



HAL
open science

Sensibiliser les apprenants chinois à la langue française par le biais de WeChat : une expérience à l'Alliance française de Hangzhou

Yuqing Song

► **To cite this version:**

Yuqing Song. Sensibiliser les apprenants chinois à la langue française par le biais de WeChat : une expérience à l'Alliance française de Hangzhou. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01727578

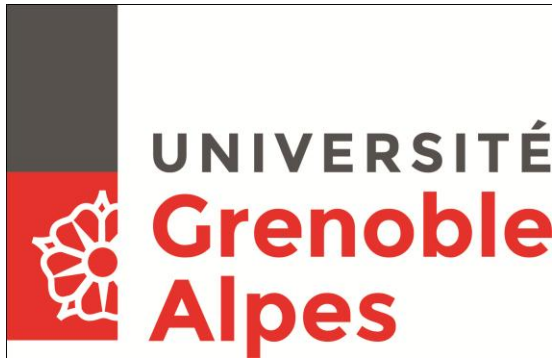
HAL Id: dumas-01727578

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01727578>

Submitted on 9 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Sensibiliser les apprenants chinois à la langue française par le biais de WeChat : une expérience à l'Alliance française de Hangzhou

SONG
Yuqing

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

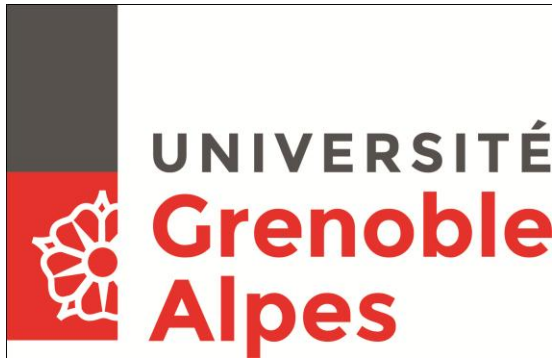
UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Informations et Communication

Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - Mention Science du Langage - 30 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2017-2018



Sensibiliser les apprenants chinois à la langue française par le biais de WeChat : une expérience à l'Alliance française de Hangzhou

SONG
Yuqing

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Informations et Communication

Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - Mention Science du Langage - 30 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, monsieur Thierry Soubrié pour son soutien et sa disponibilité malgré sa charge de travail déjà conséquente. Il a eu le mérite de m'accompagner autant dans ma recherche de stage que pour ce mémoire en m'épaulant au fur et à mesure de l'avancement de mes recherches.

J'aimerais en outre remercier Leila Chaib, responsable pédagogique de l'Alliance française de Hangzhou, pour m'avoir donné l'opportunité d'effectuer mon stage au sein de cet institut et pour avoir pris le temps de me guider dans la conception et la mise en place de ce projet sur le réseau social WeChat. Elle a également su m'apporter conseils et soutien dans ce qui a constitué pour moi une première expérience d'enseignement, ce pour quoi je lui suis reconnaissante.

Aussi, je souhaite remercier Coline Li, agente d'accueil de l'Alliance française de Hangzhou, pour m'avoir expliqué le fonctionnement du compte officiel de l'alliance et pour avoir pris le temps de me filmer pour la fabrication des documents supports du dispositif de formation à distance. Je n'oublie également pas d'apporter mes remerciements à toute l'équipe de l'Alliance française de Hangzhou, équipe dynamique et sympathique, pour m'avoir accordé leur temps lors du tournage des films ainsi que pour le doublage des documents supports.

Pour continuer, je tiens en grand respect tous les chercheurs du domaine pour leur rigueur dans leurs recherches, remarquables et intéressantes, qui m'ont beaucoup inspirés dans la rédaction de mon mémoire.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille pour m'avoir encouragée et m'avoir soutenue à la fois à partir d'étudier en France, ainsi que tout au long de mes recherches. Je n'oublie pas aussi mes chers amis, notamment Gasparde, qui m'ont aidée à relire mon travail et m'ont donné leurs conseils précieux, ainsi que Pauline, ma colocataire, pour son soutien indéfectible en période de rédaction.



DÉCLARATION

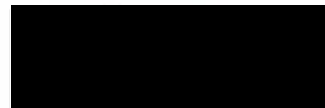
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : *SONG*

PRENOM : *Yuning*

DATE : *le 17 oct 2017*

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Contexte	9
CHAPITRE 1. PRESENTATION DU CONTEXTE.....	10
1. PRESENTATION DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE HANGZHOU	10
2. PRESENTATION DE LA DEMANDE DE L'AFH	11
3. PRESENTATION DE L'ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE	12
CHAPITRE 2. PRESENTATION DE WECHAT.....	15
1. DEFINITION DE WECHAT ET SES FONCTIONS	15
2. UTILISATION DE LA FONCTION «ABONNEMENT »AU COMPTE OFFICIEL SUR WECHAT.....	17
3. CONTRAINTES DE WECHAT POUR LA MISE EN PLACE D'UNE FORMATION A DISTANCE.....	18
CHAPITRE 3. CARACTERISTIQUES DU PUBLIC SUSCEPTIBLE D'ETRE INTERESSE PAR NOTRE OFFRE GRATUITE DE FORMATION A DISTANCE.....	20
1. PRESENTATION DU PUBLIC CIBLE	20
2. MOTIVATION DES APPRENANTS.....	21
3. CULTURE D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT	21
4. PROBLEMATIQUE	23
Partie 2 - Cadre théorique	25
INTRODUCTION	26
CHAPITRE 4. SENSIBILISER LES APPRENANTS A LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS	27
1. PHONOLOGIE & PHONETIQUE	27
2. ENTREE DANS L'ECRITURE	28
3. MOTIVATIONS DES APPRENANTS POUR LA PHONOLOGIE	30
4. TENDANCE RECENTE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPETENCE PHONOLOGIQUE : L'UTILISATION DE LA CHANSON.....	31
CHAPITRE 5. COMPETENCE INTERACTIONNELLE.....	33
1. INTRODUCTION	33
2. APPREHENSIONS EN CLASSE DE FLE	34
3. NOTION DE FACE	35
CHAPITRE 6. INTEGRATION DES TIC DANS L'EDUCATION.....	37
1. COMMUNICATION MEDIATISEE EN FLES.....	38
2. APPRENTISSAGE NOMADE	43
3. CONCEPTION ET TUTORAT	46
Partie 3 - Méthodologies	51
CHAPITRE 7. ANALYSE DES DEMARCHES UTILISEES	52
1. METHODOLOGIE DE RECHERCHE DE DEVELOPPEMENT	52
2. CONSTRUCTION DU PROTOTYPE ET MISE AU POINT.....	54
CHAPITRE 8. PRESENTATION DU DISPOSITIF	58
1. DESCRIPTION GENERALE DU FONCTIONNEMENT	58
2. OBJECTIFS GENERAUX ET OBJECTIFS OPERATIONNELS	59
3. CONTENU DE L'ENSEMBLE DES WE COURS ET MODELE DE DEROULEMENT	60

CHAPITRE 9. TYPES DE DONNEES A TRAITER.....	63
1. PRESENTATION DES DONNEES RECOLTEES ET LEURS TRAITEMENTS RESPECTIFS	63
2. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DES MESSAGES DANS LE CHAT DU GROUPE	65
3. GRILLE D'ANALYSE.....	66
Partie 4 - Analyses.....	70
CHAPITRE 10. LE DISPOSITIF A-T-IL PERMIS DE SENSIBILISER LES UTILISATEURS A LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS ?.....	71
1. PERCEPTION	71
2. PRODUCTION	73
CHAPITRE 11. COMPETENCE INTERACTIONNELLE.....	78
1. IMPLICATION DES APPRENANTS	78
2. ENJEUX DE PRISE DE PAROLE AUTOUR DE LA FACE.....	81
3. AMBIANCE PROPICE A LA PRISE DE PAROLE DES APPRENANTS.....	86
4. RELATION ENTRE LES APPRENANTS ET LA TUTRICE.....	88
CHAPITRE 12. « ACCEPTABILITE » DU DISPOSITIF	92
1. ADAPTATION DU DISPOSITIF AU CONTEXTE CHINOIS	92
2. PRISE EN COMPTE DE L'HETEROGENEITE DES APPRENANTS	94
3. SEANCE LA MIEUX REUSSIE VS LA MOINS REUSSIE	95
4. PISTES D'AMELIORATION	100
Conclusion.....	102
Sitographie	104
Bibliographie.....	106
Glossaire.....	112
Sigles et abr éviations utilis és.....	113
Table des illustrations.....	114
Table des annexes.....	115
Table des mati ères.....	138

Introduction

Toujours intéressée par l'apprentissage des langues étrangères, j'ai pu tout d'abord apprendre l'anglais à partir de l'école primaire. Ensuite, la langue française m'a beaucoup fascinée, et ce depuis la terminale. C'est pour cette raison que je l'ai choisie comme spécialité à l'université. Bien que le français soit considéré comme une belle langue pour la plupart des Chinois, c'est une langue peu apprise en Chine, les apprenants chinois ayant peu accès aux ressources pédagogiques pour cette langue et, jusqu'à il y a peu, il fallait souvent se rendre dans les grandes villes (comme Pékin ou Shanghai) pour profiter de cours de français en présentiel. Grâce à la formation de français en ligne, depuis ces dernières années, l'accès aux ressources est devenu de plus en plus facile et les apprenants peuvent apprendre une langue étrangère comme le français sans se déplacer. J'ai moi-même eu l'occasion de suivre des cours de français en ligne. Je l'ai vécu comme une révolution, à la fois d'enseignement et d'apprentissage. De surcroît, grâce aux cours de Formation en Ligne en Master 2 FLES, en tant que tutrice dans le cadre du projet *Le français en première ligne*, j'ai pu concevoir quelques tâches consacrées à la formation hybride pour des étudiants chypriotes. Cette expérience, que j'ai beaucoup appréciée, m'a donné envie d'effectuer une nouvelle de formation à distance dans un autre contexte avec un autre public. C'est pour cela que la demande de conception d'un dispositif de cours de FLES sur le réseau social chinois WeChat m'a profondément intéressé. Enfin, comme l'apprentissage via des téléphones portables reste récent, on pourrait considérer que ce projet, qui utilise cet outil, est un projet plutôt innovant dans ce domaine.

Suite à la demande de mise en place d'un module de cours de FLE sur le réseau social chinois WeChat de la part de l'Alliance française de Hangzhou (désormais AFH) en Chine, j'ai effectué mon stage de deuxième année de master FLE professionnel au sein de cette institution, de février à juin 2017, avec pour objectif de répondre à la demande de l'AFH. Les cours sur le réseau social chinois WeChat, appelés « Weike » en mandarin ou WeCours (notre traduction) en français, désignent des cours caractérisés par un volume miniature, proposés sur WeChat, et diffusés soit par des messages sous forme d'articles, soit par la fonction « chat de groupe ». Il faut noter que sur le marché chinois, la qualité des WeCours reste très variée. La plupart du temps, les écoles de formation de français en Chine l'utilisent comme publicité pour leurs cours en présentiel. Cela correspond à la

demande l'AFH, plus précisément : de construire un module de cours de français gratuit qui servira ainsi de produit d'appel. Le module WeChat permettra aussi de donner une image moderne de l'AFH et de présenter leurs méthodologies d'enseignement novatrices en Chine (où les approches traditionnelles restent largement utilisées et ancrées à la fois du côté de l'enseignement et de l'apprentissage, que ce soit en présentiel ou en ligne) et également leur environnement francophone privilégié propice à l'apprentissage du français. Au niveau des objectifs linguistiques visés dans ce module, la compétence orale sera mise au premier plan.

Étant donné que la demande de l'AFH est bien cadrée et précise quant à l'outil à utiliser et que ce dispositif de formation est destiné à un public d'étudiant complet, nous nous focaliserons sur les recherches dans le domaine des TICE¹ pour la sensibilisation à la compétence phonologique du français et l'acquisition de la compétence interactionnelle (CECRL², 2001). En nous appuyant sur la méthodologie de « recherche de développement » proposée par Van Der Maren (2003), nous présenterons les démarches nécessaires à la mise en place du dispositif de formation à distance. Pour terminer, fondés sur les données quantitatives et qualitatives recueillies durant le stage, en gardant à l'esprit les questionnements suivants :

- Le dispositif a-t-il aidé à la sensibilisation des utilisateurs à la phonologie du français ?
- Le dispositif a-t-il encouragé les utilisateurs à participer à l'oral ou à l'écrit sur la messagerie instantanée de WeChat ?
- Le dispositif était-il adapté au public visé et au contexte ?

des analyses fines seront menées afin d'évaluer ce module WeChat pour répondre à la question suivante : comment faire pour sensibiliser un public d'apprenants chinois à la phonologie du français et les encourager à participer à l'oral ou à l'écrit à un chat sur la messagerie instantanée WeChat ?

¹ Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation.

² Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Partie 1

-

Contexte

Chapitre 1. Présentation du contexte

1. *Présentation de l'Alliance française de Hangzhou*

L'Alliance française est une association à but non lucratif soutenue par les ministères français des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale. Elle est aussi reconnue par les pouvoirs publics français. En Chine, le réseau compte quinze Alliances françaises. Rattachée à l'Université de l'Industrie et du Commerce de la province du Zhejiang, l'Alliance française de Hangzhou (désormais, AFH) a été fondée en 2006 dans le but de promouvoir la langue et la culture françaises. Elle se compose d'une équipe de quatorze personnes parmi lesquelles il y a six enseignants de français (quatre Français et deux Chinoises). Chaque année, l'AFH accueille environ sept cents élèves et organise en moyenne soixante-quinze événements culturels par an, regroupant plus de sept mille personnes.

L'AFH propose une offre de cours très variée et adaptée aux différents besoins du public : cours extensifs (cours le week-end ou le soir), cours intensifs (quinze heures par semaine), cours semi-intensifs (dix heures par semaine), ateliers (conversation, culture, phonétique), cours VIP (cours avec un nombre d'apprenants limité - quatre apprenants au maximum). Elle dispose aussi d'une collaboration avec les écoles Montessori (école maternelle). Certains enseignants se déplacent pour donner des cours aux enfants dans ces écoles. Depuis l'été dernier, l'AFH essaye d'ouvrir des cours pour les enfants, puisqu'ils constituent le public comptabilisant le plus d'inscriptions en ce moment. L'AFH est également en charge d'un centre d'examen officiel de qualifications TEFAQ3 et TCFQ4.

Depuis janvier 2017, en raison d'un déménagement et de travaux ayant lieu dans la future nouvelle location de l'AFH, l'Alliance a été obligée d'emprunter ou de louer des salles et des bureaux à l'université ou à l'extérieur pour continuer à donner cours. Mon stage s'est ainsi déroulé pendant cette période mouvementée pour l'AFH.

³ Test d'évaluation du français adapté au Québec

⁴ Test de connaissance du français pour le Québec

2. Présentation de la demande de l'AFH

Étant donné que les technologies se développent très rapidement en Chine, certaines écoles de langues ont commencé à offrir des cours en ligne, souvent complètement à distance, ce qui correspond bien aux besoins du public chinois (volonté d'économiser du temps, attrait pour ce format plutôt moderne, accessibilité à tous même les plus éloignés ; sécurité langagière apportée par ce format, etc.). Afin de répondre à une demande croissante, les Alliances françaises mènent une réflexion pour mettre en place des projets innovants utilisant l'outil numérique. En tant que pilote du réseau d'Alliances françaises en Chine, l'Alliance française de Canton est la première à offrir des cours hybrides sous forme de « classe inversée⁵ » sur une plateforme. En dépit du fait que la plateforme s'adapte bien aux usages didactiques, elle ne fait pas partie du réseau internet chinois, autrement dit, son accès en est parfois difficile et la connexion n'est pas stable, ce qui constitue un point négatif, et pourrait impacter sur l'apprentissage.

Avec la grande popularité du réseau social WeChat en Chine et ses pratiques massives qui représentent des utilisations personnelles tout autant que professionnelles, l'AFH a souhaité utiliser cet outil pour construire une nouvelle offre de cours à distance. Celle-ci servirait comme produit d'appel permettant d'attirer davantage de clients pour qu'ils s'inscrivent aux cours en présentiel. Le projet consiste donc à proposer des micro-cours de français, gratuits et accessibles pour des adultes débutants via le réseau social WeChat. Les objectifs globaux visent à moderniser l'image de l'AFH et à mettre en avant ses spécialités, par exemple, l'approche non traditionnelle, un cadre francophone et francophile d'immersion total pour les apprenants, etc. Au niveau des objectifs linguistiques ciblés sur ce module, la compétence orale a été une priorité. Les cours à distance via WeChat constituent une innovation pédagogique et un nouveau domaine à exploiter. Nous n'avons dans un premier temps que les grandes lignes de ce projet :

- le nombre d'heures attendu pour cette formation : entre dix et vingt heures, soit vingt minutes par séance ;

⁵ Dans une classe inversée, contrairement à une classe traditionnelle/classique, les élèves se familiarisent avec le cours grâce à des ressources en ligne sur une plateforme, alors qu'en classe, accompagné par un tuteur, les élèves passent leur temps à des travaux individuels et/ou collectifs.

- une formation 100 % à distance surtout pour les adultes débutants complets : pédagogiquement à construire autour d'actes de parole simples, avec une légère progression, sur un niveau A1.1.
- les ressources disponibles : les enregistrements audio et vidéos fournis dans les méthodes de français comme : Totem, Alter Ego, etc.

3. Présentation de l'environnement technologique

3.1. Contexte général : le numérique en Chine

Comme le souligne Endrizzi (2012), la culture des écrans a remporté énormément de succès depuis ces dernières années. En particulier, grâce à l'ère du Web 2.0, nos manières de vivre ont énormément évolué. En Chine, malgré la censure sur certains sites internet, l'environnement numérique s'est développé promptement. Selon le quarantième rapport sur le développement d'internet en Chine publié par le CNNIC⁶ (2017), jusqu'en juin 2017, la Chine comptait plus de sept cents cinquante-et-un million d'internautes (les internautes chinois sont ainsi plus nombreux que toute la population européenne⁷), soit 54,3 % des Chinois, parmi lesquels des internautes chinois surfant d'un téléphone portable, qui représentaient 96,3 % des internautes chinois. Leur nombre augmente de plus de 10 % par an depuis 2014.

Ainsi, l'usage du téléphone portable n'est pas seulement limité aux fonctions de communication et de détente. Selon le CNNIC (2017), les utilisateurs d'internet en Chine dans le domaine du service public en ligne ont beaucoup augmenté, particulièrement dans l'éducation à distance qui compte cent quarante-quatre millions de personnes. En outre, grâce aux fonctions de WeChat, les services en ligne du gouvernement ont été aussi enrichis. Les internautes peuvent notamment prendre rendez-vous sur WeChat et se renseigner sur les informations qu'ils recherchent sans se déplacer. Le phénomène de paiement en ligne a en outre récemment émergé dans la vie quotidienne des Chinois (depuis 2016). La plupart des utilisateurs de téléphone portable sortent sans leur portefeuille et ils paient leurs achats (dans les magasins, les restaurants, au cinéma et au

⁶ China Internet Network Information Center (Centre des informations d'internet en Chine)

⁷ Depuis 2017, selon les statistiques sur le site World population, la population européenne compte sept cent trente-neuf millions d'habitants.

supermarché etc.) avec leur téléphone à travers des applications comme WeChat ou Alipay⁸.

3.2. Portrait des internautes chinois

Les statistiques du CNNIC nous ont aussi dévoilé le portrait type des internautes chinois. D'après le rapport le plus récent (2017), la durée de connexion à internet des Chinois atteint en moyenne vingt-six heures et demie par semaine. Les jeunes utilisent plus internet que les autres. 72,1 % des internautes chinois ont entre dix et trente-neuf ans. Parmi les nombreux appareils nomades permettant d'accéder à internet, presque 95 % des internautes préfèrent utiliser leur smartphone, alors que 55 % préfèrent utiliser leur ordinateur et 36 % leur ordinateur portable. Ainsi, grâce à la diffusion de la 3G voire de la 4G ces dernières années à un prix intéressant et à la facilité d'accéder au Wifi dans les lieux publics tels que le bus, le métro, les restaurants, etc., les utilisateurs de téléphone portable peuvent toujours être connectés à internet. Illustrons par un graphique réalisé par le CNNIC (2014) les situations dans lesquelles les internautes chinois utilisent internet via leur téléphone portable :

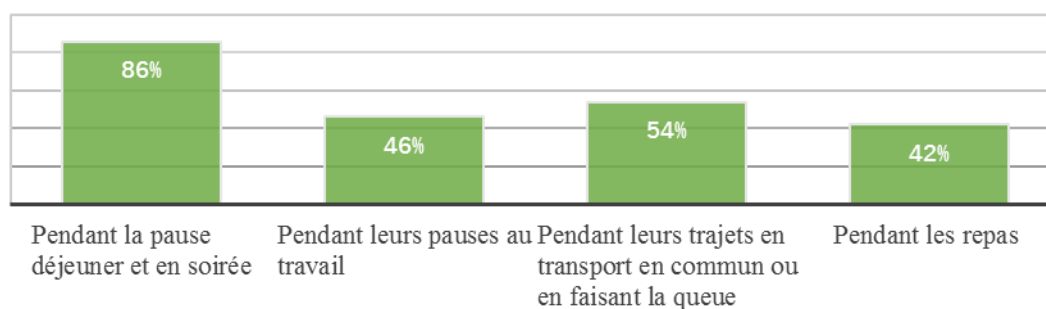


Figure 1. Situation d'utilisation d'internet via le téléphone portable (ibid.) (notre traduction)

Grâce à la figure 1, nous remarquons que la plupart des utilisateurs de téléphone portable surfent sur internet pendant la pause déjeuner et en soirée. Plus de la moitié des utilisateurs profitent de longs trajets en transport en commun ou d'un temps d'attente dans une queue pour surfer sur internet. La part des internautes allant sur internet pendant leurs pauses au

⁸ Définition de Wikipédia du service Alipay (chinois 支付宝 ; pinyin : zhīfùbǎo) : C'est "une solution de paiement sur internet créée en 2004 par l'Alibaba Group".

travail et pendant les repas reste non négligeable. Ces résultats révèlent la facilité d'accéder à internet pour les internautes chinois et leur forte fréquence de navigation sur internet au cours de la journée. Aussi, en observant les différentes situations d'utilisation d'internet via le téléphone par les Chinois, on peut noter que l'environnement physique n'est pas idéal pour un vrai apprentissage de la langue car les internautes peuvent se trouver fréquemment au cours de la journée dans un lieu avec un bruit de fond. De cette façon, si les cours se diffusent à l'aide de la fonction « abonnement » à un compte officiel, il est plus pertinent que les objectifs généraux de la formation se focalisent sur la sensibilisation à la phonologie du français, plus que sur un réel apprentissage de la prononciation du français.

Chapitre 2. Présentation de WeChat

1. Définition de WeChat et ses fonctions

Dans un premier temps, voyons la définition de Wikipédia (2017) : WeChat, 微信 en chinois, Wēixìn en pinyin, signifie micro-message (traduction littérale), et est une application mobile de messagerie instantanée chinoise développée par Tencent⁹ lancée sur le marché pour la première fois en 2011. Jusqu'en 2016, WeChat disposait de plus de huit cent quatre-vingt-dix-neuf millions d'utilisateurs actifs par mois dont 90 % étaient chinois (Zhou et al., cités par Lai, 2016). En 2017, Tencent a signalé que plus de la moitié des utilisateurs de WeChat dépassaient quatre-vingt-dix minutes par jour sur l'application.

Dans un deuxième temps, parlons de ce que nous pouvons faire avec WeChat. Comme toute messagerie instantanée sur les téléphones portables, WeChat offre des fonctions de compte privé comme la messagerie textuelle, la messagerie vocale, l'appel vidéo (vidéoconférence), l'appel vocal, le partage de photos et vidéos, le partage de localisation et des jeux vidéos. L'application est disponible dans dix-neuf langues (chinois, anglais, français, espagnol, allemand, japonais, etc.) et intègre également un service de traduction automatique. WeChat propose en outre la fonction « Moments » équivalente du mur sur Facebook qui permet à tout utilisateur de publier du texte, des photos, des commentaires, des « j'aime » et des liens de musiques via d'autres applications, etc. De plus, WeChat offre des services de paiement en ligne sans frais qui attirent beaucoup d'utilisateurs. En 2017, Tencent a annoncé qu'il y avait six cents millions d'utilisateurs actifs du paiement mobile sur WeChat.

WeChat dispose de trois types de comptes officiels : un compte pour les abonnés, un compte pour les services officiels dépendant des administrations et un compte pour les entreprises qui permettent aux utilisateurs de publier des messages longs illustrés sous forme d'articles, d'interagir avec leurs abonnés et de leur fournir des services. Dans notre cas, les cours sur le module WeChat ont été conçus en combinant les fonctions de compte

⁹ Tencent est une entreprise chinoise spécialisée dans les services internet et mobiles ainsi que la publicité en ligne.

privé pour permettre le chat entre les participants, et de compte officiel, possédé par l'AFH et émettant des messages à ses abonnés. Précisons comment fonctionnent les messages d'abonnements : la fonctionnalité « Abonnements » d'un compte ressemble à la fonction « Page » sur Facebook. D'une part, le propriétaire du compte officiel envoie selon la fréquence choisie un certain nombre de messages, généralement à une heure prédéfinie à tous les abonnés du compte. D'autre part, les utilisateurs peuvent choisir de s'abonner à n'importe quel compte officiel selon leurs centres d'intérêt pour recevoir des messages sous forme d'articles. Regardons les images suivantes :



Figure 2. Messages d'abonnements d'un compte privé

Grâce à l'image (i), nous pouvons observer tous les messages d'abonnements envoyés par différents comptes officiels. Si l'on clique sur le dernier (compte de l'AFH), les messages présentés sous forme d'articles apparaissent chronologiquement (cf. image ii).

2. Utilisation de la fonction «abonnement » au compte officiel sur WeChat

Regardons plus précisément ensemble dans cette partie les activités que les internautes mobiles chinois font le plus souvent avec la fonction «abonnement » au compte officiel sur WeChat. D'abord, les statistiques (IiMédia research¹⁰, 2015) révèlent que 63 % des utilisateurs WeChat ont choisi de suivre des comptes officiels car ils avaient envie d'acquies des connaissances dans un ou plusieurs domaine(s). Malgré cette ambitieuse intention de la part des utilisateurs, le temps consacré à la lecture d'articles de comptes officiels reste très réduit. La figure suivante illustre le fait que la plupart des utilisateurs passent entre trente et soixante secondes à lire un article et qu'il n'y a que 2 % de personnes qui consacrent plus de cinq minutes à la lecture d'un article :

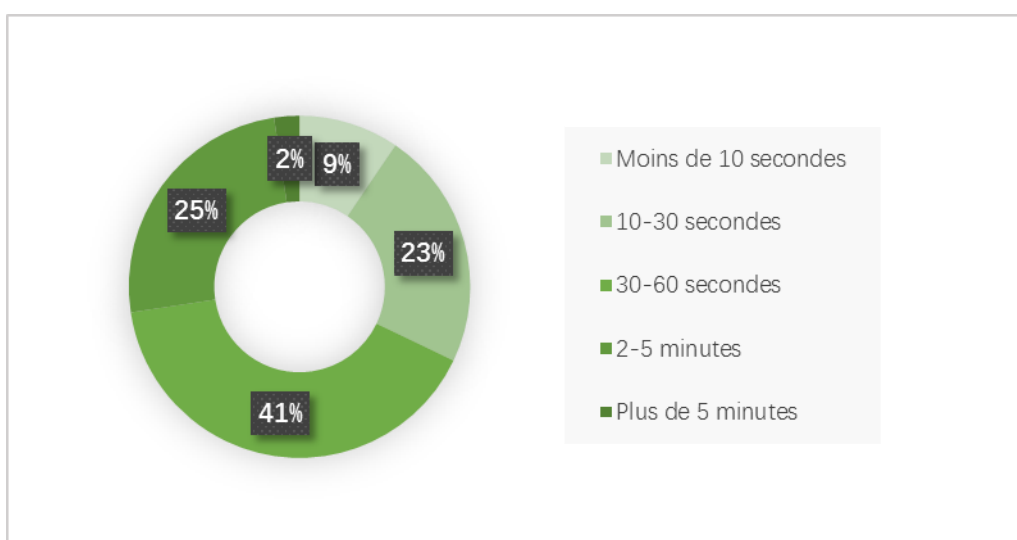


Figure 3. Duré e de lecture par article de comptes d'abonnements sur WeChat (idem) (notre traduction)

Comme nous l'avons mentionné, les cours sont distribués par l'intermédiaire d'un compte d'abonnement, et la courte durée consacrée à la lecture nous a posé un grand problème lors de la conception du projet. C'est pourquoi nous avons diminué le dispositif de vingt minutes par séance (prévu par l'AFH au départ) à une durée comprise entre dix et quinze minutes.

¹⁰ IiMedia Research Group (Wikipédia, 2017) est une organisation chinoise inscrite dans le champ de recherches marketing sur l'internet mobile.

3. Contraintes de WeChat pour la mise en place d'une formation à distance

En tant qu'application de messagerie instantanée, WeChat n'a habituellement pas de finalité pédagogique. Dans un premier temps, conformément aux caractéristiques de la formation à distance englobant souvent une dimension interactive, il nous paraissait compliqué de concevoir les activités interactives sur WeChat à cause de contraintes techniques que nous verrons par la suite. Pour cela, nous pensions qu'il était difficile d'adopter WeChat comme seul outil pour la diffusion de cours à distance. Après une exploitation de toutes les fonctions de WeChat, nous avons décidé de mettre en place ce projet en combinant les fonctions de discussion de groupe du compte privé et de message d'abonnement présenté sous forme d'articles dans les comptes officiels.

Présentons maintenant les fonctions de WeChat propices à la mise en œuvre du projet ainsi que ses limites par l'intermédiaire d'un tableau récapitulatif :

Type de compte	Fonction	Modalité	Limite ou commentaire du point de vue didactique
Compte privé <i>Discussion en groupe</i>	Message textuel	En synchrone	Possibilité de s'adresser directement à un interlocuteur grâce à «@ + nom d'utilisateur »;
	Photos/ images		Taille : limité à 20 Mo
	Vidéos		Difficile de gérer la parole face à un groupe d'apprenants
	Appel vocal/vidéo		
	Message vocal (<i>Maintenir pour parler, faire glisser puis relâcher pour annuler le message</i>)	En synchrone et en asynchrone	Durée limitée à soixante secondes maximum Grâce à la fonction «Réenregistrer le message ¹¹ », il est possible d'interagir de manière synchrone et asynchrone.
	Supprimer un message envoyé (cf. Annexe 4 Fonction de WeChat : 126)		Supprimer un message déjà envoyé jusqu'à deux minutes après l'envoi Valable pour un message textuel, vocal, une photo ou une vidéo.
Fonction «Abonnement » du compte officiel <i>Message présent é sous forme d'articles</i>	Texte	En asynchrone	Sous forme d'articles
	Images		Cent maximum
	Message vocal		Seulement un message vocal par article avec une durée de trente minutes maximum
	Vidéo		Nombre limité à trois au maximum ; Jusqu'à présent, on ne peut pas télécharger de vidéo.
	Vote (questionnaire)		Limité à trente-cinq caractères (espace compris) Peut servir comme support de QCM, mais difficile de faire de vraies questions en français à cause du nombre de caractères limité Par contre, on pourrait le faire en chinois.
	Commentaire		Pas de limite pour le nombre de caractères.
	Possibilité d'insérer les exercices sur LearningApps par le QR code		La mise en page du site LearningApps n'est pas compatible avec tous les modèles de téléphones portables.

Tableau 1. Fonctions de WeChat propices à la mise en œuvre du projet et de ses limites

¹¹ «Faire glisser puis relâcher pour annuler »

Chapitre 3. Caractéristiques du public susceptible d'être intéressé par notre offre gratuite de formation à distance

1. Présentation du public ciblé

Dans cette partie, nous présenterons le public visé par ce module WeChat commandé par l'AFH. D'après le cahier des charges, cette offre gratuite n'est destinée qu'aux abonnés adultes du compte officiel de l'AFH sur WeChat. Grâce à notre participation à ce projet, nous avons pu accéder dans un premier temps à l'espace privé du compte officiel WeChat de l'AFH et y recueillir quelques informations basiques.

Selon les informations officielles, jusqu'en juillet 2017, le nombre d'abonnés de l'AFH a atteint trois mille quatre cent cinquante-cinq personnes dont 75 % sont des femmes. D'après les statistiques de géolocalisation d'adresses IP¹², 63 % des abonnés sont des habitants de Hangzhou (où se situe l'AFH) et 37 % se trouvent dans d'autres villes de Chine. En nous fondant sur la langue de paramétrage choisie par les internautes sur WeChat, nous avons pu relever quelques indices concernant les langues parlées par le public cible. Les statistiques révèlent que deux mille huit cent quatre-vingt-quinze personnes ont choisi le chinois comme langue sur WeChat ; trois cent seize personnes l'anglais et deux cent quarante-quatre personnes d'autres langues. Par ailleurs, les WeCours ont été conçus pour des débutants complets. La langue d'enseignement, plus précisément, le texte rédigé est en chinois.

Dans un second temps, dans le chat du groupe, nous avons eu environ deux cents personnes inscrites pour participer aux WeCours en français, dont la plupart étaient déjà abonnés au compte officiel de l'AFH. En outre, certains d'entre eux ont invité leurs amis sur ce chat. Étant donné que les membres n'étaient pas tous très actifs, nous n'avons pas pu avoir d'informations plus précises sur ce public susceptible d'être intéressé par notre offre gratuite de formation à distance.

¹² Définition de Wikipédia (2017) : Une adresse IP (avec IP pour *Internet Protocol*) est un numéro d'identification qui est attribué de façon permanente ou provisoire à chaque appareil connecté à un réseau informatique utilisant l'Internet Protocol.

2. Motivation des apprenants

Du fait que cette formation a été demandée par l'AFH, celle-ci est offerte à tous sans aucun coût, il s'agit donc d'une formation destinée à des apprenants non captifs. Dans ce cas-là les apprenants sont plus motivés que ceux qui suivent les formations dans un contexte captif. Selon Beacco (2000), lorsque les adultes ne sont pas forcés à apprendre une langue, l'objectif d'apprentissage peut être d'avoir la chance de faire connaissance avec la langue de manière plus authentique. Étant donné que certains sites (par exemple YouTube, Google, etc.) sont censurés en Chine, l'approche actionnelle nous paraît difficile à mettre en place. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'adopter une approche communicationnelle¹³ afin de mieux nous adapter au public ciblé et aussi au contexte.

Pour Beacco (ibid.), la motivation d'apprendre une langue étrangère peut aussi traduire une attraction vers une autre culture en lien avec une simple fascination pour certains objets, par exemple, les produits de luxe pour le cas français. Par ailleurs, nous avons remarqué qu'en général, la plupart des Chinois survalorisent l'image de la langue française parce qu'ils ont presque tous appris le texte *La Dernière Classe* d'Alphonse Daudet (1980) dans le manuel des écoles primaires chinoises dans lequel le héros annonce que la langue française est « la plus belle langue du monde, la plus claire, et la plus solide » (Citation en chinois dans la méthode de cours chinois, 2017). Cela stimule bien l'envie d'entendre la mélodie de « la langue la plus belle du monde » (ibid.).

3. Culture d'apprentissage et d'enseignement

La culture d'apprentissage et d'enseignement chinoise ressemble à celles d'autres pays asiatiques comme le Japon ou la Corée du Sud. Les chercheurs ont montré qu'il est difficile pour les enseignants d'intégrer les apprenants asiatiques à un cours de langue à cause du « silence des apprenants, peu de participation » (Robert, 2002 : 135).

¹³ En prenant compte de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, l'approche communicationnelle (Profilfle, 2017) concerne l'apprentissage de la langue dans l'accomplissement d'une tâche qui n'est pas forcément langagière, tout en reliant la capacité à communiquer à la réussite d'une tâche : les activités langagières sont au service de la tâche. L'accent est mis sur l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage.

Contrairement aux apprenants hispanophones, lusophones, etc., le public asiatique est souvent « étiqueté comme timide au pire comme ne faisant aucun effort de participation » (Bouvier, 2003 : 413). En réalité, ce n'est pas le cas. Tout d'abord, selon nos propres expériences et les remarques faites par les chercheurs (Pu, 2011 et Castilla, 2016), la culture d'apprentissage en Chine est toujours inscrite dans l'approche traditionnelle à travers les traductions et les listes de vocabulaire, cela malgré les efforts faits par le système éducatif chinois ces dernières années avec les réformes mettant en place de nouvelles méthodologies d'enseignement. Ainsi, sous l'influence de l'approche traditionnelle, la prise de parole n'occupe pas une place primordiale dans l'enseignement (Bouvier, 2003). Révélons également quelques caractéristiques de la culture d'apprentissage chinoise :

- Influencés par les idées de confucianisme depuis plus de deux mille ans, les apprenants considèrent « l'apprentissage comme une opportunité de changer leur sort et leur statut social ». Suite à « cet utilitarisme », l'enjeu de « réussite aux examens ou aux concours » pèse fortement les apprenants (Pu, 2011 : 40) ;
- Une concentration sur « la mémorisation des connaissances au lieu de la créativité » (ibid.) : le manque de réflexion dans l'apprentissage ;
- « Dans l'éducation traditionnelle, le professeur se plaçait au centre du dispositif éducatif » (ibid. : 41) : la meilleure manière de participer en cours, c'est de suivre silencieusement et de noter tout ce que dit le professeur.

En conclusion, comme il s'agit d'une formation à distance inscrite dans un contexte non captif, il nous semble difficile de recueillir des informations détaillées sur chaque apprenant comme ce que l'AFH fait pour ses offres de cours en présentiel. Cependant, les statistiques fournies et les caractéristiques de la culture d'apprentissage nous donnent une vision globale du public susceptible de s'intéresser à notre offre gratuite de formation à distance.

4. Problématique

En nous appuyant sur le fait que notre public cible a une image survalorisée de la langue française, nous nous sommes dit que l'envie d'entendre cette « belle langue romantique » et de la prononcer constituait potentiellement la motivation principale des apprenants. Par ailleurs, à travers des observations faites lors de cours de l'AFH en présentiel lors du stage de deuxième année de master, nous avons pu systématiquement remarquer une forte demande des apprenants pour ce qui est de la phonologie du français. Étant donné que les apprenants chinois sont soumis à l'approche traditionnelle depuis longtemps où le rituel d'apprentissage d'une langue étrangère débute toujours par l'apprentissage de la phonologie, notamment avec des règles de correspondance graphie-phonie, il y a une attente méthodologique spécifique d'enseignement (Beacco, 2000) de leur part ; cette méthodologie ne correspond pas à celle de l'AFH qui s'inscrit dans les approches communicative et actionnelle, d'où le fait que l'AFH a essayé d'ouvrir des ateliers de phonétique en cours supplémentaires obligatoires pour les apprenants de cours intensifs (quinze heures par semaine).

Néanmoins, il y avait beaucoup d'absentéisme à cause des créneaux des ateliers inadaptés aux disponibilités des apprenants. En outre, il nous a semblé que les huit heures d'atelier de phonétique n'étaient pas suffisantes pour perfectionner sa prononciation du français. Nous avons aussi pu noter qu'à cause de leur peur de prendre la parole, d'être sujets aux moqueries ou encore d'être corrigés devant les autres, les apprenants n'avaient pas beaucoup d'opportunités pour pratiquer les règles de correspondance phonie-graphie. Ainsi, selon nos observations à l'AFH, bien que l'on applique les approches non traditionnelles, nous avons pu noter que les apprenants ont rarement pris la parole de manière spontanée et qu'elle a presque toujours été distribuée à tour de rôle. Il nous semble que l'enjeu de « perdre la face » est potentiellement trop grand pour que le public chinois parle.

C'est pour cette raison, que face à un public débutant complet, il nous a semblé intéressant de travailler la sensibilisation à la phonologie dans le but de voir si un dispositif à distance via WeChat pouvait permettre aux apprenants chinois de mieux apprendre et pratiquer la langue. Nous pensons que la prise de parole à distance pourrait être plus facile pour les Chinois. Puisque le public des WeCours est destiné à des individus qui ne se

croiseront presque jamais dans la vie réelle, est-ce que l'enjeu de préservation de la face (selon la théorie de Goffman, 1974) pourrait être moins grand qu'en présentiel ? Les fonctions de WeChat nous permettent de travailler l'oral en tenant compte de la synchronie et de l'asynchronie. Supposons que cela permette aux apprenants d'avoir plus de temps pour réfléchir aux questions posées et de préparer une réponse « parfaite ». Serait-il plus facile pour les apprenants chinois de prendre la parole à l'écrit ou à l'oral s'ils avaient la liberté de choisir la modalité entre la synchronie et l'asynchronie ?

Étant donné que la demande de l'AFH est bien claire et précise quant à l'outil utilisé et que les fonctions du réseau social WeChat restent très limitées au niveau didactique, nous pouvons nous poser la question suivante : comment concevoir des cours à distance, adaptés aux fonctions du réseau social chinois WeChat de manière asynchrone et inscrits dans l'approche communicationnelle dans ce contexte hétéroglotte et limité notamment à cause de la censure ?

À travers ce dispositif d'apprentissage nomade, nous nous concentrerons donc sur l'acquisition de compétences phonologiques et interactionnelles à l'oral ou à l'écrit (CECRL, 2001). En nous appuyant sur les travaux existants des autres chercheurs, nous essayerons de répondre à la question suivante : comment faire pour sensibiliser un public d'apprenants chinois à la phonologie du français et les encourager à participer à l'oral ou à l'écrit à un chat sur la messagerie instantanée WeChat ?

Partie 2

-

Cadrage théorique

Introduction

Afin de mieux répondre à notre problématique, en nous fondant sur les travaux des autres auteurs, nous avons décomposé notre cadrage théorique en trois parties : la sensibilisation des apprenants à la phonologie du français ; la compétence interactionnelle ; l'intégration des TIC dans l'éducation. Dans les deux premières parties, en nous appuyant sur les prescriptions du CECRL (2001), nous mettrons en place des stratégies d'enseignement des compétences langagières, notamment aux niveaux phonologique et interactionnel à l'écrit comme à l'oral.

Tout d'abord, dans le sous-chapitre sur la compétence phonologique, nous présenterons les notions de base en différenciant les notions de phonologie et de phonétique ; ensuite, nous tenterons de comprendre les raisons qui posent problème aux apprenants non francophones, notamment les Chinois ; puis, en prenant appui sur nos recherches personnelles, nous essayerons de mettre en lumière des méthodes permettant de sensibiliser les apprenants à la phonologie du français suivant trois axes : l'entrée dans l'écriture qui permet aux apprenants de faire un lien entre le flux sonore et les mots écrits ; la motivation en tant qu'un facteur non négligeable dans l'apprentissage de la phonologie du français pour notre public potentiel apprenant ; et la chanson en tant que média favorisant la perception d'une langue étrangère et comme bon support motivant.

Puis, dans la partie traitant de la compétence interactionnelle, nous aborderons la théorie des faces (Goffman, 1974) pour mieux comprendre les enjeux de protection de la face dans une situation de communication générale et notamment dans une situation pédagogique. Ainsi, nous montrerons quelques stratégies qui pourraient faciliter la prise de parole des apprenants pour qu'ils participent aux « chats ».

Enfin, nous traiterons les notions d'intégration des TIC dans l'éducation au sein du dernier sous-chapitre qui se focalisera sur les différentes manières permettant une meilleure conception d'un dispositif de formation en ligne via les portables. Nous nous appuyerons d'abord sur le concept de communication médiatisée par les technologies numériques dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ensuite, nous tenterons de définir l'apprentissage nomade et nous ferons ressortir ses caractéristiques tout en précisant les approches d'enseignement propices aux échanges en ligne. Pour finir, nous aborderons l'importance d'un tuteur sur le plan socio-affectif.

Chapitre 4. Sensibiliser les apprenants à la phonologie du français

La « connaissance de la perception et de la production » et l'« aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue » sont mises en premier plan dans la compétence phonologique inscrite dans le CECRL (2001 : 91). Les termes de « perception » et « production », font appel à la phonologie et à la phonétique. Tout d'abord, nous aborderons les définitions de ces deux concepts en faisant un lien avec le FLES. Ensuite, nous parlerons de conscience phonologique. Pour finir, nous jetterons un coup d'œil à une tendance récente dans l'enseignement de la compétence phonologique : l'utilisation de la chanson.

1. *Phonologie & phonétique*

1.1. *Définitions*

Selon la définition du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Larousse, 2013), la phonologie étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de la langue. Son unité de base est le phonème, qui est non significatif en lui-même, mais dont le changement provoque une modification de sens dans la langue. Par exemple, dans la paire minimale fleur/fleuve, seul le changement du phonème en finale donne lieu à la création de deux mots différents. D'après Saussure (cité par De Carvalho et al., 2010 : 17), chaque chaîne sonore dispose d'un significatif (« une empreinte sonore dans l'esprit du locuteur ») et d'un signifié (« un sens dans l'esprit du locuteur »).

Opposé à la notion de phonologie qui étudie « les sons de la langue », selon la définition de Troubetzkoy citée dans le dictionnaire encyclopédique des sciences du langage (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 294), la phonétique désigne les recherches sur « les sons de la parole ». Elle se consacre à « décrire tous les phénomènes acoustiques liés à l'utilisation d'une langue, sans se permettre de privilégier certains par rapport aux autres », autrement dit, toutes les productions de sons de langues humaines sont étudiées dans cette discipline sans tenir compte de leur rôle dans la communication.

1.2. Difficultés chez les apprenants

«Une prononciation convenable (on peut dire encore intelligible) est la condition d'une bonne communication orale »(Ravazzolo et al., 2015 : 15). Pourtant, de nombreuses recherches (Troubetzkoy, 1939 & Flege et al., 1999) montrent que l'intelligibilité de la prononciation se fonde sur la qualité de la perception et que le système phonologique de la langue source influence l'apprentissage de sons en langue étrangère. Sous l'effet de la langue maternelle, les apprenants n'arrivent pas à percevoir les sons inhabituels et différents du système linguistique de leur langue. Cette «insensibilité aux sonorités de la langue nouvelle » (Cuq & Gruca, 2012 : 180) est désignée par le terme de «surdité phonologique » par Polivanov (1931, cité par Hall  et al., 1996). En général, les difficultés de prononciation dans l'apprentissage des langues sont dues à notre langue maternelle, qui fonctionne comme un filtre /crible phonologique (Troubetzkoy, 1939) qui nous rend sourds aux autres langues. Citons l'exemple des apprenants chinois :  tant donné que les consonnes occlusives simples¹⁴ comme [p]/[b], [t]/[d], [k]/[g] sont absentes dans le système phonologique chinois, la discrimination entre ces paires pose un grand problème. Aussi, la production phonologique en langues étrangères implique des mouvements musculaires avec lesquels les apprenants ne sont pas familiarisés (Blanc, 2011). Par exemple, la prononciation des voyelles antérieures du français, comme [y], [ ] et [i] est très problématique pour la plupart des non francophones.

2. Entrée dans l'écriture

- Conscience phonologique

Après avoir vu les définitions de phonétique et phonologie et les difficultés de la prononciation en français des apprenants, dans cette partie nous traiterons d'abord de la conscience phonologique qui n'est ni une méthode d'entraînement pour la lecture, ni une étude consacrée aux phonèmes, comme beaucoup le croient. La conscience phonologique, ou «capacités méta-phonologiques » (l'appellation différentes selon les chercheurs ayant

¹⁴ En chinois, il existe des consonnes occlusives non voisées, mais elles sont aspirées. Cependant, aucune consonne occlusive voisée comme /b/, /d/ et /g/ n'existe dans le système phonologique chinois.

travaillé sur le sujet, tels que : Bradley, 1983 ; Juel, 1986 ; Olofsson, 1985 ; Stanovich, 1988 ; Sprenger-Charolles, 1996 ; Goswami, 1990 ; Gombert, 1992, cités par Zorman & Touzin, 1999 : 3) « peut être définie comme l'aptitude à percevoir et se représenter les unités de segmentation non signifiante de la langue orale comme les syllabes, les rimes, les phonèmes » (ibid. : 4). La conscience phonologique (Paquin, 2015) représente un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour cette dernière, elle serait comme un prérequis permettant aux apprenants d'entrer plus facilement dans l'écriture de la langue.

- **Correspondances phonographiques**

Ensuite, intéressons-nous aux effets de l'écriture sur l'apprentissage de la compétence phonologique en langue étrangère. En se fondant sur la notion de Saussure (citée par Rafoni, 2007 : 82) : « le signe linguistique est comme une entité psychique à deux faces », les interprétations de Rafoni montrent clairement que « la langue est plutôt un système reliant une image acoustique [...] à un concept [...] » (ibid.). C'est l'écriture qui rend la prononciation des mots visible (Martinet, 1978). Néanmoins, « l'écrit n'est pas équivalent au langage parlé » (Rafoni, 2007 : 81). Grâce à la conscience phonologique ou aux capacités méta-phonologiques, à l'oral, nous pouvons facilement segmenter la chaîne parlée en syllabes ou en groupes rythmiques ; à l'écrit, la segmentation est marquée par des espaces entre les mots qui ne s'accordent pas forcément à la chaîne parlée (Berger, 2013). C'est la raison pour laquelle l'apprentissage des règles de correspondance graphie-phonie joue un rôle majeur dans l'acquisition de la langue. Comme souligné par Catach et al. (1980), les correspondances phonographiques constituent une base indispensable dans l'apprentissage de la phonologie. Ces correspondances de sons à l'écrit facilitent aux apprenants le décodage (lire) et l'encodage (écrire) les mots (ibid.). De plus, cette capacité de décodage des phonogrammes permet aux apprenants de « découvrir la forme phonique du mot, de le reconnaître et donc d'en construire le sens » (Berger, 2013 : 23).

3. *Motivations des apprenants pour la phonologie*

Étant donné que le public visé par notre offre de cours à distance se caractérise potentiellement par la motivation pour l'apprentissage du français, nous parlerons ici de la motivation pour l'apprentissage de la langue. D'abord, en sciences humaines, la motivation est considérée comme l'ensemble des facteurs qui pousse les individus à s'engager et à adapter leurs comportements (Regina-Deau & Saban, 2017). Elle est composée de la motivation intrinsèque et extrinsèque. La première est associée au plaisir et aux satisfactions (Coon & Mitterer, 2010) et la deuxième vise à «avoir une récompense » ou «faire plaisir à quelqu'un »(Regina-Deau & Saban, ibid.).

De plus, les recherches de Schumman (1975) en FLS montrent les différents facteurs affectifs (*affective factors*) (ibid. : 219) dans l'apprentissage. Selon lui (cité et traduit par Wachs, 2011 : 185), le premier facteur concerne le fait que l'apprenant souhaite «se sentir socialement intégré à la culture qu'il apprend » (*integrative orientation*¹⁵) (Gardner et al. 1974, cités par Schumman, 1975 : 219) ; le deuxième facteur est lié à un désir de «devenir un membre non distinctif de la communauté qui parle la langue qu'il apprend (motivation assimilatrice) » ; et le dernier facteur est que «l'apprenant peut avoir un but précis dans cet apprentissage, tel qu'un objectif professionnel [...] (motivation instrumentale) ». Par ailleurs, des recherches et des expériences en FLES (Wachs, 2011) indiquent aussi qu'il est possible que les enseignants ignorent un autre facteur important sur le plan de la motivation. En général, quand on parle dans une langue étrangère, il y a une attente considérablement forte de se faire comprendre qui influence éventuellement notre motivation à apprendre. Selon Wachs (ibid.), les enseignants doivent donc se concentrer non seulement sur l'intelligibilité de la prononciation des apprenants, mais aussi s'efforcer à comprendre ce que disent ces derniers. Cela permet de satisfaire le désir des apprenants d'être compris un peu plus, du moins au sein du cours. Néanmoins, une fois qu'ils se retrouvent dans une situation de communication authentique (par exemple en France), leurs interlocuteurs francophones natifs ne font pas forcément d'efforts pour les comprendre. Cependant, il nous paraît important que l'enseignant s'efforce de conserver intacte la motivation des apprenants au début de leur apprentissage.

¹⁵ Motivation intégrative (notre traduction).

4. Tendance récente dans l'enseignement de la compétence phonologique : l'utilisation de la chanson

Après avoir vu les effets de la motivation sur l'acquisition de la compétence phonologique, nous présenterons l'usage de la chanson en didactique, bien inscrite dans le CECRL (2001 : 47) en tant qu'« activité esthétique » qui peut « relever de la production, de la réception, de l'interaction » (ibid.) à l'oral ou à l'écrit. Ainsi, Poliquin (1998 : 2) suggère que la chanson est un support authentique permettant de « stimuler la motivation intrinsèque et intégrative » des élèves. Nous parlerons tout d'abord globalement de son importance en didactique, ensuite de son rôle dans l'apprentissage du FLE, et finalement de sa place dans l'enseignement de nos jours.

À travers les recherches dans le domaine des sciences humaines, de nombreux chercheurs se sont intéressés à l'effet de la musique sur le cerveau et ont montré que grâce à une exposition musicale, les activités cérébrales générales ont augmenté et des zones cérébrales se sont manifestées de manière plus active pendant le processus d'apprentissage. D'ailleurs, la méthode de suggestopédie¹⁶ développée depuis les années 70 par Lozanov (rapport UNESCO 17, 1980) et fondée sur des travaux expérimentaux empiriques et analytiques, illustre aussi que la chanson favorise la mémorisation dans tout apprentissage.

En outre, de nombreuses recherches dans l'enseignement du FLES montrent que « la musique apparaît comme un support capable de renforcer l'activité cérébrale et de développer les fonctions exécutives » (Cornaz, 2014 : 26). La chanson, caractérisée par « son potentiel motivationnel et mémoriel, permet aussi de relier la classe et le monde extérieur » (Swann & Vercollier, 2010 : 7) et peut être privilégiée dans le but de favoriser l'acquisition au niveau suprasegmental et segmental (Cornaz, 2014). Selon les recherches de Dumont (1998 : 112), malgré la surdité par rapport aux sons étrangers à cause de l'impact de notre langue maternelle, la chanson permet de les percevoir tout de même plus facilement que ce qu'on prévoirait d'emblée et d'« avoir quelque idée de la manière dont le partenaire, c'est-  dire l'interlocuteur natif les perçoit » (ibid.).

¹⁶ Selon la définition de l'*European school of Suggestopedia* (2017), « la suggestopédie est une méthode d'apprentissage par la suggestion qui vise à développer au mieux les potentialités illimitées de chaque individu. Ludique, elle fait appel à la créativité autant qu'à la mémoire. »

¹⁷ Rapport final de la réunion du groupe de travail sur la suggestologie et la suggestopédie    Sofia, 1980.

En conclusion, la chanson pourrait être « un document authentique optimal (Lemeunier, 2005, cité par Swann & Vercollier, 2010) de l'exposition (sensibilisation, anticipation, compréhension orale et écrite) à la production (réemploi) » (Swann & Vercollier, 2010 : 3) dans l'enseignement et l'apprentissage du FLES. Par contre, d'après ce que nous connaissons, la chanson se limite généralement à l'enseignement culturel et reste très peu exploitée traditionnellement dans l'apprentissage de la compétence phonologique. Les activités ludiques destinées à un public adulte sont récemment apparues dans le milieu occidental de l'enseignement (Calvet, 1980). De plus, selon les chercheurs (ibid. ; Boite, 2009 et Gourvenec, 2011, cités par Cornaz, 2014 : 50), « concernant son exploitation pour l'acquisition, et encore plus de l'apprentissage, de la phonétique d'une langue en cours d'apprentissage, la chanson essuie souvent les regards médusés de didacticiens » comme il est difficile de l'adapter aux niveaux des apprenants, mais aussi aux compétences ou objectifs langagiers visés (Cornaz et al., 2009).

Chapitre 5. Compétence interactionnelle

1. Introduction

Dans ce chapitre, nous allons traiter de la compétence interactionnelle qui fait partie de la compétence pragmatique selon le CECRL (2001). Les interactions en face à face se réalisent de différentes manières, qui peuvent être : « l'oral, l'écrit, l'audiovisuel, le paralinguistique et le paratextuel » (ibid. : 58). Celles-ci sont bien inscrites dans les activités de communication dans lesquelles :

« l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (ibid. : 60).

En nous appuyant sur les descripteurs du CECRL (ibid.), listons quelques activités interactives possibles avec WeChat pour un public débutant complet : à l'oral, il s'agit « [d'] échanges courants et [de] conversation courante » pour « présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé » (ibid. : 62) ; à l'écrit, cela concerne la participation à des forums en ligne et hors ligne.

Comme les apprenants chinois sont soumis depuis longtemps à l'approche traditionnelle où la grammaire et la traduction se trouvent au centre de l'enseignement, et qu'il y a très peu de place réservée à l'oral, les apprenants n'ont pas conscience de l'importance de la compétence interactionnelle. Même s'ils se trouvent dans une classe de FLE où les activités interactives ont été mises au premier plan dans les méthodologies comme celles dites communicative et actionnelle ou approche par tâches, nous avons remarqué malgré cela qu'ils avaient toujours du mal à rentrer dans l'interaction. Comme le souligne Cicurel (1998), le risque de prendre la parole est assez grand pour que les interactions en classe ne soient plus purement didactiques. Au contraire, les interactions à l'écrit pourraient laisser des traces qui sont susceptibles de produire des enjeux menaçants. Nous essayerons donc de comprendre quels sont les enjeux potentiels dans les interactions et comment les enseignants agissent dans certains cas où la face des apprenants est menacée.

2. *Appréhensions en classe de FLE*

Les travaux en communication de Richmond & McCroskey (1998, cités par Neuliep, 2009 : 16-19) révèlent qu'en général lorsque les individus parlent, une certaine appréhension comme l'anxiété ou la peur se manifeste. Elle peut être due à la personnalité du locuteur, au contexte, au destinataire et à la situation de communication. À travers ces quatre raisons susceptibles de provoquer un trouble pour l'interlocuteur, nous pouvons remarquer qu'il y en a toujours certains qui sont plus timides et ont plus peur que les autres lors de la communication. Pour Cicurel (1998 : 3-4), voici quelles sont les situations potentiellement dangereuses où les émotions négatives pourraient se manifester : « participer à une interaction publique ; s'exprimer dans une langue étrangère ; être jugé [...] ». Notons que dans les interactions en classe, la prise de parole de la part des apprenants correspond à ces trois points : lorsqu'un apprenant prend la parole, il se trouve d'abord devant un interactant expert qui maîtrise bien la langue : l'enseignant. Deuxièmement, la prise de parole se fait devant toute la classe. Les apprenants n'ont pas tous le même niveau de connaissances, certains pourraient avoir peur d'être jugés. Néanmoins, ils sont pourtant tous là pour apprendre. Comme l'expliquent certains auteurs, « au début de l'apprentissage de la langue étrangère, ils ont peur de faire des fautes ; ils craignent que leurs camarades se moquent d'eux » (Bertocchini & Costanzo, 2015 : 34) et « le travail, qui est ici langagier, génère le jugement » (Chardenet, 1997, cité par Cicurel, 1998 : 4). Aussi, rappelons que la relation entre l'apprenant et l'enseignant est souvent hiérarchisée : l'enseignant se trouve en position haute et l'apprenant en position basse, soumis à évaluation. En conséquence, cette peur ou anxiété dans les interactions en classe pourrait influencer la production de l'apprenant (Beaudoin, 1999, cité par Kim, 2014). Beaudoin (ibid. : 27) précise aussi que le degré de cette anxiété dépendrait de « l'habilité et la confiance en soi chez l'apprenant [...] sans que la performance langagière soit trop affectée ». L'auteur indique également la nécessité « d'aider l'apprenant à prendre contrôle de l'anxiété liée à l'utilisation de la langue étrangère » (ibid.).

3. *Notion de face*

La théorie des faces a été établie par Goffman (1974) et complétée par d'autres chercheurs. Selon cet auteur (1973), la vie sociale ressemble à une scène de théâtre dans laquelle chaque personne joue un rôle devant les autres selon une image qu'il veut se donner ou qu'on lui donne. Cette « image de soi-même » est décrite par Goffman comme une « façade » (ibid.). Il introduit la notion de face et la définit comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974 : 9). Aussi, Kerbrat-Orecchioni (cité par Basso, 2014) indique que le mot « face » est à prendre au sens figuré comme dans des expressions de la langue ordinaire telles que « perdre la face » ou encore « sauver la face » (expressions provenant du chinois), et serait à prendre au sens de « prestige, honneur, dignité ». Les travaux de Brown & Levinson (ibid.) complètent la notion de face en différenciant la face négative qui correspond généralement à ce que Goffman décrit comme les « territoires du soi » et la face positive qui est liée au narcissisme. Cette dernière correspond à l'ensemble des images valorisantes construites par les interlocuteurs dans l'interaction.

Comme nous l'avons évoqué dans la sous-partie précédente (§2.2.2), la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants, notamment dans une situation exolingue où la hiérarchisation des relations pourrait étouffer la communication à tout moment. Goffman rappelle que les individus sociaux ont « un répertoire figuratif », c'est-à-dire une certaine connaissance de l'emploi de la figuration qui est nommé « protection de la face » par des chercheurs et « face-work » par Goffman (1974 : 15) :

« Par figuration travail (face-work) j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). La figuration sert à parer aux incidents, c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face. »

Goffman propose aussi deux types de figuration : l'évitement (souvent en classe de langue, quand l'apprenant se sent gêné ou menacé, on observe une réduction de l'attention et de l'effort de sa part pour prendre la parole dans l'optique de protéger sa face (Kim, 2014)) et la réparation qui vise à réparer un incident pour ne pas blesser.

Viennent ensuite les théories de la politesse construites par Brown & Levinson et Kerbrat-Orecchioni, fondées sur la notion de face de Goffman. La politesse se présente

comme une manière de concilier le désir mutuel de la préservation des faces (négative et positive). Elle permet aussi de modifier les effets des actes menaçants pour les faces (Basso, 2014). La politesse est distinguée en deux catégories :

- la politesse négative : elle consiste à éviter de produire un acte menaçant pour la face ou à l'adoucir par divers moyens. Globalement, cette stratégie compensatoire est liée à la notion d'« adoucisseurs » comme avec l'utilisation des « modalisateurs » (*je pense que, probablement...*), ou encore des « minimisateurs » (*je voulais simplement vous demander...*) ; on peut en outre constater des stratégies d'« atténuation » par lesquelles l'enseignant essaye de neutraliser la critique ou de la rendre acceptable (Cicurel, 1998)
- la politesse positive : elle consiste à effectuer des actes flatteurs pour la face négative du destinataire, tels que le compliment, le remerciement, etc. (Basso, 2014).

Chapitre 6. Intégration des TIC dans l'éducation

Dans la thèse de Kim (2014 : 46), la définition du sigle TIC est celle de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2009) :

«[...] les Technologies de l'Information et de la Communication sont l'ensemble des outils et des ressources technologiques permettant de transmettre, d'enregistrer, de créer, de partager ou d'échanger des informations. Ces technologies sont notamment les ordinateurs, Internet (sites web, blogs et messagerie électronique), les technologies de diffusion en direct (radio, télévision, Internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et outils d'enregistrement) ainsi que la téléphonie (fixe ou mobile, par satellite ou par visioconférence, etc.) »

En nous fondant sur cette définition, nous pouvons remarquer la multiplicité des outils numériques qui permettent aux utilisateurs de «communiquer, d'accéder aux sources d'information, de stocker, de manipuler, de produire et de transmettre l'information sous toutes les formes : texte, musique, son, image, vidéo » (définition de TIC sur Wikipédia, 2017).

Dès la parution des technologies numériques, le lien tissé entre les TIC et l'éducation devient de plus en plus étroit. Dans un premier temps, l'environnement politique favorise l'intégration des TIC dans l'enseignement. Selon la Commission européenne (2001), en vue de varier les contextes d'apprentissage et de dynamiser les stratégies pédagogiques, des projets sont mis en œuvre comme la formation des enseignants aux nouvelles méthodes d'apprentissage et à l'usage des TIC dans les programmes éducatifs. Dans un deuxième temps, comme le soulignent certains auteurs (Redecker et al., 2011, cités par Endrizzi, 2012 : 19) : d'un côté, les TIC «sont supposés faciliter la personnalisation des apprentissages, permettre du sur-mesure à grande échelle, encourager les pratiques informelles »; d'un autre côté, elles permettent de « stimuler le travail collaboratif, mettre en réseau des communautés éducatives et favoriser l'émergence de l'intelligence collective » (ibid.). Ainsi, de nombreux travaux montrent des «gains potentiels » à l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Les théories de Mangenot (2000 : 40-41, cité par Kim, 2014 : 48) présentent les cinq «gains » potentiellement suscités par l'intégration des TIC :

- «i) du temps supplémentaire d'apprentissage ;
- ii) la flexibilité du mode de travail (taille du groupe) ;

- iii) l'exposition individuelle plus intense de chaque apprenant à la langue ;
- iv) une appropriation meilleure (à travers le fait de pouvoir travailler simultanément le discursif et le linguistique) ;
- v) la motivation (activité attirante, dédramatisation de l'évaluation) ».

Remarquons que grâce à l'usage des TIC, la temporalité et la spatialité sont modifiées, de cette façon la classe ne reste plus sur le modèle d'une salle traditionnelle. De même, l'enjeu de l'évaluation s'atténue, ce qui pourrait faciliter la prise de parole des apprenants.

Malgré tout, d'après les recherches de Kim (2007, cité par Kim, 2014) sur l'intégration des TICE¹⁸ en Corée du Sud, l'utilisation de technologies en classe n'a guère changé les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le chercheur montre que « l'ordinateur relié au t él éviseur [est] utilis é seulement pour fournir les informations [...] aux él èves » (ibid. : 48). On retrouve le m ême ph énom ène en Chine. Bien que la formation en ligne se d éveloppe vite depuis ces derni ères ann ées, nous avons remarqu é que presque toutes les offres de cours à distance ont é té inscrites dans une approche traditionnelle où l'enseignant faisait son monologue tout au long du cours et il n'y avait que très peu d'interaction.

Ainsi, dans cette partie, regardons les notions de « communication médiatisée » et d'« apprentissage nomade » dans le but de voir précisément si la modalité d'échanger en ligne favorise la prise de parole et si oui, dans quelles approches appropriées et propices aux échanges en ligne ?

1. Communication médiatisée en FLES

Dans cette partie, on parlera d'abord de la notion de communication de manière générale. Ensuite, nous passerons à la notion de médiatisation tout en différenciant la communication et les interactions (ce dernier terme est plus ou moins accepté selon les chercheurs) dans ce domaine afin d'évoquer les avantages ou spécialités des échanges à

¹⁸ Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Education.

distance en temps différé. Enfin, nous mettrons en lumière l'importance et les fonctions de smileys dans la communication médiatisée par les technologies numériques.

1.1. Notion de communication dans sa globalité

L'importance de la communication pour l'apprentissage des langues est soulignée par de nombreux didacticiens, comme on peut le voir ici :

«l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. »(Bange, 1992 : 1-2).

En tant qu'« action de communiquer avec quelqu'un, d'être en rapport avec autrui, en général par le langage ; [qu'] échange verbal entre un locuteur et un interlocuteur dont il sollicite une réponse » (définition de «communication » du dictionnaire Larousse, 2017), la notion de communication renvoie à «une théorie des comportements, qu'ils soient verbaux ou non verbaux »(Vion, 1992 : 32). Ainsi, mise à part la dimension verbale et non verbale, la communication englobe aussi du paraverbal comme l'intonation, le rythme et le débit, etc. Considéré comme un «système à multiples canaux »(Winkin, 1981, 7-8, cité par Kim, 2014), la communication permet à tout individu d'y participer à tout moment par l'intermédiaire de ses paroles, ses gestes, ses attitudes, ses mimiques, son regard, ses silences mais aussi son absence qui sont tous signifiants et jouent un rôle non négligeable à la construction du sens lors des échanges. Comme Kim (ibid. : 56) le note dans sa thèse, «la communication est donc un phénomène qui implique l'individu dans sa globalité (au niveau corporel, verbal, paraverbal ; même l'absence compte) ».

Afin de mieux analyser le discours, les chercheurs en sciences du langage cherchent les frontières entre la communication écrite et orale. Selon Kerbrat-Orecchioni (2005), la différence entre la communication orale et écrite reste fondamentale, ce qui implique une différenciation au niveau sémiotique. Il ne faut pas négliger que les communications orale et écrite disposent de leurs propres spécificités : dans la première, la possibilité d'un contact sonore et direct ; dans la deuxième, la cohérence entre des phrases et le contexte, ainsi que la coexistence entre la planification et la diffusion de l'énoncé (ibid.). Par contre, d'après les travaux de Gadet (1996, cité par Marcoccia, 2007), les énoncés oraux

caractérisés par leur multimodalité, notamment les aspects verbaux et paraverbaux, ne peuvent pas trouver d'équivalents à l'écrit, par exemple, on ne pourrait pas considérer que l'intonation et les autres marqueurs prosodiques égalent la ponctuation dans le discours écrit.

1.2. Médiatisation

Avec l'évolution des technologies depuis ces dernières années, les modalités de la communication sont beaucoup plus variées qu'auparavant. La communication médiatisée par ordinateur, opposé aux « communications dites face-à-face, lorsque les interlocuteurs se trouvent dans le même environnement physique » (définition Wikipédia, 2017), est un sujet de recherche regroupant plusieurs disciplines (sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, etc.). Elle étudie « toute forme de communication via Internet (voire via téléphones portables, dans le cas des SMS), l'objectif étant d'analyser ces nouvelles pratiques en relation avec les outils qui les instrumentent » (définition de Wikipédia de l'AUF¹⁹, 2017). D'après de nombreux chercheurs (Glikman, 2002 ; Jacquinot-Delaunay, 2003 ; Bélisle, 2003 ; Peraya, 2009, cités par Kim, 2014 : 59), le terme « médiatisation » est destiné à qualifier les échanges entre les individus à distance à l'aide d'une machine. Par ailleurs, Mangenot (2011 : 2) utilise le terme « interaction » dans le sens de « médiatisation », puisqu'il définit ce terme de la sorte : « rapports humains médiatisés par un système technologique », c'est cette définition qu'il faudrait conserver en lisant les travaux de Mangenot.

Détaillons ici la différence entre interaction et communication. Dans un premier temps, « l'interaction relève de la communication, l'inverse n'est pas forcément vrai » (Kim, 2014 : 57). Selon les travaux de Kerbrat-Orecchioni (2005 : 17), contrairement à une interaction qui « implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours [...] », la communication renvoie à un fonctionnement dialogal pas forcément interactif. Ainsi, l'auteure estime qu'une interaction, en tant qu'échange minimal du discours, peut se produire entre deux interlocuteurs en face à face

¹⁹ AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

ou à distance à condition que cela concerne une communication en synchrone en assurant une implication et une action conjointe des interlocuteurs. Cependant, selon les recherches d'Henri, en se fondant sur les notions d'« interactivité véritable » de Bretz (1983, cité par Henri, 1992), pour qu'il y ait une interaction véritable, il suffit d'être en présence de deux interlocuteurs A et B faisant figure d'émetteur et de récepteur ; que les deux interviennent en alternance et intervertissent leurs rôles à chaque tour de parole ; et enfin que toutes les réponses de A ou B soient données en fonction de ce qui dit l'interlocuteur. Cette implication des interlocuteurs et le fait de coconstruire le sens sans aucune prévision correspondent bien aux notions d'interaction de Kerbrat-Orecchioni, mais en ajoutant la dimension asynchrone à la communication interactive.

Par ailleurs, selon l'AUF (2015), contrairement à la communication en temps réel, les échanges en temps différé sont plus souples comme les apprenants peuvent travailler à leur rythme, par exemple, un apprenant peut reprendre plusieurs fois son enregistrement avant de publier la version qui le satisfait. De plus, Mangenot (2012) indique que le mode asynchrone permet aux apprenants d'avoir plus de temps de réflexion. Nous pouvons considérer que le fait de pouvoir interagir à distance en temps différé facilite la prise de parole des apprenants.

Pour terminer, dans notre cas, on peut considérer que WeChat, en tant qu'application de messagerie instantanée permet aux utilisateurs à distance d'échanger entre eux. Étant donné qu'une partie de notre offre a été proposée sous forme de chat au sein d'un groupe, il s'agit donc de communication interactive à distance ou de médiatisation en asynchrone et synchrone.

1.3. Smileys dans la communication médiatisée

Puisque la communication médiatisée concerne les échanges en ligne entre les individus, les chercheurs, particulièrement en sciences du langage, s'intéressent non seulement aux descriptions et analyses de ce genre de communication, mais aussi à son impact sur les relations interpersonnelles. En outre, sur le plan cognitif, la construction des connaissances fait aussi partie de leurs recherches dans ce domaine (Mangenot, 2009). Afin de mieux connaître la relation entre les interlocuteurs dans une communication à distance, en nous appuyant sur les travaux de Crinon et al. (2002 : 64-65, cités par Kim,

2014 : 60), listons les différents genres de pratiques langagières dans la communication médiatisée :

- « communication en temps réel et en temps différé ;
- communication un à un ou à plusieurs ;
- multimodalité qui implique le recours au visuel, au verbal/non verbal et à la dimension socioaffective avec l'emploi d'émoticônes ;
- but communicatif comme par exemple [avec] des discussions thématiques, des échanges d'informations, des échanges à visée pédagogique et des apprentissages collaboratifs ».

Abordons maintenant les pratiques langagières liées à la dimension socioaffective, plus précisément, l'utilisation des smileys. Selon Marcoccia et Gauducheau (2007 : 43), la frontière entre la communication écrite et orale semble brouillée dans le domaine du DMO (discours médiatisé par ordinateur) : « il s'agit des procédés visant à représenter les données paraverbales (comme l'intonation) et non verbales (comme les mimiques faciales) dans l'écriture », plus précisément, « les smileys, le plus souvent, sont décrits comme des conventions utilisées pour compenser l'absence d'indices paralinguistiques, comme la mimogestualité ou l'intonation » (Baron, 2000 : 242 ; Kruger et al., 2005, cités par Marcoccia & Gauducheau, 2007 : 43). Comme le souligne Nissen (2009, cité par Castilla), l'utilisation de smileys joue un rôle important au niveau motivationnel, car les émotions de l'interlocuteur sont plus difficiles à percevoir à distance. Communiquer à distance avec les smileys, c'est « faire du face à face avec de l'écrit » (Marcoccia, 2004, cité par Marcoccia et Gauducheau, 2007 : 43).

Précisons les quatre fonctions des smileys dans la communication médiatisée en nous fondant sur les recherches de Marcoccia et Gauducheau (ibid. : 43-46) :

- fonction expressive : les smileys permettent d'« apporter une information sur l'état émotionnel », de renforcer le message verbal et de le rendre explicite en cas de nombreuses interprétations possibles. « La fonction expressive des smileys peut être rapprochée de celle qu'ont les données paraverbales et non verbales, et particulièrement la mimogestualité dans les interactions orales en face à face. »
- fonction de marqueur d'ironie et d'humour : par exemple : « les smileys clin d'œil ou sourire peuvent apparaître pour renforcer la dimension ironique d'un message qui

contient déjà des marques discursives d'ironie (hyperbole, antiphrase, discours mentionné, etc.) »;

- fonction relationnelle de proximité: «certains smileys peuvent ainsi être analysés comme des taxèmes de proximité (Kerbrat-Orecchioni, 1987, *ibid.*) qui seront en corrélation avec d'autres indices discursifs (tutoiement, utilisation d'un registre familier) »;
- fonction d'atténuateur : équivalent de l'intonation et de la mimogestualité dans les interactions en présentiel, «les smileys peuvent être vus comme des procédés de politesse (Wilson, 1993 ; Marcoccia, 2000, *ibid.*) qui servent à atténuer le caractère menaçant ou hostile du contenu verbal d'un message (Thompson & Foulger, 1996, *ibid.*) ».

En fin de compte, les smileys reproduisent certaines caractéristiques de la communication orale et complètent la communication médiatisée par les technologies numériques dans la mesure où ils disposent de fonctions expressives qui pourraient jouer un rôle pour construire une bonne ambiance dans la discussion en groupe. De plus, le fait que les smileys permettent aux utilisateurs de manifester une relation de proximité ou une envie d'en créer une peut servir comme un marqueur de changement de place dans la relation entre l'apprenant et l'enseignant dans les interactions.

2. Apprentissage nomade

2.1. Introduction

Dans cette partie, on abordera l'apprentissage nomade ou mobile (*mobile learning*) qui fait partie des nouvelles pratiques récemment apparues dans cet environnement technologique (Castilla, 2016). Dans cet environnement, nous nous trouvons «au croisement de l'apprentissage et des buts sociaux », c'est pour cela « que les usages du Web 2.0 ont tant de succès et stimulent le débat sur leur valeur pédagogique » (Zourou, 2012). L'apprentissage nomade intéresse les chercheurs de plusieurs disciplines. Il fait l'objet de nombreuses études et recherches, notamment pour les didacticiens anglo-saxons grâce auxquels le MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) a vu le jour. Celui-ci étudie l'apprentissage des langues via des portables.

Puisque cette notion reste encore nouvelle dans les recherches, elle n'est pas encore théorisée de manière complète et synthétisée. C'est la raison pour laquelle il existe des débats concernant la définition de l'apprentissage nomade et aussi par rapport au champ auquel il appartient. D'une part, certains théoriciens considèrent que l'apprentissage nomade est «une extension de la formation en ligne (*e-learning*) avec une différenciation par l'outil »(Quinn, 2000 ; Pinkwart et al., 2003 ; Caudill, 2007, cités par Kim, 2014 : 51), autrement dit, l'apprentissage nomade fait partie du champ du CALL (*Computer Assisted Language Learning*) (Valarmathi, 2011 et Sandberg et al., 2011, *ibid.*) en tant qu'une des variantes de l'ordinateur. D'autre part, certains chercheurs (Sharples, 2005 ; Traxler, 2007 ; Kress & Pachler, 2007, *ibid.*) pensent que l'apprentissage nomade est différent du CALL et qu'il mérite autant que le CALL d'être exploité en didactique des langues. Cependant, les travaux de Kukulska-Hulme & Shield (2008 : 273) soulignent que «l'apprentissage nomade, en tant que nouvelle méthode d'apprentissage, met l'accent sur la continuité ou la spontanéité de l'accès aux ressources et sur l'interaction à travers les différents contextes d'utilisation »²⁰ (notre traduction). Pour Kukulska-Hulme & Shield (2008), l'apprentissage nomade des langues se caractérise donc par ses dimensions sociale et didactique. Peut-être serait-il préférable d'adopter la notion d'ALMT (Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies), qui a été proposé par Guichon (2012) dans le but de mieux prendre en considération les différents points de vue des chercheurs tout en regroupant des notions orientées vers les utilisateurs, vers les usages et vers les conventions de communication sous une même appellation, ainsi que « les différents aspects qui reconfigurent, au moins en partie, les actes d'enseigner et d'apprendre d'une langue et en font des événements cognitifs [et] sociaux »(*ibid.* : 5).

En conclusion, l'apprentissage nomade des langues étant un domaine nouveau, celui-ci mérite de faire l'objet de davantage de recherches et de théorisations.

²⁰ *new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use*

2.2. Définitions et caractéristiques

Bien que la théorisation sur l'apprentissage nomade soit encore en cours, certains chercheurs essaient de définir cette notion et de décrire ses caractéristiques afin de mieux la connaître et guider les recherches suivantes. Regardons ensemble comment l'apprentissage nomade est défini :

Trifonova & Ronchetti (2003, cités par Kim, 2014 : 51) définissent le téléphone portable comme « petit, autonome et discret » qui permet de « nous en servir à tout moment dans la vie quotidienne pour apprendre » (ibid.). Grâce à cette facilité, la possibilité d'apprendre désormais n'importe quand (*anytime*) et n'importe où (*anyplace*) (selon les termes de Kambourakis et al., 2004) l'apprentissage nomade se trouve privilégié par rapport aux autres. Notamment, à l'aide de cette mobilité qui rend des ressources disponibles, accessibles, et partagées à toute heure (relativement aux envies des apprenants) (Caudill, 2007), les apprenants réussissent à construire « de nouveaux rapports aux temps, aux espaces, aux autres et à [eux-mêmes] » (Pineau, 2010 : 27). Traxler (2007, cité par Kim, 2014) souligne aussi que l'apprentissage nomade peut être considéré comme un apprentissage personnalisés, spontané et informel. Aussi, les chercheurs tentent de qualifier les situations impliquant l'apprentissage nomade : « soit l'apprenant ne se trouve pas à un endroit fixe et prédéterminé, soit il se sert d'opportunités offertes par les technologies mobiles pour apprendre » (O'Malley et al., 2003, ibid. : 52). Enfin, appuyons-nous sur les notions de Kukulska-Hulme & Shield (2008 : 273, cités par Kim & Mangenot, 2009 : 2) qui ont tenté de mettre en commun les théories des autres auteurs, et selon lesquels l'apprentissage nomade est défini « comme un apprentissage par l'intermédiaire d'appareils tenants dans la main (*handheld devices*), potentiellement disponible n'importe quand et n'importe où et pouvant être formel ou informel ».

Enfin, les travaux de Kukulska-Hulme (2006) illustrent également certaines caractéristiques de l'apprentissage nomade qui servent à faciliter la collaboration entre les binômes puisqu'ils peuvent avoir accès à toutes les informations et ressources selon leurs besoins à tout moment. Étant donné que les apprenants ont un choix relativement libre des contenus auxquels ils veulent avoir accès, l'utilisation du portable en apprentissage des langues suscite plus d'implication et de motivation que d'autres formes d'apprentissage.

3. Conception et tutorat

Après avoir passé en revue quelques notions sur l'apprentissage nomade des langues, montrons maintenant les composants essentiels à prendre en compte durant la conception d'un dispositif de formation à distance via les téléphones portables. Tout d'abord, en nous appuyant sur les théories des chercheurs concernant l'acceptabilité d'un dispositif à distance, nous différencierons les notions d'usage, d'utilisation, d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité. Ensuite, nous présenterons quelles sont les approches qui nous semblent pertinentes parmi celles proposées par différents auteurs pour la mise en place de notre projet. Enfin, nous regarderons les concepts ayant trait au tutorat. Comme le souligne Mangenot (2011 : 3), « il est rare en langues d'observer une séparation nette entre la conception et le tutorat » puisque les tuteurs peuvent s'adapter à la progression des apprenants, au choix des matériaux et de tâches à réaliser les plus adaptés aux apprenants. La notion de tutorat sera précisée dans la dernière partie de ce chapitre.

3.1. Acceptabilité du dispositif

Premièrement, regardons les notions d'usage et d'utilisation qui sont abordées par certains auteurs dans le domaine du MALL. Selon les recherches de Puimatto (2007, cité par Kim & Mangenot, 2009 : 2), la notion d'usage est caractérisée par sa dimension sociale et indique un certain niveau d'appropriation de la technologie par les utilisateurs, alors que le concept d'utilisation est « plus ponctuel et plus individuel : *Dès lors que l'on propose des séquences et autres scénarios [...], on se situe davantage dans le terrain de l'utilisation que dans celui de l'usage* » (ibid.). Ces deux notions ont un lien étroit entre elles et peuvent servir comme critères pour vérifier une bonne conception d'un dispositif. Comme le souligne Kim & Mangenot (ibid. : 3), il ne faut pas « proposer des [pédagogies] prenant le contre-pied des usages sociaux ». De même, l'usage et l'utilisation nous renvoient à la notion de l'acceptabilité qui révèle le caractère problématique de la conception : comment vérifier si le dispositif est bien acceptable pour le public ciblé ?

Deuxièmement, avant de présenter la définition de l'acceptabilité, nous allons différencier les notions d'utilité et d'utilisabilité qui sont toutes les deux très importantes à

prendre en considération pendant la conception. Dans les travaux de Tricot et al. (2003 : 395, cités par Kim, 2014 : 50), la notion de l'utilité est « *l'adéquation entre l'objectif d'apprentissage défini par l'enseignant (ou le concepteur) et l'atteinte de cet objectif [par les apprenants]* ». Cependant, la notion de l'utilisabilité cherche à qualifier la relation entre les utilisateurs et les éléments du dispositif pour que les concepteurs aient une idée de la satisfaction des apprenants du dispositif et sachent s'il est facile à utiliser (ibid.)

Tout cela rappelle la notion de l'acceptabilité définie par Tricot et al. (2003 : 396, cités par Kim & Mangenot, 2009 : 3), qui correspond à :

« la valeur de la représentation mentale (attitudes, opinions, etc. plus ou moins positives) à propos d'un EIAH²¹, de son utilité et de son utilisabilité Cette représentation mentale peut être individuelle ou collective. La valeur de cette représentation conditionnerait la décision d'utilisation de l'EIAH. L'acceptabilité peut être sensible à des facteurs très divers comme la culture et les valeurs des utilisateurs, leurs affects, leur motivation, l'organisation sociale et les pratiques dans lesquelles s'insère plus ou moins bien l'EIAH. »

En fin de compte, il est intéressant de noter le lien entre les notions d'usage, d'utilisation, d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité qui jouent un rôle primordial dans la conception d'un dispositif de formation en langues. Comme le montre Kim (2014 : 50), « lorsqu'un dispositif de formation est utile, utilisable et acceptable dans son utilisation par les apprenants, il est susceptible de favoriser l'apprentissage. » Ainsi, l'acceptabilité nous aide à trouver une meilleure adaptation des usages sociaux à une utilisation pédagogique dans l'EIAH.

3.2. Approches suivies pour concevoir notre dispositif

Dès la formalisation de l'approche communicative à partir des années 1970, la méthode centrée sur les compétences de communication a occupé une place dominante dans les enseignements de langues en Europe. Avec cette approche, les actes de langage et les situations de communication occupent une place primordiale, ainsi que l'authenticité de la situation de communication. Les théoriciens anglo-saxons ont ensuite proposé une approche par tâches (*task-based language learning and teaching*) qui pourrait être considérée comme une variante de l'approche communicative. D'après les travaux d'Ellis

²¹ EIAH : Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain.

(2003, cité par Kim 2014 : 37), la tâche est utilisée dans deux cas : «i) *task-supported language teaching* - la tâche est intégrée en tant que support pédagogique parmi d'autres ; ii) *task-based language teaching* - le cours de langue est structuré autour de la tâche ». Cet auteur (ibid.) souligne aussi que la tâche qui sert à l'amélioration de la compétence de communication prend une place importante actuellement dans l'enseignement communicatif en langues Ellis (ibid. : 39) indique également que cette approche par tâches met l'accent sur l'authenticité: situationnelle («activités empruntées à la vie réelle») et interactionnelle (en mettant la priorité sur «l'utilisation spécifique de la langue et le comportement communicationnel») qui fait appel aux notions-clés de l'approche communicative.

Par la suite, le Conseil de l'Europe (2001) présente l'approche actionnelle définie comme «un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier» (Conseil de l'Europe, 2001 : 121). Comme le souligne Mangenot (2011 : 2), l'approche actionnelle « [met] l'accent sur les tâches que l'on fait accomplir aux apprenants, tâches qui doivent être significatives et liées à des pratiques sociales avérées ». Contrairement à la tâche inscrite dans l'approche par tâches qui est au service de la communication, celle dans l'approche actionnelle devrait favoriser « l'action dans le sens où il faut *communiquer pour agir* » (Bourguignon, 2010 : 17, cité par Kim, 2014 : 40).

Ainsi, à force d'intégration de l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement en langues, les chercheurs ont créé un lien entre l'approche actionnelle et les technologies multimédias qui favorisent la réalisation des tâches. Mangenot et Soubrié (2010 : 5) ont défini cette nouvelle manière d'enseignement et d'apprentissage comme «tâche multimédia» ou «cybertâche» dont la particularité est soit le recours aux ressources disponibles uniquement en ligne, soit l'utilisation des outils numériques de communication par les apprenants (Mangenot & Louveau, 2006). D'ailleurs, afin de mieux concevoir une tâche, les auteurs proposent plusieurs paramètres. En nous fondant sur les travaux de Mangenot, nous listons ici les deux paramètres essentiels de conception d'une tâche : Mangenot & Louveau (2006, cité par Mangenot, 2011 : 4) soulignent le premier : idéalement, un bon document support (*input*) sert à mettre les apprenants dans une situation de communication, à offrir des matériaux langagiers à utiliser pour réaliser la tâche. Le second est présenté par Mangenot comme «la production verbale et le résultat attendus (*output*)» (Mangenot, 2011 : 5).

D'ailleurs, il nous faut mentionner qu'en fait, dans le domaine de formation à distance, les auteurs ne sont pas tous d'accord sur la terminologie « tâche » et ils proposent de la remplacer par « scénario pédagogique ». Faisons donc une distinction entre les termes en nous appuyant sur les travaux de Dejean & Mangenot (2006 : 2-3) : la tâche est définie « comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains *micro-tâches* ou *sous-tâches*), appuyé sur des ressources et prévoyant une production » ; cependant, la notion de scénario pédagogique englobe la tâche (production attendue) et en même temps un scénario de communication (des interactions susceptibles de se produire à distance avec appareils nomades) et « prévoyant une chronologie des échanges ».

3.3. Tutorat

La notion de tutorat, comme dans les autres disciplines, désigne les activités de personne à personne permettant à un « tuteur » d'acquérir des connaissances ou de développer des compétences à l'aide d'un tuteur (Masingue, 2009). Le terme « tuteur », qui est relativement récent en France, est utilisé dans le champ de l'éducation pour qualifier « un membre du personnel d'une entreprise chargé de transmettre ses connaissances professionnelles à un stagiaire [...] [plus précisément], dans l'enseignement supérieur, enseignant responsable d'un moniteur » (Petit Larousse illustré 2005, cité par Glikman, 2011 : 3). Ainsi, dans le champ de la formation en ligne des langues, les activités tutorales aident les apprenants à mieux acquérir une langue. Comme le révèlent les auteurs Mondada & Pekarek Doehler (2000, cités par Mangenot, 2011 : 1), « un des rôles centraux du tuteur va consister à créer des situations d'interaction réalistes et motivantes, ce que facilitent l'approche par tâches, le recours à Internet et la notion de scénario de communication ».

De surcroît, bien que le tutorat existe en présentiel et à distance, les rôles de tuteur dans les deux modalités se ressemblent (Nissen, 2009). Les travaux de Nissen (ibid. : 6) nous indiquent que de nombreuses « publications sur la fonction tutorale dans la formation ouverte et à distance [...] distinguent généralement cinq rôles de tuteur. Il s'agit [des suivants] : organisationnel, socio-affectif, pédagogique, évaluatif et de soutien technique. » En se fondant sur ce modèle, Nissen (ibid. : 7) décrit certains rôles de manière plus précise : le rôle organisationnel se divise en « organisationnel, informationnel et

méthodologique »; le rôle socio-affectif en «social et motivationnel » et le rôle pédagogique en «cognitif & langagier et méacognitif ». Dans notre cas, nous nous intéressons plus au rôle socio-affectif qui aide à rassurer et motiver les apprenants. Pour cette raison, nous allons nous intéresser à l'importance des interventions liées à ce rôle social et motivationnel indiqué par Rodet (2011 : 160, cité par Kim, 2014 : 65) :

«Sur le plan motivationnel, le tuteur a pour souci de lutter contre l'abandon et de favoriser la persévérance de l'apprenant, de faire émerger les motivations personnelles de celui-ci (motivation intrinsèque), d'encourager et de féliciter même lorsque les réussites de l'apprenant ne sont que partielles. Sur le plan socioaffectif, les interventions du tuteur consistent à rompre l'isolement de l'apprenant, à le mettre en situation d'exercer son autonomie et de la développer, à faciliter la collaboration entre les apprenants. »

D'ailleurs, Quintin (2011, cité par Kim, 2014 : 66) met l'accent sur cette intervention socioaffective de la part du tuteur dans une formation à distance. D'après lui, le rôle socio-affectif du tuteur contribue à «promouvoir une communication ouverte, à solliciter la participation et à valoriser le travail collectif. »

En fin de compte, pour qu'un tutorat dans le champ de la didactique des langues se déroule idéalement, un bon tuteur devrait disposer de ces trois types de compétences spécifiques (Mangenot, 2011 : 11) : «conception ou aménagement de tâches amenant les apprenants à interagir le plus possible tout en tenant compte de leurs possibilités langagières, de leur disponibilité, de leurs centres d'intérêt »; «animation des échanges »; «correction des productions », ceci sans pour autant bloquer la communication.

Partie 3

-

Méthodologies

Dans cette partie, nous présenterons les différentes méthodologies qui sous-tendent notre travail englobant une analyse des démarches utilisées et le type de données qui seront étudiées dans le chapitre suivant. En premier lieu, nous présenterons nos démarches pour mettre en œuvre ce dispositif de formation à distance à travers WeChat. Nous justifierons nos choix en prenant en considération les contraintes de WeChat en tant que messagerie instantanée et les objectifs du cahier des charges. Puis, nous montrerons le processus de construction d'un prototype de WeCours et les démarches d'évaluation du dispositif. En deuxième lieu, nous présenterons les objectifs langagiers visés et le contenu du WeCours sous forme de tableau synoptique ainsi que le déroulement-type d'une séance²² WeCours. Pour finir, nous regarderons quels types de données nous traiterons dans la partie analytique.

Chapitre 7. Analyse des démarches utilisées

1. Méthodologie de recherche de développement

Même si les WeCours existent déjà sur le marché chinois, les cours proposés en ligne sont souvent très mal conçus. De plus, il existe rarement des WeCours de langues qui s'inscrivent dans une approche non traditionnelle. C'est la raison pour laquelle nous considérons notre projet comme une innovation dans ce domaine. Nous avons adopté la méthode de recherche de développement de Van Der Maren (2003 : 108) pour lequel il s'agit « de créer un nouvel objet pédagogique [...] afin qu'il puisse répondre au besoin observé ». L'auteur (ibid.) explique dans son ouvrage que le mot « développement », qui vient de l'anglais, signifie « mise au point » en français, tout comme l'expression « recherche de développement », qui pourrait être remplacé par « conception et mise au point » et qui désigne des « travaux théoriques et empiriques qui veulent écrire et évaluer les méthodes de conception et de mise au point utilisées par les spécialistes de la technologie éducative » (ibid.)

Présentons maintenant les démarches de la méthode de recherche de développement en nous appuyant sur le modèle du développement d'objet pédagogique de Van Der Maren

²² Nous avons décidé d'adopter le terme de « séance » pour désigner un cours diffusé sous forme d'article et une rencontre dans le chat du même jour de diffusion d'article.

(2003). L'élaboration du cahier des charges sert tout d'abord à mettre en place un dispositif. Ce cahier des charges aura également pour fonction de servir de critères d'évaluation. L'auteur mentionne qu'il faut le retravailler après la phase de « conception de l'objet » puisque l'« on ne sait probablement pas encore très bien quelles caractéristiques techniques l'objet devrait avoir pour pouvoir remplir les fonctions qui lui ont été assignées »(ibid. : 113). Puis, un prototype sera construit et testé auprès d'un échantillon restreint du public cible avant la mise en marché. Les différentes étapes sont illustrées dans le schéma ci-dessous :

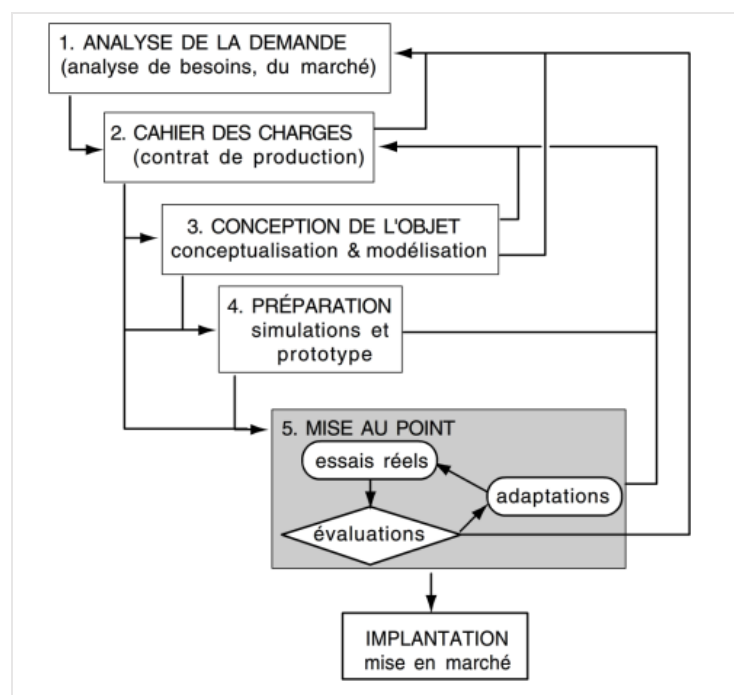


Figure 4. Déroulement d'une recherche de développement. (Van Der Maren, 2003)

Grâce à cette figure, nous remarquons qu'il faut faire plusieurs va-et-vient entre les différentes étapes avant d'atteindre la dernière. En nous fondant sur les grandes lignes du cahier des charges proposées par l'AFH au tout début (cf. Chapitre 1.2.), nous avons pu réaliser une analyse de la demande pour la mise en place d'un tel projet, sans perdre de vue que les WeCours en langues existant sur le marché chinois ne sont pas de bonne qualité et s'inscrivent essentiellement dans une approche traditionnelle. Cela nous a permis de renouveler notre cahier des charges, par exemple, en réduisant la durée de chaque séance. On détaillera ensuite la construction du prototype et la phase de mise au point tout en justifiant nos choix.

2. Construction du prototype et mise au point

2.1. Exploitation et adaptation

En prenant appui sur les travaux de Van Der Maren (2003 : 115), dans un premier temps, regardons la définition du prototype :

«Le prototype est la première construction concrète de l'objet qui sera mis à l'épreuve dans des essais «réels» auprès d'échantillons de la population ciblée, de façon à ajuster de telle sorte que la valeur d'usage (ça fonctionne) et la valeur d'estime (ça attire, c'est beau, on en a envie) accordées par les utilisateurs qui l'ont testé soient suffisantes pour passer à la fabrication en série et à la diffusion de l'objet pédagogique ».

À travers cette définition, Van Der Maren révèle les valeurs d'usage et d'estime qui pourraient être considérées comme critères d'évaluation du prototype construit dans une première étape. De plus, selon lui (ibid.), dans la phase de construction du prototype, il sera intéressant de mener une étude de faisabilité « étant donné la demande de fonctions et les contraintes exprimées dans le cahier des charges ». Bien que l'AFH compte proposer au départ des activités interactives (comme remise en ordre, exercices autocorrectifs), les applications en Chine dans le domaine de l'éducation en langues restent très peu développées. D'ailleurs, en raison de la censure qui sévit sur certains sites et d'incompatibilité avec certains téléphones portables, nous n'avons pas pu trouver un site proposant des activités interactives et ludiques adaptés au public cible dans ce contexte. Ainsi, les fonctions de WeChat (cf. Chapitre 2.3.) posent beaucoup de contraintes particulièrement au niveau interactif.

Néanmoins, nous avons pu trouver des solutions pour compléter la dimension interactive du WeCours. Penchons-nous un instant sur le terme «interactif». Vertallier Monet (2013 : 22) rapporte que Jacquinet (1996) utilise la définition suivante : «*dans le langage courant, l'adjectif "interactif" désigne [...] le processus d'interactivité machinique (médias électroniques interactifs ou multimédias interactifs)* », mais aussi «*la relation intersubjective d'une interaction entre deux ou plusieurs individus* ».

Dans un premier temps, comme les cours sont distribués sous forme d'articles en mode asynchrone, nous avons pu exploiter les outils interactifs susceptibles d'être adoptés pour varier nos supports. Dans la mesure où l'insertion des liens via d'autres sites comme

LearningApps n'est pas compatible avec toutes les marques de portable, nous avons utilisé la fonction «Vote » comme support de QCM²³. Le vote ne fonctionne pas comme les QCM auto-évaluatifs dans lesquels les bonnes réponses apparaissent automatiquement une fois répondu à toutes les questions. L'avantage de cette fonctionnalité est qu'une fois que l'apprenant aura voté, il verra, en plus de la bonne réponse, les résultats des autres. Illustrons ceci avec la figure suivante :



Figure 5. Capture d' écran du résultat de la fonctionnalité vote

Cette figure permet de noter que cent cinquante-sept personnes ont participé à cette activité et 98 % ont choisi la bonne réponse : «Paris Baguette » (nom d'une boulangerie). Le fait de voir les réponses des autres permet aux participants d'avoir conscience de la présence d'autres personnes : «il n'est pas le seul ».

De plus, dans le but de rendre les activités plus actives et ludiques, nous avons utilisé la fonctionnalité «glisser à gauche pour voir la réponse » comme support d'exercice de compréhension orale, comme le montre la figure suivante :

²³ QCM : questionnaire à choix multiples.

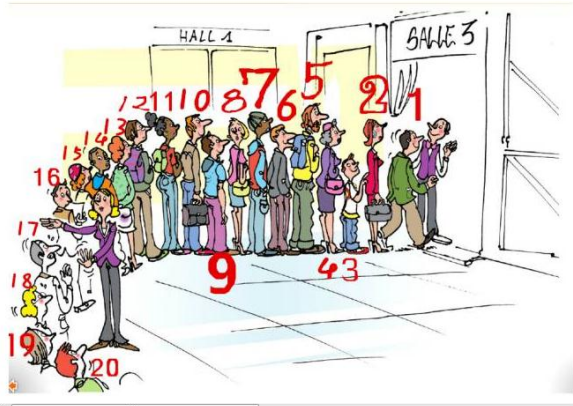

	<p>L'enregistrement audio présente des spectateurs qui attendent pour rentrer dans une salle de cinéma il y a un nombre de places limité. Passé la seizième personne de la queue, la dame refuse les spectateurs suivants. Au début, les apprenants ne peuvent voir que cette image où il est indiqué en bas : « Glisser à gauche pour voir la réponse ».</p>
	<p>Une fois que les apprenants ont glissé l'image à gauche, la réponse apparaît dans deux langues (chinois et français) : il n'y avait que seize places dans la salle de cinéma.</p>

Figure 6. Activité interactive (support d'exercice de compréhension orale)

En fin de compte, malgré les défauts de la modalité de diffusion des WeCours sous forme d'articles en asynchrone, les ressources ont tout de même l'avantage d'être toujours disponibles et accessibles, ainsi, les apprenants peuvent consulter les cours à tout moment et apprendre à leur rythme. Cela correspond aux caractéristiques de l'apprentissage nomade : apprendre à n'importe quel moment dans n'importe quel endroit.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé au public visé de s'inscrire dans une discussion de groupe en synchrone encadré par une tutrice (la chercheuse) pour qu'ils puissent se rencontrer, s'échanger les connaissances apprises et pratiquer la langue. Ainsi, malgré le fait que le créneau de la rencontre dans le chat du groupe ne corresponde pas à tous, cette modalité de travail joue un rôle non négligeable au niveau sociocognitif parce que l'historique des conversations laisse des traces qui serviront également comme support d'apprentissage pour les personnes qui n'ont pas pu y participer en raison d'un empêchement ou autre.

Quant à « la valeur d'estime » évoqué dans la définition du prototype de Van Der Maren, nous avons lancé un WeCours d'essai (cf. Annexe 5 Essai de Wecours : 127)

auprès de nos collègues chinois dans le but de voir si ce modèle était bien adapté aux habitudes d'utilisation des Chinois de WeChat et si les activités leur plaisaient. D'après leurs retours, confirmés aussi par les résultats du questionnaire (cf. Annexe 1 : 116) proposé à nos utilisateurs, parmi les différentes modalités de présentation du contenu (vidéo, enregistrement audio, image ou texte), c'est le texte qui est la modalité la moins appréciée par la plupart des utilisateurs chinois. Pour cela, nous avons décidé de varier nos supports de présentation et les activités (cf. Annexe 7 Présentation du premier WeCours de manière détaillée : 129).

2.2. Mise au point

L'étape de l'évaluation (mise au point) du dispositif, est composée de deux sous-étapes (Van Der Maren, 2003 : 117) : tout d'abord, il s'agit d'« essais cliniques » : « essai d'utilisation du prototype → Analyse et évaluation → adaptations/modification » (ibid.) : on teste le prototype auprès d'un ou plusieurs utilisateurs, et chaque fois, on adapte notre prototype grâce aux retours des utilisateurs et on modifie la situation avant de la tester avec l'utilisateur suivant. La deuxième étape de mise au point concerne les « vérifications LVR – Learner Verification and Revision ». Elle « consiste à effectuer la vérification de l'efficacité de l'objet pédagogique auprès d'échantillons d'élèves et d'enseignants extraits [...] de la population ciblée » (ibid. : 117), autrement dit, il s'agit d'un essai du prototype auprès des utilisateurs. En nous appuyant sur cette modalité d'évaluation, dans ce mémoire, nous allons faire des analyses qui permettront de mener un « diagnostic » (ibid. : 118) afin d'identifier les forces et les faiblesses de notre dispositif pour que l'on puisse trouver des pistes d'améliorations qui pourraient inspirer d'autres concepteurs.

Chapitre 8. Présentation du dispositif

Dans ce chapitre, nous allons présenter les WeCours. La présentation sera faite en trois temps, avec tout d'abord une description générale du fonctionnement, puis une présentation des objectifs généraux et des objectifs opérationnels, et enfin une présentation du contenu de l'ensemble des WeCours sous forme d'un tableau synoptique.

1. Description générale du fonctionnement

Nous avons déjà mentionné que les WeCours sont diffusés selon deux modalités (article asynchrone et chat synchrone). Présentons à présent le fonctionnement des cours de manière plus détaillée.

Tout d'abord, nous avons lancé le WeCours sous forme d'articles pour tous les abonnés (environ trois mille personnes). Un article arrivait vers dix-sept heures chaque mercredi, jeudi et samedi. À cause du temps limité, nous n'avons pu lancer que cinq séances au total de WeCours destinées au niveau A1. Ensuite, le rendez-vous a été donné le même jour que la diffusion du WeCours avec un décalage de trois heures, plus précisément, de 20h à 21h (sauf la première) dans le chat du groupe avec deux cents participants parmi lesquels certains collègues de l'AFH. Pour récapituler, observons la figure suivante :

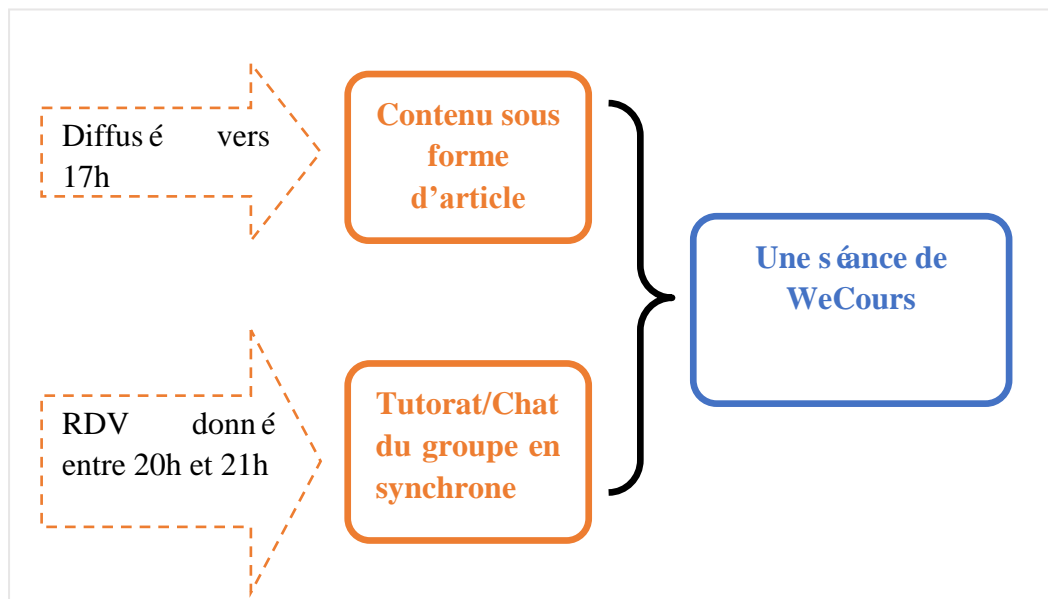


Figure 7. Organisation d'une séance de WeCours

La présence de la tutrice (moi-même) dans le chat avait pour objectif de rassurer les apprenants pour les faire participer à la discussion, de faire un retour par rapport à leurs réponses et de les corriger si nécessaire. Au début de chaque rencontre dans le chat, on a transmis une vidéo de présentation d'un ou deux enseignant(s) dont le contenu était lié aux objectifs langagiers visés dans la séance du jour. Les vidéos visaient à mettre les apprenants dans une situation de communication plus «authentique ». La rencontre synchrone dans le chat du groupe servait quant à elle à fournir un espace virtuel dans lequel les apprenants pouvaient se rencontrer, échanger et aussi partager leurs devoirs.

2. Objectifs généraux et objectifs opérationnels

Étant donné que dans notre cas, les objectifs langagiers ont déjà été définis dès le départ, on peut remarquer dans les séances une légère progression qui sert à fournir des outils langagiers aux apprenants afin de réaliser la tâche finale : se saluer, présenter quelqu'un et dire ce que la personne aime ou n'aime pas.

Précisons les objectifs opérationnels comme définis par l'AFH : d'abord, étant donné que la langue française est considérée comme une langue étrangère inconnue pour la plupart des Chinois, la première séance vise à mettre les apprenants « en sécurité » pour ne pas leur faire peur tout en abordant les éléments de la vie quotidienne des Chinois liés à la langue française, par exemple les grandes marques, les chansons françaises très connues en Chine, etc. En raison d'une image survalorisée de la langue française, les Chinois ont potentiellement envie d'entendre cette langue idéalisée. C'est pourquoi cette séance sert aussi à sensibiliser les apprenants au français oral par l'intermédiaire du visionnage et de l'écoute de vidéos ou d'enregistrements audios qui seront ensuite répétés. Ensuite, les séances deux, trois, quatre et cinq offrent aux apprenants, à petite dose, les connaissances nécessaires pour réaliser la tâche finale (présenter quelqu'un de manière très simple : prénom, nationalité, adresse, âge et ingrédients aimés ou pas aimés) et servent aussi à les mettre en confiance. Notons que la réalisation de la tâche finale a lieu à la fin de la séance cinq.

3. Contenu de l'ensemble des WeCours et mode de déroulement

À travers ce tableau synoptique sur le contenu du module WeCours A1 (cf. Annexe 3 : 123), tout d'abord, nous remarquons qu'au niveau des objectifs visés, même si les WeCours ont abordé des objectifs variés notamment culturels, pragmatiques, phonologiques et lexicaux, etc., les objectifs grammaticaux ont toutefois été moins importants. Ensuite, concernant les supports utilisés, à cause des contraintes inhérentes à WeChat, nous avons essayé d'utiliser presque tous les genres de supports multimédias possibles comme la vidéo, l'enregistrement audio, la chanson, l'image et le vote. De plus, notons que la durée des vidéos est courte (la plus courte dure trente-six secondes). La traduction en chinois est présente si nécessaire pour faciliter la compréhension. Aussi, il faut mentionner à propos des vidéos que nous avons privilégié le fait de filmer les enseignants de l'AFH au lieu d'utiliser les vidéos du manuel en raison d'une plus grande « authenticité » des situations de communication. Concernant le type d'activités pratiquées dans les WeCours, nous pouvons noter que les activités de perception et

de production phonologiques du français ont été rendues prioritaires, par exemple, pour les activités de repérage et de répétition. En outre, en tant qu'élément de base dans les interactions, les activités de compréhension orale et de productions orale et écrite ont aussi été travaillées dans les WeCours. Le tableau suivant synthétise le déroulement d'un WeCours :

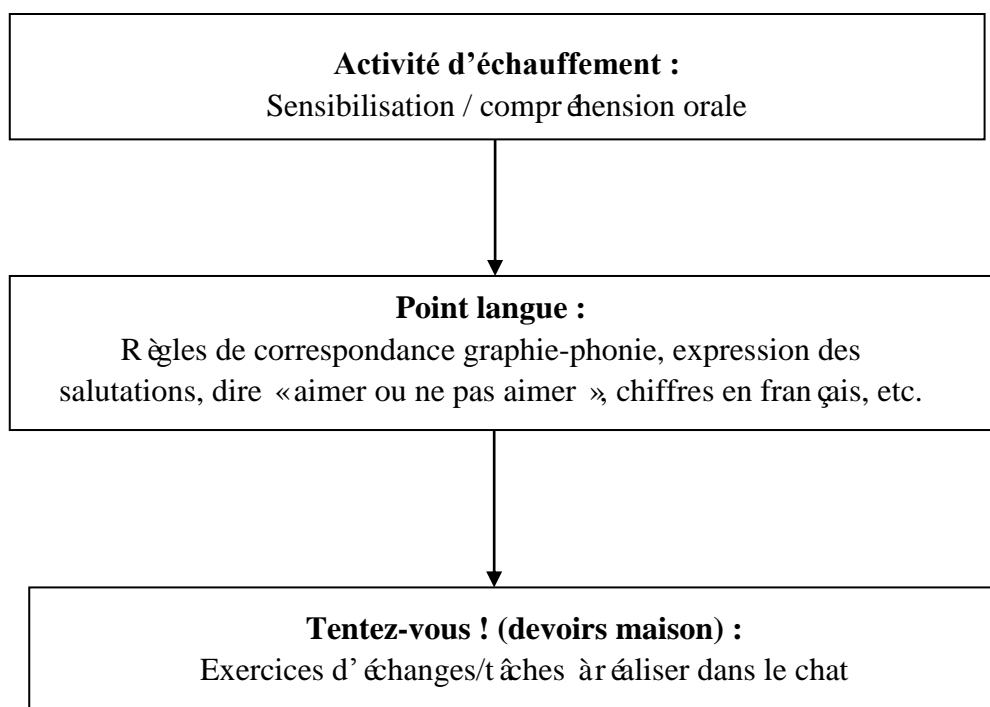


Figure 8. Modèle de déroulement du WeCours sous forme d'article

Puisque les apprenants sont soumis à l'approche traditionnelle depuis longtemps, ils n'ont pas l'habitude de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. On essaye de les inciter à changer cette habitude d'apprentissage, mais en même temps de ne pas les mettre dans une situation trop « inhabituelle ». C'est la raison pour laquelle nous avons choisi une approche mixte, intermédiaire entre l'approche inductive et l'approche déductive. Pour cela, les cours commencent toujours par des activités d'échauffement dans le but de mettre les apprenants en contact avec le flux sonore du français souvent accompagné par des exercices de sensibilisation à la phonologie ou de compréhension orale sous forme de vote. Ces activités permettent également aux apprenants de réfléchir et de concevoir leurs propres règles (les hypothèses). En outre, avant de passer aux exercices de systématisation qui ont lieu dans le

chat du groupe à une heure précise, les apprenants passent par une étape de point langue qui montre si leurs hypothèses sont correctes ou non.

Chapitre 9. Types de données à traiter

Dans ce chapitre, nous présenterons quel type de données seront analysées dans la partie suivante. Dans ce mémoire, deux approches se confronteront afin de vérifier nos hypothèses et finalement répondre à notre problématique. D'une part, nous mènerons une étude quantitative qui concerne les données comme le nombre de messages textuels, vocaux, smileys, le nombre de vues des articles et de vidéos, etc. De plus, nous avons conçu et lancé un questionnaire sur la participation des apprenants aux WeCours (enjeux de prise de parole, etc.) destiné à tous les participants dans le chat du groupe. Cependant, nous n'avons pu recueillir qu'une vingtaine de réponses sur environ deux cents personnes, les résultats devront donc être relativisés. Nous ferons une analyse quantitative de ces résultats. D'autre part, nous ferons une étude qualitative concernant les échanges dans le chat du groupe.

Étant donné que toutes les données ne sont pas complètes et que «les défauts des unes étant compensés par les qualités des autres» (Van Der Maren, 2004 : 114), les résultats de ces deux traitements de données ne représenteront pas complètement ce qui s'est passé dans ce module WeChat. Pour que nos interprétations soient les plus objectives possible, nous effectuerons une «triangulation» des données qui est un croisement de données défini comme «le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune» (ibid.).

1. Présentation des données récoltées et leurs traitements respectifs

En nous appuyant sur le modèle de «triangulation» des données (Van Der Maren, 2004), présentons tout d'abord les trois types de données que nous allons traiter. Premièrement, nous avons pu récolter des statistiques relevées par un comptage automatique (désormais, CA) réalisé par WeChat : il s'agit du nombre de vues des WeCours, du nombre de vues des vidéos et enfin du nombre de participants à l'activité de compréhension orale (QCM). En outre, dans le but de compléter les données, nous avons

aussi effectué un comptage manuel²⁴ (désormais, CM) qui a porté sur : le nombre des différents types de messages qui ont été postés dans le chat du groupe tels que les messages textuels, vocaux, multimédias (photos, liens vers des chansons/vidéos, vidéos et émoticônes), et le total de messages envoyés entre les apprenants et la tutrice. Nous avons également noté le nombre de participants au chat et le nombre de messages envoyés par chaque individu au cours d'une séance. Pour mieux comprendre le fonctionnement de la séance ayant eu le plus de succès, nous avons aussi différencié le type de messages (textuel, vocal, sous forme d'émoticônes, multimédia²⁵ et de demande d'aide) envoyés par les apprenants qui ont le plus participé au chat. Parmi les données quantitatives collectées, il faut aussi compter les réponses au questionnaire qui portait sur le retour d'expérience des utilisateurs (vingt-cinq réponses). Pour ce qui est des données qualitatives, nous avons pu sauvegarder tous les échanges qui ont eu lieu dans les discussions de groupe (le chat), ce qui fait un total d'environ mille quatre cents messages (cent cinquante-six captures d'écran de l'historique du chat du groupe, chaque capture comptant neuf messages en moyenne). Nous effectuerons une analyse qualitative pour voir si les enjeux de la préservation des faces dans les échanges à distance ont été atténués et si les apprenants ont pris la parole plus facilement. Illustrons le croisement de données récoltées (CA, CM et échanges) et leur traitement correspondant dans le tableau suivant :

²⁴ Étant donné que le chat est un moyen de promouvoir les cours en présentiel de l'AFH, nous avons dû faire un tri dans les messages envoyés, pour ne conserver que les messages ayant trait au tutorat en synchrone et non aux demandes d'information sur la formation ou de publicité de la part des apprenants. Ainsi les messages que nous avons comptés manuellement ne concernent que les messages liés aux WeCours.

²⁵ Liens vers des chansons/vidéos.

Donn ées recueillies		Traitement des donn ées
Statistiques de WeChat	Nombre de vues des WeCours sous forme d'articles	CA
	Nombre de vues des vid éos	CA
	Nombre de participants aux QCM	CA
Messages dans la discussion du groupe sur WeChat	Nombres des diff érents types de messages	CM
	Nombre de participants dans le chat	CM
	Nombre de messages envoy és par chaque individu au cours d'une s éance	CM
	Nombre des diff érents types de messages envoy és par les apprenants	CM
	Transcription des extraits du chat	Analyse qualitative
R éponses des participants au questionnaire (25 participants)		CA ²⁶

Tableau 2. Croisement des donn ées collect ées (CA, CM et des échang es) et leur traitement respectif

2. Conventions de transcription des messages dans le chat du groupe

Pour des raisons de confidentialit é des participants nous avons anonymis é le corpus. Certaines captures d'écran de l'historique des échang es dans le chat ou du support vidéo pr ésentaient la photo de profil des participants : dans ce cas-là nous avons masqu é les visages avec un émoticon. Étant donn ée que les noms employ és par les utilisateurs WeChat sont fictifs (pseudonymes), nous les avons gard és dans la transcription pour une meilleure identification de chaque participant. Quand les noms étaient écrits en caract ère chinois, nous les avons transcrits en pinyin.

Afin de mieux repr ésenter les interactions à distance qui ont eu lieu sur WeChat et de permettre une meilleure compr éhension, voici les conventions de transcription des messages que nous avons adopt és :

²⁶ Comptage automatique effectu é par le site de questionnaires www.wjx.cn

Louvre [lʊvœr]²⁷ : transcription phonétique (en API) servant à montrer l'amélioration de la prononciation des phonèmes produits par les apprenants au fil de la correction de l'enseignante.

Merci : les mots en italique correspondent à notre traduction des termes en chinois.

AVENE : les capitales indiquent l'accentuation d'un mot.

[Pouce en l'air] : les crochets correspondent à l'utilisation d'un émoticône, qui sera explicité entre crochets.

(Des termes) : les parenthèses correspondent à un commentaire ou une explication analytique.

(MT) : message textuel

(MV) : message vocal

(V) : message vidéo

@Yuqing : messages qui s'adressent directement à la personne suivant le signe arobase (ici, Yuqing, la tutrice et chercheuse)

X : phonème difficile à transcrire dans un message vocal

1 Yuqing : numérotation des messages (ici la chercheuse parle en premier).

Tableau 3. Conventions de transcription des messages dans le chat du groupe

3. Grille d'analyse

Malgré la complexité de la tâche, nous avons essayé de procéder à une analyse croisée des données (cf. tableau ci-dessous). En nous fondant sur les objectifs langagiers visés et la finalité de l'analyse qu'il s'agit d'évaluer l'« acceptabilité²⁸ » (Tricot et al., 2003 : 396, cités par Kim & Mangenot, 2009 : 3) du dispositif, voici les questions auxquelles nous proposons de répondre :

- Le dispositif a-t-il permis de sensibiliser les utilisateurs à la phonologie du français ?
- Le dispositif a-t-il encouragé les utilisateurs à participer à l'oral ou à l'écrit sur la messagerie instantanée de WeChat ? Plus précisément, le dispositif a-t-il facilité la prise de parole des utilisateurs en atténuant les enjeux de la préservation des faces ?
- Le dispositif était-il adapté au public visé et au contexte ?

²⁷ Exemple de prononciation d'un apprenant.

²⁸ Pour une définition du concept théorique « acceptabilité », se reporter au chapitre 6.3.1.

Observons la grille d'analyse avec les descripteurs et indicateurs détaillés dans le tableau suivant :

Questionnement	Descripteur	Indicateur
Le dispositif a-t-il permis de sensibiliser les utilisateurs à la phonologie du français ?	Intérêt pour la phonologie du français	Commentaires faits par les apprenants sur la phonologie du français
		Nombre de vues par vidéo-support dans les WeCours sous forme d'article (notre hypothèse ²⁹)
	Objectifs langagiers atteints	Nombre de messages vocaux en français (nombre de productions de la part des utilisateurs)
		Nombre de phonèmes prononcés correctement
		Progrès faits par les apprenants après les interventions de tutrice
Le dispositif a-t-il encouragé les utilisateurs à participer à l'oral ou à l'écrit sur la messagerie instantanée de WeChat ?	Implication des apprenants	Nombre de messages postés par personne par séance
		Accomplissement d'exercices ou de tâche proposés par l'enseignant
		Commentaires sur les réponses des autres et sur le contenu des articles
	Enjeux autour de la préservation des faces	Manifestation d'émotions et leur gestion (peur/incertitude dans les réponses des apprenants et encouragements de la tutrice)
		Prise de risque pour les faces des apprenants ³⁰ (CM : nombre de messages vocaux et textuels envoyés de la part des participants)
		Stratégies de la préservation des faces des apprenants : évitement de critiques directes, actes flatteurs et utilisation de minimiseurs dans les messages postés
Ambiance propice à la prise de parole des	Esprit d'appartenance à une même communauté virtuelle, à un même groupe	

²⁹ Nous le préciserons plus loin.

³⁰ On considère qu'un message vocal est plus risqué qu'un message textuel.

	apprenants	soud éet rassurant (aide entre les participants : encouragements entre les participants, échang es envoy és en dehors des heures de cours ou de rendez-vous)
		Marques d'humour dans les échang es (utilisation des emojis, d'expression pour cr éer un effet drolatique)
	Relation moins hi éarchis ée entre les apprenants et l'enseignante	Changement de position (l'apprenant se trouve dans une position plus haute que la tutrice quand il s'agissait des questions non-li és au fran çais par exemple, probl èmes techniques etc.)
		Vouvoiement ou tutoiement (selon les échang es dans le chat de groupe)
		Marques d'une relation de proximité (utilisation d'emojis et d'expressions comme « <i>Je t'aime</i> ³¹ »)
	Le dispositif éait-il adapt éau public vis é et au contexte ?	Utilisation p édagogique de WeChat adapt ée aux usages sociaux des apprenants
Supports de contenu adapt és aux habitudes d'utilisation des utilisateurs (résultats des apprenants du questionnaire)		
Facilité d'utilisation de WeChat pour suivre les cours		Facilité d'accéder aux ressources (CA et messages post és)
		Probl èmes techniques signal és de la part des apprenants (selon les commentaires, le questionnaire ou les échang es dans le chat)
		Défaut du dispositif d'apprentissage et d'enseignement (selon les retours des participants au questionnaire)
Prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants		Niveaux et comp étences des apprenants (selon les r éponses au questionnaire li és à leur niveau et leurs productions en fran çais dans le chat)
		Attentes du dispositif des apprenants (r év éés par les commentaires dans le WeCours sous forme d'articles)

³¹ Notre traduction du chinois

	Tutorat adapté	Gestion des tours de parole ³² (CM : proportion du nombre de messages envoyés par la tutrice dans l'ensemble des messages postés)
		Étayage ou guidage pour la réalisation de tâches/micro-tâches (précision ou explication de consigne)
		Rôle socio-affectif de la tutrice (selon les extraits des échanges dans le chat, comme l'encouragement)

Tableau 4. Grille d'analyse du dispositif d'enseignement et d'apprentissage mise en place

³² Est-ce que la tutrice a occupé tout le temps la parole ou bien s'est-elle contentée d'intervenir au besoin ?

Partie 4

-

Analyses

Afin de répondre à notre problématique, dans cette partie, nous effectuerons une analyse des données récoltées en nous fondant sur des critères pertinents qui nous serviront à évaluer notre dispositif. Tout d'abord, nous nous focaliserons sur le plan de compétences visées dans le module WeChat : les compétences phonologique et interactionnelle. Ensuite, nous évaluerons l'« acceptabilité » (Tricot et al., 2003 : 396, cités par Kim & Mangenot, 2009 : 3) de ce module WeChat dans notre contexte d'apprentissage particulier. Nos analyses porteront aussi sur la séance qui a eu le plus de succès et celle qui en a eu le moins parmi les cinq séances du dispositif. Ces analyses inspireront des pistes d'amélioration qui pourraient aider d'autres concepteurs, ce que nous verrons à la fin de cette étude.

Chapitre 10. Le dispositif a-t-il permis de sensibiliser les utilisateurs à la phonologie du français ?

Prenant en compte le questionnement concernant la sensibilisation à la phonologie du français, l'analyse se décomposera en deux sous-parties : perception et production. Dans la première, nous mènerons une évaluation sur les documents supports qui servent à exposer à la langue française le public cible. Ensuite, nous nous intéresserons aux signes de l'amélioration phonologique des participants. Dans la dernière sous-partie, en nous appuyant sur les échanges dans le chat du groupe, nous tenterons de savoir si les objectifs langagiers visés ont été atteints.

1. Perception

Concernant la perception d'une langue étrangère, abordons dans un premier temps nous parlerons de l'intérêt pour la phonologie du français des utilisateurs. Par l'intermédiaire des échanges entre les apprenants, nous avons pu remarquer que ceux-ci ont montré un certain enthousiasme à la phonologie du français, par exemple, « *il me semble que la prononciation en français est bien difficile, mais c'est vraiment très beau !* » ou bien, « *le français est vraiment une langue très mélodieuse, j'adore !* » (notre traduction). En outre, les commentaires des participants pour la première séance

manifestent également un intérêt à apprendre le français à l'aide de la chanson (« Je m'appelle Hélène »). Ils ont trouvé que la modalité choisie et les paroles étaient ludiques et cela leur a donné envie de continuer à suivre les WeCours.

Dans un second temps, à l'aide du CA sur les nombres de vues, nous avons pu noter que le nombre de vues des vidéos supports de cours est supérieur à celui du nombre de vues des articles. Illustrons ceci dans le tableau suivant :

Séance	Nombre de vues
1	- Article : 644 - Vidéo de l'introduction : 1118
2	- Article : 330 - Vidéo de salutation (sans sous-titres) : 529 - Même vidéo (avec sous-titres uniquement en français) : 592
3	- Article : 204 - Vidéo de présentation (sous-titré uniquement en français à la fin de la vidéo) : 351 - Vidéo de nationalité (avec sous-titres uniquement en français) : 333
4	- Article : 235 - Vidéo de scène casting (dire son âge et son numéro de téléphone) : 320 - Vidéo de point langue (exprimer son adresse) : 316
5	- Article : 203 - Vidéo sur les habitudes alimentaires des Français : 260 - Vidéo d'extrait du film (sans son) : 268 - Même vidéo (avec son et sous-titré partiellement et uniquement en français) : 271

Tableau 5. Nombre de vues des WeCours de niveau A1

À travers ce tableau, notons qu'il existe un grand décalage entre le nombre de vues des vidéos et des articles. Nous pourrions donc émettre l'hypothèse que ce phénomène soit dû au fait que certains utilisateurs ont regardé plusieurs fois les mêmes vidéos pour une meilleure perception des sons en français et que cela révélerait ainsi leur attrait pour la phonologie. Pour que les apprenants se concentrent seulement sur le flux sonore, il est idéal qu'ils regardent la vidéo sans sous-titres pour la première fois, ensuite avec sous-titres en français, dans le but de faciliter l'accès au sens. Rappelons que WeChat n'admet que trois vidéos maximums par article. Afin d'avoir les deux vidéos prévues avec et sans sous-titres, nous avons regroupé deux versions de la même vidéo dans les séances deux, trois et cinq, ainsi les vidéos débutent sans sous-titres puis dans une seconde partie des

sous-titres apparaissent. Cependant, pour la deuxième séance, il n'avait qu'une vidéo et nous avons pu la dédoubler entre une première vidéo sans sous-titres et une deuxième sous-titrée en français. Cette spécificité de la deuxième séance a permis d'observer une différence du nombre de vues des deux vidéos, cela indique le fait que la version sous-titrée a été vue soixante-trois fois de plus que la version originale. Nous pouvons supposer que le sous-titrage facilite le processus cognitif qui permettra aux apprenants de tisser des liens entre le flux sonore entendu et des correspondances graphie-phonies.

2. Production

Dans ce sous-chapitre, nous allons tenter de décrire de manière relativement objective à l'aide du CM et des progrès faits par les utilisateurs après les interventions de la tutrice (la chercheuse) que les objectifs langagiers ont été atteints grâce au dispositif mis en place. Dans les interventions de la tutrice, le choix des erreurs corrigées pour ce public cible fera aussi l'objet de nos analyses.

2.1. Objectifs langagiers atteints

Malgré le fait que nous n'ayons pas reçu un nombre important de messages vocaux, nous pouvons remarquer que les apprenants ont été tout de même sensibilisés à la phonologie du français avec succès. En premier lieu, selon notre CM, nous avons noté que excepté lors de la troisième séance, le nombre de messages vocaux envoyés de la part des apprenants a comptabilisé plus de la moitié de l'ensemble des messages vocaux de la séance (ainsi leur nombre a été supérieur à ceux de la tutrice), c'est ce que montre la figure suivante :

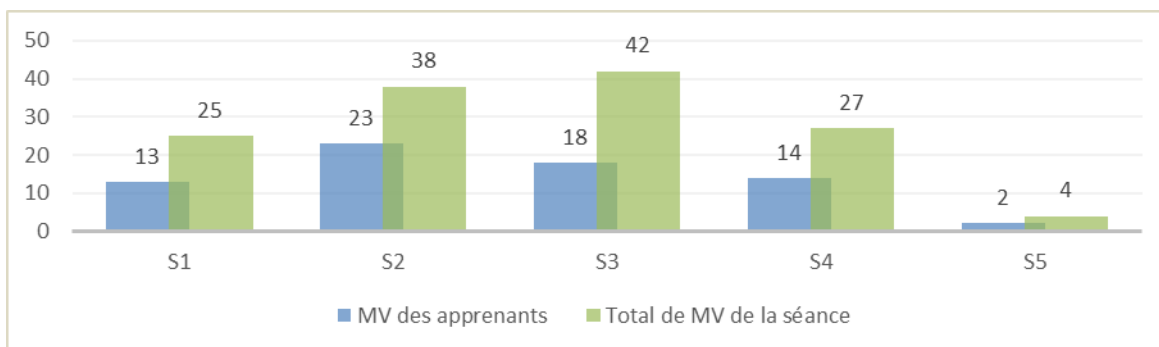


Figure 9. Nombre de messages vocaux envoyés des apprenants dans l'ensemble de messages vocaux de S3

Étant donné que les exercices phonologiques occupent une place plus primordiale dans les deux premières séances que dans les autres séances (cf. Annexe 3 : 123), les participants pourraient avoir été de plus en plus motivés à envoyer des MV pour essayer de prononcer les mots en français. Cela se manifeste aussi par leurs questions dans les échanges via WeChat autour de la prononciation d'un phonème qui leur paraissaient difficile à percevoir ou à prononcer. Par exemple, concernant l'intonation en fin de syllabe dans un mot en français, différente de l'anglais et du chinois, l'apprenant connu sous le pseudonyme de Jackie a commenté qu'il lui semblait que « Lancôme » était le mot le plus difficile à prononcer, surtout le son [m] à la fin du mot. De plus, par rapport aux sons du système linguistique chinois, certains sons du français tels que les phonèmes /ɛ/, /ɑ̃/ et /ʁ/ semblent difficiles d'accès pour les apprenants chinois qui ont posé des questions à la tutrice pour une meilleure perception, comme « *Je ne sais pas comment prononcer «ultra³³»* » ou encore, « *Ça se prononce «on» dans «lan³⁴»?* » (notre traduction). Pour cette dernière question, constatons que l'apprenant a pu aussi faire un lien avec les sons familiers de son système linguistique, que ce soit en chinois ou en anglais. Comme les apprenants n'arrivent pas à percevoir un son inhabituel, la volonté de trouver un équivalent dans leur répertoire linguistique constitue également une preuve de la sensibilisation à la phonologie du français.

En deuxième lieu, les statistiques de CM sur le nombre de phonèmes correctement prononcés par les participants dans le chat du groupe indiquent aussi l'acquisition des règles de correspondances graphie-phonie qui font partie des connaissances de base dans la

³³ Souvent quand on n'arrive pas à prononcer un phonème, c'est lié au fait qu'il est difficile à le percevoir (cf. Chapitre 4.1.2).

³⁴ Première syllabe de «Lancôme»

compétence phonologique du français. Vu le fait qu'il s'agit d'une formation à distance destinée à un public débutant complet, on ne s'intéresse qu'aux phonèmes visés dans les séances, et non à l'ensemble des phonèmes du français. Nous avons pu relever que comme la prononciation de certains sons ressemble à celle du chinois ou de l'anglais, pour la plupart des apprenants, les voyelles comme /a/, /u/, /e/ et /y/ ont été faciles contrairement à /ũ/, /ẽ/, et /õ/. Ensuite, les règles de correspondances graphie-phonie sur les consonnes finales, le «h aspiré» et le «e muet» en fin de mot qui ne se prononcent généralement pas, n'ont pas posé de problème pour les participants dans le chat de groupe.

2.2. Progrès des apprenants après les interventions de la tutrice

Avant d'aborder les progrès faits par les apprenants dans le chat du groupe, regardons dans un premier temps quelques critères liés à la correction de la prononciation des apprenants, qui est toujours problématique pour les enseignants. Les questions ont émergé lors des interventions de la tutrice (l'auteure de cette présente étude) dans les échanges avec les apprenants : quelles erreurs corriger ? Comment le faire sans les décourager ?

En prenant en considération le niveau faible du public cible, nous nous sommes focalisés sur la prononciation de certaines voyelles ciblées. En outre, comme les paires minimales de consonnes occlusives simples posent généralement une grande difficulté pour les Chinois, (cf. Chapitre 4.1.2.) la différenciation des sons subtils pourrait les démoraliser au début de leur apprentissage du français. Pour cela, nous avons laissé de côté les erreurs comme [k] dans le mot «Cannes» et le [p] dans «Paris» prononcés de manière voisée. D'ailleurs, il faut mentionner que nous n'avons pas utilisé l'API dans le but de simplifier l'apprentissage dû au fait que les participants ne le connaîtraient pas tous (et nous n'avons pas voulu surcharger les apprenants en leur apprenant un code supplémentaire).

Dans un deuxième temps, par l'intermédiaire des questions posées par les participants dans le chat de groupe liés à la prononciation, une certaine motivation de leur part à acquérir des connaissances phonologiques en français s'est manifestée. Aussi, on remarque qu'ils ont fait des efforts pour y arriver. Citons un extrait des échanges pour illustrer ces propos :

- 1 Rita : (MV) Hollande, Av ène [avin], C éine Dion, Alliance Française.
- 2 Rita : (MT) Hollande, Av ène, C éine Dion, Alliance Française.
- 3 Rita : (MT) *C'est correct ?*
- 4 Rita : (MT) *C'est «vin »ou «ve »?*
- 5 Yuqing : (MV) Très bien Rita ! Très bien !
- 6 Yuqing : (MV) *Tu as très bien prononcé tous les mots ! Justement, fais un peu attention au phonème [ɛ] dans le mot «AvÈne »,*
- 7 Rita : (MV) AvXne AvXne (on pourrait dire que le son est entre [ɛ] et [i]).
- 8 Yuqing : (MV) *C'est le son [ɛ]. La position de la bouche ressemble à un sourire, Av ène.*
- 9 Rita : (Envoi d'une photo des alphabets français marqués avec leur propre prononciation en phonétique, comme F [ɛf])
- 10 Rita : (MT) *C'est le phonème devant F ?*
[...] (Une apprenante a envoyé aussi un MV pour essayer de le prononcer)
- 11 Yuqing : (MT) *Oui, c'est exactement le même phonème.*
- 12 Yuqing : (MV) *Si vous achetez des produits d'Av ène, vous pouvez dire AVENE.*
- 13 Rita : (MV) Av ène [aven] [aven].
- 14 Yuqing : (MT) *Super ! @Rita Tu as très bien prononcé ! Bravo !*
- 15 Rita : (MT) [applaudissements] *Merci pour votre correction, haha haha.*

Tableau 6. Transcription du 31 mai 2017 (20h07)

Grâce à cet extrait, dans le message 7, nous pouvons remarquer que les efforts de Rita pour bien prononcer le mot «Av ène » dans lequel le phonème /ɛ/ était problématique pour elle au départ ont été couronnés de succès. Notons qu'en entendant plusieurs fois le son dans les messages 6 et 12, du fait de savoir le positionnement de la bouche pour le prononcer dans le message 8 et savoir sa transcription en phonétique dans le message 9, Rita a enfin réussi à percevoir le phonème /ɛ/ et à très bien prononcer.

À part les éléments listés ci-dessus qui ont permis aux apprenants d'être sensibilisés à certaines caractéristiques du français, nous avons également observé qu'une comparaison entre la prononciation d'un phonème en français et son équivalent dans le système linguistique des apprenants peut engendrer un effet favorable à la perception, c'est ce qu'on voit, par exemple, dans l'extrait suivant :

- 1 Rita : (MT) *il me semble que le son est bizarre, c'est ang ?*
- 2 Yuqing : (MT) *Ce n'est pas exactement le même.*
- 3 Rita : [Pleurer en se cachant].
- 4 Yuqing : (MV) «un » *se prononce comme [ɛ̃], qui ressemble au son [ɛŋ] en chinois.*
- 5 Yuqing : (MT) *Prends ton temps, c'est normal. Ecoute plusieurs fois la vidéo si tu veux.*
- 6 Rita : (MV) Un [ɑ̃], un [ɛ̃] ? deux [dœ], trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.
- 7 Yuqing : (MT) Super !! [Pouce en l'air] [pouce en l'air].

Tableau 7. Transcription du 1er juin 2017 (19h30)

Même si l'apprenante Rita a écouté plusieurs fois la vidéo (des chiffres de un à dix), la différence entre [ɛ̃] et [ɑ̃] était toujours subtile pour elle à percevoir. Remarquons que dans le premier message, l'apprenante a tenté de trouver un son équivalent dans sa langue maternelle qui n'était pas correct : « ang » en chinois se prononce comme [aŋ]. Ensuite, après l'intervention de la tutrice en faisant une comparaison de [ɛ̃] en français avec [ɛŋ] en chinois dans le message 4, l'apprenante a fait des progrès pour le prononcer dès le message 6, bien qu'elle hésite encore entre les deux sons.

En conclusion, à travers une analyse fondée sur les données croisées entre les statistiques de CA et CM, les résultats du questionnaire et les échanges dans le chat, il semble que le dispositif ait été favorable à la sensibilisation à la phonologie du français pour des apprenants chinois. Particulièrement, grâce à la mobilité des ressources, les apprenants peuvent y accéder tout le temps. En outre, comparé à l'apprentissage en présentiel, l'apprentissage à distance via téléphones portables donne aux utilisateurs plus de liberté pour gérer leur apprentissage, pour prendre le temps de regarder des vidéos supports voire plusieurs fois s'ils le souhaitent.

Chapitre 11. Compétence interactionnelle

En nous appuyant sur les descripteurs du CECRL concernant la compétence interactionnelle (cf. Chapitre 5.1.), dans cette partie, nous tenterons de répondre au questionnement : «le dispositif a-t-il encouragé les utilisateurs à participer à l'oral ou à l'écrit sur la messagerie instantanée WeChat ? ». Les analyses seront abordées selon deux dimensions : l'implication des apprenants qui dévoile globalement la participation de ceux-ci dans le chat de groupe (puisque le nombre des observateurs silencieux reste difficile à évaluer, les résultats seront relativisés) et les enjeux de prise de parole autour de la face (Goffman, 1974) pour lesquels nous mènerons une analyse qualitative pour enfin vérifier nos hypothèses suivantes : «l'enjeu de la préservation des faces pourrait être moins grand qu'en présentiel» et « il serait plus facile pour les apprenants chinois de prendre la parole à l'écrit ou à l'oral s'ils avaient la liberté de choisir la modalité entre la synchronie et l'asynchronie».

1. Implication des apprenants

Dans ce sous-chapitre, en premier lieu, nous allons tenter de prouver que la participation des utilisateurs à l'écrit et à l'oral dans le chat de groupe via WeChat a été importante, nous nous appuyerons sur les statistiques de CM. Dans un premier temps, regardons le nombre de messages envoyés en français ou liés à la francophonie ou la culture française par les apprenants en comparant avec ceux émis par la tutrice :

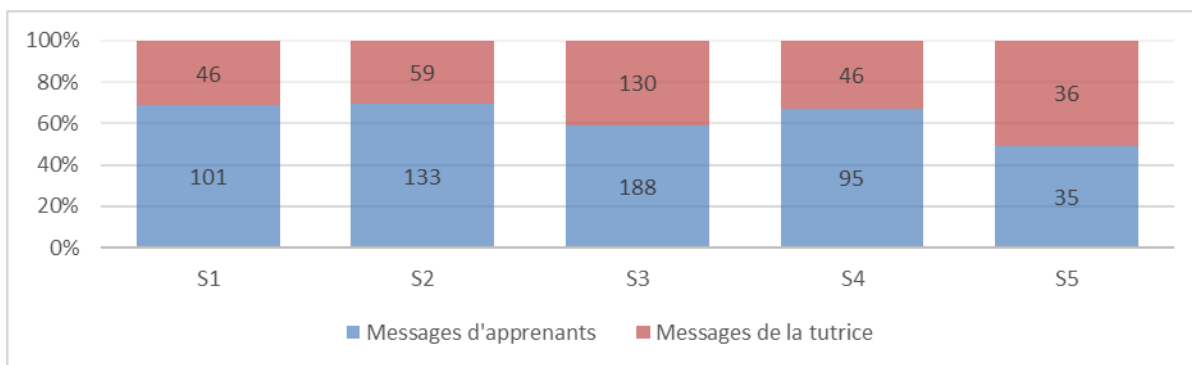


Figure 10. Proportion de messages envoyés en français ou liés à la francophonie ou la culture française par les apprenants et par la tutrice

À travers cette figure, nous pouvons constater que le nombre total de messages envoyés reste considérable pour ce qui constitue une discussion d’une durée d’une heure dans un chat de groupe. Particulièrement, notons que la proportion de messages envoyés par les apprenants est plus importante que celle de messages de la tutrice (S1 : 68 %, S2 : 69 %, S3 : 59 %, S4 : 67 %) sauf la cinquième séance (49 %). Nous pouvons ainsi considérer que les apprenants ont activement participé au chat. Dans un second temps, nous avons aussi effectué un CM sur le nombre de tous les genres de messages envoyés par les utilisateurs (cf. Annexe 8 : 136) pour définir ceux qui étaient les plus motivés et actifs dans les interactions sur WeChat. Les statistiques du CM nous ont permis de sélectionner les participants qui ont envoyé le plus de messages dans chaque séance, comparés aux autres utilisateurs. Nous avons suivi la participation de ces utilisateurs les plus actifs tout au long de cette formation. Illustrons ceci à l’aide de la figure suivante :

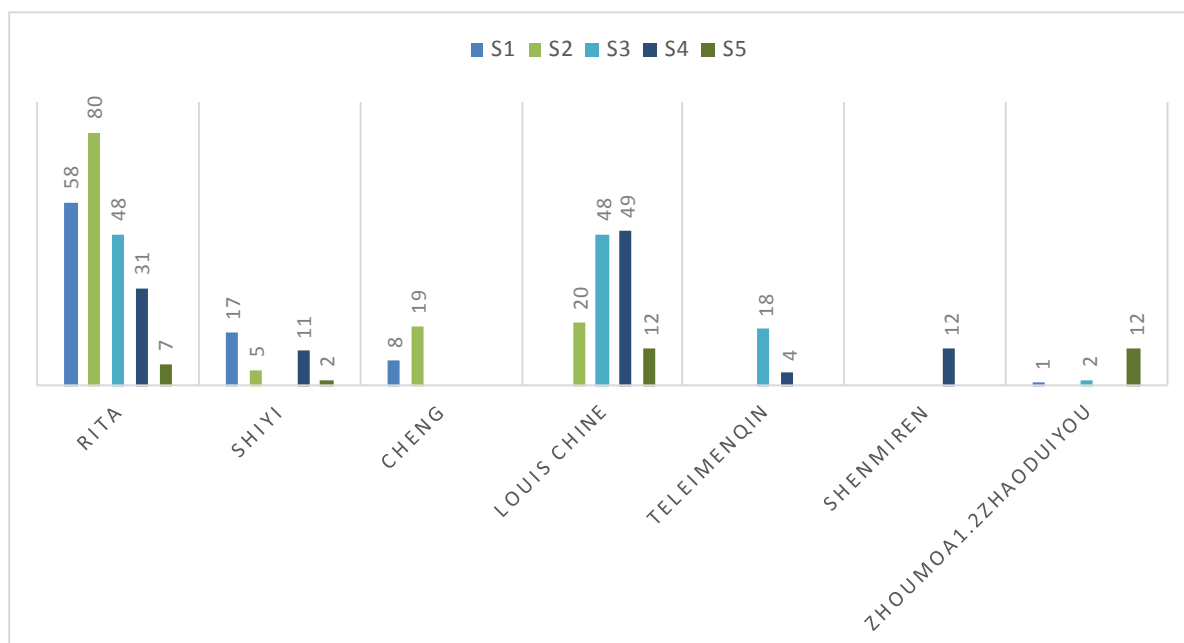


Figure 11. Participation des utilisateurs les plus actifs au long de cette formation

Avec cette figure, nous pouvons observer que parmi les utilisateurs considérés comme les plus motivés, certains apprenants étaient plus présents que les autres. Ils ont participé à plus de trois séances, comme Rita, Shiyi, Louis Chine et ZhoumoA1.2zhaoduiyou. Notamment, Rita et Louis Chine étaient les participants les plus actifs qui ont envoyé une grande quantité de messages dans presque toutes les séances. Shemiren, qui n'a été inscrit dans le chat de groupe qu'à partir de la quatrième séance, était un des apprenants les plus actifs dans cette séance.

En deuxième lieu, l'accomplissement de tâche a de même révélé une forte participation de la part des apprenants. Il est à noter que les interactions entre les utilisateurs devaient idéalement se réaliser en français. Excepté le chat de la dernière séance où nous n'avons reçu aucune production de la part des apprenants, dans les autres séances, les participants au chat les plus actifs ont tous réalisé les micro-tâches qui concernent les actes de langage simples tels que se saluer, se présenter, dire leur âge, partager leurs chansons préférées.

Par ailleurs, à travers une analyse qualitative sur les messages postés dans le chat, nous avons noté qu'en utilisant des messages textuels et des émoticônes comme «applaudissement» ou «pouce en l'air», les apprenants ont souvent fait une sorte de félicitation à un utilisateur qui a réussi à bien prononcer un mot ou à répondre correctement à une question. Cela prouve ainsi l'implication des apprenants.

2. Enjeux de prise de parole autour de la face

Comme la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour la face, notamment dans une situation exolingue, pour un public soumis à l'approche traditionnelle qui n'a pas d'habitude d'apprendre une langue étrangère à travers les interactions avec les autres, nous nous intéressons aux enjeux de prise de parole dans cette modalité de communication à distance avec le choix libre entre la synchronie et l'asynchronie. Pour mieux comprendre les enjeux dans les interactions sur ce module WeChat, nous effectuerons une analyse en trois temps : nous nous focaliserons tout d'abord sur la manifestation de l'appréhension de la prise de parole en français et sa gestion de la part de la tutrice, puis sur la prise de risque pour les faces des apprenants dans cette modalité de communication médiatisée via WeChat et pour terminer les stratégies utilisées de la préservation des faces.

2.1. Manifestation de l'appréhension de la prise de parole en français et sa gestion

Abordons la manifestation de l'appréhension de parler en français dans le chat du groupe. Premièrement, d'après les réponses à la question liée à la participation des utilisateurs dans le chat du questionnaire (cf. Annexe 1 : 116), ceux-ci ont manifesté les raisons pour lesquelles ils n'étaient pas actifs pendant la discussion. Pour préciser, 48 % des participants ont coché la proposition : « *Les autres ont trop bien parlé français, mais pas moi. J'ai honte de parler français devant les autres.* ». Deuxièmement, cette appréhension de la prise de parole en français se manifeste également dans les échanges parmi le groupe, par exemple, généralement suite à une sollicitation à répondre à une question, l'apprenante Rita a signalé que c'était trop difficile ou qu'elle avait seulement l'intention d'observer les autres sans participer. En outre, dans les échanges sur le chat, les apprenants ont parfois fait part de leur incertitude quant à leurs réponses comme « *C'est correct si je le dis comme ça ?* ». Cette incertitude révèle ainsi que les apprenants avaient peur de faire des erreurs ou d'être jugés.

Certes, nous pouvons trouver les traces de ces émotions défavorables à la prise de parole dans presque chaque séance. Néanmoins, l'appréhension se manifeste de manière

plus forte notamment dans la première séance où il s'agit d'envoyer des messages vocaux pour essayer de prononcer les mots appris dans le WeCours. Afin d'aider les apprenants à se sentir motivés et rassurés, nous avons relevé un grand nombre d'expressions d'encouragement de la part de la tutrice. Illustrons ceci à l'aide d'un extrait du début de la conversation :

- 1 Yuqing : (MT) *Vous pouvez envoyer n'importe quel mot que vous avez appris dans cette séance.*
 2 Coline Li³⁵ : (MT) *Envoyez-nous les mots que vous avez appris ! Ne soyez pas timide !*
 3 Shiyi : (MT) *C'est vrai ! Il faut ouvrir sa bouche pour apprendre une langue.*
 4 Yuqing : (MT) *Vite ! Qui veut être le premier ?*
 5 Rita : (MT) *Je suis timide.*
 6 Rita : (MT) *Il me faut écouter encore plusieurs fois.*
 7 Rita : (MT) *J'ai suivi votre cours dans le bus. J'avais peur de le louper. [timide]*
 8 Cheng : (MV) *Paris Baguette, Tous les jours, Ultra Doux*
 9 Jackie : (MV) *Paris Baguette*
 10 Yuqing : (MV) *Très bien !*
 11 Yuqing : (MV) *Quand vous faites du shopping, même si vous n'achetez rien dans les magasins de luxe, vous pourriez toujours lire leur nom en français : Chanel, Louis Vuitton, Lancôme.*
 12 Jackie : (MT) *Il me semble que « Lancôme » est le mot le plus difficile à prononcer, surtout le [m] à la fin.*
 13 Rita : (MT) *Je n'ose pas prononcer les mots en français comme je suis dans le bus. Les horaires de cours seront toujours à 17 heures ?*
 14 Coline Li : (MT) *le « e » est après « m », alors, il faut le prononcer.*
 15 Rita : (MT) *ça se prononce « on », c'est ça ?*
 16 Rita : (MT) *lan*
 17 Rita a rappelé³⁶ un message (message vocal pour essayer de prononcer le mot « Lancôme »).
 18 Yuqing : (MV) *Très bien ! très bien ! Je t'ai déjà entendue !*
 19 Rita : (MT) *Merci.*
 20 Rita : (MT) *La honte... Je ne parlais presque jamais quand j'apprenais l'anglais.*
 21 Rita : (MT) *Et jusqu'à présent, je n'ose toujours pas parler [Pleurer en se cachant].*
 22 Coline Li : (MT) *Bon courage @Rita ! Il faut parler pour apprendre une langue. Tu as très bien prononcé en plus !*

Tableau 8. Transcription du 27 mai 2017 (17h 47)

Tout d'abord, à travers cet extrait, nous pouvons remarquer que le démarrage était très long pour que les utilisateurs envoient des messages vocaux. Dans les messages 5, 6 et 12, les apprenants ont manifesté de l'appréhension à parler français due à une timidité ou à la

³⁵ Collège de l'AFH, elle se charge du poste d'accueil. Elle était présente sur le chat de la première séance et aussi quand les apprenants se sont renseignés sur les cours de français en présentiel de l'AFH.

³⁶ Terme utilisé dans le système WeChat veut dire sûrement « supprimer ».

difficulté de prononcer certains sons. De même, nous avons noté que dans le message 13, l'apprenante Rita se sentait gênée de prononcer les mots en français, parce qu'elle était dans le bus. Il faut mentionner qu'en Chine, on a l'habitude de parler au téléphone pendant le trajet en transport en commun. Cette tentative de trouver des excuses révèle ainsi la peur de prendre la parole devant un public : que ce soit en présentiel, puisqu'elle se trouvait avec des inconnus dans le bus, ou à distance dans le chat de groupe où ses camarades lui étaient aussi inconnus. Ensuite, nous pouvons constater un grand nombre de messages servant à encourager les apprenants et à les solliciter à envoyer des messages vocaux dans les messages 2, 3, 4, 18 et 22. En outre, à force d'encouragements, l'apprenante Rita a enfin envoyé un message vocal pour essayer de prononcer « Lancôme » puis elle l'a supprimé après l'envoi dans le message 17. Malgré le fait qu'elle a bien prononcé le mot, la suppression révèle l'incertitude de sa réponse et la peur d'être jugée. Dans le message 18, nous avons observé la réaction et l'encouragement de la tutrice face à la suppression du message de Rita et dans le message 22, Coline Li l'a aussi encouragée.

2.2. Prise de risque pour les faces des apprenants

Dans ce sous-chapitre, nous analyserons la prise de risque pour les faces des apprenants dans la modalité de communication via WeChat. Bien que la formation se déroule dans un contexte informel, certains participants de niveau débutant complet se sont trouvés dans le chat en présence de la tutrice, locutrice compétente et d'autres qui avaient un niveau plus avancé qu'eux. Le fait d'être évalué de la part de locuteurs experts engendrait un acte menaçant pour leur face. En outre, soumis à l'approche traditionnelle depuis longtemps, les apprenants n'ont pas l'habitude de parler : c'est ce qui ressort des propos de Rita : *« je ne parlais presque jamais quand j'apprenais l'anglais. »*. Ce phénomène se vérifie aussi dans les résultats du questionnaire (cf. Annexe 1 : 116), 28 % des participants ont en effet signalé qu'il leur suffisait d'entendre les autres. C'est pour une telle raison que nous avons découvert que l'envoi d'un message textuel était beaucoup plus facile qu'un message vocal. Cela est également prouvé par les statistiques de CM sur le nombre de messages textuels et vocaux envoyés par les apprenants dans chaque séance. Regardons le tableau suivant :

RDV en synchrone	Message textuel en français	Message vocal en français	Total
S1	15	14	101
S2	34	26	133
S3	23	18	188
S4	57	14	95
S5	7	1	35

Tableau 9. Le nombre de messages textuels et vocaux envoyés par les apprenants dans chaque séance

À l'aide de ce tableau, bien que le nombre de messages textuels dépasse le nombre de messages vocaux, nous avons remarqué que dans les trois premières séances, le décalage n'était pas considérable comparé à la quatrième séance. Nous supposons que la possibilité de panacher entre la synchronie et l'asynchronie à l'aide de la fonction d'envoi de messages vocaux sur WeChat joue un rôle non négligeable pour atténuer éventuellement le risque de prise de parole de la part des apprenants. De plus, même si WeChat dispose de la fonction « @prénom » qui permet de s'adresser directement à quelqu'un dans un chat de groupe, nous pensons que l'absence de réponse est moins risquée que dans les interactions en présentiel puisque les messages dans le chat s'affichent rapidement en cas d'envoi massif.

2.3. Stratégies de la préservation des faces

À part l'encouragement de la tutrice, plusieurs stratégies de la préservation des faces ont été mises en place afin de rassurer les apprenants pour la prise de parole. Tout d'abord, nous avons pu remarquer qu'en tant qu'évaluatrice, la tutrice a tenté de reprendre la prononciation d'un mot qui était mal prononcé par un apprenant au lieu de l'évaluer directement, citons un extrait des échanges dans le chat de la première séance :

1 Dongfengzanhuhou : (MV) Chanel [ʃanɛl] ; Sophie Marceau [sofimaso]
 2 Yuqing : (MV) Sophie MaRceau (d ébit lent) *est vraiment très connue en France ! Et en 2014, elle a chant éla chanson «la vie en rose »avec un chanteur chinois Huan Liu dans une émission chinoise pour la f êe du Nouvel An chinois.*

Tableau 10. Transcription du 27 mai 2017 (21h37)

Gr âce à la transcription de l'extrait du 27 mai 2017 (21h37), nous pouvons remarquer que dans le message 1, l'apprenant n'a pas pu bien prononcer le [ʁ]. La tutrice a repris le mot «Sophie Marceau » avec un [ʁ] accentué dans un d ébit relativement lent pour sensibiliser l'apprenant à cette unité sonore sans le corriger directement.

D'ailleurs, constatons que la tutrice a souvent utilisé ce qu'appelait Goffman (1973) la politesse positive comme strat égie de pr éserva-tion de la face, qui consiste à faire des actes flatteurs pour la face négative de l'apprenant. Citons un exemple :

1 Rita : (MV) un [ã].
 2 Louis Chine : (MV) *Quoi ?*
 3 Yuqing : (MT) 1
 4 Rita : (MT) *Un*
 5 Yuqing : [Pouce en l'air]
 6 Rita : (MT) *il me semble que le son est bizarre, c'est ang ?*
 7 Yuqing : (MT) *Ce n'est pas exactement le même.*
 8 Rita : [Pleurer en se cachant].
 9 Yuqing : (MV) *un se prononce comme [ẽ], qui ressemble le son [ɛŋ] en chinois.*
 10 Yuqing : (MT) *Prends ton temps, c'est normal. Ecoute plusieurs fois la vidéo si tu veux.*
 11 Rita : (MV) Un [ã], un [ẽ] ? deux [dœ], trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.
 12 Yuqing : (MT) Super !! [Pouce en l'air] [pouce en l'air].
 13 Yuqing : (MV) *C'est très bien ! Justement le son [ø] dans le chiffre deux, euh, il faut faire la bouche ronde comme «o »pour le prononcer : [dø].*
 14 Rita : (MV) Deux [dø]. Deux. Deux trois. Deux.
 15 Yuqing : (MT) [Pouce en l'air] [pouce en l'air] *Tu es s ûre que tu as un niveau d ébutant complet ?*
 16 Rita : (MT) Parce que j'ai une super prof, haha haha.
 17 Rita : (MT) oui
 18 Louis Chine : [Pouce en l'air]

Tableau 11. Transcription du 1er juin 2017 (19h30)

Dans cet extrait, nous pouvons noter tout d'abord que dans le message 3, l'effort de la tutrice s'est concentré sur le fait d'essayer de comprendre ce que disait l'apprenante Rita dans le but de la rassurer et l'encourager. Ensuite, dans le message 5, l'utilisation de l'émo-ticône « pouce en l'air » a servi d'affirmation à la réponse de Rita (cela pouvait être

interprété comme « Bravo ! Tu as bien prononcé ! »). La même utilisation de l'émoticône se trouve aussi dans les messages 12, 13 et 15. De surcroît, grâce aux messages 7 et 13, nous pouvons constater une stratégie souvent pratiquée par la tutrice dans le chat : l'utilisation de minimiseurs comme les expressions « pas exactement le même » et « justement » qui rend la critique plus acceptable pour l'apprenante.

3. *Ambiance propice à la prise de parole des apprenants*

Une ambiance propice à la prise de parole joue un rôle non négligeable en cours de FLES en présentiel. D'après nos observations des échanges dans le chat, même à distance, une bonne ambiance est un élément indispensable et favorable à l'acquisition de compétences interactionnelles à l'écrit comme à l'oral. C'est pour une telle raison que nous mènerons une analyse en vue de vérifier si l'ambiance dans le chat était favorable à la prise de parole des apprenants.

Parlons en premier lieu de la construction de l'esprit de communauté virtuelle. Étant donné que le chat de groupe a servi de support de cours tout au long de la formation à distance via WeChat, nous avons observé une intention de la part des apprenants d'apporter une dimension communautaire au chat. D'après les statistiques de CA, un grand nombre de messages ont été envoyés en dehors des heures de cours ou de rendez-vous dans le chat ; les discussions ont notamment servi à : se dire bonjour et se présenter de manière très simple une fois arrivé dans le chat, en français ou en chinois ; dire bonne fête/bonnes vacances ; envoyer des messages vocaux concernant les devoirs ; se renseigner sur les cours de l'AFH en présentiel. Citons deux extraits des échanges pour illustrer :

Dongfengwanhuhou : [<i>Bonne fête des bateaux du dragon</i> ³⁷]. Rita : (MT) bonjour Cheng : (MT) bonjour Rita : (MT) <i>Salut</i>
--

Tableau 12. Transcription du 28 mai 2017 (07h16)

³⁷ Une fête traditionnelle chinoise

Huang Meiru :(MV) : Paris Baguette, *Paris Baguette*, C'est bon, *C'est bon*, Lancôme, *Lancôme*, Chanel, *Chanel*, Sophie Marceau, *Sophie Marceau*.
 Rita : [applaudissement]
 Huang Meiru : (MT) *Merci* [sourire]
 (L'Alliance française de Hangzhou a invité «Louis Chine »dans la discussion)
 Louis Chine : (MT) Bonjour~
 Louis Chine : (MT) je suis Louis~

Tableau 13. Transcription du 30 mai 2017 (10h33)

Ces deux extraits présentent des interactions entre les utilisateurs dans le chat de groupe, mais ces interactions ne se sont pas toujours réalisées en français. Grâce à la possibilité de communiquer en français et en chinois, une sorte de familiarisation entre les utilisateurs s'est mise en place qui a ainsi créé une ambiance bienveillante pour les échanges.

En second lieu, nous avons pu noter que les participants ont fait parfois des plaisanteries qui ont servi aussi à mettre en place une bonne ambiance dans le chat. Par exemple, citons un extrait de la quatrième séance dans laquelle l'objectif linguistique visé est de «demander et de dire le numéro de téléphone »:

1 Louis Chine : (MV) Professeur Yuqing, dis³⁸-moi votre numéro de téléphone, s'il vous plaît.
 2 JoyceMo : (MT) Bon courage ! @Louis Chine *Tu utilises très bien ce qu'on apprend aujourd'hui*. [rire en se cachant]
 3 Louis Chine : (MT) ahh Merci Joyce.
 4 Baiqierou : [surpris]
 5 Baiqierou : *Je pense que j'ai compris*.

Tableau 14. Transcription du 3 juin 2017 (21h06)

Nous pouvons noter que dans le message 1, le fait de demander le numéro portable de la tutrice était complètement naturel dans ce contexte où l'apprenant Louis Chine a pratiqué ce qu'il a appris dans la séance. Néanmoins, dans les messages 2, 3 et 4, l'expression «Bon courage ! » et l'utilisation des émoticônes comme « rire en se cachant » ou encore «surpris » ont donné un effet facétieux sur l'action de Louis Chine. Cela servait aussi à construire une ambiance légère dans le chat.

³⁸ L'apprenant s'est adressé à la tutrice avec l'utilisation du tutoiement et le vouvoiement parfois en même temps.

4. Relation entre les apprenants et la tutrice

Dans les interactions en classe, l'enseignant, en tant que locuteur compétent, se trouve souvent dans une position plus haute que les apprenants. Dans la mesure où la relation entre l'enseignant et les apprenants est assez hiérarchisée, il est difficile que les apprenants prennent facilement la parole. Dans cette sous-partie, nous tenterons d'analyser si la relation entre les utilisateurs et la tutrice était hiérarchisée. Dans un premier temps, nous avons pu remarquer que certains apprenants ont manifesté une intention d'avoir une relation interpersonnelle de proximité en utilisant des émoticônes. Illustrons ceci avec l'extrait suivant :

(Discussion autour de la correction sur la prononciation d'une participante, Rita)

1 Rita : [bisous bisous]

2 Rita : (MT) *Merci professeur, je t'aime.*

3 Rita : *Des bisous*

4 Rita : [cœur]

Tableau 15. Transcription du 31 mai 2017 (20h12)

À l'aide de cet extrait, nous pouvons noter que l'utilisation des émoticônes dans les messages 1, 3 et 4 servait à renforcer ce que disait l'apprenante dans le message 2 : «Merci professeur, je t'aime ». Cependant, les émoticônes de «bisous » et «cœur » servent à exprimer une émotion forte qui se présente rarement dans un cours de langue en présentiel.

Dans un deuxième temps, l'utilisation des émoticônes joue un rôle de marqueur humoristique qui renvoie à une bonne ambiance, mentionné dans la dernière sous-partie, et qui pourrait rendre la relation entre apprenants et enseignant moins hiérarchisée. Par exemple :

- 1 Shiyi : (MT) Vous êtes né 1992 ? singe [rire en se cachant] @Yuqing
 2 Yuqing : (MV) J'AI TRENTE ET UN ANS. *Parce qu'en français, on fait beaucoup de liaisons. C'est pour ça, l'âge en français serait un peu difficile à prononcer.* (Réponse à une autre question).
 3 Yuqing : (MV) Oui, je suis né en mille neuf cent quatre-vingt-douze. Et mon signe astrologique chinois est le singe. (Puis traduit en chinois)
 4 Shiyi : [singe]
 5 Louis Chine : (MT) oui !
 6 Yuqing : [tête de singe avec les yeux cachés]
 7 Shiyi : (MT) Vous êtes très mignon³⁹. [rire en se cachant]
 8 Louis Chine : (MT) ahh
 9 Shiyi : [rire en se cachant]

Tableau 16. Transcription du 3 juin 2017 (20h50)

Cet extrait provient de la quatrième séance où la tutrice venait de dire son âge : « j'ai vingt-cinq ans ». Pour cela, dans le message 1, l'apprenant Shiyi a calculé l'année de naissance de la tutrice et lui a demandé si son signe astrologique chinois était le singe. Ensuite, l'émoticône de singe dans le message 6 utilisé par la tutrice pourrait être interprété comme : *mais vous connaissez tout de moi*, montrant ainsi l'humour de la tutrice. Ensuite, dans le message 7, « vous êtes très mignon [rire en se cachant] » pour désigner la tutrice (ou enseignante), révèle donc une certaine proximité dans la relation entre la tutrice et les apprenants.

Pour continuer, regardons les manières des apprenants de s'adresser à la tutrice. Nous avons pu noter que dans le message « *Merci professeur, je t'aime* », l'utilisation du tutoiement côtoie l'appellation de « professeur » (notre traduction, équivalent de « madame » en français). Aussi, en nous appuyant sur les échanges du chat, constatons que certains participants ont tenu à vouvoyer la tutrice comme dans le message « vous êtes très mignon » pour rétablir une certaine distance avec la tutrice malgré un contenu discursif au ton amical. Bien que le vouvoiement en français marque souvent une relation distanciée, nous considérons qu'ici, il constitue une marque de respect pour la tutrice.

D'ailleurs, notons aussi le changement de position qui se produit entre la tutrice et les participants dans le chat du groupe lorsque, dans l'extrait suivant, l'apprenant se révèle plus compétent que la tutrice, ce que précise l'extrait suivant :

³⁹ L'apprenant a écrit « mignon », mais il s'est adressé à la tutrice.

1 Rita : (MT) bonjour
2 Rita : (MT) @shenmiren bienvenue
3 Shenmiren : (MT) merci
4 Rita : (MT) Comment ça va
5 Rita : (MV) Bonsoir
6 MK : (MV) Bonsoir.
7 Rita : (MV) Salut !
8 Louis Chine : (MV) oui. Bonsoir tout le monde. Ça va ?
9 Yuqing : (MV) Soir ! ⁴⁰ Vous allez bien ?
10 Yuqing : (MT) <i>Pourquoi je n'arrive toujours pas à enregistrer le début de mon message vocal ?</i>
11 Baiqierou : (MT) <i>Il faut maintenir et attendre un peu avant de parler.</i>
12 Yuqing : (MT) Merci !
13 Baiqierou : (MT) En prie !

Tableau 17. Transcription du 2 juin 2017 (20h49)

Les échanges dans cet extrait se sont passés hors des horaires de rendez-vous. Grâce aux messages 1 à 8, nous pouvons remarquer que les apprenants ont beaucoup échangé entre eux, particulièrement en français. Pour cela, la tutrice a décidé de les rejoindre dans la discussion à partir du message 9. Ensuite, au niveau de message 10, elle a rencontré un problème technique et elle a demandé aux participants du chat comment le résoudre. Nous avons constaté que le participant Baiqierou, qui n'était pas actif aux trois premières séances, a pris la parole pour expliquer comment il fallait faire. Cela révèle un changement de position dans cette relation où l'apprenant Baiqierou connaît mieux les fonctions de WeChat que la tutrice. En outre, cela montre que la participation des apprenants dans le chat reste difficile à évaluer comme il y a un certain nombre d'apprenants qui restent des observateurs silencieux.

En fin de compte, en nous fondant sur les données croisées relevées, nous avons pu noter une certaine implication des participants dans ce dispositif de formation à distance. En particulier, certains apprenants étaient plus motivés et actifs que les autres dans le chat de groupe. Ensuite, nous pouvons aussi constater que certains facteurs facilitent la prise de parole des apprenants comme : une bonne ambiance dans le chat, une relation entre la tutrice et les apprenants moins hiérarchisée et la mise en place de stratégies de préservation de la face. Pour conclure, nous pouvons confirmer nos hypothèses que l'enjeu de la préservation des faces est moins grand qu'en présentiel et qu'il est plus facile pour les

⁴⁰ «Soir » était le début du mot «Bonsoir » qui a été coupé à cause d'un problème technique.

apprenants chinois de prendre la parole à l'écrit ou à l'oral en panachant la modalité entre la synchronie et l'asynchronie. Nous pouvons ainsi considérer que le dispositif a encouragé les utilisateurs à participer à l'oral ou à l'écrit sur la messagerie instantanée WeChat.

Chapitre 12. « Acceptabilité⁴¹ » du dispositif

Après avoir analysé les données liées aux compétences langagières, dans ce chapitre, nous évaluerons dans un premier temps l'adaptation du dispositif au contexte en nous posant les questions suivantes : est-ce que l'utilisation pédagogique de WeChat est adaptée aux usages sociaux des utilisateurs ? Est-ce facile de suivre les cours via WeChat ? Dans un deuxième temps, nous analyserons si l'hétérogénéité des apprenants a été prise en compte dans ce dispositif en gardant à l'esprit la question de savoir si le dispositif est adapté au niveau des utilisateurs, ainsi qu'aux profils (âge, sexe, attentes ou besoins) des apprenants ? Dans un troisième temps, dans le but de mieux évaluer ce module de cours via le réseau social chinois WeChat, nous réaliserons une analyse de la séance la plus réussie et de celle qui le fût le moins. Enfin, en nous fondant sur toutes les analyses réalisées, nous proposerons des pistes d'amélioration qui pourraient aider les autres concepteurs à mettre en place des cours à l'aide de l'outil WeChat.

1. Adaptation du dispositif au contexte chinois

Tout d'abord, nous allons tenter d'évaluer si l'utilisation pédagogique de WeChat était adaptée aux habitudes d'utilisation des participants. Selon les réponses du questionnaire concernant le volume des cours, 56 % des participants ont préféré le volume horaire de la première et de la troisième séance, qui leur ont paru convenables. Également, selon eux, parmi les cinq séances de cours, la dernière a été la moins appréciée en raison des objectifs langagiers visés surchargés. On pourrait considérer que cela justifie partiellement la raison pour laquelle nous n'avons pas reçu du tout de productions de la part des apprenants pour la dernière séance. Ensuite, afin de vérifier si les supports de cours ont été adaptés aux habitudes d'utilisation de la fonction « Abonnement », dans le questionnaire, les utilisateurs ont dû lister leurs préférences sur les supports utilisés dans les WeCours sous forme d'articles, ce qui a permis de découvrir que : 44 % des personnes ont préféré les vidéos, 27 % l'enregistrement audio, 15 % le texte et 14 % l'image. Dans

⁴¹ Définie par Tricot et al. (2003 : 396, cités par Kim & Mangenot, 2009 : 3). (Cf. Chapitre 6.3.1.)

les WeCours, nous avons mis au moins deux vidéos en moyenne par article, mais avec une durée courte dans le but de respecter le volume miniature des WeCours, et également de séparer la version originale de la version sous-titrée avec un objectif pédagogique. Cependant, en raison d'une contrainte sur le nombre de vidéos (trois au maximum par article), il serait préférable de fusionner les deux versions pour ajouter plus de vidéos ou augmenter la durée de chaque vidéo, dans le but de mieux s'adapter aux habitudes d'utilisation des participants sur WeChat.

Ensuite, évaluons la facilité d'utilisation de WeChat pour suivre les cours. Regardons tout d'abord l'organisation des WeCours qui s'est faite en combinant deux modalités : la fonction de messages d'« Abonnement » et le chat de groupe. Pour le chat de groupe, le rendez-vous était donné chaque mercredi, jeudi et samedi entre vingt et vingt et une heures. D'après les réponses au questionnaire sur la participation active dans le chat, 20 % des participants ont manifesté une non-disponibilité aux horaires de rendez-vous. Concernant les messages d'« abonnement », leur envoi avait lieu vers 17 heures, trois heures avant le rendez-vous sur le chat pour réaliser la tâche. Les abonnés étaient obligés de suivre les cours à la fin de leur journée, probablement pendant le trajet en transport en commun. Cela pourrait être une condition défavorisant l'apprentissage, ce que les échanges dans le chat prouvent aussi. Nous avons en effet remarqué que certains participants ont manifesté de la gêne à envoyer un message vocal en français quand ils étaient dans le bus. Cependant, le fait qu'ils ont suivi les WeCours en transport en commun renvoie au caractère mobile de l'apprentissage nomade : apprendre n'importe quand et n'importe où. Cette gêne pourrait aussi être interprétée comme une sorte d'excuse afin d'éviter l'acte menaçant pour la face comme nous l'avons analysé dans le cas de l'apprenante Rita (cf. Chapitre 11.2.2.).

Enfin, en nous fondant sur les commentaires des articles (disponibles sur WeCours), nous avons remarqué que certains utilisateurs ont signalé une difficulté à rejoindre le chat de groupe, étant donné que le nombre de membres inscrits dans le chat avait dépassé le nombre de cent individus, il fallait donc demander une invitation de la part d'autres personnes inscrites. En outre, un autre défaut du dispositif mentionné par les utilisateurs concerne l'absence de réponse aux QCM à l'aide de la fonction « vote » dans les WeCours. Selon les réponses du questionnaire, presque la moitié des participants a souhaité obtenir des exercices autocorrectifs.

2. Prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants

Bien que le dispositif sur WeChat soit destiné à un public d'étudiant complet, nous avons pu constater dans le chat que les niveaux des participants étaient mélangés. Les résultats du questionnaire (cf. Annexe 1 : 116) nous permettent de le préciser : ainsi, les apprenants de niveau d'étudiant complet étaient de 36 %, ceux du niveau faux débutants 44 % et le reste, ayant un niveau A2 ou plus, 20 %. Par ailleurs, leur réponse par rapport au degré de difficulté du contenu du cours, indique que seulement une personne a pensé que le contenu était difficile et n'était pas adapté à son niveau.

Ensuite, nos analyses se porteront sur le tutorat dans le chat de groupe afin d'évaluer si celui-ci a pris en compte l'hétérogénéité de niveaux entre les apprenants. Premièrement, en nous appuyant sur les échanges du chat, nous avons noté un certain écart de la part de la tutrice, qui a été souvent sollicitée par des messages des apprenants qui demandaient de l'aide ou manifestaient leur incompréhension par un message. Par exemple, dans le chat de la troisième séance où les apprenants devaient présenter leurs chansons préférées et dire le nom et la nationalité du chanteur, l'apprenante Teleimenqin a partagé deux chansons françaises sans donner plus d'information sur le chanteur. Face à la sollicitation de la tutrice, elle lui a répondu : « *Je ne sais pas, c'est trop difficile* ». La tutrice lui a réexpliqué les consignes et elle a fait une présentation sur son chanteur préféré pour donner un exemple à l'apprenante. Deuxièmement, nous avons de plus remarqué que les corrections faites par la tutrice ont été adaptées au niveau des apprenants. Illustrons ceci avec l'extrait suivant :

1 Baiqierou : (MT) @Yuqing C'est quoi « cinq ans » dans ton premier message vocal ? Je n'ai pas entendu clairement le verbe. 2 Yuqing : (MV) Je euh... Ma première phrase était : « J'AI VINGT CINQ ANS » (en bilingue). 3 Yuqing : (MT) j'ai vingt-cinq ans. 4 Baiqierou : [ah] 5 Yuqing : (MV) Vous avez quel âge ? (en bilingue) 6 Yuqing : (MT) Vous avez quel âge ? (en bilingue) 7 Baiqierou : (MT) Trente et un 8 Yuqing : (MV) J'AI TRENTE ET UN ANS. Parce qu'en français, on fait beaucoup de liaisons. C'est pour ça, l'âge en français serait un peu difficile à prononcer.
--

Tableau 18. Transcription du 3 juin 2017 (20h45)

Il faut mentionner d'abord que l'apprenant Baiquierou était un apprenant de niveau faux débutant. C'est pour cette raison qu'il a posé la question à la tutrice dans le message 1 et qu'elle lui a précisé la liaison en français. De cette façon, nous pouvons noter que les réponses de la tutrice dans les messages 2, 3, 5 et 6 étaient en bilingue sous forme de messages textuel et vocal. Nous pouvons supposer que cela permet aux apprenants de niveau moins avancé de comprendre le sens du message et de visualiser comment s'écrit la phrase.

Pour terminer, étant donné que le dispositif a été proposé comme une formation gratuite destinée à trois mille abonnés du compte officiel de l'AFH sur le réseau social chinois WeChat, il est difficile de savoir si le dispositif a été adapté aux attentes de tous. Néanmoins, dans les commentaires des WeCours sous forme d'articles, nous avons trouvé quelques indices nous montrant que les apprenants ont fortement souhaité apprendre systématiquement les règles de correspondances graphie-phonie et bien pratiquer leur prononciation en français. En nous fondant sur les objectifs langagiers visés dans ce module, nous pouvons considérer que le dispositif a été adapté partiellement à leurs attentes.

3. Séance la mieux réussie vs la moins réussie

Après avoir effectué des analyses sur trois dimensions : la sensibilisation à la phonologie du français, la compétence interactionnelle à l'écrit ou à l'oral et l'« acceptabilité » (Tricot et al., 2003 : 396, cités par Kim & Mangenot, 2009 : 3) du dispositif sur WeChat, dans ce sous-chapitre, nous analyserons la séance la mieux réussie et celle la moins réussie afin de repérer les éléments propices à l'apprentissage nomade sur la messagerie instantanée WeChat.

En premier lieu, en nous appuyant sur un croisement des données, nous allons définir la séance qui a eu le plus de succès et celle qui en a le moins eu. D'abord, les statistiques de CM présentent le nombre de participants dans chaque séance et le nombre de messages envoyés de leur part. Illustrons cela à l'aide du graphique suivant :

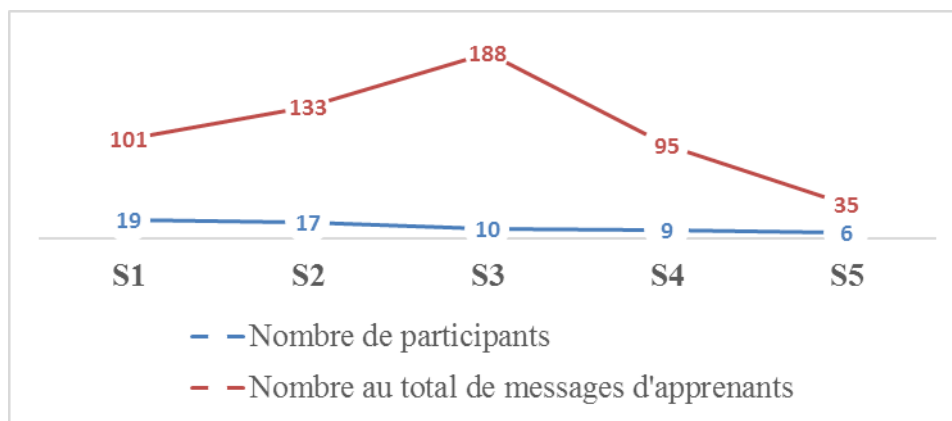


Figure 12. Nombre de participants par séance et nombre de messages envoyés de leur part

À travers cette figure, nous avons constaté que le nombre de participants a diminué à chaque séance, alors que le nombre de messages au total a augmenté dans les trois premières séances et a atteint un pic dans la troisième, puis a commencé à diminuer avec une chute considérable jusqu'à la cinquième. Nous pouvons remarquer que le décalage le plus grand entre les deux lignes concerne la troisième séance où dix participants ont envoyé presque deux cents messages, et la cinquième séance, qui correspond à un décalage faible entre deux lignes, avec trente-cinq messages pour six apprenants. La troisième séance peut être considérée comme la séance la mieux réussie dans laquelle se sont passées les interactions les plus nombreuses du dispositif. En outre, d'après les réponses au questionnaire (cf. Annexe 1 : 116) par rapport à l'appréciation de la tâche à réaliser, 80 % des participants ont choisi la troisième séance. Cela justifie aussi notre sélection de cette séance comme séance la plus réussie. Comme nous n'avons pas reçu de productions finales de la cinquième séance où se sont produites très peu d'interactions entre les participants, nous considérons que la cinquième séance est la séance la moins réussie du dispositif.

En deuxième lieu, nous réaliserons une comparaison entre les deux séances sélectionnées au niveau des objectifs langagiers visés et de leur déroulement à l'aide du tableau suivant :

	S éance 3	S éance 5
Objectif culturel	Conna ître le drapeau fran çais et la devise.	Les habitudes alimentaires des Fran çais.
Objectif pragmatique	Se pr ésent er (de mani ère tr ès simple) : <i>Nationalit é et profession</i>	Exprimer ses go ûts (dire quels ingr édi ents on aime ou on n' aime pas.)
Objectif lexical	Pronom personnel sujet : <i>il et elle</i> ; Nationalit é : <i>fran çais(e), chinois(e), allemand(e), anglais(e), japonais(e)</i> ; Profession : <i>professeur(e), é tudiant(e), stagiaire, directeur(trice), responsable.</i> Compter avec les mains de 1 à 10.	Verbe <i>aimer</i> ; El ément grammatical : <i>ne... pas</i> ; Quelques mots concernant les ingr édi ents : <i>fromage, chocolat, cr ème, escargots, etc.</i>
Objectif phonologique		L' élision en fran çais : <i>n' aime pas.</i>
Objectif grammatical	Le genre et l' accord en fran çais.	La n égation et l' article défini.
D éroulement	<ul style="list-style-type: none"> - Activit é d' échauffement : jeu de devinette : quel est le drapeau fran çais ? Avec la r éponse (couleurs et devise fran çaise) dans un message vocal de 48 secondes. - Compr éhension orale (vid éo de pr ésentation entre un professeur et la chercheuse : pr énom, nationalit é, profession) - Point langue sur la nationalit é et la profession - Compter en fran çais de 1 à 10 avec les mains en comparant avec les gestes en chinois <p>T âche à r éaliser (Rendez-vous à heure fixe de 20h à 21h) : à l' oral ou à l' écrit, pr ésentez un chanteur/une chanteuse ou un acteur/une actrice, etc. aux membres du groupe sur WeChat. Il faut dire : son pr énom, sa nationalit é et sa profession. Les apprenants peuvent partager leurs chansons et leurs photos s' ils le souhaitent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Activit é d' échauffement : activit é de compr éhension orale et écrite (écouter et r épéter, sous-titr é partiellement et uniquement en fran çais) - Activit é de compr éhension orale (la premi ère visualisation est sans son ; la deuxi ème n' est sous-titr ée que partiellement en fran çais.) - R éflexion sur la n égation en fran çais. - Point langue (texte + message vocal) - Point culture : les diff érentes habitudes alimentaires entre les Chinois et les Fran çais à l' aide d' images. <p>T âche finale (rendez-vous de 20h à 21h) : pr ésent er quelqu' un (de mani ère tr ès simple) : pr énom, nationalit é, adresse, âge et ingr édi ents aim és ou pas aim és.</p>

Tableau 19. Comparaison entre la S3 et la S5 au niveau des objectifs langagiers vis és et de leur d éroulement

Grâce à ce tableau, nous pouvons remarquer qu’au niveau des objectifs culturel et pragmatique, les deux séances ont abordé presque la même proportion de connaissances à apprendre. Cependant, concernant l’objectif linguistique visé, constatons que la cinquième séance était plus chargée quantitativement et qualitativement que la troisième. Ensuite, les deux séances ont suivi presque le même déroulement du modèle type de WeCours (cf. Chapitre 8.3.), mais il est à noter que dans la cinquième séance se trouvent l’étape de réflexion sur la règle (comment dire la négation en français ?) ainsi qu’un nombre important d’exercices de compréhension. Malgré le fait que la tâche à réaliser dans ces deux séances appartienne au même acte de langage (présenter quelqu’un), la micro-tâche de la troisième séance concerne uniquement la présentation d’un chanteur ou acteur, alors que la tâche finale dans la cinquième séance donne plus de liberté aux apprenants et pourrait potentiellement les bloquer pour la réaliser. En conclusion, la cinquième séance est considérablement plus chargée et plus difficile pour les participants que la troisième.

Néanmoins, nous avons noté qu’au début de la discussion par groupe lors de la troisième séance, certains apprenants ont manifesté que la tâche était difficile pour eux. Les statistiques de CM le vérifient aussi. En prenant en compte les différents types de messages envoyés par les apprenants les plus actifs de la séance, nous avons remarqué qu’ils avaient besoin d’être guidés et qu’on leur donne les connaissances nécessaires pour accomplir la micro-tâche. Précisons cela dans le tableau suivant :

	Message textuel en français	Message vocal en français	Message sous forme d’émoticônes	Message multimédia	Message sous forme d’une demande l’aide ou difficulté apparente
Rita	1	5	16	1	5
Louis Chine	15	9	26	8	1
Teleimenqin	6	2	1	4	4

Tableau 20. Différents types de messages envoyés par les apprenants les plus actifs de S3

Dans ce tableau, nous pouvons observer que les apprenantes Rita et Teleimenqin qui avaient un niveau débutant complet, ont envoyé plusieurs messages pour demander de l’aide à la tutrice ou pour signaler des difficultés dans la réalisation de la tâche. De plus, la proportion de ce type de message constitue presque la moitié des messages produits (MT et MV en français). Pour qu’ils s’en sortent, la tutrice était chargée de fournir les outils langagiers aux apprenants. Cela explique aussi pourquoi le nombre de messages envoyés

par les apprenants dans la troisième séance étaient plus nombreux que les autres, jusqu'à atteindre 59 % de l'ensemble de messages envoyés dans le chat du groupe.

Pour continuer, nous mènerons une analyse sur la séance la moins réussie pour comprendre les raisons pour lesquelles la séance n'a pas bien fonctionné. Premièrement, on se focalisera sur les éléments objectifs. Étant donné qu'il s'agit de la dernière séance, en général, nous constatons un certain abaissement de la motivation des participants, qui atteint l'état le plus bas dans leur apprentissage. De plus, à travers les échanges, avant le rendez-vous de la séance, quelques utilisateurs ont mentionné leur non-disponibilité à cause d'empêchements. Deuxièmement, au niveau de facteurs plus subjectifs, nous avons pu noter que les discussions ont abordées la culture alimentaire française dans le but de vérifier si les stéréotypes étaient vrais ou faux. Les apprenants se sont moins intéressés à la tâche finale à réaliser avec l'activité proposée. En outre, en tant que tâche finale englobant toutes les connaissances ciblées de la formation, nous supposons que les utilisateurs n'ont pas été motivés à réviser et qu'ils ont manqué de temps pour l'accomplir. Enfin, en nous fondant sur les messages postés, nous avons noté que la surcharge de connaissances a compliqué l'apprentissage puisque les points de langue comme dire «aimer », savoir utiliser la négation et l'article défini ont été traités en même temps. Citons un extrait de la cinquième séance :

1 ZhoumoA1.2zhaoduiyou : (MT) J'aime croissant [signe V avec les doigts] 2 Yuqing : (MV) Très bien ! Moi aussi. J'aime LES croissants (en bilingue).

Tableau 21. Transcription du 7 juin 2017 (20h02)

À l'aide de cet extrait, nous pouvons noter que dans le message 1, l'apprenant a bien réussi à saisir comment dire «aimer » et le mot «croissant ». Aussi, il a fait attention à l'élision du «e » dans «j'aime ». Cependant, comme la plupart des messages textuels que nous avons reçus, les articles étaient souvent absents. Nous faisons donc l'hypothèse que la manière de présenter ce point langue n'a pas suffi à attirer l'attention des apprenants sur cette particularité

4. Pistes d'amélioration

En nous appuyant sur toutes les analyses réalisées, nous proposerons dans ce sous-chapitre quelques pistes afin d'améliorer le dispositif d'apprentissage et d'enseignement sur le réseau social WeChat.

En premier lieu, nous parlerons des compétences linguistiques visées dans ce module. Bien que les chansons françaises soient présentes dans la première et la troisième séance, nous les avons utilisées seulement pour les faire écouter aux apprenants sans les traiter comme un document support. On pourrait bien utiliser les paroles de certaines chansons pour faire acquérir des connaissances phonologiques du français aux apprenants, par exemple, les paroles avec des phrases simples comme dans la chanson «Je m'appelle Hélène», telles que «Je m'appelle Hélène. Je suis une fille comme les autres». Nous avons également pu noter l'effet qu'une authenticité situationnelle et interactionnelle peut avoir sur un chat de groupe. Dans les échanges de la quatrième séance, la responsable pédagogique de l'AFH a aussi participé au chat pour discuter avec les apprenants. Nous avons remarqué que le fait d'interagir avec une locutrice native française leur a donné plus de motivation. Faisons donc l'hypothèse que la présence d'un locuteur natif rend la situation de communication plus authentique, ce qui pourrait susciter davantage d'interactions en français.

En deuxième lieu, au niveau de la conception des WeCours, comme ce que prouvent les analyses abordées à propos de la séance la moins réussie, il faudrait bien respecter le volume des cours et simplifier les objectifs langagiers cibles puisque le temps consacré à la lecture de messages d'«abonnement» reste très réduit, ce qui est confirmé par les statistiques de la CNNIC (cf. Chapitre 2.2.). Aussi, concernant les tâches à réaliser dans chaque séance, il nous semble que des consignes bien cadrées facilitent la réalisation des tâches par les apprenants.

Pour terminer, nous proposerons quelques pistes pour résoudre les problèmes liés aux contraintes techniques. Concernant la difficulté d'inscription dans le chat de groupe, on pourrait proposer un chat de groupe propre pour chaque séance de WeCours sous forme d'articles. Sachant que les participants actifs s'inscrivent habituellement à chaque chat, cela nous permettrait également d'éviter les participants passifs. Par rapport à l'absence d'exercices autocorrectifs, nous proposons d'ajouter les réponses correctes sous forme de

commentaires dans l'article. Dès que les apprenants auront fini leur lecture du WeCours, ils pourront voir le corrigé permettant de s'auto-évaluer.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de montrer, dans un premier temps, l'impact de l'apprentissage nomade via les téléphones portables sur l'acquisition de connaissances phonologiques du français telles que des règles de correspondances graphie-phonie. Dans un deuxième temps, cette étude voulait prouver que la modalité de panacher entre la synchronie et l'asynchronie pourrait faciliter la prise de parole des apprenants chinois dans le but d'acquérir des compétences interactionnelles à l'oral comme à l'écrit, telles que réaliser des actes de langage simples ou participer à un chat. Dans un troisième temps, en nous appuyant sur la méthodologie de recherche de développement, notre analyse avait pour but d'évaluer l'« acceptabilité » du dispositif de formation à distance sur le réseau social chinois WeChat que nous avons mis en place pour le contexte spécifique de l'apprentissage du français en Chine avec un public d'apprenants chinois débutants.

Grâce au modèle de triangulation des données entre : les statistiques relevées par le comptage automatique et le comptage manuel, les réponses au questionnaire et l'analyse qualitative sur les interactions, les résultats de notre analyse nous ont permis de répondre à tous nos questionnements et d'y apporter une réponse positive : le dispositif a aidé le public chinois à être sensibilisé à la phonologie du français, à participer à un chat via WeChat à l'oral et à l'écrit ; le dispositif a été bien adapté à l'hétérogénéité du public cible et aux caractéristiques du contexte hétéroglotte.

Nous pouvons conclure que l'apprentissage nomade via les téléphones portables offre plus de liberté aux apprenants pour gérer leur apprentissage, autrement dit, la modalité d'apprendre en asynchrone leur donne la possibilité d'apprendre à leur rythme comme de revoir plusieurs fois les mêmes points de langues, chose qui serait difficile à réaliser dans un cours en présentiel. De même, la fonction de message vocal sur WeChat atténue les enjeux de préservation de la face du fait que les utilisateurs peuvent préparer leur production dans un temps différé. Le dispositif mis en place dans cette présente recherche nous semble donc constituer un procédé adéquat et approprié en réponse à notre questionnement de départ, à savoir : comment faire pour sensibiliser un public chinois à la phonologie du français et les faire participer à l'oral ou à l'écrit à un chat sur la messagerie instantanée WeChat.

Pour continuer, il faut reconnaître que WeChat, comme seul support, et en tant que messagerie instantanée, n'est pas un outil parfait pour la diffusion de cours à distance, notamment, à cause de contraintes techniques impliquées par la mise en place du dispositif. De surcroît, dans ce contexte hétéroglotte en Chine, à cause de la censure, il était difficile de trouver des ressources complémentaires au dispositif telles que des exercices interactifs déjà disponibles. La réalisation des vidéos supports a constitué un travail considérable pour rendre la situation de communication plus authentique et adaptée au public cible. Lors de l'élaboration de ce travail, nous avons en outre pu prendre du recul et réaliser une auto-évaluation du dispositif en tant que concepteurs (et en tant que tutrice pour la chercheuse). Durant l'analyse des données, nous nous sommes rendu compte que plusieurs éléments seraient potentiellement améliorables, par exemple, à certains moments, la prise de parole des apprenants pourrait être sollicitée davantage ou plus d'outils pourraient être offerts pour réaliser la tâche (liste de vocabulaire...).

En conclusion, comme le dispositif ne concernait que cinq séances de WeCours d'une durée relativement courte, nous n'avons pas pu récolter plus de données de manière exhaustive. Étant donné que le dispositif a été conçu pour un public de niveau débutant complet, en gardant à l'esprit le volume de cours propre à WeChat, il est par exemple difficile d'enseigner une expression sans évoquer les connaissances grammaticales qui y sont associées, comme pour exprimer « je n'aime pas le vin », où il faut aborder les notions de négation, d'éllision, d'article défini et de genres propres à chaque aliment. En supposant que WeChat facilite les interactions entre les participants dans le chat, de cette façon un tel dispositif pourrait être plus intéressant pour un niveau d'apprenants davantage avancé. En fin de compte, notre recherche montre que les expériences quant à l'apprentissage nomade dans notre cas particulier pourraient influencer d'autres travaux dans ce domaine, notamment sur la réaction d'autres publics cibles à des dispositifs similaires d'apprentissage nomade ou encore sur l'impact de l'asynchronie de la prise de parole sur l'acquisition de la compétence orale. L'utilisation de réseaux sociaux tels que WeChat en didactique du FLE, comme cela a été le cas au sein de cette présente étude, demeure une modalité didactique assez novatrice, ainsi, cette recherche pourra permettre à d'autres concepteurs de se faire une idée du fonctionnement et des potentialités offertes par des réseaux sociaux tels que WeChat.

Sitographie

39^{ème} rapport de CNNIC (*China Internet Network Information Center*) sur les statistiques du développement d'Internet en Chine. (2016). Repéré le 31 juillet 2017 à http://www.cnnic.cn/gywm/xwzx/rdxw/20172017/201701/t20170122_66448.htm

40^{ème} rapport de CNNIC (*China Internet Network Information Center*) sur les statistiques du développement d'Internet en Chine. (2017). Repéré le 6 août 2017 à <http://cnnic.cn/hlwfzyj/hlwxzbg/hlwtjbg/201708/P020170803598956435591.pdf>

Adresse IP. Dans Wikipédia. Repéré le 9 août 2017 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Adresse_IP

Alipay. Dans Wikipédia. Repéré le 5 août 2017 à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Alipay>

Analyse sur les utilisateurs de téléphone portable. (2014). Situation d'utilisation d'Internet à travers le téléphone portable. Repéré le 6 août 2017 à <http://www.cnnic.net.cn/hlwfzyj/hlwxzbg/ydhlwbg/201507/P020150715644600920748.pdf>

Approche communicationnelle. Dans Profilfle. Repéré le 16 septembre 2017 à <https://profilfle.wordpress.com/lapproche-communicationnelle/>

AUF. Dans Wikipédia. Repéré le 16 septembre 2017 à <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/CommunicationM%C3%A9diatis%C3%A9ParOrdinateur>

Commission européenne (2001). *eEurope - Une société de l'information pour tous., accessible en ligne à l'adresse* : http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_fr.htm
consulté 30/06/2017

Communication médiatisée. Dans Wikipédia. Repéré le 22 août 2017 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_m%C3%A9diatis%C3%A9e

Communication. Dans le dictionnaire Larousse. Repéré le 22 août 2017 à http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561#K2AzK7XJ3gQ9g7OI_99

Daudet, A. (1980). La Dernière Classe version en chinois et français. Repéré le 9 août 2017 à http://www.sohu.com/a/137432368_202459

liMédia research. (2015). Figure 2. Durée de lecture par article de compte d'abonnement sur WeChat. Repéré le 31 juillet 2017 à <http://www.199it.com/archives/402651.html>

Motivation. Définition selon Regina-Deau & Saban. Repéré le 15 juin 2017 à http://cms.acmartinique.fr/discipline/sti1p1/file/stagiaires/la_motivation_deau_saban_5.pdf

Nombre d'habitants en tout Europe. Dans le site *Worldometers*. Repéré le 17 septembre 2017 à <http://www.worldometers.info/world-population/europe-population/>

Portrait des internautes chinois. (2017). Repéré le 31 juillet 2017 à <http://www.anyv.net/index.php/article-103134>

Rapport d'Unesco (1980). Rapport final de la réunion du groupe de travail sur la suggestologie et la suggestopédie à Sofia. Repéré le 15 août 2017 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000433/043398fo.pdf>

Suggestopédie. (2017). Dans le site *European school of Suggestopedia*. Repéré le 18 septembre 2017 à <http://www.suggestopedie.com/faq.htm>

Tencent. Dans Wikipédia. Repéré le 6 août 2017 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Tencent_Holdings

TIC. Dans Wikipédia. Repéré le 20 août 2017 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Technologies_de_l%27information_et_de_la_communication

WeChat. Dans Wikipédia. Repéré le 5 août 2017 à <https://en.wikipedia.org/wiki/WeChat>

Bibliographie

- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85. Repéré le 10 juillet 2017 à <http://aile.revues.org/4875?lang=fr>
- Basso, F.-P. (2014). Pragmatique. (Cours du premier semestre de Licence3 Sciences du langage). Université Lumière Lyon 2.
- Beacco, J-C. (2000). Le livre Les dimensions culturelles de l'enseignement de langue : Des mots aux discours. Paris : Hachette.
- Berger, C. (2013). Entrer dans l'écrit du FLE pour les arabophones. L'acquisition du lien phonie/graphie du français par les étudiants irakiens au CUEF de Grenoble. *Linguistique*.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2015). Créer un espace « prise de parole ». *Le français dans le monde*, 402.
- Blanc, G. (2011). L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE). *Babylonia*, n°2, p. 33-37, bibliogr.
- Bouvier, B. (2003). « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/4 (no 132), p. 399-414.
- Calvet, L-J. (1980). La chanson dans la classe de français langue étrangère. Paris : Création Loisirs Enseignement International.
- Castilla M-L. (2016). Mise en place d'un dispositif hybride pour la préparation du DELF B2 avec le réseau social WeChat dans une école d'ingénieurs en Chine. Mémoire de master : Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01288898/document>
- Catach, N., Gruaz, C., & Duprez, D. (1980). L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés. Nathan.
- Caudill, J-G. (2007). The Growth of m-Learning and the Growth of Mobile Computing: Parallel developments. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 8, n° 2. Repéré le 1^{er} août à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/348/873>
- Cicurel, F. (1998). Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique. In Plantin, C. & Doury, M. & Traverso, V.. *Actes du colloque les émotions dans les interactions*. Lyon : PUL, version électronique.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Paris : Didier.

Coon, D., & Mitterer, J.-O. (2010). Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior with concept maps. Belmont, CA : Wadsworth.

Cornaz S. (2014). L'apport de la voix chantée pour l'intégration phonético-phonologique d'une langue étrangère : application auprès d'italophones apprenants de FLE. Linguistique. Université de Grenoble ; Université de Turin, Italie.

Cornaz, S., Henrich, N. & Vallée, N. (2009). Peut-on utiliser le travail en voix chantée pour améliorer la correction phonétique segmentale en langue étrangère ? Le cas de locuteurs italiens apprenants de Français Langue Étrangère. Présentation orale avec diaporama & publication des Actes. Rencontres Jeunes Chercheurs en Parole. Avignon – France. 16, 17 & 18 novembre 2009. [En ligne]. Repéré le 14 août 2017 à http://majecstic2009.univ-avignon.fr/Actes_MajecSTIC_RJCP/RJCP/articles/162.pdf.

Cuet, C. (2010). Élaboration d'un manuel de FLE pour l'enseignement en Chine : le poids de la norme linguistique. Nantes : Université de Nantes. p. 345-357.

Cuq J-P & Gruca I. (2012). Cours et didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.

De Carvalho, J-B., Nguyen, N., & Wauquier, S. (2010). Comprendre la phonologie. Presses universitaires de France.

Dejean, C., & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 17, 310-321.

Ducrot, O. & Schaeffer, J-M. (1995). Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Editions du Seuil.

Dumont, P. [en collaboration avec Dumont R.] (1998). Le français par la chanson. Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine. Paris : Harmattan.

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°78. Disponible en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=78&lang=fr>

Flege, J.-E., Yeni-Komshian, G. & Liu, S. (1999). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 78-104.

Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp. 137-158. Repéré le 26 août 2017 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01408065/document>

Goffman, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi. Paris : Les éditions de minuit, 255 p.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit, 230 p.

Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris : Didier, 256 p.

Hallé P., Segui, J., Frauenfelder, U. H., & Meunier, C. (1996). Transgressions phonotactiques : le cas des clusters/dl/et/tl/en position initiale.

Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité quasi-interactivité ou monologue ?. *Journal of Distance Education*, vol. 7, n°1, pp. 5-24. Repéré le 22 août 2017 à <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/412/302>

Kambourakis, G., Kontoni, D. P-N., & Sapounas, I. (2004). Introducing Attribute Certificates to Secure Distributed E-Learning or M-Learning Services. *Proceedings of the IASTED International Conference*, Innsbruck, Austria, pp. 436-440.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Les interactions verbales (1). Paris, France : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin, 365 p.

Kim, H-K. & Mangenot, F. (2011). Apprentissage nomade en langue en Corée et production orale asynchrone. In E. Nissen, F. Poyet et T. Soubrié (dir.). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : Ellug, pp. 189-208.

Kim, H-K. (2014) Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet. Linguistique. Université Grenoble Alpes. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01180684/document>

Kim, H-Y. & Mangenot, F. (2009). Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone. In Develotte, Mangenot, Nissen (coord., 2009) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 5-7 juin 2009. Repéré le 17 août 2017 à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/>

Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning : From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, vol. 20, n°3, pp. 271-289.

Kukulska-Hulme, A. (2006). Mobile language learning now and in the future. In P. Svensson. (éd.). *Från vision till praktik : Språkutbildning och Informationsteknik* (From vision to practice: language learning and IT). Sweden : Swedish Net University (Nätuniversitetet), pp. 295-310.

Lai, W. (2014). Using mobile instant messenger (WhatsApp) to support second language learning. University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR. Repéré le 20 janvier 2017 à http://dx.doi.org/10.5353/th_b5396453

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). Internet et la classe de langue. Paris : CLE International, 160 p.

Mangenot, F. & Soubrié T. (2010). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations. Dans Foucher A.-L., Pothier M., Rodrigues C. &

Quanquin V. *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*. 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Mangenot, F. (2000). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias. In *Actes du colloque Multimédia et apprentissage des langues Triangle XVII*, Fontenay-Saint-Cloud, France : ENS Editions, pp. 65-80.

Mangenot, F. (2001). Présentation. In R. Bouchard & F. Mangenot (dir.). *Notions en question. Interactivité interactions et multimédia*, n°5, Lyon : ENS Éditions, pp.11-19.

Mangenot, F. (2009). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Revue STICEF*, vol. 15. Repéré le 22 août 2017 à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05.htm

Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck, pp. 213-226.

Mangenot, F. (2012). Conférence sur les forums pédagogiques dans le cadre des Matinées du e-learning, INSA de Lyon, 14 décembre 2012.

Marcoccia, M. et Gauducheau, G. (2007). L'Analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques. N° 10 – juillet 2007. Dans la revue de sociolinguistique de *Glottopol* en ligne. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_10/gpl10_03marcoccia.pdf

Martinet, A. (1978). *Éléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.

Masingue, B. (2009). Seniors tuteurs : comment faire mieux ?. Rapport au Secrétaire d'État chargé de l'emploi. Repéré le 28 août 2017 à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000125.pdf>

Neuliep, J.W. (2009). *Intercultural Communication : A Contextual Approach*. 6e Edition. Thousand Oaks, CA : Sage publications, 415 p.

Nissen, E. (2009). Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride, in Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (dir.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009. Repéré le 25 août 2017 à <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>

Paquin, S. (2015). Qu'est-ce que la conscience phonologique ?. Repéré le 14 août 2017 à http://epmb.ecoleouestmtl.com/wp-content/uploads/2015/12/Conscience-phono_SP.pdf
Phonologie. Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. (2013). Paris : Larousse.

Pineau, G. (2010). Voyages, mobilité et rythmes de déplacement. *Le Journal des psychologues*. 2010/5 (n°278), p. 26-31. Repéré le 10 août 2017 à

<https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2010-5-page-26.htm?1=1&DocId=304671&hits=8+7+6+4+3+2+1+>

Poliquin, G. (1988). *La chanson et la correction phonétique*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Pu, Z. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine* n° 6 - 2011 pp. 37-45. Repéré le 7 août 2017 à <http://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf>

Rafoni, J-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : Harmattan.

Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E. & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.

Robert J-M. (2002). Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois. *ELA, Études de linguistique appliquée*, 126, p. 135-143.

Schumann J-H. (1975), « Research on the acculturation model for second language acquisition », *Journal of multilingual and multicultural development*, 7, pp. 379-392.

Swann, P. & Vercollier, G. (2010). *La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal ?* *Synergies Canada*, No 2.

Traxler, J. (2007). Defining, Discussing and Evaluating Mobile Education : the moving finger writes and having writ... *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 8, n°2, pp.1-12.

Troubetzkoy, N-S. [1939] (2005). *Grundzüge der Phonologie* [Principes de phonologie. Traduction de Jean Cantineau, revue et corrigée par Luis Jorge Prieto]. Paris : Klincksieck.

Van Der Maren J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Repéré le 18 août 2017 à <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>

Van Der Maren J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal ; DeBoeck Université 2e édition, 2004, 502 pp. Collection : Méthodes en sciences humaines.

Vertallier Monet, S. (2013) *L'utilisation du TBI en classe de FLE ou comment susciter des interactions orales*. (Mémoire de Master 2, Université StendhalGrenoble3). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00839480/document>

Vion, R. (1992). *La Communication Verbale*. Paris : Hachette Supérieur, 302 p.

Wachs S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Linguas Modernas*, N° 14 183-196. Repéré le 10 juin 2017 à <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/9687/9134>

Yee, W. (2016). A corpus-based study of linguistic practices of mobile instant messaging in WhatsApp and WeChat communications by bilinguals from the mainland and Hong Kong. University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR. Repéré le 14 juillet 2017 à http://dx.doi.org/10.5353/th_b5812843.

Zorman, M., & Touzin, M. (1999). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. *Réducation orthophonique*, 197, 139-157.

Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues. Regard sur l'état de l'art, *Alsic*, vol. 15, n°1/2012. Repéré le 25 août 2017 à <http://alsic.revues.org/2485>

Glossaire

- Adresses IP : définition de Wikipédia (2017) : une adresse IP (avec IP pour *Internet Protocol*) est un numéro d'identification qui est attribué de façon permanente ou provisoire à chaque appareil connecté à un réseau informatique utilisant l'Internet Protocol.
- Alipay : définition de Wikipédia du service Alipay (chinois 支付宝 ; pinyin : zhīfùbǎo) : C'est "une solution de paiement sur internet créée en 2004 par l'Alibaba Group".
- Approche communicationnelle : en prenant compte de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, l'approche communicationnelle (Profilfle, 2017) concerne l'apprentissage de la langue dans l'accomplissement d'une tâche qui n'est pas forcément langagière, tout en reliant la capacité à communiquer à la réussite d'une tâche : les activités langagières sont au service de la tâche. L'accent est mis sur l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage.
- Classe inversée : dans une classe inversée, contrairement à une classe traditionnelle/classique, les élèves se familiarisent avec le cours grâce à des ressources en ligne sur une plateforme, alors qu'en classe, accompagné par un tuteur, les élèves passent leur temps à des travaux individuels et/ou collectifs.
- iMédia research : (Wikipédia, 2017) est une organisation chinoise inscrite dans le champ de recherches marketing sur l'internet mobile.
- Rappeler : terme utilisé dans le système WeChat veut dire sûrement «supprimer ».
- Séance : nous avons décidé d'adopter le terme de «séance » pour désigner un cours diffusé sous forme d'article et une rencontre dans le chat du même jour de diffusion d'article.
- Suggestopédie : selon la définition de l'*European school of Suggestopedia* (2017), «la suggestopédie est une méthode d'apprentissage par la suggestion qui vise à développer au mieux les potentialités illimitées de chaque individu. Ludique, elle fait appel à la créativité autant qu'à la mémoire. »
- Tencent : Tencent est une entreprise chinoise spécialisée dans les services internet et mobiles ainsi que la publicité en ligne.
- WeCours : les cours sur le réseau social chinois WeChat, appelés «Weike » en mandarin ou WeCours (notre traduction) en français, désignent des cours caractérisés par un volume miniature, proposés sur WeChat, et diffusés soit par des messages sous forme d'articles, soit par la fonction « chat de groupe ».

Sigles et abréviations utilisés

3G/4G : La troisième et quatrième génération de connexion d'internet pour la téléphonie mobile

AFH : Alliance française de Hangzhou

ALMT : Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies

API : Alphabet phonétique international

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CA : Comptage automatique

CALL : *Computer Assisted Language Learning*

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CM : Comptage manuel

CNNIC : *China Internet Network Information Center* (Centre des informations d'Internet en Chine)

DMO : Discours médiatisé par ordinateur

EIAH : Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain

IP : *Internet Protocol*

MALL : *Mobile Assisted Language Learning*

MT : Message textuel

MV : Message vocal

QR : *Quick Response*

S1 : la première séance de WeCours

S2 : la deuxième séance de WeCours

S3 : la troisième séance de WeCours

S4 : la quatrième séance de WeCours

S5 : la cinquième séance de WeCours

TCFQ : Test de Connaissance du Français pour le Québec

TEFAQ : Test d'évaluation du français adapté au Québec

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation

UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

VIP : *Very important person* (beaucoup utilisé en Chine)

Table des illustrations

Figure 1. Situation d'utilisation d'internet via le t é l é phone portable (ibid.) (notre traduction)	13
Figure 2. Messages d'abonnements d'un compte privé	16
Figure 3. Dur é e de lecture par article de comptes d'abonnements sur WeChat (idem) (notre traduction).....	17
Figure 4. D é roulement d'une recherche de d é veloppement. (Van Der Maren, 2003).....	53
Figure 5. Capture d' é cran du r é sultat de la fonctionnalit é vote	55
Figure 6. Activit é interactive (support d'exercice de compr é hension orale)	56
Figure 7. Organisation d'une s é ance de WeCours.....	59
Figure 8. Mod è le de d é roulement du WeCours sous forme d'article.....	61
Figure 9. Nombre de messages vocaux envoy és des apprenants dans l'ensemble de messages vocaux de S3.....	74
Figure 10. Proportion de messages envoy és en fran ç ais ou li é e à la francophonie ou la culture fran ç aise par les apprenants et par la tutrice.....	79
Figure 11. Participation des utilisateurs les plus actifs au long de cette formation.....	80
Figure 12. Nombre de participants par s é ance et nombre de messages envoy és de leur part	96
Tableau 1. Fonctions de WeChat propices à la mise en œ uvre du projet et de ses limites	19
Tableau 2. Croisement des donn é es collect é es (CA, CM et des é changes) et leur traitement respectif	65
Tableau 3. Conventions de transcription des messages dans le chat du groupe.....	66
Tableau 4. Grille d'analyse du dispositif d'enseignement et d'apprentissage mise en place	69
Tableau 5. Nombre de vues des WeCours de niveau A1	72
Tableau 6. Transcription du 31 mai 2017 (20h07).....	76
Tableau 7. Transcription du 1er juin 2017 (19h30).....	76
Tableau 8. Transcription du 27 mai 2017 (17h 47).....	82
Tableau 9. Le nombre de messages textuels et vocaux envoy és par les apprenants dans chaque s é ance	84
Tableau 10. Transcription du 27 mai 2017 (21h37).....	85
Tableau 11. Transcription du 1er juin 2017 (19h30).....	85
Tableau 12. Transcription du 28 mai 2017 (07h16).....	86
Tableau 13. Transcription du 30 mai 2017 (10h33).....	87
Tableau 14. Transcription du 3 juin 2017 (21h06).....	87
Tableau 15. Transcription du 31 mai 2017 (20h12).....	88
Tableau 16. Transcription du 3 juin 2017 (20h50).....	89
Tableau 17. Transcription du 2 juin 2017 (20h49).....	90
Tableau 18. Transcription du 3 juin 2017 (20h45).....	94
Tableau 19. Comparaison entre la S3 et la S5 au niveau des objectifs langagiers vis és et de leur d é roulement	97
Tableau 20. Diff é rents types de messages envoy és par les apprenants les plus actifs de S3	98
Tableau 21. Transcription du 7 juin 2017 (20h02).....	99

Table des annexes

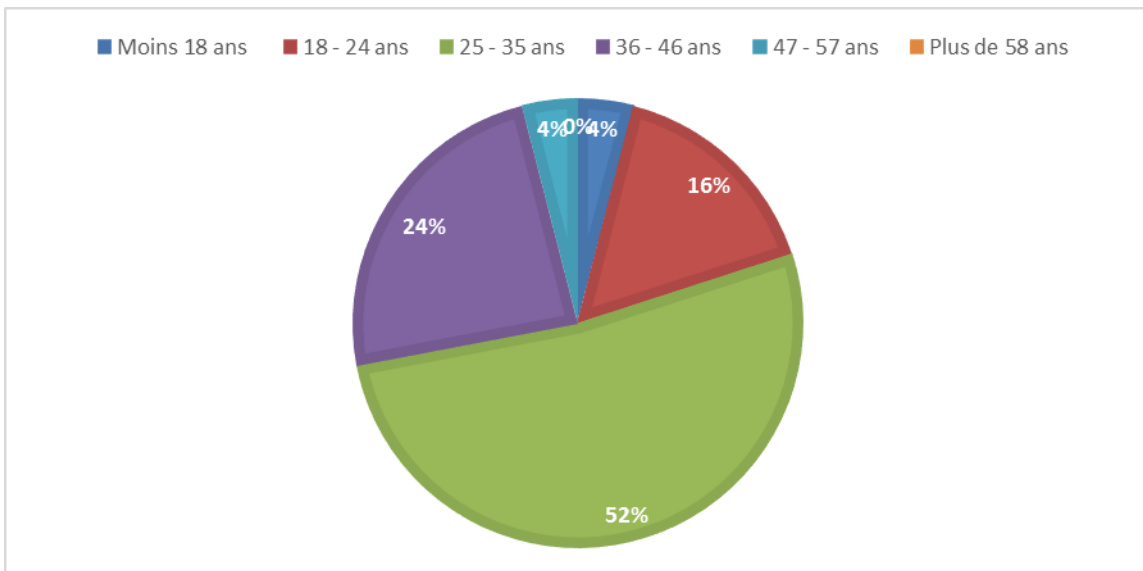
Annexe 1 Questionnaire de satisfaction du module WeChat destin éaux utilisateurs.....	116
Annexe 2 Tableau du nombre de messages li és au fran çais ou à la francophonie dans le chat de groupe via WeChat	122
Annexe 3 Tableau synoptique sur le contenu du module WeCours A1	123
Annexe 4 Fonction de WeChat : « Supprimer un message envoy é »	126
Annexe 5 Essai de Wecours	127
Annexe 6 Capture d'écran du support vidéo de présentation du professeur de l'AFH	128
Annexe 7 Pr ésentation du premier WeCours de mani ère d'étail lé	129
Annexe 8 Nombre de participants au chat et nombre de messages envoy és par personne par s éance	136

Annexe 1

Questionnaire de satisfaction du module WeChat destiné aux utilisateurs

A la fin de cette formation du module WeChat, nous avons lancé un questionnaire dans le chat de groupe de deux cents participants. Malgré tout, nous n'avons reçu que vingt-cinq réponses de leur part. Ce questionnaire a été conçu en chinois et voici notre traduction et les résultats recueillis.

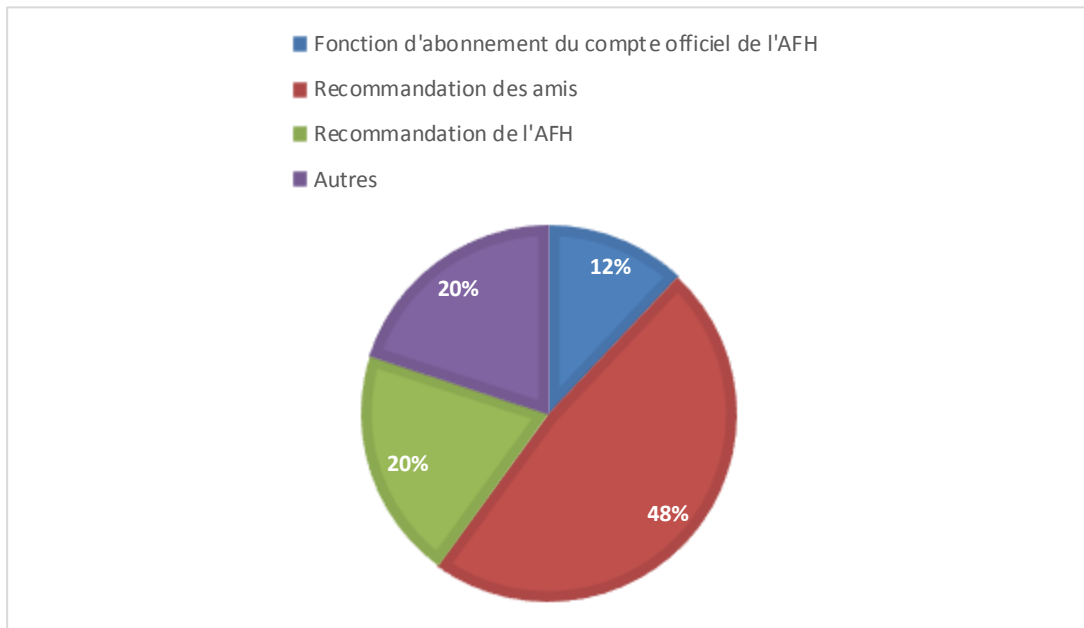
1. Dans quelle tranche d'âge appartenez-vous ?



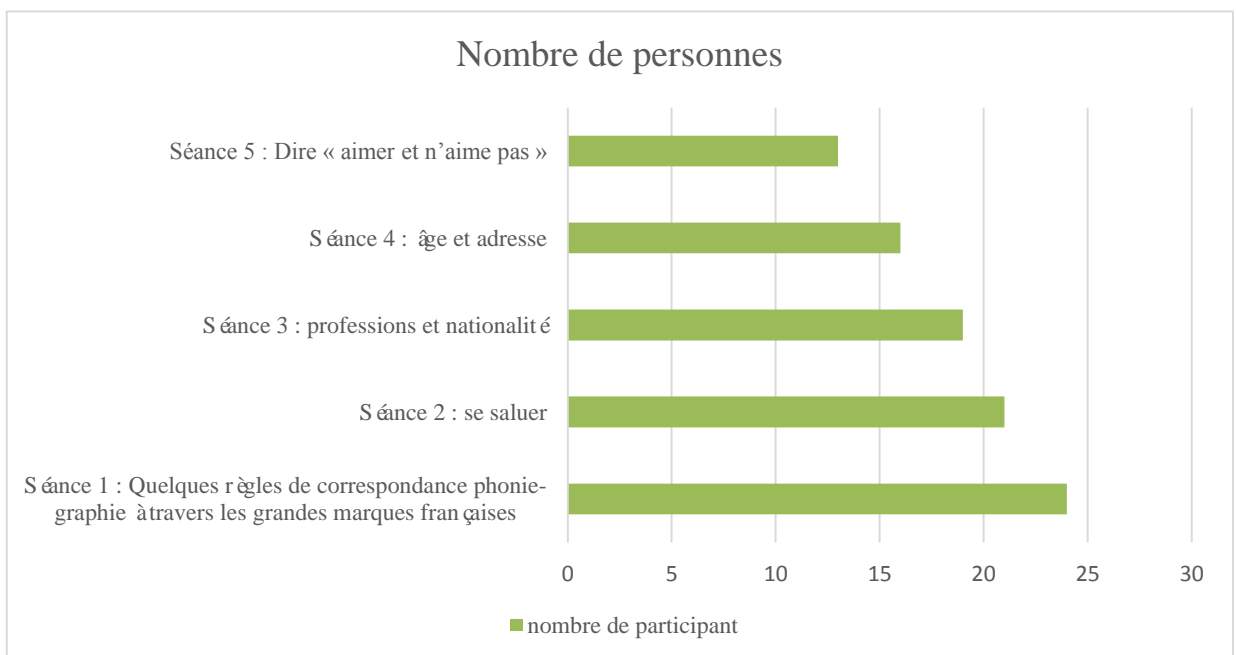
2. Quel est votre niveau de français ?

Proposition	Total	Proportion
Débutant complet	9	36%
Faux débutant	11	44%
A2 ou plus	5	20%
Nombre de participants pour cette question	25	

3. Par quel moyen, connaissez-vous notre offre de module WeChat ?



4. Combien de séances que vous avez y participé ? (QCM à choix multiples)

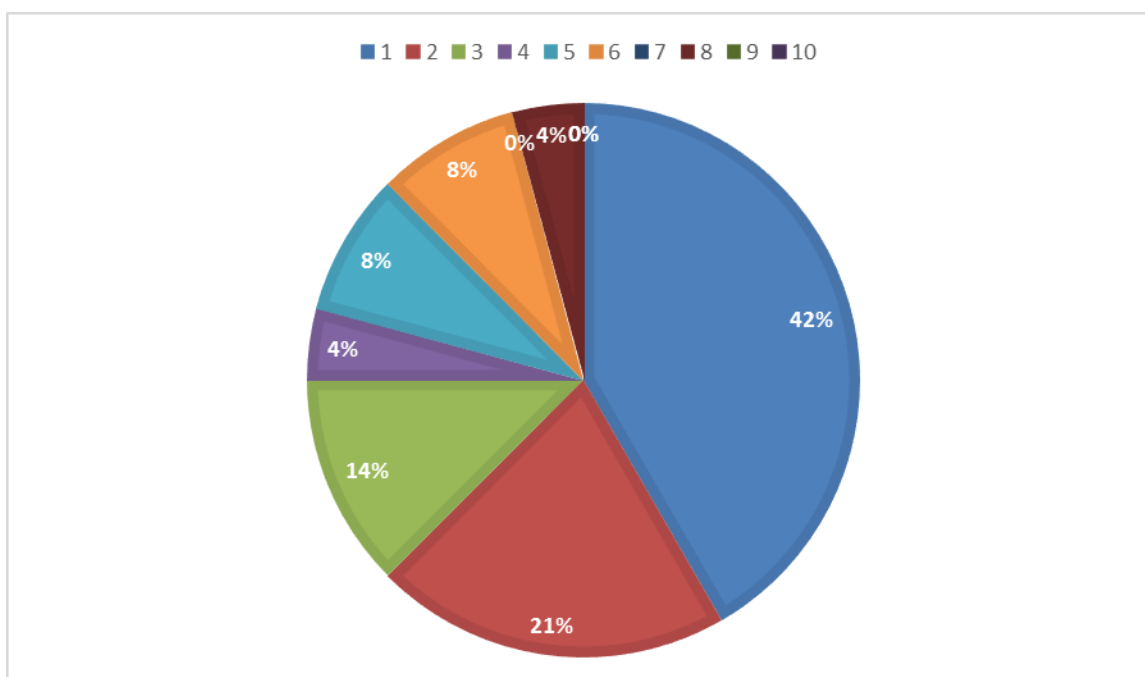


5. Est-ce que le contenu des cours est adapté à votre niveau ? Vous les trouvez facile ou difficile ? (facile 1 → difficile 5)

Proposition	Total	Proportion
1	9	36%
2	5	20%
3	8	32%
4	2	8%
5	1	4%
Nombre de participants pour cette question	25	

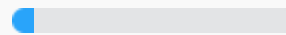
6. Vous avez souvent participé au chat de notre WeCours ?

(1 rarement → 5 « ça m'arrive parfois » → 10 « Je suis très actif(ve) dans le chat »)


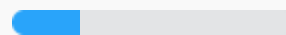
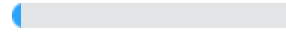
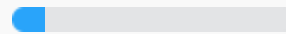


7. Si vous n'êtes pas très actif dans le chat, c'est parce que... ? (Choix multiples)

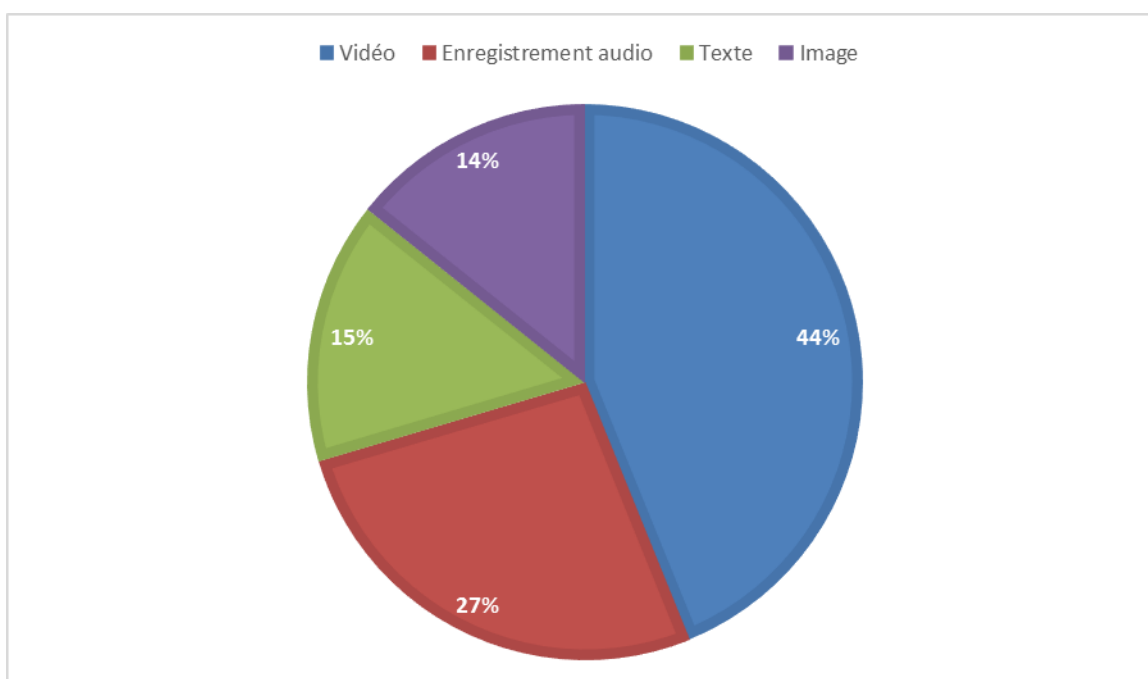
Proposition	Total	Proportion
Il me suffit d'entendre les autres. Je n'aime pas prendre la parole devant d'autres personnes.	7	28%
Les autres ont parlé trop bien le français, mais pas moi. J'ai honte de parler le français.	12	48%
Les créneaux de chat ne conviennent pas à ma disponibilité	5	20%

Autres.	2	 8%
Nombre de participants pour cette question	25	

8. Comment vous trouvez les vidéos de présentation de nos enseignants de l'AFH dans le chat ? (Choix multiples)

Proposition	Total	Proportion
Intéressantes, dynamiques, les vidéos nous donnent l'impression que nous pouvons communiquer avec les enseignants en utilisant ce que nous avons appris.	22	 88%
Un bon document support pour réviser les points langue de la séance	6	 24%
Trop difficile, je n'ai rien compris.	1	 4%
C'est difficile. Ce serait mieux si la vidéo est sous-titrée en chinois et en français.	3	 12%
Nombre de participants pour cette question	25	

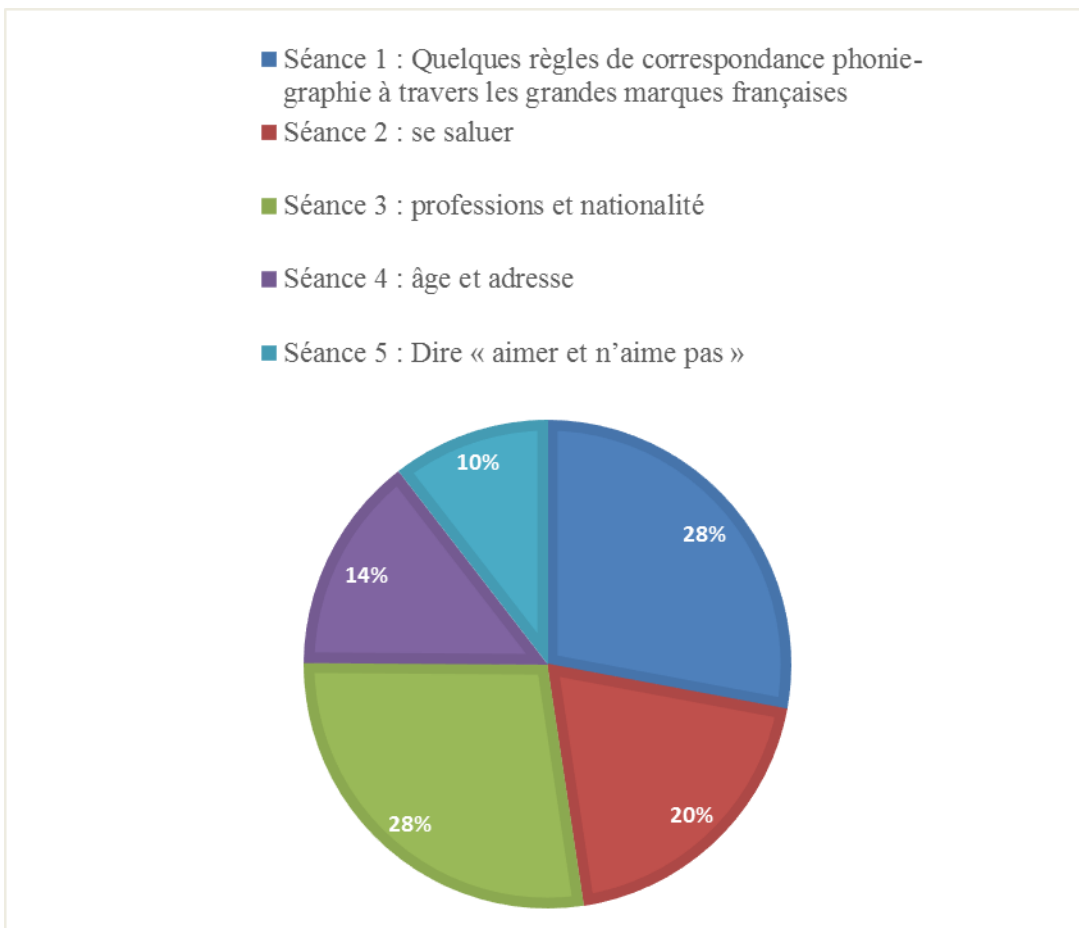
9. Comment vous pensez sur les supports des WeCours, vous préférez la vidéo, l'enregistrement audio, texte ou image ? (Questionne de mise en ordre selon votre préférence)



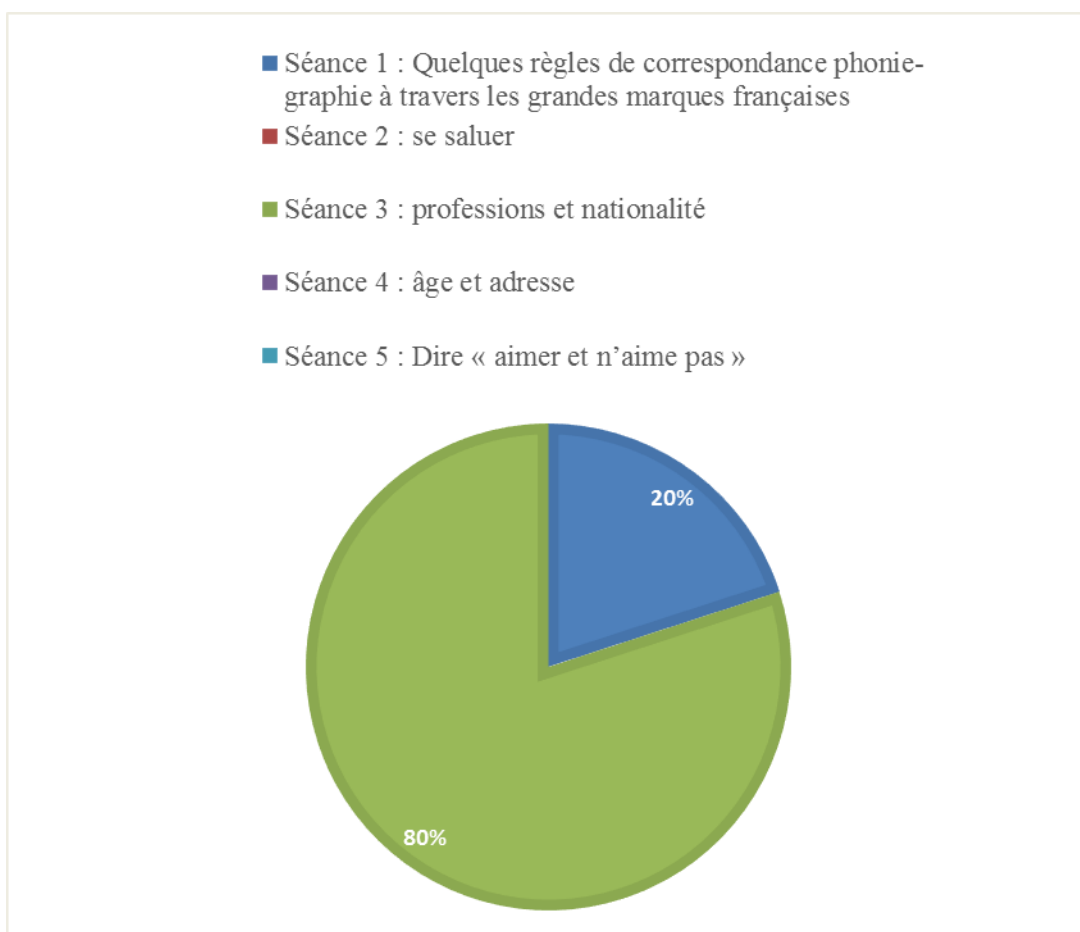
10. Comment trouvez-vous les activités de QCM sous forme de vote ?

Proposition	Total	Proportion
Comme il n'y a pas de réponse, on ne sait pas si nos réponses sont correctes ou non.	13	52%
Sans auto-correction, on se sent plus à l'aise.	5	20%
J'aime bien voir le choix des autres. Je me sens moins seul(e).	14	56%
Les questions sont très difficiles. Je ne veux pas y participer.	1	4%
Nombre de participants pour cette question	25	

11. Est-ce que le contenu des cours est léger ou intense ? Quelle séance vous paraît plus convenable sur le volume de contenu des cours ? (Questionnaire de mise en ordre selon votre préférence)



12. Quelle tâche est la tâche plus appréciée par vous parmi les cinq séances ?



Annexe 2

Tableau du nombre de messages liés au français ou à la francophonie dans le chat de groupe via WeChat

RDV en synchrone	Message textuel			Message vocal			Nombre de message multimédias (lien de chanson, photo, vidéo, etc.)	Nombre de message avec l'utilisation de smileys	Total		
	Message en français	Message lié à la culture/la francophonie	Message en autres langues (sauf chinois)	Message en français	Message lié à la culture/la francophonie	Message en autres langues (sauf chinois)			Message d'apprenants	Message de Yuqing	Message total
S1 27/05/2017	22	18	4 en anglais	25	1		Photo : 1 Lien vidéo : 1 Lien de chanson : 1	79	101	46	147
S2 31/05/2017	41	6	1 en anglais	38			Photo : 3 Vidéo : 1	109	133	59	192
S3 01/06/2017	58	12	2 en anglais ; 1 en espagnol ; 3 en italien ;	42	3		Vidéo : 3 Photo : 3 Lien de chanson : 19	99	188	130	318
S4 03/06/2017	64		3 messages mélangés d'anglais et français	27			Vidéo : 1 Photo : 3 Lien de chanson : 1	43	95	46	141
S5 07/06/2017	11	4		4			Lien de vidéo : 2 Vidéo : 1 Photo : 3	47	35	36	71

Annexe 3

Tableau synoptique sur le contenu du module WeCours A1

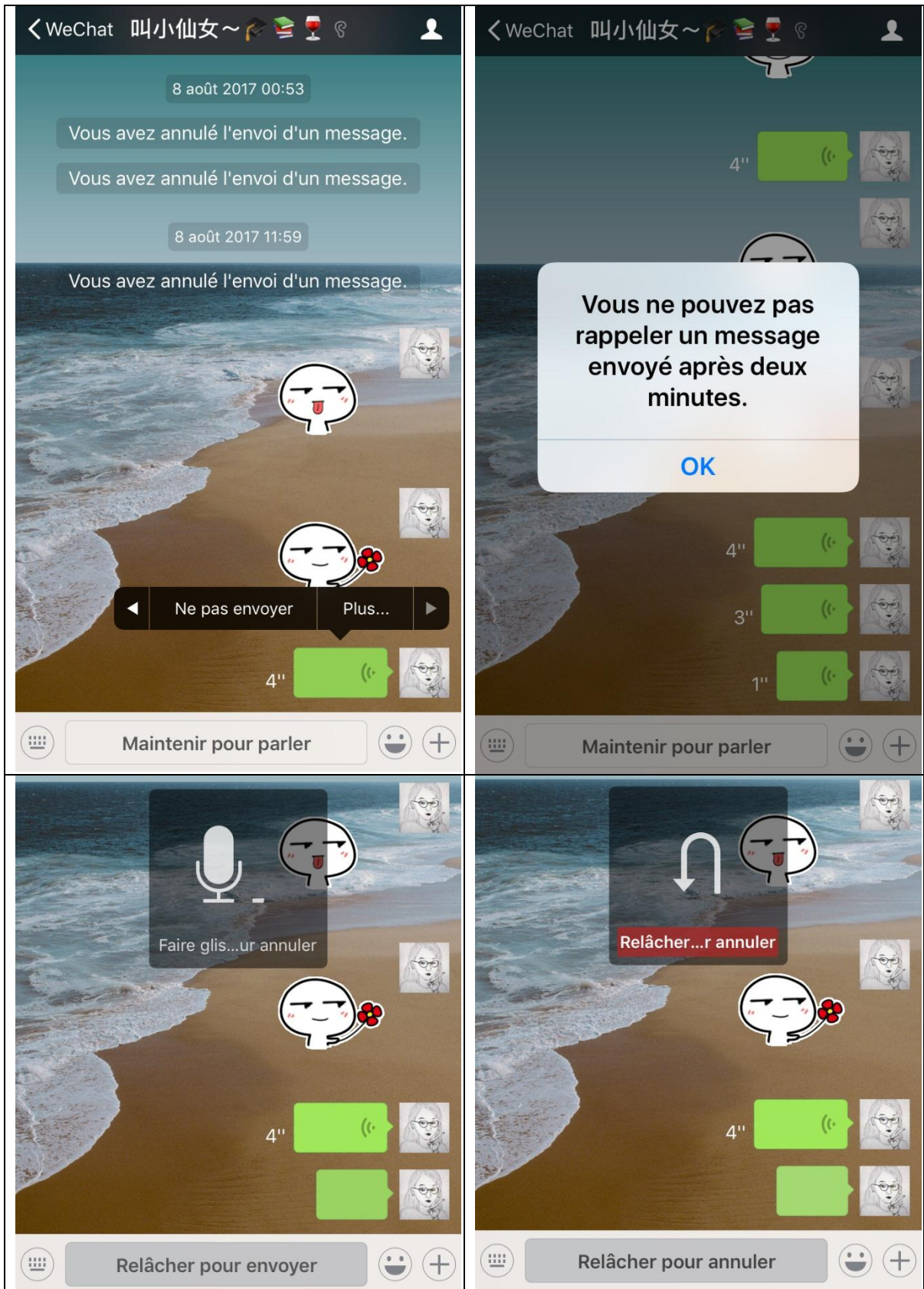
Séance	Objectifs visés	Support	Type d'activités	Déroulement
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif culturel : Connaître les marques et les noms de personnalités ou villes françaises, par exemple, <i>Lancôme, Louis Vuitton, Sophie Marceau, Cannes etc.</i> - Objectif linguistique : ✓ Objectif phonologique : <i>Découvrir certaines règles de correspondance graphie-phonie pour les phonèmes suivants : [a] [u] [e] [ɔ̃] [ɛ] [ɑ̃] et les consonnes finales ne se prononçant pas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 vidéos (en chinois et français, durée au total : 8min) ; - Enregistrement audio (d'une durée de 39s) - Chanson : <i>Je m'appelle Hélène</i> par Hélène Rollès. - Images : <i>Hollande, Avène etc.</i> - QR code à scanner pour s'inscrire dans le chat du groupe pour pratiquer ce que l'on a vu dans cette séance. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage de correspondances graphie-phonie en français sous forme de vote. - Oralisation (écouter et répéter) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vidéo de bienvenue de la part du directeur de l'Alliance Française de Hangzhou en français sous-titrée en chinois. - Activité d'échauffement : jeu de devinette (entendre le mot en français et deviner son écriture) ; - Vidéo de présentation des marques françaises et de la personnalité française connues par les Chinois ; - Point langue : quelques règles de correspondance graphie-phonie - Tâche : essayer de lire quatre mots en français et envoyer un message vocal dans le chat du groupe.
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif pragmatique : Dire bonjour en français ; Dire son prénom et demander celui d'une autre personne. - Objectif linguistique : ✓ Objectif phonologique : <i>Règles de correspondance graphie-phonie : « h aspiré » et « e muet » en fin de mot ; phonème [y].</i> ✓ Objectif lexical : Salutation : <i>Bonjour/Bonsoir/Salut/Coucou, Enchanté(e).</i> Pronom personnel sujet : 	<ul style="list-style-type: none"> - Enregistrement audio - Vidéo de salutation en français (sous-titrée en français avec une durée de 1min28s) ; - Images ; - Texte en chinois pour illustrer l'utilisation de <i>bonjour, bonsoir, salut et coucou.</i> - QR code à scanner pour s'inscrire dans le chat du groupe pour pratiquer ce que l'on a vu dans cette séance. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale sous forme de vote. - Oralisation (écouter et répéter) - Échanges à l'aide du chat du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corrigé de l'exercice de la première séance et quelques règles de correspondance graphie-phonie ; - Activité d'échauffement : jeu de devinette (compréhension orale) - Point langue : comment se saluer en français ? - Tâche : se saluer entre les membres du groupe, discussion à l'aide d'un message vocal ou texte. (Rendez-vous à heure fixe : mercredi et jeudi pendant la semaine, de 20h à 21h)

	<p><i>Je, tu et vous.</i> ✓ Objectif sémantique : <i>Je m'appelle.../ Moi, c'est... Et vous ? Comment vous vous appelez ? Et toi ? Comment tu t'appelles ?</i></p> <p>- Objectif sociolinguistique : Marqueurs de relations sociales : <i>la différence entre vouvoiement et tutoiement ; entre la situation formelle et informelle ; entre la langue écrite et orale.</i></p>			
Séance 3	<p>- Objectif culturel : Connaître le drapeau français et la devise.</p> <p>- Objectif pragmatique : Se présenter (de manière très simple) : <i>Nationalité et profession</i></p> <p>- Objectif linguistique : ✓ Objectif lexical : Pronom personnel sujet : <i>il et elle</i> ; Nationalité : <i>français(e), chinois(e), allemand(e), anglais(e), japonais(e)</i> ; Profession : <i>professeur(e), étudiant(e), stagiaire, directeur(trice), responsable.</i> Compter avec les mains de 1 à 10. ✓ Objectif grammatical : Le genre et l'accord en français.</p>	<p>- Images (drapeaux) - Message vocal (48 s) ; - Vidéo de présentation (1m02s) ; - Vote - Vidéo sur la nationalité (1m39s) ; - Texte pour expliquer la règle sur le genre et l'accord ; - Vidéo de 36 s : la différence en français et en chinois pour compter avec les mains. - QR code à scanner pour s'inscrire dans le chat du groupe pour réaliser la tâche.</p>	<p>- Compréhension orale sous forme de vote ; - Compréhension orale sur la nationalité - Imitation : écouter et répéter les chiffres en français. - Production orale ou écrite dans le chat du groupe.</p>	<p>- Activité d'échauffement : jeu de devinette : quel est le drapeau français ? - Réponse (couleurs et devise française) dans un message vocal de 48 secondes. - Compréhension orale (vidéo de présentation entre un professeur et la chercheuse : prénom, nationalité, profession) - Point langue sur la nationalité et la profession - Compter en français de 1 à 10 avec les mains en comparant avec les gestes en chinois - Tâche à réaliser (Rendez-vous à heure fixe de 20h à 21h) : à l'oral ou à l'écrit, présentez un chanteur/une chanteuse ou un acteur/une actrice, etc. aux membres du groupe sur WeChat. Il faut dire : son prénom, sa nationalité et sa profession. Les apprenants peuvent partager leurs chansons et leurs photos s'ils le souhaitent.</p>
	<p>- Objectif pragmatique : Dire son âge et son numéro de</p>	<p>- Message vocal (2min41s) ; - Image (chiffre et réponse pour</p>	<p>- Compréhension orale ;</p>	<p>- Révision des chiffres de 1 à 10 à l'aide d'un message vocal accompagné d'une image.</p>

<p>Séance 4</p>	<p>téléphone.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectif linguistique : ✓ Objectif lexical <p>Compter de 1 à 20, rajouter les nombres : 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90.</p> <p>Pronom personnel sujet : <i>il et elle</i> ; ✓ Objectif sémantique :</p> <p>Exprimer son âge : <i>J'ai ... ans.</i> <i>Il/Elle a ... ans.</i> <i>Vous avez ... ans.</i></p> <p>L'ordre des mots pour écrire une adresse en français.</p>	<p>la question de CO) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vote ; - Vidéo de compréhension orale (1min42s) ; - Vidéo (49s) sur comment on écrit une adresse en français. - QR code à scanner pour s'inscrire dans le chat du groupe pour réaliser la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension écrite (questions de vote) ; - Imitation : écouter et répéter les chiffres en français ; - Production orale ou écrite dans le chat du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Point langue : les chiffres de 1 à 20 + 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90. - Compréhension orale (vidéo : la première partie sans sous-titres et la seconde sous-titrée partiellement en français) - Point langue : comment dire son âge (texte) et une adresse (vidéo et texte) ; - Tâche à réaliser (rendez-vous de 20h à 21h) : envoyer un message vocal/écrit dans le chat du groupe pour répondre aux questions suivantes : Vous avez quel âge ? Vous habitez où ?
<p>Séance 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif culturel : Les habitudes alimentaires des Français. - Objectif pragmatique : Exprimer ses goûts (dire quels ingrédients on aime ou on n'aime pas.) - Objectif linguistique : ✓ Objectif phonologique : L'élision en français : <i>n'aime pas</i>. ✓ Objectif lexical : Verbe <i>aimer</i> ; Élément grammatical : <i>ne... pas</i> ; Quelques mots concernant les ingrédients : <i>fromage, chocolat, crème, escargots, etc.</i> ✓ Objectif grammatical : La négation et l'article défini. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vidéo 1 (1min34s) - Vidéo 2 (1min09s <u>sans son</u>) - Exercices sous forme de vote à l'aide de captures d'écran de scènes de la vidéo 2 ; - Vidéo 2 <u>avec son</u> et sous-titrée partiellement en français ; - Captures d'écran de scènes de la vidéo 2 dans le but d'illustrer « aimer ou ne pas aimer ». - Images pour présenter les différentes habitudes alimentaires ; - Message vocal (avec texte écrit en chinois et en français) ; - QR code à scanner pour s'inscrire dans le chat du groupe pour réaliser la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activité de compréhension orale sous forme de vote ; - Production orale ou écrite dans le chat du groupe à l'aide de textes, messages vocaux et d'une vidéo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activité d'échauffement : activité de compréhension orale et écrite (écouter et répéter, sous-titrée partiellement et uniquement en français) - Activité de compréhension orale (la première visualisation est sans son ; la deuxième n'est sous-titrée que partiellement en français.) - Réflexion sur la négation en français. - Point langue (texte + message vocal) - Point culture : les différentes habitudes alimentaires entre les Chinois et les Français à l'aide d'images. - Tâche finale (rendez-vous de 20h à 21h) : présenter quelqu'un (de manière très simple) : prénom, nationalité, adresse, âge et ingrédients aimés ou pas aimés.

Annexe 4

Fonction de WeChat : « Supprimer un message envoyé »



Annexe 5

Essai de Wecours

Yoyo法语微课第一讲：Bonjour！

2017-03-05 Yoyo法语微课堂

小编寄语

请继续关注，Yoyo法语微课今日发第一篇测试性文章，欢迎大家多多提各种建议与意见。Yoyo在此先谢谢大家啦！本篇微视频有视频观看，建议在WiFi环境下观看以免造成流量的流失！

Avant de commencer 在开始之前

Yoyo想向大家对法语的打招呼方式是否有所了解。从影视和音乐里，我们对法语的“Bonjour”(你好)有个模糊的印象，那就是发音类似中文里的“笨猪”。请大家观看一下下面的短视频，让我们一起来猜法语的打招呼方式是不是传说中的“笨猪”？



1.

猜一猜，你都听到了什么法语打招呼的表达方式？（多选）

- Bonjour!
- Bonsoir!
- Salut!
- Coucou!
- Enchanté!

Saluer 打招呼：

Yoyo下面就为大家讲解一下法语里最常用的几个打招呼的方式：

大家可能已经注意到了那个传说中的 Bonjour（笨猪）了，它是法语里最常用的打招呼的方式，译为“你好/您好/早安”。通常出于礼貌与尊重，或者是初次见面的朋友，我们都用 Bonjour 来打招呼。一般用于晚上6点之前，那么晚上的时候用什么来打招呼呢？在视频中，当天色渐渐暗了的时候，主人公们用的是 Bonsoir，就是相对应 Bonjour 的“晚上好”。

法语中还有一个常见的打招呼的方式，那就是视频里在火车旁给我们打招呼的男孩子使用的 Salut！中文中把它译为“你好”。那么它和 Bonjour 有什么区别？完全可以通用吗？Yoyo想先简单地讲解一下，Salut 更像是中文里年轻人或是熟人之间打招呼时常用的“嗨”，那么在中文里什么时候用“嗨”，就在什么时候用 Salut 基本就不会出错了。

那么为了万无一失，Yoyo还想再啰嗦两句，来讲讲 Bonjour 和 Salut 之间的语义玄妙之处。首先，同中文相同，法语中也是有“您”和“你”的区别人称。基本上在初次见面，或是上下级关系，和出于礼貌，我们都用“您”来称呼别人。所以，对所有“您”人和的对象，我们都用 Bonjour 来打招呼。其次，在同级或是朋友之间，Bonjour 和 Salut 是可以通用的。那么区别到底在哪儿呢？

其实他们的区别在于表示微妙人际关系的亲疏远近。一般而言，Salut 常用于熟识的朋友之间。但是，如果是两个不拘小节的年轻人，他们初次见面的时候也会用 Salut 来打招呼。然而，如若有一个人用 Salut 来和你问好，而你却回答了 Bonjour，听起来总有那么一点点疏远的感觉。

另外，不得不提的一个在法语常用的打招呼的表达方式，Coucou。这个单词的发音模仿的是杜鹃鸟的叫声，是法语中俗语的打招呼方式，中文里把它译为“嗨”。但是，Yoyo觉得这个“嗨”译得差点意思。Coucou 有一种吸引别人注意力的感觉，就像是在打招呼之余，告诉别人你的存在。举个例子：你进了朋友家的房间，而厅里并没有人，你可以用 Coucou 来打招呼。又或者，你到了你们碰面的地方，你的朋友在看手机，你也可以用 Coucou 来打招呼。

2.

另外，不得不提的一个在法语常用的打招呼的表达方式，Coucou。这个单词的发音模仿的是杜鹃鸟的叫声，是法语中俗语的打招呼方式，中文里把它译为“嗨”。但是，Yoyo觉得这个“嗨”译得差点意思。Coucou 有一种吸引别人注意力的感觉，就像是在打招呼之余，告诉别人你的存在。举个例子：你进了朋友家的房间，而厅里并没有人，你可以用 Coucou 来打招呼。又或者，你到了你们碰面的地方，你的朋友在看手机，你也可以用 Coucou 来打招呼。

Pour continuer:

接下来，Yoyo要告诉大家怎么用法语问候对方，那就是Ca va?相当于英语中的How are you? (你好吗?) 或者说对应中文里大家见面常常寒暄的：“你吃了吗？”

请大家听下下面的音频，试着回答图片有相对应的法语小对话：

<p>À un concert - Tiens, salut Sophie, ça va ? - Ça va et toi ? - Bien, merci.</p>	<p>Au travail - Mesdames, messieurs, bonsoir ! - Vous allez bien ? - Oui...</p>	<p>Dans la rue - Ah, bonjour Philippe ! - Vous allez bien ? - Oui, merci, et vous ? - Très bien, merci.</p>
---	--	--

Yoyo给大家列出来提问与回答的方式：

对于“您”人称，我们常用 **Vous allez bien?** 回答是 **Oui, très bien, et vous?** (是的，我很好，您呢?) 而对于“你”人称，我们可以用 **Tu vas bien?** 回答可以说 **Oui, très bien et toi?** 也可以用很口语的方式 **Ca va? 答: Ca va et toi?** 大家可能想问Yoyo了，怎么都是肯定句? 那不好的时候怎么说? 作为寒暄的句子，自然答案一般都是肯定积极的，哪怕有些失真。

下面有一个关于本节课内容的练习题，请大家扫码答题，谢谢大家的积极参与！

3.

Yoyo给大家列出来提问与回答的方式：

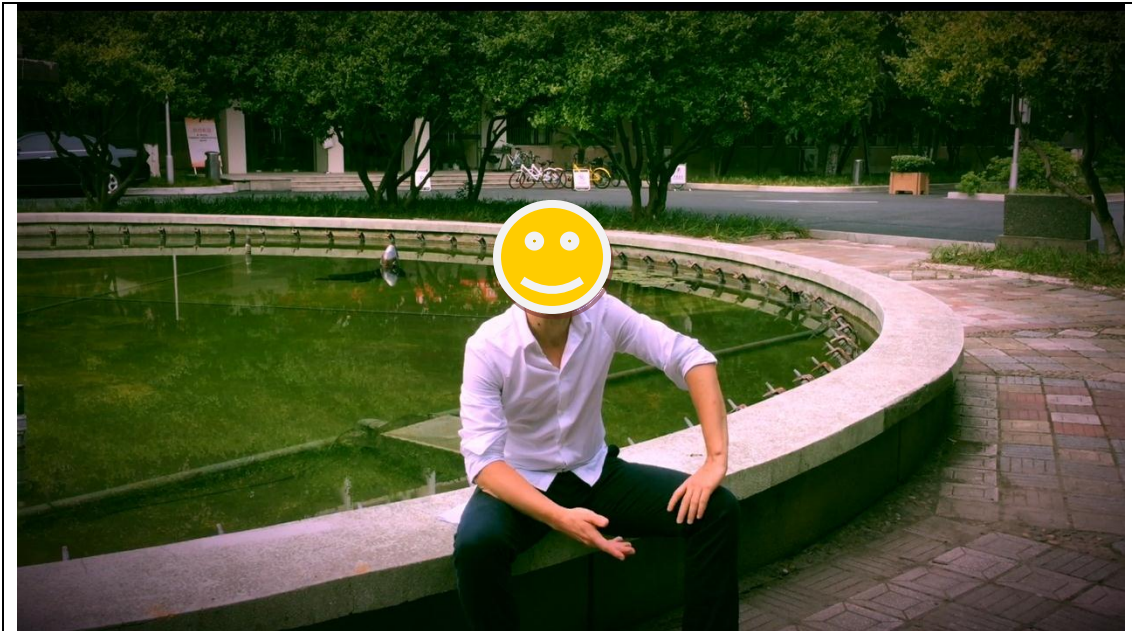
对于“您”人称，我们常用 **Vous allez bien?** 回答是 **Oui, très bien, et vous?** (是的，我很好，您呢?) 而对于“你”人称，我们可以用 **Tu vas bien?** 回答可以说 **Oui, très bien et toi?** 也可以用很口语的方式 **Ca va? 答: Ca va et toi?** 大家可能想问Yoyo了，怎么都是肯定句? 那不好的时候怎么说? 作为寒暄的句子，自然答案一般都是肯定积极的，哪怕有些失真。

下面有一个关于本节课内容的练习题，请大家扫码答题，谢谢大家的积极参与！



4.

Annexe 6
Capture d'écran du support vidéo de présentation du professeur de l'AFH



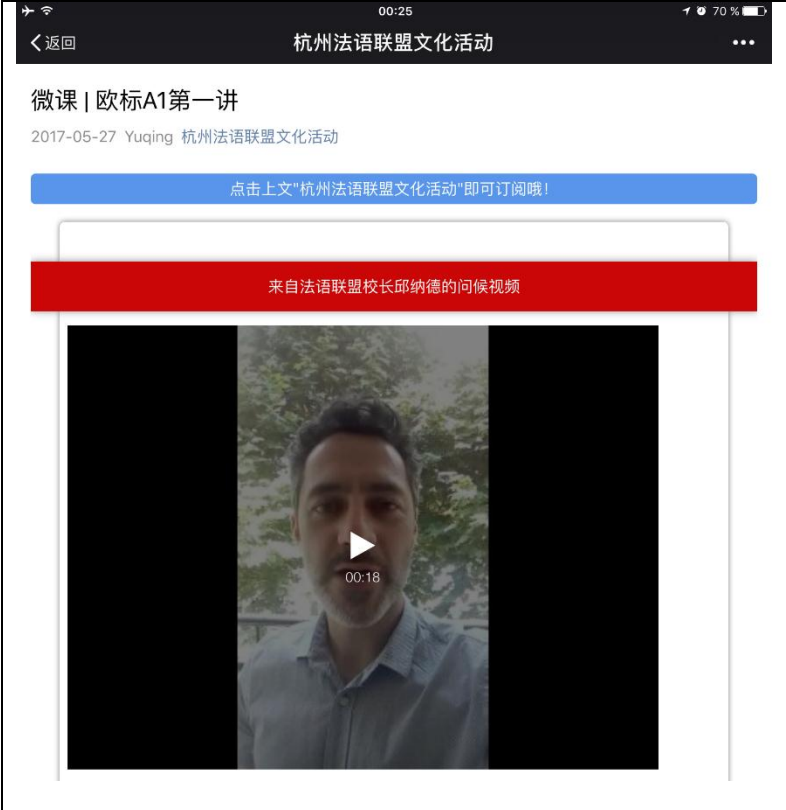
Capture d'écran de la première partie de la Vidéo : sans sous-titres.



Capture d'écran de la deuxième partie de la Vidéo : avec sous-titres uniquement en français.

Annexe 7

Présentation du premier WeCours de manière détaillée

	<p>WeCours CECRL Niveau A1 Séance 1</p> <p>2017-05-27 Yuqing (auteur)</p> <p>Appuyer les caractères en bleu pour s'abonner !</p> <p>Vidéo de «dire bonjour » de la part de directeur de l'Alliance Française de Hangzhou (en français avec une durée 18 secondes).</p>
---	--

译文：

大家好，我的名字是邱纳德，我是杭州法语联盟的校长。欢迎大家来参加我们新开的法语微信课程，第一期将于本周六开始。希望有越来越多的小伙伴参加我们的微课。杭州法语联盟欢迎你们的到来！



我们的微课特点

- 免费定时推送
- 生动的教学方法与模式
- 内容短小精悍且循序渐进
- 有趣的课程主题
- 中外教搭配授课
- 课堂练习随时练
- 随堂音像资料方便学习
- 定时小组群聊互动

微信课程时间安排

即日起，每周三、周四和周六，我们会定时率先推送A1水平的微信课程：一共五次课时，教你如何入门法语这浪漫的语言。

Traduction de la vidéo :

Bonjour ! Je m'appelle Jonathan. Je suis le directeur de l'Alliance Française de Hangzhou. Je vous souhaite la bienvenue aux nouveaux cours WeChat de français que nous lançons ce samedi. J'espère que vous vous inscrirez nombreux. L'Alliance Française de Hangzhou vous souhaite la bienvenue ! A bientôt !

Et puis, une petite présentation sur **nos avantages concernant ce Wecours** : gratuit, un Wecours par un niveau, c'est-à-dire, un cours pour A1, un pour A2, un autre pour B1 ; les thèmes intéressants avec une légère progression ; enseigné par une prof chinoise diplômée en France ; exercices courts, accessibles sur ce Wecours ; message vocal avec la bonne prononciation facilitant l'apprentissage ; possibilité de se rencontrer dans un chat de groupe pour pratiquer la langue.

课堂内容：

- 听音频看图文 Activité 1 et 2
- 语言点的介绍 Activité 3
- 随堂小练习 Activité 4

不知细心的你有没有发现，其实我们在日常生活中，或多或少都能听到法语的。比如身边的一些法国牌子或是法国人名，都是由法语音译过来的，所以中文的读法和法语发音相似。那么作为今天法语微课的开场，小编想先来考考大家。听下面的音频，根据序号，来猜一猜你听到的法语词长什么样子？

La présentation de contenu :

Activité 1 et 2 concernent l'écoute de message vocal et de lecture de texte et des images ;

Activité 3 : point de langue ;

Activité 4 : exercices.

Introduction pour l'activité 1 :

Dans la vie quotidienne, vous pouvez remarquer qu'il existe pas mal de mots français autour de nous. Cette belle

	<p>langue n'est pas du tout d'une langue si inconnue. Par exemple, les noms de grandes marques ou de personnalités françaises sont traduits selon leur prononciation en français. Pour commencer, vous pouvez essayer d'écouter le message vocal et de deviner comment ça s'écrit en français ?</p>
<p style="text-align: center;">▶▶ Activité 1: 课前热身 ◀◀</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> 课前热身 0:45 </p> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">来自杭州法语联盟文化活动</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>1. 听音频，猜你听到的法语词长什么样子？（单选）</p> <p><input type="radio"/> Tous les jours</p> <hr style="border: 0.5px solid #ccc;"/> <p><input type="radio"/> Paris Baguette</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>2. 猜猜第二个词长什么样子？（单选）</p> <p><input type="radio"/> C'est bon</p> <hr style="border: 0.5px solid #ccc;"/> <p><input type="radio"/> C'est la vie</p> </div> <p style="text-align: center; margin: 10px 0;">[...]</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; margin: 10px 0; text-align: center;"> <p>投票</p> </div> <p style="text-align: center; color: orange; margin: 10px 0;">怎么样，你都猜对了吗？</p> <p style="text-align: center; color: blue; font-size: 2em; margin: 10px 0;">.</p>	<p>Activité 1 : activités d'échauffement</p> <p>Enregistrement audio (Message vocal) :</p> <p>Numérotation en chinois, les noms de certaines grandes marques ou personnalités françaises qui sont très connues en Chine sont prononcés en français.</p> <p>QCM (fonction de WeChat--Vote)</p> <p>Caractère en orange : (traduction) : est-ce que vous avez tous réussi ?</p>

▶ Activité 2: 法语在你身边 ◀

看视频, 来跟我们的老师从身边一起学法语吧~!

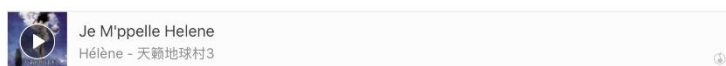
要跟读哦!



最后小编给大家附上依恋歌曲的完整版:



Hélène演唱的《我的名字叫伊莲娜》(Je m'appelle Hélène)。



你更喜欢哪一版呢?

Activité 2 : le français est dans ta vie quotidienne.

Regardez la vidéo et répondez.

La vidéo⁴² est introduite par la chanson : la vie en rose. Puis suit la présentation qui aborde les marques ou personnalités françaises très connues dans la vie quotidienne en Chine. Et chaque marque ou personnalité se prononce en français.

Pour finir cette partie, lien avec la chanson «je m'appelle Hélène» donc la version chinoise était très célèbre en Chine il y a 3 ou 4 ans.

La parole en chinois est réécrite complètement par un Chinois qui n'a pas de lien avec celle de version française.

Donc, il s'agit d'un lien pour les deux chansons : la même mélodie, une chantée en chinois et l'autre en français.

Mots en jeu : quelle version préférez-vous ?

⁴² La vidéo est accessible à l'adresse suivante : <https://v.qq.com/x/page/z0510v1y5v4.html>

聊了这么多与我们生活息息相关的法语，大家是不是对法语有种似曾相识的亲切感？接下来，就由我们的法国外教来教大家如何发音！优雅的法式发音，你值得拥有！

▶ **Activité 3: 发音小贴士** ◀◀

在开始学习之前，小编想简单介绍一下法语这门语言的特点。同英语一样，法语是拼读语言，不同的字母和字母组合可以发相同或不同的音。然而与英语所不同的是，法语的拼读规则性强。通常，只要你掌握了法语的拼读规则，不管是多么生僻的词，你都能用法语读出来。

播放下面的小视频，并试着跟读。



怎么样，是不是觉得法语其实很简单？

Activité 3 : règles de prononciation

Point de langue :

Certaines règles de correspondance graphie-phonie⁴³ sur les phonèmes suivants : [a] [u] [e] [ɔ̃] [ɛ] [ɑ̃] et les consonnes finales ne se prononcent pas.
Consigne : écoutez et répétez.

Traduction de la phrase en orange : Ça va ? Le français est facile, non ?

⁴³ La vidéo est accessible à l'adresse suivante : <https://v.qq.com/x/page/r0507irz2zt.html>

看了这么多法语的拼读规则，大家是不是跃跃欲试？
 那我们来试读一下几个法语小词
 (附汉语，大多都是音译词哦)
 感兴趣的同学可以在杭州法语联盟法语微课程中**发试读的语音**
 大家互相交流学习，共同进步！



(鉴于群内人数已经超过100人，请大家扫杭州法盟微信号来邀请你入群！)



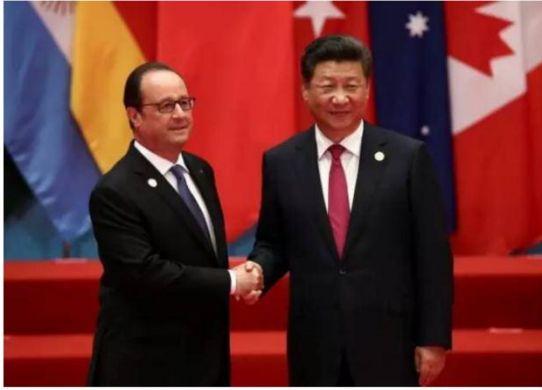
QR code à scanner pour s'inscrire dans le chat de groupe pour pratiquer ce que l'on a vu dans cette séance.

Capture d'écran de discussion de chat

Etant donné que le nombre d'inscrit dans ce groupe a déjà passé 100 personnes, maintenant il faut l'invitation du membre du groupe pour y rejoindre. Ajoutez le compte officiel de l'Alliance française de Hangzhou comme ami et on vous invite à vous inscrire dans ce groupe-discussion.

▶ Activité 4 : 牛刀小试 ◀

1. 试读下图与习大大握手的法国前任总统先生奥朗德的名字: Hollande



2. 试读法国药妆品牌雅漾: Avène



3. 试读一下著名歌手席琳迪翁的名字:
Céline Dion

4. Alliance Française

Activité 4 : Exercices

Image + nom en français et traduction en chinois

Consignes : Après avoir vu les règles de correspondance graphie-phonie, vous allez essayer de prononcer les 4 mots qui sont presque tous traduits selon leur prononciation. Vous pouvez partager vos réponses dans le chat de groupe n'importe quand et notre tutrice vous répondra !

Annexe 8
Nombre de participants au chat et nombre de messages envoyés par personne par séance

Séance	Apprenants participés au chat	Messages par personne	Nombre de participants
1	1. Rita ⁴⁴	58	19
	2. Shiyi	17	
	3. ZhoumoA1.2zhaoduiyou	1	
	4. Y.	2	
	5. Only	4	
	6. Jackie	5	
	7. Ashen	1	
	8. Gunievre	1	
	9. Tongtong	1	
	10. 骋	8	
	11. Non (Emoji)	2	
	12. Xiaobaiyucongyoubing	2	
	13. Andybaba	1	
	14. MK	6	
	15. Zhenzhu	3	
	16. Dongfengwanhuhou	4	
	17. Molly	1	
	18. Huangmeiru	2	
	19. hong	2	
2	1. Rita	80	17
	2. Louis Chine	20	
	3. MK	1	
	4. Michael King	7	
	5. Geshanshan@mimi	5	
	6. Louqifeng	1	
	7. Y.	9	
	8. Chihuoguodepangni	5	
	9. Llio	2	
	10. Shiyi	5	
	11. Fenfenzhu	3	
	12. Daisydingding	4	
	13. Pingping	5	
	14. Estelle	1	

⁴⁴ Les cases en bleu marquent les participants les plus actifs de la séance.

	15. Cheng	19	
	16. Luohana	1	
	17. R.	1	
3	1. Xiaobaiyucongyoubing	2	10
	2. Rita	48	
	3. ZhoumoA1.2zhaoduiyou	2	
	4. Geshanshan@mimi	8	
	5. Louis Chine	75	
	6. Cz	17	
	7. Teleimenqin	18	
	8. JoyceMo	11	
	9. Fenfenzhu	2	
	10. Daniel	1	
	11. Paomozhixia	2	
4	1. Louis Chine	49	9
	2. Zhenzhen	2	
	3. Shenmiren	12	
	4. Rita	31	
	5. Shiyi	11	
	6. Teleimenqin	4	
	7. Baiqierou	10	
	8. Joyce Mo	9	
	9. Luohana	1	
5	1. Raymond	1	6
	2. ZhoumoA1.2zhaoduiyou	12	
	3. Louis Chine	12	
	4. Rita	7	
	5. Louqifeng	3	
	6. Shiyi	2	

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Contexte.....	9
CHAPITRE 1. PRESENTATION DU CONTEXTE.....	10
1. PRESENTATION DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE HANGZHOU	10
2. PRESENTATION DE LA DEMANDE DE L'AFH.....	11
3. PRESENTATION DE L'ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE	12
3.1. Contexte général : le numérique en Chine.....	12
3.2. Portrait des internautes chinois.....	13
CHAPITRE 2. PRESENTATION DE WECHAT.....	15
1. DEFINITION DE WECHAT ET SES FONCTIONS	15
2. UTILISATION DE LA FONCTION « ABONNEMENT » AU COMPTE OFFICIEL SUR WECHAT	17
3. CONTRAINTES DE WECHAT POUR LA MISE EN PLACE D'UNE FORMATION A DISTANCE.....	18
CHAPITRE 3. CARACTERISTIQUES DU PUBLIC SUSCEPTIBLE D'ETRE INTERESSE PAR NOTRE OFFRE GRATUITE DE FORMATION A DISTANCE.....	20
1. PRESENTATION DU PUBLIC CIBLE	20
2. MOTIVATION DES APPRENANTS.....	21
3. CULTURE D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT	21
4. PROBLEMATIQUE	23
Partie 2 - Cadrage théorique	25
INTRODUCTION	26
CHAPITRE 4. SENSIBILISER LES APPRENANTS A LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS	27
1. PHONOLOGIE & PHONETIQUE	27
1.1. Définitions.....	27
1.2. Difficultés chez les apprenants.....	28
2. ENTREE DANS L'ECRITURE	28
3. MOTIVATIONS DES APPRENANTS POUR LA PHONOLOGIE	30
4. TENDANCE RECENTE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPETENCE PHONOLOGIQUE : L'UTILISATION DE LA CHANSON	31
CHAPITRE 5. COMPETENCE INTERACTIONNELLE.....	33
1. INTRODUCTION	33
2. APPREHENSIONS EN CLASSE DE FLE	34
3. NOTION DE FACE	35
CHAPITRE 6. INTEGRATION DES TIC DANS L'EDUCATION	37
1. COMMUNICATION MEDIATISEE EN FLES.....	38
1.1. Notion de communication dans sa globalité.....	39
1.2. Médiation.....	40
1.3. Smileys dans la communication médiatisée	41
2. APPRENTISSAGE NOMADE	43
2.1. Introduction.....	43
2.2. Définitions et caractéristiques	45

3.	CONCEPTION ET TUTORAT	46
3.1.	Acceptabilité édu dispositif	46
3.2.	Approches suivies pour concevoir notre dispositif	47
3.3.	Tutorat	49
Partie 3 - Méthodologies		51
	CHAPITRE 7. ANALYSE DES DEMARCHES UTILISEES	52
1.	METHODOLOGIE DE RECHERCHE DE DEVELOPPEMENT	52
2.	CONSTRUCTION DU PROTOTYPE ET MISE AU POINT	54
2.1.	Exploitation et adaptation	54
2.2.	Mise au point	57
	CHAPITRE 8. PRESENTATION DU DISPOSITIF	58
1.	DESCRIPTION GENERALE DU FONCTIONNEMENT	58
2.	OBJECTIFS GENERAUX ET OBJECTIFS OPERATIONNELS	59
3.	CONTENU DE L'ENSEMBLE DES WeCOURS ET MODELE DE DEROULEMENT	60
	CHAPITRE 9. TYPES DE DONNEES A TRAITER.....	63
1.	PRESENTATION DES DONNEES RECOLTEES ET LEURS TRAITEMENTS RESPECTIFS	63
2.	CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DES MESSAGES DANS LE CHAT DU GROUPE	65
3.	GRILLE D'ANALYSE.....	66
Partie 4 - Analyses.....		70
	CHAPITRE 10. LE DISPOSITIF A-T-IL PERMIS DE SENSIBILISER LES UTILISATEURS A LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS ?.....	71
1.	PERCEPTION	71
2.	PRODUCTION	73
2.1.	Objectifs langagiers atteints	73
2.2.	Progrès des apprenants après les interventions de la tutrice	75
	CHAPITRE 11. COMPETENCE INTERACTIONNELLE.....	78
1.	IMPLICATION DES APPRENANTS	78
2.	ENJEUX DE PRISE DE PAROLE AUTOUR DE LA FACE.....	81
2.1.	Manifestation de l'appréhension de la prise de parole en français et sa gestion	81
2.2.	Prise de risque pour les faces des apprenants	83
2.3.	Stratégies de la préservation des faces.....	84
3.	AMBIANCE PROPICE A LA PRISE DE PAROLE DES APPRENANTS.....	86
4.	RELATION ENTRE LES APPRENANTS ET LA TUTRICE.....	88
	CHAPITRE 12. « ACCEPTABILITE » DU DISPOSITIF	92
1.	ADAPTATION DU DISPOSITIF AU CONTEXTE CHINOIS	92
2.	PRISE EN COMPTE DE L'HETEROGENEITE DES APPRENANTS	94
3.	SEANCE LA MIEUX REUSSIE VS LA MOINS REUSSIE	95
4.	PISTES D'AMELIORATION	100
Conclusion.....		102
Sitographie		104
Bibliographie		106
Glossaire.....		112
Sigles et abréviations utilisés.....		113
Table des illustrations.....		114
Table des annexes.....		115
Table des matières		138

MOTS-CLÉS : apprentissage nomade, réseau social WeChat, apprenants chinois, sensibilisation à la phonologie du français, compétences interactionnelles

RÉSUMÉ

Ce mémoire rend compte d'une expérience de sensibilisation d'apprenants chinois à la langue française par le biais de l'application de messagerie WeChat. L'analyse porte sur l'acquisition de connaissances phonologiques en français, telles que les correspondances graphie-phonie, et sur le développement de compétences interactionnelles à l'oral et à l'écrit. Quelques pistes d'amélioration sont proposées à la fin.

KEYWORDS : mobile learning, social media WeChat, Chinese students, awareness of the phonology of French, interaction competence

ABSTRACT

This master's thesis, summarizes an experience of sensitizing Chinese learners to the French language through the WeChat messaging application. The analysis focuses on the acquisition of phonological knowledge in French, such as correspondence between written forms and spoken forms, and on the development of oral and written interaction skills. Some suggestions for improvements are proposed at the end.