

**L'Ordinateur versus le téléphone portable en classe de FLE pour faire travailler l'oral
de la nouvelle génération.**

Mia-Louise Botha BTHMIA002

A minor dissertation submitted in *partial fulfillment* of the requirements for the award of the
degree of MA TFFL.

[Teaching French as a Foreign Language]

Faculty of the Humanities

University of Cape Town

2015

COMPULSORY DECLARATION

This work has not been previously submitted in whole, or in part, for the award of any degree. It is my own work. Each significant contribution to, and quotation in, this dissertation from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.

Signature: _____

Date: _____

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.

Abstract

The aim of our study is to expose in the first place the possibility to develop oral skills using a cellphone in teaching French as a foreign language, and then discovering whether a specific audience, the new generation, prefer working on computers or cellphones when it comes to their oral skills. To achieve this objective, we created a series of activities using a cellphone application and a specific computer program. These activities were presented to the students of the North-West University (NWU) on the Potchefstroom campus. We administered questionnaires both before and after the activities to discover students' preferences in working on the two different platforms. From the results we came to the conclusion that students, or more specifically, the new generation, prefer working on their cellphones. Furthermore, we presented recommendations to those who wish to continue research or create and implement activities using a cellphone in language learning.

Résumé

Notre étude a pour but d'exposer, dans un premier temps, la possibilité de travailler l'oral en utilisant le téléphone portable en classe de FLE et de découvrir, dans un deuxième temps, si un certain public, la nouvelle génération, préfère travailler sa compétence orale sur le téléphone portable ou sur l'ordinateur. Pour atteindre cet objectif, nous avons créé une série d'activités sur deux plateformes, le téléphone portable et l'ordinateur. Nous avons ainsi présenté les activités aux étudiants de l'université du Nord-Ouest au campus de Potchefstroom. Nous avons administré des questionnaires avant et après les activités pour découvrir les préférences des étudiants entre les deux plateformes. Partant de ces résultats, nous avons trouvé qu'ils préfèrent travailler sur leur téléphone. De plus, nous avons fait des recommandations à l'attention de ceux qui souhaitent poursuivre la recherche dans ce champ ou qui envisagent de créer et de mettre en œuvre des activités en utilisant le téléphone portable.

Table des Matières

Remerciements	5
Introduction	6
Chapitre 1 – Cadre Contextuel	9
1.1.Motivation de l'étude	9
1.2.Questionnement et problématique de l'étude	10
Chapitre 2 – Cadre Théorique	12
2.1. Ce qu'est la production orale	12
2.2.Historique de la production orale dans l'enseignement	14
2.3.Sur la difficulté de travailler l'oral	16
2.4.La motivation dans l'apprentissage d'une langue	19
2.5.La nouvelle génération	24
2.5.1. La nouvelle génération ou les natifs numériques	24
2.5.2. Comment motiver les natifs numériques	26
2.6.Préférence versus performance	27
2.7. L'ordinateur et <i>Papotons !</i> dans l'enseignement.....	28
2.7.1. L'ordinateur dans l'enseignement	28
2.7.2. Sites et programmes d'apprentissage centrés sur la PO	28
2.7.3. L'arrivée de <i>Papotons !</i> et son usage à l'université de Potchefstroom	31
2.7.4. <i>Papotons !</i> dans notre étude.....	31
2.8.Le téléphone portable dans l'enseignement	32
2.8.1. Le téléphone portable dans l'enseignement- un aperçu.....	32
2.8.2. Applications populaires à considérer.....	34
Chapitre 3 – Cadre Pratique	36
3.1.Le type de méthode	36
3.1.1. L'approche qualitative et quantitative	36
3.1.2. L'approche mixte.....	37
3.2. Le type de recherche	37
3.3. Le choix méthodologique de notre recherche	38
3.4. Le questionnaire de collecte des données	39

3.5. La démarche de l'enquête	40
3.6. Questionnaire 1 – Poser les fondements de notre expérimentation	41
3.6.1. Résultats du questionnaire 1	42
3.7. Elaborer les activités pédagogiques	44
3.7.1. Qu'est-ce qu'une activité pédagogique	44
3.7.2. Les critères pour les activités pédagogiques	45
3.7.3. Élaborer et évaluer des activités orales	46
3.8. Projet Oral 2015- Notre Expérimentation	49
3.8.1. Les objectifs pédagogiques.....	50
3.8.2. Les contenus	50
3.8.2.1.Séance 1	52
3.8.2.1.1. Semaine 1 – Première activité.....	53
3.8.2.1.2. Semaine 2- Deuxième activité	54
3.8.2.2.Évaluation de la première séance	55
3.8.2.3.Séance 2	55
3.8.2.3.1. Semaine 3 - Troisième activité.....	55
3.8.2.3.2. Semaine 4 - Quatrième activité.....	56
3.8.2.4.Évaluation de la deuxième séance	57
3.9. Questionnaire 2 – La réaction sur les activités.....	57
3.10. Questionnaire 3 –Préférence versus performance	68
Chapitre 4 – Conclusions et recommandations.....	70
Bibliographie	75
Annexes
Annexe 1	83
Annexe 2	88
Annexe 3	93
Annexe 4	95
Annexe 5	97
Annexe 6	99

Remerciements

Ce travail est dédié à Madame Carina Grobler, la professeure qui est devenue à la fois une collègue, une amie précieuse et mon inspiratrice.

Premièrement j'aimerais remercier Dieu qui m'a guidée tout au long de cette recherche.

Ensuite, j'exprime mes remerciements profonds à Madame la professeure Vanessa Everson et à l'Ambassade de France pour le financement de mes études de Master Teaching French as a Foreign Language (MA TFFL – SLL - UCT). Sans cette aide financière je n'aurais pas pu suivre cette formation.

Ensuite, je tiens à remercier mes directrices de recherche : Madame Vanessa Everson (*Associate Professor – SLL- UCT*) et Madame Ruth de Oliveira (*Senior Lecturer – SLL – UCT*), qui m'ont laborieusement suivie tout au long de ce travail. Je les remercie pour leur disponibilité et leur patience. J'aimerais également remercier mon professeur, Mademoiselle Karin Schmid, qui m'a beaucoup encouragée pendant la première année de ce master.

Il reste encore ma chère famille, mon amour Stephen Nel, mes amis et collègues, notamment Madame la professeure Elisabeth Snyman, Madame Carina Grobler et Mademoiselle Mianda Erasmus. J'exprime, de tout mon cœur, mes sincères et profonds remerciements pour votre soutien, votre patience et vos encouragements. C'est grâce à vous que j'ai pu persévérer dans les moments difficiles.

Finalement un grand merci à Madame Rilla Schutte qui m'a relue et corrigée avec beaucoup d'encouragements et naturellement merci à tous ceux qui ont participé à ce travail de recherche !

Introduction

*Un professeur influence l'éternité : il ne peut jamais dire où son influence s'arrête.*¹

En tant que professeur de français langue étrangère nous avons l'immense responsabilité et l'objectif d'enseigner à nos étudiants à communiquer en français. Enseigner une langue étrangère n'est pas une tâche légère puisqu'il s'agit de rendre nos apprenants capables d'agir et de vivre dans une nouvelle langue et une nouvelle culture. C'est à nous de façonner nos apprenants pour les situations communicatives auxquelles ils auront à faire face – l'influence de notre enseignement est par conséquent inestimable.

En effet, le Conseil de l'Europe, créé en 2001, affirme et souligne la tâche des professeurs de langues dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR)² : « Le but de l'apprentissage d'une langue c'est de communiquer » (2001). Chacun comprend le schéma célèbre de Roman Jakobson³ qui définit le concept « communiquer » comme un échange d'informations entre deux ou plusieurs personnes. Alors pour échanger des informations, il faut être en mesure de produire un message, de le recevoir et de le comprendre. Dans cette optique, nous, en tant que professeur de langue, sommes censée développer la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite⁴ auprès de nos étudiants, la plus importante étant la production orale.

La parole est en effet au cœur de la communication, c'est en principe, le moyen de communiquer le plus immédiat et naturel. Sauf lorsqu'il s'agit de communiquer dans une langue étrangère : dans ce cas-ci, en effet, le côté naturel disparaît et la parole devient souvent intimidante. Il est par conséquent évident que la compétence orale doit assumer un rôle important dans l'apprentissage d'une langue en général et d'une langue étrangère, en particulier. Néanmoins, nous avons observé dans nos propres cours de français langue étrangère (désormais FLE) que travailler la PO pose souvent une grande difficulté. Nous dévoilerons cette difficulté ci-dessous.

¹*The Education of Henry (1907)* Henry Brook Adams, écrivain et journaliste américain (1838-1918). Disponible : <http://evene.lefigaro.fr/citation/professeur-influence-eternite-peut-jamais-dire-influence-arrete-34592.php> [2016, 13 janvier]

² Version numérique imprimée du Cadre européen commun de référence pour les langues.

³ Linguiste russo-américain qui crée en 1960 un modèle décrivant les différentes fonctions du langage.

⁴ Nous utiliserons les acronymes suivants ci-après : Compréhension orale = CO, compréhension écrite = CE, production écrite = PE et production orale = PO.

D'ailleurs nous savons tous qu'un professeur de langue doit adapter ses cours selon son public. Enseigner aux enfants et enseigner aux adultes exige deux approches différentes. Pareillement, les méthodes changent en fonction des objectifs de l'apprentissage : enseigner la langue des affaires ou la langue littéraire etc. Einstein (1935 : 23) ajoute à la liste des exigences d'un professeur: « C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître. » C'est-à-dire qu'un enseignant doit également savoir comment motiver ses apprenants.

Nous enseignons actuellement à un groupe de jeunes adultes dans un contexte universitaire. Nos étudiants font partie de « la nouvelle génération ». Motiver ce groupe est un défi en raison de ses caractéristiques uniques et nécessite donc une approche soigneusement considérée. Dans le cadre du FLE, il existe d'innombrables ressources et outils à exploiter pour développer la PO. Mais dans notre cas précis aucune ne nous semble apte à répondre à nos besoins spécifiques.

C'est au milieu de ces difficultés que s'inscrit notre étude. L'objectif majeur de notre recherche est de trouver une façon de développer la PO auprès d'un groupe de jeunes adultes tout en évoquant la joie d'apprendre et de travailler. Pour atteindre cet objectif nous avons mené des enquêtes (i) sur le profil de nos étudiants afin de mieux les connaître et (ii) sur les outils existants qui ont pour but le développement de la compétence orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous proposons de structurer notre étude en trois grands chapitres. Le premier chapitre va disséquer notre besoin d'un outil ludique pour développer l'oral des apprenants jeunes adultes. Ce chapitre se penchera donc, dans un premier temps, sur le contexte général de notre recherche en expliquant la motivation de l'étude pour bien montrer ce qui nous a conduit à mener une telle étude. Une discussion sur la motivation de l'étude dévoilera naturellement la problématique impliquée. C'est-à-dire que nous verrons et exploiterons dans un deuxième temps le questionnement de l'étude, la situation dans laquelle nous nous trouvons. En guise de cadre théorique, le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse des notions évoquées précédemment. Avant de tenter de résoudre un problème, il faut le comprendre dans sa totalité, c'est pourquoi ce chapitre examinera tout d'abord la difficulté de travailler la PO. Cela nous aidera à mieux comprendre ce qui inhibe la prise de parole en FLE. Ensuite nous donnerons un aperçu détaillé de notre public, composé de jeunes adultes, et des facteurs à considérer, afin de les motiver convenablement. Grâce à une meilleure compréhension de ce groupe nous pourrons

continuer à poursuivre notre objectif majeur. Le reste du chapitre 2 mettra en lumière et évaluera les outils disponibles pour travailler l'oral en les classant en deux groupes : outils informatiques et outils cellulaires. Avec toutes ces informations, nous aborderons le troisième chapitre, le cadre pratique, qui décrira la méthodologie choisie pour réaliser notre recherche. Cela donnera lieu à un exposé détaillé de l'expérience que nous avons mise en place, ainsi qu'une présentation et une analyse des résultats. En guise de conclusion, nous évaluerons notre travail en nous penchant sur l'atteinte des objectifs et présenterons nos recommandations.

Avant d'entamer cette recherche, nous prenons inspiration des mots de De Closets (1996) et espérons les réaliser:

« Un bon professeur peut captiver les classes rétives et rendre vivants les enseignements les plus mal conçus. Il peut tout sauver. »⁵

⁵ Disponible: <http://futurcpe.free.fr/lectures/declos.htm> [2015, août 3].

Chapitre 1 : Cadre Contextuel

Ce premier chapitre sera consacré à l'illustration du contexte dans lequel notre étude s'inscrit. Nous allons nous focaliser sur la motivation de notre recherche afin de révéler la problématique de la recherche ainsi que le questionnement.

1.1. Motivation de l'étude

L'expérience personnelle joue un rôle important dans la motivation de cette étude. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, nous enseignons à un groupe de jeunes adultes. Ce groupe est actuellement inscrit au module FREN211 à l'Université du Nord-Ouest au campus de Potchefstroom⁶. Il s'agit d'utilisateurs élémentaires qui disposent d'un niveau A1 en FLE. C'est à dire qu'ils ont passé la phase introductive de leur apprentissage et qu'ils entrent dans la phase intermédiaire. Nous avons remarqué que nos apprenants ont toujours du mal à s'exprimer en français et utilisent cette langue seulement quand ils sont obligés pendant les heures de cours. Cela présente un vrai danger pour nous en tant que professeur, étant donné que c'est notre responsabilité de non seulement développer toutes les compétences (CO, PO, PE, CE) de nos apprenants mais aussi de mettre l'accent sur la production orale pour la raison soulignée plus haut. Nous cherchons un moyen d'intégrer le français dans leur vie quotidienne mais d'une façon ludique et qui leur plaît. En dépit de son importance, nous trouvons difficile de travailler la production orale en classe. Les heures de cours sont consacrées à l'enseignement des notions grammaticales et il est presque impossible de faire parler tout le monde en classe ou pendant un cours de conversation. En outre, parler devant ses pairs, peut s'avérer intimidante pour certains étudiants.

Pour surmonter ce problème d'intimidation, un logiciel qui s'appelle *Papotons !*, a été développé par un professeur de français⁷ en 2014 à l'université du Nord-Ouest, justement pour faire travailler l'oral. En effet, le logiciel permet aux étudiants de faire des activités orales chez eux (ou au laboratoire de langues) par le biais d'un ordinateur équipé d'un enregistreur et d'écouteurs. Le logiciel fonctionne bien mais il ne présente qu'une solution partielle au défi qui se trouve au cœur de la problématique évoquée dans le paragraphe précédent. Le fait que *Papotons !* soit conçu pour pratiquer le français sur ordinateur ne veut pas dire que nos apprenants le trouvent amusant. Nous rappelons à ce stade les mots d'Einstein, que le

⁶ North-West University Potchefstroom Campus

⁷ Il s'agit de Mme. C. Grobler.

professeur doit « éveiller la joie de travailler et de connaître ». Le fait que nos apprenants appartiennent à l'ère de la technologie et qu'ils ont ainsi l'habitude de l'outil *informatique* prouve que nous devons chercher un autre moyen ou outil si nous voulons susciter la joie d'apprendre auprès de nos étudiants.

Effectivement, nos apprenants font partie de la nouvelle génération qui est bien connue pour sa connectivité ou en d'autres termes, sa dépendance à internet et aux smartphones. Puisque les étudiants utilisent presque uniquement leur smartphone pour communiquer, il nous semble important de l'incorporer dans notre enseignement. Ainsi, nous avons mené une enquête préliminaire sur l'usage du téléphone portable dans l'enseignement/l'apprentissage du français. Après cette enquête, nous avons remarqué le potentiel du téléphone portable en tant que solution à notre besoin d'un outil ludique pour travailler l'oral et intégrer la langue dans la vie quotidienne de nos étudiants.

Ce potentiel concerne particulièrement l'utilisation de l'application *WhatsApp*. Cette observation nous a conduit à analyser et à exploiter l'utilité de *WhatsApp* dans l'enseignement. Après avoir découvert son potentiel en tant qu'outil pédagogique, il nous semble possible de l'utiliser, non seulement pour la pratique de la PO mais aussi pour faire travailler les trois autres compétences en FLE.

Notre problématique est donc liée au contexte décrit ci-dessus.

1.2. Questionnement et problématique de l'étude

Dans cette section, nous nous attachons à clarifier notre problématique au cœur dudit contexte ci-haut. L'étude se focalise sur quatre grands thèmes que nous résumons ci-dessous :

Le premier thème concerne l'importance de travailler l'oral tandis que le deuxième met l'accent sur l'importance de motiver les apprenants. Avec la troisième idée qui se focalise sur notre public, nous cherchons à mieux comprendre la nouvelle génération et comment la motiver. Finalement, le quatrième thème s'intéresse à l'utilisation de l'ordinateur et du téléphone portable dans l'enseignement des langues.

C'est donc sur les thèmes décrits ci-dessus que notre questionnement se fonde. Dans ce qui suit, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1. Qui est la nouvelle génération et quels sont les facteurs qu'il faut prendre en compte pour la motiver et l'enseigner ?

2. Quelles ressources sont disponibles pour travailler l'oral ?
3. Quel est le potentiel du téléphone portable pour travailler l'oral ?
4. Quel est l'outil préféré des apprenants pour travailler l'oral : l'ordinateur ou le téléphone portable?
5. Y a-t-il un lien entre la préférence et la performance ?

Les trois premières questions seront traitées dans le chapitre qui suit où nous présenterons le cadre théorique de ce mémoire. Nous répondrons aux questions 4 et 5 au chapitre 3.

Chapitre 2 - Cadre théorique

Le cadre théorique occupe une place fondamentale dans toute recherche. Il influence la recherche empirique, c'est-à-dire l'expérimentation que nous visons à mettre en place plus tard dans cette étude. Dans ce chapitre nous donnons un bref aperçu du concept de « production orale ». Nous abordons ensuite la difficulté de travailler l'oral en nous appuyant sur les recherches de Ngaliema (2012) et Vergnaud (2009) lesquels ont mené des enquêtes détaillées sur les obstacles qui inhibent la prise de parole en classe de FLE. Cela sera suivi d'une présentation (i) du concept de la motivation dans l'apprentissage d'une langue, (ii) de notre public et (iii) de nos propositions sur la façon de motiver cette génération d'apprenants. Nous nous interrogeons alors sur les liens possibles entre motivation et performance, avant de nous intéresser aux rôles de l'ordinateur et du téléphone portable dans l'enseignement des langues.

2.1. Ce qu'est la production orale

Nous avons constaté l'importance de la parole, ou plus spécifiquement, de la PO, dans la communication. Il faut donc commencer par nous familiariser avec cette dernière compétence, la PO, vu le rôle prégnant qu'elle joue dans notre recherche.

Michler (2009), qui emploie le terme *expression orale* à la place de PO, explique qu'il faut d'abord comprendre que notre objectif, en tant qu'enseignants d'une langue, est de faire acquérir une compétence langagière auprès de nos apprenants. Ensuite, il importe de savoir que cette compétence langagière est composée de trois éléments : les compétences communicatives fonctionnelles, les compétences interculturelles et les compétences méthodologiques. En ce qui concerne l'expression orale, elle s'insère dans les compétences communicatives fonctionnelles et constitue une certaine maîtrise des moyens langagiers suivants : le lexique, la grammaire, la prononciation, l'intonation et l'orthographe (Michler : 2009). Nous sommes d'accord avec cette affirmation de Michler, mais nous trouvons que la PO fait également partie des compétences interculturelles et des compétences méthodologiques. Une langue est inséparable de sa culture et il est primordial de la prendre en compte, surtout en ce qui concerne la production orale. Prenons par exemple la notion du tutoiement et du vouvoiement dans la langue française. Une compétence interculturelle insuffisante peut entraîner des malentendus pour conséquence.

N'oublions pas l'importance des compétences méthodologiques qui concernent, en termes simples, le chemin à suivre pour parvenir à un but. Il faut une méthode dans le sens d'une logique, pour que l'apprenant soit capable de structurer sa parole d'une façon compréhensible pour son public.

Les *Bildungsstandards*⁸ indiquent trois composantes de l'expression orale : « la participation à des conversations, le monologue et la médiation ». Si le sens des deux premières composantes est transparent, la dernière, la médiation, nécessite toutefois une explication.

La médiation orale concerne tout simplement l'interprétation. C'est-à-dire traduire à l'oral, d'une langue à une autre. Cette composante prend une place moins importante dans notre étude, parce qu'elle implique des compétences développées au sein d'un public plus avancé que le nôtre. Nous priorisons donc les deux premières composantes afin de pouvoir développer la médiation orale à un stade ultérieur. Boissonnet⁹(s.d.)¹⁰ labelle les deux composantes ainsi : « parler en continu » et « la participation à des conversations ».

Nous nous sommes tournée vers Boissonnet (s.d.) pour mieux comprendre ce qui constitue donc les deux premières composantes. Selon cette chercheuse, le monologue, se réfère à l'acte de parler en continu. Ainsi :

« Parler en continu consiste à être en mesure de s'exprimer en utilisant certaines capacités particulières comme réciter une comptine, dire un poème, chanter une chanson, décrire un objet, une personne ou encore se présenter. » (Boissonnet : s.d.)

L'auteur donne le label « d'interaction orale » à « la participation à des conversations » et elle explique que l'accent est mis sur « l'interaction ». Le monologue s'oppose à parler en interaction parce que le locuteur est en mesure de gérer sa production sans avoir à prendre en compte les interventions d'un co-locuteur. (Boissonnet : s.d.) Le locuteur a donc le contrôle de la longueur et du tempo de sa production.

⁸ Les *Bildungsstandards* se réfèrent aux niveaux de compétences qui déterminent les objectifs éducatifs de l'enseignement en première langue étrangère dans les écoles allemandes. Les niveaux de compétences sont basés sur les mêmes compétences définies par le CECR. (https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/split_didaktik/romannistik/Dateien/Zukassungsarbeit_Andreas_Heindl.pdf)

⁹ Boissonnet, P. *Les activités langagières de communication*. [En ligne]. Disponible: http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2015-01/activites_langagieres_communication_dsden78.pdf [2015, novembre 5].

¹⁰ Sans Date

Le CECR (2001) propose une série d'activités liée à ces deux composantes à savoir :

Le monologue :

- « Faire des annonces publiques - renseignements, instructions »
- « Exposés – discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs »
- « Faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles »
- « Jouer un rôle qui a été répété »
- « Parler spontanément »
- « Chanter »
- « Lire un texte écrit à haute voix »
- « Monologue suivi – décrire l'expérience ou argumenter lors d'un débat »

L'interaction orale :

- « Echanges et conversations courantes »
- « Discussions informelles »
- « Discussions et réunions formelles »
- « Débat »
- « Interview – interviewer et être interviewé »
- « Négociation »
- « Planification conjointe »
- « Coopération en vue d'un objectif »
- « Obtenir des biens et des services »
- « Echange d'informations »

Avec une meilleure compréhension de la PO, nous pouvons continuer à aborder son histoire en classe de langue.

2.2. Historique de la production orale dans l'enseignement

Notre bref aperçu de l'évolution du concept de PO s'appuie sur *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de Puren (1988) ainsi que sur quelques-uns de travaux qui s'en sont inspirés, à savoir ceux de Bérard (1991), Germain (1993), Le Roux *et al.* (2014) et

Vergnaud (2009). Notons que cette dernière s'est particulièrement intéressée à l'historique de la production orale.

Vergnaud (2009) rappelle que la prise de parole de l'apprenant, en classe, n'était pas toujours souhaitée et l'histoire le confirme si on prend en compte la première méthode, la méthode traditionnelle du XVIIe au XIXe siècle (Puren : 1988). Celle-ci se concentrait uniquement sur la traduction (thème et version) et l'enseignement était centré sur l'écrit.

Au XIXe siècle la méthode directe est née et l'oral a commencé à occuper une place importante dans les classes de langue. Elle est également connue sous les noms suivants : la « méthode de la réforme », la « méthode phonétique » et la « méthode intuitive » (Puren : 1988 : 63). Cette méthode avait pour but l'utilisation d'une langue pour communiquer. Les cours se déroulaient uniquement dans la langue d'apprentissage. D'après Vergnaud (2009), l'oral consistait uniquement à copier l'apprentissage de la langue maternelle, l'intérêt étant d'éviter « le détour par la langue maternelle, le détour par l'orthographe et le détour par des règles de grammaire superflues » à tout prix (Puren : 1988 :63). Cette méthode fut critiquée du fait qu'elle n'accordait aucune attention aux notions grammaticales et mettait l'accent intégralement sur le vocabulaire.

Puis la méthode audio-orale a vu le jour aux États-Unis entre 1950-1960. À nouveau, l'accent était mis sur l'oral (Puren : 1988). La structure de la phrase était la plus importante avec le vocabulaire en deuxième place. Vergnaud (2009) précise que c'était grâce à la répétition et au conditionnement que les apprenants pouvaient maîtriser la langue.

Après la Deuxième Guerre mondiale c'est la méthode SGAV¹¹ qui prend la place dans l'enseignement des langues (Le Roux et al. 2014). Cette méthode priorise également l'oral et est fondée sur l'emploi conjoint de l'image et du son.

Ensuite, les années 80 voient naître l'approche communicative; « il s'agit de rendre les apprenants capables d'utiliser la langue cible de façon appropriée pour communiquer efficacement en langue étrangère de façon autonome » (Le Roux et al. 2014 : 20). Cette approche introduit la notion des composantes de communication et s'engage à les travailler. Parmi elles on compte les composantes linguistique, discursive, référentielle et sociolinguistique. D'après Vergnaud (2009), la production orale peut être encouragée par des

¹¹ La méthode Structuro-globale et audio-visuelle

activités créatives ainsi que par la favorisation de l'interaction entre apprenants (par deux, en groupe, seul face à la classe).

Enfin, la perspective actionnelle, à l'œuvre depuis les années 1990, est prônée par le CECRL. Cette perspective considère les apprenants comme des acteurs sociaux qui ont des tâches à accomplir. Ils doivent employer leurs compétences pour agir dans les situations de communication de la vie courante (Vergnaud : 2009). La production orale est catégorisée en deux activités langagières différentes, que nous avons vues ci-dessus :

- L'interaction orale
- Le monologue (que Vergnaud (2009 : 8) appelle « la prise de parole en continu »).

2.3. Sur la difficulté de travailler l'oral

Les chercheurs Lafontaine et Préfontaine (2007 : 49) décrivent l'oral comme « une des bêtes noires de l'enseignement du français » pour les raisons suivantes :

1. Des difficultés à objectiver et à évaluer les performances des apprenants
2. L'inconfort des enseignants en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral
3. Un manque de matériel didactique clair
4. Une absence de précision au sujet des objectifs généraux

Lafontaine et Préfontaine mettent l'accent sur la dernière raison, en constatant que l'enseignement de l'oral est « lacunaire, car il manque d'indications et objectifs méthodologiques précis » (2007 : 48).

Nous sommes d'accord avec eux pour dire que l'oral est un des éléments moins considérés dans l'enseignement, mais nous n'approuvons pas toutes les raisons qu'ils proposent. Tout d'abord de nos jours, il y a une surcharge de méthodes de FLE qui servent de « matériel didactique clair » ; et nous constatons plutôt un manque d'outils ou de plateformes didactiques appropriés pour travailler l'oral. Ensuite on ne saurait être d'accord avec la quatrième raison selon laquelle les objectifs manquent de précision. Or, la perspective actionnelle qui est fondée sur la notion de tâche constitue des objectifs bien clairs. D'ailleurs le CECR présente un guide d'objectifs à atteindre, non-seulement pour l'oral, mais pour toutes les compétences.

Sur la question des difficultés intrinsèques à la PO, nous partageons l'avis de Vergnaud (2009 : 4), sur le fait que la production orale est « une tâche complexe qui nécessite de mettre

en œuvre plusieurs sous-compétences ». A ce propos, rappelons-nous les trois compétences décrites par Michler (2009) : les compétences communicatives fonctionnelles, les compétences interculturelles et les compétences méthodologiques.

Par ailleurs, Ngaliema (2012) explique que la prise de parole comporte quatre enjeux. Il souligne l'importance d'avoir quelque chose à dire comme le premier pilier. Il faut que l'apprenant aie une réponse à la question posée et qu'il soit en mesure de communiquer cette réponse. Donc, avant de faire parler un apprenant, l'enseignant doit s'assurer que ce dernier, possède un bon vocabulaire connu par tous ses camarades de classe, et la réponse doit être cohérente par rapport au contexte du sujet (Lafontaine 2005, cité par Ngaliema 2012 : 8).

Ensuite, il est très important que les apprenants soient conscients de l'importance de leur parole et de même que leur professeur le sache aussi. Tozzi (cité par Ngaliema 2012 : 9) explique : « plus les élèves demandent de la parole plus le cours est intéressant » le professeur « doit également être conscient que l'élève doit parler, aussi et même plus que lui ».

Le troisième enjeu concerne le silence. Il faut laisser aux apprenants le temps de préparer leurs réponses (Brenifier cité par Ngaliema 2012 : 9). En effet, puisque il n'est pas évident de répondre dans une langue étrangère, on a besoin de temps pour traduire ses pensées et formuler ses phrases.

Le dernier enjeu que Ngaliema (2012) évoque est de savoir à qui adresser les questions. Le chercheur constate qu'il faut poser des questions individuellement au lieu des questions générales en grand groupe, la raison étant qu'une question posée en grand groupe entraîne la confusion, car on ne sait pas clairement qui dans le groupe est censé y répondre, et on perd du temps lorsqu'un volontaire ose prendre la parole. Il se peut également qu'une seule personne dans le groupe monopolise la parole au lieu de donner l'occasion aux autres de répondre aux questions.

Nous prenons conscience de ces enjeux et sommes d'accord avec les solutions que Ngaliema (2012) propose. En ce qui concerne le premier enjeu, il va de soi que l'apprenant dispose d'un vocabulaire suffisamment développé pour répondre aux questions qu'on lui pose. Il serait injuste de poser des questions sur un certain thème aux apprenants sans avoir préalablement traité le vocabulaire lié à ce thème. Un professeur de FLE doit donc rester vigilant dans ce cas. Nous n'oublions pas non plus l'importance de la parole de l'apprenant qui est le deuxième enjeu. Un cours où le professeur monopolise la parole est en principe ennuyeux et déconseillé

en classe de langue si nous prenons en compte l'objectif des cours de FLE : communiquer. La communication concerne des échanges, alors la situation esquissée ci-dessus ne se conforme pas du tout au but du FLE et doit être fortement évitée.

Pour le troisième enjeu nous ne saurions contester l'intérêt de laisser le temps aux apprenants de préparer leurs réponses.

Nous sommes consciente de ces enjeux et nous nous efforçons de les prendre en compte dans nos cours. Néanmoins nous faisons toujours face à deux problèmes dont le premier est le manque de temps. Nous avons déjà souligné le fait que nous passons du temps à faire comprendre des notions grammaticales en cours (Chapitre 1). À l'université du Nord-Ouest, notre module FLE comporte à peine 2 séances de 100 minutes chacune par semaine. Cela est insuffisant si on veut donner la parole à 23 étudiants (en leur donnant le temps de préparer des réponses aussi) tout en suivant le programme.

La deuxième raison que nous avons remarquée concerne le fait que les étudiants sont timides en classe. Une fois que nous leur donnons l'occasion de prendre la parole ils ne se sentent pas assez à l'aise pour s'exprimer devant le grand groupe par peur d'être jugés ou de commettre une erreur.

Vergnaud (2009) et puis Ngaliema (2012) confirment que cela représente bien une raison pour laquelle les étudiants ont du mal à s'exprimer. Toutefois, pour Vergnaud, laquelle a vécu plus ou moins la même expérience avec ses élèves en quatrième, il s'agit-là des « peurs et des angoisses » qu'elle décrit à travers trois types d'affolements ressentis par l'apprenant : (i) « la peur du regard et du jugement du professeur et des camarades », (ii) « la peur d'être ridicule », la peur de commettre une erreur, l'idée d'être évalué, la peur de se distinguer ou la timidité en soi. (Vergnaud 2009 : 11). Ngaliema explique que la prise de parole porte des risques : « prendre la parole en classe, c'est s'exposer aux regards et aux jugements des autres et du professeur » (Ngaliema 2012 : 10).

À ce propos, ajoutons avec Vergnaud (2009) que le risque dont Ngaliema parle, n'est pas réservé aux apprenants. En effet, notons ainsi que la production orale impose plusieurs problèmes pour le professeur qui doit s'occuper de la gestion de la classe. Toujours d'après les recherches menés par Vergnaud (2009), « La mise en œuvre des activités orales nécessite plus d'organisation, d'énergie et de techniques de classe ; si l'enseignant ne parvient pas à canaliser

l'attention des élèves, il peut rapidement être submergé par une trentaine d'élèves qui se dissipent. » (Vernaud 2009 :4)

Nous pensons que le problème est lié au fait que les étudiants n'ont pas suffisamment l'occasion de pratiquer le français, ils manquent de confiance parce qu'ils n'exercent pas assez cette langue. Cela devient un cercle vicieux. C'est pour cette raison qu'il faut se mettre à travailler inlassablement l'oral.

En somme, c'est un manque de temps en classe et de confiance en soi qui rend l'oral difficile à travailler. Cela nous indique qu'il serait utile de trouver un moyen de travailler l'oral en dehors des heures de cours et d'intégrer ainsi la langue dans la vie quotidienne de nos étudiants. Nous croyons par ailleurs que si nous passons plus de temps à développer la compétence orale de nos apprenants nous pourrions résoudre le problème du manque de confiance.

Pour ce faire, dans ce qui suit, nous aborderons le concept de « motivation dans l'apprentissage dans une langue ».

2.4. La motivation dans l'apprentissage d'une langue

Dans notre bref historique sur l'évolution des méthodes en classe de langue (c.f. paragraphe 2.2.), nous avons remarqué comment l'enseignement des langues ainsi que la motivation d'apprendre une langue ont changé au fil du temps. Par exemple, nous supposons que la Deuxième Guerre Mondiale a renforcé la motivation d'apprendre une langue à l'époque de la méthode audio-orale vu que c'était une nécessité pour ceux impliqués dans la guerre et que le niveau de motivation était moins fort à l'ère de la méthode traditionnelle où le but était de traduire des œuvres littéraires. Le changement d'une méthode à l'autre se manifeste donc à travers les besoins des publics ; leur façon d'apprendre une nouvelle langue se développe au cours du temps et donne donc lieu aux nouvelles approches et méthodes. De nos jours, nous favorisons une approche communicative ou une perspective actionnelle en classe de FLE. Ces approches prônent un enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant (Le Roux *et al* (a) : 2014). La motivation joue un grand rôle dans le centrage sur l'apprenant et il est indispensable pour un professeur de langue de savoir ce qui pousse un apprenant à étudier une langue afin de mieux le motiver.

D'après Tagliante (2005, cité par Le Roux *et al.* 2014), il importe de distinguer, d'abord, deux types de publics, avant de définir la notion de motivation dans sa totalité. Tagliante (2005 cité dans Le Roux *et al.*(b), 2014) différencie le public « scolaire captif » du public « adulte ». Le public « scolaire captif » désigne les personnes à qui l'apprentissage d'une langue est imposé. Il s'agit de personnes inscrites dans une filière scolaire qui leur prescrit des cours de langue. Par exemple, des étudiants de tourisme qui sont obligés d'apprendre une langue étrangère pour obtenir leur diplôme. Le public « adulte », en revanche, a choisi d'apprendre une langue et peut être aussi catégorisé en deux types de personnes:

1. Des personnes qui apprennent une langue pour des raisons personnelles, par exemple : « approfondir une culture générale, préparer un voyage touristique, lire des ouvrages, réactiver des acquis déjà anciens, communiquer avec un ami étranger » (Tagliante, 2005 cité dans *Le Roux et al.*(b) : 2014). Nous ajoutons à cette liste : Regarder des films, écouter de la musique, accueillir des touristes/immigrants dans sa ville, maintenir un lien familial.

2. Des personnes « qui sont en activité professionnelle ou à la recherche d'un emploi qui implique la maîtrise de la langue étrangère » (Tagliante, 2005, cité dans *Le Roux et al.*(b) : 2014)

Nous pouvons déjà classer notre public comme « public adulte » parce qu'il s'agit d'étudiants universitaires qui ont choisi le français, mais en ce qui concerne les types de « public adulte », les motifs sont différents. Le degré de motivation des apprenants varie ainsi selon leurs objectifs respectifs.

Définissons la motivation. D'après An (2015), la motivation est un processus où des comportements dirigés envers un but spécifique sont employés et maintenus. An (2015) définit aussi la différence entre la motivation intrinsèque et extrinsèque. La motivation intrinsèque veut dire qu'on apprend quelque chose pour le plaisir, parce qu'on s'y intéresse, tandis que la motivation extrinsèque signifie qu'on apprend quelque chose pour réaliser un certain objectif, par exemple, quelqu'un qui doit passer un examen en fin de semestre. Deci *et al.* (1999) approfondit le concept de la motivation intrinsèque en disant qu'il s'agit du besoin psychologique d'autonomie et de compétence. Il parle donc du sentiment d'être autonome et capable d'accomplir des tâches. Ces concepts permettent la satisfaction des besoins¹², ce qui augmente la motivation intrinsèque. (Deci *et al.* : 1999)

¹² «need satisfaction»

En tant que professeur de langue il relève de notre responsabilité de motiver nos étudiants intrinsèquement et extrinsèquement (en leur rappelant leur but de communiquer en français). Le Roux *et al.*(b) (2014) ont construit une liste de moyens pour le professeur de développer la motivation de ses apprenants :

Intrinsèquement :

Le professeur peut accroître l'intérêt de ses apprenants pour la langue et la classe de langue :

- en considérant leurs centres d'intérêts
- en leur laissant le premier rôle dans la classe
- en surveillant le rythme pour éviter l'ennui
- en évitant la répétition avec une variation de supports (écrits, sonores, audiovisuels) et d'activités
- en appliquant la perspective actionnelle avec des tâches leur permettant d'agir dans la langue
- en encourageant des activités ludiques qui font de la classe un espace social avec les activités en binôme ou en groupe
- en créant une atmosphère de travail détendue

Extrinsèquement :

Le professeur peut influencer la motivation extrinsèque en mettant l'accent sur les avantages de l'apprentissage de la langue et sur ce qu'elle a de profitable :

- « en énonçant clairement le but visé et en rappelant ce que l'apprentissage de la langue peut apporter (examen final, voyage, promotion etc.) »
- « en choisissant les objectifs, activités et supports en fonction du but à atteindre »
- « en montrant aux apprenants en quoi ces objectifs, activités et supports permettent d'atteindre ce but »
- « en vérifiant par le moyen d'une évaluation formative si les objectifs sont atteints, et en montrant aux apprenants que l'atteinte de chaque objectif est un passage obligé pour atteindre le but »
- « en proposant une évaluation finale notée et/ou en faisant l'objet de la remise d'un diplôme ou d'une récompense » (Le Roux *et al.*(b) 7 : 2014)

Cette liste de moyens pour encourager la motivation n'est pas réservée aux professeurs de langue seulement ; chaque enseignant, quelle que soit la discipline enseignée, peut en bénéficier et doit s'efforcer de contribuer à la motivation de ses apprenants.

À propos de la notion de « récompense ou gratifications¹³ » Deci *et al.* (1999 : 7) ont examiné l'influence que peuvent avoir des gratifications sur la motivation intrinsèque. Ils indiquent trois types de récompenses :

1. Les récompenses liées à l'acceptation d'une tâche - *Task-noncontingent rewards*

Les récompenses sont attribuées pour quelque chose en dehors de l'activité cible. Par exemple : accepter de participer à une étude et recevoir la récompense avant d'avoir eu à fournir un effort.

2. Les récompenses liées à la réalisation d'une tâche – *Task-contingent rewards*

Contrairement à la première récompense, celle-ci est distribuée lorsque la tâche ciblée est complétée.

3. Les récompenses liées à la performance en effectuant la tâche - *Performance-contingent rewards*

Ces récompenses sont reçues pour une certaine performance manifestée en effectuant l'activité cible. (Deci *et al.* : 1999)

Naturellement, le premier type de récompense n'a aucune influence sur la motivation intrinsèque vu qu'elle ne requiert pas que l'apprenant effectue l'activité cible. En ce qui concerne les deux autres types de récompenses, d'après Deci *et al.* (1999), elles peuvent avoir une influence négative sur la motivation intrinsèque. Voici notre explication : dans le cas des récompenses liées à la réalisation d'une tâche, il est probable que l'apprenant perçoive la récompense comme une manière de contrôler son comportement, surtout si la récompense ne contribue pas au besoin psychologique d'autonomie et de compétence. En revanche, nous constatons qu'elle pourrait toutefois contribuer à la motivation intrinsèque, si la récompense affirme la réussite de l'autonomie ou l'acquisition d'une nouvelle compétence. Deci *et al.* (1999) sont d'avis que le dernier type de récompense, celui lié à la performance en effectuant la tâche, pourrait exercer le même sentiment de contrôle sur les apprenants. Néanmoins,

¹³ «rewards»

constatons avec ces chercheurs (Deci *et al.* 1999) que les récompenses peuvent avoir une influence positive lorsqu'elles confirment le développement d'une compétence donnée.

Ces informations nous sont très importantes, mais il faut que nous réfléchissions bien à la manière de les adapter à notre situation. Nous nous posons la question de savoir comment récompenser des étudiants universitaires, quel type de récompense considérer et comment l'adapter pour qu'elle contribue positivement au besoin d'autonomie et d'acquisition de compétences.

Dans ce contexte universitaire précis, nous travaillons sur un système d'évaluation fondé sur des notes. Les étudiants sont notés pour les activités effectuées au cours du semestre. Ils accumulent des notes de contrôle continu qui leur donneront une note de participation à la fin du semestre. Cette note détermine s'ils sont autorisés à passer l'examen : les étudiants doivent obtenir au moins 40 sur 100 pour accéder à l'examen. Nous pouvons considérer cette distribution des notes comme une sorte de récompense. Plus précisément, elle peut être considérée comme une récompense liée à la performance en effectuant la tâche, parce qu'une note est donnée selon la performance de l'étudiant : une bonne performance a pour fin une bonne note. Il y a bien sûr d'autres moyens pour récompenser nos étudiants par exemple : remettre des prix pour la meilleure performance ou un bonbon si quelqu'un répond à une question en classe. Deci *et al.* (1999) ajoutent l'idée des récompenses verbales. Il s'agit tout simplement du *feedback* positif. Ils font la différence entre le *feedback* contrôlant, c'est-à-dire du *feedback* qui contient les phrases « il faut » ou « vous devriez », et le *feedback* informationnel qui indique la note de l'apprenant et qui complimente l'apprenant sur sa performance. Deci *et al.* (1999) constatent que c'est le *feedback* informationnel qui contribue à la performance intrinsèque et que le *feedback* contrôlant peut l'influencer négativement. En ce qui concerne notre expérimentation, nous allons accorder des notes, mais nous prendrons en compte le besoin d'autonomie et de compétence de nos apprenants. Nous allons également récompenser nos étudiants avec du *feedback*, mais nous ne pouvons pas donner uniquement du *feedback* informationnel, parce que nous sommes d'avis qu'il faut donner des commentaires sur les erreurs afin que les apprenants puissent s'améliorer. (Nous aborderons le traitement de l'erreur au chapitre 3.)

En guise de conclusion, en classe de langue, pour centrer l'enseignement sur l'apprenant-centrage prôné par l'approche communicative et de la perspective actionnelle (Le Roux *et al.*(b) : 2014) – il faut d'abord connaître son public.

2.5. La nouvelle génération

Du fait de la priorité accordée à la PO en classe de FLE – dont la réussite dépend d'une connaissance de son public – nous avons mené une étude approfondie sur nos étudiants afin de mieux les cerner et pouvoir ainsi les motiver convenablement. Notre public est composé d'étudiants de l'université du Nord-Ouest sur le campus de Potchefstroom, qui peuvent être surnommés « la nouvelle génération ». Mais qu'est-ce que « la nouvelle génération » ?

2.5.1. La nouvelle génération ou les natifs numériques ?

La « nouvelle génération » ou encore les « *digital natives* », en français « natifs numériques »¹⁴ (Prensky, 2001), sont des personnes nées et ayant grandi pendant l'ère numérique. Tapscott (2009), quant à lui, préfère l'expression : « *Net Generation* ». Ce sont des personnes nées après 1980 et qui ne connaissent pas la vie sans technologie (Margaryan *et al.*, 2011). Cette génération porte alors certaines caractéristiques qui la distinguent des générations précédentes. Thompson (2013) a établi une liste de caractéristiques fondées sur les recherches de Prensky et Tapscott :

- Grande envie de vitesse, incapable de tolérer les environnements non-stimulants
- Désir de faire plusieurs choses en même temps (réaliser des tâches multiples,)
- Préférence pour l'image au lieu du texte
- Prédilection pour la collaboration et la connectivité constante
- Désir d'apprendre en réalisant une activité au lieu de lire/écouter
- Envie de feedback immédiat
- Préférence pour les contextes fantastiques comme dans les films ou jeux vidéo
- Attente d'un environnement technologique, difficulté de s'en sortir dans un environnement sans technologie

¹⁴ Digital native:

1. « natif numérique »
2. « numérique »
3. « digiborigène »

Dans le cadre de ce travail nous utilisons le premier terme, « natif numérique ».

Nous pensons que les caractéristiques listées par Thomposon (2013, ci-haut) doivent être prises en compte lorsqu'on enseigne la nouvelle génération.

Du fait que cette nouvelle génération a grandi avec la technologie, et que cette dernière se développe sans cesse, il est important de se renseigner sur les technologies qu'elle possède et qu'elle utilise aujourd'hui.

Selon les recherches de Margaryan (2011) menées auprès des étudiants de deux universités anglaises, le téléphone portable est l'outil le plus populaire. 100 % des étudiants en possèdent un : 77% possèdent un ordinateur personnel ; et 66% un ordinateur portable. En ce qui concerne les étudiants américains, 98% possèdent un téléphone portable d'après Rellinger (2011) qui a mené des enquêtes dans dix-huit universités américaines. C'est justement le téléphone portable qui nous intéresse. Les chiffres que nous venons de citer sont susceptibles d'illustrer la fréquence d'utilisation des ordinateurs par les étudiants américains/anglais ainsi que l'engouement de ceux-ci pour les téléphones portables. A ce propos, à priori¹⁵, nous ne pensons pas que ces statistiques pourraient s'appliquer à notre public sud-africain, néanmoins nous pouvons les inférer des informations suivantes.

Dans un article paru le 22 janvier 2013 dans *Finweek*, magazine économique sud-africain, Peyper (2013) affirme que 75% des personnes vivant en-dessous du seuil de pauvreté possèdent un téléphone portable.

D'après les recherches de Kreutzer (2009) menées dans un lycée d'une commune sud-africaine défavorisée, 100% des jeunes qui fréquentent ce lycée utilisent un téléphone portable. Un seul téléphone portable est parfois partagé de façon active, par deux élèves. Si la plupart des élèves défavorisés en possèdent un, on peut déduire que la plupart des étudiants universitaires sud-africains possèdent et utilisent un téléphone portable eux-aussi.

Si le téléphone portable fait partie de la vie quotidienne de nos étudiants, il faut en profiter et l'utiliser comme outil pédagogique, d'autant plus si ces derniers l'utilisent pour communiquer, étant donné le but de tout cours de FLE, qui est de rendre nos étudiants capables de communiquer en français.

L'utilisation que la nouvelle génération fait des téléphones portables et leur utilisation dans l'enseignement seront traitées en détails dans les sections suivantes. Mais tout d'abord nous

¹⁵ Sauf erreur de notre part, aucune donnée statistique sur ce sujet n'est à ce jour exploitable.

nous proposons de discuter de ce qu'il faut prendre en compte lorsqu'il s'agit de motiver cette nouvelle génération.

2.5.2. Comment motiver les natifs numériques

Motiver les natifs numériques dans un environnement académique n'est pas une tâche facile à cause de l'hétérogénéité de nos classes – on peut supposer que chacun se motive différemment. Pourtant, les recherches de Stepp-Greany (2002) montrent que les salles de classes qui sont équipées d'équipements technologiques contribuent à la motivation des étudiants natifs numériques. Yulin (2013) confirme ce fait dans ses recherches. Les recherches menées par celui-ci montrent que la technologie et l'environnement social, contribuent au désir d'apprendre l'anglais langue étrangère. Turturean (2012), en revanche, revient sur le fait que la technologie peut également avoir une mauvaise influence sur la motivation si elle n'est pas intégrée correctement. Cette chercheuse souligne l'importance de la communication quand on utilise la technologie dans l'enseignement. Si un apprenant ne connaît pas une certaine technologie et est censé réaliser une activité sans conseils et consignes claires, il risque d'être paniqué et démotivé. Ainsi, en employant la technologie correctement dans nos cours, c'est-à-dire avec la direction nécessaire, nous pouvons motiver intrinsèquement nos apprenants sud-africains.

Il faut à ce stade que nous nous appuyions à nouveau sur la liste des caractéristiques des natifs numériques pour nous aider à les motiver. Les natifs numériques ont envie de vitesse, ils veulent du *feedback* immédiat et sont incapables de tolérer les environnements non-stimulants ou sans technologie. Ils désirent faire plusieurs choses en même temps et ont une préférence pour l'image au lieu du texte. Ils désirent apprendre en réalisant une activité et ils ont une prédilection pour la collaboration et la connectivité constante.

Il est donc indispensable que nous prenions en compte les facteurs que nous avons mentionnés jusqu'ici et ceux observés tout au long de notre recherche empirique afin d'atteindre notre objectif. Dans ce qui suit, nous cherchons à savoir si une motivation élevée lors de la réalisation d'une tâche, conduisait à une meilleure performance de nos étudiants. Nous discuterons brièvement de cette théorie dans la section qui suit.

2.6. Préférence versus performance

Même si la littérature nous indique que la technologie aide à motiver les étudiants, nous pouvons nous poser la question de savoir si la motivation contribue à la performance. Par performance nous entendons, plus précisément, les résultats dans un contexte scolaire ou universitaire. Nous nous intéressons particulièrement à observer quelle plateforme, le téléphone portable ou l'ordinateur, nos étudiants ont trouvé la plus motivante et si, par conséquent, ils ont obtenu des meilleures notes sur cette plateforme.

Les recherches de Cerasoli *et al.* (2014) affirment non seulement que la motivation contribue bien à la performance mais que c'est plus précisément la motivation intrinsèque qui inspire la performance. Cette information prouve donc l'intérêt de trouver un moyen ludique pour travailler l'oral.

Turturean (2012), en revanche, présente encore un enjeu qui pourrait influencer négativement la performance quand on emploie la technologie. Elle explique que bien que la technologie puisse motiver un apprenant, elle peut aussi le distraire et l'écarter du vrai objectif pédagogique. L'exemple cité par Turturean (2012), dont on ne saurait contester la légitimité, concerne Internet : un apprenant qui est censé travailler sur un programme donné peut facilement être tenté par les innombrables distractions présentes sur la toile (entre autres, celles offertes par les réseaux sociaux).

Lin et Jou (2013) constatent un autre facteur de la technologie dans l'enseignement qui pourrait influencer négativement la performance des apprenants: le manque de connaissance de l'outil ou du programme choisi. Ils expliquent que cela amène les apprenants à passer du temps à s'habituer au programme ou à l'outil au lieu de réaliser les activités. Les apprenants risquent donc de ne pas soumettre un travail dans les délais fixés.

Ces informations nous sont très importantes si nous souhaitons vérifier la théorie de Cerasoli *et al.* (2014), qui indique que la motivation inspire la performance. Nous tenterons donc dans la partie pratique de ce mémoire de faire un lien entre la motivation et la performance. Dans ce qui suit, il sera question de l'utilisation de l'ordinateur et du téléphone portable dans un but pédagogique.

2.7. L'Ordinateur et *Papotons* ! dans l'enseignement

Nous continuons dans cette troisième section à brosser le tableau du cadre théorique. Nous évoquerons brièvement l'histoire et l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement des langues avant d'examiner certains sites, réseaux sociaux et programmes développés pour l'apprentissage des langues en nous focalisant sur leur capacité à faire travailler l'oral. Ensuite nous présenterons le logiciel *Papotons* ! ainsi que son usage à l'université du Nord-Ouest. Nous concluons cette partie en expliquant le rôle de *Papotons* ! dans notre étude.

2.7.1 L'ordinateur dans l'enseignement

L'emploi de l'ordinateur dans l'enseignement n'est pas un phénomène nouveau. Selon Bahrani (2011) l'ordinateur dans l'enseignement des langues ou bien le CALL¹⁶ a vu le jour en 1960 à l'époque de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Cependant, d'après Waschauer, le CALL a été conçu en 1950, mis en œuvre en 1960 et depuis il n'a pas cessé de se développer (Warschauer 1999 cité par Bax 2003). Bax (2003) nous indique qu'on peut classer le développement du CALL en phases. La première phase concerne le CALL structural des années 70-80 avec l'informatique centralisée où l'objectif était la grammaire et la traduction. Puis, vers 1980 on est passé au CALL communicatif avec ordinateur avant d'entrer dans le XXI^e siècle où on trouve le CALL intégré avec Internet et le multimédia.

2.7.2. Sites et programmes d'apprentissage centrés sur la PO

L'arrivée d'Internet marque un énorme pas en avant pour l'apprentissage des langues. Internet est devenu une source inépuisable de la langue cible authentique et de ressources pédagogiques potentielles. On peut y trouver non seulement des exemples de la langue écrite mais aussi de la langue parlée par le biais des vidéos en versions originale et/ou sous-titrée (par exemple, sur YouTube) ou en écoutant la radio en ligne. Ce sont des ressources qu'on peut exploiter en classe pour travailler toutes les compétences. En somme au fil du temps, grâce aux nombreux sites consacrés au FLE il est possible d'accéder à des activités centrées sur l'ensemble des compétences en acquisition de langues prônées par le CECR. En général, ces activités sont accompagnées de leurs corrigés qui aident l'apprenant à travailler en autonomie, sauf pour les activités de production orale et de production écrite.

¹⁶ Computer Assisted Language Learning

Mais les avantages d'Internet ne s'arrêtent pas là, il existe aujourd'hui de nombreux sites consacrés à l'apprentissage des langues. Ces sites reconnaissent dans un sens l'importance de l'approche communicative parce qu'ils tentent de travailler les quatre compétences. Nous évoquons à nouveau la perspective soulevée dans le chapitre précédent selon laquelle c'est l'utilisation de l'ordinateur pour travailler l'oral qui nous intéresse, parce que la compétence la plus difficile à développer est, à notre avis, la PO. Nous proposons donc de présenter et de discuter quelques sites et programmes présents sur la toile, notamment (i) *Livemocha*, (ii) *Busuu* et (iii) les réseaux sociaux afin de connaître dans quelle mesure ils contribuent à la production orale.

(i) *Livemocha*

En premier lieu nous avons observé le site *Livemocha* lequel propose des activités de grammaire, de compréhension écrite et aussi des jeux de rôle interactifs. Ce site travaille à la fois sur la compréhension et production orales. *Livemocha* est ce qu'on appelle un SRS – (Site de Réseautage Social) où l'accent est mis sur l'apprentissage des langues avec plus de 8,5 millions d'utilisateurs. Une fois inscrit sur le site, le participant peut choisir parmi 38 langues à apprendre. Le site n'est pas uniquement pour les débutants, c'est une plateforme d'apprentissage pour tous les niveaux : débutant, intermédiaire et avancé. Pourtant d'après nos propres recherches, nous n'avons pas vraiment trouvé d'activités en français au niveau avancé. Le site permet de soumettre un travail pour révision par des locuteurs natifs de la langue qu'on apprend – soit une production écrite soit l'enregistrement de son jeu de rôle interactif. Or, bien qu'on soit censé recevoir du *feedback*, on peut s'attendre à un délai de carence incertain. Nous pouvons ainsi conclure qu'il ne s'agit pas d'un site fiable pour travailler l'oral.

(ii) *Busuu*

Busuu est le deuxième site que nous avons testé. C'est aussi un SRS basé sur le même concept que *Livemocha* sauf qu'ici certaines activités sont payantes y compris celles de PO et PE ; ce qui nous a démotivé et mené alors à l'exclure de notre recherche.

Pendant notre enquête, nous avons également examiné les sites *Babbel.com* et *learnalanguage.com*, et avons conclu que – eux non plus – ne répondaient pas à nos besoins ; en effet ; tous deux manquent d'activités de production orale. En outre il existe d'autres programmes comme *Rosetta Stone* mais ce sont pour la plupart des programmes payants. Ils ne nous intéressent pas en tant que solution à notre problématique, parce que notre public,

composé d'étudiants de l'université du Nord-Ouest, ont déjà les frais des cours à assumer¹⁷. De ce fait, nous ne pouvons pas leur imposer des coûts supplémentaires.

(iii) *Les réseaux sociaux*

Nous avons mené une enquête sur la possibilité de travailler l'oral sur les réseaux sociaux les plus connus et gratuits comme *Facebook*, *Skype* et *Face Time*. Dans ce qui suit, nous proposons de faire une brève présentation de ces réseaux sociaux et d'exposer ensuite nos remarques.

Facebook, le réseau social le plus répandu, permet de s'exprimer en partageant des photos, des statuts et des vidéos. Il s'agit aussi d'une boîte mél où on peut envoyer et recevoir des messages privés. Depuis 2011, on peut également faire des appels vidéo sur *Facebook*. (Facebook : 2015). Par ailleurs, *Skype* permet de discuter en *live*, avec ou sans vidéo. Cela est exactement le principe de *Face Time* sauf que c'est uniquement pour les utilisateurs de MAC. L'appel vidéo que ces trois sites proposent peut permettre des échanges verbaux entre professeur et apprenant. Il devient par conséquent la plateforme idéale pour travailler l'oral si nous prenons en compte les exigences que nous avons indiquées dans notre problématique : une façon ludique de travailler la production orale de nos étudiants et d'intégrer le français dans leur vie quotidienne. Si nous nous servions de *Facebook*, nous pourrions déjà satisfaire partiellement l'exigence d'intégration énoncée. Nous nous expliquons : *Facebook* est fort de 11,8 millions d'utilisateurs en Afrique du Sud (Anon : 2015) dont 89% ont entre 18 et 29 ans (Anon : 2014), ce qui nous laisse croire que nos étudiants se trouvent parmi ces 11,8 millions. Ainsi, si nos étudiants utilisent déjà *Facebook* et que nous leur donnions des activités orales sur *Facebook*, là où ils communiquent dans leur vie quotidienne, nous aurions atteint notre but d'intégrer la langue dans leur vie et de travailler leur compétence orale.

Bien que le succès de *Facebook* en tant qu'outil soit évident, il y a également des difficultés qui s'associent à son usage et à l'appel vidéo en général. Le premier problème est que les apprenants ne vont pas forcément aimer partager leur vie privée avec leur enseignant ou leurs camarades de classe. Le deuxième problème concerne le fait qu'il faut fixer un rendez-vous qui convienne à l'apprenant et au professeur pour administrer l'appel vidéo. Cela constitue un obstacle considérable s'il faut prendre rendez-vous avec un grand groupe d'individus qui ont chacun un programme différent. De plus, certains facteurs qui peuvent influencer négativement

¹⁷ En Afrique du Sud les coûts de l'éducation sont très élevés, ce qui a donné lieu aux manifestations estudiantines de 2015, suivies de la fermeture de plusieurs universités sud-africaines par ses étudiants militants armés de leur célèbre hashtag #feesmustfall#.

l'appel, comme une connexion Internet faible ou des problèmes d'ordinateur. En bref, l'emploi de ces réseaux risque de nous apporter plus de problèmes que des solutions. Par conséquent, ces réseaux ne peuvent pas être considérés comme l'outil parfait pour travailler l'oral de nos étudiants.

2.7.3. L'arrivée de *Papotons !* et son usage à l'université de Potchefstroom

Confrontée à la complexité du problème que nous traitons ici, Madame Carina Grobler, professeur de français à l'université du Nord-Ouest à Potchefstroom, s'est décidée en 2014 à créer et à implémenter un logiciel dans le but de travailler l'oral. Elle a conçu à cet effet un logiciel qui s'appelle *Papotons !* Il est fondé sur le même principe que *Nihongo Partner*, un logiciel multimédia éducatif qui permet aux apprenants de langue japonaise de maîtriser un dialogue modèle et d'interagir dans des conversations préenregistrées (Grobler & Smuts : 2015). Le fonctionnement de ce logiciel consiste en trois phases nommées la création, la réponse et le *feedback* (Grobler & Smuts : 2015). Pendant la phase de création le professeur conçoit un dialogue modèle et une activité de questions et réponses, ensuite il le rend disponible en le mettant sur le LMS¹⁸. Après avoir téléchargé le logiciel, l'apprenant assume la deuxième phase en répondant aux questions conçues par le professeur. Pour réaliser l'activité, l'apprenant a besoin d'écouteurs pour entendre le dialogue modèle et les questions, et d'un microphone pour enregistrer ses réponses. L'apprenant peut effectuer l'activité chez lui s'il possède l'équipement nécessaire. Les activités peuvent également être réalisées au laboratoire de langue, équipé d'ordinateurs connectés à Internet ainsi que des écouteurs et des microphones. Une fois qu'il a répondu à toutes les questions, l'apprenant remet son activité sur le LSM. La troisième et dernière phase est la phase de *feedback* où le professeur donne un retour audio sur le travail de l'apprenant.

2.7.4. *Papotons !* dans notre étude

Bien que *Papotons!* réponde à notre exigence de travailler l'oral, nous ne sommes pas convaincue qu'il s'agit d'un moyen ludique d'intégrer la langue dans la vie quotidienne de notre public. Il faut garder à l'esprit que nos étudiants sont des natifs numériques et que leur outil préféré est le téléphone portable. Notre public a déjà eu l'occasion d'effectuer des activités sur *Papotons!* en 2014 comme débutants dans le module FREN111. Nous nous intéressons à observer, entre *Papotons !* et le téléphone portable, lequel contribue le plus à la motivation

¹⁸ Learning Management System – L'université du Nord-Ouest se sert d'un système Sakai.

intrinsèque de l'apprenant et si cela mène à une meilleure performance. Dans la dernière section de ce chapitre, nous abordons l'utilisation du téléphone portable dans l'enseignement.

2.8. Le téléphone portable dans l'enseignement

Nous arrivons à la dernière section du chapitre consacré au cadre théorique. Cette section revient sur l'intérêt d'inclure le téléphone portable dans l'enseignement et aborde l'enquête sur son potentiel de répondre aux exigences identifiées préalablement. Dans un premier temps nous allons aborder le téléphone portable dans l'enseignement et plus particulièrement dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans un deuxième temps nous étudierons les applications populaires sur les téléphones portables en mettant l'accent sur l'application *WhatsApp*, afin de sélectionner une application utile pour la partie pratique de ce mémoire.

2.8.1. Le téléphone portable dans l'enseignement : un aperçu

Nous avons expliqué, plus haut dans ce chapitre, que nos apprenants sont habitués à travailler sur l'ordinateur mais que celui-ci ne peut pas être considéré comme un moyen ludique potentiel pour réaliser des activités pour les apprenants jeunes adultes. Bruns & Duffy (2006) partagent notre opinion en constatant qu'avec toutes les technologies mobiles de nos jours, il ne suffit plus d'utiliser uniquement l'ordinateur avec ses ressources en ligne dans l'enseignement. Stephens & Fanning (2013) sont du même avis suite à une expérience dans un lycée américain. Ces chercheuses conseillent aux enseignants d'essayer le téléphone portable dans leurs cours vu que c'est un appareil dont la possession est bien répandue parmi la plupart des élèves et des étudiants.

L'usage du téléphone portable dans l'enseignement, aussi appelé MALL¹⁹, est peu connu et varie selon le but de chaque professeur. Selon notre recherche le téléphone portable est souvent utilisé pour faciliter la communication entre le professeur et l'apprenant ou entre apprenants, par le biais des applications *chat* que l'on désigne aussi par la messagerie mobile instantanée (MMI)²⁰. Ceci était le cas dans l'expérimentation de Stephens & Fanning (2013), où le professeur et les apprenants ne communiquaient pas uniquement des informations administratives. Les contenus du cours étaient partagés et les apprenants étaient encouragés à partager des informations supplémentaires. Le téléphone portable était également utilisé

¹⁹ Mobile Assisted Language Learning

²⁰ Mobile Instant Messaging (MIM)

comme outil pour améliorer la participation en classe, dans le cas de Stephens & Fanning (2013) ; l'application *PollEverywhere*²¹ était employée mais selon Rambe & Bere (2013), une application *chat* comme *WhatsApp* pourrait être utilisée aux mêmes fins. D'autres expériences mentionnent un professeur de mathématiques qui a exploité la calculatrice et un professeur d'art, qui a utilisé la caméra du téléphone portable (Stephens & Fanning : 2013). Ce qui nous montre de nouveau que l'utilisation du téléphone portable dans l'enseignement dépend des objectifs et des besoins identifiés par chaque professeur.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, il existe peu d'informations sur l'utilisation du téléphone portable. Golonka *et al.* (2012) qui ont examiné la possibilité de l'utiliser dans les cours de langue étrangère, ont exprimé un avis positif en déclarant que nous pourrions l'exploiter en nous servant de toutes les fonctions disponibles. C'est en effet ce qu'a fait Gromik (2011) lors d'une expérience en classe d'anglais langue étrangère au Japon. Selon ce dernier, le téléphone portable est souvent utilisé pour travailler les compétences écrites par le biais de la MMI, mais il affirme qu'on pourrait l'utiliser également pour développer les compétences orales. Gromik (2011) a utilisé la caméra vidéo du téléphone portable et a demandé à ses apprenants de produire des vidéos courtes sur un sujet traité en classe.

D'après Grinols & Rajesh (2014), l'utilisation du téléphone portable dans l'enseignement répond au désir de la nouvelle génération de réaliser des tâches multiples, l'une de leurs caractéristiques (paragraphe 2.5.1 page 24). Ces chercheurs, Grinols & Rajesh (2014), sont parvenus à la conclusion que l'emploi du téléphone portable en classe peut donner lieu à des tâches multiples négatives quand l'apprenant est plutôt distrait par son téléphone, mais qu'il peut pareillement encourager l'apprenant en-dehors de la salle de classe quand il a des activités à réaliser chez lui.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons affirmer que même si la recherche sur le téléphone portable est limitée, elle nous indique qu'il existe la possibilité favorable de l'utiliser dans nos cours.

2.8.2. Applications populaires à considérer

Avant de tenter d'introduire le téléphone portable dans nos cours, il importe de savoir comment notre public utilise son téléphone portable. Un sondage mené par Alfawareh & Jusoh (2014)

²¹ Application qui permet de mener des sondages avec un téléphone portable

sur des étudiants à l'université de Narjan, Arabie Saoudite, a révélé que le MMI occupe une place prépondérante dans l'usage du téléphone portable.

Il existe de nos jours une pléthore d'applications MMI disponibles. Selon une enquête menée en Afrique du Sud, *WhatsApp* est la plus populaire (ANON : 2013). L'application *BBM (Black Berry Messenger)* prend la deuxième place sur le plan de la popularité. En considérant l'une de ces applications comme solution à notre problématique nous nous sommes décidée à ne pas prendre en compte *BBM*, puisqu'elle n'est pas disponible sur tous les téléphones portables. Nous avons mené une enquête préliminaire sur le potentiel de *WhatsApp* comme solution, et nous avons tiré une conclusion favorable. Nous l'expliquons : *WhatsApp* n'est pas uniquement une MMI, il permet aux utilisateurs d'enregistrer des messages vocaux, ce qui nous intéresse particulièrement pour travailler l'oral. Deuxièmement, c'est une application que nos apprenants utilisent quotidiennement. Cet aspect est important si nous souhaitons atteindre notre objectif.

Il nous semble donc logique à ce stade de ne pas rechercher ou présenter d'autres applications vu que *WhatsApp* répond déjà aux exigences de l'outil que nous cherchons. Il faut toutefois prendre en compte la mise en garde prononcée par Rambe & Bere (2013) quand ils évoquent cette application dans l'enseignement. Ils avertissent qu'il est primordial de mettre en place des directives strictes contre le spam, avant de lancer des activités sur *WhatsApp*. Ils préviennent ensuite l'enseignant qu'il risque d'être gêné par des apprenants qui demandent des informations en dehors des heures de travail. Nous prenons en compte cet avertissement et le considérons pendant l'étape pratique qui est abordée dans le chapitre suivant.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons constater que nous avons trouvé des réponses à trois des questions posées dans notre introduction. Nous avons dévoilé la nouvelle génération ainsi que ses caractéristiques dans la deuxième section de ce chapitre pour répondre à la première question : *Qui est la nouvelle génération et quels sont les facteurs qu'il faut prendre en compte en leur enseignant et les motivant ?* Puis, nous avons présenté et discuté des ressources disponibles en CALL pour travailler l'oral, afin de répondre à la deuxième question : *Quelles ressources sont disponibles pour travailler l'oral ?* Enfin, nous venons de répondre à la troisième question : *Quel est le potentiel du téléphone portable pour travailler l'oral ?* Nous avons vu dans cette dernière section que le téléphone portable peut être utilisé pour travailler l'oral en utilisant les messages vocaux sur les applications *chat* ou en employant la caméra vidéo.

Grâce à ces informations, nous pouvons nous atteler à la partie pratique de notre mémoire, qui nous aidera à résoudre notre problématique.

Chapitre 3 : Cadre pratique

Ce chapitre s'efforce d'expliquer la partie méthodologique de notre recherche ainsi que l'expérience que nous avons mise en place et ses résultats. Dans un premier temps, nous présenterons différents types de méthodes et les choix méthodologiques que nous avons faits pour mener notre étude. La deuxième étape met en lumière les volets quantitatif et qualitatif de notre étude ainsi que les instruments de la collecte des données. La troisième étape sera dédiée à la présentation et à l'analyse des résultats qui nous ont guidés dans la conceptualisation de notre expérience, ainsi que la théorie à considérer pour créer des activités orales. Après avoir présenté notre expérimentation dans une quatrième étape, nous terminerons ce chapitre avec une cinquième et dernière étape qui mettra en lumière l'analyse des résultats après l'expérience.

3.1. Le type de méthode

Toute recherche repose sur une certaine méthode ou approche pour découvrir les informations recherchées. Normalement on distingue deux types d'approches : l'approche qualitative et l'approche quantitative ; mais de nos jours, on peut aussi employer une approche mixte. Nous expliquons ces termes :

3.1.1. L'approche qualitative et quantitative

Pinard *et al.* (2004) explique qu'une approche qualitative souligne l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. Masendeke, (2012 :48) le confirme et ajoute à la définition : « La partie qualitative d'une recherche, quant à elle, se focalise sur l'expérience de l'individu, le sens de cette expérience selon l'individu lui-même et la compréhension de cette expérience-là ». En bref, une approche qualitative s'intéresse aux opinions et perceptions d'un certain public.

Selon Berger (2000), l'approche quantitative évoque des chiffres. « Le quantitatif se définit par des mesures où contrairement au qualitatif, les nombres importent et se prêtent à des fonctions mathématiques. » (Pelletier et Demers 1994 :758). Creswell (2014) approfondit cette définition en expliquant qu'il s'agit d'une approche pour tester des théories objectives en examinant la relation entre des variables.

Berger (2000 :14) met les deux approches en contraste. D'après lui, l'approche qualitative est en quelque sorte théorique et cherche à évaluer et interpréter, tandis que l'approche quantitative est statistique et cherche à compter, mesurer, décrire et prédire.

Naturellement, ces deux approches ont recours à différentes méthodes pour la collecte des données. L'approche qualitative se sert des entretiens et des observations (Pelletier et Demers : 1994) tandis que l'approche quantitative utilise des expériences, des enquêtes, des questionnaires et des analyses de contenu. (Berger 2000 :14)

3.1.2. L'approche mixte

Comme son nom l'indique, cette approche implique l'utilisation conjointe des approches qualitative et quantitative. De Vos *et al.* (2011) posent que cette méthodologie doit être perçue comme une méthodologie séparée des deux autres méthodologies mentionnées ci-dessus. Ils expliquent qu'il s'agit d'une procédure de collecte, d'analyse et de 'mélange' des données à la fois quantitatives et qualitatives dans une seule étude ou une série d'études, le but principal étant de procurer une meilleure compréhension du problème de la recherche (De Vos *et al.* 2011 : 435). Karsanti et Savoie-Zajc (cités par Masendek 2014 : 45) expliquent l'importance de cette approche :

« L'approche mixte s'avère cruciale pour la réussite de la partie empirique de la recherche car la méthode qualitative est complémentaire de la méthode quantitative et vice-versa, et souvent l'approche mixte permet d'obtenir une meilleure compréhension des résultats de l'étude. »

D'après Berger (2000), une fois en possession des informations sur ces trois approches différentes, le chercheur doit être en mesure de sélectionner celle qui convient le mieux à la recherche qu'il souhaite entamer.

Pelletier et Demers (1994), qui s'intéressent à la recherche en pédagogie de l'éducation ne sont pas d'accords avec cette idée et conseillent plutôt de catégoriser les recherches : « Nous avons démontré l'inexactitude et l'ambiguïté des expressions 'recherche qualitative' et 'recherche quantitative'. À leur place, nous préconisons la catégorisation des recherches de tous les domaines en trois types généraux ». Nous expliquons cette argumentation ainsi que les types de recherches dans l'étape suivante.

3.2 Le type de recherche

Dans le domaine de la recherche, Pelletier et Demers (1994) encouragent les chercheurs à ne pas fixer leur regard sur les méthodes quantitatives et/ou qualitatives et proposent les caractérisations suivantes :

- Les recherches théoriques : elles s'appuient sur des déductions et sur des principes d'autres recherches.
- Les recherches expérimentales : il s'agit de « l'étude de l'influence d'un traitement contrôlé par le chercheur ».
- Les recherches descriptives : elles concernent des spéculations ou interprétations faites après la narration organisée d'observation ou de données.

L'argument principal et final de Pelletier et Demers (1994) est que l'analyse qualitative et l'analyse quantitative se retrouvent dans chacun de ces types de recherche et que cela renforce donc l'idée d'une approche mixte pour la recherche. Dans ce qui suit, nous nous proposons de catégoriser notre recherche selon les différents types que nous venons de définir. Une fois que nous l'aurons catégorisée, nous pourrions identifier le moyen d'analyse à appliquer.

3.3. Le choix méthodologique de notre recherche

En nous appuyant sur la catégorisation de la recherche selon Pelletier et Demers (1994), nous constatons que notre recherche s'insère dans toutes les trois catégories. Les premières deux questions (à savoir, (i) Qui est la nouvelle génération, et quels facteurs faut-il prendre en compte pour enseigner ce groupe et le motiver. (ii) Quelles ressources sont disponibles pour travailler l'oral.) portent sur un contexte théorique. Les réponses à ces questions font appel à des déductions basées sur autres recherches, ce que nous avons fait dans notre cadre théorique. Puis, la troisième question sur le potentiel du téléphone portable pour travailler l'oral est à la fois théorique et expérimentale. Elle est théorique dans la mesure où nous avons répondu partiellement à cette question avec une déduction tirée d'autres recherches, et ce, en dépit du manque / du nombre réduit de travaux menés sur ce sujet. En outre, lorsque nous considérons la possibilité de travailler l'oral avec le téléphone portable, nous souhaitons confirmer cette idée en menant notre propre expérience, ce qui en fait une recherche expérimentale. Cette expérience va nous permettre de mieux répondre à la question « Quel est le potentiel du téléphone portable pour travailler l'oral ? » car nous serons en mesure d'approfondir ce

potentiel. Quant à la quatrième question, il faudra observer les résultats de notre expérimentation et puis formuler des spéculations pour arriver à la réponse. C'est-à-dire que la quatrième question, tout comme la cinquième, peut être classée comme une recherche expérimentale et descriptive. Enfin, ces deux questions, peuvent être classées comme une recherche descriptive, parce qu'il faut tirer la réponse des spéculations faites sur l'expérimentation.

En somme, notre recherche ne correspond pas à une seule catégorie ; elle se procure des informations diverses pour répondre aux questions et atteindre son objectif. L'approche qualitative et l'approche quantitative, sont toutes deux liées à ces trois catégories de recherche et comme notre recherche comprend les trois catégories, ces deux approches y sont incontestablement présentes. C'est pour cela que nous estimons qu'il est juste d'utiliser l'approche mixte pour aborder notre problématique, c'est-à-dire, à selon Pinard *et al.* (2004 : 60) : « une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et éventuellement, les résultats de recherche. »

Dans la section suivante, nous expliquons les volets quantitatif et qualitatif impliqués dans notre recherche.

3.4. Le questionnaire de collecte des données

Concernant la collecte des données nous nous sommes servie des questionnaires. Il s'agit d'une méthode collective qui vise à comprendre et expliquer les faits (Vilatte : 2007). Précédemment, nous avons catégorisé notre recherche selon les types de recherches proposés par Pelletier et Demers (1994), et avons opté pour une approche mixte. Bien que le questionnaire soit un instrument de la collecte des données catégorisé sous l'approche quantitative, nous l'avons utilisé pour recueillir à la fois des informations quantitatives et qualitatives. L'entretien en tant que instrument de la collecte des données a été pris en considération, pour capter les informations qualitatives, mais nous sommes d'avis qu'un questionnaire avec les questions ouvertes pourrait contribuer au même but. De plus, nous pensons qu'un questionnaire permet au public de s'exprimer encore plus librement avec l'assurance d'un anonymat absolu.

Pour répondre aux questions 3 à 5, mentionnées dans le questionnement de notre étude, nous avons mis en place une expérience avec des activités sur les plateformes *WhatsApp* et

Papotons ! et nous avons administré des questionnaires pendant et après le déroulement des activités. Avant de pouvoir faire cela, il fallait d'abord vérifier si notre public était en mesure de réaliser les activités, alors un questionnaire a été administré avant aussi.

3.5. La démarche de l'enquête

Avant d'administrer les questionnaires, nous avons demandé et obtenu la permission auprès du comité d'éthique de la recherche et du chef du département de français à l'université du Nord-Ouest sur le campus Potchefstroom. Après avoir mené ces démarches nécessaires, nous avons entamé notre travail d'enquête.

Nous avons choisi d'utiliser le logiciel *Google Forms* pour administrer les deux questionnaires avant et après la mise en place des activités élaborées par nous et proposées à notre groupe d'étudiants. Cette plateforme nous semble tout à fait convenable car elle permet aux participants (enquêtés) de s'exprimer anonymement. De plus, ce logiciel interprète les statistiques sur un tableau qui facilite le processus d'analyse.

Pour ce qui est de conception d'un questionnaire,²² alors que son introduction doit comporter des phrases explicatives indiquant le nom de l'organisme qui conçoit l'étude, les objectifs de celle-ci ainsi qu'une mention garantissant l'anonymat des répondants; des formules de remerciements doivent généralement apparaître à la fin du questionnaire : telles sont, quelques-unes, des caractéristiques des questionnaires proposés par *Google Forms*.²³ Parallèlement, le questionnaire 3²⁴, administré pendant le déroulement des activités, était moins important et comportait deux questions uniquement ; ce questionnaire était posté sur notre plateforme technologique d'enseignement/apprentissage, qui s'appelle *E-fundi*. Cette plateforme assure

²² Sur ce point, consulter, entre autres, J.C. Vilatte, « Méthodologie d'enquête par questionnaire » <file:///C:/Users/01410323/Downloads/jcvilatte-le-questionnaire-jcv.pdf> Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles. Document consulté le 13/01/2016 ; et R. de Oliveira « L'enquête par Questionnaire. Rédaction et mise en ordre des questions. Rédaction et mise en ordre (éventuelle) des items », <http://blog.univ-reunion.fr/afordens/ruth-de-oliveira/> dans le cadre du projet AFORDENS (Appui à la FORMation à Distance dans l'ENSEignement Supérieur par le numérique (2014).

²³ Nous utilisons désormais le terme « Questionnaire 1 » pour le premier questionnaire administré avant l'expérience. Nous nous référons au « Questionnaire 2 » comme le questionnaire présenté après la mise en place des activités pour connaître l'outil préféré de nos apprenants.

²⁴ Nous employons les mots « Questionnaire 3 » pour nous référer à celui administré pendant le déroulement des activités, son but a été de déterminer la question de la préférence versus la performance.

également l'anonymat de notre public. Dans l'étape suivante, nous abordons la formulation des questions posées dans ces questionnaires.

3.6. Questionnaire 1²⁵ : Poser les fondements de notre expérimentation

Rappelons le but du premier questionnaire : confirmer si notre public pouvait effectuer les activités que nous avons prévu de mettre en place, s'ils possèdent des téléphones portables. Il était également important pour nous de savoir s'il existait déjà des opinions sur les deux plateformes *WhatsApp* et *Papotons!*. Alors, le premier questionnaire comportait une série des questions fermées pour obtenir les informations quantitatives, mais aussi plusieurs questions ouvertes pour dégager des opinions.

Les premières questions (1-4) portaient sur des informations générales. Les participants devaient indiquer leur âge, sexe, langue maternelle et langues parlées. L'objectif était de nous faire une meilleure idée de notre public et de confirmer que ces jeunes adultes font partie de la nouvelle génération. Puis, nous avons posé des questions (5-9) sur le téléphone portable ou plus précisément sur le smartphone. Les questions 5-7 vérifiaient, d'une façon fermée (réponses oui/non), que nos étudiants possèdent un téléphone portable, qu'ils savent l'utiliser et qu'ils l'ont déjà utilisé dans un contexte académique pour faire des devoirs. Il s'agissait des réponses oui/non. Les questions 8 et 9 dépendaient de la réponse à la question 7. À la question 8, les participants devaient indiquer leur expérience du téléphone portable dans l'enseignement, et préciser s'ils l'avaient déjà utilisé. S'ils avaient vécu une expérience négative, ils devaient en partager les détails. La question 9 demandait aux participants, qui n'avaient jamais utilisé le portable au cours de leur apprentissage, s'ils souhaitaient le faire et pourquoi. La question 10 cherchait à connaître à quelle fréquence les apprenants communiquent par le biais de l'application *WhatsApp*. Cette question était formulée d'une manière fermée et les répondants devaient choisir l'une des réponses listées. Ensuite, nous avons posé encore une série de questions fermées : les questions 11-14 portaient sur les messages vocaux qu'on peut envoyer et recevoir sur *WhatsApp*, pour savoir si les participants se servent de cette fonctionnalité, à quelle fréquence et si elle fait partie de leur communication naturelle. La question 15 demandait aux apprenants s'ils employaient autres applications *chat* dans leur communication quotidienne et lesquelles. L'objectif était de nous donner une meilleure idée de leur façon de communiquer et de nous fournir une liste d'autres applications à considérer pour de futures

²⁵ Voir annexe 1.

expérimentations. Nous révélerons les réponses à cette question au dernier chapitre de ce travail quand nous ferons nos recommandations. Le prochain groupe de questions concernait la plateforme *Papotons !*. Avec les questions 16 et 17 nous avons demandé au public s'il connaissait la plateforme et s'il s'en était déjà servi pour y travailler. Ils pouvaient répondre en cochant oui ou non. La question 18 était liée à la question précédente. Les étudiants sondés devaient mesurer leur expérience sur une échelle allant du positif au négatif et puis le cas échéant, justifier leur expérience négative, sur cette plateforme. L'avant dernière question sur *Papotons !* cherchait à savoir si le logiciel avait l'aspect naturel d'une conversation. Enfin, nous avons demandé (questions 20-21) si les participants avaient un ordinateur personnel et s'il était équipé des haut-parleurs/écouteurs et d'un microphone. Ces questions avaient pour but de nous confirmer s'ils pouvaient réaliser les activités *Papotons !* chez eux. Les questions 22 et 23 vérifiaient où les apprenants font leurs devoirs à réaliser sur ordinateur et où ils avaient fait leurs activités *Papotons !* l'année précédente. La toute dernière question demandait au public s'il préférerait effectuer ses devoirs sur ordinateur ou plutôt sur papier.

3.6.1. Résultats du questionnaire 1

Tous les étudiants inscrits au module ont répondu au premier questionnaire. Les résultats nous ont confirmé que notre public fait bien partie de la nouvelle génération car qu'ils ont déclaré avoir entre 19 et 23 ans. La langue maternelle de la plupart des étudiants est l'afrikaans (73%). 20 des 22 répondants avaient un *Smartphone* à l'époque et savaient comment l'utiliser. Seulement 5 sur 22 étudiants n'avaient pas encore utilisé leur téléphone portable dans l'enseignement et parmi eux, 3 s'intéressaient à l'employer dans ce contexte. Les 17 qui l'avaient déjà utilisé ont indiqué qu'ils avaient vécu une expérience positive. 3 ont dit que cela ne les avait pas intéressés, mais personne n'a partagé une expérience négative. Parmi les raisons pour lesquelles les étudiants aimeraient utiliser le téléphone portable dans ce contexte, la plupart ont indiqué qu'ils ont toujours leur téléphone en main et qu'il s'agit donc d'un moyen très pratique pour réaliser des devoirs. Ces réponses ont confirmé qu'il n'existait pas des préjugés négatifs par rapport à l'utilisation du téléphone portable dans l'enseignement et que nous pouvions donc poursuivre dans notre expérimentation. À la question 10 où les étudiants devaient préciser à quelle fréquence ils communiquent avec *WhatsApp*, 87% ont sélectionné la réponse « plus de 5 fois par jour » ; et 13% « 1-4 fois par jour ». Nous avons donc raison de penser qu'ils se servent de cette application quotidiennement. Seulement 5 étudiants n'utilisaient pas les messages vocaux et ont indiqué qu'ils n'en envoyaient jamais. Pourtant 4 de ces 5 en reçoivent au moins une fois par mois. Parmi les 17 étudiants qui ont affirmé utiliser

les messages vocaux, 6 en envoyaient et en recevaient quotidiennement, 7 hebdomadairement, et 4 mensuellement. À la question de savoir si les messages vocaux faisaient partie de leur communication naturelle, la moitié, 11 apprenants, ont répondu oui.

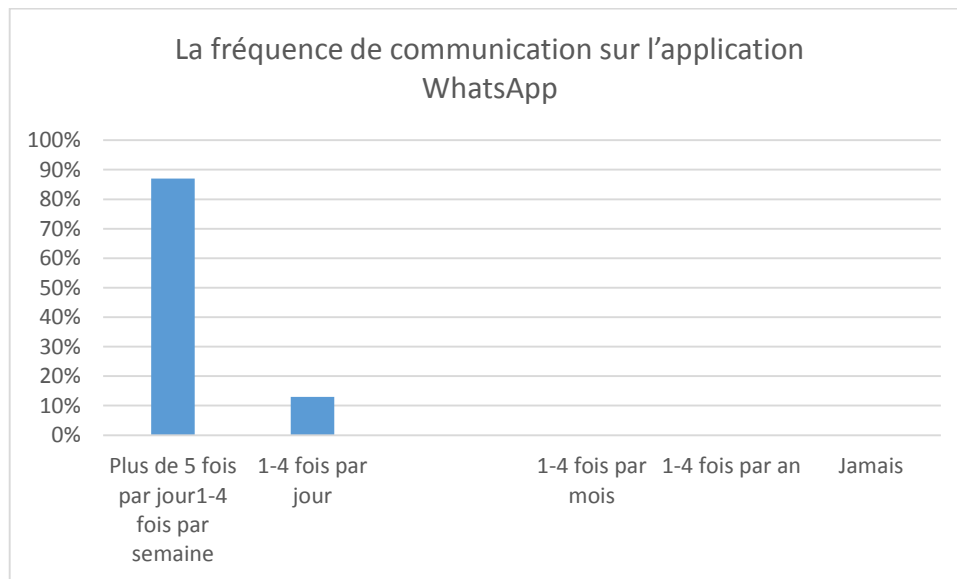


Tableau 1 : La fréquence de communication sur l'application WhatsApp

Les questions suivantes portaient sur le logiciel *Papotons !* Nous étions surprise d'apprendre que 8 des 22 sondés n'avaient pas encore travaillé sur le plateforme *Papotons !*. Ce point fut très important pour les consignes de notre expérimentation. C'est-à-dire que nous devons donc présenter le logiciel et expliquer son fonctionnement avant de donner les activités. Ceux qui connaissaient déjà *Papotons !* avant l'expérimentation avaient des sentiments partagés envers la plateforme : 10 étudiants sur 14 ont rapporté une expérience positive et voulaient continuer à travailler sur cette plateforme ; par contre, deux entre eux ont indiqué une expérience négative et deux autres étaient indifférentes mais sans se justifier. Les raisons fournies pour les expériences négatives portent sur des problèmes technologiques. Grâce à ces réponses, nous avons pu découvrir l'impact que peut avoir des difficultés technologiques sur la réputation d'une plateforme. Cela a davantage mis l'accent sur la formulation des consignes pour éviter un tel problème. Nous nous sommes préparée également à être disponible pour résoudre ces ennuis pendant le déroulement de notre expérience. Ensuite, nous avons demandé au public si *Papotons !* avait l'aspect naturel d'une conversation ; seulement une personne a dit « oui », deux autres ont sélectionné « non » ; et le reste a choisi « peut-être » dans la liste de réponses. En ce qui concerne l'ordinateur personnel, une seule personne n'en avait pas et seulement 5 des 21 personnes n'avaient pas de microphone ou d'écouteurs ni de haut-parleurs. C'est-à-dire que la plupart des sondés étaient en mesure d'effectuer les activités chez eux. Les étudiants qui

n'avaient pas ces outils ont indiqué qu'ils avaient effectué leurs devoirs au laboratoire de langues l'année passée. Cela nous confirmait à nouveau que nous pouvions mettre en place notre expérimentation. Pour la toute dernière question, seulement 18% des répondants ont affirmé ne pas préférer faire leurs devoirs sur ordinateur. Cela confirme notre observation que la nouvelle génération vit vraiment dans une ère technologique et que notre recherche s'insère dans un champ important.

En somme les résultats du premier questionnaire nous ont révélé des circonstances favorables à la mise en œuvre de notre expérience et ils nous ont fourni des pistes à prendre en compte pour la conception de nos activités.

3.7. Élaborer les activités pédagogiques

Bien que nous ayons eu la confirmation que nous pourrions mettre en œuvre notre expérimentation, nous devons encore réfléchir à sa formulation. Ci-dessous nous décrivons les étapes à suivre lors de la création d'activités pédagogiques, et plus particulièrement, les activités production orales ainsi que leur évaluation. Cela sera suivi d'une présentation des objectifs pédagogiques, des contenus, et des tâches et activités langagières qui se trouvent au cœur de notre expérimentation.

3.7.1. Qu'est-ce qu'une activité pédagogique ?

Avant de traiter les questions théoriques portant sur l'élaboration/évaluation des activités pédagogiques en PO, il faut d'abord comprendre ce que cela implique. D'après Mangenot (2003, cité par Le Roux *et al.* (c) 2014) :

« Une activité pédagogique se définit comme ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue » (Mangenot : 2003, cité dans Le Roux *et al.* (c) 2014 : 33)

Il s'agit plus précisément de donner l'occasion à l'apprenant de mettre en pratique ces connaissances. « C'est à la fois une pratique et réflexion, un ensemble pensé et agi, un aller-retour entre penser et faire » (Anon : 2011 : 1).

Ce dernier auteur insiste sur le fait qu'une activité pédagogique doit être dans un premier temps éducative, mais aussi sociale.

3.7.2. Les critères pour des activités pédagogiques

Pour concevoir des activités pédagogiques, il faut considérer les critères auxquelles elles doivent répondre. Le Ninan (2004, cité par Le Roux *et al.* 2014(c)) les spécifie ci-dessous :

1. Le premier objectif et le plus important a été évoqué dans la définition plus haut : l'objectif pédagogique. Toute activité pédagogique doit être en relation avec l'objectif pédagogique visé.
2. Ensuite, l'activité doit porter sur un point du programme.
3. Il faut qu'elle adhère aux capacités que l'apprenant doit développer pour atteindre l'objectif pédagogique.
4. La consigne de l'activité doit incontestablement être claire, précise et univoque.
5. Il faut également que l'activité soit adaptée au niveau de l'apprenant.
6. Cela implique de tester l'activité avant de la proposer aux apprenants, pour confirmer qu'elle est faisable.
7. La solution à l'activité doit l'accompagner.
8. Finalement, il faut éviter à tout prix que l'activité soit lassante pour les apprenants.

D'après Lemeunier-Quéré (2004), il ne suffit pas de prendre en compte ces critères uniquement. Pour elle, il faut également examiner l'enseignant avant qu'il crée des activités pédagogiques ou d'autres matériels pédagogiques, pour vérifier s'il dispose des qualités suivantes :

- « une solide formation initiale de base : compétences pour définir le niveau, le thème, les objectifs et pour proposer une exploitation didactiquement cohérente et légitime du document »
- « une bonne connaissance du public et d'une volonté de répondre à ses besoins ; »
- « une motivation professionnelle et personnelle ; »
- « de l'imagination, de la créativité et de la polyvalence de l'enseignant : forme et fond que prendra le document »
- « la capacité à s'auto-évaluer avant de se lancer dans une activité créatrice »
- « un sens de l'esthétique et du travail bien fait, du potentiel logistique de l'établissement : matériel disponible et possibilité technique de faire un produit fini propre et agréable »

- « du temps professionnel (et donc rémunéré) et très souvent personnel (non rémunéré) que l'on accepte de consacrer à ses préparations »²⁶

Boissonnet (s.d) complète cette liste en expliquant que le professeur doit considérer soigneusement les situations de communication dans lesquelles il veut que ses apprenants interagissent. Cela est particulièrement valable dans le cas de la production orale. Cette chercheuse dit qu'il faut réfléchir aux rôles et tâches que nous donnons aux apprenants, à savoir s'ils correspondent à des situations sociales facilement identifiables et connaître le contenu langagier et linguistique du cours. Les activités de production orales proposées dans les manuels de FLE ne conviennent pas toujours à ces exigences. Boissonnet (s.d.) souligne l'importance pour un professeur de FLE d'être créatif afin de compléter ou d'enrichir les activités production orale dans les manuels.

Bérand (1991, citée par Vergnaud 2009) propose un dernier conseil pour travailler la production orale en classe. Il s'agit de créer un environnement favorable pour la communication. Elle dit qu'il est primordial que l'enseignant instaure un climat de confiance et d'écoute en classe et qu'il soit en retrait, afin de faciliter la communication horizontale. C'est-à-dire que nous devons garder à l'esprit les mêmes principes que pour la communication sur le groupe *WhatsApp*.

3.7.3. Élaborer et évaluer des activités orales

En construisant des activités orales on peut employer deux approches différentes. La première, l'approche structurale, tente d'apporter aux apprenants une compétence linguistique de base à partir de laquelle ils peuvent fonder leur compétence communicative. La deuxième approche favorise la réussite de la communication, et le système linguistique est secondaire (Michler : 2009). Pourtant Michler (2009) prétend qu'on peut appliquer les deux dans le sens qu'elles se complètent. Dans le cadre de nos activités, nous avons adopté l'approche structurale – nous avons déjà exposé nos apprenants aux contenus linguistiques en classe. Ensuite nous leur avons proposé les activités pour qu'ils mettent en pratique ce qu'ils avaient appris.

Nous pouvons évoquer à nouveau les fondements de la perspective actionnelle : les tâches à accomplir par des acteurs sociaux dans les situations de communication. À cet égard, la notion

²⁶ Lemeunier-Quéré, M. 2004. *Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat*. Franc-Parler. [En ligne]. Disponible :, Novembre 7]

de tâche est censée être le noyau de toute activité de production orale. Puisque nous suivions un programme de travail prescrit et que notre objectif principal était de mettre en pratique le contenu linguistique vu en classe, nous n'avions pas construit nos activités sur cette notion de tâche que prône la perspective actionnelle. Nous présenterons en détail le contenu, ainsi que les objectifs de chaque activité dans la section suivante, après avoir discuté l'évaluation des activités orales.

Évaluer la production orale est une tâche complexe qui nécessite une réflexion minutieuse. Garcia-Debanco (1999) fait une remarque sur la difficulté d'évaluer l'oral en constatant qu'il est compliqué de l'observer et de l'analyser avec tous les éléments qu'il faut prendre en compte : « Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants : aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses » (1999 : 194). Cette chercheuse évoque un deuxième problème pour l'évaluation de l'oral : il ne laisse pas de trace et pour l'évaluer correctement il faut pouvoir le réécouter. Nous avons réussi à résoudre ce problème vu que les énoncés oraux de nos apprenants étaient enregistrés sur les deux plateformes. Elle cite encore un troisième obstacle : l'évaluation de l'oral prend beaucoup de temps si on peut l'évaluer seulement en classe. Nous avons pu remédier au problème parce que les activités orales que nous avons créées pouvaient être évaluées en dehors des heures de cours.

Il importe de distinguer deux types d'évaluation :

1. L'évaluation sommative qui constitue la remise d'une note. Elle mesure à quelle point l'apprenant a pu adhérer à la norme. (Tagliante : 2005, cité par Le Roux *et al.* (b) 2014)
2. L'évaluation formative qui « évalue le degré d'acquisition de l'objet pédagogique » (Tagliante : 2005, cité par Le Roux *et al.* (b) 2014 : 47)

Dans le cadre de nos activités, nous avons opté pour une combinaison des deux types d'évaluation. C'est-à-dire que nous avons évalué à quelle mesure l'apprenant avait atteint l'objectif pédagogique et nous avons attribué une note.

De plus, il existe des outils pour effectuer une évaluation ; il s'agit des activités d'évaluation. Nous pouvons faire une distinction entre les outils fermés qui contrôlent les réponses sans ambiguïté et les outils ouverts qui concernent l'évaluation des réponses ouvertes (Tagliante : 2005, cité par Le Roux *et al.* (b) 2014). Avec la production orale, il s'agit d'examiner l'énoncé d'un apprenant et comme nous l'avons mentionné ci-dessus, il faut considérer plusieurs éléments comme la syntaxe, l'intonation, la prononciation etc. Un élément d'ambiguïté se manifeste donc dans la production orale et exige l'utilisation des outils ouverts pour l'évaluer.

Nous pouvons alors classer nos activités comme des outils ouverts, parce qu'elles requièrent une sorte d'appréciation des productions orales.

D'après Le Roux *et al.* (2014 : 58), il faut élaborer une grille de correction qui précise des critères d'évaluation. Ces chercheurs indiquent également comment élaborer une grille de correction. Elles expliquent qu'une grille implique une échelle sous forme de continuum qui doit s'appuyer sur les éléments suivants : « l'énoncé de la compétence visée, les niveaux de compétence attendus, les critères, les descripteurs, le seuil ou la norme de réussite et des exemples de copies types » (Chouinard et Durand : 2006, cité par Le Roux *et al.* (b) 2014 : 58). On peut distinguer plusieurs types d'échelles (Le Roux *et al.* (b) 2014 : 59-65) :

L'échelle classique : Elle détermine l'orientation et l'intensité perçues par les personnes qui l'ont créée.

L'échelle Likert : Ce sont des attitudes, des croyances et des jugements qui sont mesurées par cette échelle d'une extrémité inférieure à une extrémité supérieure par cette échelle.

L'échelle hiérarchique de Guttman : Elle porte sur la sélection d'une réponse sur un continuum, parmi une série d'énoncés.

L'échelle dichotomique : Il s'agit, tout simplement, d'une réponse « oui » ou « non » pour chaque indice ou énoncé donné.

L'échelle uniforme : Cette échelle repose sur un continuum de progression. On fait la distinction entre des échelles uniformes quantitatives et des échelles uniformes qualitatives. Les échelles uniformes quantitatives qui mesurent la performance d'une façon numérique ou alphabétique. En revanche, les échelles uniformes qualitatives se servent des mots pour indiquer un registre d'intensité (pas du tout, un peu, moyen, beaucoup), de fréquence (jamais, rarement, souvent), de manière (insatisfaisant, très satisfaisant).

L'échelle descriptive : C'est une série de descriptions des différents niveaux de qualité d'une tâche suivant un continuum de trois à six échelons. Ces descriptions permettent de comparer ce qu'un apprenant est capable de faire.

Pour nos activités, nous nous sommes servie d'une échelle descriptive à quatre échelons. Nous préférons ce type d'échelle car il simplifie le processus d'évaluation et donne un *feedback* plus précis aux apprenants, ce qui est notre avis.

Parlons du *feedback* et du traitement de l'erreur, qui sont des éléments importants à considérer dans notre expérimentation. « On ne peut et on ne doit pas tout corriger à chaque fois », disent Gruca et Cuq (2012 : 391) du fait que cela brise l'élan communicatif et comporte, de plus, une

surcharge d'informations à sauvegarder. Nous sommes d'accord avec cet énoncé car cela pourrait complètement décourager l'apprenant et fatiguer l'enseignant. Nous rappelons les types de *feedback* que nous avons abordés au deuxième chapitre : le *feedback* informationnel et le contrôlant (p.23). Nous nous sommes décidée à appliquer les deux : donner une note avec un complément sur la production de l'apprenant et ensuite quelques suggestions d'amélioration. Nous avons prêté attention à ne pas corriger chaque petite erreur, mais uniquement celles qui nous semblaient les plus importantes. Nous présenterons nos grilles d'évaluation et un exemple de *feedback* à l'étape suivante où nous présenterons en détail nos activités.

3.8. Projet oral 2015 – Notre expérimentation

Nous rappelons à ce stade que nous voulions comparer les opinions des apprenants sur les deux plateformes *WhatsApp* et *Papotons !*. Nous avons décidé de diviser le groupe FREN 211 en deux et les avons fait travailler en alternance. Il y a eu deux séances qui ont duré 2 semaines chacune. Pendant la première séance, le groupe 1 commençait avec *Papotons !* et terminait avec *WhatsApp*. Pendant la deuxième séance, le groupe 1 commençait sur *WhatsApp* et terminait sur *Papotons !*. Cela était exactement l'inverse pour le groupe 2.

Semaine 1 2-7 mars	Thème : La description physique	Groupe 1 – travaille sur <i>Papotons !</i> Groupe 2 – travaille sur <i>WhatsApp</i>
Semaine 2 9-14 mars	Thème : Les saisons/le climat	Groupe 1- travaille sur <i>WhatsApp</i> Groupe 2- travaille sur <i>Papotons !</i>
Semaine 3 5-10 mai	Thème : Les goûts et habitudes alimentaires	Groupe 1- travaille sur <i>WhatsApp</i> Groupe 2- travaille sur <i>Papotons !</i>

Semaine 4 12 – 17 mai	Thème : La mode et les appréciations	Groupe 1- travaille sur <i>Papotons !</i> Groupe 2- travaille sur <i>Whatsapp</i>
--------------------------	--	--

Tableau 2 : Le contenu des activités

3.8.1. Les objectifs pédagogiques :

Les objectifs pédagogiques généraux que les activités ont en commun sont:

- Communiquer en français d'une façon moins formelle.
- S'exprimer en partageant des informations sur sa vie et son environnement social.
- Employer la langue et la grammaire apprises en classe.

Nous approfondissons les objectifs pédagogiques de chaque activité dans l'étape suivante.

3.8.2. Les contenus :

Les apprenants de l'université du Nord-Ouest du campus de Potchefstroom utilisent la méthode Alter Ego+ 1 (Berthet et al. : 2012) et ont travaillé sur les dossiers 5, 6 et 7. Nous avons étudié ces dossiers pour formuler une idée de ce qu'ils ont appris pour que nous puissions l'intégrer dans chaque activité.

Les objectifs linguistiques de ces dossiers sont résumés ci-dessous :

Dossier 5

Grammaticaux	Lexicaux	Phonétique
- Le passé composé - C'est/il est	- La description physique	- Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales au passé composé.

Tableau 3 : Dossier 5 (et ainsi de suite)

Dossier 6

Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
- Structures pour parler du climat/ de la météo - Structures pour situer un événement dans	- Verbes et noms liés aux sens, sensations et perceptions - Termes de la météo et du climat - Les couleurs	- Les consonnes tendues t relâchées - Phono-graphie [s] et [z] avec la lettre s

<p>l'année (saison, mois, date)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structures pour caractériser un lieu - La place des adjectifs qualificatifs - Le pronom <i>Y</i> (complément de lieu) <ul style="list-style-type: none"> - Le futur simple 	<ul style="list-style-type: none"> - La localisation géographique - Adjectifs pour caractériser un lieu. - Les activités de plein air. <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire des sorties (cinéma, visites aux musées...) 	<ul style="list-style-type: none"> - [o] / [ɔ] <ul style="list-style-type: none"> - Phonie-graphie : Verbes en <i>-er</i> au futur
--	--	---

Dossier 7

Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
<ul style="list-style-type: none"> - Prépositions <i>de</i> et <i>à</i> dans le nom d'un plat. - Les articles partitifs, définis et indéfinis - La quantité négative <i>pas de</i> <ul style="list-style-type: none"> - Les pronoms COD : 3^e personne - Structures pour conseiller 	<ul style="list-style-type: none"> - Les aliments - Expressions de fréquence <ul style="list-style-type: none"> - Les vêtements et les accessoires (noms et caractéristiques) - Adjectifs pour l'appréciation positive et négative - Adverbes pour nuancer une appréciation - La taille et la pointure 	<ul style="list-style-type: none"> - Le <i>e</i> caduc dans l'expression de la quantité - Phonie-graphie : <i>de/des – le/les- ce/ces- te/tes</i> <ul style="list-style-type: none"> - Intonation : l'appréciation positive ou négative le doute et la persuasion - Phonie-graphie : Les deux prononciations de <i>e</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Les pronoms COI : 3^e personne - Les pronoms <i>qui</i> et <i>que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Termes liés aux achats sur Internet - La caractérisation des objets - Les adjectifs en – <i>able</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - [k]/[g] - Phonie-graphie : Pronoms COD
--	--	---

(Berthet *et al.* 2012:8-9)

Cela représente beaucoup d'éléments à inclure dans seulement 4 activités, alors nous avons pris ceux qui nous semblaient les plus importants à maîtriser pour l'examen et les plus pertinents pour les situations de communication dans lesquelles nos étudiants pourraient avoir besoin d'agir.

3.8.2.1.Séance 1 : du 2 au 14 mars 2015

Cette séance a eu lieu au début du semestre et portait donc sur les contenus des dossiers 5 et 6. Les deux groupes ont effectué la même activité mais en travaillant sur des plateformes différentes. Il a donc fallu légèrement adapter l'activité sur chaque plateforme. Pour commencer, nous avons enregistré une sorte de monologue modèle qui était mis sur les deux plateformes sans changement. Sur *Papotons !*, le monologue était suivi d'une série de questions auxquelles les apprenants devaient répondre individuellement. Nous rappelons qu'il est possible de réécouter chaque question et d'enregistrer ses réponses plusieurs fois. L'activité *Papotons !* était postée sur notre LSM, *Efundi* et le *feedback* a été mis sur le *dropbox* fourni par *Efundi*. Au début avec *WhatsApp*, nous avons partagé l'enregistrement avec le groupe avec une question ouverte à la fin où les étudiants devaient, dans un sens, donner plus ou moins les mêmes informations dans leur enregistrement. Ils pouvaient ensuite soit partager leur enregistrement avec le groupe *WhatsApp*, soit nous l'envoyer personnellement. Le *feedback* a été envoyé personnellement à l'apprenant. Enfin, nous avons posé exactement les mêmes questions aux deux différents groupes. Nous avons tenu compte des avertissements de Rambe et Bere (2013) de ne pas nous impliquer personnellement sur *WhatsApp* parce que les apprenants ne connaissent pas toujours les limites de ce type de contact et peuvent tenter t'en tirer quelque profit (en nous envoyant des questions en dehors du déroulement des activités,

par exemple). Pour remédier à ce problème, nous avons investi dans un téléphone portable qui pourrait rester au bureau. Nous avons également communiqué aux étudiants le but unique du groupe *WhatsApp* et les avons mis en garde contre le *spam*.

3.8.2.1.1. Semaine 1 – Première activité

Nous n'avons pas trouvé utile d'introduire des copies de nos activités (1, 2, 3) en annexe ; mais nous les décrivons et commentons en détail dans le corps de notre travail. La première activité se concentrait sur le dossier 5. Les apprenants ont déjà bien traité le passé composé dans leur première année, alors l'accent était mis sur le lexique de la description physique. Les étudiants ont travaillé non-seulement sur les termes dans la méthode, mais ils ont également reçu des fiches supplémentaires sur la description physique qu'ils pouvaient employer dans cette première activité.

Nous avons créé le monologue modèle dont nous reproduisons la transcription ci-dessous :

Aujourd'hui je voudrais vous parler de Paul. C'est mon cousin. Il est grand et mince. Il est blond et il a les yeux verts. Il est encore jeune – il a 25 ans, mais il a l'air vieux à cause de sa grande barbe. Paul est avocat et mon meilleur ami.

Sur *Papotons !* ce modèle était suivi des questions suivantes :

1. Vous avez un/une meilleur ami(e) ? Il / elle s'appelle comment ?
2. Quelle est sa taille ? Il/elle est grand(e)/petit(e) ?
3. Et sa silhouette ? Il/elle est maigre ou gros(se) ?
4. Quelle est la couleur de ses yeux ?
5. Quelle est la couleur de ses cheveux ?
6. Il/elle a des traits particuliers comme une barbe ou un tatouage ?
7. Vous avez des informations à ajouter sur votre ami(e) ? Ajoutez-les !

Sur *WhatsApp* nous avons ajouté les questions suivantes au monologue modèle :

Et vous, vous avez un(e) meilleur(e) ami(e) ? Il/ elle s'appelle comment ? Vous pouvez donner une description de votre ami(e) ?

3.8.2.1.2. Semaine 2 – Deuxième activité

La deuxième activité était basée sur le dossier 6. Dans cette activité nos objectifs linguistiques comprenaient dans un premier temps le lexique liée aux saisons et au climat ainsi que les éléments grammaticaux : le pronom *Y* et le futur simple. Ces éléments ont été utilisés dans le monologue modèle et dans les questions : il s’agissait de les identifier dans le monologue et de les utiliser dans les réponses. Nous voulions, dans un deuxième temps, qu’ils parlent d’eux-mêmes en partageant la date de leur anniversaire et qu’ils expliquent pourquoi ils aiment une certaine saison. Nous en avons profité pour travailler également les objectifs grammaticaux : *Structures pour situer un événement dans l’année (saison, mois, date)* et *La place des adjectifs qualificatifs* comme résumé plus haut.

Monologue modèle :

Ma saison préférée c’est l’automne. Je l’adore parce qu’il fait moins chaud et les feuilles colorées sont super jolies. Moi, je suis née le 11 avril, en automne. J’aime l’été aussi. Pour les vacances d’été en décembre nous irons à la plage, on y va chaque décembre. Aujourd’hui on est le 12 mars et il ne fait pas beau à Potchefstroom. Il pleut et il fait un peu froid, j’espère qu’il y aura du soleil plus tard.

Ce monologue modèle comptait plus de mots que le premier. C’était notre but d’augmenter graduellement la quantité d’information donnée dans le monologue pour développer à la fois leur compréhension orale. Sur *Papotons !* et sur *WhatsApp* nous avons ajouté les questions suivantes après le monologue modèle, la seule différence étant que les questions sur *Papotons !* laissaient le temps à l’apprenant de répondre à chacune individuellement.

1. Quelle est votre saison préférée et pourquoi ?
2. Vous êtes né(e) quand, en quelle saison ?
3. Quand est-ce que l’été et l’hiver commencent dans votre pays ?
4. Vous avez déjà des projets pour les vacances d’été ? Qu’est-ce que vous ferez ?
5. Vous êtes où et quelle est la date chez vous aujourd’hui ?
6. Quel temps fait-il chez vous aujourd’hui ? Il fait beau ?

3.8.2.2. Evaluation de la première séance

Pour les deux premières activités nous avons utilisé une échelle descriptive à quatre échelons comme grille d'évaluation. (voir l'annexe 5) Le total était sur 14, mais nous avons recalculé la note pour leur donner un pourcentage sur 100. Chaque étudiant a reçu deux grilles après la première séance, une note pour l'activité effectuée sur *Papotons !* et une note pour l'activité sur *WhatsApp*. En ce qui concerne le *feedback*, nous l'avons envoyé sur *WhatsApp* et pour *Papotons !* nous l'avons posté sur le LSM avec les grilles des deux activités. Pourtant le *feedback* n'était pas immédiat comme nous le voulions. A cause d'un programme extrêmement chargé, les étudiants ne l'ont reçu qu'une semaine après la date butoir.

3.8.2.3. Séance 2 : du 5 au 17 mai 2015

La deuxième séance se concentrait intégralement sur le dossier 7 et plus spécifiquement sur le lexique de ce dossier. Les activités se déroulaient de la même façon que pendant la première séance.

3.8.2.3.1. Semaine 3 - Troisième activité

À nouveau, le monologue modèle comportait plus de mots que le précédent. L'accent était placé sur le lexique : les aliments et les repas ainsi que sur la grammaire : les articles partitifs, définis et indéfinis. Comme auparavant, l'apprenant était censé se présenter en partageant des informations sur ses habitudes alimentaires.

Monologue modèle :

J'adore manger de la soupe quand il fait froid. En général, je mange beaucoup de fruits et de légumes. J'aime les pommes et les carottes. Je mange au moins deux fruits par jour.

Pour le petit déjeuner, je mange des œufs et du yaourt.

Les après-midis, je mange à la cantine et parfois je mange au restaurant. Les soirs je mange de la viande avec du riz ou des pâtes. Je mange rarement du pain et je déteste le porc – je n'en mange jamais. J'essaie de boire beaucoup d'eau, mais je préfère les jus de fruits.

Les questions suivantes étaient posées sur *Papotons !* :

1. Qu'est-ce que vous aimez manger ? Quel est votre plat préféré ?

2. Vous aimez les fruits et les légumes ? Vous en mangez souvent ?
3. Qu'est-ce que vous mangez au petit déjeuner ?
4. Où déjeunez-vous en général ? À la cantine, au restaurant ou chez vous ?
5. Qu'est-ce que vous détestez manger ?
6. Et à boire, qu'est-ce que vous préférez ?

Sur *WhatsApp*, nous avons ajouté les mêmes questions, mais sans les précisions ; par exemple nous avons exclu : « *Quel est votre plat préféré ?, vous en mangez souvent ? et A la cantine, au restaurant ou chez vous ?* ».

3.8.2.3.2. Semaine 4- Quatrième activité

Dans cette activité nous avons souligné le vocabulaire vestimentaire ainsi que les adjectifs pour l'appréciation positive et négative. Le deuxième focus était sur les pronoms *qui* et *que* en tant qu'objectif grammatical. Avec la dernière question, nous voulions que les apprenants emploient ces pronoms. Il y avait également un élément de la présentation de soi, parce que l'apprenant devait parler de lui-même.

La mode ne m'intéresse pas trop. Je porte ce que j'aime et je préfère les vêtements confortables. En été, je porte souvent des robes avec des sandales. Ma taille est 34 et je chausse du 4. Je déteste les chaussures à talon.

En hiver, je porte un jean avec un manteau et des bottes. Parfois je mets une écharpe et un chapeau. Je ne mets pas beaucoup de maquillage parce que je ne l'aime pas.

Quand je vais au boulot je prends toujours mon sac à dos. Dans mon sac, il y a mon déjeuner que je mange l'après-midi et ma tablette qui me permet de prendre des notes et que j'utilise en classe.

Les questions :

1. Vous aimez la mode ? Vous la suivez ?
2. Qu'est-ce que vous portez en été en général ? Vous mettez quels accessoires ?
3. Qu'est-ce que vous portez en hiver en général ?
4. Quelle est votre taille ?
5. Quelle est votre pointure ?
6. Qu'est-ce qu'il y a dans votre sac ? Vous utilisez ces objets pour quoi faire ?

3.8.2.4. Évaluation de la deuxième séance

Pour l'évaluation de la deuxième séance (voir l'annexe 6) nous avons changé les valeurs de certains échelons. La raison étant que la grille d'évaluation précédente (voir l'annexe 5) ne nous semblait pas assez adaptée. Nous trouvions les valeurs pour la compréhension orale et la prononciation trop lourdes et les avons ainsi baissés. Cette fois le total comptait 12, mais nous avons toujours recalculé la note pour donner aux étudiants un pourcentage sur 100.

Cette fois, nous avons accordé beaucoup d'attention au *feedback* qui a été envoyé aux apprenants presque immédiatement après avoir reçu leur activité. Nous ne voulions pas qu'un apprenant attende plus d'un jour.

3.9. Questionnaire 2²⁷ – La réaction sur les activités

Nous avons mentionné dans le questionnement de notre étude que nous cherchions à savoir entre l'ordinateur ou le téléphone portable, quel est l'outil préféré des apprenants pour travailler l'oral. Nous avons par conséquent distribué des questionnaires à nos apprenants après cette série d'activités pour connaître leurs opinions sur ces deux plateformes et mettre à jour leur outil préféré. Uniquement 20 personnes ont choisi de participer à ce questionnaire. Nous allons exposer et discuter la plupart des questions posées ainsi que leurs réponses.

La première partie du questionnaire était consacrée aux informations personnelles comme leur âge et leur sexe. Ces informations sont identiques à celles recueillies dans le premier questionnaire.

1. *Did you like working on WhatsApp?* / Est-ce que vous aimiez travailler sur *WhatsApp*?

Il s'agit d'une question fermée et uniquement 2 personnes ont répondu « non ».

²⁷ Voir l'annexe 2.

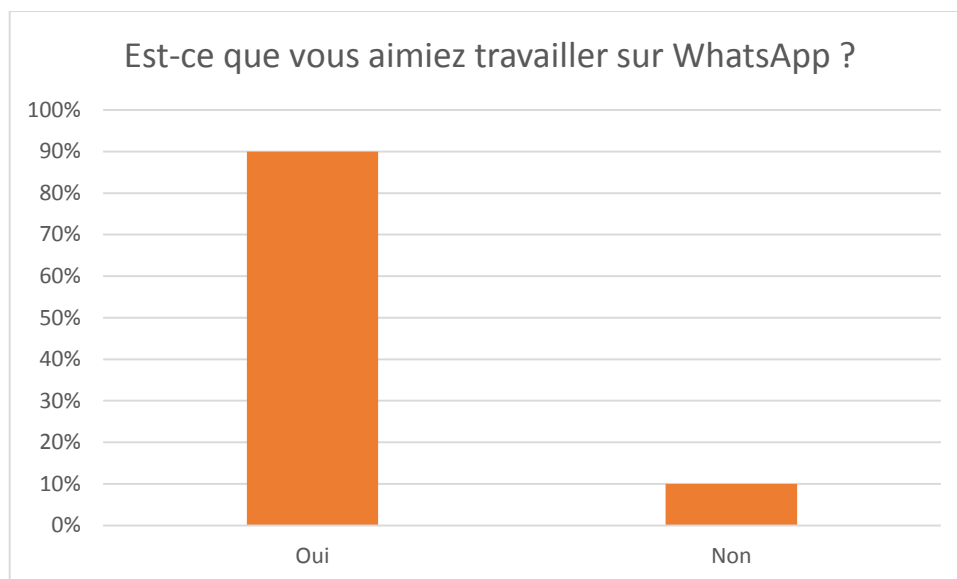


Tableau 4 : L'Opinion sur WhatsApp

Please give a reason for your answer./ Justifiez votre réponse

Cette deuxième question implique une réponse libre. Abordons d'abord les deux raisons pour lesquelles ils n'ont pas aimé la plateforme :

- i. Le premier apprenant rapporte un problème avec son téléphone en disant que l'enregistrement sur *WhatsApp* s'arrêtait après quelques secondes – alors nous voyons qu'il s'agit d'un problème technique, mais en dehors de notre contrôle.
- ii. La deuxième raison concerne la formulation de l'activité *WhatsApp* – l'apprenante qui a signalé « non » explique qu'elle ne pouvait pas se concentrer sur chaque question individuellement comme sur *Papotons !*. Elle aurait préféré que les questions soient posées individuellement.

Parmi les raisons pour lesquelles ils ont aimé travailler sur *WhatsApp*, 9 étudiants sur 18 ont expliqué que c'était « facile » à utiliser. Autres raisons signalées : (C'est) plus pratique ; plus rapide ; pratique parce qu'on peut effectuer l'activité n'importe où ; c'est une plateforme connue alors aucune difficulté pour s'en sortir ; et c'est plus personnel. Un étudiant a dit qu'il avait l'impression de communiquer avec un francophone.

2. *To what extent would you say WhatsApp helped you in your oral production? /A quel point WhatsApp était-il utile dans le développement de votre production orale?*

Cette question était formulée de façon fermée avec le choix entre : *Very helpful, some what helpful, helpful to a very little degree, not at all helpful/Très utile, plutôt utile, très peu utile, pas du tout utile.*

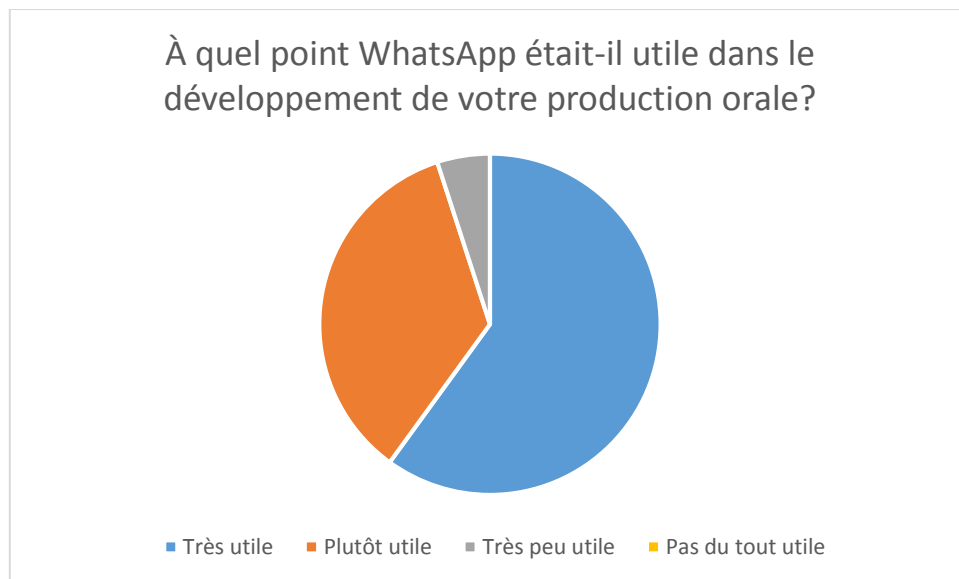


Tableau 5 : L'utilité de WhatsApp dans le développement de la production orale

12 répondants sur 20 ont sélectionné *very helpful*, 7 sur ont choisi *somewhat helpful*, et une personne : *helpful to a very little degree*. En somme, la plupart des étudiants pensent que l'activité sur *WhatsApp* a eu un effet favorable sur leur production orale.

Please give a reason for your answer./ Justifiez votre réponse

Les raisons énoncées sont diverses – nous résumons les plus importantes : un apprenant a dit que le *feedback* était utile, un autre a dit que le monologue modèle a facilité l'activité. Ce qui était important pour nous, était l'opinion d'une étudiante qui se sentait moins intimidée sur *WhatsApp*. Le but était justement de mettre les étudiants à l'aise et de surmonter le problème d'intimidation dont ils font l'expérience.

Les questions, 3 et 4, étaient également fermées et demandaient de choisir entre « oui » et « non » :

3. *Do you find it easier to express yourself in French and engage in conversation after doing the WhatsApp tasks?/ Est-ce que vous trouvez plus facile de s'exprimer en français et de participer à une conversation après les activités sur WhatsApp ?*

17 étudiants sur 20 ont dit « oui », 2 ont dit « non » et une personne n'a pas répondu à la question.

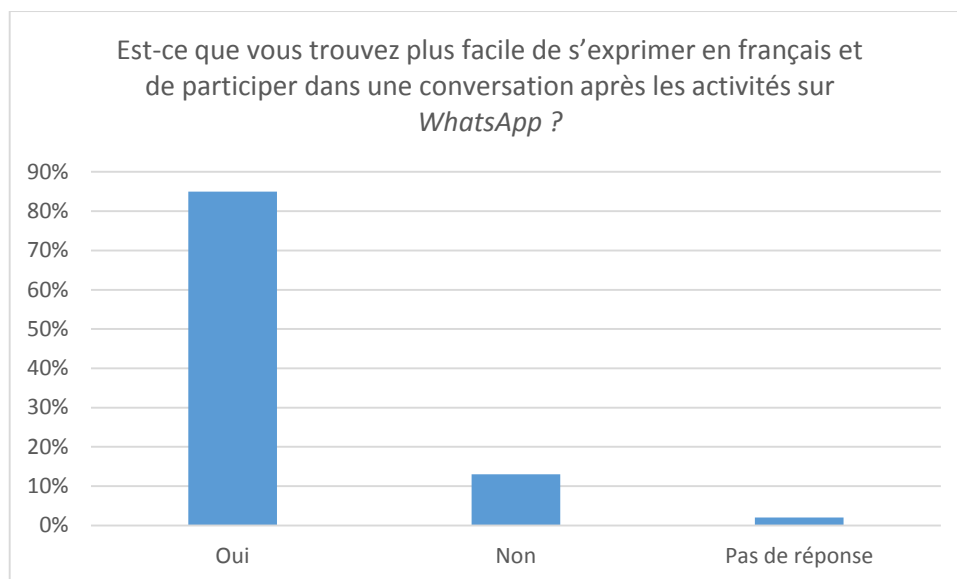


Tableau 6 : La facilité de s'exprimer en français après les activités WhatsApp

4. *Did you find the WhatsApp tasks difficult?/ Est-ce que vous avez trouvé les activités sur WhatsApp difficiles ?*

18 personnes ont sélectionné « non » et 2 les ont trouvées difficiles.

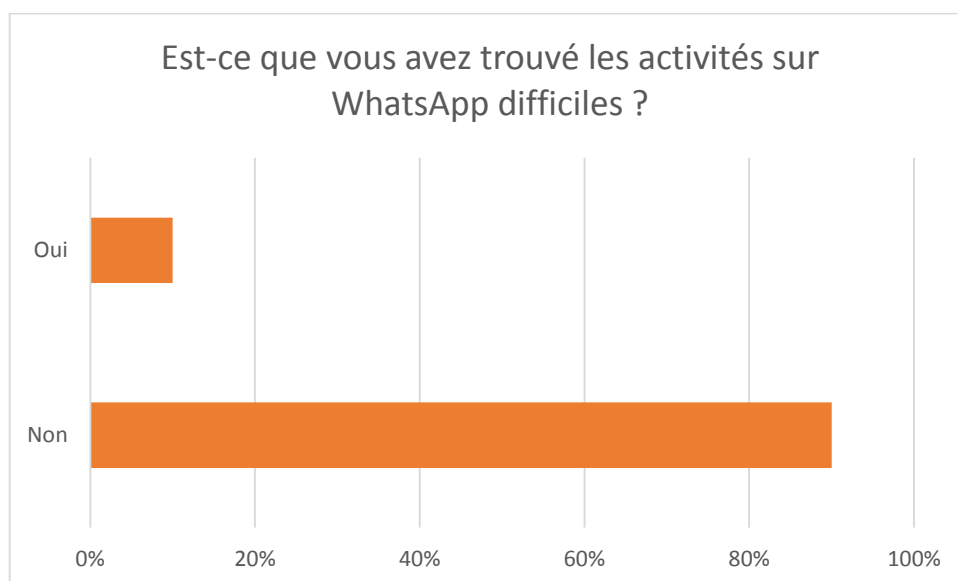


Tableau 7 : Le niveau de difficulté des activités sur WhatsApp

Ensuite une question ouverte :

5. *Was there a specific WhatsApp task you liked or disliked or found difficult? Please indicate it ./ Est-ce qu'il y avait une activité que vous n'avez pas aimée ou que vous avez trouvée difficile ? Indiquez-la.*

Le but de cette question était de nous guider dans le développement de ces activités si jamais nous voulions refaire l'expérience, pour savoir quelles activités il faut enlever ou adapter. Nous

avons reçu des commentaires positifs. Seulement une personne a commenté sur le niveau de langue utilisé dans les messages vocaux en avouant que c'était trop élevé.

Nous avons exclu une discussion de la réponse à la sixième question : *Do you have any comments to share on the WhatsApp tasks ?/ Avez-vous des commentaires sur les activités WhatsApp ?* Parce que les commentaires se présentent déjà dans les réponses aux autres questions et, ici, très peu de répondants ont élaboré des réponses différentes.

7. *Did you experience any technical difficulties using WhatsApp?/ Avez-vous rencontré des problèmes techniques sur WhatsApp lors du déroulement des activités ?*



Tableau 8 : Les problèmes techniques concernant WhatsApp

19 étudiants ont répondu « non » tandis qu'une personne a admis que sa batterie ne durait pas. Il s'agit encore d'un problème personnel que nous ne pouvions pas contrôler.

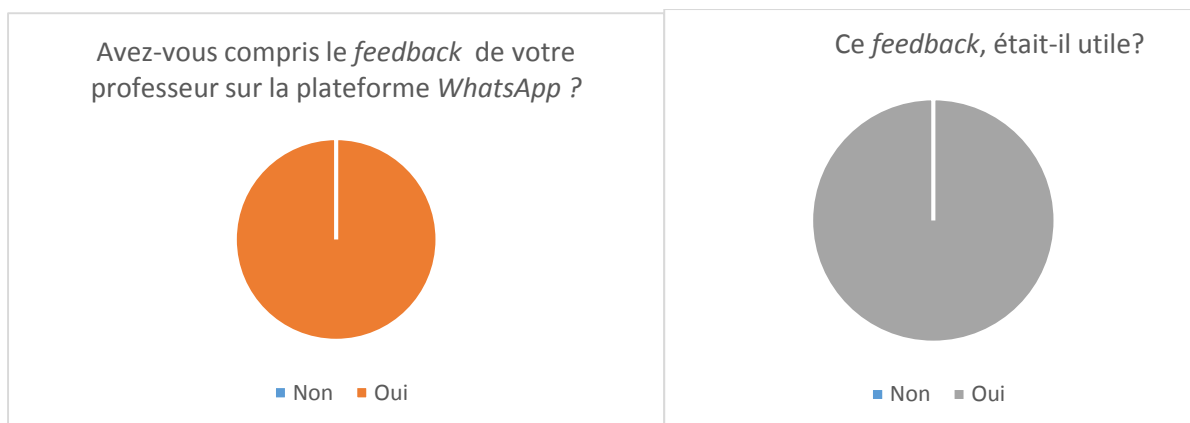
Au sujet du *feedback*, nous avons encore posé deux questions fermées :

8. *Did you understand the lecturer's feedback on WhatsApp?/ Avez-vous compris le feedback de votre professeur sur la plateforme WhatsApp ?*

9. *Was the feedback helpful?/ Ce feedback, était-il utile?*

Pour les deux questions, 100% des étudiants ont sélectionné « oui ».

Ces statistiques confirment l'effet positif des commentaires de l'enseignant.



Tableaux 9 & 10 : La compréhension et utilité du feedback.

Le prochain ensemble de questions portait sur *Papotons !*. Dans un premier temps nous avons demandé aux apprenants s'ils ont aimé travailler sur cette plateforme : 10. *Did you like working on Papotons ?* Nous avons constaté des sentiments partagés envers cette plateforme.

9 étudiants sur 20 ont choisi la réponse « non » pour cette question fermée. Ensuite nous avons demandé aux apprenants de justifier leur réponse. Ceux qui ont dit « non » ont signalé des problèmes techniques ; qu'ils avaient du mal à se débrouiller au début ; qu'il s'agissait d'un trop grand effort ; que la plateforme doit encore être améliorée et qu'ils avaient besoin des écouteurs. Néanmoins, les 11 sur 20 qui ont indiqué « oui » ont dit qu'ils aimaient le fait qu'on pouvait répondre à chaque question individuellement, que c'était facile à gérer comme plateforme et qu'ils avaient l'impression d'avoir avancé dans leur compétence orale. Nous voyons donc une sorte de contradiction dans les réponses des étudiants – certains l'ont trouvé facile tandis qu'autres avaient du mal à la déchiffrer. Une raison pour cela peut être la façon dont les consignes étaient construites – il se peut qu'elles n'étaient pas assez claires. Il faut lancer une enquête sur ce point négatif.

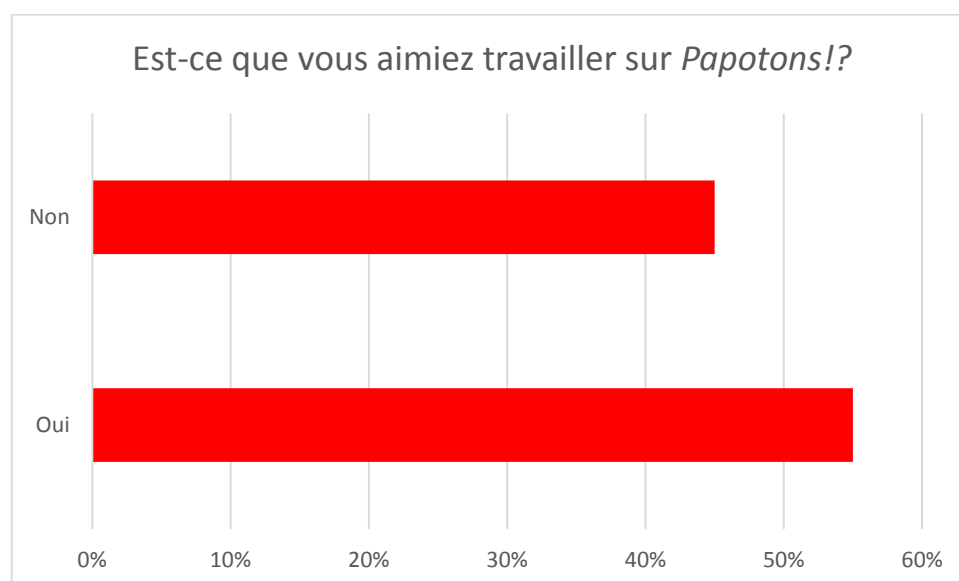


Tableau 11 : L'appréciation du logiciel *Papotons !*

Ensuite, nous avons posé la question sur l'utilité des activités sur *Papotons !*: 11. *To what extent would you say Papotons ! helped you in your oral production? / A quel point Papotons ! était-il utile dans le développement de votre production orale?*

7 étudiants sur 20 ont choisi la réponse « très utile », 9 la réponse « plutôt utile », 2 « très peu utile », et une personne l'a trouvé « pas du tout utile ».

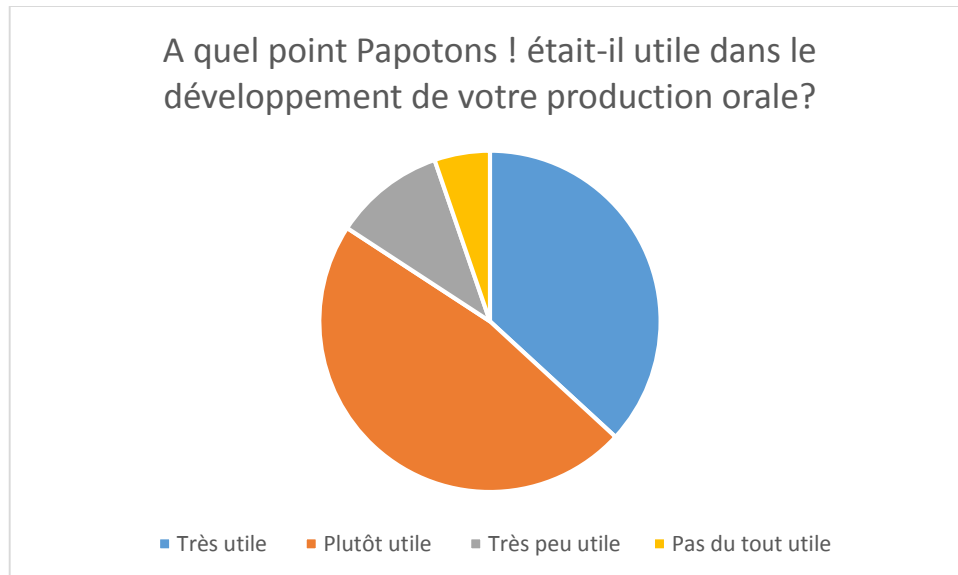


Tableau 12 : L'utilisation de *Papotons !* et son utilité dans le développement de la PO.

Comme pour les activités de *WhatsApp*, nous avons posé la question 12. *Do you find it easier to express yourself in French and engage in conversation after doing the Papotons- tasks? / Est-ce que vous trouvez plus facile de s'exprimer en français et de participer à une conversation après les activités sur *Papotons !* ?*

16 étudiants ont répondu « oui » à cette question fermée et 4, « non ». Quand nous leur avons demandé de donner une raison ils ont indiqué ce qui suit : le monologue modèle était utile et ils ont aimé le fait qu'ils pouvaient répondre à chaque question individuellement ; deux personnes avaient également l'impression que cela a contribué à leur prononciation.

Ceux qui ont sélectionné « non » indiquaient des problèmes techniques.

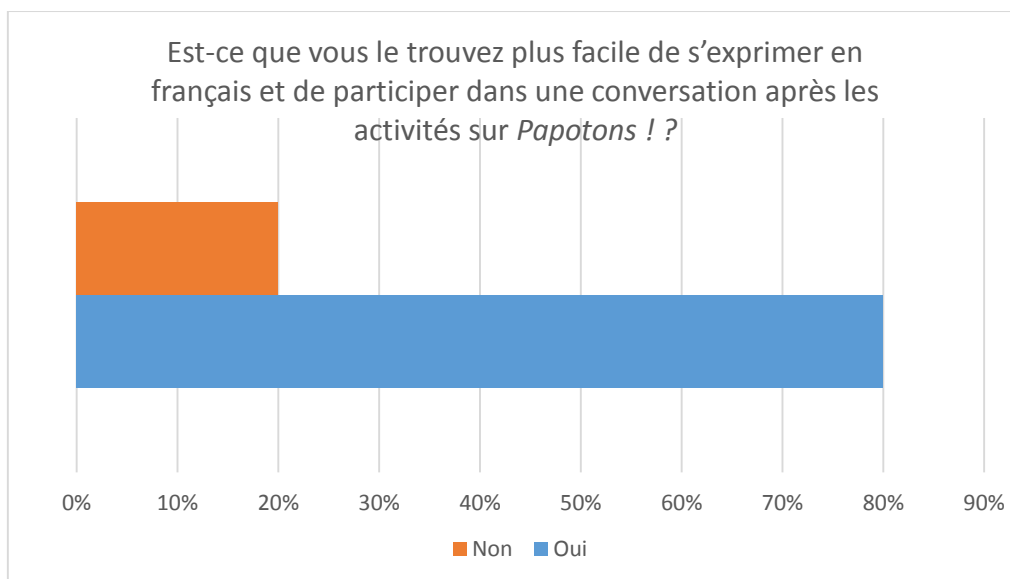


Tableau 13 : L'apport et l'impact des activités *Papotons !* sur la PO

13. *Did you find the Papotons! tasks difficult?/Avez-vous trouvé les activités sur Papotons ! difficiles ?* était la question suivante. 12 personnes ont choisi la réponse « non » tandis que 8 personnes ont dit « oui ». De nouveau nous devons nous interroger sur les consignes que nous avons mises en place.

Là aussi, nous avons enquêté sur les types d'activités, (Question 15) pour savoir laquelle/lesquelles il faudra garder ou exclure de nos prochaines séances. La question 14 cherchait à connaître les commentaires sur les activités *Papotons !*, mais comme pour la question 6, nous nous limitons ici à reproduire les réponses des répondants sans y apporter d'analyse supplémentaire (les réponses parlent d'elles-mêmes).



Tableau 14 : La difficulté des activités *Papotons !*

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants s'ils avaient eu des problèmes techniques sur *Papotons !* 16. *Did you experience any technical difficulties using Papotons?* 65% des étudiants ont répondu « oui » à cette question fermée. Cela indique que ces problèmes ont probablement influencé les opinions des apprenants sur la plateforme et qu'il faut absolument lancer une enquête détaillée pour mieux connaître ces problèmes afin de les surmonter.

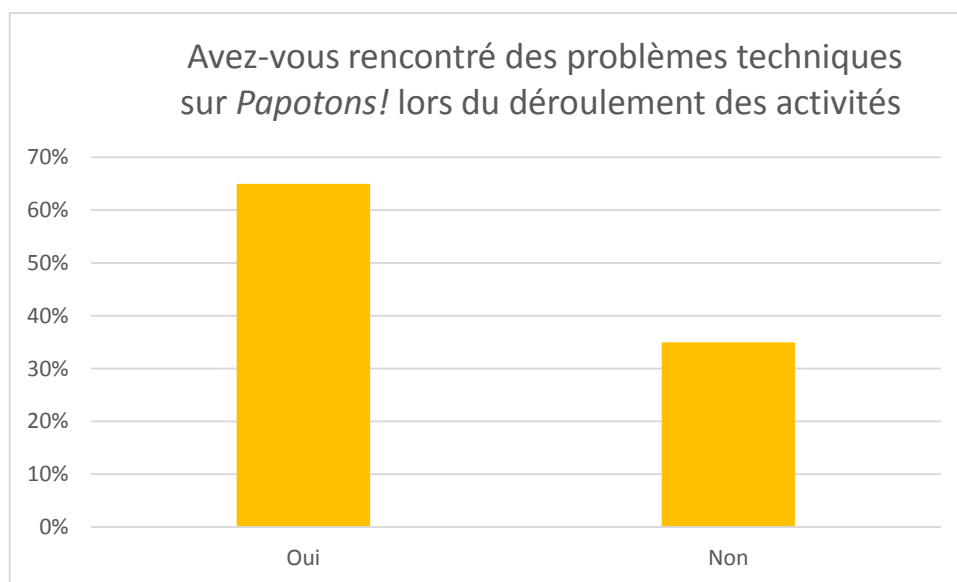


Tableau 15 : Sur les problèmes techniques concernant *Papotons !*

Les questions (17 et 18), des questions fermées, portaient sur le *feedback*. Avez-vous compris votre *feedback* ? et le *feedback* était-il utile ? (*Did you understand the lecturer's feedback on Papotons ? Was the feedback helpful ?*) Les réponses aux deux questions étaient les mêmes : 19 ont répondu « oui » tandis qu'une personne a choisi « non ». Nous leur avons demandé de nous fournir une raison pour leur réponse. Ceux qui ont dit « oui » ont apprécié les commentaires sur les erreurs et la prononciation. Certains avaient l'impression que cela a contribué positivement au développement de leur compétence orale. La personne qui a sélectionné « non » comme réponse a indiqué qu'il ne pouvait pas télécharger son *feedback*. Il s'agit à nouveau des problèmes techniques ou des consignes pas clairement énoncées.

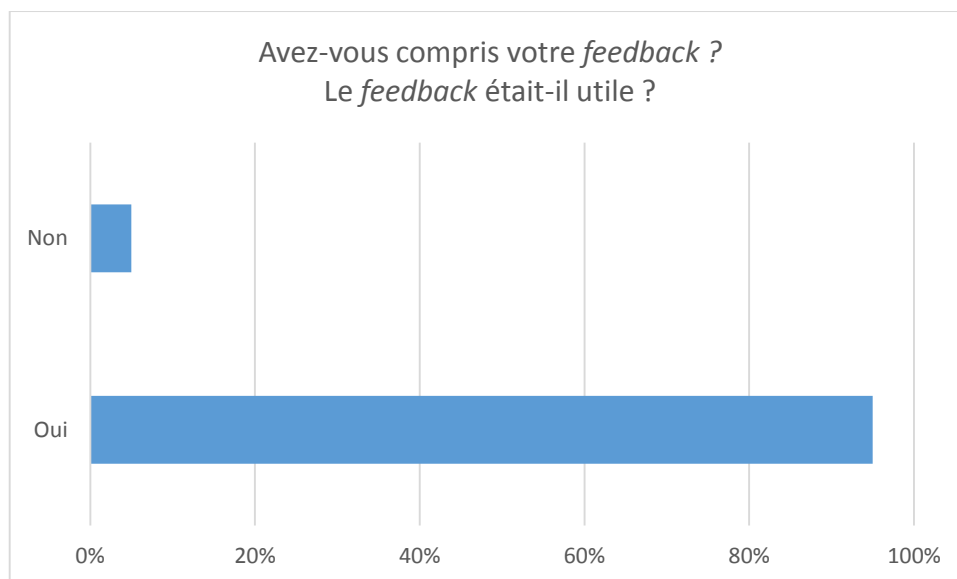


Tableau 16 : Sur la compréhension et l'utilité de *feedback* sur *Papotons* !

Nous arrivons finalement à la question la plus importante :

19. *Which one of the platforms (WhatsApp & Papotons!) do you prefer using in regard to oral tasks and why?/ Quelle plateforme préférez-vous pour les activités orales et pourquoi?*



Tableau 17 : La question de la préférence : *WhatsApp* ou *Papotons* !

85% préfèrent *WhatsApp* et 15 % *Papotons* ! Ceux qui ont sélectionné *WhatsApp* ont donné les raisons suivantes :

« *MUCH more [sic] easier.* » / Plus facile à utiliser

« *it didn't give any technical [sic] problems and I use it everyday* »/ Il n'y avait pas de problèmes technologiques et je l'utilise quotidiennement

« *Whatsapp is more easy [sic] to use* »/ WhatsApp est plus facile à utiliser

« *Efficient [sic]* »/ C'est efficace

« *Easier to access and send* »/ L'accès est plus facile et c'est plus facile d'envoyer

« *Whatsapp has fewer technical difficulties.* » ? Il y'a moins de difficultés technologiques avec *WhatsApp*

« *It is more efficient.* »/ C'est plus efficace

« *It's easier to use, because I have WhatsApp on my phone* »/ C'est plus facile à utiliser parce que j'ai *WhatsApp* sur mon téléphone

« *WhatsApp is on the mobile, therefore, it's easy to access due to the fact that one is always on WhatsApp.* »/ *WhatsApp* est sur mon téléphone mobile alors, c'est facile à accéder parce qu'on est toujours en train d'utiliser *WhatsApp*

« *less effort, quick and efficient* »/ Moins d'effort, vite et efficace

« *By hand* »/ Par main

« *The chances are less for experiencing technical difficulties* »/ Moins possible de vivre des difficultés technologiques

« *It is easier* »/ C'est plus facile

« *It is quicker to use.* »/ Plus vite

« *more natural, intuitive way of communication. Perhaps closer to real world scenario* »/ Plus naturel, un moyen de communication intuitif. C'est peut-être plus proche à une situation réelle

« *Easier and no technical compatibility issues..* »/ Plus facile et pas de soucis de compatibilité technologiques

En somme, les étudiants sont d'avis que *WhatsApp* est plus rapide, facile et efficace en tant que plateforme pour travailler l'oral.

Le 15% qui ont choisi *Papotons !* évoquaient de nouveau l'avantage que sur *Papotons !*, on peut répondre aux questions individuellement. Un apprenant a déclaré qu'il préfère travailler sur ordinateur et que c'est pour cette raison qu'il a choisi *Papotons !*.

Nous avons également demandé aux apprenants quelle plateforme ils préféreraient utiliser à l'avenir et les résultats étaient les mêmes (Question 21).

Les deux dernières questions à savoir (Questions 22 et 23) exploraient le potentiel de *WhatsApp* dans l'enseignement :

Do you think WhatsApp can be used for other homework tasks? Like what?/Pensez-vous qu'on peut utiliser WhatsApp pour d'autres devoirs ? Précisez.

Would you like to use WhatsApp for other homework tasks? Why? Why not ?/Aimeriez-vous l'utiliser pour réaliser d'autres devoirs?

14 étudiants ont dit oui et suggéré utiliser *WhatsApp* pour les productions écrites, les compréhensions orales et même des tests.

Sur la question du désir d'appliquer *WhatsApp* dans les autres tâches, uniquement 7 ont dit qu'ils ne voulaient pas l'utiliser pour d'autres activités.

3.10. Questionnaire 3 – Préférence *versus* performance

Le troisième questionnaire administré a été mis sur notre plateforme LSM après la première séance d'activités. Nous avons demandé aux apprenants sur quelle plateforme ils pensaient avoir obtenu les meilleurs résultats. Nous voulions comparer cette observation avec leurs notes afin de commenter sur les recherches de Cerasoli *et al.* (2014) selon lesquelles la motivation contribue à la performance. Rappelons que les résultats du deuxième questionnaire nous ont montré quelle plateforme nos étudiants préfèrent, et par conséquent celle qu'ils trouvent la plus motivante.

20 étudiants ont répondu à cette question. 60% des apprenants ont choisi *WhatsApp* tandis que 40% croyaient avoir mieux réussi sur *Papotons !*. En ce qui concerne les notes, il n'y avait pas

de grande différence entre les résultats sur *WhatsApp* et les résultats sur *Papotons !*, la plus grande différence étant 5%. Néanmoins 75% des apprenants ont mieux exécuté les activités sur *Papotons !*. Nous pouvons donc contredire le point de vue de Cerasoli *et al.* (2014) puisque, dans ce cas précis la motivation n'a pas influencé leurs notes. Nous pourrions plutôt déduire que la motivation évoque l'attente d'une meilleure performance.

Chapitre 4 – Conclusions et recommandations

En guise de conclusion, nous ne saurions mieux faire que de revenir sur les questions qui sont à l'origine de notre travail de recherche. Les données obtenues à travers nos différentes enquêtes sont ici analysées et nous permettent de présenter quelques recommandations sur ce sujet précis, à savoir l'ordinateur versus le téléphone portable en classe de FLE pour faire travailler l'oral de la nouvelle génération.

1. Qui est la nouvelle génération et quels sont les facteurs qu'il faut prendre en compte pour les motiver et leur enseigner ?

Pour mieux comprendre notre public, nous avons mené une recherche intensive sur son profil. Nous avons pu comprendre comment ce groupe d'apprenants évolue et ce qui le motive en classe de langue. Nous constatons qu'à l'heure actuelle, nous vivons dans un monde caractérisé par des mutations perpétuelles et rapides, ces natifs numériques sont inévitablement influencés par ces mutations. C'est-à-dire que leur profil peut facilement changer dans un avenir proche et il faudra à nouveau, lancer une enquête sur ses préférences et besoins dans un contexte éducationnel, si on souhaite continuer la recherche sur ce groupe.

2. Quelles ressources sont disponibles pour travailler l'oral ?

Nous pouvons à nouveau affirmer que la réponse a été mise en lumière dans le cadre théorique de ce travail, mais cela nécessite de garder à l'esprit l'affirmation énoncée ci-dessus : le monde change rapidement. Au regard de l'ère technologique dans laquelle nous vivons et de son développement rapide, il se peut que de nouvelles ressources aient déjà vu le jour quand on décidera de reprendre cette recherche. Nous suggérons, donc à nouveau, d'explorer les nouvelles ressources et leurs évolutions dans ce domaine avant d'entamer de futures recherches.

3. Quel est le potentiel du téléphone portable pour travailler l'oral ?

L'importance du téléphone portable dans l'enseignement, *MALL*, est à notre avis sous-estimée. Dans le cadre théorique de ce travail, nous n'avons exposé quelques situations où des chercheurs ont employé le téléphone portable dans le cadre de leur enseignement. Nous n'avons pas pu observer des situations où le téléphone était utilisé dans un contexte FLE, encore moins pour travailler l'oral. Nous avons démontré la possibilité de travailler par le biais des applications *chat* et nous constatons avec satisfaction que l'application *WhatsApp* est idéale.

Nous n'omettons pas la capacité des autres applications *chat* pour exercer l'oral, par contre nous suggérons les applications suivantes :

- *Wechat* – Cette application est fondée sur le même concept que *WhatsApp*, il s'agit d'un MMI qui permet d'enregistrer des messages vocaux. C'est aussi l'application la plus populaire en Asie en ce moment avec 650 million d'utilisateurs en 2015. (Statista : 2015)
- *LINE*- Cette application MMI prend la deuxième place après *Wechat* en termes de popularité en Asie. Elle permet également d'enregistrer et de partager des messages vocaux et vidéo.

En ce qui concerne les problèmes techniques, ces deux applications font l'objet de très peu de plaintes. Il y a bien sûr d'autres applications, mais la qualité et la facilité de leur utilisation sont incertaines, parce que nous n'avons pas pu les décortiquer nous-même. Nous citons ici d'autres applications avec les mêmes fonctions que celles mentionnées ci-avant à rechercher et considérer :

- *kakao*
- *Voxer*
- *HeyTell*
- *TextNow*
- *Talkatone*

Tout dépend de l'application préférée de son public, d'où l'intérêt de bien connaître l'outil sélectionné. Dans notre cas, *WhatsApp* était bien le plus utilisé parmi nos apprenants.

Nous souhaitons toutefois approfondir la question du potentiel du téléphone portable pour travailler non seulement l'oral mais aussi les autres compétences. Nous sommes convaincue qu'il est tout à fait possible de créer et de transmettre des exercices de compréhension orale, de production écrite et de compréhension écrite aussi par le biais des MMI's. Nous espérons entreprendre une future expérience à l'avenir pour tester cette hypothèse.

4. Quel est l'outil préféré des apprenants pour travailler l'oral entre l'ordinateur ou le téléphone portable?

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, c'est bien le téléphone portable que nos étudiants préfèrent. Nous recommandons vivement à tout enseignant FLE de l'intégrer dans ses cours. Il importe néanmoins de réfléchir sur les éléments suivants :

- Coûts – Avant d'imposer une activité sur téléphone portable il faut vérifier les coûts impliqués. Il faudrait veiller à ce que l'application (*WhatsApp, WeChat etc.*) soit gratuite. Ensuite il importe de considérer les coûts du volume de données que les activités peuvent consommer. Les apprenants sont-ils en mesure d'effectuer les activités ? L'institut FLE propose-t-il du Wifi gratuit à ses apprenants ? Dans notre situation l'université disposait du Wifi gratuit partout sur le campus, donc les apprenants qui n'avaient peut-être pas les moyens pour prendre en charge les coûts des données, pouvaient en profiter.
- Le portable en classe ou en dehors de la classe – L'enseignant doit sélectionner le mode d'emploi du portable dans ses cours en fonction de l'objectif qu'il a en tête. Il doit éviter que le portable ne prenne pas la place des [précieuses] heures de cours.
- L'accès à l'application et au téléphone portable – Même si nous avons établi dans notre étude que la possession du téléphone portable est effectivement répandue, il ne faut pas présumer que c'est le cas de tout public. L'enseignant doit notamment choisir avec soin l'application qu'il veut utiliser, car certaines ne fonctionnent pas sur tous les téléphones. Prenons par exemple *BBM*,- l'application *chat* n'est disponible que sur le téléphone *BlackBerry*. Il y aurait sûrement des cas où un apprenant n'aurait pas de téléphone portable ou le bon téléphone portable et il faut que l'enseignant dispose d'une solution ou d'un plan de repli. Il serait utile que le professeur ait peut-être quelques portables à prêter aux apprenants qui n'en possèdent pas.

Nous trouvons qu'il est indispensable d'inciter l'usage du téléphone portable non-seulement dans le champ du FLE mais au niveau macro, dans l'éducation en général. Pour ce faire, nous proposons les stratégies suivantes :

- Intégrer l'usage du téléphone portable ou bien *MALL*, dans le domaine des TIC aux formations des professeurs, notamment les enseignants FLE.

- Elaborer et proposer des programmes de sensibilisation à l'utilisation du téléphone portable dans l'enseignement du FLE et également dans d'autres domaines.
- Générer des fonds pour investir dans le *MALL*.

Pour revenir à notre expérimentation, nous souhaitons en faire encore quelques commentaires et proposer plusieurs recommandations pour de futures recherches.

- Nous avons découvert dans le premier questionnaire que 8 étudiants sur 22 ne connaissaient pas *Papotons !* avant l'expérience et nous avons remarqué qu'il fallait par conséquent cependant mettre en place des consignes extrêmement claires. La question que nous posons est de savoir si les consignes étaient assez claires. En effet, les résultats du deuxième questionnaire révélaient une préférence prépondérante pour *WhatsApp*. Toutes les explications étaient postées sur le LSM *E-fundi* et nous avons également communiqué les consignes en classe. Nous pensons toutefois que ce point peut être amélioré. Nous conseillons à ceux qui envisagent d'utiliser *Papotons !* ou tout autre outil peu connu, de bien réfléchir aux consignes. Nous regrettons de ne pas avoir organisé une session avec nos apprenants dans le laboratoire de langue où nous aurions pu tester ensemble le programme et son fonctionnement, et nous recommandons vivement à tout enseignant de le considérer non seulement pour *Papotons !* mais aussi pour l'emploi de chaque nouveau outil ou plateforme.
- Nous avons mis en lumière ci-avant l'importance de créer un environnement favorable pour développer l'oral. Bérard (1991, cité par Vergnaud 2009) explique qu'il s'agit de créer un climat de confiance et d'écoute. Nous avons affirmé qu'il fallait donc instaurer les mêmes circonstances sur *WhatsApp*. Notre but était d'appliquer les conseils de Bérard, mais il nous semble que nous avons fait le contraire en appliquant les conseils de Rambe et Bere (2013), de ne pas tolérer le *spam*. Nous avons donc prié les apprenants de ne pas communiquer sur le group *WhatsApp* sans objectif spécifique et nous les avons mis en garde contre le *spam*. Nous pensons avoir diminué le climat de confiance et d'écoute avec ces derniers conseils. Dans le cadre de futures recherches et expérimentations, nous recommandons de ne pas être trop strict en ce qui concerne la communication sur le groupe *WhatsApp*. Même si notre recherche révèle une opinion positive sur *WhatsApp*, nous pensons que nous aurions vraiment dû développer et maintenir le contact enseignant/apprenant, au bénéfice de la langue française.

- Le dernier sujet que nous évoquons concerne l'évaluation de nos activités. Dans un premier temps, nous avons créé nos propres grilles d'évaluation. Pendant la première séance, nous nous sommes rendue compte des poids incorrects sur notre grille et nous l'avons donc modifiée. Nous admettons de ne pas être complètement satisfaite de notre deuxième grille non plus c'est pourquoi nous suggérons de se faire modérer par un collègue avant d'imposer l'évaluation. De même, en ce qui concerne le *feedback*, l'évaluation est un acte subjectif, et il est primordial d'être contrôlé par un collègue pour s'assurer de la justesse des décisions prises, surtout lorsque qu'il s'agit des enseignants débutants.

5. *Y a-t-il un lien entre la préférence et la performance ?*

La dernière question a été traitée à la fin du chapitre précédent. Nous avons trouvé avec notre expérimentation que la préférence ou la motivation n'évoque forcément pas une meilleure performance mais plutôt l'attente d'une meilleure performance. Cela dit, nous ne sommes pas tout à fait satisfaite de l'accent placé sur cette question. Nous pensons qu'elle aurait pu être étudiée différemment, d'une façon plus rigoureuse. Par ailleurs nous espérons avoir inspiré quelqu'un de mener des futures recherches sur ce sujet.

Pour conclure, nous souhaitons partager notre espoir de voir les résultats de notre recherche inspirer à l'avenir de nouveaux futurs sujets de recherche et de servir en quelque sorte de référence pour ceux qui s'y intéressent.

Bibliographie

Alfawareh, H.M. & Jusoh, S. 2014. *Smartphones usage among university students: Najran university case*. [En ligne]. Disponible:

https://www.researchgate.net/publication/261874520_Smartphones_usage_among_university_students_Najran_University_case [2015, mars 5]

Anon. 2011. *La pédagogie activité, méthode et modèle*. Les petits débrouillards. [En ligne].

Disponible :

<http://ptitdeb.infini.fr/UVED/site/html/mst/apprendre/ressources/documents/pedagogieapdb.pdf> [2015, novembre 7]

Anon. 2013. *South African Social Media Landscape 2014*. [En ligne]. Disponible :

<http://www.worldwideworx.com/wp-content/uploads/2013/10/Exec-Summary-Social-Media-2014.pdf> [2015, juin 17]

Anon. 2014. *Facebook user numbers for South Africa revealed*. [En ligne]. Disponible :

<http://mybroadband.co.za/news/internet/113277-facebook-user-numbers-for-south-africa-revealed.html> [2015, 17 juin]

Anon. 2014. *South African mobile report : A survey of desktop user's attitudes and uses of mobile phones*. Effective Measure. [En ligne]. Disponible :

http://www.sabc.co.za/wps/wcm/connect/68746d0043a866399d42fda602140f6d/South_Africa_Mobile_Report-Mar14.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=68746d0043a866399d42fda602140f6d [2015, novembre 6]

Anon. 2015. *Social Networking Fact Sheet*. [En ligne]. Disponible:

<http://www.pewinternet.org/fact-sheets/social-networking-fact-sheet/> [2015, juin 17]

Bahrani, T. 2011. *Computer Assisted Language Learning-Some Aspects*. Language in India. 11. [En ligne]. Disponible: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/70332956/computer-assisted-language-learning-some-aspects> [2015, juillet 3]

Bax, S. 2003. *CALL—past, present and future*. System. 31:13–28 Canterbury Christ Church University College. [En ligne]. Disponible : http://www.u.arizona.edu/~jonrein/internettech10/bax_03.pdf [2015, juillet 3]

Bere, A & P. Rambe. 2013. *Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology*. British Journal of Educational Technology 44(4):544-561.

Berger, A.A. 2000. *Media and communication research : An introduction to qualitative and quantitative approaches*. Californie : Sage

Berthet, A, Daill, E, Hugot, C, Kizirian, V.M, Waendendries, M. 2012 *Alter Ego + 1*. Paris: Hachette.

Boissonnet, P. *Les activités langagières de communication*. [En ligne]. Disponible: http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2015-01/activites_langagieres_communication_dsden78.pdf [2015, novembre 5].

Bruns, A. & Duffy, P. 2006. *The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities*. [En ligne]. Disponible: <http://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf>. [2015, novembre 06]

Cerasoli, C.P, Nicklin, J. & Ford, M.T. 2014 *Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis*. American Psychological Association. Psychological Bulletin. 140(4):908-1008.

Creswell, J.W. 2014. *Research design : Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, Californie. : Sage.

CONSEIL DE L'EUROPE *Le Cadre Européen Commun de Référence –Apprendre, enseigner, évaluer*. France : Didier, 2001. [En ligne]. Disponible: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [20 avril 2015]

Deci, E, Kostner R. & Ryan, R. (1999) *A Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. [En ligne]. Disponible: https://www.rug.nl/gmw/psychology/research/onderzoek_summerschool/firststep/content/papers/4.4.pdf [2015, décembre, 23]

De Closets, F. 1996. *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*. [En ligne]. Disponible: <http://futurcpe.free.fr/lectures/declos.htm> [2015, août 3].

De Oliveira, R. « L'enquête par questionnaire. Rédaction et mise en ordre des questions. Rédaction et mise en ordre (éventuelle) des items ». Dans le cadre du projet AFORDENS (Appui à la **FOR**mation à **D**istance dans l'**EN**seignement Supérieur par le numérique (en cours, depuis 2014)). [En ligne]. Disponible : <http://blog.univ-reunion.fr/afordens/ruth-de-oliveira/> [2016, janvier 22]

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011. *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*. Rev. 4ième ed. Pretoria : Van Schaik.

Einstein, A. 1935. *The world as I see it*. London : Watts & Co.

Garcia-Debanc, C. 1999. *Évaluer l'oral*. Pratiques. 103/104 :193-212. [En ligne]. Disponible : http://www.pratiques-cresef.fr/p103_ga1.pdf [2015, novembre 7]

- Golonka, E.M, Bowels, A.R, Frank, V.M, Richardson, D.L. et Freynik, S. 2014. *Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness*. Computer Assisted Language Learning. 27(1):70-105, DOI: 10.1080/09588221.2012.700315 [En ligne]. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2012.700315> [2015, novembre, 6]
- Grobler & Smuts. 2015. Designing a digital pedagogical pattern for improving foreign language learners' oral proficiency. Non publié. Reçu par mail.
- Gromik, N.A. 2012. *Cellphone video recording feature as a language learning tool : A case study*. Computers & Education. 58:223–230. Université de Qatar.
- Grinols, A.B. & Rajesh, R. 2014. *Multitasking with smartphones in the College Classroom*. Business and Professional Communication Quarterly 77(1):89-95. [En ligne]. Disponible: <http://bcq.sagepub.com/content/77/1/89.short> [2015, novembre 6]
- Gruca, I. & Cuq, J.P. 2012. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG
- Kreutzer, T. 2009. *Assessing cell phone usage in a South African township school*. International journal of education and development using ICT, 5. [En ligne]. Disponible: www.editlib.org/p/42196/article_42196.pdf [2015, juin 10]
- Lafontaine, L.& Préfontaine, C. 2007. *Modèle didactique de la production orale en classe de français langue première au secondaire*. [En ligne]. Disponible : <http://id.erudit.org/iderudit/016188ar> [2015, octobre 19]
- Lemeunier-Quéré, M. 2004. *Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat*. Franc-Parler. [En ligne]. Disponible : <http://www.francparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2643-creer-du-materiel-didactique-un-enjeu-et-un-contrat.html> [2015, Novembre 7]

Le Roux, S, Schmid, K & Héliot, A. (a) 2014. *Didactique du français langue étrangère première partie*. Fascicule de formation Masters FLE. SLL407W et SLL5063W. Université du Cap, 2014.

Le Roux, S, Schmid, K & Héliot, A. 2014. (b) *Didactique du français langue étrangère deuxième partie*. Fascicule de formation Masters FLE. SLL407W et SLL5063W. Université du Cap, 2014.

Le Roux, S. & Schmid, K. 2014. (c) *Conception de cours en français sur objectif spécifique*. Fascicule de formation Masters FLE. SLL407W et SLL5063W. Université du Cap, 2014.

Ling, Y.T, & Jou, M. 2013. *Integrating popular web applications in classroom learning environments and its effects on teaching, student learning motivation and performance*. Tojet.12. [En ligne]. Disponible: <http://www.tojet.net/articles/v12i2/12215.pdf> [2015, juillet 2]

Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. 2011. *Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies*. Computers & Education, 56, 429-440. [En ligne]. Disponible: http://www.unil.ch/files/live/sites/magellan/files/shared/Are_digital_natives_a_myth_or_reality_.pdf [2015, juin 3]

Masendeke, L. 2014. *Vers une perspective techno-pédagogique dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) en Afrique du Sud ? Une réflexion sur la place et le rôle des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement du FLE dans les institutions d'éducation supérieure : le cas de l'Université de Pretoria*. MA. Dissertation. L'Université du Cap.

Michler, C. 2009. *Faire progresser l'oral dans l'enseignement du français aux lycées bavarois : Proposition d'un cycle d'enseignement portant sur la médiation orale*. [En ligne]. Disponible : https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/split_didaktik/romanistik/Dateien/Zulassungsarbeit_Andreas_Heindl.pdf [2015, Octobre 15]

Ngaliema, P. 2012. *Les obstacles qui inhibent la prise de parole en classe de FLE : le cas des cours de français dispensés à l'Université du Cap*. MA. Dissertation. Université du Cap.

Pelletier, M.L & Demers, M. 1994. *Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées* Revue des sciences de l'éducation. 20(4):757-771. [En ligne].

Disponible:

<https://www.erudit.org/revue/rse/1994/v20/n4/031766ar.pdf> [2015, novembre 6]

Peyper, L. 2013 Mobile phone usage in SA. *Finweek*, 22 January 2013.[En ligne].

Disponible : <http://m24m.co.za/mobile-phone-usage-in-south-africa/> [2015, avril 10]

Pinard, R, Potvin, P. & Rousseau, R. 2004. *Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation*. Recherche qualitatives. 24 :58-82. Québec. [En ligne].

Disponible : [http://www.recherche-](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Pinard_et_al.pdf)

[qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Pinard_et_al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Pinard_et_al.pdf)

[2015, novembre 6]

Prensky, M. 2006. *Listen to the natives*. Educational leadership. 63(4):8-13. [En ligne].

Disponible :

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200512_prensky.pdf

[2015, juin 2]

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-

CLE International. [En ligne]. Disponible :

http://www.christianpuren.com/app/download/5786920551/PUREN_1988a_Histoire_methodologies_v_ouverte.pdf?t=1438682783 [2015, décembre 23]

Rellinger, B. 2011. *Impact of mobile devices on universities*. [En ligne]. Disponible:

<https://sites.google.com/site/brianarellinger/impact> [2015, avril 10]

Statistia. 2015. *Most popular Asia-based mobile messenger apps as of 3rd quarter 2015, based on number of monthly active users (in millions)*. [En ligne]. Disponible: <http://www.statista.com/statistics/250548/most-popular-asian-mobile-messenger-apps/> [2015, 25 novembre]

Stephens, W. & Fanning, S. 2013. *Bring your own excitement*. [En ligne]. Disponible : <http://connection.ebscohost.com/c/articles/84557815/bring-your-own-excitement> [2015, novembre 05]

Stepp-Greany, J. 2002. *Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium*. *Language Learning & Technology*. 6:165-180. [En ligne]. Disponible: <http://llt.msu.edu/vol6num1/pdf/steppgreany.pdf> [2015, juin 5]

Tapscott, D. 2009. *Grown up digital*. New York: McGraw-Hill. [En ligne]. Disponible: media.economist.com/media/pdf/grown-up-digital-tapscott-e.pdf [2015, juin 2]

Thompson, P. 2013. *The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning*. *Computers & Education*. 65:12-33.

Turturean, M. 2012. *Current issues of motivation, academic performance and internet use-implications for an education of excellence*. *Conference proceedings of "eLearning and Software for Education"(eLSE)*, 355-358. [En ligne]. Disponible: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/39250/> [2015, Novembre 5]

Yulin, C. 2013. *The impact of integrating technology and social experience in the college foreign language classroom*. *Tojet*. 12. [En ligne]. Disponible: <http://www.tojet.net/articles/v12i3/12315.pdf> [2015, juillet 2]

Yun, H. 2012. *Sites de réseautage social pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : quel potentiel pédagogique ?* CRIFPE. Université de Montréal.

Vergnaud, C. 2009. *Dédramatiser la production orale*. [En ligne]. Disponible: <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/b/0/09B0015/09B0015.pdf> [2015, Novembre 5]

Vilatte, J.C. 2007. *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication. Université d'Avignon. [En ligne]. Disponible : [file:///C:/Users/21594473/Downloads/jcvilatte-le-questionnaire-jcv%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/21594473/Downloads/jcvilatte-le-questionnaire-jcv%20(2).pdf) [2015, Novembre 6]

Annexe 1

Premier Questionnaire



UNIVERSITY OF CAPE TOWN
IYUNIVESITHI YASEKAPA • UNIVERSITEIT VAN KAAPSTAD

Questionnaire 1 - FREN 211

Dear FREN 211 student,

As part of our quest to ensure quality and up to date teaching practices at the French Department of the North-West University, we wish to implement WhatsApp and Papotons for your homework tasks. The purpose being that I, Mía Louise Botha, am conducting a study to see whether these platforms (WhatsApp and Papotons) help you in your language-learning and to determine where your preferences lie in using these two. To conduct this study I need you to fill out a questionnaire twice – once at the beginning of the semester and the second time towards the end of the semester, after the learning activities have been done.

Please note that you will remain anonymous and that the questionnaires will not be used for any purposes other than this study. You are also under no obligation to take part in this study and have the right to refuse to fill in the questionnaires.

1. Age:

2. Sex:

3. What is your home language?

4. How many languages do you speak? Please list them.

5. Do you have a smartphone?

- Yes
- No

6. Do you know how to use a smartphone?

- Yes
- No

7. Have you ever used your smartphone for academic purposes like homework activities?

- Yes
- No

8. 8.1. If you answered "yes" to the previous question: How did you experience it?

- Positive-I would like to continue using my smartphone for academic purposes
- Positive-But I do not want to continue working on my smartphone for academic purposes
- Indifferent-It did not really interest me.
- Negative-I did not like this experience and I do not want to continue working on a smartphone.

8.2. If you marked "negative", would you care to share the details as to why it was a negative experience?

9. If you answered "no" to question 7, would you like to use your smartphone for academic purposes?

- Yes
- No

Why?

10. How often do you communicate on WhatsApp? (Mark with an (X) where applicable)

- More than 5 times a day
- 1-4 times a day
- 1-4 times a week
- 1-4 times a month
- 1-4 a year
- Never

11. Do you make use of the Voice Note function in WhatsApp?

- Yes
- No

12. How often do you send voice notes over WhatsApp?

- Daily
- Weekly
- Once or twice a month
- Never

13. How often do you receive voice notes?

- Daily
- Weekly
- Once or twice a month
- Never

14. Would you say making WhatsApp voice notes is a natural part of your communication?

- Yes
- No

15. Do you have other chat applications? (Please list them)

16. Are you familiar with "Papotons"?

- Yes
- No

17. Have you used "Papotons" before?

- Yes
- No

18. 18.1. What was your experience of "Papotons" ? Did you like working on it? Would you like to continue working on it?

- Positive- I would like to continue working on Papotons. .
- Positive-But I do not want to continue working on Papotons.
- Indifferent-It did not really interest me. / I have no comment.
- Negative-I did not like this experience and I do not want to continue working on Papotons.
-

18.2. If you marked "negative", would you care to share the details as to why it was a negative experience?

19. Would you say "Papotons" had a natural feel to it? Did it feel like you were having a natural conversation?

- Yes
- Sometimes
- No

20. Do you have a personal computer?

- Yes
- No

21. Is your personal computer equipped with speakers and a microphone?

- Yes
- No

22. Where do you do computer homework activities? (E-fundi tasks, etc.)

- In the language lab
- Computer labs on campus
- At home
- Other:

23. Where did you do your "Papotons" homework last year?

- In the language lab
- Computer labs on campus
- At home
- Other:

24. Do you prefer doing homework activities on a computer as opposed to in writing?

- Yes
- No

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

Annexe 2

Deuxième questionnaire

Questionnaire 2 -FREN 211

Dear FREN 211 student,

As part of our quest to ensure quality and current teaching at the French Department of the North-West University, we have implemented WhatsApp and Papotons in your homework tasks. The purpose being that I, Mia Louise Botha, am conducting a study to see whether these platforms (WhatsApp and Papotons) help you in your language-learning and to determine where your preferences lie in using these two. To conduct this study I need you to now fill out the second questionnaire.

Please note that you will remain anonym and that the questionnaires will not be used for any other purposes other than this study. You are also under no obligation to take part in this study and have the right to refuse to fill in a questionnaire.



UNIVERSITY OF CAPE TOWN
IYUNIVESITHI YASEKAPA • UNIVERSITEIT VAN KAAPSTAD

Age:

Sex:

1. Did you like working on WhatsApp?

Yes

No

Please give a reason for your answer.

2. To what extent would you say WhatsApp helped you in your oral production?

- Very helpful
- Somewhat helpful
- Helpful to a very little degree
- Not at all helpful

Please give a reason for your answer.

3. Do you find it easier to express yourself in French and engage in conversation after doing the WhatsApp- tasks?

- Yes
- No

4. Did you find the WhatsApp-tasks difficult?

- Yes
- No

5. Was there a specific WhatsApp task you liked or disliked or found difficult? Please indicate it :

6. Do you have any comments to share on the WhatsApp tasks?

7. Did you experience any technical difficulties using WhatsApp?

- Yes
- No

If you answered yes to the previous question could you explain the technical difficulties you encountered.

8. Did you understand the lecturer's feedback on WhatsApp?

- Yes
- No

9. Was the feedback helpful?

- Yes
- No

Please give a reason for your answer.

10. Did you like working on Papotons?

- Yes
- No

Please give a reason for your answer.

11. To what extent would you say Papotons helped you in your oral production?

- Very helpful
- Somewhat helpful
- Helpful to a very little degree
- Not at all helpful

Please give a reason for your answer.

12. Do you find it easier to express yourself in French and engage in conversation after doing the Papotons tasks?

- Yes
- No

13. Did you find the Papotons tasks difficult?

- Yes
- No

14. Do you have any comments on the Papotons-tasks?

15. Was there a specific Papotons task you liked or disliked or found difficult? Please indicate it :

16. Did you experience any technical difficulties using Papotons?

- Yes
- No

If you answered yes to the previous question could you explain the technical difficulties you encountered.

17. Did you understand the lecturer's feedback on Papotons? (In your Dropbox)

- Yes
- No

18. Was the feedback helpful?

- Yes
- No

Please give a reason for your answer.

19. Which one of the platforms (WhatsApp & Papotons) do you prefer using in regard to oral tasks and why?

- WhatsApp
- Papotons

Why?

20. Which one do you feel the most comfortable using?

- WhatsApp
- Papotons

Why?

21. Which platform would you prefer for future oral tasks?

- WhatsApp
- Papotons

Why?

22. Would you like to use WhatsApp for other homework tasks? Why? Why not?

23. Do you think WhatsApp can be used for other homework tasks? Like what?

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

Annexe 3

Troisième questionnaire

The screenshot shows the eFundi portal interface. The top navigation bar includes the eFundi logo, a 'My Workspace' dropdown menu, and several course selection dropdowns: 'FREN 121 P 2015', 'FREN 221 P 2015', 'FREN 211 P Year 2015', 'FREN 111 P Year 2015', 'FREN 111 P Year 2015', 'FREN 311 P Year 2015', and 'More Sites'. A 'View Site As' dropdown and a 'Logout' button are also present. The left sidebar contains navigation icons for Home, Schedule, Announcements, Resources, Assignments, Tests & Quizzes (highlighted), Gradebook, Drop Box, Chat Room, Site Info, Forums, Littérature, and Langue. The main content area is titled 'FREN 211 P Year 2015: Tests & Quizzes'. It features an 'Assessment Preview' box with a 'done' button. Below this, the 'Begin Assessment' section is active, displaying the title 'Projet Oral First Cycle - Quick Question' for FREN 211 P Year 2015. The question text reads: 'Papotons versus WhatsApp Which one do you think you did the best in? (Before handing over your marks for the first cycle please tell me which one you think you did the best in)'. There are three informational messages: 'There is no due date for this assessment.', 'There is no time limit for this assessment.', and 'You can submit this assessment an unlimited number of times. Answers from previous attempts will not be available within the assessment during subsequent attempts. Your highest score will be recorded.' At the bottom of the assessment preview, there is a 'Begin Assessment' button and a 'done' button.

This screenshot shows the same eFundi portal interface, but the assessment is now active. The 'Assessment Preview' box is now labeled 'done'. The main content area is titled 'FREN 211 P Year 2015: Tests & Quizzes' and displays the 'Projet Oral First Cycle - Quick Question'. A 'Table of Contents' button is visible. Below this, it indicates 'Part 1 of 1' and 'Question 1 of 2' with a score of '0.0 Points'. The question is 'WhatsApp vs. Papotons Which one do you think you did the best in?'. The answer options are: A. Papotons, B. WhatsApp, and C. Both. A 'Reset Selection' link is provided below the options. The left sidebar and top navigation bar remain the same as in the previous screenshot.

efundi.nwu.ac.za/portal/site/e5d79f0c-fe4c-46be-8ae9-b192cf208b98/page/addf2a87-318b-43

Home FREN 211 P Year 2015: Tests & Quizzes

Schedule Assessment Preview - This is an example student view of this assessment done

Announcements

Resources

Assignments

Tests & Quizzes

Gradebook

Drop Box

Chat Room

Site Info

Forums

Literature

Langue

Messages

Projet Oral

Help

Project Oral First Cycle - Quick Question

Table of Contents

Part 1 of 1 -

Question 2 of 2 Why? 0.0 Points

Maximum number of characters (including HTML tags added by text editor) 32,000

Count Characters

Show/Hide Rich-Text Editor

Annexe 4

Les consignes pour Projet Oral – notre expérimentation

The screenshot shows a Moodle page for 'FREN 211 Projet Oral'. The page includes a navigation menu on the left with options like 'Schedule', 'Announcements', 'Resources', 'Assignments', 'Tests & Quizzes', 'Gradebook', and 'Drop Box'. The main content area features a 'Papotons!' icon, a WhatsApp logo, and the title 'FREN 211 Projet Oral'. Below the title, there is a text box stating: 'For the Oral Project you will be divided into two groups : Each week the groups will be doing a different activity.' This is followed by two columns labeled 'Groupe 1' and 'Groupe 2'. The 'Programme:' section contains two tables. The first table details Semaine 1 (10-15 mars) with the theme 'La description physique' and tasks for Groupe 1 (Papotons) and Groupe 2 (WhatsApp). The second table details Semaine 2 (17-22 mars) with the theme 'Les saisons/le climat' and tasks for Groupe 1 (WhatsApp) and Groupe 2 (Papotons). Below these are two more tables for Semaine 3 (5-10 mai) and Semaine 4 (11-16 mai), with themes 'Les habitudes et goûts alimentaires' and 'La mode et donner des appréciations' respectively, and tasks for Groupe 1 (WhatsApp) and Groupe 2 (Papotons). At the bottom, there are four buttons labeled 'Step 1 - Semaine 1', 'Step 2 - Semaine 2', 'Step 3 - Semaine 3', and 'Step 4 - Semaine 4'.

Programme:

Semaine 1 10 -15 mars	Thème : La description physique	Groupe 1 – travaille sur Papotons Groupe 2 – travaille sur WhatsApp
Semaine 2 17-22 mars	Thème : Les saisons/le climat	Groupe 1- travaille sur WhatsApp Groupe 2- sur Papotons

Semaine 3 5-10 mai	Thème : Les habitudes et goûts alimentaires	Groupe 1- sur WhatsApp Groupe 2- sur Papotons
Semaine 4 11-16 mai	Thème : La mode et donner des appréciations	Groupe 1- sur Papotons Groupe 2- sur WhatsApp


Step 1 - Semaine 1
Step 2 - Semaine 2
Step 3 - Semaine 3
Step 4 - Semaine 4

Projet Oral > Step 1 - Semaine 1 > Groupe 1 - Semaine 1

Print view Index of pages Back Next

Add Content


Reorder Help Permissions

Edit  Papotons!

So Groupe 1 - You are working on Papotons this week! Which means you have to download and install the new software on your computer. **YOU CAN NOT USE THE VERSION OF LAST YEAR** Kindly uninstall the old version **FIRST** before continuing with your work. Once you have uninstalled the old version you can follow these steps to complete the task:

Follow these steps to complete the task:

- Go to the FREN211 Projet oral 1 .PAPOT file in your dropbox, right-click on it and choose "Save link as...". Save the file where it makes sense to you. You will need to open this file when you open the "Papotons!" software.
- Install the software "Papotons!" on your computer. You will find the .exe file in your Dropbox as well. Once the "Papotons!" window opens, you click on "Open Homework", go to the .PAPOT folder that you've downloaded in the previous stem and click on it.
 - If you have problems, contact me on 21594473@mmu.ac.za
- Answer the questions.
- Do the self-evaluation*.
- Save your output and upload it into your **Dropbox** before the due date.



Projet Oral > Step 1 - Semaine 1 > Groupe 2 - Semaine 1

Print view Index of pages Back Next

Add Content

Reorder Help Permissions

Edit 

So Groupe 2 - You are working on WhatsApp this week!

You will be receive a voice note in your groupe on Whatsapp. Listen to the voice note and the questions. Answer the questions by making your own voice note and sending it in the group or to me personally before the Sunday 15 March.

Back Next

Annexe 5

Grille d'évaluation – Séance 1

					Note finale
Respect de la consigne /Compréhension orale	0-0.5 L'étudiant n'a pas compris les questions	1-1.5 L'étudiant a compris quelques questions	2-2.5 L'étudiant a compris la plupart des questions	3 L'étudiant a compris toutes les questions	
Lexique : Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat - Peut utiliser le vocabulaire appris en classe.	0-1.5 L'étudiant ne sait pas utiliser le vocabulaire en classe.	2-2.5 L'étudiant fait encore plusieurs erreurs concernant le vocabulaire	3-3.5 L'étudiant connaît et utilise le vocabulaire appris en classe avec quelques erreurs.	4 L'étudiant connaît et utilise le vocabulaire appris en classe.	
Morphosyntaxe : Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples.	0-1.5 L'étudiant n'a pas formulé des phrases complètes.	2-2.5 Certaines phrases ne sont pas complètes ni correctes.	3-3.5 La plupart des phrases sont correctes	4 L'étudiant a utilisé des phrases complètes et correctes.	
Maitrise du système phonologique	0-0.5 ²⁸	1-1.5	2-2.5	3	

²⁸ Guidée par l'une de mes directrices, Mme R. de Oliveira, j'ai décidé de reconsidérer /éviter les qualificatifs du type *accent **lourd** (entre autres) ; or en didactique de langues, mais pas seulement, ces mots ont (et dans ce cas-ci en particulier) une valeur péjorative dont les effets – sur l'apprenant - oscillent entre : dévalorisant/inhibant/décourageant et même moqueur ; de plus, pour ce qui est des autres qualificatifs, comme l'a souligné Mme R. de Oliveira : qu'est-ce qu'un « accent léger » ? Et, (très important puisque cette question – très controversée - intègre la liste des vieux débats sur le français : qu'est-ce qu'un « accent parfait » ?

Prononciation – peut s’exprimer de façon suffisamment claire.	Accent lourd – incompréhensible	Accent lourd mais compréhensible	Accent léger	Accent parfait	
Total :					/14 /100

Par ailleurs, sur la question d’ « accents » en langue ; qu’on appelle « variations » en sociolinguistique, il m’a été conseillé de me référer désormais à l’ouvrage de F. Gadet : *La Variation sociale en français*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : Ophrys, 2006, 186 p.

Annexe 6

Grille d'évaluation – Séance 2

					Note finale
Compréhension Orale	0-0.5 L'étudiant ne comprend pas les questions	1 L'étudiant comprend quelques questions	1.5 L'étudiant comprend la plupart des questions	2 L'étudiant comprend toutes les questions	
Lexique : Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat - Peut utiliser le vocabulaire appris en classe.	0-1.5 L'étudiant n'utilise pas /utilise quelques mots qu'on a appris en classe	2-2.5 L'étudiant utilise partiellement le vocabulaire, mais avec plusieurs erreurs	3 – 3.5 L'étudiant connaît et utilise le vocabulaire appris en classe avec quelques erreurs.	4 L'étudiant connaît et utilise le vocabulaire appris en classe.	
Morphosyntaxe : Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples.	0-1.5 L'étudiant ne formule pas des phrases complètes.	2-2.5 Plusieurs phrases ne sont ni complètes ni correctes.	3 -3.5 La plupart des phrases sont complètes et correctes	4 L'étudiant utilise des phrases complètes et correctes.	
Maitrise du système phonologique Prononciation – peut s'exprimer de façon suffisamment claire.	0- Accent lourd – incompréhensible	0.5 Accent lourd mais compréhensible	1. -1.5 Accent léger	2 Accent parfait	

Total :						___/12
----------------	--	--	--	--	--	--------