



HAL
open science

Comment améliorer les compétences orales grâce au numérique en milieu scolaire ? Tentative de mise en place d'un dispositif hybride

Marie Miqueu-Barnèche

► To cite this version:

Marie Miqueu-Barnèche. Comment améliorer les compétences orales grâce au numérique en milieu scolaire ? Tentative de mise en place d'un dispositif hybride. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02176596

HAL Id: dumas-02176596

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02176596v1>

Submitted on 8 Jul 2019

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.



**Comment améliorer les compétences orales
grâce au numérique en milieu scolaire ?
Tentative de mise en place d'un dispositif
hybride.**

**MIQUEU-BARNECHE
Marie**

Sous la direction de THIERRY SOUBRIE

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français Langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019



**Comment améliorer les compétences orales
grâce au numérique en milieu scolaire ?
Tentative de mise en place d'un dispositif
hybride.**

**MIQUEU-BARNECHE
Marie**

Sous la direction de THIERRY SOUBRIE

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français Langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier toute l'équipe de professeurs de français de l'IES Valle del Saja pour m'avoir si bien accueillie durant ce stage et pour m'avoir accompagnée tout au long de cette expérience.

Un grand merci également à Thierry Soubrié, directeur de ce mémoire, pour avoir été présent à toutes les étapes, du début du stage à la rédaction finale, pour m'avoir guidée et conseillée dans la rédaction de ce travail.

Enfin, un énorme merci à Lara pour être toujours là.



**UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes**

Déclaration anti-plagiat
Document à **scanner** après signature
et à **intégrer** au mémoire électronique

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 : ..MIQUEU - BARNECHE.....

PRENOM : ..Marie.....

DATE : ..21/05/2019.....

SIGNATURE :

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	6
Partie I. Contexte et besoins	9
Chapitre I. Présentation de l'institution	9
Chapitre II. Présentation de la commande et des besoins analysés	13
Chapitre III. Présentation de la démarche ingénierique.....	15
Partie II. Cadrage théorique	19
Chapitre I. L'oral	19
Chapitre II. La distance	24
Chapitre III. Les technologies de l'information et de la communication	28
Partie III. Démarche ingénierique, méthodologie et recueil de données	38
Chapitre I. L'élaboration des projets	38
Chapitre II. La mise en place des projets	43
Partie IV. Analyse des données	59
Chapitre I. L'analyse du projet : l'intégration des pratiques numériques.....	59
Chapitre II. Analyse des productions orales : quelle évolution des compétences ?.....	72
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	90
Sigles et abréviations utilisés	92
Table des illustrations.....	93
Annexes.....	94
Table des matières	105

Introduction

Depuis plus de 100 ans maintenant, la France envoie des assistants de conversation à l'étranger. Ceux-ci ont pour mission d'assister les professeurs de français langue étrangère (FLE) dans les établissements scolaires, de partager leur culture avec les apprenants et d'ainsi apporter une approche plus vivante de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est grâce au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) que j'ai pu cette année être assistante de français dans un collège-lycée public espagnol, l'IES Valle del Saja. Il se trouve à Cabezón de la Sal, village situé en milieu rural, près de la côte atlantique, en Cantabrie. Cet établissement dispose d'une section bilingue français dans laquelle certains élèves reçoivent des heures de cours supplémentaires de FLE et certaines disciplines non linguistiques (DNL) sont également enseignées en français. Les élèves ne faisant pas partie de la section bilingue peuvent tout de même choisir le français en Langue Vivante 2 (LV2) comme option facultative. En tant qu'assistante de conversation, ma mission principale était de faire travailler les compétences orales et interculturelles à tous les apprenants de français, de 1^oESO (équivalent de la cinquième) à 1^oBachillerato (équivalent de la première), apprenants bilingue ou apprenants LV2. Mon emploi du temps était constitué de onze heures d'enseignement hebdomadaires auxquelles il faut rajouter les heures de préparation des cours. Toutefois, ces onze heures de cours en présentiel ne me permettaient de voir les classes qu'à hauteur d'une heure par semaine, quand ce n'était pas une fois toutes les deux ou trois semaines pour quelques-unes. De plus, certains groupes comprenaient jusqu'à 30 apprenants. Il m'était donc difficile de réellement pouvoir développer les compétences orales de tous. Ainsi, il fallait trouver une manière de renforcer la pratique de l'oral en dehors des heures de cours, notamment avec les niveaux les plus élevés (A2, B1, B2). En effet, sur des plages horaires aussi limitées et avec des groupes aussi nombreux, le temps de parole accordé à chaque apprenant par semaine était réellement limité. Les apprenants de niveaux A2 et au-delà ont besoin de pratiquer davantage l'oral de manière plus poussée et sur des temps plus longs, de maintenir des conversations ou d'effectuer des monologues plus approfondis afin de pouvoir maintenir leur niveau mais surtout de progresser. J'ai donc décidé d'intégrer un dispositif de formation hybride avec ces niveaux. Ce dispositif hybride de pratique de l'oral se diviserait en deux parties : l'heure de cours hebdomadaire en présentiel qui serait complétée par une plateforme en ligne sur laquelle les apprenants pourraient pratiquer l'oral. J'ai cherché à adapter le projet au maximum tant aux pratiques numériques et sociales de nos jeunes qu'aux activités que nous souhaitions

développer. Effectivement, il nous semblait important que les jeunes s'approprient le projet grâce à un système proche de leurs habitudes numériques. Ainsi, mes missions se sont divisées en deux : une partie concentrée sur les heures d'enseignement avec tous les niveaux permettant de travailler les compétences orales et interculturelles en classe et un projet ingénierique de système hybride de travail de l'oral, basé sur les pratiques numérique et sociales des jeunes, avec les niveaux les plus élevés. C'est sur ce projet que nous concentrerons notre réflexion car introduire les pratiques numériques et sociales des jeunes dans un système hybride d'enseignement/apprentissage du FLE, en milieu scolaire, afin de travailler les compétences orales ne semble pas forcément aller de soi. En effet, le travail à distance suppose du temps de travail supplémentaire chez eux face auquel les apprenants doivent se responsabiliser. De plus, si l'intégration du numérique dans les situations pédagogiques est de plus en plus prônée dans le monde didactique, il nous semble nécessaire de la questionner car elle est marquée par « l'impensé informatique (Robert, 2004) où l'innovation technologique se justifie par elle-même et tend à évacuer tout regard critique sur des dispositifs » (Inaudi, 2005 : 382). En outre, cette intégration, si elle est justifiée, doit également être faite de la manière la plus juste et adaptée afin de répondre aux besoins des apprenants et aux objectifs fixés. Ici notre objectif est le développement de la compétence orale. Or, « La définition sémantique large de l'oral vient essentiellement de ce qu'elle concerne des secteurs décomposables (discours, prosodie, prononciation, etc.) et des fonctions spécifiques, communes et complexes dans les champs d'intervention théoriques concernés. » (Weber, 2013). Ainsi, la pratique de l'oral doit tenir compte de différents critères rendant les discours intelligibles. Il est donc important de considérer l'oralité dans sa totalité dans un projet de développement des compétences orales.

Tous ces aspects à prendre en compte et à questionner dans le développement d'un projet de système hybride de développement des compétences orales nous amènent à nous poser la problématique suivante : Comment intégrer les pratiques numériques et sociales des jeunes dans l'enseignement / apprentissage du français en milieu scolaire ? Comment les utiliser afin de leur faire développer leurs compétences orales ? En quoi l'utilisation de l'enregistrement audio à distance permet-elle d'améliorer les compétences orales ?

Dans une première partie je décrirai plus précisément le contexte de réalisation du projet afin de bien en comprendre les enjeux et de cerner les caractéristiques qui ont pu influencer son déroulement. J'y présenterai également la démarche ingénierique suivie. Dans une deuxième partie, j'annoncerai le cadre théorique dans lequel s'inscrit ma réflexion. Dans cette optique, je développerai notamment les notions de compétences orales et de distance, mais aussi

l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les situations d'enseignement/apprentissage. Dans une troisième partie, j'exposerai ma démarche ingénierique, la méthodologie de recueil de données et les choix que j'ai effectués dans la manière de procéder et d'analyser le projet. Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'analyse des résultats. J'y tenterai de répondre à la problématique précédemment posée en analysant la démarche et les productions des apprenants ayant le plus participé au projet au travers de compétences concrètes ayant été repérées comme défailtantes dans les premières productions et me semblant importantes pour la réussite des examens du Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELFF).

Partie I. Contexte et besoins

Dans cette première partie je décrirai le contexte de la réalisation du projet et les besoins identifiés qui ont mené à sa réalisation. Dans un premier temps, je présenterai l'institution dans laquelle le projet a été réalisé. Puis, je m'attarderai sur les besoins et la commande de stage. Enfin, j'exposerai la démarche ingénierique suivie afin de répondre à ces besoins et à cette commande.

Chapitre I. Présentation de l'institution

1. Contexte macro : le français dans l'enseignement public secondaire en Espagne

Nous nous trouvons dans un établissement scolaire public du secondaire situé dans le nord de l'Espagne, dans la province de la Cantabrie. En Espagne, l'école est obligatoire jusqu'à la fin de la 4^o ESO (Education Secondaire Obligatoire), qui est l'équivalent de la seconde française. Dans notre établissement, l'offre éducative comprend la ESO (équivalent du collège même s'il commence un an plus tard qu'en France) ainsi que le Bachillerato (l'équivalent d'un lycée général en deux ans – première et terminale). L'éducation dépend de lois émises par le ministère national de l'éducation mais les politiques éducatives sont régionales. Les Communautés Autonomes définissent la mise en place des directives générales nationales et ont une certaine marge de manœuvre en la matière ; ce qui crée des différences régionales de calendrier, de programmes.... En Cantabrie, le français est une option facultative alors qu'il est obligatoire dans d'autres Communautés Autonomes comme l'Andalousie. Dans notre région, l'anglais est obligatoire comme langue vivante 1 (LV1) alors que les LV2 sont facultatives. Toutefois, les options proposées dépendent de chaque établissement et beaucoup de collèges-lycées proposent le français comme unique option facultative en 1^o et 2^o ESO (premières années du collège). Les enseignants de français essaient comme ils peuvent de maintenir les sections de français dans les collèges-lycées car, à partir de 3^o ESO, de plus en plus d'options apparaissent (sciences de l'ingénieur, administration d'entreprise...) et font « concurrence » au français dans les choix qu'ont les jeunes. Les départements de français ne sont souvent ni les plus importants ni les plus puissants au sein des conseils d'établissement. Mais dans notre collège-lycée une section bilingue uniquement de français a réussi à se maintenir, accordant ainsi une certaine place au français dans l'offre pédagogique. En outre, la Consejería de Educación (équivalent du rectorat) essaie elle aussi de mettre en place des politiques favorisant l'enseignement du français. Un partenariat avec l'Ecole Officielle des Langues (EOI – institut public espagnol d'enseignement des langues) existe afin de donner la possibilité aux apprenants de sections bilingues de passer

les examens diplômants gratuitement. De plus, La Consejería a signé cette année une convention de partenariat avec l'Alliance Française de Santander permettant à tous les élèves des collèges publics de la région de se présenter au DELF Scolaire dans leurs propres établissements, et avec 30% de réduction sur les prix officiels. Ainsi, si le français n'est pas une matière phare dans l'enseignement secondaire public de Cantabrie, des dispositifs sont tout de même mis en place afin de faciliter l'obtention de diplômes et certifications en français (très demandées dans les universités et sur le marché du travail espagnols) et d'ainsi encourager les élèves à étudier le français au collège et au lycée.

2. Contexte méso : l'institution

Notre collège-lycée se situe à Cabezón de la Sal, un village de 8 000 habitants situés à l'ouest de la Cantabrie. Nous sommes dans une zone assez rurale. Les jeunes de la vallée et des villages alentours viennent étudier à Cabezón. Le village comprend deux établissements secondaires, le nôtre généraliste et un autre proposant des filières agricoles et professionnelles. Les cours ont lieu du lundi au vendredi, le matin uniquement de 8h20 à 14h20. Les espagnols mangent à 15h et profitent de l'après-midi pour faire des activités extra-scolaires. Les cours proposés sont majoritairement les mêmes pour tous mais l'établissement met en place différents dispositifs éducatifs.

2.1. *Les missions et directives*

En tant qu'établissement public d'éducation généraliste, le centre cherche à former des futurs citoyens et à préparer les étudiants à l'entrée à l'université. Son action est soumise à des législations nationales (la Ley Organica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) et Real Decreto 1105/2014, du 26 décembre,) mais aussi à des législations régionales (Décret 38/2015, du 22 mai, sur la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria) et aux décisions de la Consejería de Educación de Cantabrie. Ces documents et décisions définissent les programmes, l'organisation des enseignements, les ressources humaines et matérielles générales... laissant alors une marge de manœuvre finalement assez faible à l'établissement. S'il est vrai que dans la gestion des ressources et l'organisation d'activités l'établissement est assez libre, il reste tout de même dépendant des directives nationales et régionales.

2.2 *Le contexte organisationnel et humain*

L'équipe de direction (proviseur, CPE, intendant..) est composée de professeurs titulaires élus par leurs pairs pour un mandat de quatre ans. Ces professeurs réduisent alors leurs heures

d'enseignement et se consacrent presque à temps plein au fonctionnement du collège-lycée. Assez régulièrement le directeur organise des « claustros » où sont convoqués tous les enseignants afin de débattre et voter sur différents aspects (budget, nouveau dispositif...). Chaque matière enseignée dispose d'un « département ». Le département de français est constitué de quatre professeurs dont trois titulaires à temps plein, une vacataire à mi-temps, et de moi-même, assistante de conversation. Une des enseignantes est la chef du département de français et une autre est la coordinatrice de la section bilingue français. Le calendrier du collège-lycée est organisé en quadrimestre à la fin desquels tous les enseignants de chaque classe se réunissent en conseils de classe afin de faire le bilan des résultats et du comportement des apprenants. L'équipe pédagogique de cet établissement est très active, les enseignants proposent des projets différents afin d'animer la vie du lycée : l'organisation d'une nuit de la lecture, la décoration du lycée en partenariat avec le département d'arts plastiques, l'organisation de sorties culturelles et de voyages, la fête de la solidarité...

2.3 Les dispositifs pédagogiques

L'établissement offre aux apprenants différents programmes et dispositifs sortant du cadre de l'enseignement général habituel. En effet, il existe une section bilingue anglais de la 1^oESO jusqu'à la 1^o de bachillerato, le dispositif « Global Classroom » qui consiste en une simulation de l'assemblée des Nations Unies en anglais, un projet d'animation à la lecture et le programme qui nous intéresse plus spécifiquement, une section bilingue français de la 1^o ESO jusqu'à la 4^oESO. A chaque niveau, il y a une classe de 25-30 élèves appartenant à la section bilingue. Pour ces classes, les cours de français sont obligatoires. Les élèves ont 4 heures de français par semaine, dont deux heures une après-midi par semaine en demi-classe. Ils apprennent également deux matières enseignées en français (DNL) ; en fonction des niveaux ils ont soit musique, histoire-géographie, sciences et vie de la terre ou éducation physique et sportive enseignés à la fois en français et en espagnol. Les professeurs de DNL sont tous espagnols, on leur demande d'avoir un B2 en français afin de pouvoir enseigner en section bilingue.

2.4 Les outils d'enseignement

En ce qui concerne les cours de FLE, ils sont majoritairement axés sur des contenus linguistiques, communicatifs et culturels. Depuis cette année, les enseignants utilisent le manuel « Léa » de la maison d'édition Santillana et le complètent souvent par des activités supplémentaires. Ils utilisent l'outil numérique pour projeter des vidéos, des photos, des films... L'outil numérique n'est presque jamais utilisé directement par les apprenants en cours de FLE. Toutefois, certains enseignants du département de français l'utilisent (Yedra, WhatsApp,

Google Classroom...) afin de communiquer avec certaines classes ou parents en dehors des heures de cours, mais la pratique n'est pas totalement harmonisée. En ce qui concerne les ressources informatiques, l'établissement dispose de quatre salles informatiques disponibles sous réservation à l'avance.

3 Contexte micro : les apprenants

Comme assistante de conversation les enseignants du département de français ont organisé mon emploi du temps de manière à ce que je puisse travailler avec toutes les classes. Je vois donc une fois par semaine tous les groupes bilingues et les groupes de lycée, néanmoins j'alterne chaque semaine afin de pouvoir aller dans toutes les classes de LV2. Notre projet se déroule avec des classes précises que nous allons maintenant décrire.

3.1 Caractéristiques générales

Le groupe d'apprenants avec qui nous réalisons notre projet est composé de quatre classes : deux classes de 4^o ESO, une bilingue et l'autre LV2, et deux classes de première, les deux de niveau hétérogène car regroupant des élèves qui l'année précédente étaient en bilingue et en LV2. Ils ont tous comme langue maternelle l'espagnol mais ils parlent aussi relativement bien anglais. Tous viennent de petits villages aux alentours de Cabezón et cela fait quatre ou cinq ans qu'ils étudient ensemble dans ce même établissement scolaire.

3.2 La classe de 4^o ESO LV2

La classe de 4^o ESO français LV2 est constituée de dix apprenants, cinq garçons et cinq filles. Ils ont tous quinze ou seize ans. On remarque deux groupes marqués au sein même de la classe : celui des filles, assises au premier rang, tranquilles voire un peu passives en cours, et celui des garçons, assis au fond et plutôt bavards. Ils en sont à leur quatrième année d'apprentissage du français LV2 au collège, à hauteur de deux heures par semaine ; ainsi, leur niveau s'approche d'un A2. Leur enseignant de FLE est le seul homme du département, français natif. Avec eux, nous développons un projet de publication de vidéo et d'enregistrement audio sur le blog de classe.

3.3 La classe de 4^o bilingue

La classe de 4^o bilingue est composée de vingt-quatre apprenants, de quinze et seize ans, qui suivent le programme bilingue ensemble depuis la 1^o ESO. Leur enseignante de FLE est la responsable du département de français. C'est une classe assez difficile et peu travailleuse ; pour cette raison, c'est la seule classe que nous voyons à hauteur de deux heures par semaine.

Dans notre projet, nous ne réalisons le projet qu'avec treize d'entre eux, ceux allant présenter le B1 au DELF scolaire.

3.4 Les deux classes de 1° Bachillerato

Les apprenants de première avec qui nous travaillons sont divisés en deux groupes hétérogènes, formés selon leur emploi du temps et non selon leur niveau. Une classe est composée de quinze élèves et l'autre de sept élèves, certains ayant suivi le programme bilingue et d'autres non. Ils ont cependant la même enseignante de FLE, la responsable du programme bilingue. Parmi ces vingt-sept élèves, nous réalisons le projet avec uniquement neuf d'entre eux que nous divisons à nouveau en deux groupes de niveau. Un groupe sera composé de quatre élèves souhaitant présenter le B1 au DELF scolaire (tous ayant suivi des cours de français LV2 au collège), et un autre groupe sera composé de cinq élèves souhaitant présenter le B2 au DELF scolaire (tous ayant suivi le programme bilingue au collège).

Avec tous les élèves préparant les examens du DELF, j'ai mis en place différentes plateformes de travail à distance afin de préparer l'épreuve de production orale du DELF. Ainsi, mon projet de développement de l'oral dans un dispositif hybride s'est fait avec quatre groupes différents ayant trois enseignants différents.

Maintenant que j'ai présenté le contexte dans lequel s'est développé mon projet, je vais présenter la commande de stage que m'avait passé le département de français ainsi que les besoins que j'ai pu analyser en arrivant.

Chapitre II. Présentation de la commande et des besoins analysés

1. La commande de stage

En tant qu'assistante de « conversation » et française native, les enseignants du département de français souhaitaient que je développe les compétences orales et interculturelles des apprenants. Si j'ai pu travailler sur ces deux types de compétences durant mon stage, je concentrerai mon projet et mon analyse exclusivement sur le développement des compétences orales. Toutefois, à hauteur d'une heure par semaine par groupe et avec des classes allant parfois jusqu'à 30 apprenants il m'était difficile de réellement pouvoir développer les compétences orales de tous. J'ai donc cherché à développer la pratique de l'oral en dehors des heures de cours, notamment avec les niveaux les plus élevés (A2-B2), c'est-à-dire avec les deux classes de 4°ESO et les deux classes de 1°Bachillerato que nous venons de décrire. Suite à la lecture du mémoire de J-P Vieu (2014), j'ai décidé d'intégrer un dispositif de formation hybride avec ces niveaux. Le site Internet de pratique orale que J-P Vieu avait mis en place durant son stage m'a en effet

inspiré et donné des idées pour faire pratiquer l'oral à distance à mes apprenants. Pour adapter ce projet aux caractéristiques de nos élèves, j'ai fait passer un questionnaire aux apprenants sur leurs pratiques numériques et sociales (Annexe 1) afin de finalement choisir des supports et plateformes adaptés tant à leur pratique qu'aux activités que nous souhaitons développer. Ainsi, mon intervention au collège-lycée a tourné autour de deux missions générales de renforcement de l'oral, l'une se concentrant sur les heures d'enseignement et l'autre ayant pour objectif le développement d'un projet ingénierique.

Ma première mission se concentrait sur les heures d'enseignement et me donnait comme objectif de travailler les compétences orales et interculturelles en groupe-classe. Je l'ai développée au travers d'activités orales et interculturelles que je proposais lors de mes heures d'enseignement. Pour cela j'ai dû analyser les besoins des apprenants selon leur niveau de langue, leur culture d'origine, leur avancée dans le programme scolaire, leurs envies ; choisir et créer des activités adaptées aux besoins permettant de travailler les compétences orales et interculturelles en classe de façon intéressante et ludique afin de raviver la motivation des apprenants, réaliser ces activités en classe et enfin évaluer leur réception et leur efficacité.

Toutefois, c'est la deuxième mission qui nous intéresse ici principalement. Mon projet ingénierique consistait à apporter un soutien personnalisé aux apprenants des niveaux les plus élevés (A2-B2) en leur faisant travailler la production orale en présentiel mais aussi en dehors des heures de cours. En effet, ces apprenants avaient davantage besoin de pratiquer l'oral car la plupart avaient la possibilité de présenter les examens du DELF en fin d'année scolaire. Les enseignants souhaitaient donc que je leur porte un intérêt particulier afin de les aider à préparer ces examens mais aussi car ils avaient atteint un niveau permettant et demandant une pratique orale plus fréquente et plus longue. Or, disposant de peu d'heures en présentiel avec ces groupes, j'ai cherché à mettre en place un dispositif les amenant à travailler aussi l'oral à distance. Pour cela, nous avons mis en place un blog sur lequel les apprenants de 4[°]ESO LV2 postaient des vidéos et enregistrement audio fréquemment. D'un autre côté, nous avons mis en place un système de formation hybride basé sur l'envoi d'enregistrement audio avec les apprenants préparant le DELF des classes de 4[°]bilingue et de 1[°]Bachillerato.

2. Les besoins

Face à la commande de stage que m'ont fait les enseignants du département de français, j'ai analysé les besoins afin de pouvoir définir plus précisément les modalités de mise en place du projet ingénierique. Le diagnostic réalisé a permis d'identifier les principaux besoins institutionnels et pédagogiques. Au niveau institutionnel, il y a un besoin important de

revaloriser le français aux yeux des élèves. Le partenariat avec l'Alliance Française et l'école officielle de langue sont un atout à valoriser. En effet, en Espagne les certifications de niveau de langue sont très importantes car elles sont nécessaires pour obtenir un diplôme universitaire, choisir sa destination d'Erasmus, ou encore passer des concours de la fonction publique. Elles sont par ailleurs grandement valorisées sur le marché du travail. Ainsi, obtenir de bons résultats à ces examens servirait à la bonne image de l'apprentissage du français et à motiver les apprenants à choisir cette option.

Au niveau pédagogique, mon diagnostic a décelé différents besoins. Premièrement, le temps accordé au travail des compétences orales et interculturelles est insuffisant. Il faudrait ainsi trouver une manière de les travailler davantage, en ajoutant plus d'heures de cours, en les organisant différemment ou en proposant des activités à distance. L'intégration plus judicieuse des pratiques numériques dans la situation d'apprentissage/enseignement pourrait d'ailleurs représenter une solution à ce problème.

Enfin, au niveau des apprenants, un investissement plus grand de leur part dans l'apprentissage du français est nécessaire. On sent que le français n'est pas une matière principale et que sa pratique n'est que secondaire face à d'autres matières plus importantes. Le travail de revalorisation de la matière et l'intégration de leurs pratiques numériques dans les situations d'enseignement/apprentissage devraient dans ce sens servir à aider les apprenants à prendre plus au sérieux l'apprentissage du français.

Cette présentation de la commande et des besoins se veut générale et introductive, elle sera davantage détaillée dans la partie III de présentation de la démarche et de la méthodologie adoptée. Je vais maintenant décrire la démarche ingénierique que j'ai mise en place lors de la réalisation de ce projet.

Chapitre III. Présentation de la démarche ingénierique

1. La démarche de définition du projet

La méthodologie adoptée s'inscrit pleinement dans la recherche-action de type pragmatique définie par Van der Maren (2003 : 85) dans le sens où j'ai cherché à changer certains aspects de l'apprentissage des apprenants sans jamais remettre en questions les valeurs ou finalités de la situation d'enseignement/apprentissage. Durant tout le processus, j'ai à la fois été « co-chercheuse » et « co-actrice » (Van der Maren, 1995 : 294) : après avoir analysé le terrain, j'ai élaboré un projet ingénierique se voulant adapté au terrain. Nous, apprenants, collègues et moi-même, l'avons mis en place et j'en analyserai les résultats dans la quatrième partie.

Tout d'abord, dans l'optique de définir le dispositif hybride que nous allions utiliser pour notre projet de développement de l'oral à distance, j'ai fait passer un questionnaire (cf. Annexe 1) à tous les étudiants concernés par le projet. Ce questionnaire portait sur leurs utilisations personnelles de l'outil numérique et était inspiré de l'enquête «Les adolescents, leur téléphone portable et l'Internet mobile » de TNS Sofres d'octobre 2009. Il était divisé en quatre parties : l'équipement numérique, l'ordinateur, le téléphone portable et les réseaux sociaux. Les apprenants ont répondu à ce questionnaire papier en classe. J'ai ensuite ramassé puis analysé les résultats de ces cinquante-cinq questionnaires (cf. Annexe 2) afin d'en tirer les outils et pratiques numériques les plus utilisés par les apprenants et d'ainsi adapter le dispositif en conséquence. A partir de là, nous avons donc créé le dispositif de formation hybride qui nous servirait dans notre projet de développement de l'oral. Pour les différents groupes, nous avons décidé de développer différents systèmes de fonctionnement. En effet, en fonction des niveaux, des affinités, des habitudes... il nous semblait plus judicieux d'adapter le projet aux caractéristiques de chaque groupe.

2. La définition du projet

Maintenant que j'ai introduit la démarche ingénierique suivie, je vais présenter le projet élaboré suite à l'analyse des besoins effectués. Cette présentation, de même que celle de la démarche, sont avant tout introductives, tant la démarche que le projet seront davantage détaillés dans la partie III présentant la méthodologie et le recueil de données.

2.1. *Le blog avec les 4° LV2*

Avec les dix apprenants de la classe de 4°ESO LV2 de niveau A2, nous avons décidé d'utiliser le blog de la classe afin de publier des vidéos ou enregistrement audio. Le contenu des productions est préparé en classe puis les apprenants doivent m'envoyer par mail, par WhatsApp ou bien directement mettre sur le blog leurs enregistrements.

2.2. *La préparation du DELF avec les 4° Bilingue*

Avec la classe de 4°Bilingue, nous avons décidé de nous centrer sur les 13 apprenants allant présenter le B1 au DELF. Pour cela, nous avons utilisé la plateforme Google Classroom de la classe afin de communiquer en groupe et d'y publier les sujets de production orale à réaliser. Tous les apprenants de la classe y avaient donc accès et étaient invités à réaliser les activités s'ils le souhaitaient, mais le format d'exercice était exclusivement orienté vers les types d'exercices de production orale du B1. Enfin, je demandais aux apprenants de m'envoyer de manière facultative leurs enregistrements audio par message privé WhatsApp. En effet, cette

classe est un peu compliquée et la face des apprenants y est assez fragile. Il était donc préférable que les enregistrements audio ne soient pas envoyés à toute la classe mais simplement à l'enseignante. Ce choix nous permettait ainsi de favoriser la production de tous, d'éviter les moqueries et de protéger la face de certains. De plus, l'utilisation de WhatsApp, l'application que tous utilisent au quotidien sur leur portable, permettait d'ancrer la pratique dans leur vie courante. J'envoyais ensuite les retours sur leurs productions par message privé de WhatsApp et réaliser de temps à autre des corrections collectives des erreurs les plus fréquentes en classe en présentiel.

2.3. La préparation du DELF avec les 1^oBachillerato

Avec les deux classes de 1^oBachillerato, nous avons créé des groupes de discussion WhatsApp en fonction des niveaux. Dans les deux classes, plusieurs apprenants ayant suivi le programme bilingue souhaitent présenter le DELF B2 alors que ceux ayant fait français LV2 souhaitent présenter le B1. Vue la difficulté de mener des classes centrées sur un examen ou sur l'autre, nous avons créé un groupe WhatsApp B1 et un groupe WhatsApp B2, tous composés d'apprenants appartenant aux deux classes. Sur ces groupes, je publie chaque semaine un sujet de production orale que les apprenants doivent envoyer via un enregistrement audio de WhatsApp. L'ambiance dans les deux groupes étant vraiment très bonne, j'ai demandé aux apprenants d'envoyer leurs productions directement sur le groupe. Les risques d'atteindre la face sont plus faibles et ce partage des enregistrements audio permet que les autres les écoutent et puissent apprendre des erreurs de toutes et de tous.

Notre idée de dispositif hybride s'est concrétisée car en plus de demander aux apprenants de nous envoyer des productions par WhatsApp, nous travaillions également en présentiel leurs productions orales, de manière individuelle ou collective, pour pratiquer ou pour corriger les erreurs des productions envoyées à distance. Ainsi, notre travail s'est réellement articulé autour d'un développement des compétences orales au travers de tâche à réaliser en présentiel ou via WhatsApp. Dans une optique d'adaptation aux besoins et demandes des apprenants, cette idée s'est transformée en quatre mini projets. Cette subdivision a pour but de s'adapter au mieux aux besoins et caractéristiques de chaque groupe car comme l'explique Rivens Mompean (2011 : 377) «Notre réflexion sur les dispositifs d'apprentissage en langues devra donc prendre en compte les acteurs, apprenants et enseignants, et non se concentrer uniquement sur le dispositif technique». Néanmoins toutes ont pour point commun l'articulation de cours en présentiel et de l'utilisation d'une plateforme en ligne pour communiquer avec les apprenants et de l'enregistrement audio à distance des productions orales, le plus souvent via l'application

WhatsApp. Je récolte ainsi toutes les productions orales que m'envoient les apprenants ou qu'ils réalisent en classe et peux ainsi analyser grâce à des critères spécifiques l'évolution de leurs compétences orales. Je souhaite centrer mon analyse sur les apprenants de chaque classe ayant réalisé le plus de production, me permettant ainsi de remarquer réellement une évolution entre les premières et les dernières productions.

C'est donc en analysant ces quatre mini-projets que je tenterai de répondre à la problématique : Comment intégrer les pratiques numériques et sociales des jeunes dans l'enseignement / apprentissage du français en milieu scolaire ? Comment les utiliser afin de leur faire développer leurs compétences orales ? En quoi l'utilisation de l'enregistrement audio à distance permet-elle d'améliorer les compétences orales ? Mais tout d'abord, je vais présenter le cadre théorique dans lequel s'inscrira la réflexion que je mènerai lors de l'analyse des résultats.

Partie II. Cadrage théorique

Notre projet s'étant développé autour des compétences orales travaillées à distance grâce à des outils numériques, il me semblait nécessaire d'appréhender ces notions au travers de la littérature déjà existante en la matière et des choix théoriques que j'effectuerai pour réaliser l'analyse des données. Dans un premier temps, j'aborderai la notion d'oral. En effet, l'oral est une notion floue qu'il semblait important de définir. Dans un deuxième chapitre, je m'intéresserai à la notion de distance dans les situations d'enseignement/apprentissage. Enfin, je présenterai l'intégration des technologies de la communication et de l'information (TIC) dans l'enseignement.

Chapitre I. L'oral

1. L'oral, un concept flou et peu valorisé

Dans l'introduction de son ouvrage *Pour une didactique de l'oralité*, C. Weber décrit le flou régnant autour du concept d'oral : « Qu'est-ce que l'oral, sinon une désignation générique d'usages, courante dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'un objet flou, multiforme et complexe, derrière lequel se cachent des réalités variées, selon les contextes éducatifs ? » (2013 : 1) Ainsi, l'oral est un objet flou et complexe, compliqué à cerner et à définir précisément. Pendant longtemps délaissé au profit de l'écrit dans la tradition française, on ne s'intéresse concrètement à lui que depuis peu. Même encore aujourd'hui, beaucoup considèrent que le français parlé n'est qu'une version dévalorisée de l'écrit (Weber, 2013 : 2). Néanmoins, les frontières entre l'oral et l'écrit disparaissent petit à petit notamment au travers des communications médiées par les appareils numériques. On remarque de plus en plus de traces du parler dans l'écrit notamment dans les communications effectuées sur les réseaux sociaux. (Weber, 2013 : 11). Ainsi, si les frontières entre l'écrit et l'oral se maintiennent tout de même via une dévalorisation persistante de ce dernier au profit du premier, on remarque que ces frontières ne sont pas si tangibles et que l'un et l'autre s'influencent mutuellement. Mais, qu'est-ce que l'oral exactement ? Je vais m'intéresser maintenant à la tentative de description faite par C. Weber.

2. Une tentative de définition

L'oral peut être envisagé sous différents aspects : communicatif, linguistique, grammatical, pragmatique, phonétique... En fonction de la manière que l'on aura de l'analyser, on pourra le définir d'une manière ou d'une autre.

2.1. *L'oral comme média de communication*

D'un point de vue communicatif, l'oral est un média utilisé pour faire passer un message. Corinne Weber (2013) parle de « charpente de l'oralité » afin de définir la situation communicative orale et de mentionner les différentes composantes nécessaires à son bon déroulement. Le sens est vu comme le pilier central qui est lui-même complété par et basé sur les ramifications constituées des différents paramètres : articulatoires, rythmiques, prosodiques et paraverbaux. Une manière d'appréhender l'oral d'un point de vue communicatif est l'analyse pragmatique de celui-ci. Depuis les travaux du Conseil de l'Europe, l'analyse de l'oral se fait à partir d'acte de langage (De Nuchèze, 2017 : 13). La parole est ainsi considérée comme un outil d'action et d'interaction. L'intention de l'auteur doit également être prise en compte afin de bien pouvoir cerner l'enjeu de la communication.

2.2. *L'oral comme acte langagier*

D'un point de vue linguistique et grammatical, Weber (2013) invoque les systèmes entrant en jeu lors de la grammaticalisation de l'oral : morphosyntaxique, grammatical, phonétique, prosodique, énonciatif et variationnel. Tous ces paramètres s'emboîtent ou se juxtaposent afin de pouvoir faire passer le message souhaité. En effet, les caractéristiques phonétiques, morphosyntaxiques et grammaticales configurent le message mais les effets prosodiques et mimo-gestuels peuvent aussi participer à l'élaboration du sens. Ainsi, ce que Weber appelle ici la grammaire de l'oral consiste donc en l'ensemble de ces choix de signaux faits par le locuteur afin de pouvoir donner le sens voulu à son énoncé. Tous ces aspects sont importants afin de bien faire passer le message souhaité à l'oral. Ce sont également les aspects que nous devons prendre en compte lorsque nous analysons une production orale. Toutefois, si ces paramètres nous permettent de concevoir l'oral dans sa totalité, ils sont assez nombreux et peuvent être complexes et lourds à analyser dans des cas pratiques comme l'enseignement ou l'évaluation de l'oral en LE.

3. L'oral en Français Langue Etrangère

La compétence orale dans l'enseignement/apprentissage des LE possède des caractéristiques particulières. En effet, celle-ci prend en compte des aspects plus larges et variés. « En langue étrangère d'ailleurs, la compétence est configurée de façon combinatoire faisant appel aussi bien aux savoirs, savoir-faire, pratiques, raisonnements, attitudes, etc » (Weber, 2013 : 49). En outre, la question de la compétence orale dans les situations d'enseignement/apprentissage en

langue étrangère se pose sous deux aspects : celui de son développement et celui de son évaluation.

3.1. *Le développement de l'oral*

Au-delà de la maîtrise linguistique, un apprenant doit savoir maîtriser le système vocalique de la LE afin de pouvoir développer ses compétences orales. Les enseignants et apprenants de LE travaillent dans les situations d'enseignement/apprentissage à ce que la prononciation se rapproche le plus possible de celle d'un natif, même si cela demande un effort très important de la part des locuteurs étrangers. En effet, C. Weber nous explique que « La représentation de la bonne prononciation qui se rapproche de celle du locuteur natif near native domine les esprits tel un fantôme idéologique, dans les milieux éducatifs et dans l'environnement social. » (2013 : 31). Une marque de l'accent d'origine est presque constamment décelable chez les apprenants étrangers car afin de parler une LE un apprenant doit réaliser des sons très probablement différents de ceux de sa langue maternelle. Il doit développer de nouveaux comportements verbo-moteurs. Plusieurs modèles de développement de cette compétence phonétique en LE existent. D'un côté, certains pensent que l'acquisition de la langue se fait majoritairement grâce à l'appréhension des sons et à la modalité auditive tandis que d'autres croient que l'exercice articulatoire est au centre de l'apprentissage. J'ai tenté d'intégrer ces deux approches dans mon projet en cours en présentiel et à distance afin d'améliorer la prononciation des apprenants. Enfin, C. Weber nous explique qu'il ne faut pas pour autant privilégier la langue à l'oral comme système mais plutôt aborder l'oral au travers d'activités à caractère social faisant réfléchir l'apprenant sur ses usages de la langue. (Weber, 2013). En effet, le développement de la compétence orale ne s'arrête pas aux enjeux de prononciation. L'apprenant doit aussi s'approprier les savoir-faire et savoir-être communicationnels propres à la LE. Chaque culture et langue possèdent leurs propres codes de communication orale et ceux-ci doivent également être maîtrisés par les apprenants de cette LE afin de pouvoir communiquer sans problème ou malentendu ; voilà pourquoi mon projet s'est organisé autour de la réalisation de tâche orale que les apprenants devaient m'envoyer au travers d'une application qu'ils utilisent quotidiennement.

Afin de pouvoir pratiquer les aspects à la fois phonétique, linguistique, discursif et culturel, la perspective actionnelle propose de développer les compétences orales au travers de tâches. La mise en pratique grâce à des activités ayant du sens et étant proches de la réalité permettrait ainsi de favoriser l'acquisition de la compétence orale. Pour leur part, Guichon et Nicolaev (2009) pensent que la compétence orale se développe dans l'interaction, grâce à certaines

caractéristiques. Ils expliquent l'hypothèse de l'interaction selon laquelle l'acquisition de la compétence orale est facilitée par l'interaction quand celle-ci débouche sur une production compréhensible grâce à la segmentation de la production, quand une rétroaction est fournie aux apprenants ou bien quand les apprenants doivent reformuler. En d'autres mots, la compétence orale se développe quand un apprenant interagit avec un autre locuteur en LE notamment grâce aux retours qu'il reçoit. C'est pourquoi j'ai tenté d'intégrer des aspects interactionnels dans mon projet d'envoi de productions orales à distance.

Ainsi, le développement de la compétence orale en LE est abordé de différentes manières en fonction des courants et contextes ; cela est notamment dû aux multiples facettes de l'oral que nous avons pu expliquer plus tôt. Cependant, si une technique d'acquisition de la compétence orale n'a pas été reconnue par tous, l'évaluation est davantage harmonisée.

3.2. L'évaluation de la compétence orale en LE

3.2.1. Le CECRL

Afin de faciliter la mesure et l'évaluation des productions orales, le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose des descripteurs comprenant des critères se voulant à la fois exhaustifs, adaptés aux différents niveaux de LE et faciles à mettre en place. Ces descripteurs sont reconnus et utilisés par la plupart des enseignants et manuels de LE qui aujourd'hui se revendiquent de la perspective actionnelle. Ces descripteurs sont divisés en plusieurs catégories. Une première catégorie fait références aux activités de production orale générale (monologues, annonces publiques...) et aux stratégies que les locuteurs sont capables d'utiliser. Une autre partie est consacrée aux activités d'interaction orale générale (compréhension, conversation, discussions formelles et informelles...) et aux stratégies développées par les locuteurs. Ces deux parties concernent davantage les formes des discours que sont capables de construire et développer les locuteurs, faisant référence à la notion de tâche sociale que nous avons évoquée plus tôt. En effet, les locuteurs de LE doivent être capables de communiquer dans certaines situations précises à l'oral. D'un autre côté, cette partie est aussi consacrée aux moyens et ressources que les locuteurs peuvent mettre en place afin de pouvoir communiquer oralement et de palier certaines difficultés qu'ils pourraient avoir en tant que locuteur étranger. Enfin, une dernière partie, commune aux productions orales et écrites, fait référence aux compétences communicatives langagières (linguistiques : vocabulaire, grammaire, phonologie... et sociolinguistiques : souplesse, cohérence, précision...). Il semble intéressant de voir que la partie sur les compétences communicatives langagières soit commune aux productions écrites et orales. Cela signifierait que les outils linguistiques nécessaires pour

communiquer à l'écrit et à l'oral sont assez semblables. Néanmoins, il me semble que si ces deux versants d'une même compétence de communication se rejoignent sur beaucoup de points, l'oral et l'écrit ne s'appuient pas toujours sur les mêmes bases. En effet, comme l'explique Weber « Désormais, la phrase doit rester une catégorie propre à l'écrit, nous verrons [...] que la syntaxe de l'oral a son mode d'organisation propre. » (2013 : 43). Malgré cela, ces critères développés par le CECRL permettent d'appréhender les productions orales de manière plus souple et précise à la fois.

3.2.2. La mesure des productions orales dans la recherche scientifique

Toutefois, certains enseignants-chercheurs préfèrent centrer leurs analyses de productions orales en LE sur des critères plus limités et plus concrets dans une optique de recherche scientifique. N. Guichon et V. Nicolaev (2009) ont proposé un modèle pour mesurer la compétence linguistique orale. Dans un premier temps, ils considèrent nécessaire d'analyser le matériau langagier fourni en amont de la tâche afin de prendre en compte le thème et l'aide contextuelle apportée. Les conditions de réalisation de la tâche sont un deuxième critère à regarder. Enfin, les attentes quant au type de production langagière sont un autre point qui influencera la production finale et sa mesure. Ainsi, le contexte de réalisation est toujours à prendre en compte, mais ce qui est intéressant dans leur travail est la manière de mesurer la compétence orale. En effet, afin d'analyser les acquisitions de leurs apprenants en LE, ils ont décidé d'analyser leurs productions au travers de trois paramètres : la fluidité (la vitesse de production), la correction linguistique (respect des normes de la langue) et la complexité (utilisation de formes complexes). Ils ont réalisé leurs analyses grâce à des calculs du nombre de syllabes produites par minute, du pourcentage de propositions correctes morphosyntaxiquement, de la proportion de phrases complètes ou elliptiques par production. Ces calculs très minutieux permettent donc de donner des résultats objectifs et de réellement « mesurer » les compétences orales des apprenants. Ils ont fait le choix de prendre en compte des critères chiffrables et mesurables. D'un autre côté, Y. Kirkgöz (2011) préfère analyser les compétences orales au travers de la fluidité, de la prononciation, du vocabulaire, de la justesse et de la réalisation de la tâche demandée. Son analyse est également quantitative et réalisée grâce au Statistical Package for the Social Science version 11.5. Néanmoins, elle a également intégré une approche qualitative des productions basée sur l'analyse des contenus afin d'en faire émerger les thèmes et tendances principales.

Dans une recherche scientifique en didactique des langues (DDL) il peut être plus simple et efficace de ne se concentrer que sur un nombre limité de compétences à analyser. Ceci permet

d'aborder plus en détail les compétences souhaitées et d'ainsi offrir un travail plus approfondi. En outre, les outils numériques permettent de développer des analyses à la fois quantitatives et qualitatives des productions, permettant ainsi d'obtenir des résultats complets.

Pour conclure cette partie de définition de l'oral plus spécifiquement en DDL, nous pouvons réaffirmer que l'oral reste un objet flou et pouvant être abordé tant du point de vue communicatif que linguistique. En langue étrangère, son acquisition peut relever de différentes méthodes même si la perspective actionnelle (courant dominant ces dernières décennies) tend à l'aborder sous forme de tâche sociale concrète. De même, son évaluation est influencée par la perspective actionnelle et les descripteurs du CECRL. Toutefois, dans une optique scientifique, il est plus intéressant pour une chercheuse de concentrer ses recherches sur des compétences précises et de les analyser quantitativement et qualitativement afin d'approfondir son analyse.

Chapitre II. La distance

Un autre concept central dans notre problématique est la notion de distance au sein des situations d'enseignement/apprentissage. Celle-ci est vue comme nécessaire sous différentes formes afin de favoriser l'apprentissage d'une LE. Premièrement, une distance inhérente à tout processus d'apprentissage est la distance cognitive nécessaire pour faciliter l'acquisition. D'autre part, la distance physique se développe dans les situations d'enseignement/apprentissage car, notamment grâce aux outils technologiques, elle permet d'intégrer de nouvelles méthodes de communication et d'enseignement. Enfin, j'analyserai les dispositifs hybrides mêlant distance et présentiel dans les situations didactiques de LE.

1. La distance cognitive

La distance est une question centrale dans l'enseignement-apprentissage. En effet, tout apprentissage a besoin d'un certain recul car il ne résulte pas de processus intentionnel (Candas & Poteaux, 2010), il s'élabore petit à petit grâce à une certaine distanciation que l'apprenant effectue face aux savoirs afin de soutenir les processus cognitifs et métacognitifs nécessaires. Carré (2005, cité par Candas & Poteaux, 2010 : 535) considère que les compétences cognitives et métacognitives sont deux des cinq volets du savoir-apprendre. Les compétences cognitives correspondent au fonctionnement de la mémoire alors que les compétences métacognitives font référence à la prise de conscience de son propre fonctionnement cognitif. Les trois autres compétences sont : les compétences de gestion pédagogique, les compétences sociales et relationnelles et les compétences de navigation et de traitement de l'information. Ainsi, la prise

de recul et la mise à distance face à son propre processus cognitif est un des points nécessaires à développer pour apprendre.

En outre, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères suppose une distance nécessaire encore plus importante dans le sens où l'identité de l'apprenant est engagée dans l'apprentissage des savoirs (Candas & Poteaux, 2010). En effet, l'apprenant d'une LE doit prendre de la distance pour mettre en marche les processus cognitifs et métacognitifs nécessaires. Mais afin de développer ses compétences en LE, l'apprenant doit aussi prendre un certain recul face à lui-même afin d'être prêt à intégrer de nouveaux comportements verbo-moteurs et culturels, de nouvelles façons de penser et de s'exprimer... Selon Esch (1995, cité par Candas & Poteaux, 2010 : 528), apprendre une LE va au-delà de l'apprentissage d'un nouveau système et de nouvelles structures linguistiques, cela suppose une distance à la fois culturelle, sociale et psychologique.

L'apprentissage d'une LE est donc marqué par une distanciation nécessaire à faire tant pour activer les processus métacognitifs que pour se préparer à incorporer de nouveaux comportements.

2. La distance physique

La distance physique peut prendre plusieurs formes dans les situations didactiques. Chacune de ces formes aura ses propres conséquences sur l'apprentissage de la LE.

2.1. *Les formes de distance physique*

La distance physique dans les situations d'enseignement/apprentissage existe à différents niveaux. Au niveau micro elle correspond aux pratiques réelles d'enseignement/apprentissage, au niveau méso elle concerne la structuration des programmes et dispositifs, et enfin au niveau macro elle se fait au niveau de l'institution en soi (Rivens Mompean, 2011 : 388). En effet, au niveau micro, l'utilisation de nouvelles ressources peut créer une distance entre l'enseignant et l'apprenant et ainsi recomposer la situation de face-à-face que l'on trouvait traditionnellement. Au niveau méso, l'utilisation d'une plateforme en ligne dans un dispositif hybride ou à distance pour animer les cours impose une distance dans l'organisation de la situation d'enseignement/apprentissage. D'un autre côté, la distance peut également être géographique, comme dans des échanges avec des étudiants natifs présents dans un pays homoglotte. L'outil numérique a représenté une révolution en la matière car il nous permet d'être en contact presque instantanément avec des personnes du monde entier. Toutefois, la distance peut aussi être temporelle avec la possibilité d'échanger de manière asynchrone, les échanges ne se font pas

systématiquement de manière immédiate, ils peuvent être réalisés au rythme désiré par les interactants.

La distance s'illustre de manière diverse dans les situations d'enseignement/apprentissage et par conséquent les effets qu'elle pourra avoir dessus sont également divers.

2.2. *Les conséquences de la distance physique*

Qu'elle se situe au niveau micro, méso ou macro, géographique et/ou temporelle, la distance semble modifier les rapports entre acteurs dans la situation traditionnelle d'enseignement/apprentissage. En effet, « la distance induite par le recours au multimédia [...] recompose la situation traditionnelle d'enseignement en face-à-face » (Rivens Mompean, 2011 : 376). Toutefois, il semblerait qu'elle puisse servir à rapprocher la situation pédagogique du quotidien de l'apprenant et de la réalité des communications, favorisant ainsi la spontanéité dans la pratique de la langue (Rivens Mompean, 2011 : 387). Plus qu'éloigner l'apprenant de la situation didactique traditionnelle, la distance et notamment les TIC la redéfinissent et permettent d'intégrer de nouveaux moyens de communication et de nouvelles ressources, enrichissant ainsi l'apprentissage. Effectivement, l'apprentissage d'une LE doit être ouvert sur le monde extérieur car l'objectif principal est de rendre l'apprenant capable de communiquer en LE dans la vie courante. Ainsi, la distance dans la situation didactique permet d'intégrer le monde extérieur, de nouvelles ressources, des communications de type réel... Par exemple, l'utilisation de plateformes en ligne peut rapprocher les apprenants de pratiques langagières spécifiques telles que les forums, les blogs ou bien les intégrer dans des communautés en ligne déjà existantes. De même, les échanges avec d'autres apprenants géographiquement éloignés permettent souvent de travailler plus réellement les compétences linguistiques et culturelles. D'un autre côté, la distance suppose le développement de l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage (Poisson, 2003). En effet, elle permettrait aux apprenants de gérer leur formation de manière autonome et de les responsabiliser face à leur apprentissage. Pour Albergo (2003, cité par Rivens Mompean, 2011 : 390), l'autonomie se développe chez les apprenants lors d'activités « d'ordre technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, méta-cognitif et psychoaffectif ». Ainsi, l'implication de la distance dans l'apprentissage peut être bénéfique à différents niveaux pour l'apprenant et favoriser le développement de plusieurs de ses compétences.

3. Les dispositifs hybrides

3.1. *Dispositif hybride : définitions et avantages*

Les dispositifs hybrides sont une manière d'intégrer de la distance dans les situations d'enseignement/apprentissage. Selon F. Mangenot (2017), ils sont « toute forme d'enseignement apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves) ». Toutefois, cette définition est assez générale. Ici, je m'intéresserai à un type de dispositif plus spécifique, intégrant les outils numériques. Je me baserai alors sur la définition proposée par Charlier, Descryver et Peraya (2006, cité par Mangenot, 2017 : 33) « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plateforme de formation. ». Ainsi les dispositifs hybrides sont à regarder comme des projets alliant à la fois des cours en présentiel et des activités à distance à réaliser grâce aux technologies. Mangenot (2017) cite différents exemples d'intérêt de la mise en place de dispositifs hybrides. Premièrement, ils permettent aux apprenants de gérer plus librement leur apprentissage, de s'organiser comme ils le souhaitent et ainsi de fournir une formation en LE à des personnes ayant peu de temps. L'autoformation est également favorisée dans ce type de dispositif. Un autre avantage peut être l'individualisation de la formation, les apprenants peuvent s'investir plus s'ils le souhaitent au travers de tâches supplémentaires à réaliser en ligne. Troisièmement, les dispositifs hybrides diversifient les formes d'expression. Effectivement, dans une formation hybride mêlant présentiel et à distance, les apprenants sont amenés à communiquer de différentes manières : sur des forums, par courriel, en vidéoconférence, en classe en présentiel... Enfin, dans certains cas cela donne la possibilité d'être en contact avec des natifs de la LE.

3.2. *Les différentes caractéristiques des dispositifs hybrides*

Elke Nissen (2006, cité par Mangenot 2017 : 34) a décrit les différentes formules de dispositifs hybrides existant : l'autoformation guidée (AFG) est organisée autour d'une plateforme en ligne, les activités en présentiel sont peu nombreuses et se fixent selon la disponibilité de tous ; l'autoformation intégrée (AFI) assouplit les contraintes du présentiel et propose des séquences à faire en autonomie et/ou en dehors de la classe ; enfin, l'autoformation complémentaire (AFC) consiste en augmenter le volume d'activité de l'apprenant sans modifier la progression et le volume horaire des cours présentiels, c'est dans cette troisième option que j'ai inscrit mon projet. Effectivement, sans chercher à changer la progression que les apprenants suivaient avec leurs enseignants de français respectifs, j'ai cherché à leur faire travailler certaines compétences

à distance au travers des plateformes en ligne choisies. Cependant l'heure en présentiel hebdomadaire servait également à corriger, renforcer, approfondir certains points mais aussi à réaliser les tâches demandées à distance.

En combinant les critères des dispositifs hybrides proposés par Degache & Nissen (2008) et ceux de Neumaier (2005), Mangenot (2017) établit une liste de cinq paramètres définissant les dispositifs hybrides. Le premier paramètre est la proportion de temps de travail en présence et à distance. Dans notre cas, comme dans les AFC, le temps en présentiel est fixe (1 ou 2 heures par semaine selon les classes), alors que le temps à distance est libre et complémentaire, chaque apprenant choisit le temps qu'il souhaitera investir dans le dispositif en ligne. Un deuxième paramètre est le lien présentiel/distance. Dans notre cas, même si les activités sont facultatives, le lien est assez fort car les tâches demandées en ligne sont ensuite corrigées voire parfois réalisées en classe. De même, les cours en présentiel servent à renforcer les points faibles repérés dans le travail réalisé à distance. Un troisième paramètre est la distribution des contenus et objectifs d'apprentissage, dans notre projet les deux modes visent le même objectif : les compétences orales. Un quatrième paramètre est la méthodologie d'enseignement, le risque qu'elle ne soit pas la même dans les deux modes existent, mais j'ai tenté de suivre la même méthodologie même si parfois les moyens ne le permettent pas. Le dernier paramètre est la présence d'échanges en ligne. Dans notre projet ces échanges étaient réalisés au travers de différents moyens de communication en ligne.

La distance est donc un élément nécessaire à toute situation d'enseignement/apprentissage, et encore plus lorsqu'il s'agit de LE. Elle peut prendre diverses formes et toutes influencent d'une manière ou d'une autre l'apprentissage, le rapprochant le plus souvent de situations de la vie réelle. Tous ces aspects seront pris en compte dans l'analyse de mon projet. Toutefois, il est important de remarquer que, comme nous pouvons le voir dans les exemples précédents, le développement des TIC a marqué et influencé de manière importante la notion de distance. Je m'intéresserai maintenant à cette troisième et dernière notion théorique : les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

Chapitre III. Les technologies de l'information et de la communication

Je vais maintenant tenter de décrire la dernière notion théorique importante de notre projet : les technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans cette optique, je démontrerai dans un premier temps en quoi les TIC ont chamboulé les situations didactiques. Ensuite, j'expliquerai les différentes formes possibles d'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage, avant de m'intéresser aux compétences qu'elles peuvent

développer. Puis, je présenterai les conditions nécessaires au bon déroulement de projets didactiques basés sur les TIC avant de terminer par les limites que l'intégration des TIC peut présenter.

1. Un bouleversement dans la situation didactique traditionnelle

Après avoir vu les quatre grands changements apportés par les TIC, je préciserai quelles en furent les conséquences dans la situation d'enseignement/apprentissage d'une LE.

1.1. *Les quatre changements de la révolution des TIC*

L'apparition des TIC a constitué un bouleversement dans les vies de tout un chacun, tant au niveau professionnel que personnel ou éducatif. Lankshear (cité par Develotte, 2010) distinguait quatre types de changements apportés par les TIC. Premièrement, le monde à connaître s'est agrandi. En effet, tout citoyen ayant accès à internet est exposé à une très grande quantité d'informations et à une diversité de langues qu'il n'avait très probablement jamais entendues ou lues auparavant. Les savoirs ne sont plus uniquement fournis par les manuels disponibles à l'école ou par les livres de la bibliothèque, Internet a rendu plus facile et a permis de multiplier les possibilités d'accès aux connaissances. Un deuxième changement évoqué par Lankshear est la conception du savoir et l'accès au savoir. En effet, grâce aux TIC, les processus et les conditions matérielles d'accès aux connaissances sont modifiés : il est possible d'apprendre une langue via une application, d'échanger en ligne de manière synchrone ou asynchrone, à l'écrit ou à l'oral... Un troisième bouleversement est la définition de ceux qui savent. Effectivement, maintenant tout le monde peut publier en ligne, les écrits ne sont plus aussi formatés. Même si les experts ne disparaissent pas, n'importe qui peut contester, répondre et donner son opinion sur la toile de manière publique. Enfin, le dernier point soulevé par Lankshear est l'importance relative donnée aux différents modes du savoir. La multiplication des ressources auxquelles nous avons maintenant accès invite les apprenants à chercher, à vérifier, à trier, à approfondir... Toute information n'est pas bonne à prendre, on demande aux apprenants de développer leur esprit critique et de vérifier leurs sources.

Ainsi, les TIC ont bouleversé le rapport aux savoirs de tout un chacun. En DDL et dans l'apprentissage des LE, ce bouleversement a également eu lieu.

1.2. *Les TIC dans la situation traditionnelle d'enseignement/apprentissage des LE*

Les TIC jouent un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage des LE. Elles ont ouvert l'apprentissage vers le monde extérieur et ont permis de le rapprocher de la communication réelle, objectif final de l'apprentissage d'une LE. Elles supposent une

modification du rapport savoir-enseignant-étudiant. Rivens Mompean (2011) disait qu'il fallait maintenant considérer d'autres types de relations dans les situations didactiques telles que : les relations apprenant-apprenant ou l'autoformation. En effet, les TIC permettent de favoriser le travail collaboratif notamment grâce aux échanges en ligne entre apprenants, mais elles favorisent aussi l'individualisation de l'apprentissage avec la possibilité d'apprendre par soi-même grâce à l'outil numérique. Un grand nombre d'applications et de sites internet donnent la possibilité aux apprenants de compléter leur formation en LE ou bien même parfois de s'autoformer uniquement en ligne. Enfin, un des plus grands apports des TIC en DDL est la possibilité de mettre en contact les apprenants avec des locuteurs natifs de la LE. Ces échanges donnent la possibilité de mettre en pratique tous les apprentissages qui ont été faits en LE et d'ainsi concrétiser l'apprentissage, mais ils permettent aussi de compléter la formation et de faire améliorer les apprenants en les mettant dans des situations de communication réelles.

2. Les différents formats d'intégration des TIC

Les TIC peuvent être intégrées de manières diverses et variées dans les situations d'enseignement/apprentissage des LE. Après avoir vu les deux grands types d'intégration possibles, je m'intéresserai aux différentes ressources et activités réalisables grâce aux TIC en classe de LE.

2.1. *CMO / CALL*

Il existe plusieurs champs de recherche en TIC. Deux des premières utilisations qui ont été analysées (Rivens Mompean, 2011) sont le Computer Assisted Language Learning (CALL) et la Communication médiatisée par ordinateur (CMO).

Premièrement, le CALL ou Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur en français (ALAO) est un champ dans lequel la langue, ici vue comme objet d'apprentissage, est travaillée grâce à l'outil numérique. L'utilisation de l'ordinateur a pour objectif premier de travailler les compétences linguistiques. Ainsi, dans un premier temps l'outil informatique était utilisé afin de réaliser diverses activités ou exercices permettant de travailler la LE. Un peu plus tard, les TIC ont été intégrées aux situations didactiques afin non plus de travailler la langue, mais de communiquer. S'est alors développée la CMO en classe de LE. Le concept est ici différent car l'outil numérique sert ici à communiquer directement en LE. La CMO peut prendre différentes formes : clavardage, forum, courriel... Selon Foucher, Rodrigues et Hamon (2010), la CMO est assez efficace dans l'apprentissage des LE. En effet, l'expression en langue cible est globalement améliorée, elle peut représenter un entraînement à l'interaction orale, elle permet

de porter une certaine attention à la forme des messages, elle fait également travailler les compétences interculturelles et développe le travail collaboratif.

Ainsi, nous pouvons ici remarquer deux grands types d'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage. Un premier usage, le CALL, consiste à réaliser les mêmes types d'activités qui étaient réalisées en classe mais sur ordinateur, c'est donc davantage un changement de conditions matérielles. D'un autre côté, la CMO modifie la nature même de la tâche réalisée. En effet, la CMO invite à communiquer en langue-cible avec d'autres apprenants ou avec des locuteurs de la langue-cible. Cette dernière manière d'intégrer les TIC s'inscrit davantage dans la perspective actionnelle en intégrant des pratiques sociales réelles dans les situations d'enseignement/apprentissage.

2.2. Les ressources disponibles en ligne

2.2.1. Les trois types de ressources pour les productions en ligne

Aux différentes manières d'intégrer le numérique en classe de LE correspondent différentes ressources utilisables. Nous pouvons diviser en trois les types de supports (Rivens Mompean, 2011). Il existe d'un côté les ressources fermées (web 1.0, cdrom...) avec lesquels l'apprenant est isolé et travaille seul. D'un autre côté, nous avons les ressources semi-ouvertes. Ici, le travail est suivi par un tuteur qui donne des corrections et des retours sur ce qu'ont fait les apprenants. L'utilisation de ces ressources correspondrait au CALL. Enfin, nous avons les dispositifs et réseaux sociaux et l'accès aux locuteurs natifs. Dans ces dernières ressources, les apprenants communiquent réellement avec d'autres personnes sur la toile, les inscrivant alors dans une logique de type CMO. Ces utilisations d'Internet correspondent à ce que Mangenot (2018) appelle le « web social ». Mangenot (2013, cité par Mangenot 2018) définit le web social (ou web participatif) comme « l'ensemble des applications et pratiques d'Internet lors desquelles une dimension de partage entre internautes est présente ». Cette utilisation du web est aujourd'hui inscrite dans la vie de tous les citoyens du monde possédant ou ayant accès à un smartphone ou à un ordinateur et c'est cet usage que nous avons tenté d'intégrer dans notre projet au travers de l'utilisation de WhatsApp.

2.2.2. L'intégration du web social en classe de LE

Les pratiques sociales sur le web sont de plus en plus présentes dans la vie réelle. De nouvelles formes de communication (courriel, messageries instantanées, forum, blog, appels vidéo...) se sont installées dans nos quotidiens. Ainsi, l'intégration de ces pratiques dans l'enseignement/apprentissage des LE semble nécessaire tant pour s'adapter à tous les types de communication existants que pour pouvoir diversifier les formes et pratiques de communication

en LE. Rivens Mompean (2011) a proposé une liste des nouvelles caractéristiques de ces communications permises par les dispositifs médiatisés telles que les publications publiques sur des sites internet ou bien via des messageries en ligne. Ces communications peuvent être ou des écrits publics ou des écrits personnalisés ; elles peuvent être synchrones ou asynchrones ; elles sont souvent modifiables et peuvent aussi être modifiés par d'autres permettant ainsi des écritures collaboratives ; les registres de langue à utiliser peuvent être formels, informels ou même parfois hybrides ; enfin, des communications orales synchrones sont également rendues possibles. Les communications en ligne ne sont donc pas uniformes, en fonction du destinataire, du lieu de publication, du genre de production, des intérêts du locuteur, du sujet, du format utilisé... elles auront des caractéristiques propres les définissant et les influençant. Si l'on prend l'exemple des pratiques sur blog en classe de LE, on a affaire à des publications d'écrits publics. On peut considérer que les apprenants vont s'approprier cet espace de parole personnel où ils publieront des articles hybrides alliant style formel et informel, parlant de thèmes qui les intéressent, choisissant eux-mêmes le format le plus adapté au message qu'ils veulent faire passer (vidéo, enregistrement audio, texte...). De plus, cet espace représente en plus d'un lieu de publication, individuelle ou collaborative, un lieu d'interaction grâce aux commentaires (Rivens Mompean, 2011). Ici les communications sont majoritairement asynchrones et les productions sont modifiables, permettant de bien travailler et penser les publications.

Les ressources disponibles en ligne pour communiquer sont nombreuses et variées. Un grand nombre de critères entrent en jeu à l'heure de choisir la ressource à utiliser et de produire un message qui y sera adapté. En classe de LE, toutes sont utilisables et chacune permettra de développer des compétences particulières.

3. Les avantages de l'intégration des TIC dans la situation didactique

L'intégration des TIC en classe de LE peut donc se faire de diverses manières. Ici j'essaierai de démontrer les avantages que différents types de projet peuvent apporter à l'apprentissage d'une langue. Je commencerai par évoquer les atouts du web social, avant de m'attaquer plus spécifiquement aux outils de communication synchrone et enfin d'aborder les enregistrements vidéo.

3.1. *Le web social : appartenance à une communauté*

Comme nous l'avons vu le web social se définit comme un espace d'échange en ligne, certains parlent même parfois de communauté virtuelle. Utiliser les réseaux sociaux, faire partie de groupes en ligne, participer à des forums, recevoir des commentaires sur son blog... font sentir

aux utilisateurs leur appartenance à une certaine communauté. Dans ce sens, Rivens Mompean, 2011 : 381) explique que l'inscription de l'apprenant dans cette communauté virtuelle permet entre autres de réaffirmer l'identité de ses membres. Ainsi, les apprenants pourraient négocier et s'imprégner totalement de leur rôle à jouer dans la situation de communication, ils ne seraient plus seulement des apprenants mais aussi des membres de cette communauté. Ceci peut représenter une plus-value motivationnelle pour eux et ainsi les encourager à interagir en LE. Toutefois, il est vrai qu'il faut également faire attention aux problèmes de face¹ que peuvent rencontrer les membres au moment de publier ou de se montrer sur l'espace public que représente le web social. Malgré cela, l'intégration du web social dans les situations didactiques a plusieurs avantages. Dans un premier temps il permet d'atténuer la frontière entre la vie réelle et la situation d'enseignement/apprentissage (Rivens Mompean, 2011). En plus de préparer directement les apprenants aux situations réelles de la vie quotidienne, ce rapprochement développerait la spontanéité des pratiques de LE des apprenants (ibid). Le web social, en tant qu'espace d'échange représente donc un atout pour l'enseignement/apprentissage des LE étant donné qu'il représente des échanges réels, propres à la vie quotidienne.

3.2. *Les outils de communication synchrone, l'exemple du clavardage*

Je vais maintenant m'intéresser plus spécifiquement aux outils de communication synchrone. Selon Tudini (2003, cité par Foucher, Rodrigues et Hamon, 2010), l'intégration d'outils de communication synchrone a pour premier objectif le développement des compétences d'expressions et de l'interlangue. De leur côté, Foucher, Rodrigues et Hamon (2010) évoquent différentes opportunités offertes par le clavardage². En tant qu'outil d'échange, le clavardage permet de développer la compétence d'interaction des apprenants. Ils peuvent prendre la parole à plusieurs reprises, interagir, réagir, demander, répondre... Le clavardage donne normalement lieu à un grand nombre d'échanges, parfois bien plus que dans une classe traditionnelle. Comme nous l'avons évoqué plus tôt, les communications écrites, et plus spécifiquement celles faites sur les réseaux sociaux, sont de plus en plus imprégnées de traces du parler (Weber, 2013 : 11). Les prises de parole des locuteurs peuvent prendre différentes formes. Le style du clavardage est à un carrefour entre l'écrit et l'oral et c'est pourquoi les productions qu'on y trouve oscillent entre différentes formes de discours. Sa et Mélo (2006, cité par Foucher, Rodrigues et Hamon, 2010 : 157) le désignent d'ailleurs comme un OVNI (Objet Verbal Non Identifié). En outre, de

¹ La face est un concept introduit par Goffman (cité par De Nuchèze, 2017) représentant l'image publique de soi, elle est menacée par tout acte de langage mais les locuteurs tentent comme ils le peuvent de la préserver.

² Terme québécois utilisé pour nommer une messagerie instantanée, le « chat »

plus en plus d'applications de clavardage donnent aussi la possibilité de réaliser des appels vidéo. Dans ce sens, le clavardage est un média de communication hybride amenant les apprenants à faire une passerelle entre l'écrit et l'oral.

3.3. *L'enregistrement vidéo*

L'enregistrement de vidéo est un autre type d'intégration des TIC dans les situations d'enseignement/apprentissage des LE. Yasemin Kirkgöz (2011) l'a mis en place avec ses étudiants, elle a analysé le projet et en a tiré des résultats intéressants. Selon elle, les avantages de l'enregistrement vidéo sont nombreux. Premièrement, il donne la possibilité aux apprenants de se regarder, de s'écouter et de s'analyser en train de parler une LE. Ils peuvent ainsi autoanalyser leurs performances mais aussi celles de leurs camarades. Leur perception se développe ainsi que leurs capacités à évaluer des productions orales. Cela devrait les aider à localiser leurs points faibles et ainsi améliorer leurs compétences. Ils apprennent aussi à devenir autocritique envers leurs propres performances et à repérer les points importants à travailler afin de bien communiquer à l'oral en LE. De plus, l'enregistrement audio les fait également pratiquer l'oral, les aidant ainsi à devenir de meilleur locuteur. Enfin, l'enregistrement de vidéo permet de motiver les apprenants car ils ont plus de flexibilité dans la réalisation du projet ce qui les fait se sentir plus indépendants. D'un autre côté, Stark (2005, cité par Kirkgöz 2011) précise qu'afin d'obtenir une amélioration de la justesse et de la complexité des performances des apprenants il est nécessaire de leur demander de réaliser des tâches au format similaire. Ainsi, enregistrer le même format de vidéo à plusieurs reprises permettrait d'améliorer réellement les compétences orales des apprenants. C'est d'ailleurs en partie ce qu'ont ressenti les étudiants de Kirkgöz. Selon eux, l'enregistrement vidéo les a forcés à mieux se préparer car ils savaient qu'ils allaient être filmés. Il leur a permis d'identifier leurs problèmes et progrès mais aussi de diminuer le stress au moment de parler la LE. Les retours effectués par l'enseignante les a aidés à améliorer leurs productions ; le format étant toujours le même, d'une production à l'autre les commentaires pouvaient les aider à mieux construire leurs discours. Enfin, les étudiants ont reconnus que l'intégration de la vidéo a facilité leur apprentissage en l'alliant avec innovation.

Les TIC peuvent être intégrées de manières diverses dans les situations didactiques. Chaque façon de faire, chaque ressource, chaque projet possède ses propres apports et intérêts. Le rapprochement de la vie réelle est un aspect souvent évoqué mais la multiplication du nombre d'échanges et la diversification des types d'interaction sont également des points importants.

Cependant, des conditions sont à respecter afin de pouvoir réellement en tirer profit car ce n'est pas quelque chose d'automatique.

4. Les conditions nécessaires au bon déroulement des projets

Je viens d'évoquer un grand nombre de bénéfices de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des LE. Néanmoins, certaines conditions sont à mettre en place afin de réellement pouvoir en tirer parti.

4.1. *Des nouvelles pratiques pédagogiques*

L'intégration des TIC suppose une renégociation la situation didactique traditionnelle et un développement de l'autonomie de l'apprenant face à son apprentissage. Un accompagnement, un guidage restent toutefois nécessaires. Les rôles de l'apprenant et de l'enseignant ne sont plus exactement les mêmes. Ces nouvelles ressources supposent donc une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants et des apprenants (Rivens Mompean, 2011). Se pose alors la question de la formation des enseignants à la fois en TIC mais aussi en gestion de l'autoformation et de l'apprentissage. En effet, les tuteurs de formation à distance, en ligne, hybride, ou même les enseignants utilisant les TIC, doivent être réactifs plus que proactifs. Les pratiques pédagogiques ne doivent plus être prescriptives mais plutôt s'inscrire une logique d'accompagnement, de dialogue et d'écoute (ibid). L'objectif de l'intégration des TIC est de rendre l'apprenant autonome afin de pouvoir ensuite répéter ces pratiques dans sa vie quotidienne. En intégrant des pratiques communicatives réelles, on cherche à rendre l'apprenant apte à se débrouiller seul dans ces situations.

4.2. *Des tâches bien définies*

D'un autre côté, Foucher, Rodrigues et Hamon (2010), de même que Kirkgöz (2010) insistent sur la nécessité de créer des tâches bien définies afin de pouvoir développer au mieux l'intégration des TIC. En effet, le format attendu, le thème, les objectifs doivent être définis et bien expliqués à l'avance. Cela permet en effet de bien cerner les compétences à travailler et de diriger le travail des apprenants vers les objectifs visés. De plus, l'utilisation des TIC ne doit pas être vue comme une fin en soi mais plutôt être perçue comme une ressource, un moyen permettant de réaliser une tâche réelle dans laquelle les apprenants doivent s'impliquer. Mangenot (2002, cité par Foucher, Rodrigues, Hamon 2010 : 157) explique également que si des consignes de tâches à réaliser en ligne ne sont pas clairement annoncées, les apprenants ne s'approprient pas l'activité et ne participent que peu. En effet, signaler qu'il existe un forum

n'invite pas directement les apprenants à publier des productions sur cet espace, il est nécessaire de leur proposer des activités à réaliser.

Ainsi, l'intégration des TIC suppose une renégociation des rôles des différents acteurs de la situation didactique car les pratiques sont modifiées. L'enseignant devient accompagnateur et l'apprenant gagne en autonomie. Néanmoins, l'enseignant doit définir clairement les consignes des tâches à réaliser afin de favoriser l'implication des apprenants.

5. Les limites de l'intégration des TIC

Comme nous venons de le voir, l'intégration des TIC suppose une redéfinition des rôles des acteurs de la situation didactique mais aussi l'élaboration de consignes claires, sans quoi les projets ne fonctionneraient pas. En effet, l'intégration des TIC n'est ni automatique ni inhérente aux situations d'enseignement/apprentissage (Rivens Mompean, 2011). Les acteurs doivent s'adapter et adapter la situation aux technologies. Toutefois, il faut également garder à l'esprit que l'intégration de nouvelles technologies ne promet en aucun cas des effets miracles sur le développement des compétences des apprenants, certaines conditions sont nécessaires et même si elles sont respectées d'autres critères peuvent entrer en jeu et influencer le déroulement et les résultats du projet. Comme le disait Benkler (2006, cité par Develotte, 2010 : 446) « Ni déterministe, ni totalement malléable, la technologie définit certains paramètres de l'action individuelle et sociale. Elle peut ainsi faciliter ou compliquer la mise en place de certaines actions, relations, organisations et institutions. » (Benkler, 2006 : 48). Ainsi, son rôle entre en jeu mais il n'est pas forcément déterminé à l'avance, son impact dépend de beaucoup d'autres caractéristiques propres à la situation dans laquelle l'intégration des TIC s'inscrira.

Enfin, Develotte (2010) nous explique qu'il est trop tôt pour réellement analyser les apports du numérique en didactique des langues car les TIC ont été intégrées pour la première fois en cours de LE il y a vingt ans, le recul n'est pas suffisant afin de pouvoir offrir une analyse complète. De plus, la technologie avance à une vitesse incroyable, rendant obsolète les outils de communication analysés au moment de la lecture des écrits. La recherche ne peut pas se permettre d'aller à la même vitesse que les avancées de la technologie, elle a besoin d'un certain temps de réflexion alors que la TIC et les pratiques numériques évoluent au jour le jour.

Dans cette partie j'ai cherché à décrire le cadre théorique que j'utiliserai pour analyser les résultats de mon projet dans les parties suivantes. L'oral, la distance et les TIC me semblaient être des aspects charnière de ma réflexion et demandaient à être détaillés plus en profondeur.

Je tenterai maintenant de décrire la méthodologie que j'ai suivie dans l'élaboration, le déroulement et l'analyse de mon projet ingénierique.

Partie III. Démarche ingénierique, méthodologie et recueil de données

Cette troisième partie sera consacrée à la méthodologie que j'ai choisi d'adopter dans le déroulement et l'analyse du projet ingénierique. M'inscrivant dans une démarche inductive et constructiviste (Moïse, 2019), dans le sens où toute mon analyse est basée sur l'observation de mon terrain de stage et que je suis moi-même partie prenante du projet mis en place, il me semblait important de détailler dans un premier temps la démarche ingénierique que j'ai souhaité suivre dans la mise en place de mon projet. Ainsi, je m'intéresserai dans un premier temps aux méthodes choisies lors de la conception et de la mise en place du projet. Dans un deuxième chapitre je présenterai le projet en évoquant ses objectifs et son déroulement. Enfin, dans un troisième chapitre j'aborderai les choix d'analyse et de recueil de données que j'ai effectué afin de répondre à la problématique.

Chapitre I. L'élaboration des projets

Dans l'optique de mettre forme à la demande des enseignants du département de français et de mettre en place un dispositif permettant de faire travailler l'oral à tous les apprenants, j'ai commencé par analyser les besoins avant de développer une stratégie à mettre en place.

1. L'analyse des besoins

Construire un projet ingénierique suppose une analyse du contexte et des besoins en amont. Ces deux étapes sont nécessaires à la conception d'un dispositif de formation adapté au contexte et aux besoins relevés, elles permettent la réalisation d'un diagnostic amenant à orienter les actions vers les aspects soulevés. Le tableau ci-dessous résume le diagnostic réalisé en début de stage :

Champs d'observation	+ Forces	- Faiblesses	Interprétations
Institutionnel	Présence d'un programme bilingue valorisant l'enseignement du français. La convention de partenariat avec l'Alliance Française donne des facilités pour se présenter aux examens officiels.	Option facultative pour ceux n'étant pas dans le programme bilingue. Les autres matières sont souvent perçues (et données à percevoir) comme plus importantes.	Le centre tout comme la Consejería grâce à son accord avec l'Alliance Française tente de favoriser l'enseignement du français en milieu scolaire, mais le français reste une matière « secondaire »

Organisationnel	L'existence du département de français et ses réunions hebdomadaires (de même que celles du programme bilingue) permettent une coordination du travail et une solidarité au sein de l'équipe.	L'enseignement secondaire public suppose un travail de suivi et de relation parents-profs assez prenants au-delà de l'enseignement du français. Certains enseignants avec plus de responsabilités (chef de département, de programme bilingue, professeurs principaux) ont des charges de travail supplémentaires.	Le travail demandé et les responsabilités attribuées aux enseignants est assez importante. Ma présence en tant qu'assistante de français doit pouvoir aider et soulager un peu la charge de travail de certains. Certaines missions spécifiques pourront m'être confiées.
Economique	La convention avec l'Alliance Française donne des réductions sur le prix des examens aux élèves.	Pas de moyens spécifiques (ou alors ils supposeraient de lourdes démarches administratives)	Nous pourrions chercher des bourses ou concours permettant d'obtenir des financements.
Humain	Equipe composée de quatre professeures de français, ce qui est assez conséquent pour un établissement espagnol. Avec en plus les professeurs DNL. L'équipe pédagogique de l'établissement est très dynamique et favorise la création de projets.	Les enseignants sont déjà très occupés à suivre le programme, corriger les copies... et n'ont pas toujours du temps à consacrer à d'autres projets. N'étant moi-même que 12 heures sur le centre, je ne vois chaque classe que 1 heure par semaine.	Ma présence en tant qu'assistante peut permettre de développer de nouveaux projets. Mais mon nombre d'heures en présentiel étant trop faible, il faudra probablement proposer des projets de travail à distance.
Pédagogique	Utilisation d'un même manuel « Léa ». Un point sur l'avancement des programmes est réalisé chaque mois afin de vérifier que toutes les classes vont au même rythme. Au sein du programme bilingue, un seul enseignant suit un même groupe tout au long de sa scolarité afin de bien les accompagner.	Le fait de ne pas changer d'enseignant fait que, si le groupe est difficile ou ne s'entend pas bien avec l'enseignant, la situation peut devenir très compliquée. En plus de devoir terminer le programme, les enseignants doivent dans certaines classes préparer les élèves aux examens officiels du DELF et n'ont pas forcément le temps. De plus tous les apprenants ne souhaitent pas présenter le DELF, les enseignants ne passent donc pas trop de temps à sa préparation en classe entière.	Ma présence peut aider à préparer les examens du DELF, soit à distance, soit en petit groupe, et pourquoi pas à dédoubler les classes en cas de classes conflictuelles.
Technologique	Environnement positif et mettant en valeur la technologie 4 salles informatiques à disposition. Utilisation de Yedra et de Google Classroom par certains professeurs afin de communiquer en ligne avec les apprenants et avec les parents. Les apprenants utilisent beaucoup leur téléphone portable, principalement WhatsApp et Instagram.	L'utilisation des ressources numérique et technologiques n'est pas harmonisée et sert avant tout pour les communications parents-professeurs ou pour donner des devoirs aux apprenants.	Nous pourrions intégrer les pratiques technologiques des apprenants aux situations d'enseignement / apprentissage.

Figure 1 : Tableau d'analyse des besoins

Ce diagnostic a permis d'identifier plusieurs besoins institutionnels et pédagogiques. Au niveau institutionnel, j'ai conclu de mon analyse le besoin de revaloriser le français parmi les élèves notamment en mettant en avant les projets réalisés en cours de français ou le partenariat avec l'Alliance Française. C'est pourquoi j'ai tenté de centrer mon projet en partie sur les élèves souhaitant présenter le DELF. Obtenir de bons résultats serait ainsi gage de la qualité de l'enseignement du français dans l'établissement. De même, le blog développé avec les 4^eLV2 représente d'une certaine manière une vitrine des activités qui peuvent être réalisées en cours de français. Ces deux projets participent donc à l'image du département et pourraient ainsi motiver les apprenants à continuer ou bien même à commencer l'apprentissage du français. En ce qui concerne les besoins pédagogiques, j'ai repéré un besoin de dédier plus de temps à certaines classes comprenant un grand nombre d'apprenants, ayant certains problèmes de comportement, nécessitant un soutien oral avancé... afin de travailler les compétences orales, et notamment ceux allant présenter les examens du DELF. De ce besoin j'en ai déduit deux autres : le besoin de trouver une manière de travailler avec les apprenants à distance compte tenu du peu d'heures qui nous sont dédiées mais aussi celui d'intégrer d'une manière plus judicieuse les pratiques numériques dans la situation d'apprentissage/enseignement. Voilà pourquoi notre projet s'est centré sur la manière de développer l'oral au travers d'un dispositif hybride, utilisant les outils numériques que les apprenants utilisent quotidiennement. Toutefois, nous avons également repéré certains besoins pédagogiques pour les apprenants. Ceux-ci doivent s'investir davantage dans l'apprentissage du français et le prendre plus au sérieux mais aussi accepter le travail à distance à la maison qui sera demandé pour la préparation du DELF. Le travail à distance de la formation hybride est censé responsabiliser les apprenants, les rendre plus autonomes dans leur apprentissage (Poisson, 2003), leur faire prendre conscience du besoin de pratiquer leurs compétences orales et de le faire de manière responsable et autonome. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer un dispositif hybride où le travail à distance ne sera que facultatif et complémentaire tel les dispositifs d'AFC décrits par Nissen (2006, cité par Mangenot 2017 : 34). En effet, plutôt que donner une charge de travail supplémentaire à tous les apprenants, j'ai cherché à les responsabiliser et à leur apprendre à s'organiser dans la gestion de leur apprentissage tout en les faisant travailler leurs compétences orales. Une fois tous les besoins repérés, j'ai développé une stratégie de mise en place du projet.

2. La stratégie mise en place

2.1. *L'échéancier*

Afin d'optimiser la réalisation du projet, j'ai élaboré un échéancier des différentes phases à suivre. Il regroupe les actions menées, les objectifs visés et les méthodes utilisées. On identifie bien la phase préparatoire de la conception et du déroulement. Il manquerait ici la phase d'analyse qui est celle que je réalise dans ce mémoire. Néanmoins, on comprend bien les étapes que j'ai décidé de suivre. La phase préparatoire et celle d'élaboration ont été cruciales car ce sont elles qui m'ont permis d'élaborer le dispositif tel qu'il semblait le plus adapté pour nos objectifs et pour les apprenants. La phase de déroulement décrit comment était organisée la mise en place du dispositif. Nous l'analyserons dans la dernière partie.

Actions(s)	Echéancier	Objectifs	Méthodes	Acteurs/ Interlocuteurs
Phase 1 : Phase préparatoire				
<p>Lecture bibliographique de projets faisant travailler l'oral en ligne ou via des formations hybrides mêlant présentiel et à distance.</p> <p>Faire passer un questionnaire à tous les élèves sur leurs usages du numérique.</p> <p>Analyse des résultats et réflexion sur comment adapter les pratiques numériques des jeunes à nos objectifs de pratique de l'oral et de préparation du DELF scolaire à distance.</p>	Janvier 2019	<p>Prendre connaissance de projets hybrides faisant travailler l'oral déjà existants.</p> <p>Connaitre les pratiques numériques de nos apprenants.</p> <p>Concevoir un projet adapté de travail de l'oral et de préparation du DELF à distance.</p>	<p>Lecture des cours du Master et des références bibliographiques faisant référence à ce type de projet.</p> <p>Questionnaires écrits à faire passer en classe aux apprenants concernés.</p> <p>Utilisation de logiciels de traitement de données afin d'analyser les résultats.</p> <p>Réflexion à partir des résultats de l'enquête, des recherches bibliographiques</p>	Apprenants, assistante de conversation (moi-même)
Phase 2 : Elaboration du projet et propositions				
<p>Proposition d'un projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation et adaptation du blog de classe avec les 4^eESO : proposer le projet et un calendrier des publications. - Proposition d'une plateforme d'échange pour travailler à distance avec les élèves allant présenter le DELF et d'un calendrier de production à faire. <p>Mise en place du projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Création de la plateforme - Explication du fonctionnement 	Février 2019	<p>Proposer le projet aux apprenants afin qu'ils se l'approprient.</p> <p>Présentation des consignes du projet et première mise en place.</p> <p>Proposition d'un calendrier afin de donner une visibilité aux apprenants quant à l'organisation du projet afin qu'ils puissent se situer dans leur avancée mais aussi pour qu'ils puissent eux-mêmes s'organiser et s'investir.</p>	<p>Proposition des projets en présentiel.</p> <p>Création en ligne des plateformes choisies.</p> <p>Fournir, en ligne ou en papier, un calendrier et une description générale du projet aux apprenants.</p> <p>Envoi en ligne des consignes de la première activité accompagnée d'exemples et de tutoriel explicatifs.</p>	Apprenants, enseignants, assistante de conversation (moi-même)

Phase 3 : Mise en place du projet				
<p><u>Projet du blog avec les élèves A2 de 4°ESO :</u></p> <p>Publication par les apprenants d'un article par mois sous forme soit de vidéo soit de fichier audio sur le blog. La thématique mensuelle est définie à l'avance (présentation des loisirs, de la gastronomie, du groupe de musique préféré). Certains articles seront à réaliser en groupe, d'autres individuellement.</p>	Mars – Avril – Mai	<p>Travailler la construction du discours et la production orale sous forme de monologue ou d'interaction sur des sujets familiers.</p> <p>Utiliser l'outil numérique pour créer du contenu et le publier en ligne.</p> <p>Commenter et échanger sur les publications des pairs.</p>	<p>Une semaine de réflexion en groupe sur la forme de l'article et sur le contenu.</p> <p>Une semaine de conception (individuelle ou en binôme) de la production.</p> <p>Une semaine pour la publication et la réception des publications des pairs.</p> <p>Chaque étape sera accompagnée en ligne et en présentiel par l'assistante de conversation.</p>	Apprenants, assistante de conversation (moi-même)
<p><u>Projet de préparation de la production orale du DELF scolaire B1 et B2 :</u></p> <p>Publier toutes les semaines sur la plateforme choisie un sujet de production orale type de l'examen que les élèves vont présenter</p> <p>Leur demander de m'envoyer un enregistrement audio de la réalisation de l'exercice.</p> <p>Réaliser l'examen proposé sur la plateforme en présentiel une fois par mois.</p> <p>Fournir une correction et des conseils à chaque exercice réalisé afin de favoriser l'amélioration.</p>	Mars – Avril – Mai	<p>Préparer l'examen oral du DELF scolaire :</p> <p>S'habituer au format.</p> <p>Apprendre à construire un discours type examen.</p> <p>Aborder les différents thèmes habituels.</p> <p>Pratiquer la production orale en monologue.</p> <p>Intégrer l'apprentissage du français dans les pratiques numériques quotidiennes afin de favoriser l'investissement des apprenants.</p>	<p>Choix hebdomadaire d'annales des examens du DELF Junior et Scolaire.</p> <p>Correction personnalisée de chaque production accompagnée de points à améliorer et de conseils.</p> <p>Correction collective des erreurs communes faites par une majorité d'apprenants et travail en présentiel des points repérés.</p>	Apprenants, assistante de conversation (moi-même)

Figure 2 : échéancier de mise en place des projets

2.2. Le questionnaire et les critères pris en compte

Comme il est précisé dans la phase 1, j'ai fait passer un questionnaire aux apprenants afin d'en savoir davantage sur leurs pratiques quotidiennes du numérique (cf Annexe 1). Ce questionnaire a été élaboré en s'inspirant de l'enquête «Les adolescents, leur téléphone portable et l'Internet mobile » de TNS Sofres d'octobre 2009. Il comporte une partie sur les appareils que possèdent ou non les apprenants puis sur leurs utilisations de l'ordinateur, du téléphone portable et des réseaux sociaux. Il en ressort que sur cinquante-cinq apprenants interrogés (les deux classes de 4°ESO – LV2 et bilingue- et les deux classes de 1°Bachillerato), 39 ont un ordinateur personnel et 54 ont un smartphone. De plus, vingt-trois apprenants disent utiliser l'ordinateur une ou deux

fois par semaine et vingt-quatre une fois par jour alors que cinquante d'entre eux utilisent leur smartphone plusieurs fois par jour. Le smartphone semble être l'appareil le plus utilisé par ces jeunes, il paraissait donc intéressant de construire un projet intégrant cet outil. En effet, la plupart des dispositifs hybrides ou à distance dont nous avons pris connaissance s'appuyaient sur l'ordinateur afin de travailler en ligne. Adapter le dispositif aux pratiques numériques quotidiennes de nos apprenants paraissait être un projet novateur et il semblait intéressant d'en voir les résultats. D'un autre côté, on remarque que les utilisations qu'ils font de ces différents appareils numériques sont différentes. En effet, quarante-neuf font leur devoir et quarante-un écoutent de la musique sur l'ordinateur. Au contraire, sur leurs téléphones portables les apprenants consultent surtout les réseaux sociaux (cinquante) et écoutent également de la musique (cinquante). Enfin, le questionnaire nous a appris que quarante-quatre des apprenants consultent les réseaux sociaux au moins une fois par jour et que les applications les plus utilisées sont WhatsApp (cinquante-trois) et Instagram (quarante-huit). Nous avons tenté de proposer une utilisation d'Instagram au groupe de 4°LV2 à la place du blog mais ils ont vite été réticents à l'idée car ils souhaitaient protéger leur face et ne pas publier, sur un réseau social que toutes leurs connaissances consultent, de vidéos ou fichiers sonores dans lesquels ils parleraient français. Nous nous sommes contentés du blog avec ce groupe. Ce projet ne nous a donc pas permis de rapprocher le travail à distance des pratiques numériques de nos apprenants car ils ne souhaitaient pas mélanger ces deux espaces, du moins d'une manière publique. Cependant, avec les apprenants préparant le DELF j'ai décidé d'utiliser WhatsApp afin de leur faire pratiquer l'oral à distance. Effectivement, WhatsApp possède une modalité pour envoyer des messages qui consistent à s'enregistrer entraînant de dire le message plutôt que de l'écrire. C'est une pratique assez répandue chez les jeunes. Au lieu d'écrire en marchant par exemple, on les voit souvent enregistrer leurs messages sous forme d'audio. Cette modalité me semblait donc intéressante à utiliser avec ces groupes pour pratiquer l'oral à distance.

Chapitre II. La mise en place des projets

Afin de bien expliquer comment s'est déroulé le projet, je présenterai ici les fiches pédagogiques de chacun d'entre eux avant de détailler les communications avec les apprenants et les sujets de tâche que je leur ai proposés.

1. Les fiches pédagogiques des différents projets

1.1. *Le blog avec les 4°ESO LV2 : Les internautes de la Sal*

L'intérêt et l'objectif de ce projet sont de travailler l'oral autour d'un projet novateur et motivant avec les apprenants de niveau A2 ne présentant pas encore le DELF, mais leur permettant ainsi d'y songer et de continuer l'apprentissage du français. Pour cela, nous souhaitons travailler l'oral d'une manière différente des pratiques de classes habituelles, utiliser la vidéo et la création afin de travailler et perfectionner la production de discours oraux mais aussi utiliser le numérique pour favoriser le travail à distance et ainsi dédier plus de temps à l'apprentissage que l'heure hebdomadaire que nous avons avec le groupe. Le projet est mis en place avec la classe de 4°ESO LV2 – 10 élèves hispanophones de l'IES Valle del Saja pendant une durée estimée de quatre mois (à hauteur d'une heure de classe hebdomadaire complétée par du travail à distance). L'objectif du projet est de réaliser et de publier mensuellement une vidéo ou un article multimédia sur le blog de la classe (à défaut de pouvoir le faire sur Instagram) à propos de sujets qui sont familiers aux apprenants. Nous utilisons le téléphone portable pour enregistrer les apprenants en train de parler, Animoto pour la création de vidéo, Blogger pour la publication des productions en ligne et Gmail et WhatsApp pour le contact apprenant/enseignant en dehors des heures en présentiel. Ci-dessous, une fiche pédagogique du projet décrivant ses objectifs et ses étapes.

FICHE PEDAGOGIQUE « Blog Les internautes de la sal »
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Pour l'enseignant :</u> Développer la pratique de l'oral Sensibiliser aux différents outils numériques et développer les compétences numériques Développer l'autonomie et la responsabilité des apprenants • <u>Pour les apprenants :</u> Produire des discours clairs, courts et bien construits sur des sujets familiers Développer leurs aptitudes heuristiques au travers de l'utilisation de nouveaux outils numériques pour enrichir leur savoir-apprendre Enrichir leur compétence lexicale sur des sujets familiers au (étendue et maîtrise du vocabulaire) Travailler la compétence grammaticale : correction morphosyntaxique dans la construction des discours Améliorer la maîtrise du système phonologique en réduisant les influences de la langue maternelle et en insistant sur la prononciation de certains phonèmes Insister sur la compétence discursive : organisation et structuration du discours en fonction de la production orale demandée
<p>Déroulement : Étapes 1, 2, 3 et 4</p> <p><u>Durée</u> : 3 semaines chacune - soit 3 classes en présentiel et du travail hebdomadaire à distance</p>

Objectif : Décrire dans une production courte à l'oral ses loisirs (étape 1), une recette typique espagnole (étape 2), son groupe de musique préféré (étape 3). Réaliser en groupe un Journal Télévisé en français (étape 4)

Première séance en présentiel :

- Remue-méninges en groupe sur le thème de l'étape.
- Répartition des thèmes à traiter.
- Visionnage d'exemples.
- Production écrite individuelle du discours (rédaction et/ou schéma)

Travail à distance : envoyer le texte terminé par mail pour correction.

Deuxième séance en présentiel :

- Entraînement à la lecture de la production écrite, correction phonétique.
- Jeu de devinette avec les autres apprenants.
- Enregistrement de la lecture de la production écrite.

Travail à distance : Chercher des photos (à amener sur clef usb pour la semaine suivante) pour mettre sur la vidéo.

Troisième séance en présentiel : *en salle informatique*, création de la production finale.

Figure 3 : Fiche pédagogique du blog "les internautes de la sal"

1.2. Le DELF B1 avec les 4^obilingue

Avec la classe de 4^obilingue, j'ai décidé de travailler spécifiquement sur la préparation de la production orale (PO) du DELF B1 grâce à un dispositif hybride. Celui-ci est intéressant car il permet de travailler l'oral d'une manière différente des pratiques de classes habituelles, de préparer l'examen de production orale du DELF B1 et d'utiliser le numérique pour favoriser le travail à distance et ainsi dédier plus de temps à l'apprentissage que l'heure hebdomadaire que nous avons avec le groupe. J'ai donc développé ce dispositif avec la classe de 4^oBilingue – 24 élèves dont 13 allant présenter le DELF B1 scolaire de l'Alliance Française pendant trois mois (à hauteur de deux heures de classe hebdomadaire complétées par du travail à distance). L'objectif était que les apprenants réalisent les différentes parties de la PO du B1 soit en envoyant via WhatsApp des enregistrements audios correspondants aux exercices publiés sur le Google Classroom de la classe, soit en les réalisant en classe en présentiel. Ci-dessous, la fiche pédagogique du projet.

FICHE PEDAGOGIQUE « Préparation du DELF B1 - WhatsApp et Google Classroom »
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour l'enseignant : Développer la pratique de l'oral de type DELF B1 Sensibiliser aux différents outils numériques et développer les compétences numériques Développer l'autonomie et la responsabilité des apprenants • Pour les apprenants : Apprendre à maîtriser le format de l'examen Produire des discours clairs, courts et bien construits

Développer leurs aptitudes heuristiques au travers de l'utilisation de nouveaux outils numériques pour enrichir leur savoir-apprendre
 Enrichir leur compétence lexicale sur des sujets de leurs domaines d'intérêt (étendue et maîtrise du vocabulaire)
 Travailler la compétence grammaticale : correction morphosyntaxique dans la construction des discours
 Améliorer la maîtrise du système phonologique en réduisant les influences de la langue maternelle et en insistant sur la prononciation de certains phonèmes
 Insister sur la compétence discursive : organisation et structuration du discours en fonction de la production orale demandée

Déroulement

- **Étape 1**

Durée : 1 semaine

Objectif : Réalisation du premier exercice de l'épreuve de Production Orale du DELF B1

Activité : Les apprenants doivent envoyer via un message privé de WhatsApp à l'enseignante un enregistrement audio d'environ 2 minutes sous forme de monologue dans lequel ils se présentent individuellement, parlent de leurs activités de temps libres, de leurs aspirations, de leurs goûts...

Modalité de travail et d'interaction : C'est un travail individuel que l'enseignante évaluera sous forme de fiche récapitulative comprenant les points positifs et les points à améliorer et qu'elle enverra par la même voie : WhatsApp. Un bilan des erreurs les plus fréquentes pourra être fait en groupe-classe

Lieu (en classe ou hors classe) : Majoritairement en ligne via WhatsApp, même si les classes en présentiel permettront également aux apprenants de résoudre quelques doutes.

- **Étape 2**

Durée : toutes les deux semaines pendant 3 mois

Objectif : Réalisation du deuxième exercice de l'épreuve de Production Orale du DELF B1 (exercice en interaction)

Activité : Toutes les deux semaines, l'enseignante postera un sujet de type exercice 2 de la PO du DELF B1 sur le Google Classroom de la classe. Les apprenants doivent alors envoyer par binôme via un message privé de WhatsApp à l'enseignante un enregistrement audio d'environ 2-3 minutes sous forme d'interaction dans lequel ils jouent la situation postée sur Google Classroom.

Modalité de travail et d'interaction : C'est un travail par binôme que l'enseignante évaluera sous forme de fiche récapitulative comprenant les points positifs et les points à améliorer et qu'elle enverra par la même voie : WhatsApp. L'idée est que la production soit improvisée mais on leur laissera, au début surtout, préparer l'interaction. Un bilan des erreurs les plus fréquentes pourra être fait en groupe-classe

Lieu (en classe ou hors classe) : Majoritairement en ligne via WhatsApp et Google Classroom, même si les classes en présentiel permettront également aux apprenants de résoudre quelques doutes.

- **Étape 3**

Durée : toutes les deux semaines pendant 3 mois

Objectif : Réalisation du troisième exercice de l'épreuve de Production Orale du DELF B1 (expression d'un point de vue à partir d'un élément déclencheur)

Activité : Toutes les deux semaines, l'enseignante postera un sujet de type exercice 3 de la PO du DELF B1 sur le Google Classroom de la classe. Les apprenants doivent alors envoyer individuellement via un message privé de WhatsApp à l'enseignante un enregistrement audio d'environ 2-3 minutes sous forme de monologue dans lequel ils donneront leur point de vue dans un discours bien structuré sur le thème de l'article posté sur Google Classroom.

Modalité de travail et d'interaction : C'est un travail individuel que l'enseignante évaluera sous forme de fiche récapitulative comprenant les points positifs et les points à améliorer et qu'elle enverra par la même voie : WhatsApp. Un bilan des erreurs les plus fréquentes pourra être fait en groupe-classe

Lieu (en classe ou hors classe) : Majoritairement en ligne via WhatsApp et Google Classroom, même si les classes en présentiel permettront également aux apprenants de résoudre quelques doutes. Quelques sessions de cours en présentiel seront également utilisées pour réaliser de réels examens-types en face à face avec l'enseignante.

Figure 4 : Fiche pédagogique "Préparation du DELF B1" 4°Bilingue

1.3. Le DELF B1 avec les 1°Bachillerato

Avec les 1°Bachillerato souhaitant préparer le B1 nous avons mis en place un dispositif ressemblant beaucoup à celui que je viens d'expliquer. Mais quelques différences sont tout de même perceptibles. Le travail est réalisé ici pendant trois mois par les quatre élèves de 1°Bachillerato inscrits au B1, mais répartis dans deux classes différentes. Au lieu d'être organisé autour de la plateforme Google Classroom et de conversations WhatsApp personnelles, tout se déroulera au sein d'un groupe de conversation WhatsApp et des classes en présentiel. La fiche pédagogique est presque identique, l'unique différence est la modalité d'envoi des sujets et des enregistrements audio.

1.4. Le DELF B2 avec les 1°Bachillerato

Enfin, notre quatrième projet est celui de la préparation de la PO du DELF B2. Son fonctionnement ressemble beaucoup à celui que nous venons de voir. Ce qui change est le type de tâche, ici adapté au format des examens de PO du DELF B2, mais l'organisation reste la même. Nous avons créé un groupe de conversation WhatsApp avec les cinq apprenants, répartis dans les deux classes, souhaitant passer le DELF. Pendant trois mois, les apprenants devront envoyer des enregistrements audio de leurs productions orales ou les présenter en cours en présentiel. Ci-dessous, la fiche pédagogique de ce dernier projet.

FICHE PEDAGOGIQUE – « Préparation DELF B2 - WhatsApp »

Objectifs :

- Pour l'enseignant :

Développer la pratique de l'oral de type DELF B2

Se servir des outils numériques que les jeunes utilisent fréquemment et développer les compétences numériques

Développer l'autonomie et la responsabilité des apprenants

- Pour les apprenants :

Apprendre à maîtriser le format de l'examen

Produire des discours argumentés clairs et bien construits

Développer leurs aptitudes heuristiques au travers de l'utilisation de nouveaux outils numériques pour enrichir leur savoir-apprendre

Enrichir leur compétence lexicale sur des sujets vastes (étendue et maîtrise du vocabulaire)

Travailler la compétence grammaticale : correction morphosyntaxique dans la construction des discours

Améliorer la maîtrise du système phonologique

Insister sur la compétence discursive : organisation et structuration du discours argumentatif

Déroulement :

Durée : 1 fois par semaine pendant 3 mois

Objectif : Réalisation de l'épreuve de Production Orale du DELF B2

Activité : Les apprenants doivent envoyer sur le groupe WhatsApp un enregistrement audio d'environ 10 minutes sous forme de monologue dans lequel ils présentent leur opinion sur le sujet proposé par l'enseignante cette semaine-là. Les autres apprenants doivent lui poser des questions sous forme d'audio WhatsApp afin de créer une interaction.

Modalité de travail et d'interaction : C'est un travail individuel et collectif : une première production individuelle suivie d'interaction entre pairs. L'enseignante évaluera la production sous forme d'une fiche récapitulative qui sera envoyée sur le groupe afin que tous puissent voir les points positifs et les points à améliorer.

Lieu (en classe ou hors classe) : Majoritairement en ligne via WhatsApp, même si les classes en présentiel permettront également aux apprenants de résoudre quelques doutes sur les échanges du groupe. Quelques sessions de cours en présentiel seront également utilisées pour réaliser de réels examens-types en face à face avec l'enseignante.

Figure 5 : Fiche pédagogique "Préparation du DELF B2" 1°Bachillerato

1.1. Schéma récapitulatif des 4 projets

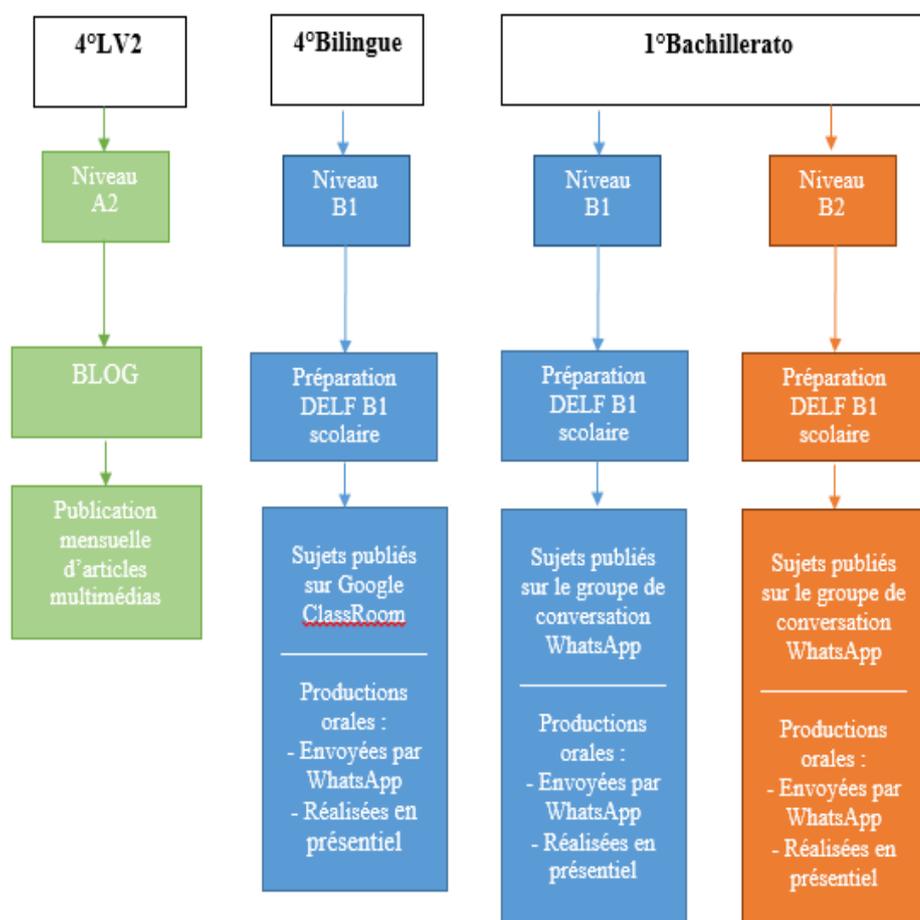


Figure 6: Schéma récapitulatif reprenant le fonctionnement du projet ingénierique

2. Le déroulement des projets

Maintenant que les projets tels qu'ils étaient initialement conçus ont été décrits, je vais présenter plus en détail le déroulement de ceux-ci.

2.1. *Le Blog*

Le blog de la classe de français « Les internautes de la Sal » a été créé en début d'année scolaire par la classe de 4[°]LV2. A partir du mois de janvier j'ai décidé de me réapproprier cet outil afin de développer les compétences orales des apprenants. Pour cela, j'ai élaboré un calendrier des différentes productions que je leur ai demandé de réaliser au fur et à mesure des quatre mois. Je leur ai donc transmis ce calendrier pour qu'ils puissent s'organiser.

CALENDRIER « LES INTERNAUTES DE LA SAL »
<p><u>Février</u> : PRESENTATION DES LOISIRS <i>Présentation individuelle de son passe-temps</i> Forme : vidéo avec Animoto (photo + voix off) Contenu : Présentation des activités : quoi ? où ? comment ? quand ?</p>
<p><u>Mars</u> : PRESENTATION DE LA GASTRONOMIE LOCALE <i>Groupes de 2</i> Forme : enregistrement audio des recettes accompagné de photos des plats Contenu : Chaque groupe devra présenter 1 plat et 1 dessert espagnols qu'ils conseilleraient à des touristes français.</p>
<p><u>Avril</u> : PRESENTATION DE LEUR GROUPE DE MUSIQUE PREFERE <i>Travail individuel</i> Forme : article écrit accompagné de photos et de liens Youtube vers des chansons du groupe. (+ présentation en classe en présentiel) Contenu : Description de la vie du chanteur, de son style musical, des duos qu'il fait...</p>
<p><u>Mai</u> : JOURNAL TELEVISE Réalisation d'un journal télévisé (utopique) 5 groupes de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La météo - Le sport - Les faits divers - L'actualité culturelle - La politique

Figure 7 : Proposition de calendrier "Les Internauts de la Sal"

L'organisation de ce calendrier permettait aux apprenants d'avoir du recul sur le travail qu'ils allaient devoir réaliser, ils pouvaient ainsi bien s'y préparer. L'énonciation de ces consignes à l'avance, ensuite réitérées lors du mois en question avait pour but de favoriser l'appropriation de l'activité et la participation des apprenants, tel que l'avait souligné Mangenot (2002, cité par Foucher, Rodrigues, Hamon 2010 : 157). De plus, les tâches changent légèrement de format d'un mois à l'autre. Ces changements s'inscrivent dans une progression voulant amener

l'apprenant à être de plus en plus à l'aise dans ses productions orales. Nous avons commencé par un thème personnel et facile à traiter : les loisirs. Nous avons ensuite continué par la gastronomie locale, travail à réaliser par binôme car légèrement plus complexe. En avril, je leur ai demandé de parler de leur groupe de musique préféré. Si le thème est facile, contrairement aux deux premières productions lues et enregistrées, l'article du blog est cette fois-ci écrit et les apprenants doivent en faire une présentation orale en présentiel. Enfin le journal télévisé à réaliser en mai est la plus complexe des quatre productions car elle demande plus d'organisation (travail collaboratif) et de connaissances (thèmes plus variés) que les autres mais aussi car elle ne pourra pas être lue et sera enregistrée. On remarque donc une variété de formats de productions orales mais suivant toutes un même fil rouge : le blog de classe.

Néanmoins, la réalité du calendrier ne nous a pas permis de réaliser le journal télévisé. En effet, entre les voyages de fin d'année, les vacances de pâques, les absences et les jours fériés, nous avons perdu plusieurs jours de classe et nous n'avons finalement pas eu le temps de réaliser cette dernière étape du projet.

2.2. Préparation du DELF

Concernant la préparation aux parties de production orale du DELF, nous avons suivi un schéma similaire pour nos trois groupes. Tous les lundis je postais un sujet que les élèves devaient ensuite traiter soit à distance soit en classe. Les formats étaient toujours les mêmes et correspondaient tous au format des épreuves du DELF. Dans ce cas j'ai tenté de suivre les indications de Stark (2005, cité par Kirkgöz 2011) selon qui il est nécessaire de leur demander de réaliser des tâches au format similaire afin d'obtenir une amélioration de la justesse et de la complexité des performances des apprenants.

2.2.1. DELF B1 – 4^oBilingue et 1^oBachillerato

L'épreuve de PO du DELF B1 est organisée en trois parties : un entretien dirigé où le candidat doit parler de lui-même (deux-trois minutes), un exercice en interaction où le candidat doit interagir avec l'examinatrice afin de résoudre une situation de la vie quotidienne (trois-quatre minutes), l'expression d'un point de vue où le candidat présente, à partir d'un texte déclencheur, un thème et son opinion sur ce thème suivi d'un entretien avec l'examinatrice sur ce même sujet (5-7 minutes). J'ai donc tenté de les préparer aux trois exercices. La première tâche que je leur ai demandé de réaliser a été de m'envoyer un enregistrement audio dans lequel ils se présentaient, parlaient de leurs loisirs, de leurs familles, de ce qu'ils voulaient faire plus tard... pendant environ deux minutes. Après avoir développé cette première partie pendant deux semaines, nous avons consacré le reste du projet aux deux autres parties de l'épreuve. Le 18

février je leur envoyé le premier sujet de l'exercice 2. Puis chaque semaine, jusqu'au 29 avril, je proposais un sujet en essayant d'alterner les types d'exercice (interaction ou expression d'un point de vue). Au total, je leur ai envoyé quatre sujets d'interaction à réaliser et six sujets d'expression d'un point de vue. L'exercice en interaction était à réaliser par binôme alors que l'expression du point de vue était à réaliser individuellement. A chaque fois que je postais un sujet, j'essayais de détailler au mieux la consigne et de leur donner des conseils pour la réalisation de la tâche.

Bonsoir à toutes et à tous !

Je vous envoie ci-joint le deuxième sujet d'entraînement pour le DELF B1. Il s'agit cette fois-ci de l'exercice 3 à réaliser individuellement. Vous devez m'envoyer un audio whatsapp (625*****) de 2-3 minutes dans lequel vous produirez une présentation organisée du thème de l'article et de votre opinion sur le sujet.

/!\ Quelques petits conseils pour la réalisation de l'exercice /!\ :

-> commencez par présenter le texte (source, titre)

-> présentez le thème du texte et l'opinion de l'auteur

-> expliquez votre opinion en différents points organisés autour de **CONNECTEURS** (voir le fichier publié par Marina le 17 février) et d'**EXEMPLES PERSONNELS** (il ne faut pas seulement paraphraser le texte mais réellement proposer vos propres idées)

-> faites une conclusion claire (commençant par : "en conclusion", "pour conclure", "en fin de compte", "pour résumer" ...)

Bon travail à toutes et à tous !

Figure 8 : exemple de message publié sur Google Classroom pour les 4°Bilingue



Figure 9: exemple d'un message posté sur le groupe WhatsApp B1 des 1°Bachillerato

Sur WhatsApp, j'essayais d'adapter mon discours aux types de communications que l'on trouve habituellement sur les messageries instantanées en intégrant des émoticônes afin de rendre l'exercice moins scolaire et de l'intégrer dans les communications quotidiennes des apprenants. De même, j'ai cherché à créer des interactions sous forme d'enregistrements audio au sein du groupe WhatsApp en utilisant les @ pour nommer les camarades visés mais cette fonctionnalité du projet n'a malheureusement pas fonctionné. Aucun apprenant n'a participé de cette manière au groupe WhatsApp.

Le travail en ligne était facultatif mais tous devaient réaliser des examens blancs en classe. Les enregistrements WhatsApp avaient donc pour finalité première de mieux préparer les apprenants afin qu'ils arrivent le jour de l'examen blanc bien préparés. La réalisation des travaux en ligne était un renforcement complémentaire et optionnel. Les treize apprenants de 4°Bilingue présentant le B1 ont réalisé au moins un examen blanc avec moi en présentiel. Néanmoins, seuls dix d'entre eux ont participé au projet facultatif en ligne. J'ai reçu vingt-deux enregistrements audio de la part de ces apprenants. La plupart n'en ont envoyé qu'un ou deux, la présentation et parfois un autre exercice, sauf une élève qui en a envoyé sept. Concernant les quatre apprenants 1°Bachillerato préparant le B1, deux m'ont envoyé leur présentation sous forme d'enregistrements audio puis ont réalisé trois examens blancs en présentiel alors que les deux autres apprenants ont uniquement réalisé les trois examens blancs en présentiel. Afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble, le détail de la participation des apprenants au projet est disponible en Annexe 4.

Que ce soit pour les WhatsApp ou pour les examens blancs en présentiel, je leur fournissais constamment un retour basé sur les points forts et les points faibles de leurs productions en termes de phonétique, morphosyntaxe, lexique et organisation du discours. Ce retour prenait la forme d'une fiche récapitulative que je leur envoyais par WhatsApp, en message privé pour les 4°Bilingue et sur le groupe de conversation pour les 1°Bachillerato. Toutes les deux-trois semaines je faisais également en classe en présentiel une remédiation des erreurs les plus communes observées.

2.2.2. DELF B2 – 1°Bachillerato

A l'inverse du B1, le DELF B2 ne comprend qu'un exercice : un monologue d'expression d'un point de vue d'une dizaine de minutes à partir d'un texte déclencheur suivi d'une interaction avec l'examinatrice. De même que pour les deux autres groupes, j'envoyais un sujet tous les lundis. Le format était constamment le même mais j'essayais de varier les thèmes afin qu'ils puissent toucher plusieurs sujets sur lesquels on pourrait les interroger le jour de l'examen (le travail des jeunes, les devoirs à l'école, la violence sur les écrans, les réseaux sociaux, les

stéréotypes de genre...). J'accompagnais les sujets de conseils sur comment construire son discours. Les sujets étaient publiés sur le groupe WhatsApp. La consigne était clairement définie : envoyer un audio d'une dizaine de minutes de présentation de leur point de vue, qui serait suivi par une interaction sous forme d'enregistrements audio entre apprenants. L'objectif était de réellement reconstruire une interaction orale à distance de manière asynchrone, chose que font les jeunes habituellement sur WhatsApp pour communiquer entre eux. De même que pour le groupe B1, je tentais d'adapter mon discours au média sur lequel nous communiquions en intégrant des émoticônes, en essayant de le faire se ressembler à des communications quotidiennes des jeunes sur cette application.

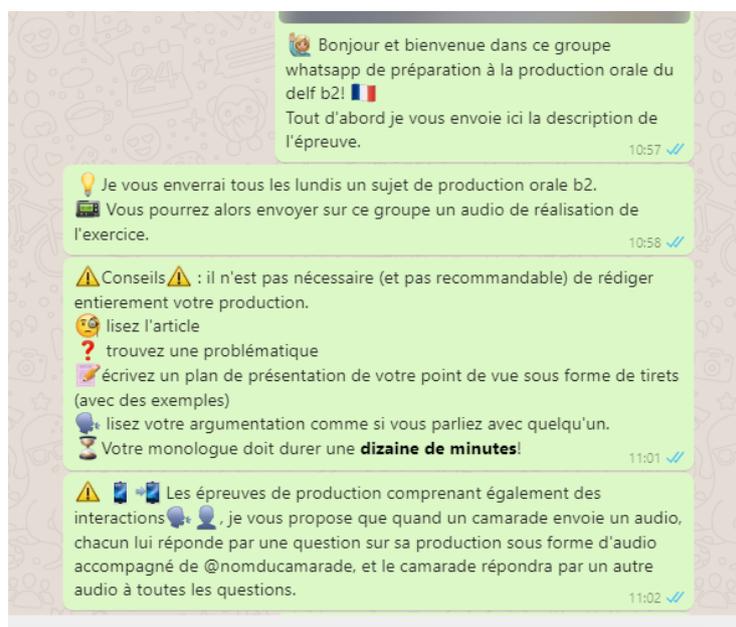


Figure 10: exemple de message publié sur le groupe B2

Malheureusement, sur les cinq apprenants B2, seuls deux m'ont envoyé un enregistrement audio de productions orales chacun, et qui plus est via des messages privés et non sur le groupe. Aucune interaction de type B2 n'a donc été créée sur le groupe. L'idée du groupe WhatsApp était en partie née des apprenants eux-mêmes. Toutefois, s'ils me répondaient à l'écrit par message ou préparaient chez eux les textes que j'envoyais sur le groupe, presque aucun n'a envoyé d'enregistrement audio. Ils préféraient tous le faire en présentiel. En effet, sur les cinq étudiants, deux ont réalisé deux examens blancs en classe, deux ont envoyé une PO en ligne et ont réalisé un examen blanc en classe et une autre a réalisé uniquement un examen blanc en présentiel. Si les apprenants demandaient à réaliser les PO en classe, le temps nécessaire à la réalisation (dix minutes de monologue et dix minutes d'interaction auxquelles il faut rajouter cinq minutes de bilan sur sa prestation avec l'apprenant) ne nous permettait pas de faire passer plus d'un ou deux apprenants par classe. Comme analysé dans le diagnostic de base, le temps

qui nous était accordé n'était pas suffisant mais même s'ils savaient qu'ils avaient la possibilité de le réaliser en ligne, les apprenants préféraient attendre une heure de classe ou bien même une récréation pour réaliser la PO.

Chapitre III. Les choix d'analyse et de recueil de données

Maintenant que la conception du projet et son déroulement ont été présentés, je vais préciser les choix que j'ai effectués dans les données et l'analyse que je développerai dans la partie suivante afin de répondre à la problématique : Comment intégrer les pratiques numériques et sociales des jeunes dans l'enseignement / apprentissage du français en milieu scolaire ? Comment les utiliser afin de leur faire développer leurs compétences orales ? En quoi l'utilisation de l'enregistrement audio à distance permet-elle d'améliorer les compétences orales ? Pour cela, dans un premier temps j'expliquerai en quoi ma démarche s'inscrit dans la recherche-action, puis j'aborderai les différentes données recueillies que j'utiliserai pour l'analyse finale.

1. La recherche-action

La démarche que j'ai suivie s'inscrit dans le champ de la recherche-action. En effet, j'ai pratiqué une participation observante / observation participante : j'ai moi-même analysé les besoins, défini le projet, mis en place le dispositif tout en analysant les problèmes et résultats tout au long de la démarche afin de la remodeler petit à petit en fonction des besoins du terrain, et j'en fais un bilan dans ce mémoire. Ce double rôle de « co-chercheuse » et « co-actrice » (Van der Maren, 1995 : 294) a influencé tant mon action que mon analyse. En effet, toute chercheuse réalisant une observation participante est face au dilemme suivant : elle doit prendre le recul nécessaire afin de pouvoir observer et analyser la situation mais d'un autre côté elle doit réellement participer car sinon elle s'enfermerait dans son rôle d'observatrice. Tous les choix effectués d'action, de prise de recul, de prise de notes... auront donc joué un rôle tant sur le comportement des acteurs de la situation que sur mon propre point de vue et sur l'analyse que je ferai du projet. Il semblait donc important de soulever ce point. De plus, cette démarche que l'on peut aussi dénommer comme inductive et constructiviste (Moïse, 2019), fait que tout le projet a fait partie de la démarche scientifique. En effet, l'objectif n'est pas d'analyser un produit fini mais de prendre en compte toute la démarche, de l'analyse des besoins jusqu'au questionnaire bilan en passant par la réalisation des tâches par les apprenants. Chaque partie du projet a fait partie de la démarche dans le sens où les choix effectués répondaient eux-mêmes à des questions didactiques et participait également à l'élaboration des données. En outre,

l'élaboration de mon projet se voulait adaptée au terrain, un travail de recherche et d'analyse du terrain était donc nécessaire dès le début afin de concevoir le dispositif mis en place. Enfin, au fur et à mesure du projet, en voyant les erreurs ou problèmes qui pouvaient avoir lieu, un travail d'analyse et de remédiation était également nécessaire afin de remodeler le projet et de l'adapter au terrain et aux objectifs. Ce projet a donc été réalisé, analysé, remodelé tout au long des quatre mois et l'analyse que nous fournirons dans la dernière partie prendra en compte les différents choix et étapes ayant été suivis.

2. Les données recueillies

Durant le déroulement des activités j'ai pu recueillir différents types de données : enregistrement de PO, prises de notes pendant les examens blancs, communication apprenants/enseignant ou entre apprenants, questionnaire... Toutes ces données ont participé d'une manière ou d'un autre à ma réflexion mais afin de pouvoir répondre précisément à la problématique, j'ai dû choisir les données à analyser. Dans cette partie j'expliquerai quelles données j'ai choisi et pourquoi.

2.1. *Les productions orales*

Le projet que j'ai développé ainsi que ma problématique tournent autour des compétences orales. Il semble donc logique de baser mon analyse sur un corpus de production orale. Je justifierai ici sur quelles productions j'appuierai mon analyse puis j'expliquerai les critères d'évaluation choisis pour étudier ces PO.

2.1.1. Recensement des productions orales

Les apprenants de 4°LV2 ont tous participé au projet et publié des vidéos sur internet, une individuelle et une en binôme puis ils ont tous réalisé une présentation orale en classe en présentiel. Cependant, comme expliqué plus haut, tous les apprenants préparant le DELF n'ont pas participé à l'envoi de PO en ligne mais tous ont effectué des examens blancs en présentiel. J'ai recueilli au total 61 productions dont 26 ont été envoyées en ligne et 35 ont été réalisées en classe. Un détail des productions orales de préparation au DELF est disponible en Annexe 4 mais voici un tableau récapitulatif de toutes les productions recueillies :

Classe	Niveau	Nombre d'apprenants	Nombre de productions orales réalisées		
			En ligne	En présentiel	Total
4°LV2	A2	10	15	10	25
4°bilingue	B1	13	22	13	35
1°Bachillerato	B1	4	2	13	15
1°Bachillerato	B2	5	2	7	9

Figure 11 : Tableau récapitulatif des PO réalisées

J'aurais aimé (et je pensais pouvoir) en récolter davantage en ligne cependant la majorité des apprenants n'ont pas joué le jeu du travail à distance. Concernant les productions réalisées en classe je n'ai malheureusement pas d'enregistrement mais j'ai les prises de notes faites durant les PO. En revanche, tous les apprenants du 4°LV2 ont participé au blog et ont publié les articles attendus. Parmi toutes ces productions, je dois choisir celles qui appuieront ma réflexion. Ayant développé quatre mini-projets, il semblait logique de prendre au moins un exemple de chaque projet afin d'en analyser les résultats.

Concernant le projet de préparation au DELF B1 avec les 4°Bilingue, le choix a été très facile. Une élève, Alejandra, a réalisé beaucoup plus de PO que ses camarades : sept en ligne et deux en présentiel. J'étudierai donc ses productions en me centrant uniquement sur des messages vocaux envoyés par WhatsApp de l'exercice d'expression d'un point de vue en analysant trois productions : la première, une production envoyée au milieu du projet et la dernière. Ainsi, nous pourrions réellement observer une évolution dans sa réalisation des tâches.

Concernant le projet de préparation au DELF B1 avec les 1°Bachillerato, le choix a été plus compliqué car deux d'entre eux avaient réalisé le même nombre de PO. J'ai finalement choisi d'analyser celles de Claudia qui avait envoyé sa présentation en ligne puis qui a réalisé trois examens blancs en présentiel. J'essaierai donc ici de comparer sa première présentation en ligne et les retours et corrections que je lui avais envoyées aux notes prises pendant ses examens blancs en classe.

Pour ce qui est du projet de préparation au DELF B2 avec les 1°Bachillerato, seuls deux élèves ont envoyé des enregistrements audio de PO. L'un a premièrement envoyé une PO en ligne avant de réaliser l'examen blanc en classe (Javier) alors que l'autre l'a envoyé après la PO en présentiel (Manuel). Afin de voir l'influence que l'exercice de préparation en ligne a pu avoir sur la prestation en présentiel, j'ai choisi d'étudier le cas de Javier.

Enfin, en ce qui concerne le blog des 4°LV2 j'ai décidé de comparer les productions en ligne et la présentation réalisée en présentiel d'une élève, Laura, car c'est elle qui a démontré le plus de sérieux durant tout le processus.

D'un autre côté, je tenterai également d'analyser pourquoi si peu d'apprenants ont participé au projet au travers notamment d'un questionnaire bilan que je leur ferai passer et des notes que j'ai pu prendre durant tout le stage.

Ainsi, je centrerai mon analyse à la fois sur les retours fournis par les apprenants et sur les productions de ces quatre apprenants, appartenant tous à des classes différentes et ayant chacun participé à une modalité différente de mon projet ingénierique. J'analyserai leurs PO selon des critères spécifiques que je vais maintenant détailler.

2.1.2. Les critères d'analyse

Dans un premier temps, tel que l'ont expliqué N. Guichon et V. Nicolaev (2009) il est nécessaire d'analyser le matériau langagier fourni en amont de la tâche afin de prendre en compte le thème et l'aide contextuelle apportée. Les conditions de réalisation de la tâche sont un deuxième critère à regarder. Enfin, les attentes quant au type de production langagière sont un autre point qui influencera la production finale et sa mesure. Ces trois premiers critères seront donc pris en compte dans l'analyse des PO de chaque apprenant. Puis comme l'avaient fait Guichon et Nicolaev (2009) mais aussi Y. Kirkgöz (2011), j'ai choisi des aspects concrets de la compétence orale à analyser afin de pouvoir fournir une réflexion plus approfondie. J'analyserai les mêmes critères pour les quatre apprenants. Ces critères sont au nombre de trois : la richesse du lexique, la cohérence du discours et la prononciation (plus spécifiquement la non-prononciation des consonnes finales, le rapport graphie/phonie). Pourquoi ? Premièrement parce que ce sont des erreurs qui étaient récurrentes dans les premières productions que j'ai reçues et j'ai insisté sur ces trois points tant dans les retours individuels que dans cours de remédiation en présentiel. Puis j'ai également choisi ces trois critères car ils font partie des grilles d'évaluation du CECRL et il est donc important que les apprenants présentant le DELF maîtrisent ces différents points. En effet, la richesse du lexique est un des critères d'évaluation du CECRL. Je l'analyserai en regardant l'utilisation de synonymes mais aussi la répétition de certains mots. La cohérence du discours est un autre critère important. Les jeunes apprenants espagnols ne sont pas familiarisés avec la construction d'un discours cohérent à l'oral, ce n'est pas une compétence valorisée dans leur culture éducative. Ils réalisent peu d'exposés et on ne leur enseigne pas vraiment à construire un discours à l'oral. Ainsi il me semblait important d'insister sur l'organisation du discours et de sa cohérence notamment grâce à des connecteurs. J'analyserai donc ce critère au travers de l'utilisation de connecteurs et des marqueurs d'organisation du discours. Enfin, le dernier critère est d'ordre phonétique et est assez représentatif des erreurs que font les hispanophones lorsqu'ils parlent français. En effet, en espagnol toutes les lettres se prononcent et les jeunes hispanophones ont tendance à vouloir tout prononcer également en français. Il est donc fréquent d'entendre les apprenants espagnols prononcer les terminaisons verbales « -ent » [ent] ou les infinitifs en « -er » [eʁ].

Ainsi, les trois critères choisis, en plus de faire partie de la grille du CECRL, sont avant tout des erreurs qui ont été repérées dès le début du projet et sur lesquels nous avons insisté afin de les corriger.

2.2. Le questionnaire bilan

Afin de savoir comment les apprenants ont perçu le projet je leur ai fait passer un questionnaire bilan à remplir en ligne sur Google Forms. Le questionnaire cherchait à savoir pourquoi certains d'entre eux n'avaient pas envoyé de PO en ligne mais aussi ce qui avait semblé positif et négatif à ceux qui avaient participé au projet. En effet, le projet n'a pas eu autant de succès que je l'espérais et il semble donc nécessaire de se demander pourquoi aussi peu d'apprenants y ont participé. Le questionnaire ainsi que mes notes et entretiens avec les apprenants et collègues me permettront d'avancer quelques hypothèses.

Partie IV. Analyse des données

Le contexte de réalisation du projet, le cadre théorique dans lequel il s'inscrit, la méthodologie adoptée pour le développement des projets et le recueil des données ayant été présentés, il est temps d'analyser les données afin de répondre à la problématique : Comment intégrer les pratiques numériques et sociales des jeunes dans l'enseignement / apprentissage du français en milieu scolaire ? Comment les utiliser afin de leur faire développer leurs compétences orales ? En quoi l'utilisation de l'enregistrement audio à distance permet-elle d'améliorer les compétences orales ?

Ma problématique contient différents aspects. D'un côté, j'interroge l'intégration des pratiques numériques des jeunes dans l'enseignement/apprentissage. Je traiterai cet aspect dans un premier chapitre. Dans un deuxième chapitre, j'aborderai l'aspect de l'amélioration des compétences orales à distance grâce à l'enregistrement audio en analysant les productions de quatre élèves ayant participé aux différents sous-projets mis en place.

Chapitre I. L'analyse du projet : l'intégration des pratiques numériques

Afin de pouvoir développer les dispositifs j'ai analysé différents moyens d'intégrer le numérique dans la situation didactique. Pour cela j'ai tout d'abord analysé les pratiques numériques des étudiants puis j'ai essayé de les adapter aux objectifs didactiques, dans ce cas-ci l'amélioration des compétences orales.

1. Les choix effectués quant à la mise en place du dispositif hybride

1.1. *Le choix d'un dispositif hybride*

La commande de stage et l'organisation de mon emploi du temps m'ont fait choisir le développement d'un dispositif hybride afin de compléter l'heure de cours hebdomadaire que nous avons avec les deux classes de 4[°]ESO et les deux classes de 1[°]Bachillerato. Ainsi, je savais dès le début que ce dispositif s'organiserait autour d'une heure présentielle hebdomadaire qui serait complétée de manière facultative par de la formation à distance. Dans ce sens, ce dispositif est une autoformation complémentaire (Nissen, 2006, cité par Mangenot 2017 : 34) étant donné que j'ai cherché à augmenter le volume d'activité de l'apprenant sans modifier la progression et le volume horaire des cours présentiels. Ainsi, le travail à distance consistait en des tâches supplémentaires à réaliser en dehors des heures de cours afin de compléter la formation et de perfectionner certaines compétences. De son côté, l'heure en présentiel

hebdomadaire servait également à corriger, renforcer, approfondir certains points mais aussi à réaliser les tâches demandées à distance. L'intégration des pratiques numériques s'inscrivait donc dans la partie distance du dispositif hybride et pouvait recouvrir des fonctions de communication ou bien représenter un lieu de réalisation de tâche. En effet, les tâches supplémentaires demandées à distance pouvait soit être réalisée à distance soit être préparée à distance mais réalisée en classe.

1.2. *Le choix des médias numériques*

Le questionnaire (cf Annexe 1) que j'ai fait passer en début de projet aux apprenants nous a permis d'en connaître davantage sur les pratiques numériques quotidiennes de nos apprenants (résultats cf Annexe 2). Il en est ressorti que sur cinquante-cinq apprenants, cinquante-quatre ont un smartphone dont cinquante qui l'utilisent plusieurs fois par jour. Si l'ordinateur est davantage utilisé dans les dispositifs hybrides des situations didactiques que j'ai pu lire dans les différentes références bibliographiques (Guichon & Nicolaev 2009, Mangenot 2017, Vieu 2014), il nous semblait intéressant de développer le nôtre autour du smartphone étant donné que c'est l'appareil que nos apprenants utilisent le plus. En ce qui concerne ce que font les jeunes avec leur smartphone, j'ai pu observer que l'utilisation la plus répandue est la consultation de réseaux sociaux (cinquante apprenants) et que les réseaux sociaux les plus utilisés sont WhatsApp (cinquante-trois) et Instagram (quarante-huit). Souhaitant créer un dispositif favorisant la communication à distance, dans le domaine des CMO, l'intégration de ces applications de web social (Mangenot, 2013, cité par Mangenot 2017) me paraissait intéressante. Mais, comment intégrer ces pratiques numériques et sociales des jeunes dans l'enseignement / apprentissage du français en milieu scolaire ?

2. Les différentes manières d'intégrer les pratiques numériques

Ainsi, j'ai souhaité intégrer la distance en restant proche des pratiques numériques réelles des apprenants. Je vais ici détailler comment cette intégration a été réalisée pour chaque type de communication que nous avons essayé de mettre en place. Pour cela, je décrirai chaque type de communication en m'inspirant de la liste des caractéristiques que Rivens Mompean (2011 : 383) a proposé afin de qualifier ces nouveaux types de communication. Je tenterai de répondre aux questions suivantes : quel rôle peuvent être amenés à jouer les outils numériques dans une situation didactique ? De quelle manière peut-on les y intégrer ? Dans quel but ? Afin de produire ou de communiquer ? Avec qui ? A quels moments ?

2.1. *Instagram*

Ayant vu qu'Instagram était un des réseaux sociaux les plus utilisés par les apprenants, je me suis dit qu'il serait judicieux de proposer un projet autour de cette application. L'idée de projet que j'avais consistait en :

- *Productions publiques ou messageries en ligne ?*

La réalisation de productions écrites ou orales en français que les apprenants pourraient publier à une certaine fréquence à partir d'un compte Instagram créé exclusivement pour la classe. Il serait nécessaire de choisir si le compte serait public ou si uniquement les personnes nous suivant pourraient y avoir accès. Mais l'idée était de publier à l'attention d'un large public, et non pas pour des personnes spécifiques.

- *Communications publiques ou personnalisées ?*

Ces productions seraient publiques et toucheraient des thèmes généraux intéressant particulièrement les apprenants.

- *Synchrones ou asynchrones ?*

Les communications seraient asynchrones car les apprenants publieraient leur post puis recevraient des commentaires, réactions ou messages.

- *Modifiables ? Collaboratives ou individuelles ?*

Les productions seraient élaborées par plusieurs apprenants, divisés en groupe ou bien en classe entière. Instagram donne la possibilité de modifier le texte des publications une fois que celles-ci sont publiées, si jamais on souhaite revenir sur ce qui a été dit.

- *Quels registres de langue ?*

Si l'on trouve beaucoup de choses appartenant au registre informel sur ce type de réseau social, les productions de nos apprenants s'inscriraient davantage dans un genre hybride respectant les codes et normes du français formel mais pouvant inclure quelques unités lexicales appartenant au registre informel.

Dans ce projet, l'objectif était donc d'intégrer Instagram comme un lieu de publication de productions écrites et orales adaptées au genre et au registre du réseau social, créant des échanges avec la communauté de ce web social que les apprenants consultent presque tous les jours. Plus que d'intégrer Instagram dans la situation didactique, l'idée était finalement d'intégrer le français dans le quotidien des apprenants. J'ai donc proposé ce projet aux apprenants de 4°LV2 mais ils n'ont pas été enchantés par l'idée. En effet, s'ils utilisent tous Instagram quotidiennement afin de communiquer avec leurs amis ou de s'informer, utiliser ce

média afin de publier des productions orales ou écrites en français les dérangeait car ils ne souhaitent pas que leurs amis les voient en train de parler français. Ils n'ont pas assez confiance en eux lorsqu'ils doivent parler français en public et souhaitent donc protéger leur face à l'intérieur de ce réseau social dans lequel beaucoup se créent une image d'eux-mêmes. Intégrer les tâches didactiques dans les communications réelles des apprenants n'est donc pas si évident que cela, notamment lorsqu'il s'agit de productions publiques, car cela suppose une exposition des apprenants de la LE en tant que locuteur de cette langue ; or il est parfois nécessaire de développer une certaine assurance dans la communication avant de pouvoir se lancer dans le grand bain.

2.2. *Blogger*

A défaut de pouvoir travailler avec un réseau social que maîtrisent et connaissent les apprenants, j'ai décidé d'utiliser le blog de la classe de français afin de développer notre projet de développement de l'oral grâce au numérique. Le blog de la classe est hébergé par la plateforme Blogger appartenant à Google. Ainsi, le blog est lié au compte de messageries Google. Tous les élèves de notre établissement possèdent une adresse mail ...@iesvalledelsaja.com hébergée chez Google, ainsi ils peuvent accéder à Blogger à partir de ces comptes scolaires. Le professeur et moi-même sommes administrateurs du blog et les dix apprenants de la classe en sont membres et peuvent ainsi y publier des articles. Le projet peut être décrit ainsi :

- *Productions publiques ou messageries en ligne ?*

La réalisation de productions écrites ou orales en français que les apprenants ont publié mensuellement sur le blog. L'idée était de publier pour un public ouvert, comprenant tous les internautes consultant le site, et non pas pour des personnes spécifiques.

- *Communications publiques ou personnalisées ?*

Ces productions étaient publiques et touchaient des thèmes généraux intéressant particulièrement les apprenants.

- *Synchrones ou asynchrones ?*

Les communications que ces publications ont créées étaient asynchrones car les apprenants publiaient leurs articles puis recevaient des commentaires ou échangeaient sur leurs articles en classe.

- *Modifiables ? Collaboratives ou individuelles ?*

Les productions étaient soit individuelles soit collaboratives, élaborées par plusieurs apprenants divisés en groupe. Blogger donne la possibilité de modifier les articles une fois que ceux-ci sont publiés, si jamais on souhaite revenir sur ce qui a été dit.

- *Quels registres de langue ?*

Les productions de nos apprenants se sont inscrites dans un genre hybride respectant les codes et normes du français mais pouvant y inclure quelques unités lexicales appartenant au registre informel afin que ces communications ne soient pas uniquement vues comme un travail formel.

Si le concept du projet est relativement identique à celui des publications sur Instagram, les apprenants étaient cette fois-ci d'accord car même si le blog est public, selon eux peu de personnes allaient réellement le consulter, alors que tous leurs amis regardent Instagram tous les jours. Ainsi, si sur le papier les deux types de dispositifs ont les mêmes objectifs linguistiques, presque les mêmes caractéristiques et supposent un travail presque identique, la réception des apprenants a été totalement différente car l'aspect social du projet n'est pas le même, il ne suppose pas d'intégration dans le quotidien des apprenants, leurs cercles proches ne sont pas directement et automatiquement touchés. Leur face est donc davantage protégée dans ce projet de blog, peut-être leur permettra-t-il de prendre confiance en eux et de publier des choses en français sur Instagram d'ici peu. Cependant, il convient de souligner que publier sur le blog rendait les productions publiques en soi mais les opportunités d'échange et de communication étaient moindres que si on avait finalement décidé d'utiliser Instagram car le public touché est beaucoup moins nombreux. En effet, sans l'adresse, personne n'aura l'automatisme de consulter notre blog. Ainsi, en soi Blogger donne également la possibilité de publier des productions orales ou écrites sur la toile, mais les opportunités de réception et d'échange sont moins nombreuses (protégeant ainsi la face des apprenants).

2.3. *Gmail*

Lors du projet développé autour de Blogger, les communications avec les apprenants en dehors des heures de cours en présentiel se déroulaient majoritairement sur Gmail sous forme de courriel.

- *Productions publiques ou messageries en ligne ?*

Ces échanges se font sous forme de courriel, c'est-à-dire de messages envoyés en ligne à quelques destinataires. Dans ce projet j'envoyais généralement des mails à tous les apprenants de la classe afin de leur passer des consignes, des liens, des tutoriels ou de leur demander de réaliser une tâche pour la semaine suivante. Certains me répondaient alors soit pour accuser de la réception du message, ou bien pour me demander des clarifications. Quelques-uns m'ont également envoyé des tâches à corriger avant publication par mail.

- *Communications publiques ou personnalisées ?*

Ces communications sont personnalisées dans le sens où elles ne se destinent qu'aux membres de la classe (professeur, assistante, apprenants). La plupart était groupée mais certaines sont individuelles.

- *Synchrones ou asynchrones ?*

Les communications se font de manière asynchrone. Les courriels sont dans les boîtes de réception de tous et chacun peut lire et/ou répondre quand il ou elle le souhaite.

- *Modifiables ? Collaboratives ou individuelles ?*

Ces productions ne sont pas modifiables car une fois que le message est envoyé il est impossible de le modifier. Les courriels rédigés sont majoritairement individuels même s'il est possible que des apprenants en rédigent un à plusieurs.

- *Quels registres de langue ?*

Le registre ici utilisé se veut davantage formel. Le langage utilisé est avant tout commun, mais le format du courriel donne toujours un cadre un peu plus officiel qu'une messagerie instantanée ou qu'un réseau social et induit l'utilisation de certaines formules de politesse et d'une certaine mise en page.

Les communications que nous avons pu réaliser par mail représentaient des communications réelles dans le sens où nous échangeons sur des questions pratiques au sujet du cours et du projet, ce n'était en aucun des communications créées dans un objectif didactique. Les messages avaient pour unique objectif la communication entre acteurs de la situation didactique et leur format était grandement influencé par la formalité qui est habituellement associée à l'envoi de mail. En effet, apprenants et enseignants respectaient tous ces codes lors des communications réalisées sur Gmail. Ainsi, Blogger servait de lieu de publication des tâches (malgré son faible rayonnement) alors que Gmail nous servait de plateforme de communication formelle en ligne entre les différents acteurs de la situation didactique. Chaque application endossait ainsi un rôle dans la réalisation du projet.

2.4. *Google Classroom*

Avec les 4^oBilingue, l'enseignante fonctionnait déjà depuis un certain temps avec Google Classroom afin de publier différents documents complémentaires, des liens vers des sites intéressants ou bien pour communiquer des informations importantes aux apprenants. Ces apprenants possèdent également un compte Gmail ...@iesvalledelsaja.com et ont accès à la plateforme Google Classroom à partir de cette adresse. Afin de pouvoir également y accéder, on a également dû me créer un compte ...@iesvalledelsaja.com. Ayant ainsi eu accès à la classe

virtuelle du groupe de 4^oBilingue, j'ai décidé de l'utiliser afin d'y publier des sujets de production orale du DELF B1 à réaliser ainsi que certains documents intéressants pouvant les aider à leur réalisation. J'ai décidé d'utiliser cette plateforme car je savais que tous y avaient accès soit depuis l'ordinateur soit depuis leur téléphone, alors que dans ce groupe, un apprenant n'a ni smartphone ni WhatsApp et n'aurait pas pu accéder à ces informations si j'avais choisi un autre support. Google Classroom offre de nombreuses possibilités : un dossier permettant de partager des fichiers avec toute la classe, un forum de discussion, la programmation de devoir, la possibilité de les rendre en ligne, un lien avec le Google Agenda ensuite connecté au portable afin de rappeler aux apprenants qu'ils doivent le réaliser... Toutefois, je me suis contenté d'utiliser le forum de discussion. Ainsi, les communications réalisées sur Google Classroom comprenaient les caractéristiques suivantes :

- *Productions publiques ou messageries en ligne ?*

Ces publications étaient postées au sein d'un forum de discussion auquel tous les apprenants de la classe avaient accès via Google Classroom (ils reçoivent un mail et/ou une notification à chaque fois que je publie quelque chose). Dans ce projet j'envoyais généralement des consignes, des conseils, des liens, des tutoriels ou des tâches à réaliser pour la semaine suivante. Personne ne m'a jamais répondu directement sur Google Classroom car une partie des consignes était de réaliser les tâches en question via WhatsApp (application que je présenterai dans la partie suivante), ainsi, les envois des productions ainsi que les questions se faisaient sur WhatsApp ou en classe.

- *Communications publiques ou personnalisées ?*

Ces communications sont personnalisées dans le sens où elles ne se destinent qu'aux membres de la classe (professeur, assistante, apprenants) néanmoins elles sont aussi publiques en comparaison aux échanges plus personnalisés que j'ai pu avoir avec les apprenants par la suite sur WhatsApp.

- *Synchrones ou asynchrones ?*

Les communications se font de manière asynchrone. Le message est publié sur le forum et la réponse se fait en classe en présentiel ou sur WhatsApp à un autre moment.

- *Modifiables ? Collaboratives ou individuelles ?*

Ces productions sont modifiables car une fois que le message est envoyé il est possible de l'éditer. Les messages que j'ai pu publier sont produits de manière individuelle même si parfois je me mettais d'accord avec l'enseignante.

- *Quels registres de langue ?*

Le registre ici utilisé se veut davantage formel. Le langage utilisé est avant tout commun, ces communications s'inscrivent dans une situation didactique où j'envoie des consignes de tâches à réaliser, des conseils ou des documents complémentaires aux apprenants.

Google Classroom a servi d'outil de communication entre enseignantes et apprenants. Néanmoins, les publications sont ici surtout unilatérales, aucun échange n'a été créé sur la plateforme car seules les enseignantes publiaient, elles se contentaient de donner les informations ou consignes aux apprenants. Ces derniers répondaient par d'autres canaux (numériques ou en présentiel). En effet, si Google Classroom a servi à transmettre des informations et des ressources aux apprenants, cette plateforme a également permis de créer des échanges sur d'autres canaux.

2.5. WhatsApp

WhatsApp est l'application la plus utilisée par les apprenants mais ça a aussi été l'application que j'ai le plus utilisée dans les projets développés. En effet, comme expliqué juste avant, les apprenants répondaient aux consignes publiées sur Google Classroom sur WhatsApp au travers de messages personnels sous forme de texte écrit ou d'enregistrement audio. De plus, j'ai aussi utilisé WhatsApp dans mes projets de préparation aux DELF B1 et B2 avec les apprenants de 1^oBachillerato en créant deux groupes de conversation. L'utilisation de WhatsApp que j'ai réalisé dans mes projets peut donc être caractérisée ainsi :

- *Productions publiques ou messageries en ligne ?*

WhatsApp est une application de messagerie instantanée, ainsi aucune des productions faites y est réellement publiques même si dans deux cas les échanges se faisaient au sein d'un groupe où nous étions six participants maximum.

- *Communications publiques ou personnalisées ?*

Ces communications étaient personnalisées dans le sens où elles se dirigeaient soit directement à l'apprenant concerné soit aux apprenants présents dans le groupe. Souvent, lorsque j'envoyais les fiches-bilan résumant les points forts et les aspects à améliorer des tâches faites je m'adressai directement à la personne l'ayant réalisée même si le message était publié dans un groupe ou d'autres personnes pouvaient y avoir accès. L'objectif était notamment que les autres fassent attention à cette fiche-bilan.

- *Synchrones ou asynchrones ?*

En tant qu'application de messagerie instantanée, WhatsApp permet de maintenir des échanges à la fois synchrone ou asynchrone. En effet, certains échanges peuvent se faire sur le moment alors que si on préfère on peut attendre le moment opportun pour répondre.

- *Modifiables ? Collaboratives ou individuelles ?*

Ces productions ne sont pas modifiables car une fois que le message est envoyé il n'est pas possible de l'éditer, il peut toutefois être supprimé. Les messages étaient majoritairement individuels même si pour certaines tâches les apprenants les réalisaient par binôme.

- *Quels registres de langue ?*

Le registre ici utilisé était hybride. En effet, dans les communications souvent synchrones où les apprenants me posaient des questions ou me demandaient des conseils, le registre était commun voire informel car cela s'inscrivait dans une conversation normale de WhatsApp. Néanmoins, dans la réalisation des tâches sur WhatsApp le registre était souvent plus formel car la communication entrait dans le cadre de la réalisation d'un travail didactique.

Ainsi, WhatsApp, application de messagerie instantanée largement utilisée par nos apprenants peut être intégrée à la situation didactique de différentes manières. Elle permet de créer des échanges plutôt informels apprenant/apprenant ou apprenant/enseignant traitant de sujets en lien avec le cours, des échanges qui peuvent être individuels ou collectifs, des échanges écrits ou oraux grâce à la possibilité d'envoyer des enregistrements (aspect que nous verrons dans la partie suivante). Ainsi, WhatsApp est une application permettant de créer différents types de communications entre membres de la situation didactique. Son cadre informel fait entrer ces échanges dans le quotidien des apprenants et définit le format des messages qu'il y sera passé. En effet, les messages sur WhatsApp ne suivent aucune règle formelle, ils intègrent fréquemment des émoticônes et ressemblent davantage à des échanges oraux quotidiens. De plus, les diverses options que l'application propose offre une variété de formats de communication (oral, écrit, collectif, individuel...) et ont également permis l'envoi de PO réalisées à distance.

Durant le déroulement de mon projet j'ai pu expérimenter l'usage de différentes applications numériques permettant de communiquer avec les apprenants ou leur permettant de publier en ligne. Au travers de leur analyse, j'ai souhaité démontrer les différentes manières d'intégrer les pratiques numériques des apprenants dans la situation didactique. Chaque application offre différents formats et cadres dans lesquels communiquer. J'ai ici pu déceler deux rôles principaux que peuvent endosser les TIC dans la situation didactique. Tout d'abord, elles peuvent être un moyen de communication interne entre les acteurs de la situation didactique.

Cette communication interne peut prendre deux formes différentes en fonction du support utilisé. En effet, avec des supports comme Google Classroom ou Gmail, le cadre formel, qui est déjà rattaché à ces plateformes dans l’imaginaire commun, définit la nature des communications qui y auront lieu. D’un autre côté, les communications internes se déroulant sur WhatsApp prennent un tout autre aspect du fait de leur inscription dans une application que les apprenants utilisent pour communiquer informellement au quotidien. Ensuite, les TIC peuvent être utilisées afin de publier des tâches, productions orales ou écrites, en ligne. On peut repérer deux types de publications sur la toile. D’un côté, les publications peuvent s’inscrire dans des pratiques quotidiennes de web social des apprenants, les confrontant à une question d’image de soi et de face lorsqu’elles sont publiques mais elles peuvent également être envoyées sous forme de message privé, se rapprochant ainsi de la communication interne. D’un autre côté, Internet est si vaste que les publications peuvent y exister mais s’y perdre, ne touchant finalement que peu de monde, voire personne, et par conséquent ne créant aucun échange. Un juste milieu qui n’a pas ici été abordé pourrait être la publication sur des sites de web social dans lequel les apprenants ne connaissent personne, protégeant ainsi un peu plus leur face mais permettant tout de même la création d’échange avec des tiers.

Toutefois, chaque application possède ses propres caractéristiques mais chacun peut l’utiliser d’une manière ou d’une autre afin de répondre à ses propres objectifs. En effet, chaque application ne dispose pas d’un seul type d’utilisation, c’est l’utilisateur qui va choisir l’usage qu’il en fera. L’intégration de ces applications dans mon projet ingénierique n’est donc en rien l’unique manière de les intégrer dans une situation didactique, elle représente une des manières de le faire. De plus, dans une même intégration il est possible de voir des caractéristiques diverses apparaître en fonction du type de communication réalisée.

3. Le travail des compétences orales grâce au numérique à distance

Toutes ces applications ont donc été intégrées de différentes manières dans la situation didactique, chacune ayant un ou plusieurs rôles dans chaque projet. Toutefois, presque toutes avaient pour objectif de faire travailler les compétences orales, mais: comment les utiliser afin de faire développer leurs compétences orales ?

J’ai tenté plusieurs manières de faire travailler l’oral dans mes projets : l’enregistrement de messages vocaux sur WhatsApp, la publication de fichiers multimédias sur le blog et enfin le travail de l’oral en cours en présentiel mais basé sur du travail fait à distance.

3.1. *Les enregistrements vocaux sur WhatsApp*

Afin de préparer les DELF B1 et B2 avec les apprenants de 4^obilingue et de 1^oBachillerato, je leur ai demandé de m'envoyer des messages vocaux sur WhatsApp. En effet, WhatsApp offre la possibilité d'enregistrer des messages vocaux qui peuvent être envoyés au lieu des messages écrits. C'est une pratique assez commune en Espagne. Il est assez fréquent de croiser des gens dans la rue en train de s'enregistrer ou bien d'écouter un message. Ainsi, il me semblait intéressant de l'intégrer dans notre dispositif. Toutefois, plus que de créer une vraie communication, les premiers enregistrements que je leur demandais consistaient en la réalisation d'un des exercices de PO du DELF. Ils devaient s'enregistrer comme s'ils passaient l'examen face à une examinatrice. Pour les 4^obilingue présentant le B1, ils devaient une semaine réaliser un exercice en interaction à deux et une semaine faire l'exercice d'expression d'un point de vue. Ils m'envoyaient alors l'enregistrement dans un message privé puis je leur envoyais un bilan des points forts et des aspects à améliorer. L'expression d'un point de vue ne créait pas vraiment d'échange ou de communication réelle. L'objectif était davantage d'augmenter le nombre de productions réalisées par chacun avant l'examen, afin qu'ils s'habituent au format, apprennent à organiser leur discours, gagnent en fluidité, corrigent certains points grammaticaux et phonétiques et qu'ils puissent toucher différents thèmes pouvant possiblement tomber le jour de l'examen. Toutefois, l'exercice en interaction devait être enregistré à deux comme s'ils réalisaient la situation mais en s'enregistrant.

Le travail de l'oral dans les deux groupes de conversation WhatsApp avec les 1^oBachillerato était légèrement différent et possédait un aspect interactionnel. En effet, je demandais également aux apprenants de réaliser un exercice de PO du DELF mais je demandais ensuite aux autres de réagir à l'enregistrement envoyé par leur camarade. Les autres apprenants étaient invités à s'enregistrer de manière spontanée pour poser des questions ou réagir aux propos de leur pair afin de créer un petit échange/débat sur le sujet. Toutefois, cet aspect interactionnel n'a pas fonctionné et personne n'a réagi. Les apprenants se sont contentés d'envoyer leur propre production orale (quand ils l'ont fait). Ainsi, si j'ai voulu développer un aspect sortant un peu de la réalisation formelle d'un travail de production orale individuelle en intégrant des interactions et en cherchant à inscrire ces échanges dans des pratiques quotidiennes et non plus seulement éducatives, je remarque finalement que les apprenants se sont limités au strict nécessaire de la tâche demandée et n'ont pas cherché à aller plus loin et à interagir avec leurs pairs. Toutefois, il me semble intéressant de souligner qu'un apprenant m'a contacté par message privé WhatsApp et m'a envoyé des messages vocaux en français afin de me demander de l'aide

et des conseils pour la réalisation d'une tâche, j'ai donc échangé avec lui via des enregistrements audio en français. Ainsi, la seule interaction orale étant née de ce projet a finalement été une interaction improvisée.

Les enregistrements sonores de WhatsApp étaient donc envisagés de trois manières différentes afin de faire travailler les compétences orales. Un des premiers aspects de cette pratique était l'augmentation du nombre de monologue de présentation et d'expression d'opinion. Un deuxième aspect était de faire travailler les interactions par binôme comme elles pourraient être réalisées en classe, mais enregistrées en dehors des heures de cours. Ces deux modalités avaient pour seul objectif d'augmenter le nombre de productions des apprenants. Cependant, la troisième modalité consistait à créer un véritable échange oral en ligne apprenant/apprenant ou apprenant/enseignant. En effet, l'objectif était que les apprenants communiquent entre eux, oralement, sur WhatsApp. Toutefois, cette dernière modalité n'a pas fonctionné dans mon projet.

3.2. La publication de fichiers multimédias sur le blog

Dans l'optique de travailler l'oral avec les 4^oLV2, j'ai décidé de leur proposer de publier des vidéos ou des fichiers sons sur le blog de la classe de français. Pour cela nous décidions donc d'un thème à l'avance puis je leur proposai un schéma type à suivre dans leur production. Les productions orales de ces apprenants étaient préparées et rédigées en amont car ils n'ont ni la confiance nécessaire ni les compétences suffisantes pour parler français seuls avec assurance. Ces productions orales n'étaient finalement que la lecture ou l'apprentissage par cœur d'un texte, elles nous permettaient notamment de leur faire travailler la phonétique et de leur faire prendre confiance en eux. Elles représentaient comme un travail préalable afin que les apprenants se préparent à parler français de manière plus confiante, plus fluide et plus juste. En effet, après plusieurs lectures de textes écrits par eux-mêmes, les apprenants ont du faire une présentation orale en cours devant toute la classe, sans lire ni apprendre par cœur mais en essayant de parler de manière fluide. Les productions enregistrées puis publiées sur le blog avaient donc pour objectif de forcer tous les apprenants à parler français et à pouvoir s'écouter ensuite. Effectivement, en classe en présentiel tous ne sont pas très participatifs, ils n'essaient pas souvent de faire des phrases complexes en français ou ont du mal à parler d'eux-mêmes sans aide. Ce projet de préparation de fichiers multimédias avait donc pour but d'habituer les apprenants à parler plus de trente secondes seuls en français, de les aider à construire un discours, et d'ainsi les préparer à réaliser une présentation seuls devant la classe en français. Plutôt que de travailler cela en classe en présentiel, où il est parfois compliqué d'être attentif et

d'accompagner tous les apprenants, ce travail individuel a permis que tous les apprenants travaillent l'oral et préparent leur discours à la fois de manière autonome et accompagnée par l'enseignant et par moi-même, puis qu'ils puissent s'écouter eux-mêmes et relever les points positifs et à améliorer de leurs productions (Kirkgöz, 2011). De plus, cela me permettait également de consacrer plus de temps, hors des classes, à l'évaluation formative de ces productions et de leur fournir des retours davantage construits.

Ainsi, ici aussi le recours au numérique facilite la réalisation d'un travail qui prendrait plus de temps en cours en présentiel. La préparation des discours en amont, accompagnée des enseignants, avait pour but de donner aux apprenants les clefs nécessaires pour s'exprimer seuls en français. La rédaction des textes peut sembler aller à l'encontre de l'oral tel que je l'ai défini plus haut, mais il paraissait compliqué pour ces apprenants de construire un discours oral seul. De plus, l'enregistrement final de la production la rendait plus sérieuse et officielle, les forçant ainsi à travailler davantage sa préparation. Enfin, un autre avantage de l'enregistrement est qu'il permet de réécouter les PO, amenant ainsi les apprenants à s'autoévaluer et l'enseignante à fournir une évaluation formative plus approfondie.

3.3. L'oral en présentiel, préparé grâce au numérique

Une dernière activité a été la présentation, en présentiel, d'une tâche préparée à distance grâce au numérique. En effet, comme nous venons de le voir au sujet de la classe de 4^oLV2, la tâche finale réalisée avec eux était une présentation orale en classe en présentiel. Plus exactement, individuellement, ils devaient présenter leur groupe de musique préféré sur qui ils avaient déjà publié un article écrit sur le blog. Ainsi, une tâche numérique et écrite s'est transformée en une production orale en classe. De même, les apprenants préparant le DELF préféraient réaliser les PO en face à face. En effet, pendant certaines heures en présentiel et pendant quelques récréations ou heures libres, je les retrouvais et nous réalisons l'exercice qui avait été envoyé par WhatsApp cette semaine et qu'ils avaient préparé à la maison. Dans ce cas-ci, le numérique joue un rôle de communication à distance dans le sens où il permet d'envoyer les consignes des tâches à réaliser pour que les apprenants puissent les préparer chez eux, mais aussi dans le sens où les retours sur les tâches de même que des conseils et des liens les aidant à construire leurs discours sont envoyés par ce biais là et leur donne accès à des informations complémentaires, accessibles à partir de tout équipement numérique, leur permettant d'améliorer leur travail.

Ainsi, les TIC et les pratiques numériques des apprenants peuvent être intégrées de diverses manières dans les situations d'enseignement/apprentissage afin de faire travailler les compétences orales. Dans mes projets, cette intégration a permis de travailler l'oral de trois

manières différentes. Premièrement, WhatsApp a été intégré afin d'envoyer la réalisation de tâche de PO réalisée à distance, permettant d'augmenter le nombre de PO réalisées par chaque apprenant. Une idée était également de créer des échanges oraux asynchrones en ligne, mais cette modalité ne fut malheureusement pas développée par les apprenants. D'un autre côté, les appareils numériques (portable ou ordinateur dans ce cas) peuvent être utilisés pour enregistrer des productions qui seront ensuite publiées sur Internet. Cela permet aux apprenants de s'écouter pour s'autoévaluer et aux enseignants d'écouter avec davantage d'attention chaque PO. L'idée de publier en ligne pourrait avoir plus d'avantages : échanges avec des tiers (commentaires, messages privés...), intégration dans une pratique sociale... mais ce ne fut malheureusement pas le cas dans mon projet. Enfin, la troisième manière d'intégrer les TIC dans le travail des compétences orales est la ressource qu'elles représentent afin d'accéder aux consignes, conseils ou informations complémentaires pouvant guider l'apprenant dans la réalisation des tâches.

Chapitre II. Analyse des productions orales : quelle évolution des compétences ?

Ayant répondu aux deux premières questions de ma problématique en expliquant comment intégrer les pratiques numériques des jeunes dans les situations didactique et comment le faire afin de leur faire travailler les compétences orales, il est maintenant temps de s'intéresser à la troisième et dernière question de la problématique : En quoi l'utilisation de l'enregistrement audio à distance permet-elle d'améliorer les compétences orales? Je tenterai de répondre à cette question en analysant les PO de quatre des apprenants, chacun appartenant à un des projets qui a été mis en place. Dans un premier temps j'analyserai trois enregistrements envoyés par une élève de 4^oBilingue. Ensuite je m'intéresserai aux PO de deux élèves de 1^oBachillerato, une B1 et un B2. Ayant reçu peu d'enregistrements de la part des apprenants de 1^oBachillerato (cf Annexe 4), je ne pourrai pas effectuer une comparaison entre enregistrements pour cause de manque de matériel. Je le ferai en comparant les enregistrements reçus aux prises de notes des PO réalisées en présentiel. En effet, pensant que j'allais recevoir plus de messages vocaux je ne voyais pas le besoin d'enregistrer les PO en présentiel et me suis donc contentée de prendre des notes. Enfin, je m'intéresserai aux PO, en ligne et en présentiel, d'une élève de 4^oLV2.

J'analyserai ces PO au travers de trois critères me semblant important notamment pour les apprenants présentant le DELF car ils font partie des critères d'évaluation de l'examen mais aussi des descripteurs du CECRL. Ces critères sont au nombre de trois : la richesse du lexique,

la cohérence du discours et la prononciation (plus spécifiquement la non-prononciation des consonnes finales, le rapport graphie/phonie).

1. Alejandra

Alejandra est en 4^obilingue et a présenté le DELF B1. J'ai choisi d'analyser ses PO car c'est celle qui a envoyé le plus de messages vocaux sur WhatsApp, sept au total (cf Annexe 4). Je vais ici m'intéresser particulièrement à l'exercice trois du B1, l'expression d'un point de vue, car cinq des sept productions qu'elle a envoyées sur WhatsApp étaient la réalisation de cet exercice. J'analyserai donc trois de ses productions : la première, la troisième et la cinquième, afin d'essayer de voir si une évolution est observable entre ces différentes PO.

1.1. *Remise en contexte*

N. Guichon et V. Nicolaev (2009) considèrent nécessaire d'analyser le matériau langagier fourni en amont de la tâche afin de prendre en compte le thème et l'aide contextuelle apportée. Je mettrai donc à côté de chaque retranscription des PO d'Alejandra le texte à partir duquel elle a construit son discours. Tous sont des sujets de DELF B1 que j'ai trouvé soit sur des sites spécialisés, soit dans des manuels de préparation au DELF scolaire/junior. Ainsi, les thèmes sont normalement adaptés au public et sont ceux allant tomber à l'examen. De plus, pour chaque production je rappelai dans les consignes les conseils suivants :

/*! Quelques petits conseils pour la réalisation de l'exercice /*! :

- > commencez par présenter le texte (source, titre)
- > présentez le thème du texte et l'opinion de l'auteur
- > expliquez votre opinion en différents points organisés autour de **CONNECTEURS** (voir le fichier publié par Marina le 17 février) et **EXEMPLES PERSONNELS** (il ne faut pas seulement paraphraser le texte mais réellement proposer vos propres idées)
- > faites une conclusion claire (commençant par : "en conclusion", "pour conclure", "en fin de compte", "pour résumer"...))

Avec ces explications les attentes quant au type de production langagière sont également précisées. Elles sont les mêmes pour tous les sujets demandés. Rappelons enfin que ces productions sont réalisées à distance et envoyées sur WhatsApp. Alejandra recevait le sujet, le préparait chez elle, possiblement avec l'aide d'un dictionnaire ou d'un traducteur, puis s'enregistrait afin de me l'envoyer via WhatsApp. Je leur conseillais de réaliser un plan et de présenter leur discours comme s'ils étaient face à une examinatrice, sans lire. On peut donc imaginer qu'Alejandra n'est pas en train de lire mais de vraiment proposer un discours organisé

à partir d'un plan. Ensuite, je lui envoyais une fiche-bilan résumant les points forts et les aspects à corriger et à prendre en compte pour la PO suivante.

1.2. *Sujet n°1 d'exercice 3 du DELF B1 – envoyé le 27 février :*

► SUJET 6

Utiles, les séjours linguistiques ?

Les séjours linguistiques se vendent moins bien. De même, le Web, qui permet d'entrer en relation avec des internautes du monde entier, donne l'occasion de discuter dans des langues diverses en restant dans son salon. Pourtant, passer quelques semaines à l'étranger reste une expérience irremplaçable pour progresser en expression orale, prendre l'accent du pays et découvrir une autre culture. Les organisateurs de séjours linguistiques proposent toutes sortes de formules : durées allant de quelques semaines à un an, cours individuels ou collectifs, hébergement familial ou en structure d'accueil, etc.

La Voix du Nord, 16 Avril 2002

Figure 12: Sujet n°1 d'exercice 3 du DELF B1 – envoyé le 27 février

Production orale du 2 mars – Alejandra – Exercice 3 B1
<p>Le [source] de l'article [est] la [vwaks] du nord [et] le titre [est] [utiles] [les] séjours [lingistik]. Le thème [est] les séjours [lingistik] aussi. Et je vous présenter l'article avec [les] [bons] choses et [les] problè[ms]. Est-ce que les séjours [lingistik] un bonne chose pour apprendre ? Pour connaître autre [kultur] et autre langue [est] une bonne forme porque il permet être en contact avec du peuple des [pais]. Aussi pour apprendre à parl[eR] avec plus confiance et avec [un] mieux accent [est] un bonne chose. Aussi, est un opportunité pour progresser avec l'apprentissage que [tu] [as] commencé avec le peuple [du] [pais]. Aussi cette forme d'apprendre a problè[ms]. [Es] [yn] problème porque [tu] [as] [ke] [u]tilise[R] [bokup] d'arg[ent] pour profiter du séjour[S]. Aussi c'est pour voir résultats difficiles les premie[R] jours si [tu] si tu n'as compren[d] rien de la langue. Aussi cette expérience peut paraître [mauvais] si [tu] ne sais [pas] adapter à [un] différente [kultur]. Pour conclure, je pense que cette expérience a choses bonnes et [mauvais] parce que peut être bon si [tu] [bokup] d'illusion mais aussi peut avoir problè[ms]. A mon [avis] je crois que c'est [un] bonne forme pour apprendre une langue et si je [pourrais] avoir une expérience comme cette je n'[esiteR] [pas] de profit[eR] que tu peux apprendre à le même [temps] que [tu] [konais] sa personnes et sa [kultur] [du] [pais]</p>

- Lexique : On relève un lexique varié et majoritairement adapté même si on remarque des erreurs dans son utilisation syntaxique. On soulèvera tout de même des points importants à corriger :
 - « Les bonnes choses et les problèmes », « choses bonnes et mauvaises » : expressions peu élaborées pour un B1. Je lui ai alors conseillé d'utiliser le mot « avantage » ou « les bons côtés »
 - Elle utilise « aussi » en début de phrase et à quatre reprises, un manque de variété de connecteurs.
 - On retrouve beaucoup d'espagnolisme : « tu as que », « porque », « mieux » au lieu de meilleur, « pour conclure », « avoir beaucoup d'illusion »
- Cohérence du discours : La trame de discours est plutôt claire : on décèle bien la présentation du texte, la problématique, l'argumentation et la conclusion. Mais, plusieurs points sont à améliorer :

- La présentation « La source est » est trop basique pour un niveau B1, on attend de sa part une phrase un peu plus complexe.
- Le discours est ponctué par un seul connecteur « Aussi », souvent mal utilisé. Il faudrait varier un peu et en utiliser d'autres afin de donner une plus grande logique et fluidité à son argumentation.
- Prononciation : La prononciation est à améliorer. Elle prononce mal les [y] et les prononce [u], beaucoup de « ai » sont prononcés [ai] au lieu de [e] et surtout elle prononce beaucoup de consonnes finales : dans 39 mots sur environ 230.

Toutes ces remarques ont été fournies à Alejandra au travers d'une fiche-bilan reprenant ce qui a été écrit ci-haut accompagné de corrections morphosyntaxiques. De plus, j'ai insisté auprès d'elle en présentiel sur la non-prononciation des consonnes finales. Nous allons maintenant voir si deux PO plus tard ces remarques ont été prises en compte dans la réalisation d'une tâche similaire.

1.3. Sujet n°4 d'exercice 3 du DELF B1 – envoyé le 8 avril :



Figure 13: Sujet n°4 d'exercice 3 du DELF B1 – envoyé le 8 avril

Production orale 10 avril – Alejandra – Exercice 3 B1

Bonjour, je vais parl[eR] de la solit[ud]. Act[u]ellement, [tut] le monde sont en contact avec autres personnes par le portable et par les activités que nous font. A mon [avis], je crois qu'avoir des min[ut] et [des] momen[ts] de seul [puvent] être bon parce que nous avon[s] besoin de penser et décid[eR] notre décision san[s] l'opinion d'autres personnes. Je suis d'accord avec Clémence parce que c'est vrai que nous devon[s] sépar[eR] les distances avec les autres puisque [bokup] de [temps] [nus] passons long [temps] avec notre [amis] et ils [influencent] notre pensée[s]. Je pense qu'avoir un moment de seul a [bokup] d'avantages et d'inconvénien[ts]. Je crois que la soli[tud] [nus] permet prendre [bons] décision[s] parce que [nus] pouvon[s] observe[R] toutes les choses claires. Si tu [utilise] ta soli[tud] pour penser dans [tes] pensée[s] [puvent] être bon car [tu] observ[e] toutes [les] possibilité[s]. Pour ??? par un moment de la vie [est] [magnifique] puisque tu peux reposer et être seul en pensant dan[s] [tes] besoin[s]. Aussi, la soli[tud] a incovénien[ts] parce que si [tu] pass[es]

beaucoup de temps seul [tu] peux perdre le contact avec [tes] [amis]. Si [tu] ne demandes pas aide[R] pour d'autres personne[s], [tu] ne trouves [pas] bonnes solutions. Et de [plus], si tu veux prendre [tes] propres décision[s] san[s] compt[eR] sur l'opinion d'autres tu choisiras un mala décision parce que tout seul ne peux pas observ[eR] toutes les option[s] que les choses ont. Pour conclure, je pense que si [tu] contrôle[s] [les] besoin[s] que [tu] [as] besoin d'être seul [pu] résulter bon parce que c'est possible que de [temps] en [temps] [tu] veux ???? de la vie réelle pour rester et observer et ??? les choses avec clarté.

- **Lexique** : Elle utilise un lexique un peu répétitif. On remarque cependant quelques améliorations suite au retour que je lui avais fait :
 - Utilise bien « parce que » et non plus « porque » en espagnol
 - Utilise « avantages » et « inconvénients »
 - Continue à utiliser quelques espagnolismes : « mala » pour mauvaise, « conclure »
- **Cohérence du discours** : La trame du discours est apparente même si la conclusion n'est pas très claire. On voit également certains changements suite aux retours :
 - Utilise plus de connecteurs : « à mon avis », « parce que », « puisque », « aussi » (juste une fois), « de plus »
 - Cette fois-ci elle n'a pas présenté le texte et n'a pas proposé de problématique même si elle a commencé par un constat de la situation de la société actuelle où tout le monde est en contact avec tout le monde.
- **Prononciation** : la prononciation n'a pas été améliorée car on trouve cette fois-ci 51 mots mal prononcés (consonnes finales) sur environ 280 mots

1.4. Sujet n°6 d'exercice 3 du DELF B1 - envoyé le 29 avril :

Le courrier des lecteurs

SUJET : L'ÉCOLE M'ANGOÏSSE
J'ai peur d'être malade au collège et je n'arrive pas à contrôler mon stress.
(Pascale, 13 ans)

L'avis du Psy

De quoi as-tu peur, Pascale ? Que l'école te rende malade ou de t'y sentir mal ? D'un jeune à l'autre, le stress de l'école n'a pas la même cause. L'un(e) sera paniqué(e) par un prof, une matière, la crainte d'avoir des mauvaises notes ou l'idée de décevoir ses parents. Un(e) autre va perdre ses moyens à l'idée de se retrouver en groupe, d'avoir à parler en public, de rougir ou d'être ridicule devant les copains et les copines...

On le sait bien, l'anxiété s'exprime beaucoup à travers le corps et peut prendre plusieurs formes, palpitations, maux de tête ou de ventre, difficultés à respirer, nausées... Si tu ressens ce genre de choses, il ne faut pas le garder pour toi. Tu peux bien sûr en discuter avec une ami(e), mais il faut surtout te confier à des adultes qui prendront ta difficulté au sérieux et t'aideront [...]

Dr Marie-France LE HEUZEY (Psychiatre, elle anime une consultation spécialisée dans les troubles liés à l'école, à l'hôpital Robert Debré à Paris.) *Le Monde des ados*, 21/01/09.

Figure 14 : Sujet n°6 d'exercice 3 du DELF B1 - envoyé le 29 avril

Production orale 3 mai – Alejandra – Exercice 3 B1

Je vais parler de l'[avis] [du] psy. Cet article a été p[u]blié dan[s] le site web « le monde [des] ado[s] ». Le titre de ce doc[u]ment est l'[avis] [du] psy. Et le thème est comme se sent les ados au collège. La majorité des jeunes avon[s] peur au collège parce qu'ils le commencent quand ils sont très petits. Et ils avon[s] [bokup] de préoccupations pour faire et pour être dans un nouvel environnement. De plus,

beaucoup de fois les élèves avon[]s peur pour le[s] notes et pour les professeurs parce qu'ils croy[ent] que s'ils ne passent pa[s] l'exa[m]s avec bonne note [les] parent vont les p[u]nir. Cependant, je crois que le collègue a avantages et inconvénients comme : au collègue ils peuvent faire avec ami[s] avec qui ont le même plaisir qu'eux. Au collègue il re[suv] [aide] s'ils ont besoin de quelque chose. C'est vrai que si tu [as] beaucoup de peur pour parle en public tu auras besoin des adultes pour qu'ils cherchent un bonne [solys] pour toi. Ainsi si tu as problèmes comme des maux de tête ou de ventre tu devras demand[eR] [aide] pour tes professeurs. Aussi tu [as] que avoir confiance en autre personnes de ton environnement qui [puvent] [taider]. Finalement, je pense que le collègue peut avoir choses bons et choses malas selon les caractères et la forme de pens[eR] des jeunes parce que no tout le monde le[s] même[s] problè[m]e[s] et le[s] même[s] peur pour parler en public ou faire ??????

- Lexique : Le lexique est un peu plus varié même si :
 - Il n'est pas toujours bien utilisé syntaxiquement (oubli de partitif, utilisation d'une préposition inadaptée...).
 - Elle continue à utiliser quelques espagnolismes : « tu as que », « malas », « no tout le monde »
- Cohérence du discours : La trame est claire même si certaines idées peuvent paraître un peu confuses. Toutefois, on remarque par rapport aux productions précédentes que :
 - La présentation de l'article est un peu plus élaborée que dans la première. La problématique se devine dans le thème.
 - Les connecteurs sont plus nombreux : « parce que », « de plus », « cependant », « c'est vrai que », « ainsi », « aussi », « finalement ».
- Prononciation : Elle continue à prononcer quelques consonnes finales mais on voit qu'elle fait davantage attention car sur environ 250 mots elle n'en prononce plus que 24 avec les consonnes finales

Si l'on compare les trois productions orales d'Alejandra, on remarque que certaines erreurs sont maintenues notamment au niveau de certains espagnolismes ou des constructions syntaxiques. Toutefois il est intéressant de voir qu'une amélioration est notable tant au niveau de la cohérence du discours que de la prononciation. En effet, entre la première et la dernière PO Alejandra a considérablement augmenté et varié son utilisation de connecteurs afin d'organiser son discours. En outre, le nombre de mots où elle prononce les consonnes finales a sensiblement diminué même si à ce niveau il reste encore du travail. De plus, il semble intéressant de souligner que les critères de prononciation et de cohérence sont ceux se répétant d'une PO à l'autre alors que le lexique dépend davantage du thème traité et de l'article proposé. Je peux donc conclure de cela que l'augmentation du nombre de PO et les retours fournis ont été assez utiles pour Alejandra au niveau de la cohérence de discours et de la prononciation.

2. Claudia

Claudia est une élève de 1^oBachillerato. Elle n'a pas suivi le programme bilingue et a donc présenté le DELF B1 cette année. Elle faisait partie du groupe de conversation WhatsApp que

nous avons trois autres camarades, elle, et moi. Une autre de ses camarades et elle ont été les seules à envoyer un message vocal sur WhatsApp afin de préparer les PO du DELF. Toutefois, elle a réalisé quatre tâches orales en présentiel avec moi dont deux examens entiers (cf Annexe 4). L'enregistrement qu'elle a envoyé sur WhatsApp était l'exercice n°1, c'est-à-dire la présentation personnelle. Je vais donc comparer la présentation enregistrée qu'elle m'a envoyée sur WhatsApp avec celles qu'elle a pu réaliser en présentiel avec moi afin de voir si les conseils que je lui ai donnés ont été pris en compte ou si la répétition de l'exercice a permis d'en améliorer la réalisation.

2.1. Exercice 1 envoyé par WhatsApp le 11 mars

Production orale 11 mars – Claudia – Exercice 1 B1
<p>Je m'appelle Claudia. J'ai seize an[s]. Je suis espagnole et j'habite à Cabezón de la Sal dans la région de la Cantabrie avec mes parents et ma petite sœur. J'étudie première année de baccalauréat ??? au lycée Valle del Saja. Mes matières préférées sont l'économie et les mathématiques. A l'avenir je veux aller à l'université à Salamanca pour étudier l'administration et direction d'entreprise. J'étudie le français et l'anglais parce que je pense que les langues sont très importantes pour notre travail présent et futur. Je parle aussi espagnol et portugais. Dans mes temps libres j'aime écouter de la musique, danser, chanter, m'amuser avec mes amis et aller à la salle de sport. Quand il y a des vacances au lycée j'adore aller à Fermoselle le village où mon grand-parent est né car je rencontre mes amis là-bas. Quand je suis à Fermoselle je profite aussi de l'occasion pour aller voir ma grand-mère à Portugal puisque mon père est portugais. Là aussi j'ai un groupe d'amis que je connais depuis que je suis petite et qui sont comme mes frères. Ma saison préférée de l'année c'est l'été car c'est quand il fait chaud et je peux aller à la piscine avec mes amis. Je l'aime aussi parce que c'est la fête de Fermoselle et de le village de mon père. Ces vacances sont très importantes pour moi car je suis avec ma famille et mes amis et je me souviens de mes grand-parents.</p>

- Lexique : Le lexique de base est varié et maîtrisé (famille, activités...) même si on peut repérer certaines répétitions et erreurs :
 - Elle utilise « important » à deux reprises, « amis » à cinq reprises, « aussi » à quatre reprises...
 - Les prépositions ne sont pas toujours maîtrisées : « de le », « à Portugal »
- Cohérence du discours : Elle parle de différents thèmes de manière assez logique et organisée mais :
 - Elle pourrait séparer ces thèmes par des connecteurs
 - Elle utilise quatre fois « aussi », elle pourrait utiliser différents types de connecteurs afin de donner plus de cohérence et de fluidité à son discours.
- Prononciation : Dans trois mots seulement elle prononce la consonne finale.

Le travail est globalement satisfaisant, malgré quelques petites erreurs. Il est important de prendre en compte que derrière leur téléphone les apprenants ne sont pas confrontés au stress ou au regard de l'examinatrice et ont très probablement la possibilité de lire davantage leur préparation (alors que pendant l'examen du DELF B1 aucune préparation n'est autorisée pour

ce premier exercice). Nous allons donc le comparer maintenant aux réalisations de ce même exercice en classe en présentiel.

2.2. Exercices 1 réalisés en présentiel

Pour les exercices réalisés en présentiel je n'ai malheureusement pas pu enregistrer les PO des apprenants. Je me baserai donc sur les notes que j'ai prises durant les exercices afin de comparer et d'analyser l'évolution de Claudia.

2.2.1. Exercice 1 réalisé en présentiel le 4 avril

Dans la première PO en présentiel, j'ai noté que le lexique était varié et correctement utilisé. Les seules erreurs relevées sont des problèmes au niveau de préposition tels que « à les vacances » et « à Portugal ». Le discours est complet et clair. Enfin, je n'ai remarqué aucune erreur de phonétique de la part de Claudia.

2.2.2. Exercice 1 réalisé en présentiel le 11 avril

Dans la deuxième PO réalisée en présentiel, le constat est assez similaire au précédent. Le vocabulaire est varié et maîtrisé. On observe les mêmes erreurs de « à Portugal » et l'utilisation de « à le ». La présentation est bien organisée. Aucune erreur de phonétique n'est à souligner. Toutefois, l'exercice 1 est suivi d'une interaction avec l'examinatrice. Je lui ai donc posé quelques questions sur sa vie et sur ses intérêts personnels suite à son monologue de présentation. Si son monologue était bien construit et bien prononcé, il lui était plus difficile de répondre aux questions.

Ainsi, dans le cas de Claudia la préparation de l'exercice via WhatsApp et la répétition de celui-ci en présentiel n'ont pas permis d'amélioration notable dans le sens où elle maîtrisait déjà bien le sujet et a continué à répéter les mêmes erreurs PO après PO. Néanmoins, il semble intéressant de soulever que si elle savait presque parfaitement se présenter sous une forme monologale, l'interaction lui était plus difficile. En effet, cette partie de l'examen n'était pas à préparer à l'avance et suppose une certaine capacité d'improvisation. Une simulation de cette interaction était pourtant prévue dans mon projet au travers d'échange de messages vocaux mais les apprenants n'ont pas souhaité le mettre en pratique. Ainsi, nous pouvons voir ici une première faille de ce projet de préparation via WhatsApp. Si les tâches proposées ont permis aux apprenants de travailler les parties de monologue de l'examen, il leur a manqué plus de pratique des interactions.

3. Javier

Javier est un élève de 1^oBachillerato ayant suivi le programme bilingue pendant ces quatre années d'éducation secondaire obligatoire. Il a présenté cette année le DELF B2 scolaire. C'est un des deux seuls apprenants présentant le B2 à m'avoir envoyé une tâche par message vocal de WhatsApp. C'est également avec lui que j'ai échangé via messages vocaux WhatsApp sur certains doutes qu'il avait au moment de la réalisation de la tâche. Je vais donc ici comparer les réalisations du sujet envoyé le 8 avril qu'il a à la fois envoyée par WhatsApp le 9 avril puis réalisé en présentiel le 11 avril. Ainsi, j'ai pu lui donner quelques conseil afin d'améliorer sa production entre l'un et l'autre. Je verrai donc ici si ces conseils ont été pris en compte et l'ont aidé à se préparer.

3.1. *Sujet envoyé le 8 avril - Production orale envoyée par WhatsApp*

Le sujet a préalablement été envoyé par WhatsApp afin que les apprenants les préparent chez eux. Les sujets étaient toujours accompagnés des conseils suivants :

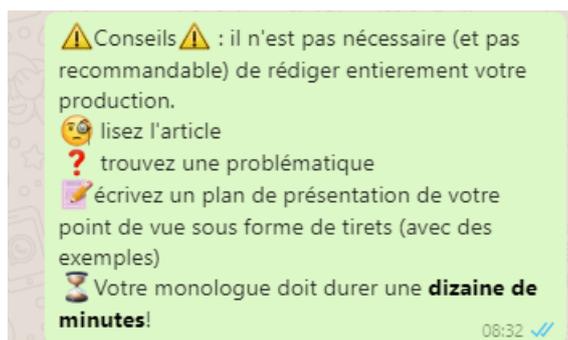


Figure 15: *Conseils accompagnant les sujets sur WhatsApp*

Filles/garçons : de vieux schémas éducatifs toujours présents

Le rapport annuel sur la discrimination hommes-femmes (*Global Gender Gap Report*) publié par le forum économique mondial souligne que, si le sort des femmes dans le monde reste encore peu enviable, une amélioration globale des disparités entre les sexes est tout de même décelable. Et que la Scandinavie demeure sans surprise la championne de l'égalité inter-genres.

Et c'est pourtant une passionnante étude suédoise qui signale à quel point ce chemin vers l'égalité reste tortueux (Anne Chemin, *Le Monde*, 14 novembre). Une chercheuse a pendant plusieurs mois filmé les activités, observé l'accueil des enfants, assisté aux repas à la cantine. Et a livré des conclusions qui ont consterné des éducateurs et des enseignants convaincus d'adopter la même attitude avec les filles et les garçons.

Les adultes laissent ainsi beaucoup plus de place aux garçons pour utiliser le temps de parole, acceptent sans difficulté que les garçons interrompent les filles alors qu'ils demandent à celles-ci d'attendre patiemment leur tour. Ils usent de phrases courtes et directives pour les garçons, de discours longs et détaillés pour les filles.

[...]

La conséquence aura été l'expérimentation dans une école pilote de temps de « non mixité ». Et le résultat est que les filles, entre elles, reprennent confiance et jouent avec les jouets de l'autre sexe et de même pour les garçons qui aiment s'amuser avec les dinettes et les peluches.

Sans tomber dans une obsession égalitariste, il est sûr qu'un travail de réflexion reste à mener. Du reste, un bulletin de l'Éducation nationale proposait récemment aux enseignants une liste de scénarios avec des recommandations : comment faire par exemple lorsque des garçons coupent la parole à une fille en maths ?...

Source : Serge HEFEZ, <http://familles.blogs liberation.fr>

Figure 16 : Sujet de PO DELF B2 scolaire envoyé le 8 avril

Production orale – Javier – B2 - 9 avril

Mon texte s'agit de différents problèmes avec le vieux esquema éducatif. Il parle des différents problèmes que les filles souffrent à les écoles aux écoles. Par exemple les problèmes à la cantine ou les problèmes quand un adulte parlent aux enfants parce que les adultes parlent d'un différents manières aux enfants qu'à les filles et ça c'est un problème du sexisme. Ok. La question que ça me lève c'est comment faire par exemple lorsque des garçons coupent la parole à une fille en math ? Je pense que ça c'est un problème d'éducation et de sexisme mais je ne pense pas qu'on peut solutionner ça avec un nouveau esquema éducatif. Je pense qu'on doit solutionner ça avec des mesures mais à la maison parce que les enfants

- Lexique :
 - Il réutilise beaucoup le lexique du texte. La diversité du lexique est trop faible pour un B2.
 - De plus on retrouve quelques espagnolismes tels que « esquema », « solutionner »
- Cohérence du discours : Sa présentation est trop courte, pas assez organisée et pas très cohérente :
 - Il met des exemples dans l'introduction
 - Il n'utilise pas de connecteurs
 - Il ne développe pas ses idées
 - Il ne termine pas son discours
- Prononciation : Il n'a pas de problème de prononciation

3.1. *Sujet envoyé le 8 avril - Production orale réalisée en présentiel*

Le sujet qu'a réalisé Javier en classe le 11 avril est donc le même qu'il m'avait premièrement envoyé par WhatsApp. Comme pour Claudia, je n'ai pas pu enregistrer son travail, je baserai donc mon analyse sur les notes que j'ai prises.

- Lexique : Le lexique est plus varié que dans la PO envoyée par WhatsApp. Cependant on retrouve plusieurs influences de l'espagnol mais aussi de l'anglais : « réactionner » pour réagir, « solutionner » pour résoudre, « mark » pour notes, « comprober » pour vérifier, « esquema » pour schéma.
- Cohérence du discours : La PO en présentiel a duré un peu plus longtemps et été davantage travaillée. L'apprenant développait davantage ses idées même si le discours manquait d'organisation. En effet, les idées étaient juxtaposées sans organisation logique.
- Prononciation : aucun problème détecté.

Comme on peut le voir ci-dessus, les points forts (la prononciation) et les points à améliorer (cohérence et lexique) sont les mêmes entre la production de WhatsApp et la PO en présentiel. On aurait pu penser qu'entre l'une et l'autre l'apprenant aurait pu essayer de modifier et d'améliorer sa préparation, mais en dehors des idées supplémentaires et plus développées, peu de choses ont été prises en compte. En effet, l'apprenant n'a pas réellement retravaillé sa PO, il a surtout essayé de développer davantage les idées qu'il avait déjà, sans corriger les erreurs présentes.

Après avoir analysé trois PO de préparation au DELF, je vais maintenant m'intéresser au projet du blog. Pour cela j'analyserai les PO de Laura.

4. Laura

Laura est une élève de 4^oLV2. Elle étudie le français depuis quatre ans à hauteur de deux heures par semaine. J'ai choisi d'analyser son cas car c'est une de celles ayant suivi le plus sérieusement le projet, elle faisait toujours le travail demandé (alors que la plupart n'y donnait pas grande importance). J'analyserai premièrement deux fichiers audiovisuels qu'elle a publiés sur le blog avant de m'intéresser à une présentation orale réalisée par la suite en présentiel.

4.1. *Articles du blog – février et avril*

Les articles publiés sur le blog étaient préalablement préparés en groupe. En effet, chaque mois les apprenants avaient une thématique sur laquelle produire l'article et un format de publication à respecter. A partir de cette thématique nous organisons des activités en classe puis aidions

les apprenants à préparer leur PO. En général, je leur fournissais les informations que je souhaitais voir dans leurs productions puis les aidais à la rédaction de celles-ci. En effet, pour ce niveau, il était compliqué de leur demander de parler seuls. Je les faisais donc d'abord rédiger leur PO avant de leur demander de s'enregistrer. Ceci permettait d'attirer leur attention sur certains points linguistiques mais aussi de travailler la phonétique en les faisant répéter avant l'enregistrement.

4.1.1. Vidéo de présentation des loisirs – 18 février

<p>Vidéo de présentation des loisirs – Laura – Blog - 18 février https://internautesdelasal.blogspot.com/2019/02/mon-activite-laura.html</p>
<p>Je faire de la m[u]sc[u]lation trois fois par semaine, le lundi, le mercredi et le vendredi à quatre heures dans la salle de sport BeOne. Premièrement je fais les estirements et après je fais plusieurs exercices comme les pompes, les abdos, les esquats et la résistance. J'aime faire de la m[u]sc[u]lation parce que ça m'aide à rest[eR] en forme et à oublier les devoirs.</p>

- Lexique : le lexique est approprié et majoritairement correct (sauf les « estirements »)
- Cohérence du discours : La présentation est courte mais bien organisée. Elle utilise même des connecteurs.
- Prononciation : On remarque un problème de prononciation du [y] qui est prononcé [u]. De plus, elle prononce une consonne finale dans « reste[R] »

4.1.2. Fichier son de présentation d'une recette – 2 avril

<p>Fichier son de présentation d'une recette – Laura – Blog – 2 avril https://internautesdelasal.blogspot.com/2019/04/lukas-et-laura.html</p>
<p>Bonjour, nous avons Laura et Lukas et nous allons présent[eR] le cocido montañés et le sobao, ce sont des spécialités de Cantabrie. Pour préparer un cocido montañés pour [sis] personnes nous avons besoin [de] 400 grammes d'harico[t] blanc, 300 gramme[s] de côtes, 100 gramme[s] de bacon, de chorizo, de boudin, 1 kilo de chou, 100 gramme[s] d'oreille de porc, un gousses d'ail, du piment [dus], de l'huile d'olive et du sel. Il faut mettre tous les [in]grédients dans un pot et les laisse cuire et voilà.</p>

- Lexique : le lexique est approprié et varié
- Cohérence du discours : La présentation est logique et bien organisée.
- Prononciation : On remarque un problème de prononciation des consonnes finales à plusieurs reprises : « présente[R] », « harico[t], gramme[s], [dus].

4.2. PO réalisées en présentiel - mai

La dernière production orale qu'a réalisée Laura s'est passée en présentiel. L'objectif était, après avoir publié un article sur le blog présentant son groupe de musique préféré, de le présenter à l'oral devant toute la classe. Les apprenants avaient préparé des diapositives pour accompagner leurs présentations. Cependant, le jour de l'exposé l'ordinateur de la salle de

classe ne fonctionnait pas ; ils ont donc réalisé une présentation orale sans appui multimédia. La PO était suivie de quelques questions posées par moi-même et par l'enseignant. De même que pour les autres PO en présentiel, je n'ai pas enregistré et me baserai donc sur les notes prises pendant son déroulement.

Même si je le leur avais interdit, Laura avait appris sa présentation par cœur, cela se remarquait.

- Lexique : le lexique est approprié et varié.
- Cohérence du discours : La présentation est logique et bien organisée. Elle contient toutes les informations demandées
- Prononciation : On remarque un problème de prononciation des verbes tels que [ilʃãte] - [ilkomãse] – [ilzue] pour lesquels on ne sait pas si elle souhaitait parler au présent ou au passé-composé.

Finalement, la production orale en présentiel qui était censée être plus fluide et naturelle que les PO enregistrées a finalement été récitée par cœur au lieu d'être proposée tel un monologue préparé mais improvisé. Le lexique et la cohérence du discours sont bien développés, on peut imaginer que cela est dû à la préparation du texte en amont. Néanmoins, certains points restent à travailler en ce qui concerne la prononciation. On remarquera tout de même que les erreurs de prononciation ne sont pas les mêmes d'une production à l'autre.

En ce qui concerne la préparation de cette présentation, il est décevant que l'exposé ait consisté en une récitation d'un texte appris. L'objectif était de faire parler les apprenants. Je leur avais bien précisé qu'il était interdit de lire des phrases rédigées, qu'ils devaient parler à partir de notes. Si la lecture avait été utilisée auparavant, c'était pour travailler la prononciation et la fluidité, l'objectif de cette dernière PO était de les faire réellement parler, sans lire, afin qu'ils produisent eux-mêmes leurs phrases en direct car n'oublions pas que, comme l'explique Weber « la syntaxe de l'oral a son mode d'organisation propre. » (2013 : 43) et il était important de l'aborder ici aussi. Il est dommage que pour Laura ça n'en fut pas le cas.

5. Conclusions de l'analyse

5.1. *Conclusions de l'analyse des PO des quatre apprenants*

L'analyse des PO de ces quatre apprenants nous a permis de voir un peu plus en détail en quoi l'enregistrement audio pouvait aider au développement des compétences orales.

Pour Alejandra, on remarque que les erreurs linguistiques (lexicales et syntaxiques surtout) se sont maintenues tout au long du projet mais que la cohérence du discours et la prononciation se sont améliorées au fur et à mesure de la réalisation des PO. Ces deux critères sont ceux se répétant d'une PO à l'autre alors que le lexique dépend davantage du thème traité. On peut donc

dire que l'augmentation du nombre de PO et les retours fournis ont été assez utiles pour Alejandra au niveau de la cohérence de discours et de la prononciation. En ce qui concerne Claudia, aucune amélioration notable n'a réellement été repérée. Les difficultés majeures rencontrées se trouvaient dans l'interaction. Ainsi, il a manqué plus de pratique des interactions dans ce projet, même si cette modalité était pourtant prévue au départ. De son côté, Javier n'a pas réellement tiré parti de la correction offerte après son enregistrement audio car il semblerait qu'il n'ait pas pris en compte les remarques que j'ai pu lui faire d'une PO à l'autre. Enfin, Laura était censée réaliser une production finale en présentiel après avoir pratiqué grâce à des enregistrements de texte écrit or elle a appris et récité un texte écrit, ne nous permettant finalement pas de voir si ces compétences orales s'étaient améliorées. Ce choix de Laura a sûrement été influencé par le format des PO précédemment réalisées, je ne l'ai peut-être pas assez préparé à un discours fluide en proposant des lectures enregistrées auparavant.

Ainsi, à part pour Alejandra, il semblerait que les enregistrements audio n'aient pas été très efficaces quant à l'amélioration des compétences orales des apprenants. On peut comprendre la différence entre ces cas du fait du non-respect des consignes fournies ou de tâches proposées peut-être inadaptées. Toutefois, je dois maintenant me demander pourquoi ces jeunes n'ont-ils pas respecté les consignes ? Pourquoi n'ont-ils pas participé ? Afin de comprendre l'opinion des apprenants, j'ai fait passer un questionnaire-bilan aux apprenants ayant présenté le DELF scolaire. Je vais maintenant en analyser les résultats.

5.2. *Questionnaire bilan*

Après le DELF scolaire, j'ai demandé aux apprenants de répondre à un questionnaire en ligne réalisé à partir de Google Form. Sur les vingt-quatre apprenants à qui le questionnaire a été envoyé, seuls quatorze (quatre B2 et dix B1) y ont répondu. Les résultats détaillés sont disponibles en Annexe 5 mais je vais ici en présenter une synthèse. Sur ces quatorze apprenants, six (trois B2 et trois B1) n'avaient pas envoyé d'enregistrements audio. Ces personnes ont justifié leur choix de ne pas envoyer d'enregistrements parce qu'ils n'en avaient pas le temps (deux apprenants), parce qu'ils n'en avaient pas envie (un apprenant) ou pour des raisons autres (trois apprenants). D'un autre côté, tous ceux ayant envoyé des enregistrements ont trouvé cela utiles à plusieurs niveaux. Huit considèrent que cela permettait de travailler le format de l'examen, sept pensent que cela les a fait parler avec plus de fluidité, six croient qu'ils ont pu améliorer leur prononciation, six disent avoir pu travailler la morphosyntaxe et cinq pensent avoir appris à construire un discours. Enfin, tous ont participé aux entraînements oraux en classe et tous sauf un les ont trouvés utiles. Dix l'ont vu utiles pour travailler le format de l'examen,

neuf pour travailler la prononciation, sept pour travailler la morphosyntaxe, sept pour parler avec plus de fluidité et cinq pour apprendre à construire un discours.

Ainsi, du point de vue des apprenants ayant répondu au questionnaire, ces entraînements au DELF ont semblé plutôt utiles. Néanmoins, lorsqu'on en analyse les résultats on remarque que des progrès nets aux niveaux lexical, discursif et phonétique ne sont pas systématiquement décelables. Cela dépendait davantage de l'implication de l'apprenant dans le projet, du nombre de PO réalisées, de l'utilisation de toutes les modalités proposées et du respect des consignes.

6. Les limites du projet et de l'analyse

Pour terminer, je vais ici présenter différentes limites rencontrées pendant mon projet. La première et plus importante limite a été la faible participation des apprenants au projet. En effet, tant pour la préparation au DELF que pour le blog, les apprenants n'étaient pas vraiment enclins à travailler en dehors des heures de cours. Seuls certains souhaitant réellement améliorer leurs compétences en français ont participé fréquemment au projet. Beaucoup me disaient ne pas avoir le temps alors que d'autres qui semblaient motivés en classe oubliaient finalement de faire les PO demandées. J'ai pu ressentir un manque de considération et de sérieux face aux projets proposés. Comparé aux contrôles de biologie ou de mathématiques, le français ne semblait pas être une priorité, même pour ceux ayant payé la participation au DELF. Même si on rappelait aux apprenants qu'ils avaient un examen officiel sous peu, ils ne prenaient pas vraiment au sérieux cette possibilité de travailler un peu plus l'oral en dehors des cours. En outre, les apprenants des groupes de conversation WhatsApp n'ont pas du tout participé aux activités d'interaction que j'avais également proposée, aspect pourtant central dans l'acquisition d'une LE selon Guichon et Nicolaev (2009). Ainsi, ils n'ont pas pu travailler cet aspect et je n'ai récolté aucun matériel enregistré en interaction, part pourtant importante de l'oral (nous l'avons vu dans le cas de Claudia). Cette faible participation a fait que le corpus que j'ai pu récolter était finalement assez faible pour fournir des analyses complètes de chaque apprenant. Alejandra est la seule apprenante m'ayant permis de réellement proposer une analyse un peu plus poussée. Ceci est également dû au fait que je n'enregistrais pas les PO réalisées en classe, je me contentais de prendre des notes des points forts et des points à améliorer autour des trois critères choisis. Au début, je ne pensais pas avoir besoin d'enregistrer les PO en présentiel pour mon analyse, pensant que les apprenants enverraient plusieurs enregistrements audio, mais ce ne fut pas le cas et les notes ne permettent pas de fournir une analyse aussi approfondie que celle d'une retranscription. En outre, l'utilisation de la rédaction dans la préparation des PO de 4°LV2 n'a peut-être pas été une bonne idée car elle les faisait associer l'oral à l'écrit et c'est

peut-être ce qui a poussé Laura à apprendre sa présentation par cœur au lieu d'improviser comme il était demandé. Enfin, voyant tous les élèves du lycée avec leurs portables pendant les récréations (et parfois en cours aussi...) j'avais cru que l'intégration d'applications qu'ils utilisent au quotidien dans un cadre formel (Gmail, Google Classroom) et/ou informel (WhatsApp, Instagram) inscrirait l'apprentissage du français dans leur pratiques sociales quotidiennes et les motiveraient davantage à la réalisation de tâches. Toutefois, tel que l'expliquait Robert (2004, cité par Inaudi, 2005 : 382), l'innovation technologique a tendance à se justifier par elle-même et évacue tout regard critique... J'aurais dû regarder de plus près tout cela avant de penser que parce que les apprenants les utilisent tous les jours ils allaient les utiliser tous les jours pour réaliser des tâches de français.

Conclusion

« Comment intégrer les pratiques numériques et sociales des jeunes dans l'enseignement / apprentissage du français en milieu scolaire ? Comment les utiliser afin de leur faire développer leurs compétences orales ? En quoi l'utilisation de l'enregistrement audio à distance permet-elle d'améliorer les compétences orales? » sont les trois questions auxquelles j'ai tenté de répondre au travers de l'analyse de mon expérience dans ce mémoire.

En ce qui concerne l'intégration des pratiques numériques et sociales des jeunes j'ai pu démontrer que celles-ci pouvaient être intégrées de différentes manières : en tant que moyen de communication, formel ou informel en fonction de l'application d'origine, ou en tant que lieu de publications, privé ou public, s'inscrivant dans les pratiques quotidiennes des apprenants ou non, en fonction du site ou de l'application choisie. Cependant, deux types de problèmes se sont présentés à moi dans la mise en place de mes projets. Premièrement, un problème de face lorsqu'il s'agissait de publications publiques sur des réseaux utilisés fréquemment par les apprenants. Deuxièmement, un problème de participation. Si j'avais pu penser qu'intégrer les pratiques numériques des jeunes, au travers notamment de l'utilisation de WhatsApp qu'ils consultent plusieurs fois par jour, pourraient davantage les motiver à travailler en dehors des cours, je me suis vite rendu compte qu'ils associaient encore cela à du travail scolaire et ne réalisaient que le strict minimum, quand c'était le cas. Peut-être le format des tâches que je proposais n'était pas suffisamment adapté ou bien que les communications n'étaient pas suffisamment réelles.

A propos de leur utilisation en faveur des compétences orales, j'ai décelé trois formes d'utilisation des TIC pour travailler l'oral : en tant qu'outil d'enregistrement de PO permettant ensuite qu'apprenants et enseignants réécoutent et analysent mieux les besoins ; en tant que lieu d'échange d'enregistrements sonores, permettant d'augmenter le nombre de PO réalisé ; en tant que ressource et lieu d'accès à un grand nombre de documents et d'information complétant la formation et aidant à la construction des discours. Deux autres aspects ont également été considérés dans mon analyse mais ils n'ont malheureusement pas pu être mis en place : les TIC et pratiques sociales et numériques des apprenants permettraient également de réaliser des échanges oraux synchrones et asynchrones en ligne mais aussi de publier en ligne des PO auxquelles d'autres internautes pourraient réagir. Cependant, ces types d'intégration des TIC dans le travail des compétences orales ne sont pas exhaustifs, ce sont ceux que j'ai pu repérer

dans mon projet. D'autres types d'intégration doivent pouvoir être réalisés afin de favoriser la pratique de l'oral.

Enfin, concernant l'utilité des enregistrements audio pour améliorer les compétences orales, j'ai centré mon analyse autour de trois critères : le lexique, la cohérence et la prononciation (lien phonie/graphie) grâce à l'examen des PO de quatre apprenants ayant participé aux quatre projets mis en place. Etant donné le faible nombre de PO envoyée par WhatsApp par apprenant, seule l'étude des PO d'Alejandra m'a permis de réellement produire une conclusion sur ce thème. Il en ressort que l'augmentation du nombre de PO et les retours fournis dans les fiches-bilan de chaque enregistrement ont permis d'améliorer effectivement la cohérence du discours et sensiblement la prononciation, sans avoir à y consacrer beaucoup d'heures en cours. Les autres apprenants n'ont pas strictement répondu aux consignes et conseils fournis, ne me permettant pas d'en tirer de conclusion. Toutefois, cela m'amène à me demander pourquoi ces consignes n'ont pas été respectées ? Pourquoi les apprenants ne se sont-ils pas investis pleinement dans ce projet ? L'inscription du projet dans un milieu scolaire a très probablement influencé car les apprenants ont davantage de pression dans d'autres matières considérées comme plus importantes. Néanmoins, le format proposé aurait peut-être dû être plus réel et moins factice ? Au lieu de proposer les tâches comme facultatives aurait-il fallu les rendre obligatoires ? La mise en place de notes aurait-elle davantage motivé les apprenants à participer ?

Bibliographie

- Candas P. & Poteaux N. 2014. De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Distances et savoirs, volume 8, n°4*, pp.521-539
- De Nuchèze V., 2017, *Pragmatique et Didactique de l'oral*. Cours Master 1 DDL Parcours FLES. Grenoble. UFR LLASIC - UGA/CNED.
- Develotte C. 2010. Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, *Klincksieck Ela. Études de linguistique appliquée, n°160*. pp. 445 à 464
- Foucher A-L, Hamon L, Rodrigues C. 2010. Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du fle : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ? *Revue française de linguistique appliquée. Vol. XV*. pp 155 à 172
- Guichon N. & Nicolaev V. 2009. Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. *Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, Actes du colloque Epal 2009
- Inaudi A. 2005. L'accompagnement scolaire en ligne et les acteurs de l'institution scolaire. *Distances et savoirs, volume 3, n°3*, pp. 377- 401
- Kirkgöz Y. 2011. A blended learning study on implementing video recorded speaking tasks in task-based classroom instruction. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology volume 10 Issue 4*. n.p
- Mangenot F. 2017 *Ingénierie de la formation à distance via internet*. Cours Master 1 DDL Parcours FLES. Grenoble. UFR LLASIC - UGA/CNED.
- Poisson D. 2003. Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. *Notions en question, n° 7*, pp. 89-101.
- Rivens & Mompean, A. 2011. Distances plurielles pour l'apprentissage des langues. *Distances et savoirs, volume 9, n°3*, pp.375-396
- TNS SOFRES. 2009. Les adolescents, leur téléphone portable et l'Internet mobile. s.l.
- Van Der Maren, J. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Vieu, J-P. 2014, La parole est à vous. Impact d'un site Internet de pratique orale sur les compétences langagières d'apprenants de lycée. Mémoire de Master 2 non publié. Université Stendhal Grenoble 3.

Weber C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. s.l. Les éditions Didier.

Vidéographie :

Mangenot F. 2018 - Exploiter le web social, apports et limites, *Colloque international-Webinaire : Innovation pédagogique, numérique et apprentissage des langues*, Besançon

Carras C., Jacques M-P., Moïse C., Muller C. & Tutin A., Capsule Méthodologie de la recherche, Ficelles méthodologiques, *Méthodologie du mémoire professionnel*, Cours Master 2 DDL Parcours FLES. Grenoble. UFR LLASIC - UGA/CNED.

Sigles et abréviations utilisés

Sigles

CECRL : Cadre européen commun de références pour les langues

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CPE : Conseiller principal d'éducation

DELF : Diplôme d'études en langue française

DNL : Discipline non linguistique

ESO : Education secondaire obligatoire

IES : Instituto de Educación Secundaria

Abréviations :

AFC : Autoformation complémentaire

AFG : Autoformation guidée

AFI : Autoformation intégrée

ALAO : Apprentissage des langues assisté par ordinateur

CALL : Computer assisted language learning

CMO : Communication médiatisée par ordinateur

DDL : Didactique des langues

FLE : Français langue étrangère

LE : Langue étrangère

LV2 : Langue vivante 2

PO : Production orale

OVNI : Objet verbal non identifié

TIC : Technologies de l'information et de la communication

Table des illustrations

Figure 1 : Tableau d'analyse des besoins	39
Figure 2 : échancier de mise en place des projets	42
Figure 3 : Fiche pédagogique du blog "les internautes de la sal"	45
Figure 4 : Fiche pédagogique "Préparation du DELF B1" 4°Bilingue	47
Figure 5 : Fiche pédagogique "Préparation du DELF B2" 1°Bachillerato.....	48
Figure 6: Schéma récapitulatif reprenant le fonctionnement du projet ingénierique	48
Figure 7 : Proposition de calendrier "Les Internautes de la Sal"	49
Figure 8 : exemple de message publié sur Google Classroom pour les 4°Bilingue	51
Figure 9: exemple d'un message posté sur le groupe WhatsApp B1 des 1°Bachillerato	51
Figure 10: exemple de message publié sur le groupe B2	53
Figure 11 : Tableau récapitulatif des PO réalisées	55
Figure 12: Sujet n°1 d'exercice 3 du DELF B1 – envoyé le 27 février	74
Figure 13: Sujet n°4 d'exercice 3 du DELF B1 – envoyé le 8 avril	75
Figure 14 : Sujet n°6 d'exercice 3 du DELF B1 - envoyé le 29 avril	76
Figure 15: Conseils accompagnant les sujets sur WhatsApp.....	80
Figure 16 : Sujet de PO DELF B2 scolaire envoyé le 8 avril	81

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire sur les pratiques numériques et sociales de apprenants

Annexe 2 : Résultats du questionnaire sur les pratiques numériques et sociales

Annexe 3 : Recensement des sujets de productions orales envoyés aux apprenants

Annexe 4 : Recensement des productions orales du projet ingénierique

Annexe 5 : Résultats du questionnaire-bilan

Annexe 1 : Questionnaire sur les pratiques numériques et sociales de apprenants

Quels usages fais-tu du numérique et des réseaux sociaux?**1. EQUIPEMENT NUMERIQUE****▶▶ As-tu accès à ...**

1 : Tu n'en as pas et tu n'en utilises jamais

2 : Tu n'en as pas mais il t'arrive d'en emprunter

3 : Tu n'en as pas mais tu y as accès dans ton foyer ou ailleurs en le partageant avec d'autres

4 : Tu en possèdes un ou une personnellement

	1	2	3	4
Un ordinateur connecté à internet				
Un téléphone mobile connecté à internet				
Une console de jeux				
Une tablette				

2. L'ORDINATEUR**▶▶ A quelle fréquence utilises-tu un ordinateur ?**
 plusieurs fois par jour
 une fois par jour
 tous les 2-3 jours
 1 ou 2 fois par semaine
▶▶ Que fais-tu sur l'ordinateur ? je fais mes devoirs (internet, applications...) je joue à des jeux-vidéos je fais des recherches sur internet j'écoute de la musique je regarde des films et séries je consulte les réseaux sociaux je communique par mail

Autre : _____

3. LE TELEPHONE PORTABLE**▶▶ As-tu un smartphone ?** Oui Non

Si oui, depuis combien de temps ? _____

▶▶ A quelle fréquence utilises-tu ton téléphone portable ?
 plusieurs fois par jour
 une fois par jour
 tous les 2-3 jours
 1 ou 2 fois par semaine
▶▶ Que fais-tu sur le téléphone portable ? je joue à des jeux je prends des photos et vidéos je fais mes devoirs (internet, applications...) je fais des recherches sur internet j'écoute de la musique je regarde des films je consulte les réseaux sociaux je publie sur les réseaux sociaux je réalise des appels je consulte mes mails je communique via des messageries instantanées

Autre : _____

▶▶ Quelles applications utilises-tu (classe-les de celle que tu utilises le plus à celle que tu utilises le moins) ?

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____
7. _____ 8. _____ 9. _____

4. LES RESEAUX SOCIAUX

▶▶ Quels réseaux sociaux utilises-tu ? _____

▶▶ A quelle fréquence ?

plusieurs fois par jour une fois par jour tous les 2-3 jours 1 ou 2 fois par semaine

▶▶ Que fais-tu sur les réseaux sociaux ?

je publie des photos et vidéos je partage du contenu je regarde ce que postent les autres
 je m'informe de l'actualité je commente et réagis aux publications je participe à des jeux

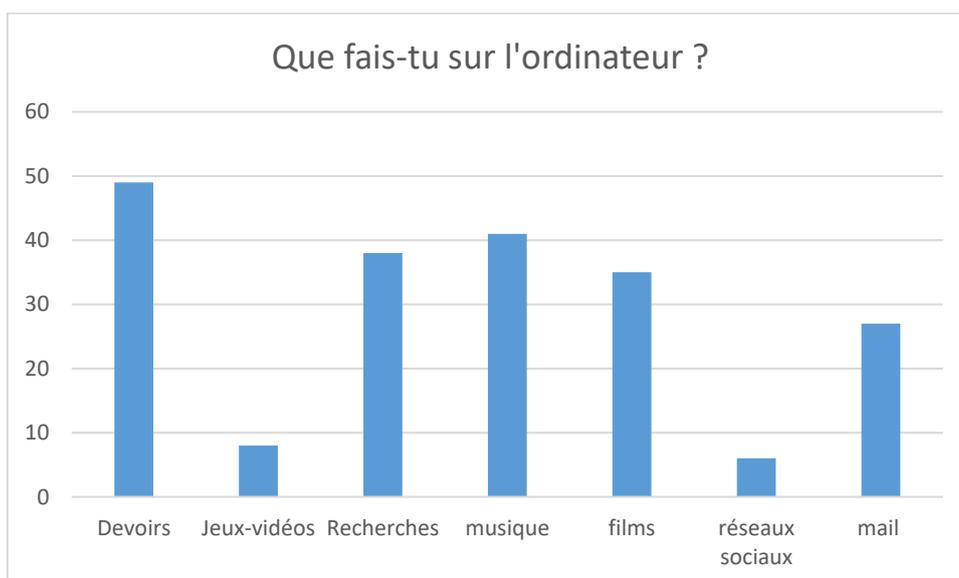
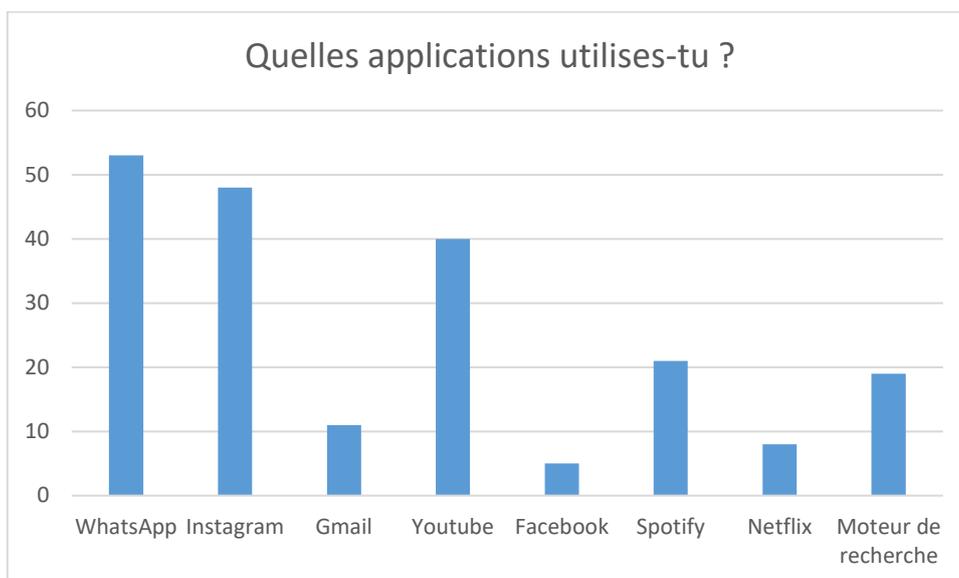
Autre : _____

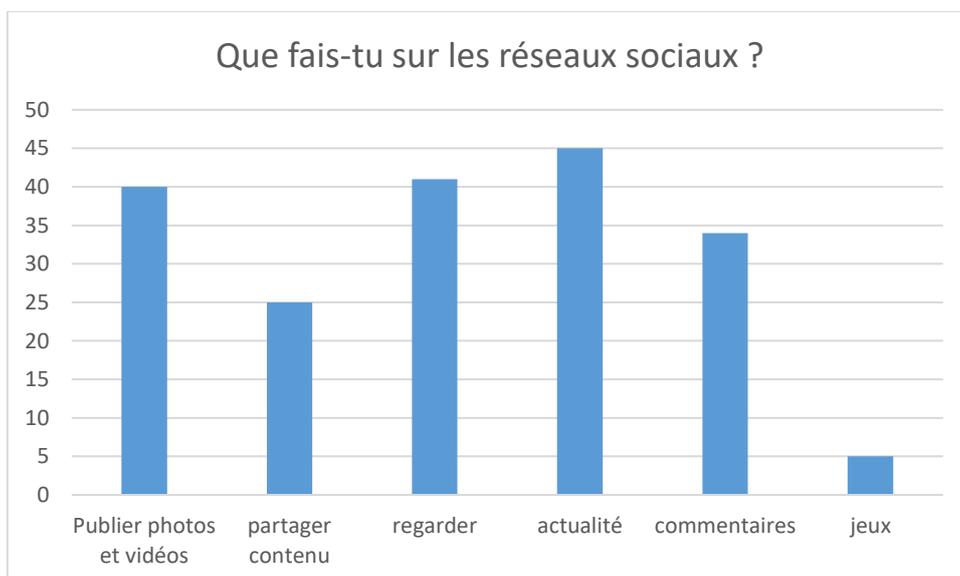
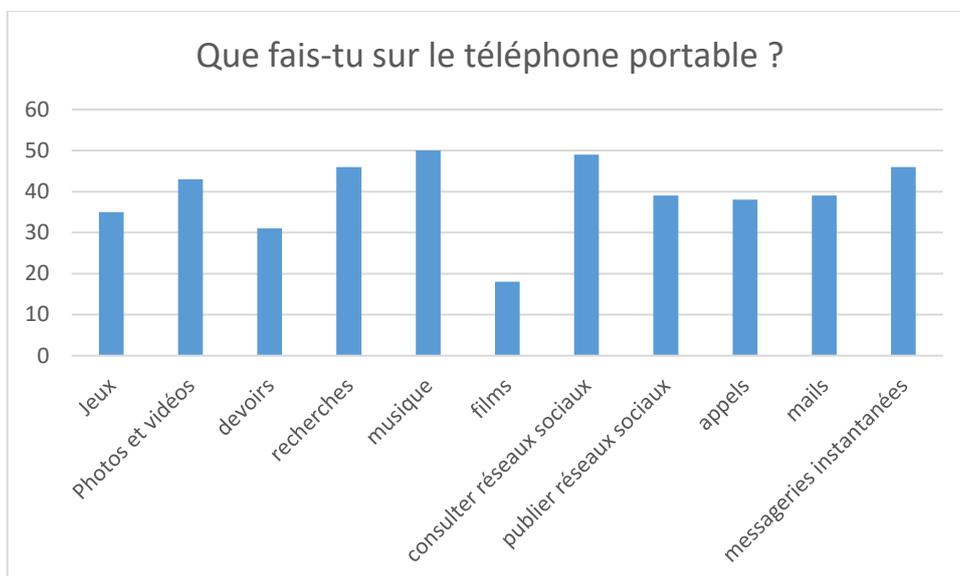
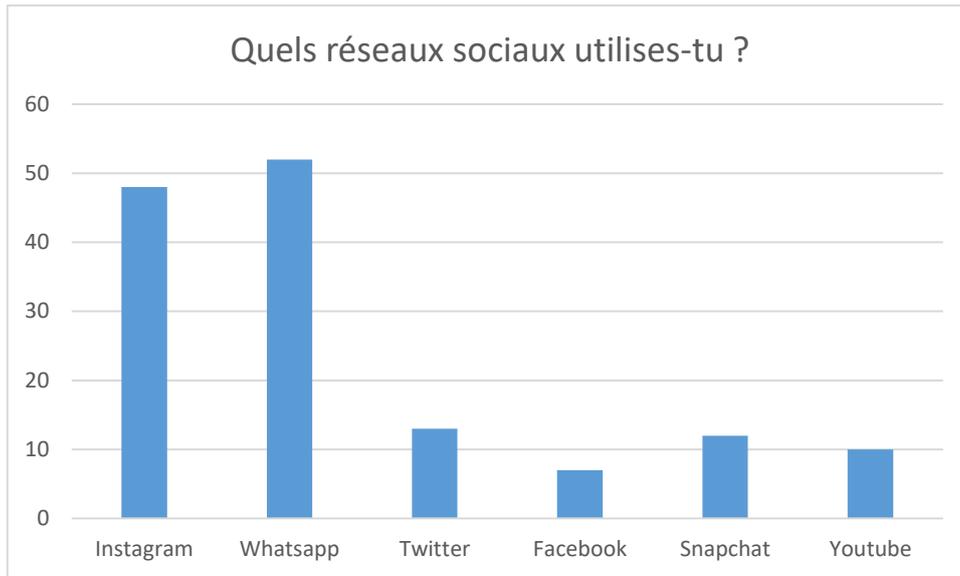
▶▶ Que regardes-tu sur les réseaux sociaux ?

Des personnes célèbres Des amis ou connaissances Des équipes sportives
 Des associations Des groupes de musique

Autre : _____

Annexe 2 : Résultats du questionnaire sur les pratiques numériques et sociales





Annexe 3 : Recensement des sujets de productions orales envoyés aux apprenants

Sujets envoyés				
Classe	Niveau	Dates	Types d'exercice	
4°bilingue		11-févr	exercice 1	
		18-févr	exercice 2	
		25-févr	exercice 3	
		05-mars	exercice 2	
		11-mars	exercice 3	
		18-mars	exercice 2	
		18-mars	exercice 3	
		01-avr	exercice 2	
		08-avr	exercice 3	
		17-avr	exercice 3	
		29-avr	exercice 3	
	1°Bachillerato	B1	25-févr	exercice 1
			12-mars	exercice 2
			18-mars	exercice 3
01-avr			exercice 3	
08-avr			exercice 3	
15-avr			exercice 3	
29-avr			exercice 3	
1°Bachillerato			B2	25-févr
	12-mars			
	01-avr			
	08-avr			
	15-avr			
	29-avr			

Annexe 4 : Recensement des productions orales du projet ingénierique de préparation au DELF

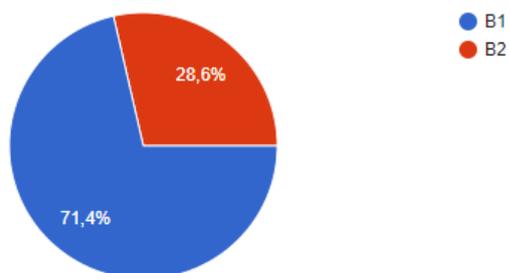
Productions orales projet					
élève	Classe	Niveau	Date	Exercice	Présentiel ou en ligne ?
Omar	4°bilingue	B1	05-févr	exercice 1	en ligne
			25-févr	exercice 2	en ligne
			10-mars	exercice 2	en ligne
			24-mars	exercice 3	en ligne
			mars	examen entier	présentiel
			15-avr	examen entier	présentiel
Kali	4°bilingue	B1	25-févr	exercice 2	en ligne
			10-mars	exercice 2	en ligne
			29-mars	exercice 1	en ligne
			mars	examen entier	présentiel
Claudia Cav	4° bilingue	B1	05-févr	exercice 1	en ligne
			27-févr	exercice 2	en ligne
			mars	examen entier	présentiel
Cristina	4°bilingue	B1	27-févr	exercice 2	en ligne
			mars	examen entier	présentiel
			02-mai	exercice 3	présentiel
Alejandra	4°bilingue	B1	29-janv	exercice 1	en ligne
			02-mars	exercice 3	en ligne
			17-mars	exercice 2	en ligne
			31-mars	exercice 3	en ligne
			mars	examen entier	présentiel
			10-avr	exercice 3	en ligne
			25-avr	exercice 3	en ligne
			02-mai	exercice 3	présentiel
03-mai	exercice 3	en ligne			
Lucia S	4°bilingue	B1	05-févr	exercice 1	en ligne
			17-mars	exercice 2	en ligne
			mars	examen entier	présentiel

Nora	4°bilingue	B1	02-mars	exercice 3	en ligne
			mars	examen entier	présentiel
Carlota	4°bilingue	B1	26-févr	exercice 2	en ligne
				examen entier	présentiel
Alba	4°bilingue	B1	26-févr	exercice 2	en ligne
				examen entier	présentiel
Manuel	4°bilingue	B1	02-mai	exercice 2 et exercice 3	présentiel
Lucia SR	1°bac	B1	06-mars	exercice 1	en ligne
			21-mars	examen entier	présentiel
			04-avr	exercice 3	présentiel
			03-mai	examen entier	présentiel
Claudia Cam	1°bac	B1	11-mars	exercice 1	en ligne
			12-mars	exercice 2	présentiel
			04-avr	examen entier	présentiel
			11-avr	examen entier	présentiel
			02-mai	exercice 2 et exercice 3	présentiel
Mateo	1°bac	B1	12-mars	exercice 2	présentiel
			04-avr	examen entier	présentiel
			11-avr	examen entier	présentiel
			02-mai	examen entier	présentiel
Mara	1°bac	B1	12-mars	exercice 2	présentiel
			11-avr	examen entier	présentiel
Inés	1°bac	B2	21-mars	examen entier	présentiel
			02-mai	examen entier	présentiel
Aida	1°bac	B2	04-avr	examen entier	présentiel
			11-avr	examen entier	présentiel
Yrene	1°bac	B2	04-avr	examen entier	présentiel
Javier	1°bac	B2	09-avr	examen entier	en ligne
			11-avr	examen entier	présentiel
Manuel	1°bac	B2	02-mai	examen entier	présentiel
			03-mai	examen entier	en ligne

Annexe 5 : Résultats du questionnaire-bilan

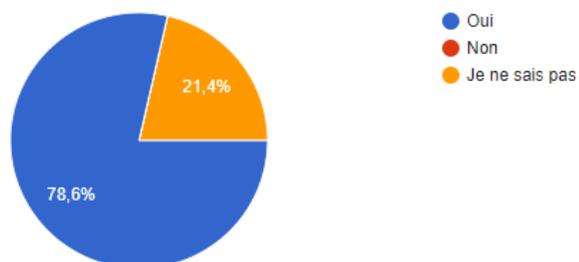
Quel examen as-tu présenté au Delf ?

14 réponses



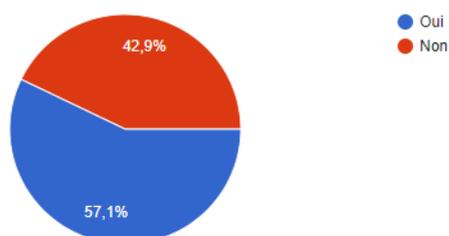
Est-ce que tu penses avoir réussi l'examen de Production orale ?

14 réponses



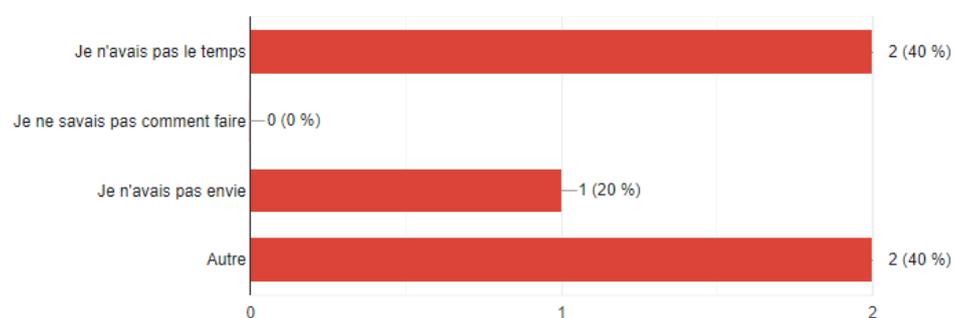
As-tu envoyé des audios de préparation au DELF ?

14 réponses



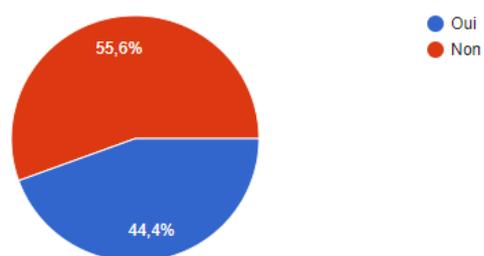
Si non, pourquoi ?

5 réponses



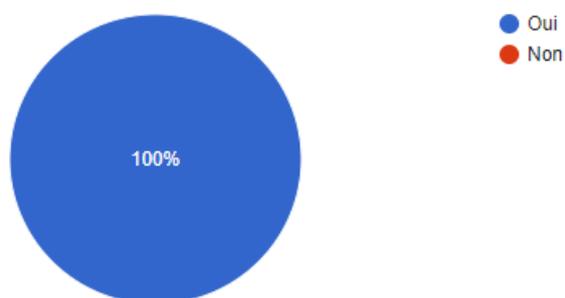
Si oui, tu t'es aidé du traducteur pour préparer les productions ?

9 réponses



Ces entrainements ont-ils été utiles ?

12 réponses



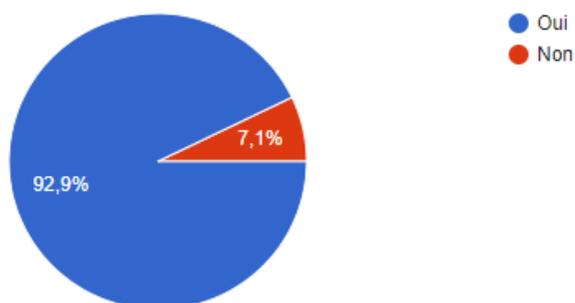
Si oui, pourquoi ?

10 réponses



Ces entrainements (en classe) ont-ils été utiles ?

14 réponses



Si oui, pourquoi ?

13 réponses

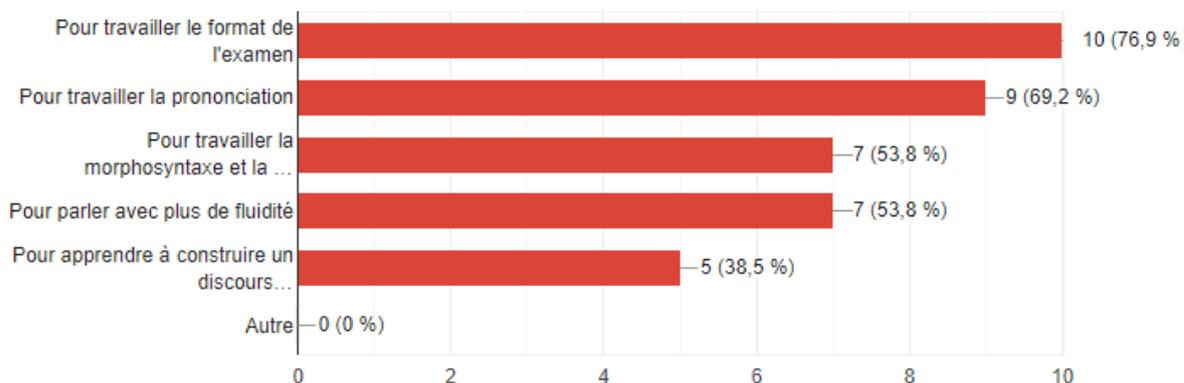


Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	6
Partie I. Contexte et besoins	9
Chapitre I. Présentation de l'institution	9
1. Contexte macro : le français dans l'enseignement public secondaire en Espagne.....	9
2. Contexte méso : l'institution	10
2.1. Les missions et directives.....	10
2.2. Le contexte organisationnel et humain.....	10
2.3. Les dispositifs pédagogiques.....	11
2.4. Les outils d'enseignement.....	11
3. Contexte micro : les apprenants	12
3.1. Caractéristiques générales	12
3.2. La classe de 4°ESO LV2	12
3.3. La classe de 4°bilingue.....	12
3.4. Les deux classes de 1° Bachillerato	13
Chapitre II. Présentation de la commande et des besoins analysés.....	13
1. La commande de stage	13
2. Les besoins	14
Chapitre III. Présentation de la démarche ingénierique.....	15
1. La démarche de définition du projet.....	15
2. La définition du projet.....	16
2.1. Le blog avec les 4° LV2	16
2.2. La préparation du DELF avec les 4° Bilingue	16
2.3. La préparation du DELF avec les 1°Bachillerato.....	17

Partie II. Cadrage théorique	19
Chapitre I. L'oral	19
1. L'oral, un concept flou et peu valorisé.....	19
2. Une tentative de définition	19
2.1. L'oral comme média de communication.....	20
2.2. L'oral comme acte langagier.....	20
3. L'oral en Français Langue Etrangère	20
3.1. Le développement de l'oral.....	21
3.2. L'évaluation de la compétence orale en LE	22
3.2.1. Le CECRL	22
3.2.2. La mesure des productions orales dans la recherche scientifique.....	23
Chapitre II. La distance	24
1. La distance cognitive.....	24
2. La distance physique	25
2.1. Les formes de distance physique.....	25
2.2. Les conséquences de la distance physique.....	26
3. Les dispositifs hybrides	27
3.1. Dispositif hybride : définitions et avantages	27
3.2. Les différentes caractéristiques des dispositifs hybrides.....	27
Chapitre III. Les technologies de l'information et de la communication	28
1. Un bouleversement dans la situation didactique traditionnelle.....	29
1.1. Les quatre changements de la révolution des TIC	29
1.2. Les TIC dans la situation traditionnelle d'enseignement/apprentissage des LE	29
2. Les différents formats d'intégration des TIC	30
2.1. CMO / CALL	30
2.2. Les ressources disponibles en ligne	31
2.2.1. Les trois types de ressources pour les productions en ligne	31

2.2.2.	L'intégration du web social en classe de LE	31
3.	Les avantages de l'intégration des TIC dans la situation didactique	32
3.1.	Le web social : appartenance à une communauté	32
3.2.	Les outils de communication synchrone, l'exemple du clavardage.....	33
3.3.	L'enregistrement vidéo	34
4.	Les conditions nécessaires au bon déroulement des projets.....	35
4.1.	Des nouvelles pratiques pédagogiques.....	35
4.2.	Des tâches bien définies	35
5.	Les limites de l'intégration des TIC	36
Partie III.	Démarche ingénierique, méthodologie et recueil de données	38
Chapitre I.	L'élaboration des projets	38
1.	L'analyse des besoins	38
2.	La stratégie mise en place	41
2.1.	L'échéancier	41
2.2.	Le questionnaire et les critères pris en compte.....	42
Chapitre II.	La mise en place des projets	43
1.	Les fiches pédagogiques des différents projets	44
1.1.	Le blog avec les 4°ESO LV2 : Les internautes de la Sal	44
1.2.	Le DELF B1 avec les 4°bilingue.....	45
1.3.	Le DELF B1 avec les 1°Bachillerato	47
1.4.	Le DELF B2 avec les 1°Bachillerato	47
1.1.	Schéma récapitulatif des 4 projets.....	48
2.	Le déroulement des projets	49
2.1.	Le Blog	49
2.2.	Préparation du DELF	50
2.2.1.	DELFB1 – 4°Bilingue et 1°Bachillerato.....	50
2.2.2.	DELFB2 – 1°Bachillerato.....	52

1.	La recherche-action	54
2.	Les données recueillies.....	55
2.1.1.	Recensement des productions orales	55
2.1.2.	Les critères d'analyse.....	57
2.2.	Le questionnaire bilan	58
Partie IV.	Analyse des données	59
Chapitre I.	L'analyse du projet : l'intégration des pratiques numériques.....	59
1.	Les choix effectués quant à la mise en place du dispositif hybride	59
1.1.	Le choix d'un dispositif hybride	59
1.2.	Le choix des médias numériques	60
2.	Les différentes manières d'intégrer les pratiques numériques	60
2.1.	Instagram.....	61
2.2.	Blogger	62
2.3.	Gmail.....	63
2.4.	Google Classroom.....	64
2.5.	WhatsApp.....	66
3.	Le travail des compétences orales grâce au numérique à distance.....	68
3.1.	Les enregistrements vocaux sur WhatsApp	69
3.2.	La publication de fichiers multimédias sur le blog	70
3.3.	L'oral en présentiel, préparé grâce au numérique	71
Chapitre II.	Analyse des productions orales : quelle évolution des compétences ?.....	72
1.	Alejandra	73
1.1.	Remise en contexte.....	73
1.2.	Sujet n°1 d'exercice 3 du DELF B1 – envoyé le 27 février :.....	74
1.3.	Sujet n°4 d'exercice 3 du DELF B1 – envoyé le 8 avril :.....	75
1.4.	Sujet n°6 d'exercice 3 du DELF B1 - envoyé le 29 avril :.....	76
2.	Claudia	77

2.1. Exercice 1 envoyé par WhatsApp le 11 mars	78
2.2. Exercices 1 réalisés en présentiel	79
2.2.1. Exercice 1 réalisé en présentiel le 4 avril.....	79
2.2.2. Exercice 1 réalisé en présentiel le 11 avril.....	79
3. Javier	80
3.1. Sujet envoyé le 8 avril - Production orale envoyée par WhatsApp.....	80
3.1. Sujet envoyé le 8 avril - Production orale réalisée en présentiel.....	82
4. Laura.....	82
4.1. Articles du blog – février et avril	82
4.1.1. Vidéo de présentation des loisirs – 18 février.....	83
4.1.2. Fichier son de présentation d’une recette – 2 avril	83
4.2. PO réalisées en présentiel - mai	83
5. Conclusions de l’analyse	84
5.1. Conclusions de l’analyse des PO des quatre apprenants.....	84
5.2. Questionnaire bilan	85
6. Les limites du projet et de l’analyse.....	86
Conclusion.....	88
Bibliographie.....	90
Sigles et abréviations utilisés	92
Sigles.....	92
Abréviations :.....	92
Table des illustrations.....	93
Annexes.....	94
Table des matières	105

Mots-clefs : dispositif hybride, production orale, technologie de l'information et de la communication, pratiques numériques et sociale, milieu scolaire

Résumé

Ce mémoire cherche à présenter la démarche et les résultats obtenus de la mise en place d'un dispositif hybride en milieu scolaire. Ce dispositif proposait aux apprenants de réaliser de manière facultative et complémentaire des productions orales à distance, ayant pour but de les préparer à l'épreuve de production orale du DELF scolaire. Les tâches et communications se faisaient au travers de différents moyens de communication préalablement choisis du fait de leur inscription dans les pratiques numériques et sociales des apprenants. En effet, en plus de chercher à développer les compétences orales des apprenants à distance grâce aux TIC, j'ai également cherché à inscrire la situation didactique dans les pratiques numériques et sociales de ces jeunes.

Keywords : blended learning, oral production, information and communication technology, social and digital habits, school environment

Abstract

This work presents the procedures and results of the development of a blended learning in a school environment. This device offered the learners to realise optionally and additionally oral productions online, in order to prepare them to the speaking part of the "DELF scolaire". The tasks and communications were made thanks to various means of communications previously chosen because of their social and daily use in our student's life. Actually, as well as looking to improve their oral skills, I tried to establish the use of those social and digital habits into the didactic situation.