pour la bourse qui m'a donné l'opportunité de suivre cette formation en FLE.

Je ne saurais oublier ma femme et je voudrais la remercier pour le soutien et l'amitié qu'elle m'a accordés au cours de ma formation.

1. Introduction

1.1 Le thème choisi

Pour un grand nombre des jeunes les médias sociaux font partie de la vie quotidienne. A l'école comme à la maison des jeunes publient des messages sur les *murs* de leurs amis, s'envoient des messages et *aiment* les liens vidéo ou des autres documents audiovisuels publiés par leurs amis. Malgré leurs emplois répandus dans la vie privée d'adolescents pour communiquer ils sont rarement intégrés dans les classes, surtout les classes de langue. Ce manque d'intégration indique-t-il une ignorance de la part des enseignants, des difficultés que présente cette technologie ou est-ce une indication que celle-ci ne peut pas être employée à des fins pédagogiques ? Les médias sociaux sont-ils un engouement qui deviendra démodé dans les prochaines années? Nous présentent-ils une opportunité de faire évoluer l'enseignement/apprentissage Français Langue Étrangère (FLE) que nous, les enseignants, risquons de manquer ?

Selon Merriter (2010) 73% de ces adolescents utilisent des médias sociaux afin d'interagir avec d'autres quand ils surfent sur Internet. *Facebook* et *Twitter* sont les deux sites les plus populaires au niveau mondial : l'utilisateur moyen de *Facebook* passe cinquante-cinq minutes en ligne chaque jour et, en 2010, plus de cinquante millions de messages ont été mis à jour chaque jour sur *Twitter* (*Ibid*). En Afrique du Sud nous comptons 5,33 millions d'utilisateurs de *Facebook* qui publient 176 millions commentaires, 35 millions mis à jour du statut et 102 million messages envoyés chaque mois (World Wide Worx, 2012). Parmi ces utilisateurs 589020 sont âgés de 13 à 18 ans et ce chiffre a augmenté de 7,2% depuis 2011 (*Ibid*). Selon World Wide Worx cette croissance va continuer:

Social media fatigue has set in for the more over-active users, who follow too much, communicate too much, and vent too much. But most users are arriving in this world for the first time, and new users are going to keep coming. It's mainstream today but, tomorrow, it will be pervasive (2012: 5).¹

Si nous n'intégrons pas les médias sociaux dans la classe de FLE nous risquerons de perdre la curiosité des apprenants en employant les moyens et même les technologies qui sont démodés et ne sont plus pertinents pour les apprenants numériques. D'un côté, nous sommes conscient que, sans médias sociaux, les apprenants continueront à apprendre le FLE - nous n'essayons pas de peindre un tableau dantesque d'un domaine éducatif sans médias sociaux. De l'autre côté comment

¹ Aucune citation n'a été traduite afin de ne pas dépasser le nombre de mots stipulé pour le mémoire de masters.

pouvons-nous attendre une participation enthousiaste aux activités bien didactisées mais qui n'ont aucune relation avec les habitudes communicatives des apprenants ? Nous croyons que sans les outils communicatifs corrects (les médias sociaux et d'autres outils *Web 2.0*) l'efficacité de l'enseignement/apprentissage FLE diminuera. Les habitudes communicatives des apprenants avancent ainsi il faut que la didactique du FLE évolue pareillement.

Les approches numériques envers l'apprentissage du FLE peuvent être conçues afin de permettre à l'enseignant d'éveiller la curiosité de l'apprenant numérique. Ainsi une question que l'on peut se poser est celle de l'emploi des médias sociaux tels que *Facebook* ou *Twitter* dans la salle de classe. Les médias sociaux rendent-ils plus efficace l'apprentissage dans la classe de FLE ?

1.2 Le contexte de la recherche

L'école South African College Schools (SACS), fondée en 1829, est l'une des plus prestigieuses et la plus vieille en Afrique du Sud. Parmi ses anciens élèves on compte des individus tels que Jan Hendrick Hofmeyr, un homme politique et un intellectuel de la première partie du vingtième siècle, qui ont contribué profondément au développement du pays.

Ce collège de garçons est situé au Cap dans une banlieue résidentielle au pied de la Montagne de la Table. Il compte environ 750 élèves entre treize et dix-huit ans à l'école secondaire et à peu près 700 à l'école primaire. Il s'agit d'une institution d'enseignement publique mais il y a des frais de scolarité afin que l'école puisse entretenir ses installations vastes et employer une cinquantaine d'enseignants et des autres personnels supplémentaires.

L'enseignement de la langue française à SACS existe depuis longtemps. Le français est la seule langue étrangère enseignée aux élèves tandis qu'on enseigne l'afrikaans et le xhosa, (deux langues sud-africaines), comme langue seconde et l'anglais comme langue maternelle.

En Afrique du Sud, la langue française n'est pas gérée par le Ministère de l'Education nationale, mais par une organisation, le « Independent Examinations Board » (IEB), qui correspond aux besoins des écoles privées. Il existe de nombreux établissements d'enseignement public qui s'en servent afin d'assurer que l'enseignement des matières atypiques, comme le français, ait lieu.

L'IEB conçoit les examens de terminale, Grade 12 en Afrique du Sud, et prescrit les œuvres littéraires qui sont au programme du Grade 12, mais l'enseignant de chaque école doit réaliser un

curriculum pour ses classes. Puisque le français est une matière atypique et qu'il y a donc moins d'élèves qui l'apprennent, il suffit d'employer un ou deux enseignants dans chaque établissement. À SACS, il n'y a qu'un enseignant et il élabore les curricula pour les sept classes à l'école (deux dans les première et deuxième années de l'école et un dans chacune des troisième, quatrième et cinquième années).

Les classes dans lesquelles nous allons faire notre étude consistent en des classes de garçons âgés de 13 à 18 ans. A l'âge de 13 ans, la première année à l'école secondaire, les élèves peuvent choisir le français comme Langue Etrangère (LE). Vers la fin de la deuxième année il faut choisir 4 matières en plus des trois matières obligatoires : l'anglais comme langue maternelle, les mathématiques et l'afrikaans ou le xhosa comme langue seconde. Les apprenants peuvent choisir la langue française comme matière complémentaire. Les élèves poursuivent leurs études dans ces matières jusqu'à la fin de leur scolarité.

Le nombre d'apprenants de français diffère dans chaque année. Pendant la première et la deuxième année de l'école secondaire il existe deux groupes-classes de français, environ 45–64 garçons par année. Pour les apprenants qui prennent la décision de poursuivre le français comme matière jusqu'à la fin de leurs études, le total est plus bas : 4 à 12 apprenants par groupe-classe en moyenne.

Le contexte dans lequel la recherche présentée dans ce mémoire a été effectuée, est celui de la formation d'enseignants de français à l'Université du Cap dans le cadre du diplôme de Masters, TFFL (Teaching French as a Foreign Language).

1.3 La question de recherche et les objectifs

L'objectif de notre projet est de répondre à notre question de recherche et ses sous-questions. Nous détaillons ci-dessous ces questions.

Question de recherche

- Les médias sociaux rendraient-ils plus efficace l'apprentissage dans la classe de FLE ?
En employant le terme « efficace », nous entendons la production d'un effet attendu (Le Robert, 2012). Pour nous, l'effet est l'acquisition des capacités langagières. Nous nous demanderons donc si les médias sociaux contribuent à une acquisition plus approfondie de compétences langagières au cours des séances de FLE.

Sous-questions

Pour répondre à notre question de recherche, il nous faudra répondre aux sous-questions suivantes :

- Comment peut-on intégrer les médias sociaux dans la classe de FLE?

En ce qui concerne la participation des étudiants par rapport aux séances intégrant les médias sociaux:

- L'usage des médias sociaux par les étudiants à des fins sociales contribuera-t-il à une participation enthousiaste ?

Quant aux perceptions des étudiants par rapport à l'efficacité des cours en termes d'acquisition de compétences langagières :

- Croient-ils que les médias sociaux rendent les cours plus efficaces?

Par rapport aux acquis des étudiants en termes de compétences langagières :

- Les médias sociaux améliorent-ils l'acquisition de compétences langagières ?

1.4 Définition de termes clés

Comme nous l'avons déjà évoqué, les médias sociaux sont très populaires parmi les adolescents. Avant d'« apprivoiser » (Karsenti & Collins, 2011 : 18) cette technologie émergente il convient de définir ses termes clés.

Web 2.0

Le terme *Web 2.0* est venu de Dale Dougherty en 2004 dans le but de signaler l'évolution du *Web* (Van Dixhoorn *et al*, 2010, Perez 2009). Depuis la naissance de cette notion de nombreux individus ont fait des efforts afin de la définir et de l'expliquer et ici nous essayons d'en souligner les pensées principales.

Au moment de son origine, le *Web* présentait des pages statiques qui étaient construites et rédigées par des experts et on pouvait s'en servir comme une source d'informations similaire aux livres (Downes 2005, Greenhow *et al* 2009, Karsenti & Collins 2011, Perez 2009). Selon Greenhow *et al* le « *Web 1.0* » impliquait des sites qui contenaient des informations réglées par un groupe de concepteurs, et les utilisateurs n'y avaient accès qu'en « *read-only* » (lecture seule) (2009 :247).

De nos jours les pages *Web 2.0* sont dynamiques où l'internaute est «le héros du Web[...] le principal acteur qui contribue à alimenter le contenu d'un site » (Karsenti & Collins 2011 :17). Les utilisateurs ont accès en « *read-and-write* » (lecture et rédaction) (McManus 2005 cité par Greenhow *et al* 2009 :247) à la « plateforme » (Downes 2005 n.p.) sur laquelle les internautes communiquent grâce à de multiples éléments différents : mots, images, clips-vidéos, multimédias

et ainsi de suite. C'est-à-dire que l'internaute est devenu « à la fois lecteur et contributeur : la participation devient transversale et une communication directe s'établit entre les lecteurs participants sous forme de tags, d'avis ou de commentaires » (Aurey cité par Pélissier & Qotb 2012, aucune pagination).

Sur le *Web 2.0*, il y a des réseaux sociaux (*Facebook, LinkedIn*), des sites de partage (*Youtube, Flickr*), des partages de signet social (*Delicious*), des wikis (*Wikipédia* – un site de développement de connaissances collaboratives), des blogs (*Wordpress*), des microblogs (*Twitter*), des podcasts (un fichier audio ou vidéo que l'on peut télécharger) et des outils d'organisation et de « *tagging* » (Greenhow *et al.* 2009).

D'après Van Dixhoorn *et al* (2010) les caractéristiques du *Web 2.0* sont l'horizontalité, le contenu généré par les utilisateurs (CGU) et l'ouverture. À notre avis, les auteurs précités ont bien expliqué le CGU. L'ouverture « s'oppose au caractère payant de certains sites ou parties de sites » et l'horizontalité souligne la pertinence de la communication entre les utilisateurs (Van Dixhoorn *et al.* 2010: 5).

Médias sociaux

Selon Junco, Heibergert et Loken, “Social media are a collection of Internet websites, services, and practices that support collaboration, community building, participation, and sharing” (2011: 119). Quelques exemples sont les réseaux sociaux (*Facebook, LinkedIn*), les sites de partage des médias (*Youtube, Flickr*) et les sites hybrides comme *Twitter*, un site de microblogging qui est un réseau social.

Réseaux Sociaux

Le terme de réseau social définit un genre de média social et il fait référence à une catégorie de site du *Web 2.0*, et non pas un seul site (Zourou, 2012). Parmi les réseaux sociaux les plus populaires se trouvent *Facebook, Twitter, et LinkedIn*. Il existe de nombreuses différences entre ces sites et ces applications particulières, donc on ne peut pas les considérer comme un « tout » (Zourou, 2012, aucune pagination).

En effet, un réseau social est « une communauté constituée d'individus ou d'organisations reliés de manière directe ou indirecte entre eux, en fonction de centres d'intérêts, de points de vue ou encore de besoins communs : la musique, le cinéma, l'enseignement, l'emploi des TICE, etc. » (Perez, 2009 : 254-255).

1.5 La démarche adoptée

Pour que nous répondions à la question de recherche nous suivons cinq étapes dans notre démarche. Chaque étape correspond à un chapitre dans ce travail. Nous souhaitons atteindre notre objectif en suivant les étapes détaillées ci-dessous.

La première étape consiste en la création d'un cadrage théorique après consultation de la littérature sur les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation), les médias sociaux et l'apprentissage en ligne. Il est nécessaire de chercher des informations dans ces trois domaines en raison de certains éléments détaillés dans les chapitres suivants. Nous consultons plusieurs œuvres afin d'acquérir une compréhension détaillée des apports et des difficultés des médias sociaux. Nous nous appuyons sur ces œuvres pour développer une perspective permettant l'intégration efficace des médias sociaux dans la classe de FLE.

La deuxième étape se compose de la détermination d'un échantillon d'apprenants sur lequel l'enquête sera menée. Nous choisissons deux groupes de trente apprenants de la première année d'école secondaire en raison du nombre identique d'apprenants dans chaque groupe-classe (30). Nous explicitons cette détermination dans le chapitre 3.

La troisième étape comprend la réalisation d'une séquence de séances en présentiel pour deux classes d'adolescents de niveau débutant en français. Nous élaborons des séances intégrant les médias sociaux pour la classe expérimentale (Classe 1) et celles sans médias sociaux pour la classe contrôle (Classe 2). Les objectifs pédagogiques seront identiques pour les deux groupes-classe mais la manière dans laquelle ils devront compléter les activités sera différente. Nous visons à élaborer des cours pertinents, efficaces et cohérents.

La quatrième étape est l'élaboration de deux évaluations des acquis. La première sera une évaluation écrite des objectifs pédagogiques visés par les cours et la seconde sera un orale et évaluera tous les acquis du trimestre. Les apprenants passeront l'évaluation 1 le même jour et sur une fiche apprenant. Pour l'évaluation 2 la Classe 1 enregistrera des jeux de rôle et ensuite les mettra en ligne dans un groupe *Facebook* qui sera créé au préalable par le concepteur. La Classe 2 présentera ses jeux de rôles pendant des cours.

La cinquième étape consiste en l'élaboration et la distribution d'un questionnaire de satisfaction. Le questionnaire sera divisé en trois parties : *Social media, the Internet and me, The lessons et The role*

play. Il visera la récolte des opinions des participants concernant leur usage des médias sociaux et leur accès à l'Internet, l'efficacité des séances, des activités et des médias sociaux comme outil pédagogique et sur le déroulement des cours et de l'évaluation 2.

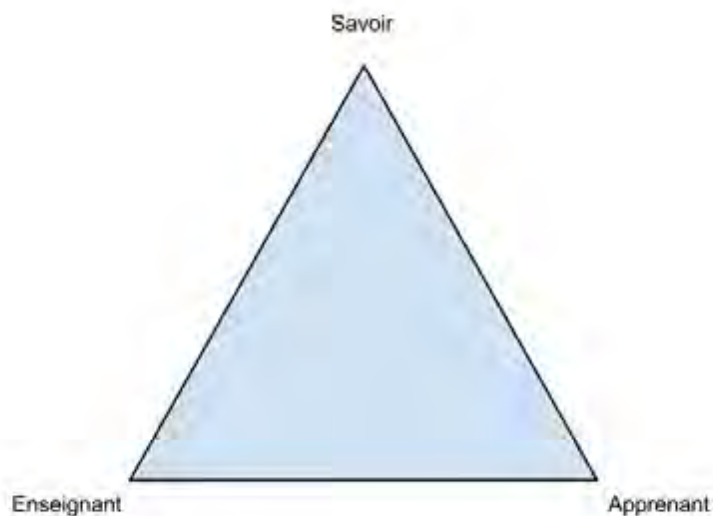
Dans ce premier chapitre de notre mémoire nous avons tracé les grandes lignes de notre étude. Nous avons commencé en présentant le thème de l'étude, puis nous avons détaillé le contexte dans lequel le projet a été mené. Ensuite nous avons explicité le questionnement et l'objectif de la recherche. La prochaine étape était la présentation des termes clés concernant le domaine de l'Internet et des médias sociaux. Enfin nous avons résumé la démarche adoptée afin d'atteindre notre objectif. Nous nous intéressons dans le chapitre suivant à la création d'un cadrage théorique.

2. Cadrage Théorique

2.1 La didactique du Français Langue Etrangère

2.1.1 Le triangle pédagogique de Houssaye

Afin de mieux comprendre le potentiel didactique des médias sociaux dans l'enseignement, il convient de présenter les éléments clés de la didactique de FLE. Une théorie fondamentale de la théorie des apprentissages est le triangle de Houssaye (2000). Ce dernier a inventé un modèle représentant les relations entre l'apprenant, l'enseignant et le savoir dans une situation d'enseignement-apprentissage. Entre les trois pôles du triangle se trouve tout acte pédagogique. Ce triangle peut être schématisé de la façon suivante :



Dans le triangle pédagogique, le sommet 'Savoir' désigne le savoir visé, l'enseignant correspond à celui qui acquiert le savoir visé dans une situation pédagogique, et l'apprenant correspond à celui qui acquiert le savoir visé dans une situation pédagogique.

Les trois axes du triangle sont les relations qui existent entre deux des trois sommets, par exemple les relations apprenant-savoir, enseignant-apprenant et savoir-enseignant. Avant d'aborder l'approche communicative et la perspective actionnelle nous nous intéressons à ces rapports pertinents.

Relation apprenant-savoir : la relation d'apprentissage

Houssaye définit ce côté du triangle comme le processus « apprendre » (1992 : 42). Dans cette relation l'enseignant met l'apprenant en contact direct avec le savoir et l'apprenant construit un rapport avec le savoir. L'enseignant joue le rôle de conseiller, n'agissant qu'indirectement sur la relation afin d'aider l'apprenant, qui met en place diverses stratégies d'apprentissage pour acquérir les savoirs visés.

Cet axe se trouve dans un contexte d'un apprentissage plus indépendant, où le rôle de l'enseignant n'est pas central. Si l'apprentissage autonome est trop fort et l'enseignant ne joue aucun rôle, il s'agit d'une situation d'autoformation. Si l'enseignant intervient trop souvent, le niveau d'apprentissage indépendant diminue et les stratégies d'apprentissage de l'apprenant risquent d'être ignorées.

Relation enseignant-apprenant : la relation pédagogique

Cet axe montre la relation pédagogique qui est construite entre le formateur et l'apprenant pendant le processus de « former » (*Ibid* : 41). Cette relation et les rôles de l'enseignant et de l'apprenant sont ici centraux. C'est sur ce côté du triangle où on parle de techniques de conduite de classe (telles que les modalités de travail et la distribution de la parole) et de responsabilités des personnes au cours de l'enseignement-apprentissage (le contrat didactique).

Relation enseignant-savoir : la relation didactique

Sur ce côté du triangle le rapport entre l'enseignant et le savoir est primordial, puisque c'est sur ce savoir que la compétence pédagogique de l'enseignant est fondée. C'est-à-dire que l'enseignant de FLE doit maîtriser la langue française afin de l'apprendre aux apprenants : il est l'expert ou celui qui a plus de connaissances en langue française que l'apprenant.

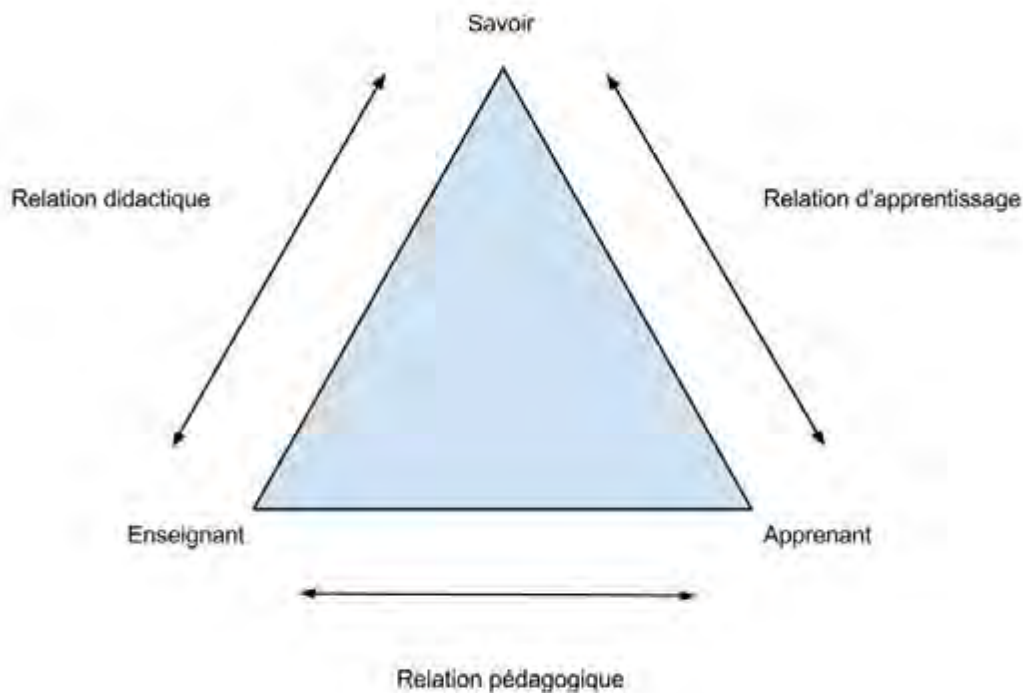


Schéma basé sur le triangle de Houssaye

Selon le triangle de Houssaye, tous les éléments du triangle doivent être présents dans la classe. Ainsi, si on privilégie trop la relation d'apprentissage, la situation qui se produit est celle de l'autoformation où l'enseignant est évincé et les stratégies d'apprentissage des apprenants ne sont pas prises en considération. En ce qui concerne la relation pédagogique, si l'on met trop l'accent sur cet aspect, les objectifs du cours risquent d'être mis de côté, si l'on n'en tient pas compte, l'enseignant devient l'expert infallible, c'est-à-dire qu'il devient la source de toute information sur la langue et l'apprenant doit l'écouter. Si le côté didactique est trop fort, on risque de ne pas considérer les apprenants, s'il s'affaiblit trop et il se peut que l'enseignant conceptualise des curricula qui manquent de contenus. Donc le but du formateur est d'équilibrer ces éléments dans ses cours. Cette notion va nous permettre de prendre-tenir-en-compte de la pertinence des éléments divers que nous devons équilibrer dans la création de notre cadrage théorique et dans le montage de notre unité didactique.

2.1.2 L'apprentissage actif et la pédagogie du projet

Nous allons maintenant nous intéresser au courant méthodologique d'apprentissage des langues qui est paru dans les années 70 à savoir, l'approche communicative. Comme l'a précisé Beacco « L'approche communicative de l'enseignement des langues est bien connue dans ses grandes lignes » (2007 : 56) donc nous ne présentons que quelques-uns de ses aspects clés. Pour une introduction plus compréhensive le lecteur est invité à consulter Bailly et Cohen (2010) ou l'un des textes fondateurs : Coste *et al.* (1976). Selon Bailly et Cohen, « Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte » (2010, aucune pagination). Son objectif est l'acquisition d'une compétence de communication afin que l'apprenant puisse communiquer efficacement dans la langue cible. Elle vise le développement des compétences suivantes chez l'apprenant : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, la production écrite et l'interaction orale. L'enseignant, quant à lui, « n'est plus "le maître" qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des "élèves" que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée » (*Ibidem*). Le rôle de l'élève a changé également : « il se transforme en "apprenant" prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d'autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur mais sur l'apprenant » (*Ibidem*).

Actuellement la perspective actionnelle est la méthodologie d'apprentissage adoptée par la plupart des formateurs dans l'enseignement de FLE. Elle reprend les grandes lignes de l'approche communicative en s'insérant toutefois plus dans la pédagogie du projet. Dans cette partie de la revue de la littérature nous évoquons brièvement les aspects théoriques de cette perspective qui informent notre recherche. Selon le Cadre Européen la perspective actionnelle :

« considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé» (2000 :15).

Dans la citation ci-dessus il y a deux notions clés : celle de l'apprenant comme acteur social et celle de la tâche.

L'acteur social :

Tout d'abord, dans la perspective actionnelle l'apprenant n'est pas considéré comme locuteur mais comme acteur social qui agit avec les autres. La langue cible est mise au service de l'apprenant dans des contextes sociaux donc l'apprentissage vise le développement de compétences générales individuelles et de compétences communicatives afin que l'apprenant soit capable de communiquer dans les situations de communication diverses.

La tâche :

En adoptant l'approche actionnelle les cours ne sont pas centrés sur un point lexical ou grammatical mais sur une tâche que l'apprenant doit accomplir. Le but de cette approche est donc l'accomplissement de tâches ou l'action. Selon Bourguignon, « C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage ; ce n'est pas à l'usage à travers des tâches scolaires auquel le CECR (Cadre européen commun de référence) nous invite à réfléchir mais à l'usage à travers des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » (2007, aucune pagination). Ainsi le développement de compétences et de connaissances est nécessaire afin de réaliser une tâche communicative qui a lieu dans une situation de communication. Nous voyons ci-dessous la notion de compétence de communication schématisée.

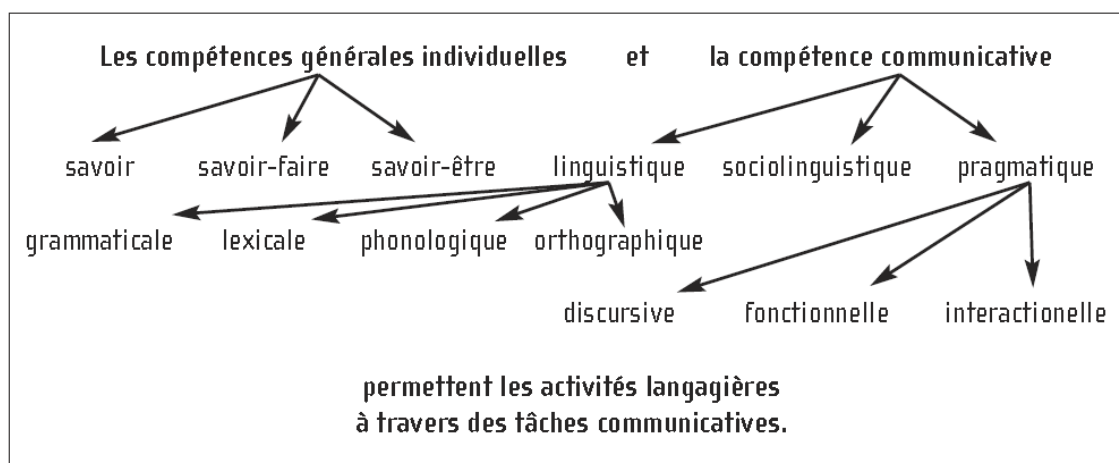


Schéma de la compétence de communication (Goullier 2006 : 17)

Cette notion de compétence comprend deux aspects : les compétences générales individuelles et la compétence communicative. Chaque ordre consiste en composantes et sous-composantes. Les compétences générales reposent sur des savoirs (un ensemble de connaissances), des savoir-faire (un ensemble de compétences que doit posséder l'apprenant pour agir) et des savoir-être (un

ensemble de manières d'être, d'attitudes et de comportements). La compétence communicative se décompose en compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Nous nous appuyons sur l'ouvrage de 2000 du Conseil de l'Europe pour résumer ces compétences :

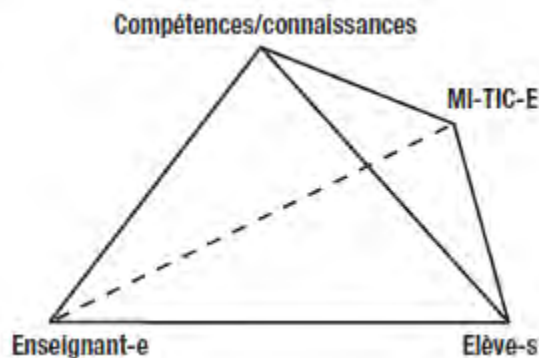
- « **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (2000 : 17).
- « **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (*Ibid.* : 18).
- « **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (*Ibidem*).

Les notions explicitées ci-dessus vont nous permettre de réaliser une approche qui convienne à l'intégration des médias sociaux dans la classe de FLE avec une fondation théorique profonde.

2.1.3 Le rôle des médias sociaux

Après avoir rappelé certains éléments primordiaux de la didactique de FLE, il nous convient de réfléchir sur le rôle que peuvent jouer les médias sociaux à ce niveau. Un consensus semble se dégager concernant le potentiel des médias sociaux et les nouvelles technologies. Karsenti et Collins parlent d'un nouveau type d'enseignement/apprentissage qui émerge des innovations-TIC : « l'enseignement-apprentissage 2.0 » (2011 :17), un terme qui fait référence au concept du *Web 2.0*. Ollivier constate que « l'émergence du web social permet d'élargir la perspective actionnelle et la notion de tâche » (2011, aucune pagination). Il ne s'agit pas de remplacer ou de modifier les fondations de l'enseignement/apprentissage de FLE, ~~mais~~ seulement « la façon de faire changera » (Karsenti & Collins 2011 : 18). Nous nous intéressons ici aux deux axes du triangle d'Houssaye qui peuvent être touchés par ces technologies : l'axe apprenant-savoir et l'axe enseignant-apprenant.

Giglio (2011 : 23) discute de la relation pédagogique, la communication entre élèves et les différentes formes d'expression (orale, écrite, médiatique etc.) qui sont facilitées par les nouvelles technologies qui permettent le partage, la modification, le stockage et l'enregistrement de documents audio ou écrits. Il constate que les « MITICE » (Média, Images et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation) enrichissent les relations du triangle Houssayien.



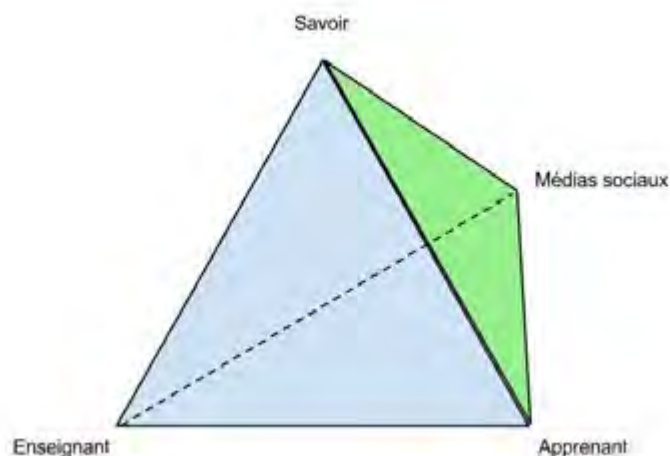
Tétraèdre didactique de Giglio (2011 :23)

Cet enrichissement peut avoir lieu si les outils MITICE « ont un sens culturel (privé) et une signification socioculturelle commune pour les élèves dans une relation dynamique « enseignant-élèves-MITIC-compétences/connaissances » (*Ibidem*). D'après McBride ce sont les « SNS » (Social Networking Sites ou sites de réseautage social) en particulier qui sont un outil éducatif prometteur :

Learning and language develop through interaction with others, by means of internalizing problem-solving patterns that are first experienced in dialogue with others (Vygotsky, 1978). SNSs therefore are a promising tool for FL education in their capacity to be used by learners as L2 practice in a way similar to how they are used by the majority of young people in our society. Such use could instantiate the primary condition that research has shown to encourage L2 acquisition: time spent on meaningfully embedded interaction and negotiation with others (2009:40).

Les médias sociaux peuvent faciliter le « *L2 practice* » et « *meaningfully embedded interaction[s] and negotiation[s] with others* » en étant intégrés dans les cours. Nous voyons ici que les médias sociaux ont les qualités requises par Giglio, tout sauf la relation dynamique, qui est la responsabilité de l'enseignant-particulier.

Le troisième critère de Giglio, «une relation dynamique «enseignant-élèves-MITIC-compétences/connaissances» (2011 : 23), doit être satisfait par l'enseignant. Selon Karsenti et Collins «les TIC ne transforment pas l'enseignant moyen en bon prof» (2011 : 18). Si l'enseignant n'encourage pas l'apprentissage actif ou la création de relations dynamiques (apprentissage, pédagogique et didactique), les médias sociaux n'enrichiront pas les cours. Comme cité ci-dessus, ils changent ~~«la façon de faire»~~ l'approche envers l'enseignement/apprentissage, mais pas ses fondations théoriques (Karsenti et Collins, 2011). L'autre facteur dans la création d'une relation dynamique par l'enseignant nous vient d'un article de Chotel et Mangenot, qui assurent que, dans le domaine de l'autoformation avec des sites d'apprentissage et de réseautage en langues, «l'accompagnement de l'apprenant dans l'autodirection de son apprentissage par un tuteur/conseiller/accompagnateur expert s'avère donc indispensable» (2011 : 3). C'est-à-dire que l'enseignant, en se servant des médias sociaux, doit assister et soutenir l'apprenant pour les activités d'auto-apprentissage soit en présentiel soit à distance. Il est essentiel que la relation d'apprentissage ne soit pas privilégiée aux dépens de celle de la pédagogie, ainsi le lien évident dans le tétraèdre adapté ci-dessous.



Tétraèdre didactique de Giglio (2011) adapté

Les principes et notions sur-mentionnés nous permettent de construire un cadrage théorique et vont nous guider dans le montage de notre unité didactique.

Dans cette partie du cadrage théorique nous avons tracé les grandes lignes de la didactique du FLE. Nous avons rappelé le triangle pédagogique d'Houssaye qui résume les trois relations que l'enseignant doit équilibrer dans la classe. Puis nous avons résumé les méthodologies d'apprentissage les plus adoptées actuellement : l'approche communicative et la perspective

actionnelle. Enfin nous avons détaillé le rôle que peuvent jouer les médias sociaux dans la didactique de FLE. Dans la partie suivante nous nous intéressons aux médias sociaux en classe de FLE.

2.2 Les médias sociaux en classe de FLE :

2.2.1 La technologie et les cultures d'usage

Avant d'aborder les difficultés, le potentiel et les recherches empiriques concernant les médias sociaux dans l'apprentissage des langues, nous nous intéressons à la théorie des cultures d'usage des médias sociaux. Thorne (2003) suggère que les « cultures-of-use » (cultures d'usage) se développent autour de l'emploi des médias numériques. Il soutient que « *Internet communication tools, like all human artefacts, are cultural tools[...] [s]pecifically , I show that e-mail, instant messenger and synchronous chat, are deeply affected by cultures-of-use* » (Ibid. : 38). Un exemple de Thorne, résumé par Jones et Hafner, est d'un projet de télécollaboration entre deux universités : aux États-Unis et en France. Pendant ce projet les apprenants, en binôme avec un apprenant de l'autre université, ont communiqué en employant des courriels dans le but d'améliorer leur niveau dans la langue cible :

[T]he expectations of the American students were very different from the expectations of the French. The Americans expected to develop a relationship of trust and solidarity with the French counterparts by using this medium, which they were heavily engaged with in their everyday lives. The French students, however, were less likely to use email in their day-to-day social lives and treated the exchanges as a purely academic exercise. Thus, for the Americans, email was seen as a relational form of discourse, whereas for the French it was seen primarily as an informational one. Thorne suggests that the mismatch occurred partly because of the students' different historical experiences of the medium (2012 : 120).

Nous voyons ci-dessous un exemple de différentes cultures d'usage d'un média numérique. Quoique les médias sociaux soient bien différents des courriels, ils figurent néanmoins dans le domaine des médias numériques donc, selon Thorne (2003) il existe des cultures d'usage, c'est-à-dire qu'il y a un sens culturel et une signification socioculturelle qui sont communs pour les apprenants les employant. Il nous semble donc que les médias sociaux, tout comme les MITICE, sont ainsi capables d'élargir le triangle d'Houssaye et d'enrichir l'apprentissage. Cette notion nous

permettra d'approfondir les fondations de notre cadrage théorique concernant les médias sociaux dans le FLE.

2.2.2 Les défis présentés par les medias sociaux dans la salle de FLE

Pour que les médias sociaux soient intégrés efficacement dans la classe de FLE, il est nécessaire d'identifier les difficultés que nous présente ce genre de technologie afin de les surmonter. Dans ce qui suit nous en analysons les plus pertinentes.

En dépit de l'usage répandu des médias sociaux et d'autres TICE, ceux-ci sont peu utilisés dans la salle de classe (Jeanrenaud 2011, Zourou 2012, Conole & Alevizou 2010), mais pour quelles raisons? Jeanrenaud propose que l'emploi des [TICE-médias numériques](#) dans le contexte social par l'apprenant soit « souvent trop contraignant pour les usages espérés » (2011 : 21) dans la salle de classe. Pélissier et Qotb ont trouvé, pendant une étude sur les réseaux sociaux et l'apprentissage des langues, que la curiosité était la première motivation pour s'inscrire sur le site *Palabea* (un réseau social d'autoformation en langue) mais que : « Nous n'avons pas perçu, lors de nos échanges, d'engagement pédagogique des participants » (2012, aucune pagination). Ils ont remarqué que les inscrits n'ont pas pris le site au sérieux pour apprendre une langue. Ainsi il se peut que, en raison de l'emploi « contraignant » des médias sociaux comme outil social et de divertissement, les apprenants ne prennent pas au sérieux les activités pédagogiques pour lesquelles ils doivent employer ce genre de médias. De plus, il est possible que la curiosité de l'apprenant envers cette nouvelle approche de cours, une fois satisfaite, produise une participation aléatoire dans les activités de la formation de la même nature.

Une autre contrainte est que, une fois employée dans la salle de classe, n'importe quelle tâche devient pédagogique (Ollivier, 2012). D'après Nunan (2004, cité par Ollivier), « *[w]hen they are transformed from the real world to the classroom, tasks become pedagogical in nature* » (2012, aucune pagination). Plus important pour nous encore dans cette étude est que les tâches réalistes accomplies en se servant de médias sociaux deviendront des tâches pédagogiques aux yeux de l'apprenant. C'est ainsi que, tout comme l'Internet, on ne peut pas compter seulement sur le pouvoir [éveillant](#) des médias sociaux [d'attiser la curiosité](#) des apprenants pour dynamiser des cours de FLE :

« malgré les promesses d'Internet de "mettre les apprenants en contact avec la culture authentique" et d'ouvrir un "accès au monde virtuel de l'étranger dans lequel des "personnes réelles" utilisent le langage réel dans des contextes 'réels'" (Osuna & Meskill, 1998), les activités de discussion – que ce soit par courrier électronique ou sur des listes de discussion – sont souvent limitées à des sujets choisis par l'enseignant et à la zone de confort culturel de l'interaction apprenant-apprenant. (...) Les apprenants restent à l'abri des murs de la classe, si virtuels soient-ils. Si la classe présente des avantages, elle a aussi l'inconvénient de limiter les possibilités de contact authentique avec la "culture cible" dans des rôles autres que celui d'apprenant » (Ollivier 2012 note de bas de page no. 4).

Qu'~~importe et que soit~~ l'outil technologique choisi, il ne peut créer une classe sans murs, même si l'outil est un ~~les~~ médias sociaux ~~x~~.

Il est également à noter que certains enseignants et chercheurs ont des doutes concernant le potentiel des médias sociaux - surtout les réseaux sociaux – pour faciliter les interactions entre les apprenants significatives avantageuses. D'après McBride (2009) le but de la socialisation en ligne n'est pas ~~l'échange des informations~~ l'apprentissage mais plutôt ~~eelui~~ l'échange des gestes symboliques, servant à maintenir les relations sociales (comme l'épouillage). De cette façon l'orthographe et le langage employé sur ces plateformes sont très simples, publiant des idées et des pensées immédiatement sans réfléchir ou modérer le niveau de langue (*Ibid.* : 40). De la même manière les internautes ne lisent pas en détail les documents en ligne, préférant une lecture superficielle où le document écrit fait partie d'un message composé de médias divers (*Ibidem*). Bien que les affirmations de McBride doivent être prises en compte en conceptualisant les cours intégrant les médias sociaux, il faut aussi les équilibrer avec le travail d'Ollivier sur-mentionné. Il précise que :

« dans un forum installé sur un environnement virtuel d'apprentissage géré par l'enseignant et ouvert à des étudiants et à des francophones choisis par lui, le contenu et la forme des messages que les étudiants ont échangés avec leurs partenaires francophones étaient tous les deux fortement influencés par la présence de l'enseignant. Au final, ce dernier apparaissait comme la personne pour laquelle les apprenants écrivaient du fait qu'il lisait tous les messages et procédait à une évaluation de la participation des étudiants. » (2012, aucune pagination)

Le fait que la communication et la compréhension ~~aient-ont~~ lieu dans une classe (même virtuelle) - où un enseignant surveille, corrige et évalue le travail – influence la qualité du travail. Il semble à l’auteur que cela diminue les effets de ce que soutient McBride.

Malgré les difficultés qui seront rencontrées en intégrant les médias sociaux dans la classe de FLE, l’auteur est d’accord avec ceux qui constatent que, compte tenu de l’ampleur ~~de l’importance~~ des technologies dans la société de nos jours, un enseignant de langues ne peut pas laisser de côté les possibilités présentées par le *Web 2.0* et, surtout, les médias sociaux. Les difficultés présentées ci-dessus vont nous permettre de mieux conceptualiser notre unité didactique.

2.2.3 Le potentiel des médias sociaux dans la classe du FLE

De nombreux auteurs affirment que le *Web 2.0* et les technologies qui y sont associées peuvent être exploitées efficacement à des fins pédagogiques : ils peuvent « enrichir, rehausser, approfondir l’apprentissage » (Karsenti & Collins 2011 : 20), « *these social tools redefine learning in different ways* » (Blattner & Lomicka 2012 : 2), ils « facilite[ent] [la] tâche [de l’enseignant] » (Perez 2009 : 253). Dans ce qui suit nous synthétisons les deux apports principaux du *Web 2.0* et des médias sociaux et présentons d’autres possibilités. Pendant cette synthèse nous nous situons du côté et de l’apprenant et de l’enseignant.

1er apport: environnement propice à l’étude

Côté apprenant

Blattner et Lomicka détaillent deux façons dont les outils du *Web 2.0* redéfinissent l’enseignement/apprentissage : « *Firstly time constraints often limit the amount of face-to-face student socialization; however, SNSs offer new opportunities for students to connect easily with their classmates, peer learners and instructors on a new level that is more personal and motivating in many respects* » (2012, aucune pagination). Les auteurs parlent d’un effet positif sur la relation entre apprenants et sur la relation pédagogique qui pourrait contribuer à la création d’un environnement plus propice à l’apprentissage. Ce point de vue reflète celui de Mayes et de Freitas dans leur livre *Learning and e-learning: the role of theory* : « *More than any previous educational technology, current tools allow the rapid identification of like-minded others, and allow learning relationships to drive both direct communication and the sharing of relevant information.* » (2007 : 21). Actuellement, six ans après cette affirmation de Mayes et de Freitas, ~~nous voyons il existe~~ encore plus de sites qui permettent l’identification ~~des~~ autres individus ~~de même sensibilité~~. ~~Analysons Prenons à titre d’exemple~~ *Twitter* ~~comme exemple~~, un média social et site de micro-

blogging (aucune publication ne peut contenir plus de 140 caractères) qui a été fondé en 2006 et qui compte plus de 500 million utilisateurs. Sur ce site on emploie les *hashtags* afin de catégoriser sa publication. On peut suivre un *trend* (un *hashtag* populaire) afin d'observer [les constatations des autres utilisateursee que disent les autres](#) au même sujet. Cette fonctionnalité a été intégrée dans le site *Facebook* en 2013. Donc les médias sociaux permettent aux apprenants de communiquer et de s'échanger des [messagesinformations](#) d'une manière qui facilite et rend plus motivante la socialisation en dehors de la classe.

2ème apport: l'autonomisation

Côté apprenant

La deuxième redéfinition de Blattner et Lomicka est la suivante :

by using such emerging tools, learners have greater autonomy and are actively involved in knowledge development since they have more control over learning itself. Rather than exclusively delivering information from textbooks, new technologies heighten the engagement of students in finding, recognizing, and analyzing resources on their own (2012, aucune pagination).

Les médias sociaux comme outil d'autonomisation est une notion partagée par bien d'autres chercheurs et praticiens. Chotel et Mangenot parlent de « l'apprentissage autodirigé » et du rôle facilitateur des TICE et du *Web 2.0* dans le « choix des lieux, des rythmes et des moments de travail, [et] la mise à disposition de ressources » (Guély 2008 cité par Chotel & Mangenot 2011 : 3). Ces auteurs précisent que le partage d'informations, la collaboration et la création des contenus par l'utilisateur peuvent influencer sur les aspects sur-mentionnés mais ils suggèrent qu'avoir des contacts avec « un conseiller » pourrait pallier des difficultés (*Ibidem*).

Côté enseignant

Perez remarque que « Le *Web 2.0* offre aux professeurs des plateformes gratuites qui permettent de faciliter l'auto-apprentissage aux étudiants, mais aussi de partager des expériences et de construire des sites collaboratifs avec d'autres collègues, au moyen des wikis ou des réseaux sociaux» (2009 : 253). Les sites disponibles peuvent non seulement promouvoir l'auto-apprentissage parmi les apprenants, mais aussi faciliter le développement de stratégies d'apprentissage chez l'apprenant par l'enseignant.

Autres possibilités

D'autres apports à part ces deux principes sur-mentionnés sont nombreux et nous en résumons trois.

Côté apprenant

De l'autre côté d'un défi auquel nous avons fait référence dans la partie précédente, l'usage des médias sociaux à des fins sociales peut stimuler l'apprentissage quand il s'agit de les intégrer dans la salle de langue (Blattner & Lomicka, 2012, Greenhow *et al*, 2009, Zourou 2012) :

If language learners become similarly involved with SNS activities containing pedagogically useful FL experiences, they might become more motivated and spend more time on the FL tasks. Also, if students gain skills in communicating and connecting with others through SNSs in the second language (L2) through a class, they will be well poised to establish relationships with other speakers of the L2 via SNSs in the future and to become autonomous, lifelong learners (McBride 2009 : 35).

Au niveau des discussions dans la classe, Kelm parle du potentiel qu'ont les médias sociaux de rendre ces discussions plus inclusives et capables d'être reprises (2009 : 510) alors que Junco *et al* (2011 : 126) indiquent que l'usage de *Twitter* peut enrichir la relation entre l'apprenant et [le thème de la discussion](#) qui est discuté.

Côté enseignant

Perez indique que les outils *Web 2.0* offrent à l'enseignant de nombreuses opportunités d'utiliser en classe et de partager des fichiers graphiques ou audio-visuels ainsi que des expériences (2009 : 253).

Les principes explicités ci-dessus vont nous guider dans la conceptualisation de notre unité didactique.

2.2.4 Recherches empiriques dans ce domaine

Nous en venons maintenant aux travaux existants dans le domaine des médias sociaux dans la classe et dans l'apprentissage en général. Malgré le fait que les questions théorique et méthodologique sont « loin d'être pleinement explorées actuellement » (Zourou 2012, aucune pagination) et qu'il est généralement admis qu'il existe un manque de recherche empirique dans ce domaine (Blattner & Lomicka, 2012) nous présentons des études pertinentes qui peuvent nous guider.

Premièrement nous nous penchons sur une étude menée par Blattner et Lomicka (2012) dans laquelle ils examinent les bénéfices potentiels des médias sociaux, surtout *Facebook (FB)*, et

analysent l'impact de ce dernier sur l'apprentissage de langues étrangères. Malgré la familiarité des apprenants avec ces technologies, ils ne savent pas les exploiter à des fins éducatives donc la question posée était : voient-ils de façon positive ou négative l'intégration des médias sociaux (*Facebook* pour cet article) dans la formation en langue? Vingt-quatre inscrits dans un cours de FLE de niveau intermédiaire ont participé à l'étude qui a ~~eu~~ lieu pendant deux semestres universitaires dans un institut dans le sud des États-Unis. Il y avait une classe partenaire dans une université en France. *Facebook* servait « *to develop linguistic competencies, to exchange perspectives on a given cultural topic, to build community among learners in the US and in France and to extend learning outside of classroom* » (*Ibid.*, aucune pagination). Les données ont été collectées de deux sources : deux questionnaires remplis avant et après le cours afin de collecter les habitudes numériques et les opinions des apprenants sur les effets de l'intégration de *Facebook* dans leur formation ; et les publications des apprenants sur *Facebook*. Les résultats pertinents sont schématisés ci-dessous.

Question	Disagree	Neutral	Agree
I appreciated being able to discuss my thoughts related to French culture on <i>FB</i> .	4%	13%	83%
I enjoyed posting to the discussion forum.	13%	13%	74%
I learned a lot from my local classmates.	4%	30%	65%
I learned a lot from the partners in France.	0%	9%	91%
I felt uncomfortable posting my thoughts publicly in the forum.	78%	9%	13%
The <i>FB</i> project took up too much time.	74%	9%	17%
Overall, the <i>FB</i> project was beneficial to me.	4%	17%	70%
I would like to use <i>FB</i> in other language classes.	13%	17%	61%
I will continue to use <i>FB</i> to communicate with French partners after the semester ends.	13%	44%	44%

Tableau 1: *Student Attitudes about using Facebook. (Ibidem)*

Les données du tableau ci-dessus nous indiquent que les apprenants ont trouvé l'expérience positive. Prenons par exemple les réponses aux constatations « *I appreciated being able to discuss my thoughts related to French culture on FB* » et « *Overall, the FB project was beneficial to me* ». Parmi les participants, 83% ont coché « *Agree* » pour la première phrase et 70% pour la deuxième. Deux autres chiffres notables sont ceux concernant les constatations « *I enjoyed posting to the discussion forum* » et « *I felt uncomfortable posting my thoughts publicly in the forum* » avec 74% des participants cochant « *Agree* » pour la première et 78% cochant « *Disagree* » pour la deuxième. Ceci signifie que l'emploi de *Facebook* comme forum peut faciliter les discussions en ligne et que les apprenants, peut-être en raison de leur familiarité avec la technologie et avec l'expression d'opinions sur *Facebook* venant de l'usage de cet outil dans leur vie sociale, sont prêts à s'exprimer dans un contexte public et numérique. Cette enquête indique que l'un des sites de médias sociaux les plus populaires du monde pourrait être transformé en outil pédagogique dans l'apprentissage des langues étrangères.

Deuxièmement, Junco, Heiberger et Loken (2011) ont mené une investigation dans une université aux Etats-Unis sur les effets de *Twitter* sur les notes des inscrits d'un cours préparatoire pour les étudiants de la santé professionnelle. Malgré l'emploi répandu des médias sociaux par les enseignants et les apprenants il existe peu d'observations empiriques concernant les effets des médias sociaux sur l'apprentissage et l'investissement dans les études. Les auteurs visaient l'analyse du lien causal entre l'usage éducatif de *Twitter* et l'investissement dans les études des étudiants. Il y avait 125 participants dont 70 faisaient partie du groupe se servant de *Twitter*, et 55 dans le groupe contrôle, qui ne se sont pas servis de *Twitter*. L'étude a eu lieu pendant 14 semaines pendant lesquelles les apprenants se sont servis de *Twitter* afin de compléter des tâches obligatoires et facultatives et pour continuer des discussions de classe. Par exemple les apprenants ont été obligés d'actualiser deux *tweets* et deux réponses (aux *tweets* d'autrui) discutant de leur réflexion guidée relative à un document lu comme partie de la formation. Les enseignants se sont servis de *Twitter* afin de communiquer des renseignements importants et pour organiser les autres aspects de la formation. Les auteurs ont tiré deux conclusions qui sont pertinentes dans le contexte de notre étude : « *using Twitter in educationally relevant ways had a positive effect on student engagement as measured by our instrument* » et « *encouraging the use of Twitter for educationally relevant purposes has a positive effect on grades* » (2011: 128). Bien que cette investigation ait eu lieu dans un domaine différent (l'apprentissage de la santé professionnelle) et que ce ne soit pertinent qu'aux activités d'expression et de compréhension écrite, cette étude est néanmoins utile parce que dans l'enseignement du FLE, on vise l'apprentissage actif, et les auteurs ont trouvé que *Twitter* peut être utilisé pour provoquer la participation.

La troisième étude qui nous intéresse est celle de Tomé (2011). Cet article soulève le manque de développement des compétences orales chez l'apprenant parmi les nouveaux médias et réseaux du *Web*. Ce document vise l'acquisition des compétences orales, l'apprentissage et la correction de la prononciation ainsi que la production orale chez l'apprenant. Les expérimentations ont été réalisées en classe de français langue étrangère à l'université de Léon en Espagne de 2005 à 2009. La plupart des étudiants impliqués dans la recherche sont des débutants ou des faux-débutants. Au cours de l'étude, il y avait beaucoup d'exercices et de tâches pédagogiques ainsi que des projets de télécollaboration qui ont été complétés ; en effet, l'auteur liste sept outils *Web 2.0* qu'ont utilisés les apprenants. Parmi ces outils figuraient deux réseaux sociaux : *voxopop* et *Ning*. Un exercice typique est celui de la production orale pour lequel l'apprenant a dû visionner des clips vidéo et répondre aux questions à l'oral se servant d'un magnétophone Web du site *Tward.io*. Les consignes ont été publiées dans un groupe sur *Ning*. L'apprenant a ensuite soit indiqué le lien audio (puisque le site *Tward.io* n'existe plus, il faut supposer qu'il possédait une fonction qui a permis ceci) en utilisant la fonction *commenter* soit déposé le document en se servant d'une fonction de téléchargement du site *Ning*. Afin de collecter des données, les chercheurs se sont servis de trois types de questionnaires semi-directifs : « Questionnaire compétences TIC (CCTIC), Questionnaire compétences de prononciation (CCP) et Questionnaire Final TIC Prononciation (CFTICP) » (Tomé, 2011, aucune pagination). Les participants « ont considéré qu'ils ont fait des progrès dans leur niveau de français et ils ont aimé faire des enregistrements audio et participer aux réseaux sociaux éducatifs » (*Ibidem*). En plus, « [e]n ce qui concerne les outils, les tâches et les méthodes pour l'apprentissage de la prononciation et de la production orale, ils les jugent utiles, intéressantes [*sic*] et adaptés à leur niveau de langue » (*Ibidem*). Bien que cette étude ait eu lieu dans une université en Espagne, ces résultats nous intéressent puisqu'ils nous montrent que les médias sociaux peuvent être employés d'une manière efficace afin de développer la prononciation et la compréhension et production orales.

Les notions et principes de cette sous-partie du chapitre vont nous permettre de mieux élaborer les séances de notre séquence didactique.

Dans cette partie du cadrage théorique nous nous sommes intéressé aux médias sociaux dans la classe de FLE. En premier lieu nous avons résumé la théorie des cultures d'usage et nous avons montré que l'emploi des médias sociaux par l'apprenant a un sens culturel et une signification socioculturelle. En deuxième lieu nous avons détaillé les difficultés principales que présente ce genre de technologie. En troisième lieu nous avons explicité le potentiel des médias sociaux et enfin

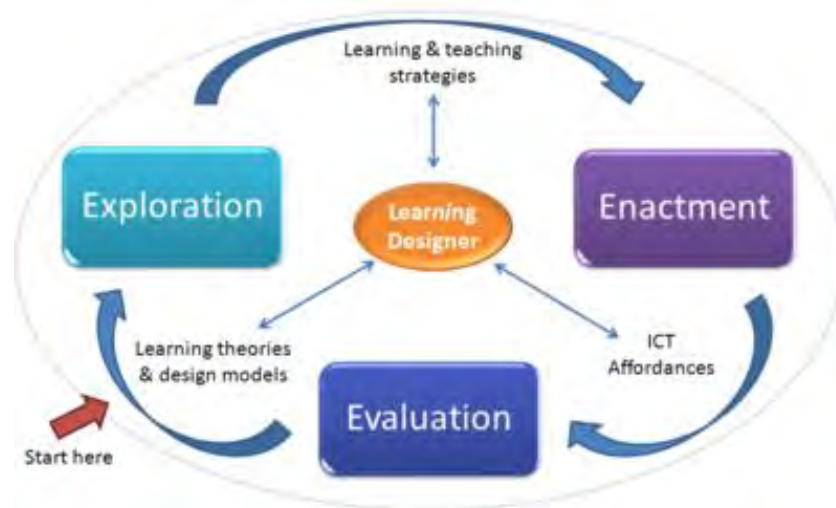
nous avons résumé des recherches empiriques dans ce domaine. Nous continuons notre parcours dans le domaine des médias sociaux en nous intéressant à leur intégration en classe de FLE.

2.3 Comment approche-t-on l'intégration des médias sociaux en classe de FLE ?

Nous avons déjà établi que les médias sociaux peuvent rendre en tétraèdre le triangle d'Houssaye. En d'autres termes, les médias sociaux ont le potentiel d'enrichir les relations pédagogiques et d'apprentissage. Leur emploi nous présente beaucoup de potentialités ainsi que des difficultés. Nous nous intéressons dans ce qui suit à la mise en œuvre de cette théorie : quelles approches, quels principes et quelles considérations faut-il prendre en compte?

2.3.1 Approche

D'abord nous nous appuyons sur une œuvre bien connue de Dabbagh, Bannan et Ritland (2005) : *Online learning : concepts, strategies and application*. Dans ce livre, les auteurs présentent une approche théorique envers la conception et la mise en œuvre d'activités éducatives en ligne : l'*Integrative Learning Design Framework* (ILDF). Cette approche consiste en trois étapes qui forment un cycle : *Exploration*, *Enactment* et *Evaluation*. Dans la phase *Exploration*, on prend en compte le contexte, le contenu de l'apprentissage et l'identité de l'apprenant. Avec ces informations on peut identifier les meilleures stratégies pédagogiques ainsi que les outils technologiques les plus appropriés pour chaque apprentissage. La phase d'*Enactment* comprend l'[intégration et la mise en œuvre](#) des résultats aux modèles pédagogiques existants de ce qui est trouvé dans de l'étape précédente. Cette phase compte aussi l'identification et la mise en œuvre des stratégies éducatives en ligne. La dernière phase, celle d'*Evaluation*, vise l'identification des informations sur la valeur et l'efficacité de ce qui a été fait pendant les deux étapes précédentes. Ainsi on peut revisiter la phase d'*Exploration* en intégrant des révisions portant sur ses conclusions. Ce cycle sert à guider le concepteur d'activités en ligne, lui permettant de naviguer les complexités d'une telle tâche. Nous avons trouvé cette approche pertinente dans l'élaboration de notre étude.



L'approche de Dabbagh et Bannan-Ritland (schématisée par Deacon *et al.* Non daté : 15)

L'adoption de cette approche va nous guider dans l'élaboration de notre étude en général, va en assurer la qualité et va nous aider dans la conception de nos activités pédagogiques.

2.3.2 Principes et considérations

Nous nous intéressons maintenant à un article de McBride (2009) : *Social networking sites in foreign language classes: opportunities for re-creation*. Nous présentons plusieurs principes tirés de cet article qui peuvent nous guider dans la conception et la mise en œuvre d'activités intégrant les réseaux et médias sociaux.

Premièrement, d'après McBride (2009) souvent l'apprenant ne sait pas employer les technologies d'une manière qui lui profiterait au niveau de CALL, (*Computer Assisted Language Learning / l'apprentissage facilité par l'ordinateur*), donc il faut soit former l'apprenant dans l'usage de la technologie choisie soit façonner les activités aux habitudes numériques de l'apprenant (pour que la formation qui prend du temps ne soit pas nécessaire). Il convient de rappeler Mangenot, qui parle des apprentissages formel, informel et non formel tels que définis par le Conseil de l'Europe :

« La reconnaissance de toutes les formes d'apprentissage constitue donc une priorité de l'action de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation. [...]

- **L'apprentissage formel** est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification.

- L'**apprentissage non formel** ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés.
- L'**apprentissage informel** résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne généralement pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant. »

(Conseil de l'Europe cité par Mangenot 2011 : 2)

L'auteur détaille des démarches employées pour approprier le *Web 2.0* pour chacun des apprentissages sur-mentionnés et remarque que : « [d]es activités propédeutiques² et un accompagnement sont dans tous les cas vivement conseillés, en vue d'une autonomisation progressive » (*Ibid.* : 6). Dans notre recherche, il s'agit d'un apprentissage formel et, puisque l'un de nos objectifs est le développement de l'apprentissage autonome chez l'apprenant, nous devons tenir en compte la nécessité de former l'apprenant dans la technologie et de l'accompagner dans les activités. De plus nous espérons provoquer l'apprentissage non formel et informel chez l'apprenant en lui montrant les outils intéressants auxquels il peut accéder de la maison afin d'améliorer son niveau de langue.

Deuxièmement il faut considérer la justesse de l'usage obligatoire d'un outil qui n'est pas employé au niveau social par une minorité d'apprenants soit par choix soit à cause de problèmes de connexion que connaissent les apprenants habitant un pays avec 12 millions internautes sur une population de 46,9 million où seulement 20% de la population peuvent accéder à l'Internet à partir de la maison (de Lanerolle, 2012 : 6). Bien que cette investigation ait lieu dans une école prestigieuse il est essentiel qu'on prenne en compte les non utilisateurs. Le troisième principe se trouve dans la sphère du deuxième et pose la question : est-ce raisonnable d'imposer l'usage d'une technologie à l'apprenant qui a du mal à employer les technologies ? McBride y répond en parlant de la pertinence de l'alphabétisation numérique. Selon l'auteur de ce document, il est nécessaire que l'enseignant soit disponible pour l'apprenant qui a besoin de conseils et de soutien supplémentaire afin qu'il puisse profiter de l'activité ainsi que développer une meilleure littératie numérique. L'auteur discute la possibilité de problèmes pareils se présentant quand il s'agit de l'intégration des médias sociaux dans la classe par le collègue du concepteur (heureusement ceci n'est pas un souci pour nous puisqu'il n'y a qu'un enseignant qui conceptualise et met en œuvre les formations). Quatrièmement il est utile que le formateur soit préparé pour les activités rendues en retard à cause d'un ou des problèmes éprouvé(s) par l'apprenant en employant la technologie quoique, selon

² Nous comprenons ce terme dans un sens très général puisque nous nous intéressons au collège.

McBride les réseaux sociaux présentent moins de ce genre de problème en raison de la facilité de publier immédiatement quelque chose au lieu de le sauvegarder, le mettre en pièce jointe et l'envoyer. Cinquièmement, le formateur doit indiquer le genre de remarque que l'apprenant peut attendre et ce qui va être noté pour que l'apprenant comprenne quels aspects du travail sont les plus significatifs au niveau de la note.

McBride souligne trois considérations pour employer les réseaux sociaux dans la salle de classe : « *how SNSs can best be used, what the role of the teacher is, and which SNS to adopt* » (2009: 45). McBride considère que le réseau social ne peut pas être ajouté à un cours ou une formation mais qu'il est important qu'il soutienne et fasse avancer les objectifs du cours. Pour ce faire, il faut que le lien entre les objectifs du cours et les activités employant la technologie soit communiqué aux apprenants. La chercheuse ajoute qu'une constance dans la division du type de tâche langagière (elle donne l'exemple d'activités de culture faites toujours en ligne dans la langue maternelle mais jamais intégrées dans les cours) peut ralentir la compréhension de cette connexion par certains apprenants. McBride précise aussi que l'enseignant doit jouer le rôle de guide afin de ne pas dominer les activités. Au sujet des réseaux sociaux, elle stipule que l'autonomie de l'apprenant dépend de la qualité du rapport avec l'enseignant et de la structuration de projets de classe en avance des cours. À propos du choix de site, McBride propose qu'on prenne en compte sa fonctionnalité, sa pertinence pour la ou les tâches ou activités conçues et qu'on ne choisisse pas de site qui ne soit pas populaire ou qui ne soit pas utilisé fréquemment par les apprenants.

Les principes et considérations explicités dans cette sous-partie du chapitre vont nous guider dans la réalisation de notre unité didactique.

Dans cette sous-partie de notre cadrage théorique nous avons déterminé une approche envers l'intégration des médias sociaux dans la classe de FLE. Premièrement nous avons résumé l'ILDF, une approche théorique envers la conception et la mise en œuvre d'activités éducatives en ligne. Deuxièmement nous nous sommes intéressés aux considérations et aux principes qu'il faut prendre en compte afin de mieux exploiter ce genre de technologie. Le prochain chapitre détaille la mise en œuvre de notre cadrage théorique dans notre enquête et en présente les résultats.

3. L'enquête et ses résultats

Afin de mener notre enquête qui apporte des éléments de réponse à la question de recherche nous avons visé deux phases dans le recueil de données : deux évaluations des acquis et un questionnaire de satisfaction. Pour réaliser ces phases nous sommes passé par plusieurs étapes. Nous présentons ci-dessous l'enquête qui a été menée auprès des adolescents apprenant le français comme langue étrangère dans une école de garçons en Afrique du Sud : South African College Schools (SACS) High School.

3.1 La méthodologie utilisée pour les questionnaires

Tout d'abord nous nous intéressons à la construction d'un questionnaire. Afin d'avertir tout éventuel malentendu l'apprenant a eu l'opportunité d'exprimer son opinion en anglais sur les séances et leur efficacité . Le questionnaire visait la perception qu'ont les apprenants des médias sociaux. Celui-ci comportait trois parties : *Social media, the Internet and Me, the Lessons* et *the Role Play*

Partie 1 - Social media, the Internet and me

La première partie concernait l'usage des médias sociaux par les élèves de SACS HS (*High School*). Les participants devaient spécifier leur usage de médias sociaux et la disponibilité *de l'Internet* chez eux. Cinq des sept questions étaient à choix multiple, l'une était de libre expression et l'autre était fermée. L'objectif de cette partie était simplement de dégager les habitudes numériques des apprenants.

Partie 2 – The Lessons

La deuxième partie du questionnaire était consacrée à l'efficacité des séances aux yeux des apprenants. Il y avait 17 questions au total. 13 questions employaient une échelle Likert, 4 questions

étaient à choix multiple et la dernière était une question fermée. L'objectif de cette partie était de dégager les avis des apprenants par rapport aux séances, surtout leurs perceptions de l'intégration de *Facebook* et son effet sur l'apprentissage. Nous revenons sur ce point après la présentation de notre séquence.

Partie 3 – The Role Play

La troisième partie était orientée vers l'efficacité du projet de jeu de rôle. Pour sept des neuf questions nous avons utilisé une échelle Likert, pour les deux autres nous avons préféré une question à choix multiple et une de libre expression. L'objectif de cette partie était de cerner les opinions des participants concernant l'efficacité de l'évaluation orale. Comme pour *The Lessons*, nous revenons sur ce point après la présentation de notre séquence.

La prochaine étape a été la distribution du questionnaire (Annexe A) après la séquence de séances et les évaluations. Nous avons distribué le questionnaire au groupe-classe qui a suivi les cours intégrant les médias sociaux pendant une leçon de la journée scolaire. Après la distribution nous avons quitté la salle pendant que les apprenants complétaient le questionnaire sous la supervision d'un collègue. Peu après nous étions de retour afin de ramasser les questionnaires collectés par deux apprenants. Les questionnaires ont été ramassés de cette manière afin de garantir l'anonymat des apprenants.

Dans cette partie du chapitre nous avons présenté la démarche suivie pour élaborer le questionnaire de satisfaction distribué après notre séquence de quatre séances. Nous nous penchons dans ce qui suit sur les usages des apprenants des médias sociaux.

3.2 Les usages des apprenants

Afin d'utiliser le média social le plus répandu nous avons consulté les recherches de World Wide Worx, qui montrent que, en Afrique du Sud, 69% des individus entre seize et vingt-cinq ans ont le logiciel *Facebook*³ sur leur téléphone portable. Ceci est pertinent car, selon de Lanerolle (2012), 71% des utilisateurs de l'Internet en Afrique du Sud se servent de téléphone portable afin d'accéder à l'Internet. *Facebook* est donc le réseau social le plus employé parmi les jeunes. Pour sélectionner

³ Les autres logiciels sociaux les plus utilisés sont en ordre décroissant *Mxit* (un logiciel de messagerie instantanée) avec 61% d'individus sous l'âge de 25 ans l'installant sur le téléphone portable, *WhatsApp* (un logiciel de messagerie instantanée) avec 49%, *Twitter* avec 36%, *BBM* (*Blackberry Messenger*, un logiciel de messagerie instantanée) avec 28% et *2Go* (un logiciel de messagerie instantanée) avec 21%.

les autres outils technologiques nous nous sommes appuyé sur notre expérience de sites d'apprentissage en ligne employés de façon réussie dans le passé. Nous citons à titre d'exemple le site *Languages Online* du *Department of Education and Early Childhood Development* de l'état de Victoria en Australie (<http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/french.htm>). Ce site présente de nombreuses activités interactives et imprimables en français et huit autres langues portant sur une variété de thèmes de niveau débutant et faux débutant tels que *Greetings* et *Parts of the Body*.

Nous reprenons ci-dessous toutes les questions de la première partie de l'enquête, puis présentons les réponses apportées par les trente étudiants⁴. Cette partie concerne les usages des apprenants des médias sociaux et confirment ce que nous avons prévu : *Facebook* est le plus employé par les adolescents de notre école.

Partie 1

1.1 Which of the following social media sites do you use the most?

Pour cette question nous avons présenté les sites de médias sociaux les plus populaires en Afrique du Sud : *Facebook*, *Twitter*, *Google+* et *Youtube*. Trois apprenants ont choisi deux options et la moitié des participants a choisi *Facebook*. Seulement deux apprenants ont indiqué qu'ils n'utilisent pas de médias sociaux. Nous pouvons en tirer deux conclusions : d'abord que *Facebook* est le média social le plus employé parmi les jeunes et puis que les médias sociaux sont très populaires parmi les adolescents.

Média social	Participants
A. <i>Facebook</i>	15
B. <i>Twitter</i>	6
C. <i>Google+</i>	2
D. <i>Youtube</i>	6
E. None	2
Other	2 (Instagram)
Total	33

Tableau 2: Which of the following social media sites do you use the most?

⁴ Un apprenant n'a pas complété la troisième section du questionnaire et deux autres ont eu des problèmes de connexion et n'ont pas pu répondre à certaines questions de sections deux et trois.

1.2 If your answer to the above question was E, please explain.

Les deux participants pour qui cette question a été pertinente n'ont pas donné d'explication.

1.3 How much time do you spend on this site per day?

La plupart des apprenants ont indiqué qu'ils passent moins d'une heure par jour sur *Facebook*. Les deux apprenants sur-mentionnés qui ne fréquentent pas de sites de média social ont choisi *Other*. Les réponses à cette question nous ont surpris car nous avons supposé que les apprenants passeraient au moins deux heures par jour sur un média social. Les facteurs possibles dans cette habitude numérique sont nombreux :

- A) Soit les jeunes de cette école n'ont pas l'habitude plus répandue dans les pays développés de passer beaucoup de temps par jour sur un média social.
- B) Soit ils consultent plusieurs médias sociaux ainsi que des logiciels de messagerie instantanée et d'autres logiciels ou sites au lieu d'un seul média social.
- C) Soit les médias sociaux, surtout *Facebook*, deviennent de plus en plus démodés [et donc](#) les adolescents y passent moins de temps.
- D) Soit les parents de ces apprenants n'ont une perspective moins tolérante envers les technologies.
- E) Soit, à cause de la nouveauté de ce genre de technologie, ces adolescents ont peur de ce qu'il en est.

Nous sommes de l'avis que tous ces facteurs sont pertinents, mais qu'il s'agit plutôt des facteurs B et C. Le facteur C est particulièrement pertinent dans le contexte de cette étude car nous voulons intégrer le ou les média (s) social (aux) employé (s) par l'apprenant et il est très probable que *Facebook* ne sera pas aussi populaire qu'il ne l'est de nos jours dans les deux ou trois ans qui viennent.

Temps	Participants
A. 0-1 hour	24
B. 2-3 hours	4
C. 4-6 hours	0
D. 6+ hours	0
Other	2
Total	30

Tableau 3: *How much time do you spend on this site per day?*

1.4 *What do you use this site for most frequently? You may tick more than one option.*

Cette question a présenté aux apprenants douze façons d'employer les médias sociaux dont la plupart a choisi plus d'une. Il y avait donc 71 réponses à cette question que nous avons schématisées ci-dessous. Nous pouvons en déduire que les apprenants utilisent *Facebook* pour une grande variété d'activités sociales. Ces activités peuvent nous guider dans la conception de séquences d'apprentissage/enseignement intégrant les médias sociaux de l'avenir en nous montrant les capacités numériques de l'apprenant. En outre ces chiffres affirment que la nature des habitudes numériques des adolescents en Afrique du Sud évolue avec celle des jeunes venant d'autres pays plus développés. En d'autres termes, les internautes de cette étude montrent les mêmes caractéristiques de l'utilisateur du *Web 2.0* que nous avons détaillées dans le chapitre deux et utilisées pour guider l'élaboration de notre séquence didactique. Ces adolescents se parlent avec tout : les mots, les images, les clips vidéos et les multimédias. C'est-à-dire l'utilisateur est devenu « à la fois lecteur et contributeur : la participation devient transversale et une communication directe s'établit entre les lecteurs participants sous forme de tags, d'avis ou de commentaires » (Aurey cité par Pélissier & Qotb 2012, aucune pagination).

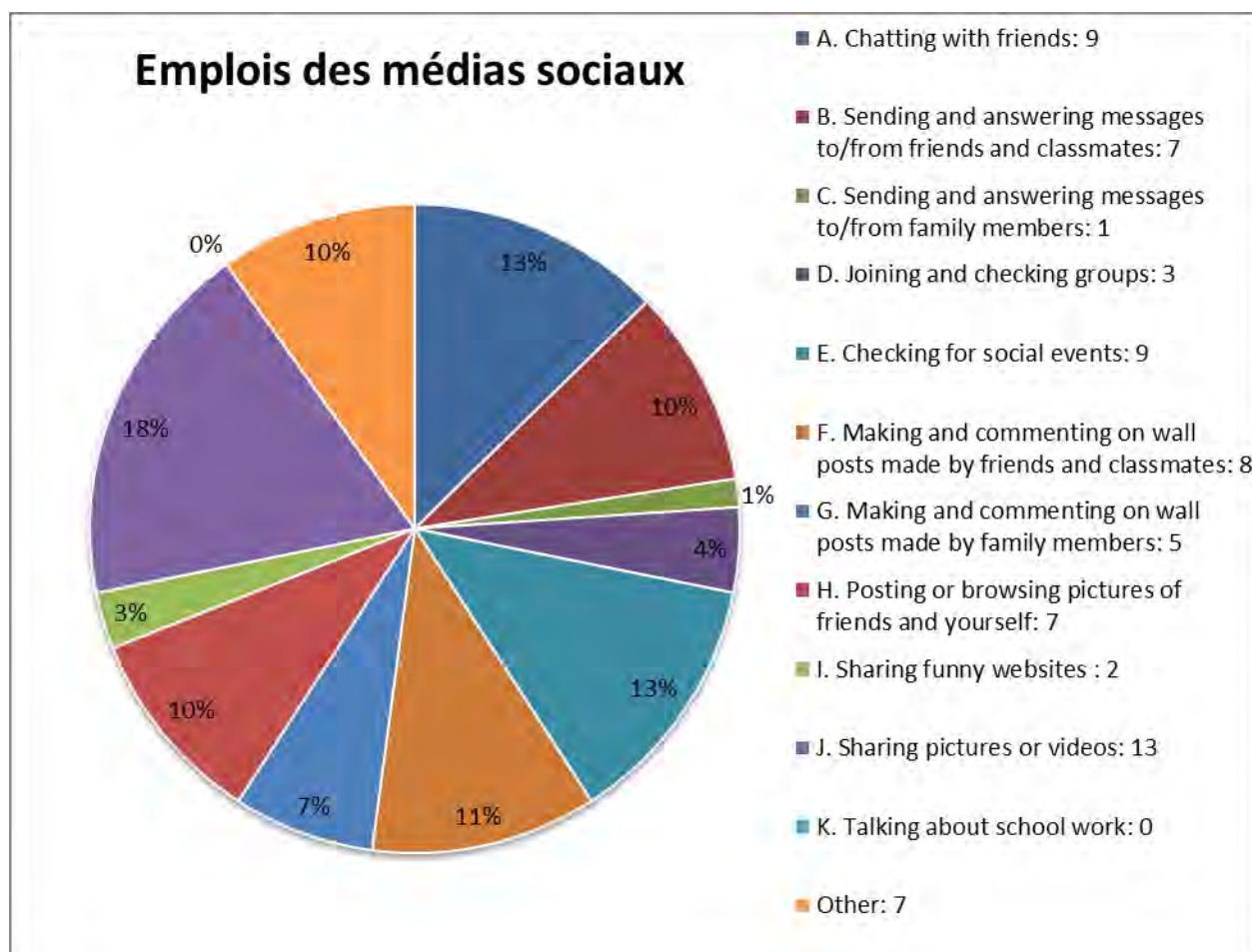


Schéma 1: Emploi des médias sociaux indiqué en pourcentage et en nombre

1.5.1 Do you have access to the internet at home? & 1.5.2 If your answer is “No”, please explain.

Tous les apprenants ont indiqué qu'ils pouvaient se connecter à Internet depuis la maison. Ceci confirme nos suppositions que tous les participants pourraient participer aux séances intégrant les médias sociaux. Nous pouvons en conclure que ces participants font partie du 20% de la population sud-africaine qui peut se connecter à Internet depuis la maison (de Lanerolle, 2012).

1.6 I have a personal computer / a tablet / a cellphone / none of the above

La plupart des trente participants ont coché au moins deux options et personne n'a choisi « *None of the above* » donc le nombre de réponses est cinquante-cinq. Nous pouvons en déduire deux points :

A) Les participants à cette étude sont assez aisés au niveau national car seulement 24% de la population a un ordinateur à la maison (de Lanerolle, 2012). En d'autres termes les séances élaborées et les conclusions tirées pendant cette étude ne s'appliqueront qu'à une minorité d'apprenants en Afrique du Sud.

B) Les participants se connectent à Internet de deux ou quelquefois trois façons différentes et la majorité d'entre eux s'y connecte avec son téléphone portable. Bien que nous n'ayons pas spécifié dans la question un téléphone portable qui peut se connecter à Internet, nous sommes confiant que ceci est le cas car selon de Lanerolle, « many more people (15,7m) have a mobile phone capable of connecting to the Internet than own a computer (6,4m) [in South Africa] » (2012 : 11) et sept sur dix internautes en Afrique du Sud se connectent via leur téléphone portable. Ceci nous est pertinent parce qu'il nous montre la manière dont les apprenants se connectent et peut donc nous guider dans l'élaboration des activités à l'avenir.

Outil technologique	Participants
A. A personal computer	22
B. A tablet	9
C. A cellphone	24
D. None of the above	0
Total	55

Tableau 4: *I have a personal computer / a tablet / a cellphone / none of the above*

Dans la section ci-dessus nous nous sommes intéressé aux usages des médias sociaux des apprenants, l'objectif étant de cibler leurs habitudes numériques, possibilités de connexion et

cultures d'usage comme vu dans le précédent chapitre. Nous avons expliqué notre choix de média social pour notre enquête, puis nous avons présenté les données recueillies de la première partie du questionnaire concernant les habitudes numériques des apprenants. Dans la partie suivante nous nous intéressons à notre séquence didactique.

3.3 Présentation de la séquence élaborée

Après avoir fait un état des lieux de la recherche dans le domaine des TICs, et plus particulièrement de l'usage des réseaux sociaux à l'intérieur d'un contexte d'enseignement/apprentissage, l'étape suivante était l'élaboration d'activités qui intègrent, d'un côté, des médias sociaux et, de l'autre côté, des activités qui n'utilisent pas les médias sociaux mais qui visent des objectifs identiques. Rappelons qu'il y avait deux groupes de participants divisés en groupes-classe : un groupe suivait les cours intégrant les médias sociaux et l'autre non. Les apprenants étaient en train d'acquérir un niveau A1 en FLE. Pour les activités nous nous sommes servi d'un seul document déclencheur pour les deux groupes-classe et les activités à faire à la maison faisaient appel aux mêmes compétences. Seul le déroulement de la tâche différait, par exemple il a été décidé que la classe contrôle compléterait ses activités dans le cahier de classe avec un stylo et l'autre classe en ligne sur un média social.

La deuxième étape de notre enquête a été de déterminer un échantillon d'apprenants sur lequel mener l'enquête. Il y avait deux groupes de trente apprenants de FLE en première année d'école secondaire apprenant le FLE : Classe 1 (désormais C1) a suivi la séquence *Facebook* et classe 2 (désormais C2) non. Seulement C1, celle qui a été sélectionnée pour l'intégration des médias sociaux, remplit le questionnaire. Pour les deux évaluations des acquis, nous ne prenons en compte que les données de 22 binômes des deux groupes (44 participants en tout). Nous avons déterminé les binômes en consultant les évaluations précédentes dans le but de trouver les apprenants des deux groupes avec une note moyenne identique. Les membres de chaque 'binôme' n'ont pas, en fait, travaillé ensemble, il s'agit d'une manière de catégoriser les données. Ceci sert à assurer que les données récoltées des évaluations des acquis sont fiables. Prenons par exemple un apprenant fictif : Connor de la C1. Il obtient une note moyenne de 75%. Nous l'avons mis dans un binôme avec Fareez de la C2 qui obtient une note moyenne de 75%. Pour l'évaluation 1 Connor obtient 80% et Fareez obtient 70%. Pour l'évaluation 2 Connor obtient 85% et Fareez 80%. Connor a une moyenne

de 82,5% et Fareez 75%. Grâce à cette détermination d'un échantillon d'apprenants nous avons estimé que ces résultats seraient fiables et qu'ils ne seraient pas faussés.

La troisième étape a consisté en la conduite des cours avec ces groupes d'apprenants. Nous avons mené une séquence composée de quatre séances. L'objectif principal visé par notre activité était le développement de la capacité de demander et de donner l'heure. Au cours de ces séances nous avons essayé d'employer les médias sociaux pour le travail autonome et pas pour le travail collaboratif en raison de la longueur de la séquence (seulement 4 séances) : le type de travail que nous voulons analyser principalement est celui où l'apprenant travaille de façon autonome puisque nous croyons qu'il s'agit d'un domaine prometteur. Si nous avions eu plus de temps pour réaliser l'étude nous aurions essayé de réaliser du travail collaboratif. Nous listons ci-dessous les contenus et puis détaillons les séances.

Contenus linguistiques

Grammaire :

Présent indicatif d'être (« il est ... heures »)

La question avec Quelle/Il impersonnel

Révision du présent de l'indicatif avec les verbes se terminant en « -er »

Lexique : les chiffres et les nombres

Les heures

Les minutes

Mots d'interrogation : l'interrogation partielle : quelle

Contenus pragmatiques

Spécifier l'heure d'un événement

La phonologie (les intonations) : quelle heure est-il ? Il est quelle heure ? C'est à quelle heure ?

Document déclencheur

Doc. audio 'C'est à quelle heure?' (Honor et Mascie-Taylor, 2000 : 80)

Séance 1

40 minutes

Pendant la première séance nous sommes passé par les phases d'exposition et de traitement. D'abord nous avons sensibilisé les apprenants au thème en leur posant des questions concernant les nombres. Par exemple « What are the different ways in which we use numbers? » Puis nous leur avons permis d'accéder au sens du document sonore avec une activité de compréhension orale. Ensuite nous leur avons distribué une transcription du document sonore pour qu'ils puissent en relever les indices qui allaient les aider à découvrir les règles d'usage de l'heure. Nous avons ensuite validé les principes proposés par les apprenants. Comme devoirs nous leur avons demandé de faire deux courtes activités pour commencer la phase de fixation-appropriation. La première activité a été de retrouver le profil *Facebook* créé au préalable pour représenter le département de français et de l'ajouter à leur liste d'amis afin d'accéder au profil. Nous avons utilisé ce profil pour donner les consignes, publier les liens aux activités, poser les questions aux apprenants (comme dans la séance deux ci-dessous) et accompagner les apprenants dans leur travail, c'est-à-dire que nous avons informé les apprenants qu'ils pouvaient nous poser des questions concernant le travail s'ils avaient des difficultés. Nous les avons informés des heures où nous serions sur *Facebook* afin de faciliter ce processus. Pour la deuxième tâche les participants ont dû suivre un lien à l'activité de systématisation autocorrective montrée ci-dessous qui a un aspect sonore. En outre, nous leur avons demandé d'utiliser cet aspect sonore pour apprendre la phonétique du thème. Avant la fin de la séance nous avons utilisé le vidéoprojecteur afin de leur expliquer la mode d'emploi de l'activité et de montrer le lien. Nous avons publié le lien sur *Facebook*. Pour les six apprenants qui n'étaient pas utilisateurs de *Facebook* nous leur avons envoyé en courriel les consignes et le lien.





Une capture d'écran de notre mur *Facebook* du lien publié pour les devoirs de la première séance et du site où l'activité est située (<http://lexiquefle.free.fr/heure.swf>)

Séance 2

40 minutes

Au début de la deuxième séance nous avons fait un court remue-méninge en groupe-classe afin de rappeler aux apprenants ce qu'ils ont appris précédemment et pour valider le travail phonétique accompli par les apprenants. Puis les apprenants ont complété des activités de systématisation, une à l'orale et l'autre à l'écrit. Comme devoirs les apprenants ont dû accomplir deux tâches. La première était un lien à une dernière activité de systématisation car nous avons remarqué pendant le cours que beaucoup des élèves des classes profiteraient d'une remédiation des aspects clés du thème en raison d'un grand nombre d'apprenants qui n'ont pas fait les devoirs de la séance précédente. Nous leur avons rappelé de la responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage et de la pertinence des activités. La deuxième activité était une courte production écrite : nous avons publié la question « Quelle heure est-il ? » sur *Facebook* et les apprenants ont dû y répondre avec l'heure ~~actuelle~~ dans la section *Comments*. Pour les six apprenants qui ~~n'étaient n'utilisaient~~ pas ~~utilisateurs de~~ *Facebook* nous leur avons envoyé en courriel les consignes et le lien.



Une capture d'écran de notre mur *Facebook* du lien publié pour les devoirs de la deuxième séance

Séance 3

40 minutes

Pour cette séance nous avons visé à approfondir les connaissances et compétences en mettant les apprenants dans un contexte proche de la vie réelle. Les apprenants ont donc fait des activités de compréhension (à partir d'un document écrit sur le thème de la vie quotidienne et les heures de la journée) et de production orale afin d'employer les compétences acquises dans une situation de communication. Comme devoirs les participants ont fait une activité lacunaire portant sur le thème des heures et de la routine quotidienne. Ensuite ils ont dû rédiger une courte production écrite se composant de quatre phrases décrivant quatre activités qu'ils font au quotidien et l'heure à laquelle ils les font.



Une capture d'écran de notre mur *Facebook* du lien publié pour les devoirs de la deuxième séance

Séance 4

40 minutes

Pendant cette séance les apprenants ont fait une évaluation écrite. Puis nous avons mené la correction collaborative que nous évoquons ci-dessous.

Pour la quatrième étape nous avons réalisé deux évaluations des acquis. La première évaluation consistait en une production écrite pour laquelle les apprenants ~~de~~ ont dû consulter plusieurs images d'horloges montrant des heures différentes et donner l'heure correcte en français ~~donner des heures différentes~~. La deuxième était une production orale en binôme qui reprenait les éléments acquis pendant toutes les séances du trimestre selon le curriculum, y compris ceux visés par nos séances sur l'heure. Pour la deuxième évaluation la classe contrôle a présenté ses dialogues pendant une cinquième séance et l'autre les a enregistrés et mis en ligne dans un groupe de *Facebook* créé par le concepteur.

La cinquième étape a été de faire passer les évaluations des acquis. Les apprenants ont passé la première évaluation en classe et l'enseignant a ensuite mené une activité de correction collaborative. Après cette activité l'enseignant a vérifié le travail des apprenants et les notes attribuées à chacun. Comme sur-mentionné, la deuxième évaluation a eu lieu soit dans la salle de classe pendant une cinquième séance soit chez l'apprenant avec un enregistreur vidéo (la plupart des apprenants ont utilisé celui de leur téléphone portable). L'enseignant a évalué ces productions selon la grille d'évaluation ci-dessous.

	Nom:				Total: /20
	Excellent	Bien	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Faible
Lexique et morphosyntaxe	9-10	7-8	5-6	3-4	1-2
Maîtrise du système phonologique	5	4	3	2	1
Contenu	5	4	3	2	1

Tableau 5 : Grille d'évaluation

Dans cette partie du chapitre nous avons détaillé les étapes et la méthodologie suivies dans l'élaboration de notre séquence didactique. Dans la section suivante nous présentons les résultats des deux évaluations des acquis.

3.4 Présentation des résultats concernant les acquis des étudiants

Évaluation 1

Dans le schéma suivant sont présentées les données recueillies de la première évaluation. Les binômes ont été choisis selon les notes comparables⁵ d'évaluations du passé. L'Apprenant FB vient de la classe qui a suivi les cours intégrant *Facebook* (C1) et l'Apprenant Non-FB non (C2). Nous avons exclu les premières évaluations de quatre binômes (C, H, J et K) en raison de l'absence de quatre apprenants le jour de l'épreuve écrite. L'évaluation a été notée sur 20 points.

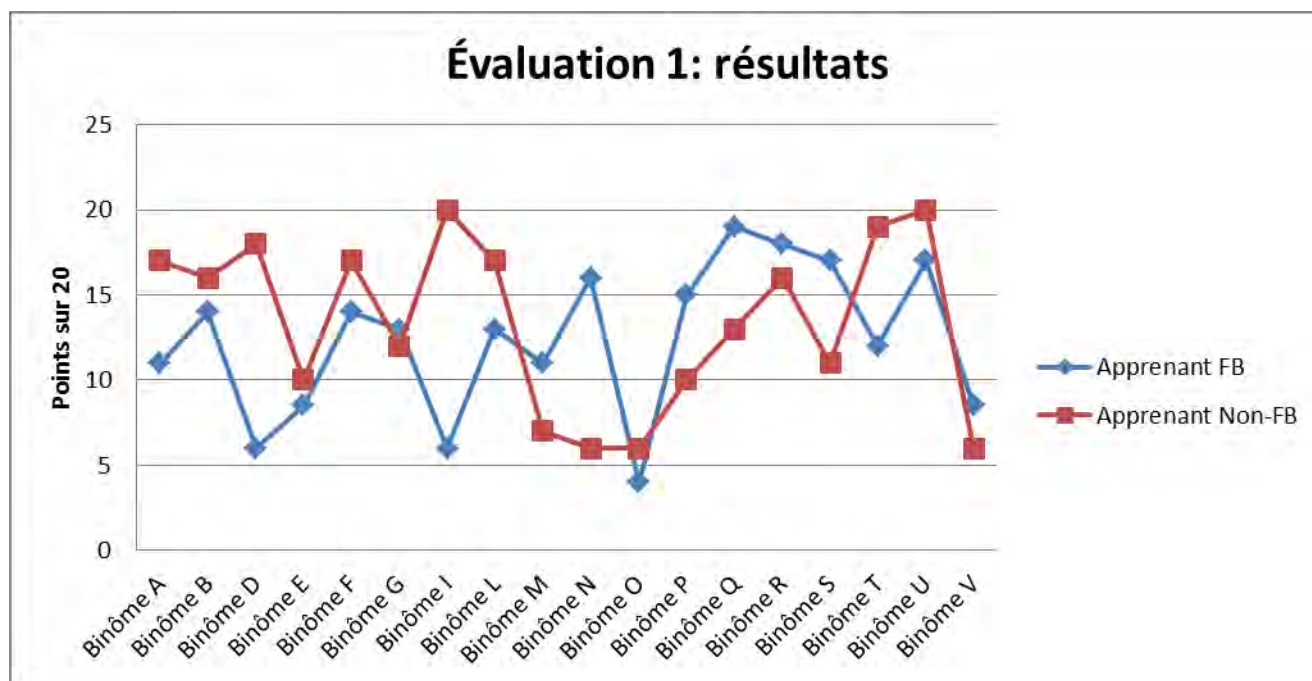


Schéma 2 : Évaluation 1 : résultats

Nous voyons dans le schéma ci-dessus que, sur 18 comparaisons, l'Apprenant FB a obtenu une note plus élevée que l'Apprenant Non-FB huit fois autrement dit pour 44% des évaluations (Binômes G, M, N, P, Q, R, S et V). Un autre point qui nous intéresse est que sur les 11 apprenants qui ont obtenu des notes de 10 ou moins pour cette évaluation, 6 ou 55% étaient membres de C2. Ces

⁵ Pour la plupart les notes comparables étaient, en fait, identiques. La plus grande différence entre les notes moyennes des membres des binômes était de 2.

résultats nous montrent donc *grosso modo* un niveau d'apprentissage égal entre les deux classes, alors les médias sociaux n'ont pas amélioré l'acquisition de compétences langagières selon les résultats de cette évaluation. Pourtant, les résultats montrent que les médias sociaux peuvent être intégrés dans la classe de FLE et contribuer à un apprentissage FLE efficace.

Les notes moyennes pour ces classes sont comme suit :

C1 : 12.1

C2 : 13.4

Afin de situer ces moyennes dans leur contexte éducatif, nous reprenons maintenant les notes moyennes pour chacune des évaluations écrites de ces deux classes en 2013. Les apprenants passent au moins deux courtes évaluations écrites chaque trimestre, l'Évaluation 1 de notre enquête a été la dernière de l'année scolaire et paraît dans le schéma ci-dessous comme Enquête : Évaluation 1.⁶

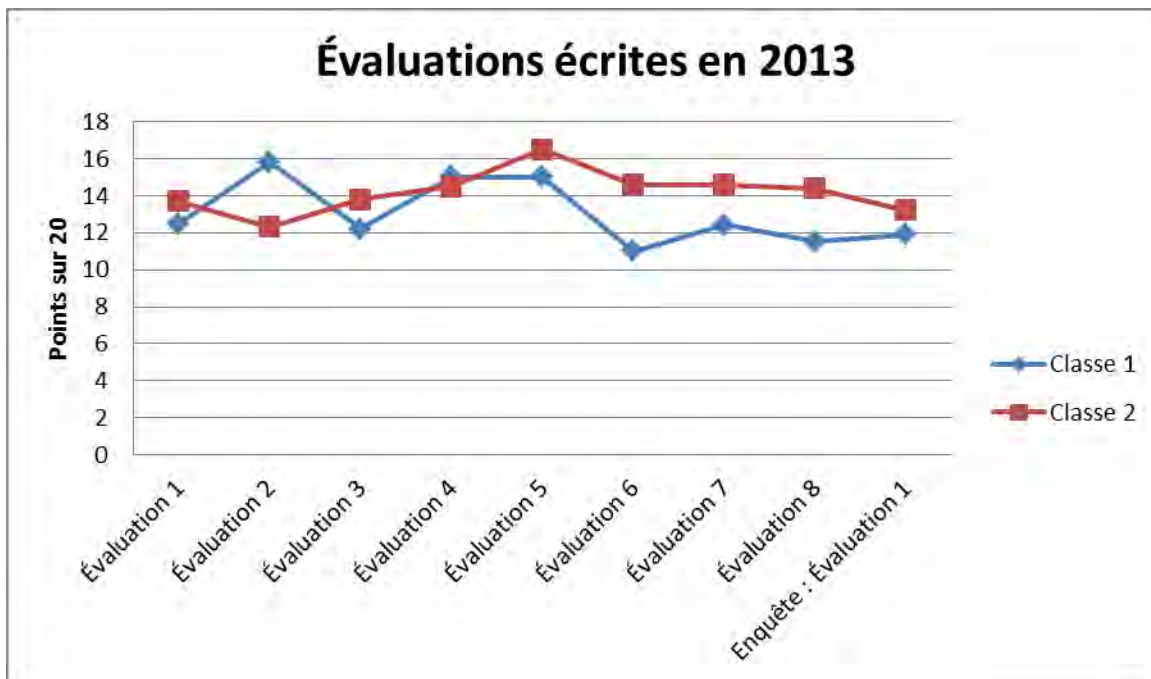


Schéma 3 : Évaluations écrites en 2013

Ces notes moyennes nous montrent que pour sept sur neuf évaluations C2 a obtenu une moyenne plus élevée que C1. Ceci nous indique que les résultats obtenus de l'Évaluation 1 de notre enquête sont en accord avec les résultats précédents et sont, donc, fiables.

Évaluation 2

⁶ Les points moyens des évaluations, sauf l'évaluation de l'enquête, sont tirés des résultats de tous les membres des deux groupes-classe, non seulement les participants avec des notes comparables.

Nous continuons dans notre présentation des données recueillies avec celles de l'évaluation orale.

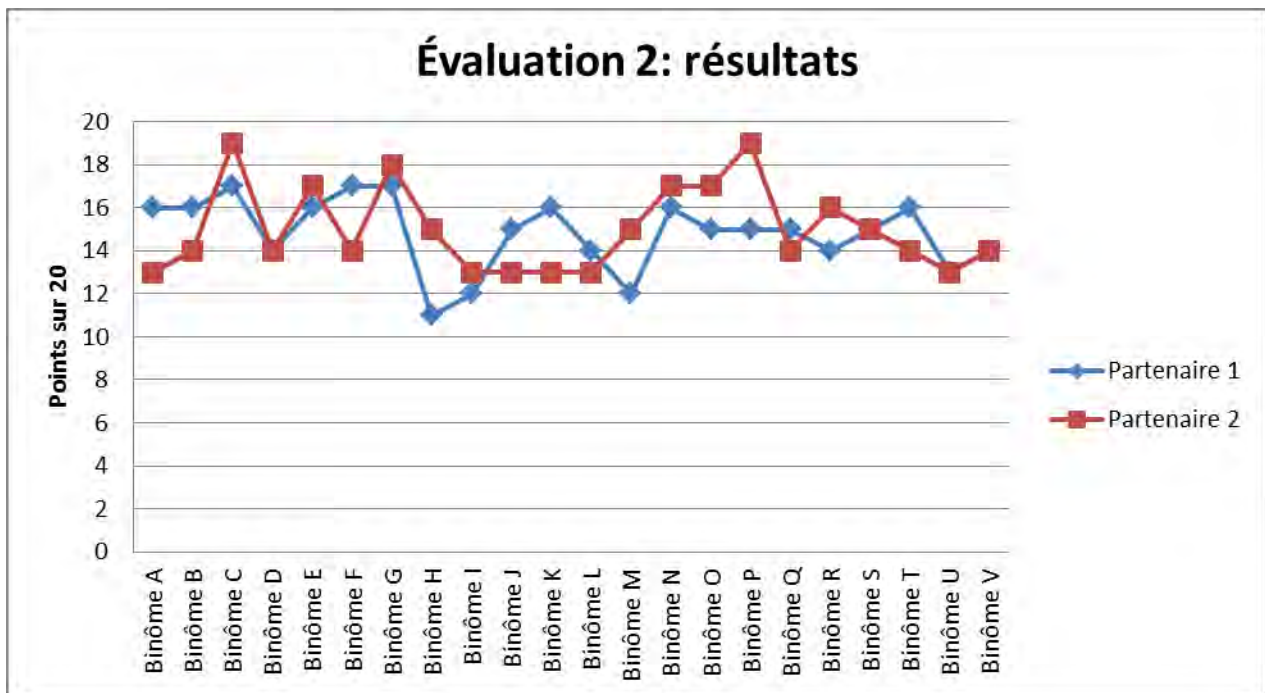


Schéma 4 : Évaluation 2 : résultats

En consultant le schéma ci-dessus il est évident que les deux groupes-classes présentent les jeux de rôle à un niveau comparable. Nous voyons que, parmi les participants dont les notes sont comparables, les apprenants de C2 ont obtenu les quatre notes les plus élevées et la C1 les trois notes les plus basses. La moyenne pour C1 est de 14.8 et celle de C2 s'élève à 15. La note la plus fréquente de C1 est de 16 et celles de C2 s'élèvent à 13 et 14. Ces données détaillées indiquent qu'il n'y a guère de différence entre les acquis des participants des deux classes. Tout comme ceux de l'Évaluation 1, ces résultats montrent que l'intégration de *Facebook* n'a pas amélioré l'acquisition des compétences langagières visées.

Dans cette sous-partie du chapitre trois nous avons présenté les résultats des deux évaluations des acquis et en avons dégagé des conclusions. En premier lieu, il semblerait que l'intégration des médias sociaux dans la classe de FLE n'ait pas amélioré l'acquisition de compétences langagières. En deuxième lieu, en raison des résultats comparables entre les deux classes, il paraît que les médias sociaux ont été intégrés d'une manière qui a facilité un enseignement/apprentissage FLE efficace. Nous considérons maintenant les résultats du questionnaire de satisfaction.

3.5 Présentation des résultats concernant les perceptions des étudiants

Nous présentons ci-dessous toutes les questions du questionnaire et les réponses des apprenants. Rappelons que ces parties du questionnaire étaient consacrées à l'efficacité des séances et du projet aux yeux des apprenants et à leurs opinions de l'enquête.

Partie 2 : The lessons

2.1 The lessons on telling the time were enjoyable.

Plus de la moitié des participants ont été d'accord avec cette constatation. Nous pouvons en conclure que l'unité didactique a été élaborée d'une manière qui a plu aux apprenants.

	Participants
5 Strongly Agree	5
4 Agree	16
3 Undecided	7
2 Disagree	1
1 Strongly Disagree	1
Total	31
Moyenne	3.9

Tableau 6: *The lessons on telling the time were enjoyable.*

2.2 I enjoyed these lessons because:

Pour cette question six apprenants ont indiqué deux ou plus raisons et quatre apprenants n'ont pas choisi d'option. Plus de la moitié des participants ont indiqué que soit l'intégration de *Facebook* soit la pertinence des activités y publiées a été la source de leur plaisir en ce qui concerne les séances. Nous pouvons donc en déduire que l'intégration des médias sociaux contribue aux cours faisant plaisir aux apprenants.

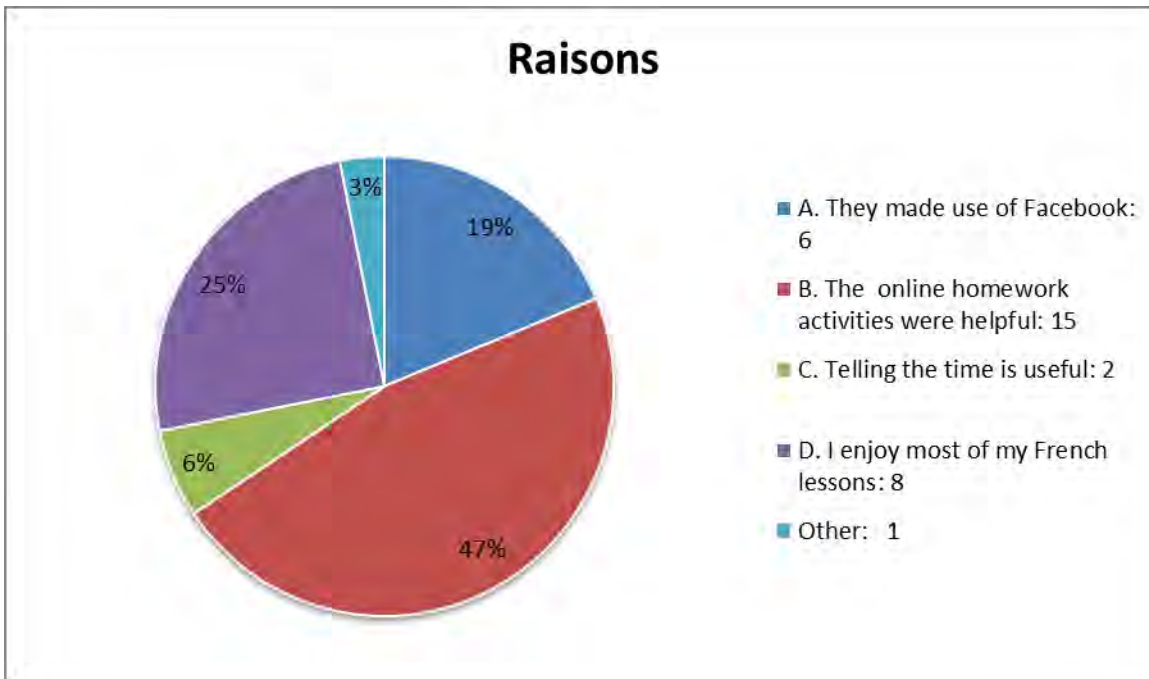


Schéma 5: Raisons

2.3 The inclusion of Facebook made this topic more interesting.

Cette question a suscité des réponses très positives. En commun avec la question 3.1 *Doing an oral by recording it and posting it on Facebook is a pleasant change from regular language orals performed in the classroom*. Il n'y qu'une constatation qui a évoqué plus de choix de « *Strongly Agree* ». Nous pouvons en déduire que l'intégration de *Facebook* a rendu les séances plus stimulantes pour les apprenants.

	Participants
5 Strongly Agree	9
4 Agree	15
3 Undecided	4
2 Disagree	2
1 Strongly Disagree	0
Total	30
Moyenne	4.1

Tableau 7: *The inclusion of Facebook made this topic more interesting.*

2.4 The inclusion of Facebook made this topic more enjoyable.

Les réponses à cette question montrent que seulement cinq participants n'ont pas trouvé les séances plus agréables. En d'autres termes, la majorité d'apprenants a trouvé que l'intégration de *Facebook* en cours a rendu les séances plus plaisantes.

	Participants
5 Strongly Agree	8
4 Agree	10
3 Undecided	7
2 Disagree	5
1 Strongly Disagree	0
Total	30
Moyenne	3.8

Tableau 8: *The inclusion of Facebook made this topic more enjoyable.*

2.5 *The inclusion of Facebook in schoolwork is an invasion of my privacy.*

En regardant la moyenne nous voyons que la plupart d'apprenants n'était pas d'accord avec cette affirmation. Deux participants n'ont pas répondu à cette question. Une conclusion peut en être dégagée : malgré la nature personnelle et sociale de leur usage de *Facebook*, il semble que la plupart d'apprenants ne sont pas contre l'intégration de *Facebook* aux cours et ne le trouvent pas une intrusion dans leur vie privée.

	Participants
5 Strongly Agree	0
4 Agree	2
3 Undecided	7
2 Disagree	13
1 Strongly Disagree	6
Total	28
Moyenne	2.2

Tableau 9: *The inclusion of Facebook in schoolwork is an invasion of my privacy.*

2.6 *I would like to see Facebook being used more often in my French lessons.*

Pour cette question nous voyons que dix-huit des trente participants voudraient voir une intégration plus fréquente de *Facebook* dans les cours de FLE. Nous pouvons en déduire que les apprenants voudraient que *Facebook* soit intégré plus fréquemment aux cours.

	Participants
5 Strongly Agree	8
4 Agree	10
3 Undecided	6
2 Disagree	3
1 Strongly Disagree	3
Total	30
Moyenne	3.6

Tableau 10: *I would like to see Facebook being used more often in my French lessons.*

2.7 *Homework with these online activities through Facebook is a pleasant change from regular language homework from the textbook.*

Ces résultats nous indiquent que la plupart (73%) des participants ont trouvé l'intégration de *Facebook* positive. En fait, nous voyons ici l'une des moyennes les plus [hautes-élevées](#) parmi toutes les questions. Nous pouvons en déduire que les activités faites à la maison ont été très bien reçues et appréciées par les participants.

	Participants
5 Strongly Agree	11
4 Agree	11
3 Undecided	3
2 Disagree	5
1 Strongly Disagree	0
Total	30
Moyenne	4

Tableau 11: *Homework with these online activities through Facebook is a pleasant change from regular language homework from the textbook.*

2.8 *I learned more during these lessons.*

Pour cette question, la moitié de la classe trouve ces séances plus efficaces. Parmi le reste des apprenants, 37% n'ont pas été certains de l'efficacité de ces cours par rapport aux cours qui n'intègrent pas de médias sociaux. Puisque plus d'un tiers de la classe a choisi l'option 3 pour cette question nous pouvons conclure qu'ils ont besoin de plus de séances et de séquences de ce genre avant de former leurs opinions à ce sujet.

	Participants
5 Strongly Agree	4
4 Agree	11
3 Undecided	11
2 Disagree	2
1 Strongly Disagree	2
Total	30
Moyenne	3.4

Tableau 12: *I learned more during these lessons.*

2.9 *During this unit you were required to do more work independently than usual.*

Pour cette question nous voulions déterminer l'attitude des participants envers le travail en autonomie pour les activités. Selon le schéma ci-dessous la plupart d'entre eux ont apprécié ce travail. D'habitude les apprenants ne font pas beaucoup d'activités d'auto-apprentissage, surtout à la maison donc nous trouvons les perceptions des apprenants intéressantes et pertinentes pour la conception de telles activités à l'avenir.

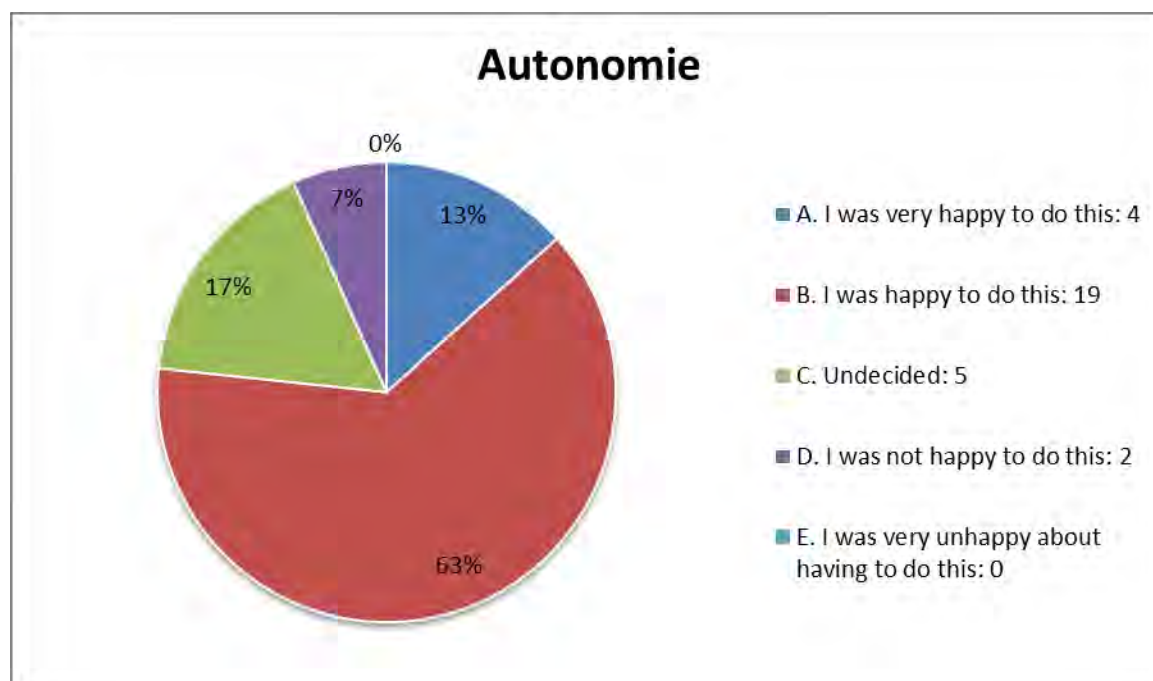


Schéma 6: Autonomie

2.10 *I was happy to do the homework activities.*

Nous voyons ci-dessous que 70% d'apprenants étaient en accord avec cette constatation. Cela nous indique que, comme la question précédente, les apprenants ont aimé et apprécié ces activités d'auto-apprentissage. Un apprenant n'a pas choisi de réponse.

	Participants
5 Strongly Agree	3
4 Agree	18
3 Undecided	4
2 Disagree	4
1 Strongly Disagree	0
Total	29
Moyenne	3.8

Tableau 13: *I was happy to do the homework activities.*

2.11 *The homework activities helped me to understand and tell the time better.*

Les réponses à cette question montrent que ~~73%~~ 73% des participants ont trouvé les activités d'auto-apprentissage efficaces. Ces résultats montrent que ces activités sont pertinentes et efficaces.

	Participants
5 Strongly Agree	3
4 Agree	19
3 Undecided	6
2 Disagree	1
1 Strongly Disagree	1
Total	30
Moyenne	3.7

Tableau 14: *The homework activities helped me to understand and tell the time better.*

2.12 *I found the audio parts of the homework activities helpful.*

Seulement 7% des apprenants n'étaient pas en accord avec cette affirmation, ce qui nous indique que cet aspect de l'activité l'a enrichie.

	Participants
5 Strongly Agree	4
4 Agree	17

3 Undecided	7
2 Disagree	2
1 Strongly Disagree	0
Total	30
Moyenne	3.8

Tableau 15: *I found the audio parts of the homework activities helpful.*

2.13 *I would like to do more audio activities online.*

Nous voyons ici que dix-huit sur trente apprenants étaient en accord avec l'affirmation. Il nous est évident que l'intégration d'une activité sonore peut bien se passer.

	Participants
5 Strongly Agree	6
4 Agree	12
3 Undecided	9
2 Disagree	3
1 Strongly Disagree	0
Total	30
Moyenne	3.7

Tableau 16: *I would like to do more audio activities online.*

2.14 *I used the activities with audio to practice pronunciation.*

Nous voyons ici que deux tiers de la classe ont utilisé l'activité suggérée pour pratiquer la phonétique. Deux participants n'ont pas répondu et un a faussé la question, (il a répondu « *Yes and No* »). Ceci nous montre que l'aspect phonétique des activités d'auto-apprentissage a été bien reçu par les apprenants.

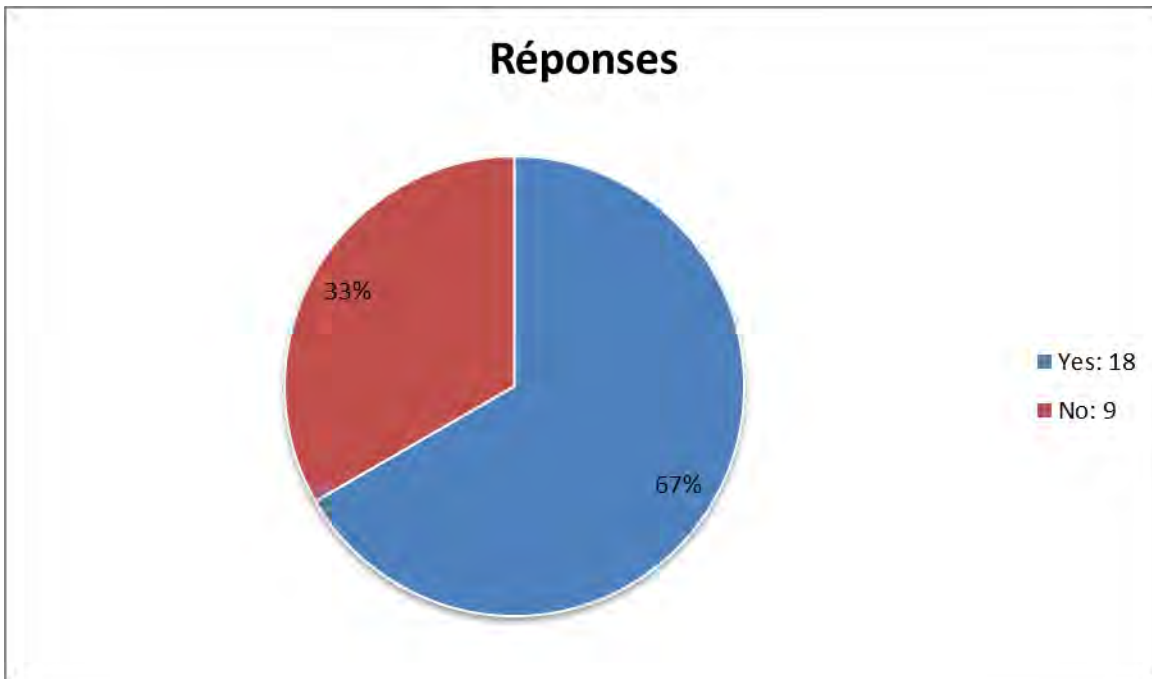


Schéma 7: Réponses

2.15 *I would like to do more pronunciation and other speaking activities at home.*

La moitié de la classe était en accord avec cette affirmation mais dix élèves étaient incertains. Un participant n'a pas choisi une réponse. Il nous semble que ces apprenants soit n'ont pas fait l'aspect phonétique soit doivent faire plus de ce genre d'activité avant de former une opinion.

	Participants
5 Strongly Agree	2
4 Agree	13
3 Undecided	10
2 Disagree	3
1 Strongly Disagree	1
Total	29
Moyenne	3.4

Tableau 17: *I would like to do more pronunciation and other speaking activities at home.*

2.16 *I had difficulty with the homework activities.*

Seulement trois apprenants ont rencontré des difficultés dans l'accomplissement des tâches à faire à la maison. Ceci nous indique que les consignes étaient claires et que les activités étaient bien élaborées.

	Participants
5 Strongly Agree	1
4 Agree	2
3 Undecided	4
2 Disagree	16
1 Strongly Disagree	5
Total	28
Moyenne	2.2

Tableau 18 : *I had difficulty with the homework activities.*

2.17 Please explain your answer to the above question.

Cette question a évoqué neuf réponses, dont cinq concernent des problèmes de connexion ou de technologie. Ceci montre que, quand il s'agit de l'intégration de TIC aux cours, il y aura souvent ce genre de difficultés rencontrées par certains. Il est donc nécessaire que la qualité de l'apprentissage de l'apprenant concerné ne soit pas diminuée à cause d'un problème qui peut être prévu.

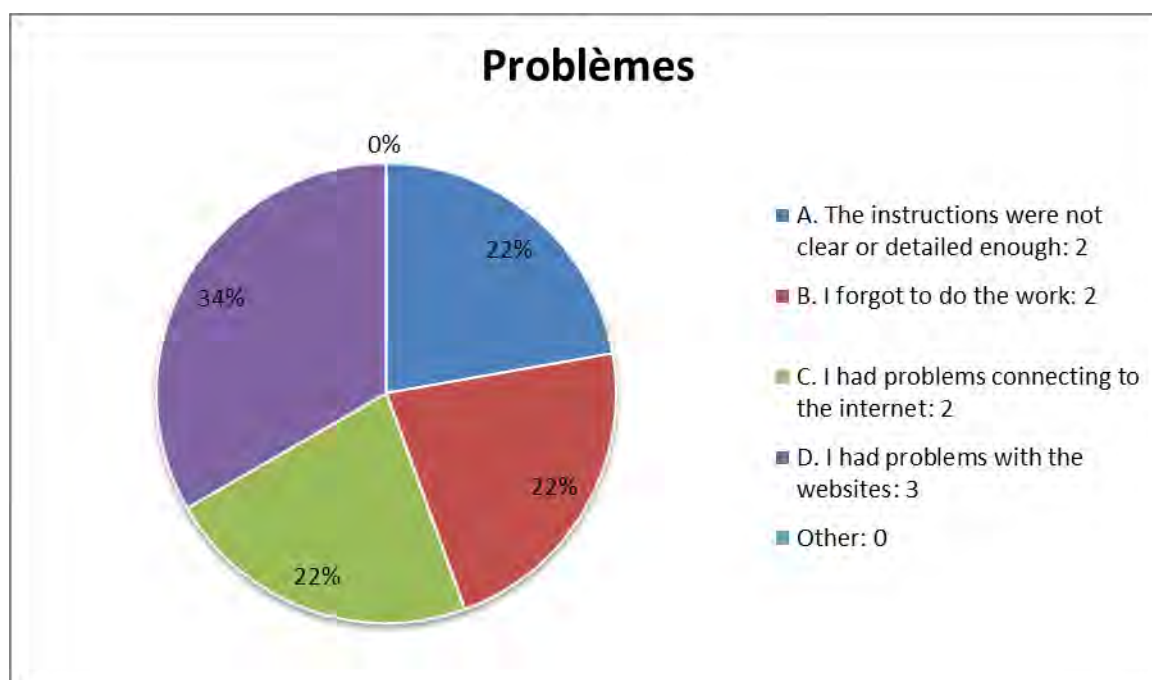


Schéma 8: Problèmes

Partie 3: The role play

3.1 Doing an oral by recording it and posting it on Facebook is a pleasant change from regular language orals performed in the classroom.

Cette affirmation a ~~soutiré~~ suscité des réponses généralement positives mais huit participants ont répondu ~~réponses~~ négligemment. Ceci nous indique que pour ceux qui n'ont pas rencontré de difficultés cette façon de faire l'évaluation a plu au plus grand nombre mais pas à tout pour des raisons qu'on ignore.

	Participants
5 Strongly Agree	9
4 Agree	9
3 Undecided	2
2 Disagree	8
1 Strongly Disagree	1
Total	29
Moyenne	3.6

Tableau 19: *Doing an oral by recording it and posting it on Facebook is a pleasant change from regular language orals performed in the classroom.*

3.2 *I would like to do more language orals this way.*

-Presqu'un tiers de la classe a indiqué qu'il ~~nene~~ préférerait pas cette façon de présenter une orale ~~passer l'épreuve orale de cette manière~~. En consultant les réponses aux autres questions de cette partie du questionnaire nous sommes de l'avis qu'un moyen de soumission alternatif-différent ~~à l'avenir~~ aurait contribué à plus de réponses positives.

	Participants
5 Strongly Agree	8
4 Agree	7
3 Undecided	6
2 Disagree	6
1 Strongly Disagree	2
Total	29
Moyenne	3.4

Tableau 20: *I would like to do more language orals this way.*

3.3 *I liked being able to upload my oral to a closed Facebook group where only other members could view it.*

Comme nous l'avons déjà évoqué dans l'analyse des réponses à la question 1.4, la plupart des apprenants montrent les caractéristiques d'utilisateurs du *Web 2.0*. Ils aiment partager et communiquer se servant de moyens divers et leurs réponses à cette question indiquent que l'aspect de partage à cette évaluation leur a plu.

	Participants
5 Strongly Agree	8
4 Agree	13
3 Undecided	3
2 Disagree	3
1 Strongly Disagree	2
Total	29
Moyenne	3.8

Tableau 21: *I liked being able to upload my oral to a closed Facebook group where only other members could view it.*

3.4 Using Facebook for this activity was an invasion of my privacy.

Seulement deux participants étaient d'accord avec cette constatation. Avec les réponses à la question 2.5, ceci nous indique que la majorité des participants à l'étude ne trouve pas que, de manière générale et dans le cadre de cette évaluation, l'emploi de *Facebook* soit une intrusion dans leur vie privée

	Participants
5 Strongly Agree	0
4 Agree	2
3 Undecided	6
2 Disagree	13
1 Strongly Disagree	7
Total	28
Moyenne	2.1

Tableau 22: *Using Facebook for this activity was an invasion of my privacy.*

3.5 I had difficulty with the oral activity.

Nous voyons ici que dix membres de la classe étaient en accord avec cette affirmation. Nous supposons que les huit sur dix apprenants en accord avec cette affirmation sont ceux qui ont

rencontré des difficultés dans la réalisation de la tâche, donc l'évaluation était difficile et insatisfaisante pour ces apprenants.

	Participants
5 Strongly Agree	1
4 Agree	9
3 Undecided	3
2 Disagree	13
1 Strongly Disagree	3
Total	29
Moyenne	2.6

Tableau 23: *I had difficulty with the oral activity.*

3.6 Please explain your answer to the above question.

Douze participants ont indiqué qu'ils avaient eu des difficultés avec le jeu de rôle (les trois apprenants qui ont coché « Undecided » pour la constatation précédente ont répondu à cette question). Certains ont indiqué plus d'un problème. Les problèmes les plus communs sont ceux du téléchargement de l'enregistrement et de la connexion Internet. Tous les deux concernent la qualité de la connexion Internet.

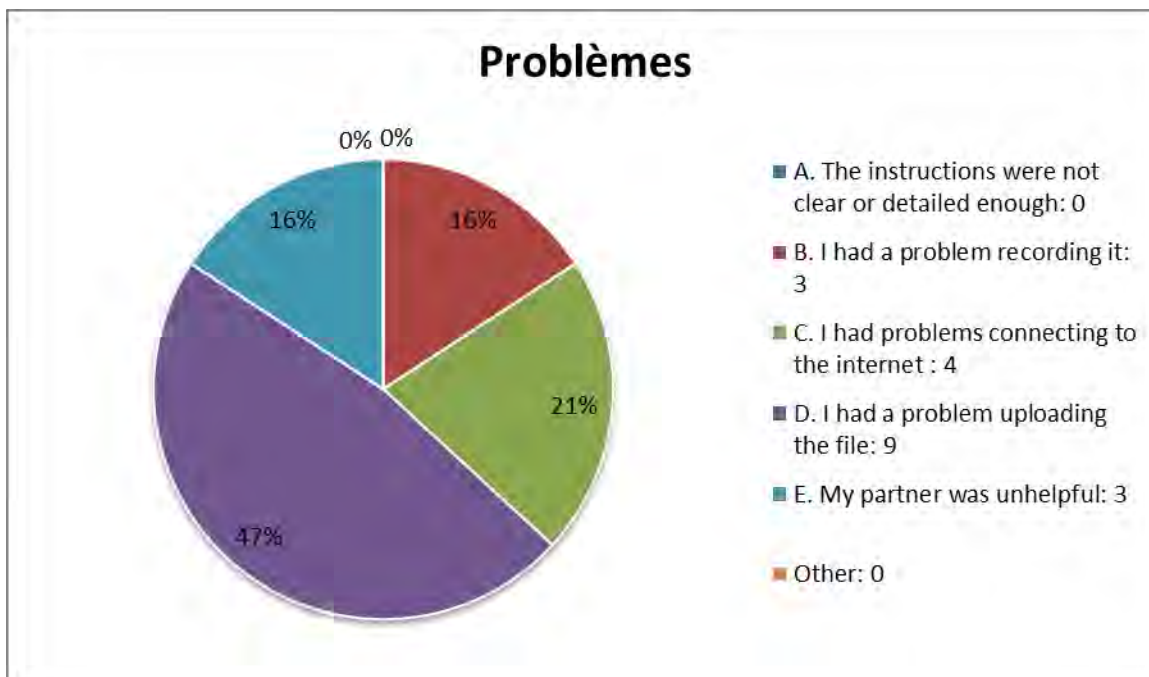


Schéma 9: Problèmes

3.7 I put more effort in to this role play than in previous language orals.

Plus d'un tiers des apprenants ont choisi l'option 3 comme réponse à cette question et sept ont choisi 2 ou 1. Nous pouvons en déduire que cette incertitude est partiellement due aux problèmes sur-mentionnés. Un autre facteur possible est une sophistication cognitive peu développée vu l'âge de l'apprenant et une incapacité donc de mesurer leurs propres efforts. Ces résultats ne sont donc pas concluants.

	Participants
5 Strongly Agree	3
4 Agree	8
3 Undecided	11
2 Disagree	6
1 Strongly Disagree	1
Total	29
Moyenne	3.2

Tableau 24: *I put more effort in to this role play than in previous language orals.*

3.8 *I learned more from doing this role play than previous language orals.*

Nous voyons ici que huit apprenants n'étaient pas d'accord avec l'affirmation. Nous pouvons en conclure que l'incertitude et l'opposition à cette question peuvent trouver leur origine dans les difficultés rencontrées par les apprenants. Nous sommes de l'avis qu'une résolution à ce problème plus rapide et efficace de notre part aurait suscité plus de réponses positives.

	Participants
5 Strongly Agree	2
4 Agree	11
3 Undecided	8
2 Disagree	7
1 Strongly Disagree	1
Total	29
Moyenne	3.2

Tableau 25: *I learned more from doing this role play than previous language orals.*

3.9 *What other learning activities or projects could we do that use Facebook?*

Quatorze apprenants n'ont pas donné de réponse et les seize réponses recueillies ont été, en général, vagues ou concernaient les autres matières. Les réponses les plus précises concernent les activités semblables à celles déjà accomplies. Par exemple « *Language games* », « *Answering questions*,

essays », « *Basically everything we get in our lesson could be practiced* » et un apprenant qui a suggéré que l'enseignant pose une question sur *Facebook* à laquelle les apprenants doivent répondre. Trois participants ont suggéré « *Research* » et un « *We could maybe get information on the search part of Facebook about a French person and see what they post?* » Nous pouvons en déduire que la plupart des apprenants interrogés ne savent pas employer *Facebook* à des fins éducatives. Il semble qu'ils n'ont pas les capacités qui leur permettraient de profiter de ce média social d'un point de vue d'apprentissage. Il est donc primordial que nous ne classifions pas une compétence sociale sur *Facebook* et les autres médias sociaux et une compétence d'apprentissage sur ce genre de site ou logiciel comme s'il s'agissait d'une seule compétence. Puisque le mot pédagogue selon son origine grecque, veut dire *leader d'apprenants*, nous suggérons que les pédagogues/enseignants fassent preuve d'une évolution envers la *numéropédagogie*⁷ – le fait de guider et de montrer aux apprenants les moyens de profiter de leurs compétences numériques d'un point de vue éducatif. En d'autres termes les enseignants doivent innover dans le domaine de l'enseignement/apprentissage numérique afin de dévoiler les potentialités des TIC aux apprenants - qu'ils utilisent tous les jours – et ceci à des fins éducatives.

Au terme de l'analyse des réponses aux questionnaires, nous avons repéré de nombreux points. Nous les avons numérotés selon la partie du questionnaire dont nous les avons dégagés.

Partie 1

- 1.1 Les médias sociaux sont populaires, surtout *Facebook*.
- 1.2 Les apprenants ne passent pas beaucoup de temps sur un seul média social.
- 1.3 Les apprenants y font une variété d'activités communicatives.
- 1.4 La plupart de nos apprenants ont accès à l'Internet et donc *Facebook* sur leur portable.

Partie 2

- 2.1 Les séances ont plu aux apprenants largement en raison de l'intégration de [Facebook](#) ~~FB~~ et la pertinence des activités.
- 2.2 *Facebook* a éveillé la curiosité des apprenants et a rendu les séances plus stimulantes.
- 2.3 Les apprenants ont participé d'une manière enthousiaste aux séances intégrant *Facebook* : la majorité a indiqué qu'il les a trouvées plaisantes et cohérentes et les activités étaient vues comme efficaces et pertinentes.
- 2.4 Les apprenants, en général, ne croient pas que l'intégration de [Facebook](#) ~~FB~~ soit une intrusion dans leur vie privée.

⁷ Nous sommes conscient du fait que le préfix *numéro* n'est pas d'origine grecque. Il s'agit, donc, d'un mot hybride qui résume notre point de vue.

- 2.5 La majorité des apprenants interrogés voudraient que [Facebook FB](#) soit intégré plus fréquemment aux cours et aux activités, indiquant leur enthousiasme pour ce genre de cours.
- 2.6 La moitié des apprenants a trouvé les cours plus efficaces mais une étude qui a lieu pendant une période plus longue apporterait des réponses plus précises.
- 2.7 La majorité des apprenants a trouvé que les devoirs d'auto-apprentissage supplémentaires n'étaient pas dérangeants et, en fait, les a aimés et appréciés, nous indiquant une participation enthousiaste.
- 2.8 Les activités avec un aspect sonore étaient pertinentes et efficaces et la majorité des apprenants sondés voudrait en faire plus. Ceci nous montre l'enthousiasme des apprenants envers ces activités.
- 2.9 Les activités avec un aspect phonétique étaient appréciées mais seulement la moitié des apprenants voudrait en faire plus. Nous croyons qu'une deuxième étude [faisant site à celle-ci et](#) ayant lieu pendant une période plus longue apporterait des réponses plus précises.
- 2.10 Les activités étaient claires et bien élaborées.

Partie 3

- 2.11 / 3.1 Les problèmes de connexion sont communs et doivent être pris en compte pour les activités et les évaluations afin de ne pas privilégier les mieux connectés.
- 3.2 Les apprenants qui n'ont pas rencontré de problème concernant la qualité de leur connexion Internet ont indiqué leur enthousiasme envers cette évaluation : ils ont trouvé le jeu de rôle plaisant et efficace.
- 3.3 Les apprenants ne savent pas employer *Facebook* à des fins éducatives.

Dans cette partie du chapitre nous avons analysé les données récoltées des deux évaluations visant à tester les acquis ainsi que celles du questionnaire. Nous nous intéressons maintenant à l'assurance de la qualité de notre projet.

3. 6 Assurer la qualité du projet

Avant que nous entreprenions cette présentation sur la qualité il est essentiel que nous définissions la notion de « qualité ». La définition retenue dans ce mémoire est celle de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) : « [la qualité est l'] aptitude d'un ensemble de caractéristiques

intrinsèques à satisfaire des exigences » (2005, aucune pagination). Dans ce qui suit nous présentons les stratégies adoptées pour afin de satisfaire des exigences avec l'ensemble des caractéristiques intrinsèques de notre travail.

Premièrement il est primordial qu'on mette en œuvre un système d'amélioration continue quand il s'agit de la recherche dans la sphère de l'éducation. Dans cette optique la roue de Deming nous a guidé avec son principe de Plan-Do-Check-Act.

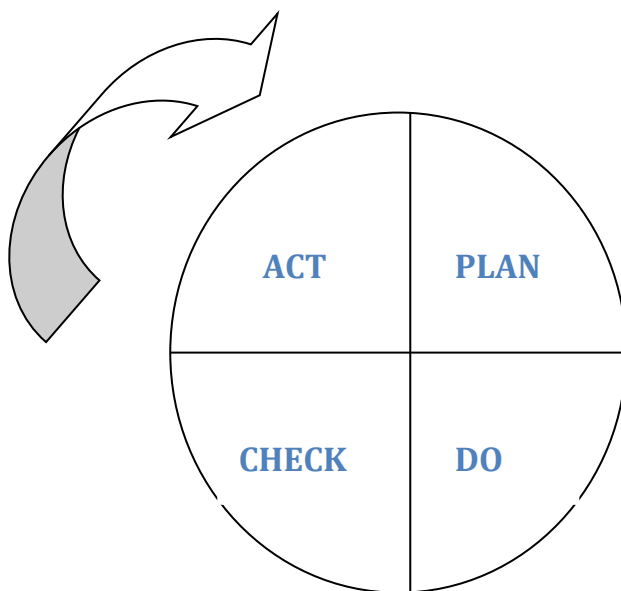


Schéma 10 : La roue de Deming (Le Roux et Schmid, 2012 : 14)

Selon ce principe il faut planifier avant de réaliser les aspects d'un projet. Nous avons donc planifié en avance chaque action ou la démarche. Pour ce faire nous nous sommes servi d'un diagramme de Gantt en vue de fixer les dates pour effectuer les activités qui allaient contribuer spécifiquement à l'élaboration du curriculum et à la recherche en général. Pendant la planification nous avons entrepris une identification des difficultés et des stratégies pour les surmonter afin d'avertir une répétition d'erreurs qui contribueraient à une satisfaction d'exigences moins efficace. En outre nous avons essayé d'envisager des difficultés propres à notre contexte, tels que les problèmes de connexion à l'Internet. Ensuite nous avons réalisé les étapes du projet, tout au long suivant la démarche que nous avons planifiée. Après chaque action et séance nous l'avons évaluée afin d'identifier et d'effectuer des pistes d'amélioration et de les mettre en œuvre. Nous citons à titre d'exemple la séance deux où nous avons remarqué que beaucoup de membres de la C1 n'avaient pas complété les devoirs. A la fin de cette séance nous avons proposé une activité supplémentaire qui visait des objectifs identiques. De cette façon notre projet a évolué pendant son déroulement. Enfin, dans l'esprit de l'évaluation continue nos directrices de thèse ont relu notre travail, identifié ses faiblesses et proposé des pistes de remédiation.

Au niveau du contenu des cours nous avons visé à satisfaire les exigences suivantes : le produit est pertinent, le produit est efficace et le produit est cohérent.

Le produit est pertinent

Pour nous assurer que nos séances étaient pertinentes par rapport aux besoins des apprenants, nous avons consulté le curriculum pour vérifier les compétences et connaissances déjà acquises et celles qui restaient à acquérir. Nous nous sommes assuré de la pertinence et du niveau des objectifs, des contenus, des supports et des activités en consultant le CECR pour le niveau A1.

Le produit est efficace

En nous appuyant sur les études existantes dans le domaine nous avons visé à employer les médias sociaux et d'autres sites de façon optimale pour atteindre les objectifs visés. Nous avons visé un emploi efficace de supports, de contenus et d'activités afin de permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et compétences visées.

Le produit est cohérent

Pour atteindre l'objectif de produire des cours cohérents nous avons poursuivi le but d'objectifs et de consignes clairement énoncés et correctement formulés. Nous avons adopté la perspective actionnelle dans le but d'élaborer des cours d'une manière cohérente où les objectifs pédagogiques, les contenus, les supports et les activités se regroupent. En outre nous avons essayé de conceptualiser et de mettre en œuvre des actions qui sont cohérentes entre elles.

En somme, nous avons adopté un système d'amélioration continue et visé le développement d'un projet pertinent, efficace et cohérent. Dans la section suivante nous présentons les résultats des deux évaluations et du questionnaire.

3.7 Conclusion partielle

En conclusion, l'enquête que nous avons présentée ci-dessus a été réalisée dans le but de déterminer l'efficacité des séances intégrant les médias sociaux et de cerner la perception de l'apprenant concernant ces séances et leur efficacité. Les participants sont [de niveau](#) ~~les~~ débutants

en français ~~qui~~ et suivent un cours de FLE dans une école secondaire. Ils ont passé deux évaluations pour évaluer l'acquisition des connaissances et compétences visées par les cours après avoir assisté à quatre séances d'une séquence didactique. Les participants ont répondu à un questionnaire de satisfaction pour déterminer leurs opinions sur l'efficacité des activités. Leurs résultats aux évaluations ont été analysés pour déterminer si la groupe-classe FB (*Facebook*) avait mieux acquis les compétences langagières visées que la groupe-classe sans FB mais il s'avère que les notes ne différaient pas de beaucoup. Nous en avons déduit que les médias sociaux n'avaient pas rendu l'enseignement/apprentissage plus efficace mais qu'ils avaient été intégrés dans une séquence didactique efficace. A partir de la présentation et l'analyse des réponses à l'enquête nous avons repéré dix-sept points sur les habitudes numériques de nos apprenants et leurs perspectives sur les séances et les évaluations en vue de répondre à la question de recherche.

4 Bilan

Dans ce chapitre nous présentons le bilan et les perspectives de notre recherche. En premier lieu nous synthétisons les principales étapes dans la réalisation du projet, ensuite nous évaluons notre recherche en termes du degré d'atteinte des objectifs, puis des difficultés rencontrées et des

stratégies mises en place pour les surmonter et enfin nous évoquons les compétences acquises lors de la réalisation du projet.

4.1. La synthèse des principales étapes de la réalisation du projet

Ce mémoire a été divisé en cinq étapes que nous résumons et commentons ci-dessous. L'objectif principal de ce mémoire, celui de répondre à la question de recherche portant sur l'efficacité des médias sociaux comme outil pédagogique, a été atteint grâce aux étapes détaillées dans cette partie du chapitre.

La première étape a consisté en la création d'un cadrage théorique après consultation de la littérature sur les TICE/MITICE, les médias sociaux et l'apprentissage en ligne. Il a été nécessaire de chercher des informations dans ces trois domaines en raison de trois éléments :

1. Comme nous l'avons mentionné dans un chapitre précédent, le nombre d'études empiriques dans le domaine de médias sociaux dans la classe de FLE n'est pas étendu, et la plupart des recherches trouvées portent sur l'apprentissage du FLE dans un contexte universitaire. Il y a un manque de recherches portant sur les écoles primaires et secondaires donc il a été nécessaire de faire appel aux informations venant d'autres contextes.
2. Malgré les particularités des médias sociaux, ceux-ci constituent une technologie numérique du *Web 2.0*. et une TIC/MITICE. C'est-à-dire que les études existantes dans ces domaines sont pertinentes.
3. Bien que nous visions l'intégration efficace des médias sociaux dans la classe de FLE, nous avons consulté des études sur l'apprentissage en ligne puisque, en nous servant de *Facebook*, nous avons créé une salle de classe virtuelle et, en effet, nous avons demandé aux apprenants de faire des activités d'apprentissage en ligne.

Nous avons consulté plusieurs ouvrages afin d'acquérir une compréhension détaillée des apports et des difficultés des médias sociaux. Nous nous sommes également appuyé sur ces œuvres pour développer une perspective permettant l'intégration efficace des médias sociaux dans la classe de FLE.

La deuxième étape s'est composée de la détermination d'un échantillon d'apprenants sur lequel l'enquête allait être menée. Nous avons choisi deux groupes de trente apprenants de la première année d'école secondaire en raison du nombre identique d'apprenants dans chaque groupe-classe (30). Pour que les résultats ne soient pas faussés, nous avons décidé de ne recueillir que les données

des évaluations des apprenants avec des résultats comparables à ceux des évaluations passées, c'est-à-dire que parmi 60 participants de deux groupes-classe, nous allons en sélectionner les résultats de 22.

La troisième étape a compris la réalisation d'une séquence de séances en présentiel pour deux classes d'adolescents de niveau débutant en français. Nous avons élaboré des séances intégrant les médias sociaux pour C1 et celles sans médias sociaux pour C2 . Les objectifs pédagogiques ont été identiques pour les deux groupes-classe mais la manière dont ils ont complété les activités a différé, c'est-à-dire que le groupe contrôle a fait des activités du manuel de classe à la maison dans leur cahier de classe avec un stylo et le groupe expérimental les a faites à partir de *Facebook* sur un ordinateur ou un portable. Nous avons visé l'élaboration de cours pertinents, efficaces et cohérents comme nous l'avons mentionné dans la partie *Assurer la qualité du projet*.

La quatrième étape a été l'élaboration de deux évaluations des acquis. La première a été une évaluation écrite des objectifs pédagogiques visés par ces cours et la deuxième orale a été basée sur tous les acquis du trimestre. Les apprenants ont passé l'évaluation 1 le même jour et sur une fiche apprenant. Pour l'évaluation 2 la Classe 1 a enregistré les jeux de rôle et ensuite les a mis en ligne dans un groupe *Facebook* créé au préalable par le concepteur. Par contre la Classe 2 a présenté ses jeux de rôles pendant deux cours.

L'étape cinq a consisté en l'élaboration et la distribution d'un questionnaire de satisfaction. Le questionnaire a été divisé en trois parties : *Social media, the Internet and me, The lessons* et *The role play*. Il a visé la récolte des opinions des participants concernant leur usage des médias sociaux et leur accès à l'Internet, l'efficacité des séances, des activités et des médias sociaux comme outil pédagogique et sur le déroulement des cours et de l'évaluation 2.

Dans cette section du chapitre nous avons montré les cinq étapes suivies pour réaliser cette étude : la création d'un cadrage théorique, la détermination d'un échantillon d'apprenants, la réalisation d'une séquence didactique, l'élaboration de deux évaluations des acquis et l'élaboration et distribution d'un questionnaire. Il nous convient maintenant de nous pencher sur l'évaluation du projet.

4.2. L'évaluation

4.2.1. Atteinte des objectifs

L'objectif de ce projet était de répondre à la question de recherche : les médias sociaux rendent-ils plus efficaces l'apprentissage dans la classe de FLE ? Afin d'y apporter des éléments de réponse adéquats nous avons formulé quatre sous-questions que nous listons ci-dessous et auxquelles nous apportons des réponses.

1. Comment peut-on intégrer les médias sociaux dans l'apprentissage du FLE ?

Comme nous l'avons déjà détaillé dans la synthèse des principales étapes du projet, nous avons entrepris la création d'un cadrage théorique. Au cours de ce processus nous avons développé une approche envers les médias sociaux dans l'apprentissage de FLE qui nous a guidé dans l'élaboration de la séquence didactique.

Nous avons établi que les médias sociaux peuvent transformer en tétraèdre le triangle d'Houssaye en enrichissant les relations pédagogiques et d'apprentissage et que leur emploi nous présente beaucoup de potentialités ainsi que des difficultés. Au niveau de l'élaboration des activités pédagogiques nous avons adopté l'ILDF de Dabbagh, Bannan et Ritland (2005) comme approche théorique envers la conception et la mise en œuvre d'activités éducatives en ligne. En outre, nous avons constaté que, puisque^e il s'agit d'un apprentissage formel et, que l'un de nos objectifs est le développement de l'apprentissage autonome chez l'apprenant, nous devons tenir en compte la nécessité de former l'apprenant dans la technologie et de l'accompagner dans les activités. Nous avons tenu en compte d'autres considérations et principes soulignés par McBride (2009) en ce qui concerne la mise en œuvre d'activités. Dans la partie « Cadrage théorique » nous avons ainsi développé une approche envers l'intégration des médias sociaux dans l'apprentissage de FLE.

2. La participation des étudiants par rapport aux séances intégrant les médias sociaux : [l'usage](#) [l'utilisation](#) des médias sociaux par les élèves à des fins sociales contribuera-t-il à une participation enthousiaste de leur part?

Dans le chapitre précédent nous avons analysé les données récoltées des évaluations et du questionnaire. En analysant celles collectées du questionnaire nous avons repéré les points suivants concernant la participation des apprenants :

- i. Les apprenants ont participé aux séances intégrant *Facebook* d'une manière enthousiaste : la majorité a indiqué qu'il les a trouvées plaisantes et cohérentes et les activités étaient vues comme efficaces et pertinentes.

- ii. Les résultats nous indiquent que la plupart d'apprenants voudrait que FB soit intégré plus fréquemment aux cours et aux activités, indiquant leur enthousiasme pour ce genre de cours.
- iii. La majorité d'apprenants a trouvé que les devoirs d'auto-apprentissage supplémentaires n'étaient pas dérangeants et, en fait, les a aimés et appréciés, nous indiquant une participation enthousiaste.
- iv. Les activités avec un aspect sonore étaient pertinentes et efficaces et la majorité d'apprenants voudrait en faire plus. Ceci nous montre l'enthousiasme des apprenants envers ces activités.
- v. Les apprenants qui n'ont pas rencontré de problème concernant la qualité de leur connexion Internet ont indiqué leur enthousiasme envers cette évaluation : ils ont trouvé le jeu de rôle plaisant et efficace.

En vue de ce qui précède nous pouvons déduire que l'usage des médias sociaux par les étudiants à des fins sociales a contribué à une participation enthousiaste. Pourtant, comme nous l'avions prévu dans le cadrage théorique, les apprenants n'ont pas, initialement, pris les activités au sérieux. Nous avons dû surmonter cette difficulté en leur rappelant de la responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage et de la pertinence des activités dans leur apprentissage. Nous avons obtenu des réponses enthousiastes aux séances mais cela peut être en raison de leur nouveauté. Il faut, donc, nous poser la question suivante : si nous poursuivions l'expérimentation obtiendrions-nous les mêmes résultats ?

3. Les perceptions des étudiants par rapport à l'efficacité des cours en termes d'acquisition de compétences langagières : croient-ils que les médias sociaux rendent les cours plus efficaces?

En consultant les résultats nous pouvons conclure que les cours avec *Facebook* étaient efficaces, mais selon les apprenants les séances étaient-elles plus efficaces que celles sans médias sociaux ? Nous détaillons ci-dessous deux éléments de réponse à cette sous-question.

- i. D'après les données récoltées la moitié de la classe a indiqué qu'elle avait mieux appris pendant ces cours. Seulement 13% de la classe n'était pas en accord avec la question 3.7 *I learned more during these lessons* et 37% en était incertain.
- ii. En ce qui concerne l'évaluation deux et la question 3.8 du questionnaire (*I learned more from doing this role play than previous language orals*) la majorité d'apprenants qui n'a pas rencontré de difficulté (13 sur 21) croit que le processus de

présenter une production orale via les médias sociaux leur a permis de mieux profiter de la démarche du point de vue de l'apprentissage.

Bien que les résultats concernant cette sous-question ne soient pas aussi concluants que l'on aurait pu souhaiter, ils indiquent néanmoins qu'environ la moitié des apprenants trouve que les médias sociaux rendent les cours plus efficaces. Il est nécessaire que nous prenions en compte la considération sur-mentionnée : si nous poursuivions l'expérimentation obtiendrions-nous les mêmes résultats ?

4. Les acquis des étudiants en termes de compétences langagières : les médias sociaux améliorent-ils l'acquisition de compétences langagières ?

Afin de répondre à cette question nous nous intéressons aux données collectées des deux évaluations.

- i. Pour l'évaluation 1 les résultats nous ont montré un niveau d'apprentissage égal entre les deux classes, donc les médias sociaux n'ont pas amélioré l'acquisition des compétences langagières ciblées selon les résultats de cette évaluation écrite.
- ii. Pour l'évaluation 2, tout comme pour l'évaluation 1, les résultats ont montré un niveau d'apprentissage égal, donc l'intégration de *Facebook* n'a pas amélioré l'acquisition des compétences langagières visées.

Il est évident que la réponse à cette question est : selon notre étude, les médias sociaux n'améliorent pas l'acquisition de compétences langagières. Pourtant, les résultats montrent qu'ils peuvent être intégrés dans la classe de FLE et contribuer à un enseignement/apprentissage efficace.

4.2.2. Difficultés rencontrées

Lors de la conceptualisation des cours une difficulté a été rencontrée par rapport à l'accès aux ordinateurs. A l'école où l'étude a eu lieu⁸ il n'y a qu'une salle d'ordinateurs pour tous les élèves et il n'y a pas de réseaux Wifi pour l'institution. Cela veut dire que des problèmes peuvent se produire quand il s'agit d'intégrer les activités à faire individuellement à partir de l'Internet⁹. Nous avons surmonté cette difficulté en prenant la décision de ne pas compter sur la disponibilité de la salle

⁸ Rappelons qu'il s'agit d'un établissement d'enseignement public prestigieux dans un contexte éducatif où beaucoup d'autres établissements ne sont pas aussi bien équipés.

⁹ Toutes les salles de classes sont équipées d'un vidéoprojecteur et accès à l'Internet pour l'enseignant donc l'intégration des activités pour toute la classe à faire ensemble est tout à fait possible et nous nous en servons fréquemment.

d'ordinateurs pour nos cours. Comme détaillé dans le troisième chapitre, nous avons intégré les médias sociaux exclusivement pour les activités faites à la maison.

Au cours de la première étape du projet nous avons pris en compte que certains participants ne seraient pas utilisateurs de *Facebook*. Nous avons rencontré cette difficulté pendant la première séance. Heureusement nous avons développé une autre approche envers ces activités : les courriels. Il y avait six membres de la classe qui n'utilisaient pas *Facebook* et nous leur avons demandé leurs adresses Internet. Nous avons pu leur envoyer les consignes et les liens vus par leurs camarades de classe sur *Facebook*. Pour répondre aux questions posées ils ont dû répondre au courriel plutôt que faire un commentaire sur la publication de *Facebook*.

Une autre difficulté rencontrée au cours des séances a été celle de la participation des apprenants. Au début du deuxième cours nous avons réalisé qu'environ la moitié de la classe n'avait pas fait les activités. Nous avons pu confirmer l'affirmation de Pélissier et Qotb « Nous n'avons pas perçu [...] d'engagement pédagogique des participants. » (2012, aucune pagination) ~~Pour~~ Selon nous, il existe trois ~~motivations-raisons~~ pour la non-participation des apprenants aux activités de la première séance. La première est que les apprenants n'ont pas pris au sérieux les activités sur *Facebook* qui était jusqu'à ce-point-là un outil exclusivement social. La seconde est que, en raison de leur usage exclusivement social de cet outil ils ont eu du mal à l'imaginer et à l'employer comme outil pédagogique. La troisième raison possible est le temps ; que les apprenants n'ont pas eu suffisamment de temps ~~suffisant~~ pour compléterfaire ces devoirs, peut-être dû aux devoirs pour d'autres matières. Néanmoins, nous avons surmonté cette difficulté en leur rappelant leurs responsabilités par rapport à l'apprentissage et en leur donnant une journée supplémentaire pour compléter les activités. Dans les séances qui suivaient, il y avait un bon niveau de participation.

Pendant toute l'enquête certains participants ont rencontré des difficultés de connexion à l'Internet. Ceci est un problème que nous avons prévu¹⁰ et, en fait, nous étions surpris qu'il n'y ait pas plus d'apprenants éprouvant ce genre de difficulté.

4.2.3. Compétences acquises

Au cours de ce projet nous avons acquis plusieurs compétences et elles sont de deux types : professionnelle et personnelle.

¹⁰ Selon Akamai (cité par Shin, 2013), la vitesse de connexion Internet en Afrique du Sud se classe 80^e du monde, donc nous ne connaissons pas de connexion Internet d'une haute vitesse constante. Nous l'avons tenu en compte.

Au niveau professionnel ce projet nous a apporté des avantages concernant les médias sociaux et les autres outils *Web 2.0*. Au cours de la réalisation du cadrage théorique nous avons appris et acquis beaucoup d'informations sur les TICs. Les sites et les logiciels découverts, ~~ainsi en plus que~~ des études et des curricula élaborés par les autres nous ont beaucoup inspiré et guidé dans l'évolution de notre approche envers l'enseignement/apprentissage et nous ont permis de concevoir d'autres idées relevant de ce domaine. Nous n'avons aucun doute que des apprenants et, nous osons l'espérer, des enseignants profiteront de ce que nous avons appris pendant notre étude.

A ceci s'ajoutent les compétences acquises concernant l'intégration efficace des médias sociaux et des autres technologies aux cours de FLE. A travers le cadrage théorique, la réalisation des séances et les difficultés y rencontrées nous avons pu améliorer notre approche envers la mise en œuvre de ces technologies.

Au niveau personnel la réalisation de ce projet nous a permis d'acquérir plus de maturité d'esprit et nous a rendu plus passionné pour notre métier. ~~A travers~~ ~~Grâce aux~~ commentaires, ~~les~~ ~~aux~~ conseils et ~~les~~ ~~aux~~ corrections de nos ~~excellents~~ ~~superviseurs~~ ~~excellents~~ nous avons appris plus sur nos points forts et faibles et comment les identifier et surmonter.

En outre nous avons dû persévérer dans des circonstances difficiles en équilibrant nos études avec un emploi à plein temps dans une école secondaire et les responsabilités familiales de mari et père débutant.

En ce qui concerne le développement des médias sociaux dans la classe nous avons été inspiré par ~~des~~ idées et ~~des~~ activités présentées dans des ouvrages et ~~des~~ articles lus. Nous avons l'intention d'intégrer plus fréquemment dans la classe des médias sociaux, des réseaux sociaux ainsi que d'autres outils *Web 2.0*. Nous visons à les employer pour permettre aux apprenants de compléter plus souvent des activités d'auto-apprentissage. De plus nous emploierons cette technologie pour les activités ~~en~~ ~~collaborati~~ ~~on~~ ~~ves~~. En particulier nous visons à ~~exploiter~~ ~~employer~~ des médias sociaux pour des compréhensions et productions sonores et pour des compréhensions et productions écrites. Donc, en somme, nous comptons changer notre manière d'élaborer les activités.

Enfin les deux années passées nous ont rendu plus passionné par rapport au potentiel des médias sociaux et des autres outils *Web 2.0* dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La découverte d'autant d'outils merveilleux nous a dévoilé comment nous pouvons contribuer à l'évolution de

l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre monde où le numérique devient de plus en plus répandu.

4.2.4 Remédiations

En général nous sommes satisfaits des étapes suivies pour compléter ce projet. Pourtant, tout comme l'éducation, la recherche évolue toujours et dans cette sous-partie nous détaillons la remédiation que nous apporterions à cette étude afin de l'améliorer.

Nous sommes d'avis que l'étude aurait profité d'un curriculum entier intégrant les médias sociaux plutôt qu'une séquence de quatre séances faisant partie d'un curriculum. Selon nous, un curriculum qui dure au moins un trimestre et qui consiste en plusieurs séquences avec les deux classes produirait des données plus précises. Nous prenons par exemple les apprenants qui ont répondu au questionnaire avec incertitude, peut-être après un trimestre de cours intégrant les médias sociaux ils pourraient former une opinion plus claire. De plus, en ce qui concerne les évaluations des acquis, nous pourrions nous appuyer sur les résultats de plusieurs évaluations au lieu de deux avec une étude d'une plus grande longueur. Enfin, les apprenants s'habituerait à ce genre de séance donc l'influence de sa nouveauté diminuerait.

Dans ce chapitre nous avons présenté de façon synthétique les principales étapes suivies pour accomplir ce projet. Nous avons apporté des éléments de réponse à la question et aux sous-questions de recherche. Les difficultés que nous avons rencontrées ainsi que la manière de les surmonter ont été détaillées. Enfin nous avons montré les compétences acquises au cours de l'étude et nous avons proposé des pistes de remédiation pour améliorer la qualité de la recherche et en élargir sa portée.

5. Conclusion

Nous avons commencé ce mémoire à partir du constat qu'il est essentiel que nous intégrions les médias sociaux dans les classes de FLE. Nous avons dit qu'en manquant l'intégration de cette

technologie nous risquons de rendre la tâche d'éveiller la curiosité des apprenants plus difficile en employant les moyens et même les technologies qui sont démodés et ne sont plus pertinents pour les apprenants numériques et que ceci mènerait à un enseignement/apprentissage moins efficace. Nous avons constaté qu'afin d'assurer un enseignement/apprentissage efficace il faut intégrer les médias sociaux. Nous avons établi que notre objectif a été de répondre à la question de recherche : les médias sociaux rendent-ils l'apprentissage plus efficace ?

Dans le chapitre 2, nous avons montré le rôle didactique que peuvent jouer les médias sociaux dans l'enseignement/apprentissage [du](#) FLE. Nous avons évoqué les grandes lignes de l'intégration des médias sociaux dans la classe de FLE et nous avons détaillé la perspective adoptée pour intégrer cette technologie en classe de FLE.

Dans la partie « L'enquête et ses résultats » nous avons présenté la démarche suivie et les outils utilisés. Puis nous avons présenté les données récoltées des deux évaluations des acquis et du questionnaire dans le but d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche. Dans ce chapitre nous avons analysé les résultats par rapport aux questions de recherche et en avons tiré des conclusions. L'étude a révélé que l'intégration des médias sociaux n'a pas amélioré l'apprentissage des compétences langagières. Les résultats nous ont montré un niveau d'apprentissage égal entre la classe ~~FB~~-[Facebook](#) et la classe sans [Facebook](#)~~FB~~. De plus, nous avons identifié que, de façon générale, l'emploi de *Facebook* a permis une participation enthousiaste et que les apprenants ont considéré les séances efficaces, claires et pertinentes. Nous avons trouvé que la moitié de la classe a trouvé les séances avec *Facebook* plus efficaces. Pourtant nous avons pris en compte l'influence de la nouveauté des cours sur les avis des apprenants.

Dans la partie « Bilan » nous avons synthétisé les principales étapes du projet. Puis nous avons évalué notre recherche du point de vue de l'atteinte des objectifs, des difficultés rencontrées, des compétences acquises et des remédiations. Nous avons établi que les objectifs avaient été atteints puisque nous avons pu répondre à la question de recherche et ses sous-questions. Nous avons constaté que les difficultés rencontrées avaient été surmontées d'une manière satisfaisante et nous avons conclu qu'une plus longue expérimentation fournirait des réponses plus précises (en ce qui concerne certaines questions relevant du questionnaire et des évaluations) et qu'elle diminuerait l'influence de la nouveauté des cours sur les réponses des apprenants.

Dans l'ensemble, compte tenu des limites de cette étude, nous évaluons positivement les effets des médias sociaux sur les cours de FLE. Bien qu'ils ne rendent pas les cours de FLE plus efficaces,

nous avons montré qu'ils peuvent être intégrés efficacement, du point de vue et des acquis et des opinions des apprenants, dans l'enseignement/apprentissage [du](#) FLE en général et dans les écoles secondaires en particulier en adoptant la perspective évoquée dans notre étude. Nous espérons que notre démarche et nos conclusions seront utilisées par d'autres enseignants de divers niveaux et contextes pour intégrer les médias sociaux dans des curricula efficaces et pertinents qui éveillent la curiosité des apprenants numériques et développent l'apprentissage autonome. En outre, nous espérons que notre projet contribuera à l'évolution de la didactique du FLE.

Il nous semblerait intéressant, à l'avenir, de mettre en œuvre une expérimentation d'une longueur d'un trimestre ou d'une année scolaire/universitaire pour voir les effets d'un curriculum intégrant les médias sociaux et la participation des apprenants. De plus, il est important que plus d'études empiriques soient entreprises afin que nos connaissances dans ce domaine s'approfondissent et que la didactique du FLE continue d'évoluer. Nous souhaitons voir une utilisation plus étendue des médias et des réseaux sociaux avec les types de tâche employés dans cette étude. En outre nous voulons étendre leur emploi à d'autres types de tâches intégrant des compréhensions sonores et des activités phonologiques.

Bibliographie

- BABBIE E., MOUTON J (2001). *The Practice of Social Research*. Oxford University Press: Cape Town
- BAILLY N. & COHEN M. (2010). *L'approche communicative*. Consulté le 7 novembre 2013.
URL : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
- BEACCO J. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BLATTNER G. & LOMICKA L. (2012). *Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning*, *Alsic* [En ligne, consulté le 20 mars 2013], Vol. 15, n°1 | 2012
- BOECHAT-HEER S., CARAVAGGI G. & VALLAT P-O. (2011). Une formation innovante en MITIC : quels effets sur l'utilisation en classe ? *Enjeux Pédagogiques*, no. 16. [version électronique] pp. 15-16
- BOURGUIGNON C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Consulté le 25 septembre 2013. URL : <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865>
- CAMACHO M. & GUILANA S. (2011). From personal to social: digital environments that work. In: *Digital Education Review*, [Electronic version] 20, 24-37.
- CASEY G. & EVANS T. (2011). Designing for learning: online social networks as a classroom environment. *The international review of research in distance learning* (2011), Vol. 12 no. 7, pp 1-26
- CHOTEL L. & MANGENOT F. (2011), Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. Paru dans Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). *Actes du colloque Epal 2011* (Échanger pour apprendre en ligne), université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011.

- CONOLE G., DE LAAT M., DILLON T. & DARBY J.(2008), 'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. *Computers & Education* [Electronic version] 50: 511–524
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2000. *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté le 10 janvier 2013. URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- COSTE D., COURTILLON J., FERENZCI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E. & ROULET E. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe
- DABBAGH N. (2005). Pedagogical Models for E-Learning: A Theory-Based Design Framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, vol. 1 no. 1, pp 25-44
- DABBAGH N. & BANNAN-RITLAND B. (2005), *Online learning: concepts, strategies and application*. Pearson: Columbus
- DANIELLS, K. (2012). Infographic : Social media statistics for 2012. Consulté le 10 janvier 2013. URL <http://www.digitalbuzzblog.com/social-media-statistics-stats-2012-infographic/>
- DEACON A. LE ROUX S. HEATHCOTE F. & LEROY V. (2012). SLL5066F *Apprentissage des langues et nouvelles technologies*. Fascicule de Master. Université du Cap.
- DE LANEROLLE I. (2012). *The new wave: who connects to the internet, how they connect and what they do when they connect*. Johannesburg : University of Witwatersrand
- DOWNES S. (2005), E-learning 2.0. *Elearn Magazine*. Consulté le 10 janvier 2013. URL <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>
- FELIX U. (2005). E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches. *ReCALL*, vol. 17, no. 1, pp 85-100
- FERRITER, W. M. (2010). Using social media to reach your community. *The Effective Educator*, [Electronic version, consulté le 20 mars 2013] Vol. 68, no. 4.

- FRAENKEL J.R., WALLEN N.E. (2003) *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill: Boston
- GIGLIO M. (2011), Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre, MITIC : du plan d'études à la classe. *Enjeux pédagogiques*, [Version électronique] No. 16, janvier 2011, pp : 23-24
- GOULLIER F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Didier : Paris
- GREENHOW C. ROBELIA B. & HUGHES J.E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher* [Version électronique], Vol. 38, No. 4 (May, 2009), pp. 246-259
- HOLEC H. Qu'est-ce qu'apprendre?, *Mélanges Pédagogiques* [Version électronique], 1990, pp 75-87. URL <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- HOUSSAYE J. (2000). *Le triangle didactique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. France : Peter Lang (3^{ème} Ed. 1^{ère} Ed. 1988)
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (2005). *ISO 9000 : 2005 Principes essentiels et vocabulaire* [Version électronique, consulté les 20 septembre 2013]. Genève : ISO
- JEANRENAUD C. (2011), Tu t'informes, nous communiquons, ils s'approprient les technologies. *Enjeux pédagogiques* [Version électronique], No 16, janvier 2011, pp : 20-21
- JONES R.H. & HAFNER C.A. (2012). *Understanding digital literacies: a practical introduction*. Routledge: Oxford
- JUNCO R., HEIBERGERT G. & LOKEN E. (2011). The effect of twitter on college engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning* [Electronic version] (2011), **27**, 119–132

- KARSENTI T. (2011). Quels rôles jouent les médias sociaux et le Web 2.0 pour l'enseignement et l'apprentissage en milieu francophone minoritaire? *L'INForm@teur* [Version électronique, consulté le 20 mars 2013], Vol. 4, no. 1.
- KARSENTI T. & COLLIN S. (2011). L'enseignement-apprentissage 2.0 : la nécessité d'appriivoiser les technologies émergentes en enseignement supérieur. *Enjeux Pédagogiques* [Version électronique, consulté le 20 mars 2013], no. 16.
- KELM O. (2011). Social media: It's what students do. *Business communication quarterly* [Electronic version, consulté le 20 décembre 2012], Vol. 74, no. 4, pp 505-520
- LE ROUX S. & SCHMID K. (2012). *SLL5065S : Conception, mise en oeuvre et évaluation de formations d'enseignants de FLE*. Fascicule de Master. Université du Cap.
- LEBRUN L. & LACELLE N. (2012), Les usages linguistiques des adolescents québécois sur les médias sociaux, *Alsic* [Version électronique, consulté le 20 mars 2013], Vol. 15, n°1
- LLOYD E. (2012), Language Learners' "Willingness to Communicate" through *Livemocha.com*, *Alsic* [Version électronique, consulté le 20 mars 2013], Vol. 15, n°1
- MANGENOT F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011
- MAYES, T. & de FREITAS, S. (2007). Learning and e-learning : the role of theory. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering E-Learning*, Beetham H. & Sharpe R. (editors). Routledge: London
- MEIRIEU P. (1989). *Apprendre oui... Mais comment*. France : ESF
- OLLIVIER C. (2012), « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Alsic* [Version électronique, consulté le 20 mars 2013], Vol. 15, n°1

- PELISSIER C. & QOTB H. (2012), Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur, *Alsic* [Version électronique, consulté le 20 mars 2013], Vol. 15, n° 2 | 2012
- PEREZ, V. T. (2009). Le Web 2.0 dans l'enseignement du français. *Synergies Espagne* [Version électronique], no. 2 pp 251-260
- POTOLIA A., LOISEAU M. & ZOUROU K. (2011). Quelles(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés web 2.0 d'apprenants de langue. *Actes du colloque Epal 2011* (Échanger pour apprendre en ligne), université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011.
- ROBERT J.P. (2008) Motivation. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. OPHRYS : Paris, pp136-137
- ROBERT J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. OPHRYS : Paris
- ROBINAULT K. (2006). Le système didactique. [Consulté le 3 juin 2013]. URL http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/master/data/cours_A3E/systeme_didactique.pdf
- SHIN, M. (2013). SA's average internet connectivity speed 80th fastest in world. Politics Web. Consulté le 2 décembre. URL: <http://www.politicsweb.co.za/politicsweb/view/politicsweb/en/page71616/page71654?oid=394008&sn=Detail&pid=71616>
- THORNE S. L (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*. Vol. 7, No. 2, May 2003, pp. 38-67

TOME, M. (2009). Productions orales, *weblogs* et projet de télécollaboration avec le *web 2.0* pour l'enseignement du français (FLE). *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* [Version électronique, consulté le 20 février 2013], Vol. 12.

- (2011). Réseaux et médias sociaux sur Internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. *Revue de l'Education à Distance* [Version électronique], Volume 25, No. 2

VAN DIXHOORN, L., LOISEAU, M., MANGENOT, F., POTOLIA, A., ZOUROU, K. (2010). Apprentissages des langues : ressources et réseaux. *Etude du consortium « Language learning and social media : 6 key dialogues »*. [Consulté le 10 janvier 2013]. URL <http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/aprentissage%20des%20langues%20ressources%20et%20reseaux%20DEF.pdf>,

WENTZEL B. (2011), L'intégration des MITIC dans l'enseignement : un choix éclairé. *Enjeux Pédagogiques*, no. 16. [Version électronique] pp: 13-14

ZOUROU K. (2012), De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art, *Alsic* [Version électronique, consulté le 20 mars 2013], Vol. 15, n°1

Annexe A

Survey: lessons on Time

This survey is divided into 3 sections.

The purpose of this survey is to gather your opinions and thoughts in order to answer the following question: do learners believe that social media make lessons more effective? For each question, please tick the option that you agree with the most. If you want to add anything please use the 'Comments' section where applicable.

This is an anonymous questionnaire.

1. Social Media, the Internet and Me

1.1 Which of the following social media sites do you use the most?

A.	Facebook
B.	Twitter
C.	Google+
D.	Youtube
E.	None
Other (please specify)

1.2 If your answer to the above question was E, please explain

--

1.3 How much time do you spend on this site per day?

A.	0-1 hour
B.	2-3 hours
C.	4-6 hours

D.	6+ hours
Other	

1.4 What do you use this site for most frequently? You may tick more than one option.

A.	Chatting with friends
B.	Sending and answering messages to/from friends and classmates
C.	Sending and answering messages to/from family members
C.	Joining and checking groups
D.	Checking for social events
E.	Making and commenting on wall posts made by friends and classmates
F.	Making and commenting on wall posts made by family members.
G.	Posting or browsing pictures of friends and yourself
H.	Sharing funny websites
I.	Sharing pictures or videos
J.	Talking about school work
Other (please specify)

1.5.1 Do you have access to the internet at home?

Yes	No	Comments:
-----	----	-----------

1.5.2 If your answer is “No”, please explain.

A.	It is too expensive
B.	I do not have a computer at home
C.	I cannot get internet coverage where I live
Other (please specify)

1.6 I have:

A.	A personal computer
B.	A tablet
C.	A cellphone
D.	None of the above

2. The lessons

2.1 The lessons on telling the time were enjoyable.

1	2	3	4	5	Comments:
---	---	---	---	---	-----------

Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	
-------------------	----------	-----------	-------	----------------	--

2.2 I enjoyed these lessons because:

A. they made use of <i>Facebook</i>
B. the online homework activities were helpful
C. telling the time is useful
D. I enjoy most of my French lessons
Other:

2.3 The inclusion of *Facebook* made this topic more interesting.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.4 The inclusion of *Facebook* made this topic more enjoyable.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.5 The inclusion of *Facebook* in schoolwork is an invasion of my privacy.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.6 I would like to see *Facebook* being used more often in my French lessons.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.7 Homework with these online activities through *Facebook* is a pleasant change from regular language homework from the textbook.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.8 I learned more during these lessons.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.9 During this unit you were required to do more work independently than usual.

A.	I was very happy to do this
B.	I was happy to do this
C.	Undecided
D.	I was not happy to do this
E.	I was very unhappy about having to do this

2.10 I was happy to do the homework activities.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.11 The homework activities helped me to understand and tell the time better.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.12 I found the audio parts of the homework activities helpful.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.13 I would like to do more audio activities online.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.14 I used the activities with audio to practice pronunciation.

Yes	No	Comments:
------------	-----------	------------------

2.15 I would like to do more pronunciation and other speaking activities at home.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.16 I had difficulty with the homework activities.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

2.17 Please explain your answer to the above question.

A.	The instructions were not clear or detailed enough
B.	I forgot to do the work

C.	I had problems connecting to the internet
D.	I had problems with the websites
Other:

3. The Role Play

3.1 Doing an oral by recording it and posting it on *Facebook* is a pleasant change from regular language orals performed in the classroom.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

3.2 I would like to do more language orals this way.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

3.3 I liked being able to upload my oral to a closed *Facebook* group where only other members could view it.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

3.4 Using *Facebook* for this activity was an invasion of my privacy.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

3.5 I had difficulty with the oral activity.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

3.6 Please explain your answer to the above question.

A.	The instructions were not clear or detailed enough
B.	I had a problem recording it
C.	I had problems connecting to the internet
D.	I had a problem uploading the file
E.	My partner was unhelpful
Other:	

3.7 I put more effort in to this role play than in previous language orals.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

3.8 I learned more from doing this role play than previous language orals.

1	2	3	4	5	Comments:
Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree	

3.9 What other learning activities or projects could we do that use *Facebook*?

--

Thank you for your time!