



HAL
open science

**“ Ohlala! Français ” : étude d’un dispositif
d’enseignement du français en vidéos destiné à un public
migrant**

Adèle Aïssi-Guyon

► **To cite this version:**

Adèle Aïssi-Guyon. “ Ohlala! Français ” : étude d’un dispositif d’enseignement du français en vidéos destiné à un public migrant. Sciences de l’Homme et Société. 2021. dumas-03465065

HAL Id: dumas-03465065

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03465065>

Submitted on 3 Dec 2021

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.



« Ohlala ! Français » :
Étude d'un dispositif d'enseignement du
français en vidéos destiné à un public migrant

Adèle AÏSSI-GUYON
(née GUYON)

Sous la direction de MATTHEY MARINETTE

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLES

Mémoire de master 2 mention didactique des langues, Parcours FLES à orientation recherche
- 27 crédits

Année universitaire 2020-2021

« Ohlala ! Français » :
Étude d'un dispositif d'enseignement du
français en vidéos destiné à un public migrant

Adèle AÏSSI-GUYON
(née GUYON)

Sous la direction de MATTHEY MARINETTE

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLES

Mémoire de master 2 mention didactique des langues, Parcours FLES à orientation recherche
- 27 crédits

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à exprimer ma plus grande gratitude envers madame Matthey, qui m'a poussée à choisir ce sujet de mémoire, pour ses précieuses relectures et ses conseils avisés. Après un premier master, c'est cette année que j'ai pris pour la première fois un réel plaisir au travail de recherche.

Je souhaite également remercier Léa, coéquipière, collègue et avant tout copine. J'admire ta motivation, ton investissement sans faille dans ce projet et dans tes luttes politiques. Sans toi et tes talents de pédagogue, « Ohlala ! Français » n'en serait jamais arrivée là.

Merci aux autres personnes qui ont participé à ce travail : Fadia, qui a assuré toute la traduction du questionnaire en arabe, à l'écrit et en vidéo, Steph, qui m'a aidée pour le traitement des données statistiques, et tou.te.s les ami.e.s qui ont accepté de se faire filmer pour nos vidéos.

Et merci aussi à celles et ceux qui m'ont détournée du droit chemin en m'offrant de superbes moments de procrastination dans les périodes les plus difficiles de cette année chaotique : Hend, Gwen, Elisa, Isa et toute la coloc, Salvi, et ma « rescue team » de Wedding, Rémi, Cindji, Birte.

Un remerciement spécial à mes parents, qui me suivent et me soutiennent dans les méandres de mes multiples choix de vie et d'études, sans tout comprendre mais avec toujours beaucoup de bienveillance.

Enfin, j'adresse une pensée à toutes les personnes qu'« Ohlala ! Français » a pu aider, de près ou de loin. J'espère que ce travail sera un tout petit pas de plus dans la lutte pour les droits des personnes migrantes à la formation linguistique, et plus généralement aux papiers, et à une vie décente. Mur par mur, et pierre par pierre...

Table des matières

Introduction.....	5
Partie 1. Cadrage théorique.....	7
1. Enseigner le français à des migrants adultes.....	7
2. Numérique et apprentissage des langues en autonomie : quels enjeux pédagogiques ?.....	14
Partie 2. Méthodologie.....	29
1. Choix méthodologiques.....	29
2. Premier volet : Étude de la conception du dispositif.....	30
3. Deuxième volet : Étude de la réception du dispositif.....	34
Partie 3. Analyse.....	44
1. Public visé, public réel ?.....	44
2. Analyse du dispositif.....	51
3. Analyse des ressources vidéo.....	64
Conclusion.....	81
Bibliographie générale.....	84
Sitographie.....	88
Annexes.....	89

Introduction

En 2018, alors que j’enseignais bénévolement le FLE à des personnes migrantes à Lyon, j’ai fondé avec une de mes collègues une page Facebook et une chaîne Youtube intitulées « Ohlala ! Français » (désormais « Ohlala »). Née de la volonté de faire face au manque de cours destinés aux migrants, Ohlala se donne dès ses débuts plusieurs objectifs : proposer des contenus d’enseignement gratuits, adaptés à ce public, accessibles aux grands débutants, plus authentiques et moins scolaires que des dispositifs plus traditionnels. La page et la chaîne se destinent ainsi à des apprenants potentiellement faibles lecteurs-scripteurs, parfois peu ou pas scolarisés, et sans matériel d’apprentissage spécifique. Une approche « expérimentale » est engagée dans ce sens (débit de parole très lent, format vertical, traductions en arabe, approche implicite de la grammaire, prise en compte des besoins de vocabulaire spécifique, priorité donnée à la langue parlée, etc). Ohlala propose donc différents types de vidéos : des vlogs (blogs en vidéo), des cours de grammaire ou de conjugaison avec de nombreux exemples, des cours en « live », des explications de chansons, des vidéos centrées sur une expression ou un mot, des dialogues ou des interviews (réels ou mis en scène), et enfin des vidéos d’alphabétisation. Elles sont regroupées dans des playlists, triées par niveau et par thème. Sans stricte correspondance avec les niveaux officiels du CECRL, les contenus vont en général du niveau A1.1 au niveau A2. Depuis l’été 2020, en raison de la crise sanitaire et d’une augmentation de la fréquence de publication des vidéos, la page et la chaîne connaissent un succès de plus en plus important. En quelques mois, elles sont passées d’une centaine d’abonnés à plusieurs milliers, et en comptent à ce jour près de 100 000.

Le choix d’axer mon travail sur l’analyse de ce dispositif (sous la forme d’une autoévaluation) relève donc d’intérêts à la fois personnels (mieux connaître le public d’Ohlala, enrichir mon travail d’enseignante et offrir un contenu de qualité), militants (améliorer l’offre de formation gratuite pour les personnes migrantes), et de recherche. Cette autoévaluation visera alors à mieux connaître le public d’Ohlala et les méthodes d’enseignement. En croisant les recherches en didactique et des données quantitatives (statistiques de visionnage et enquête), je tenterai donc de cerner si le public visé est effectivement touché par le dispositif, si la page est plus adaptée, plus accessible que d’autres contenus similaires, et quelles approches pédagogiques sont à développer pour favoriser au mieux l’apprentissage du français pour des personnes migrantes en libre accès et en vidéo. En définitive, il s’agit d’évaluer le rapport entre

l' « offre » (format, contenu, fréquence, etc) et la « demande », en postulant qu'Ohlala remplit ses objectifs si les contenus correspondent aux envies, besoins et pratiques des apprenants, et si leurs profils correspondent à ceux que le dispositif de toucher – le but étant d'adapter les contenus pour mieux satisfaire le public visé, et non de s'adapter à un autre public.

J'entame ce travail de recherche avec plusieurs hypothèses, qui émanent des retours envoyés par des apprenants sous forme de message ou de commentaire. Tout d'abord, il me semble que la majorité des abonnés est effectivement constituée de personnes migrantes résidant en France, même si d'autres types de profils sont présents. Ensuite, je pense qu'Ohlala se distingue de la plupart des ressources disponibles en ligne par son accessibilité et son approche plus adaptée à ce public, mais que de nombreuses améliorations restent possibles, notamment en changeant la représentation que nous avons des besoins des apprenants : les contenus et les formats qui semblent les plus pertinents ne sont, à ma connaissance, pas toujours ceux qui sont le plus demandés. Enfin, le dispositif est selon moi un outil utile, voire nécessaire pour certains, mais incomplet. On peut mesurer en quoi Ohlala peut favoriser l'apprentissage, mais pas à quel point. Il s'agit avant tout d'une plateforme de diffusion de ressources, et non d'un environnement d'apprentissage à proprement parler.

La distance critique nécessaire au travail de recherche me permettra, je l'espère, de mettre en perspective les stratégies pédagogiques à l'œuvre, les attentes du public et les recommandations de la recherche en didactique afin d'infirmer ou de confirmer ces hypothèses. Ce travail aura une véritable visée pratique, puisqu'il permettra de faire évoluer le dispositif pour servir au mieux le parcours d'apprentissage du public visé.

Partie 1. Cadrage théorique

Le dispositif autour duquel cette recherche s'articule, Ohlala, est à la fois une page Facebook et une chaîne Youtube, et se destine à des personnes migrantes souhaitant apprendre le français. Le projet tente donc de répondre à un double objectif. D'une part, proposer des ressources adaptées dans leur contenu à un public aux besoins spécifiques, les personnes exilées vivant en France. D'autre part, rendre ces ressources aussi accessibles que possible afin de pallier le manque d'accès aux cours – qui s'explique par un manque de place, ou des critères d'accès excluant les personnes sans papiers, par exemple. Il faut rappeler qu'il s'agit là de besoins identifiés ou supposés en amont de la création de la page et de la chaîne, et dont je tenterai de mieux cerner la réalité au cours de mon analyse. Cette démarche place donc ma problématique au croisement de deux champs : d'un côté, l'enseignement du français aux migrants adultes, de l'autre, l'apprentissage des langues par le numérique, et plus précisément en autonomie et avec l'outil-vidéo. C'est donc l'appartenance de cette recherche à ces deux champs épistémologiques et didactiques dont je dessinerai ici les contours, afin de mieux comprendre les différents enjeux pédagogiques posés par un tel dispositif.

1. Enseigner le français à des migrants adultes

1.1. Définition des termes

1.1.1. De qui parle-t-on ? Définition du public

Le projet Ohlala s'adresse avant tout à des personnes migrantes. Le terme de « migrant » désigne, dans son acception la plus large, toute personne ayant immigré en France – une définition qui recouvre de fait une réalité complexe et des parcours de vie très divers. Les personnes migrantes forment donc une catégorie hétérogène, et ce à plusieurs égards (Adami et André, 2013) : leur nationalité, bien sûr, mais aussi leur milieu d'origine, leur classe socio-économique ou socioculturelle (niveau de scolarisation, diplômes, etc), les raisons de leur migration (regroupement familial, travail, fuite d'un régime totalitaire, d'une crise ou d'une guerre...), leur parcours individuel, etc. Arrivés en France, ces différents éléments condi-

tionnent leur accès aux droits et aux papiers, le statut juridique qui leur est accordé ou non (cet élément est important ici, puisque les personnes en situation irrégulière sont exclues de nombreux dispositifs de formation). En 2009, selon l'INSEE¹, 37,7 % des immigrés présents en France sont originaires d'Europe – principalement du Portugal, d'Espagne, d'Italie et de Pologne). Ils sont 29,9 % à venir d'Afrique du Nord (Algérie, Maroc, Tunisie), 14,2 % d'Asie, 12,8 % d'Afrique subsaharienne et 5,4 % d'Amérique et d'Océanie.

Pourtant, les représentations présentes dans l'imaginaire collectif sont loin de rendre compte de la complexité et de la multiplicité de ces situations. Le terme de « migrant », ou d'« immigré », s'est en effet mué « en état durable et en quasi-identité » (Berchoud, 2007 : 39) qui essentialise les personnes qu'il désigne, les rendant sujettes à des « étiquetages quasi-identitaires et à des jugements de valeur, le plus souvent péjoratifs pour les (im)migrants et l'immigration » (*ibid.* : 50). Ainsi, l'image d'Épinal est celle de l'immigré « qui s'est installé, souvent pour des raisons économiques, dans un pays plus développé que sa terre d'origine [...] mais n'en fait pas encore vraiment partie », car « son voyage est récent » et son « origine géographique (d'apparence) lointaine » (*ibid.* : 44). Adami (2007 : 74) dessine lui aussi les contours de la figure du migrant selon les représentations collectives : « originaire d'Afrique subsaharienne ou du Maghreb, pauvre, peu ou pas scolarisé, occupant un emploi dans le bâtiment ou mère au foyer s'occupant d'une famille nombreuse ». Avant de souligner que « [l]es migrants originaires d'Europe du Nord, universitaires, ingénieurs ou cadres n'entrent pas dans ce stéréotype, qui se base d'ailleurs sur une réalité statistique, et sont devenus quasiment transparents dans la société française » (*ibid.*). Une distinction (basée sur les catégorisations juridiques mais devenue politique) entre « migrant » (économique) et « réfugié » (politique) est également présente, souvent pour disqualifier les premiers (figure du « bon » et du « mauvais » migrants). Je souhaite donc ici attirer l'attention sur les différentes représentations implicites que recouvrent les termes qui existent.

Dans ce travail, j'utiliserai, dans un souci de simplicité, et de manière neutre, le terme de « migrant » (ou « personne migrante »), afin de désigner, tout profil confondu, les personnes qui ont immigré en France. Cependant, et comme l'indique Adami, la représentation collective, si elle est négative, se fonde sur une réalité, celle de « certains immigrés, c'est-à-dire les moins dotés en capital culturel et économique qui se retrouvent en difficulté d'insertion sociale dans la société d'accueil » (*ibid.*). A ces difficultés d'ordre socio-économique et socioculturel, il faut ajouter les problématiques juridiques (les personnes venant de pays hors espace Schengen sont soumises à des procédures plus lourdes, les chances d'accéder à un sta-

1 http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp?ref_id=NATCCI02124&tab_id=427&souspop=4

tut légal étant très différentes selon la provenance géographique), qui sont souvent liées à des enjeux d'ordre économique ou politique (pays plus pauvres, pays en guerre : les migrations « économiques » et « politiques » n'ont pas le même statut). Et s'il est important pour moi de montrer que les mobilités intra-européennes font partie de l'immigration, il est tout aussi nécessaire de mettre en lumière les inégalités présentes au sein de cette catégorie de « migrants ». Car c'est en priorité aux personnes qui, pour des raisons juridiques, de langue ou encore d'origine géographique ou socio-économique, sont plus marginalisées, que les formations et des initiatives comme Ohlala s'adressent.

1.1.2. De quoi parle-t-on ? Définition du champ d'enseignement et de recherche

Alors que la migration est loin d'être un phénomène récent en France, la question de la didactique du français aux adultes migrants semble encore épineuse. Si l'on en croit Adami (2012), elle ne s'est pas encore véritablement constituée comme champ de recherche. Le chercheur insiste sur la « rareté des travaux » (*ibid.* : 11) qui concernent la formation linguistique des migrants adultes (désormais FLMA) en tant que secteur d'éducation linguistique spécifique. La particularité de la FLMA est qu'elle est un champ transversal, défini par son public et non par des aspects didactiques qui la rattacheraient à un champ spécifique (*ibid.*). Les recherches en sciences du langage portant sur l'appropriation de la langue par les migrants se sont concentrées sur deux dimensions, « la construction de l'interlangue et le rôle de l'interaction verbale dans le processus d'appropriation. » (*ibid.* : 24), et la complexité de ces travaux a été un frein à leur prise en compte dans les pratiques didactiques. Ainsi, un lien plus fort établi entre les recherches et les acteurs de la formation linguistique « aurait pu permettre de comprendre de quelle façon [les migrants] structuraient leurs acquis en formation et leur manière de s'approprier une langue » (*ibid.* : 25).

De même, l'enseignement des langues aux personnes migrantes a été pendant longtemps, et à tort, rattaché à différents champs académiques et didactiques. Après « l'alphabétisation », qui renvoie à la particularité d'un public composé d'« adultes, non francophones et faiblement ou non alphabétisés » (*ibid.* : 27), la FLMA a été rattachée au Français Langue Étrangère (FLE) ou Français Langue Seconde (FLS). Or, « aucune [de ces disciplines] ne correspond à la réalité des apprenants, à la situation sociolinguistique ou à la situation d'apprentissage » (Adami et Leclercq, 2017) : le FLE est l'enseignement du français « à l'étranger par

des apprenants non natifs et dans un contexte non francophone », tandis que le FLS renvoie à des territoires où la langue française est « dominante du point de vue politique mais minoritaire du point de vue des usages » (Adami, 2012 : 28), comme dans les pays d’Afrique où le français est une langue officielle par exemple. Le cas des migrants ne relève donc, d’un point de vue sociolinguistique, ni du FLE ni du FLS, puisque « les apprenants concernés sont en situation d’immersion linguistique et apprennent le français en milieu homoglotte où cette langue se trouve en position hégémonique » (*ibid.* : 27). A cet égard, le rattachement de la FLMA au FLE et au FLS pose « des problèmes d’ordre terminologique et conceptuel » (Adami et Leclercq, 2017). La création du label FLI, même si elle est controversée, encadre à présent ce domaine d’enseignement spécifique aux migrants : elle « n’institue pas un nouveau domaine mais donne un nom et une reconnaissance officielle à un champ éducatif et professionnel et à une approche didactique depuis longtemps circonscrits » (*ibid.*). Les auteurs de l’article développent aussi une nouvelle perspective, le FL2I (Français Langue d’Insertion et d’Intégration), qui ne s’adresse pas aux migrants mais à toutes les personnes « en insécurité langagière » (françaises comprises), « quelles que soient leurs origines géographiques ou linguistiques » (*ibid.*).

Ces deux dernières initiatives ouvrent des perspectives pour la recherche et les pratiques en didactique. En effet, jusqu’ici, les formateurs, « peine[nt] à trouver des appuis méthodologiques construits par la didactique pour mettre en œuvre des interventions didactiques qui soient à la fois adaptées au public et ‘techniquement’ efficaces, notamment par l’utilisation d’outils appropriés » (Adami, 2012 : 34). L’article souligne que les formateurs avancent souvent à tâtons, se fiant à des intuitions sans assise théorique, ce que je reconnais bien dans l’approche expérimentale du travail d’enseignement dans Ohlala, qui se base avant tout sur la conscience de la spécificité du public et du contexte.

1.2. Quelques enjeux didactiques spécifiques

1.2.1. Contexte d’acquisition, d’apprentissage et d’enseignement

Un premier aspect important de la FLMA est que l’enseignement a lieu dans un contexte homoglotte, c’est-à-dire que « les apprenants sont en situation d’immersion linguistique » (Adami et Leclercq, 2017) : la langue enseignée dans l’espace-classe est présente et hégémonique dans le territoire en question. De plus, « ils apprennent le français parce qu’ils

ont le projet de s'installer durablement ou définitivement en France » (*ibid.*) : cette situation s'oppose à un contexte hétéroglotte (celui du FLE notamment). Les apprenants se trouvent donc en situation d'acquisition à la fois formelle, encadrée, en « milieu guidé », et informelle, « en milieu social », (Adami, 2012 : 20), « sur le tas » (Adami et Leclercq, 2017), dans leurs échanges quotidiens. Ainsi, deux processus plus ou moins distincts d'appropriation de la langue se mettent en place, l'apprentissage et l'acquisition (Krashen, 1971, cité dans Pujol, 1991 : 29). Cuq (2003 : 12) donne une définition de ces deux notions en montrant en quelle mesure elles se recoupent. L'acquisition renvoie le plus souvent au « milieu naturel » (ou milieu social), et l'apprentissage au « niveau institutionnel ». Mais dans la perspective didactique, on les distingue avant tout par la différence (difficile à déterminer en réalité) entre un processus « inconscient et involontaire » pour le premier, et une « démarche consciente et volontaire » pour le second. Ainsi, dans les deux cas, les personnes migrantes, dans leur parcours d'acquisition de la langue française, sont en situation à la fois d'acquisition et d'apprentissage.

Cet élément de contexte a plusieurs conséquences du point de vue didactique. D'abord, l'apprentissage en milieu guidé ne va pas toujours de soi pour les adultes migrants, et arrive, dans la grande majorité des cas, dans un second temps. Les formations « n'interviennent que pour une partie d'entre eux, souvent pour une durée limitée et avec des rythmes sporadiques, parfois aussi au bout de plusieurs années de séjour hors du pays d'origine » (Adami et Leclercq, 2017). Et ce passage « d'apprenant libre » à « apprenant guidé » (*ibid.*), dans un milieu formel, institutionnel, associatif ou autre, possède des problématiques propres, car ce type d'apprentissage met l'accent sur différents aspects de la langue : place importante donnée à l'écrit et aux données linguistiques, rapport métalinguistique à la langue, fonctions langagières non-communicatives, ordre d'apprentissage des éléments linguistiques différent, tâches scolaires, ressources didactisées, etc (Tyne, 2017). Si l'apprentissage en milieu formel peut donner lieu à des difficultés d'enseignement particulières (voir 1.2.3.), soulignons tout de même son importance. En effet, « les études ont montré que l'évolution en milieu naturel semble aller de pair avec le développement d'un système particulier caractérisé à la fois par une organisation linguistique basique et par une compétence sociolinguistique plutôt réduite. [...] Le milieu naturel, en soi, ne détermine *A PRIORI* en rien le résultat de l'acquisition » (Tyne, 2017). Quelles sont alors les conséquences de ce contexte sur les contenus et méthodes d'enseignement ?

1.2.2. Conséquences sur les contenus et outils d'enseignement

Si le projet des personnes migrantes est une installation durable sur le territoire, la langue doit servir à la fois l'urgence communicationnelle immédiate et l'intégration sur le long terme, une visée « autant linguistique que social[e] et économique » (Adami et Leclercq, 2017). Les besoins langagiers des apprenants sont bien pluriels et s'inscrivent dans des interactions de différents types – relations transactionnelles, interpersonnelles, professionnelles et médiatisées : le but est « de pouvoir participer à toutes les situations de communication [...] et de pouvoir effectuer les démarches nécessaires pour organiser sa vie en France » (Adami et André, 2013 : 141). Cela concerne par exemple les démarches juridiques, administratives et bureaucratiques complexes qui peuvent, selon les mots d'Adami (2007), créer un véritable choc, notamment chez les personnes moins scolarisées et issues de contextes où l'oralité est centrale. L'objectif des formations linguistiques est donc, *in fine*, l'autonomisation des migrants, notamment par la réduction, autant que possible, de « l'insécurité langagière » (Adami et André, 2013) des apprenants :

Le public migrant en formation linguistique est extrêmement hétérogène mais il a la particularité d'être en insécurité langagière dans le pays dans lequel il a choisi de vivre. En effet, il lui est souvent difficile d'effectuer les actions les plus simples, telles que lire un panneau de signalisation, une facture, prendre un rendez-vous chez un médecin, comprendre les horaires d'ouverture de la mairie ou demander son chemin. Un des objectifs des formations linguistiques à visée d'intégration est de réduire cette insécurité langagière et de donner la possibilité aux migrants d'évoluer de plus en plus aisément dans la société. (*ibid.* : 142)

Tous ces aspects doivent avoir des répercussions directes sur les stratégies d'enseignement du français. Un aspect essentiel est la contextualisation de l'apprentissage : il s'agit « d'envisager de nouvelles façons d'apprendre en lien avec le contexte, nécessairement pris en compte dans la formation d'un public en immersion » (*ibid.* : 142), puisque l'apprentissage a « des conséquences directes sur la vie quotidienne » (Adami, 2012 : 20), et que les personnes « doivent pouvoir réinvestir au quotidien les acquis de la formation » (Adami et André, 2013 : 141). Adami (2020) souligne d'ailleurs que c'est souvent par ces situations concrètes du quotidien (ces « évidences pratiques ») que peut se construire une approche interculturelle. Ainsi « l'environnement social et langagier » particulier à l'enseignement en contexte homoglotte devrait être « intégré aux stratégies d'enseignement » (Parpette, 2006 : 1). Cela passe notamment (et assez logiquement) par le recours aux documents authentiques (Adami et André, 2013 : 135) : ces stratégies fondées sur « l'exploitation du milieu environnant (Chapus, 2012 : 10) permettent à ce dernier de constituer un « support d'apprentissage au même titre que la classe de langue elle-même » (Parpette, 2006 : 12). L'usage des documents

authentiques, dans toute leur complexité, est nécessaire selon Adami (2020), puisque c'est bien à ces documents que les apprenants seront confrontés dans leurs démarches. Par là, c'est donc aussi l'autonomisation des apprenants qui est visée. Dans ce cadre, « les grands principes de l'approche communicative, de la perspective actionnelle, de l'approche par compétences, de l'individualisation, de la modularisation ou encore de la pédagogie par objectifs » doivent être repris (Adami et André, 2013 : 142). L'individualisation est un point central. Créer des « parcours différenciés et individualisés », faire le choix « d'un électisme didactique » (Vicher, 2007 : 282) sont notamment indissociables de la prise en compte de l'hétérogénéité des publics, qui reste souvent la difficulté principale en formation linguistique des migrants.

1.2.3. Hétérogénéité du public et rapport à l'écrit

L'hétérogénéité du public est constitutive de l'enseignement du français aux migrants (Adami, 2012). Elle en est même la question centrale, le problème principal, avec ceci de particulier qu'elle ne porte pas tant sur le niveau de langue que sur le niveau de scolarisation des personnes présentes : leur intégration linguistique dépend étroitement de leur origine sociale (Adami, 2007 ; Adami, 2012 ; Adami et André, 2013). Ainsi, « la faiblesse du niveau scolaire des migrants en France est une constante » (Adami et André, *ibid.* : 138) : en 2005, on recensait que plus de 40 % des migrants ne possédaient aucun diplôme, et 20 % un diplôme de type CAP ou BEP (Adami, 2007 : 73). Un faible niveau de scolarisation va alors avoir des conséquences lourdes dans une société où l'écrit prédomine : « [l]a faiblesse [du niveau scolaire] provoque un choc chez certains migrants quand ils découvrent les sociétés d'accueil qui vivent et fonctionnent selon des codes sémiotiques extrêmement complexes, directement ou indirectement liés à l'écrit » (*ibid.* : 82).

L'impact de la littératie, c'est-à-dire les capacités de lecture et d'écriture, et les rapports à l'écrit en réception comme en production, de ces personnes en situation d'« insécurité scripturale » (Dabène, 1991, cité par Leclercq, 2015), est énorme. Dans le cadre de l'apprentissage, cela se traduit bien sûr par les performances concrètes de lecture ou d'écriture, et par les stratégies adoptées face à l'écrit. Ce sont également toutes les conceptions de la langue et de son apprentissage qui sont en jeu : le sens, les valeurs et les fonctions qui leur sont attribuées, le rapport aux normes culturelles et sociales liées à l'écrit (*ibid.*). La scripturalité structure, de façon profonde, le rapport à l'apprentissage et aux savoirs, mais aussi au monde et à

la réalité. Sans tomber dans une vision dévalorisante et déficitaire, il est impératif de prendre en compte cet aspect dans une situation d'enseignement avec un public non ou peu scolarisé : « L'univers de l'écrit s'oppose à celui de l'oralité notamment par le fait qu'il n'a pas un rapport nécessaire à la réalité. [...] L'oralité en revanche a un rapport nécessaire avec la réalité et son contexte spatio-temporel, social, historique, économique et culturel » (Adami, 2007 : 76). Ces considérations sont donc indispensables pour penser les méthodes d'enseignement du français. Leclercq (2015) souligne ainsi, en lecture, la nécessité de faire développer des stratégies de repérage (plan et structure d'un texte, titres, etc). Tyne (2017), insiste sur le peu de pertinence d'un enseignement explicite de la grammaire et des règles linguistiques « auprès d'apprenants qui n'ont pas développé certaines caractéristiques leur permettant d'en profiter pour faire avancer l'acquisition ». Au contraire, comme l'explique Adami (2007), un plus haut niveau de scolarisation implique un rapport de conformité aux normes beaucoup moins souple, plus strict.

Aujourd'hui, alors que toute notre société est structurée par l'écrit, ou « hyper-scripturalisées », ces situations d'insécurité deviennent un « véritable handicap » (Adami, 2007 : 77). C'est pourquoi c'est toute la manière d'enseigner et d'aborder l'apprentissage, mais aussi les approches pour développer des stratégies efficaces pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui est en jeu.

J'ai ici tenté de dresser un tableau des enjeux posés par l'enseignement du français aux migrants adultes, qui sont le public visé par Ohlala. Mon but est de mieux saisir les difficultés avec lesquelles un dispositif comme celui-là doit composer. Mais pour les comprendre dans leur totalité, il faut bien sûr mieux définir le format d'enseignement qui est celui d'Ohlala, puisqu'il ancre cette recherche dans un second champ, bien distinct : celui de la place du numérique dans l'enseignement des langues.

2. Numérique et apprentissage des langues en autonomie : quels enjeux pédagogiques ?

Cette partie s'inscrit dans le cadre d'une approche sociotechnique telle que définie par Alberio (2010, citée par Chotel, 2017 : 117), fondée sur « couplage entre technique et activité humaine ». Dans le domaine de l'éducation, il s'agit de l'apprentissage par et avec les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Notre objectif est donc de définir quelles sont les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans un

cadre entièrement numérique, plus particulièrement en ligne et à distance, en autonomie (ou autoformation) et avec la vidéo comme média principal. Il n'existe, à ma connaissance, que peu d'études en sciences de l'éducation traitant de pages Facebook ou de chaînes Youtube en tant que telles – même si certaines recherches traitent notamment du rôle des commentaires sur Youtube dans l'apprentissage des langues (Benson, 2015 ; Celik, 2017). En effet, ces plateformes ne sont pas à même d'héberger un véritable dispositif pédagogique (comprenant exercices, activités, progression, correction, évaluation), elles fonctionnent plutôt comme des dispositifs de diffusion. Et si l'analyse de vidéos en tant qu'unités est possible, il paraît difficile d'évaluer les stratégies didactiques à l'œuvre à l'échelle d'une chaîne, de tracer le suivi des apprenants, de juger de l'efficacité de l'apprentissage. Cependant, dans une démarche de recherche didactique, et afin de mieux cibler les améliorations possibles d'Ohlala, il me semble qu'il convient de l'analyser sous cet angle, par ce prisme, afin de déceler, justement, ses caractéristiques comme ses manques. C'est pourquoi, en complément des recherches sur les TICE dans l'apprentissage des langues, j'ai choisi de me baser sur les écrits portant sur les *Massive Open Online Courses* (MOOC), en me concentrant sur les aspects qui se recoupent avec ce sujet, notamment les problèmes liés à la distance et à la massivité, qui limitent l'efficacité et la pertinence de ces dispositifs. Les recherches à ce propos sont d'ailleurs assez univoques : les MOOC sont loin d'être toujours favorables à l'apprentissage d'une langue (Mangenot, 2015 ; Chotel, 2017) – ou seulement au prix de conditions très précises.

Dans ce cadre, il me faut réaffirmer le contexte de cette recherche. Mon étude part de l'hypothèse qu'Ohlala vient, au mieux, s'insérer comme complément à d'autres environnements d'apprentissages, et au pire, tenter de combler un manque face à l'offre trop réduite de cours de français pour les personnes migrantes : le dispositif ne prétend pas être un cours complet. Partant de ce constat, l'idée n'est donc pas de prouver que l'apprentissage en autonomie et avec le numérique possède des plus-values par rapport à des cours en présentiel, mais d'évaluer comment, dans la mesure où Ohlala s'attache à répondre à un besoin, rendre cette démarche la plus efficace et utile possible. Ces recherches devront permettre d'évaluer si, dans ce cadre, Ohlala fait le meilleur usage possible des TICE et si son approche se distingue d'autres ressources numériques disponibles. Comprendre quels sont les points faibles des MOOC pourra être utile, même si les différents résultats donnés par certaines études (soit parce qu'elles ne s'attachent pas particulièrement à des MOOC *de langue*, soit parce qu'elles ne s'attachent pas à des dispositifs *pour personnes migrantes*) ne sont pas toujours applicables à cet objet d'étude.

2.1. Les défis posés par l'autoformation en ligne par le numérique

2.1.1. Le présupposé de l'autonomie

Les technologies numériques sont souvent mises en avant comme favorisant l'autonomie des apprenants. Le cas de l'autoformation semble de fait être lié à cette question, mais la réalité est plus complexe. La notion d'autonomie peut prendre deux dimensions : elle renvoie, d'une part, à un « apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant », et de l'autre, à « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage » (Cuq, 2003 : 31). En prenant ces deux définitions, on voit bien que si le contexte et les conditions d'apprentissage dont nous parlons correspondent bien à la première définition (absence d'un tuteur), la deuxième renvoie à une aptitude qui n'est pas donnée de fait. Elle s'insère plutôt dans le « savoir-apprendre » préconisé par le CECRL (2001 : 16), c'est-à-dire une compétence à acquérir. Le texte insiste notamment sur un mode de « conscience » de la langue et de l'étude et sur une capacité à « identifier ses propres besoins » et à « organiser ses propres stratégies » (*ibid.* : 86). Dans notre cas, l'absence d'un enseignant encadrant n'implique pas que cette compétence soit développée pour autant. Et pourtant, paradoxalement, elle la présuppose de fait : apprendre sans accompagnement tutoré ne peut se faire que si les capacités d'autonomie de l'apprenant sont déjà solides. Ainsi, « [l']appropriation des ressources résulte de la capacité des participants à instrumentaliser les ressources disponibles selon leur propre objectif de formation » (Hoppe, 2017 : 80), et donc de stratégies d'apprentissage basées sur la conscience propre de ses besoins et de ses objectifs langagiers. Cette « autonomie d'apprentissage » correspond bien à « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (Holec, 1991 : 5, cité dans Mompean et Eisenbeis, 2009).

La question qui se pose alors est celle de la manière dont cette aptitude peut émerger, se développer. En effet, l'autonomie ne va pas de soi : c'est « une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel », une capacité « qui ne peut pas se prescrire mais qui peut se développer par entraînement, à des conditions précises » (Linard, 2003 : 4). Ce passage nous éclaire sur deux aspects. D'une part, l'autonomie, plus qu'un état ou qu'une faculté, est un processus. Peut-être faudrait-il alors parler d'autonomisation, afin d'en souligner la dimension évolutive. Si l'on en croit Porcher, plutôt qu'un cheminement ou un moyen, il s'agit d'une fin, d'un ob-

jectif à atteindre, « l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (1981 : 61, cité dans Mompean et Eisenbeis, 2009). Dans les deux cas, l'autonomie n'est pas donnée, elle s'acquiert au fil du temps, par le processus d'autonomisation. D'autre part, l'autonomie nécessite un soutien, un accompagnement. Le dispositif pédagogique et l'encadrement de l'enseignant apparaissent donc comme essentiels pour favoriser ce développement : « c'est pourquoi la mise en place de dispositifs d'autoformation nécessite une réflexion sur le guidage et sur les étapes du parcours à mettre en place » (*ibid.*). Comme on le voit, l'autonomie doit avant tout être conçue comme un processus qui nécessite une forme d'étayage et d'accompagnement, ce qui est loin d'être toujours le cas. Au contraire, elle constitue souvent un « pré-requis implicite » (*ibid.*), et « les dispositifs d'(auto)formation par TICE font appel implicitement à la capacité d'autonomie des apprenants mais ils ne la prennent pas en charge. Ils se contentent de la présumer acquise » (Linard, 2003 : 4). Ce sont les apprenants déjà autonomes, experts et motivés qui peuvent alors bénéficier de ces dispositifs. Il n'est alors pas étonnant que les publics des MOOC présentent « des caractéristiques proches, comme un niveau d'études très élevé¹ », ce qui est confirmé par d'autres études (Boullier, 2014 ; Guo *et al.*, 2014). Ces données questionnent l'accessibilité de telles plateformes – d'autant plus pour une recherche comme la mienne, qui s'intéresse à un public spécifiquement moins scolarisé.

Dans ce travail, lorsque je parlerai d'apprentissage « en autonomie », je renverrai donc donc au contexte concret (apprentissage sans enseignant par le biais de vidéos), tandis que lorsque j'évoquerai « l'autonomie » ou « l'autonomisation » des apprenants, il s'agira d'interroger ce processus, et les difficultés posées par le format d'Ohlala pour accompagner l'élaboration de stratégies d'apprentissage.

2.1.2. Le passage au numérique : médiatisation sans médiation, transmission sans acquisition ?

Un deuxième problème mis en lumière par les différentes recherches s'attachant à la formation linguistique avec les TICE concerne la manière dont le basculement s'opère d'un format à un autre, et ce que le multimédia et les TICE impliquent en termes d'adaptation (documents, activités, exploitation, étayage etc). Albero (2011 : 12) souligne notamment le

1 <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-mooc-intentions-pedagogiques-et-motivations-des-apprenants.html>

manque de réflexion accordée à la spécificité d'un nouveau format pour penser son intégration, « le sous-emploi chronique des spécificités techniques des supports et des outils ». À ce titre, Linard et Jacquinet (cités dans Albero, *ibid.* : 10) font la distinction entre deux types de commutations. Le premier, la médiatisation, consiste en une « simple transposition d'information d'un support à un autre » (Linard, 1989, cité dans Chotel, 2017 : 118), c'est-à-dire que le passage à un nouveau média ne donne pas lieu à une reconfiguration de l'approche didactique. Bien souvent, cela signifie que le passage au numérique reprend les codes de l'enseignement frontal, comme l'explique Albero (2011 : 12) :

A de rares exceptions près, la "médiatisation" technique des supports de connaissances ignore alors la part de "médiation" humaine indispensable à l'apprentissage (Linard). Elle continue à se concevoir pour l'essentiel en fonction des formats et des critères de l'enseignement magistral. Guidé par le "mythe de l'interprétation unique" et l'"idéologie de la bonne communication" (Jacquinet), le rapport aux objets techniques s'inscrit moins dans une perspective de renouvellement de l'enseignement que de consommation des innovations, au service de structures et de fonctionnements qui restent pour l'essentiel inchangés.

Le deuxième concept, qui se distingue de la médiatisation, est donc celui de « médiation » : il renvoie à un accompagnement humain, personnalisé. Lorsque s'opère, dans un dispositif d'enseignement, le passage vers un support sans que soit traitée la question de la médiation, et celle de la spécificité de ces nouveaux artefacts (dans leur conception, les activités d'exploitation, etc), il en résulte que les structures d'enseignement restent inchangées, non questionnées, voire tendent à revenir à des modes de transmission unilatérale encore plus traditionnels : « les nouveaux artefacts ne changent donc globalement rien aux structures ni aux activités de l'enseignement traditionnel : en fait, ils tendent plutôt à les conforter par l'alibi de l'ouverture aux moyens modernes » (*ibid.* : 11). En pratique, dans l'enseignement des langues, cela aboutit donc à un apprentissage formel concentré sur les compétences linguistiques. Desmet (2006 : 120) oppose ainsi les dispositifs qui, pour la plupart, sont « ax[és] exclusivement sur l'acquisition des connaissances, et [...] qui visent les connaissances lexicales ou grammaticales » à d'autres, beaucoup plus rares, « proposant une véritable exploitation didactique [...]. Dans ce cas, il ne s'agit plus seulement de l'accès aux matériaux bruts, mais de pistes d'exploitation faisant partie intégrante d'un scénario didactique. » L'utilisation d'artefacts techniques se fait alors au détriment du scénario pédagogique, des aides, de l'évaluation (Chotel, 2017 : 140). Ainsi, il est clair que « [l]a modernité des supports d'apprentissage n'est en aucun cas un gage de rénovation des méthodes d'apprentissage » (Jacquinet (1977 : 114, cité par Albero, 2010 : 11).

L'implicite qui structure ces formes d'apprentissages est donc une vision simplifiée du processus d'apprentissage, voire une idéologie technocentriste (qui voit toujours dans le pro-

grès technique une forme d'innovation). En effet, la focalisation sur l'acquisition de connaissances « brutes », quantifiables, pouvant être transmises sans interaction et corrigées par des machines, et absorbées par l'apprenant de façon linéaire, va à l'encontre de la complexité des mécanismes d'acquisition à l'œuvre dans l'apprentissage. Ces derniers forment un ensemble de « processus extrêmement lents et complexes de développement cérébral et mental sur de multiples dimensions » (*ibid.* : 12), et « l'acte d'apprendre est précisément l'une des activités humaines qui oppose la résistance la plus forte et la plus significative aux ambitions de l'automatisation totale de l'intelligence comme pure rationalité » (Linard, 1989, cité par Albero, *ibid.*). L'erreur est donc de considérer que l'exposition d'informations débouche sur une assimilation, une acquisition. Desmet (2006 : 135) résume ainsi le double écueil qui sous-tend cette vision simplifiée de l'apprentissage :

En formation d'adultes, la conception des programmes et des dispositifs se réfère pour l'essentiel à deux modèles : celui de l'instruction, définie comme transmission objective de connaissance et de procédures et celui de la connaissance, définie comme traitement d'information. Ces modèles, en ne visant que les tâches et les contenus, permettent de réduire la pédagogie à la gestion objective des cursus, évaluation comprise, et de faire l'impasse sur les compétences prérequis et sur les conditions subjectives, cognitives, psychologiques, sociales, de l'activité des apprenants.

2.1.3. Les conséquences fréquentes : désengagement, limitation du public

Ces différents défis ont de lourdes conséquences sur l'investissement des étudiants et apprenants, comme nous le montre notamment le travail de Linard (2003 : 4) lorsqu'elle avertit sur l'autonomie qui, si présumée mais non prise en charge, exclut de fait les publics moins bien formés. Concrètement, cela signifie que de tels dispositifs n'accompagnent pas l'apprentissage mais le conditionnent à une disposition préalable, notamment basée sur la capacité à apprendre avec des formats de type cours magistraux. En bref, ce sont surtout les gens ayant effectué des études supérieures qui sont concernés. Mangenot (2016 : 7-8) souligne bien à quel point cela va de fait à l'encontre de l'ambition de démocratisation des savoirs prônée par de nombreuses plateformes de MOOC :

Une dernière contradiction apparaît si l'on donne à *open* son sens d'éducation de la deuxième chance et si l'on croise cela avec le M de *massif* : les MOOC ne risquent-ils pas de profiter avant tout à ceux qui ont déjà de bonnes capacités d'autonomie et de travail collectif [...], les autres venant rejoindre les rangs des 90 ou 95 d'abandons ?

Ainsi, l'engagement et la participation sur le long terme sont très restreints dans la plupart des cas. Les taux d'abandon sont d'ailleurs les mêmes pour la plupart des MOOC, dont la gratuité et la facilité d'inscription ne débouchent sur aucune obligation d'engagement, ce qui

conditionne encore une fois la réussite à la discipline et aux stratégies des apprenants, à « la capacité de l'étudiant à s'autodiriger, à s'autoévaluer et à exploiter les ressources à sa disposition » (Bruillard, 2014). Plus que jamais, il semble clair que la médiation humaine est primordiale, comme l'explique Depover (2014), car « pour permettre de préserver la gratuité d'accès, l'investissement en matière de tutorat est généralement limité dans un MOOC au détriment de l'efficacité du dispositif, ce qui se traduit généralement par une chute de la persévérance ». Il ajoute que « les taux de complétion sont nettement plus élevés pour les MOOC qui gèrent un nombre relativement réduit d'apprenants. Probablement parce que, dans ceux-ci, l'accompagnement pédagogique des étudiants est plus important. » Peut-être l'écueil est-il alors, dans le cas de dispositifs à grande échelle, de parler de « cours », alors que les scénarios didactiques et le tutorat quasi inexistant font reposer sur les étudiants la charge de l'organisation de son apprentissage.

Comme Ohlala repose avant tout sur l'utilisation de vidéos, il semble indispensable d'analyser comment ces différents enjeux (médiatisation, organisation de l'enseignement, méthodes didactiques, autonomie et persévérance des apprenants) se traduisent dans ce format.

2.2. La vidéo comme ressource d'enseignement-apprentissage

2.2.1. Un média d'apprentissage par excellence ?

Dans beaucoup de dispositifs, comme Ohlala ou dans les MOOC, le média vidéo possède une place centrale : c'est à travers lui que sont délivrés les contenus de cours. Cela n'a rien d'étonnant, puisque c'est le format numérique qui se rapproche le plus d'un cours frontal en présentiel : il mobilise la vue et le son et permet à l'enseignant de s'adresser au public comme à un groupe d'élèves. Pourtant, selon Hansch *et al.* (2015 : 1), « *it seems that the use of video in this field has come to be taken for granted, despite a relative lack of evidence as to video's effectiveness for learning* » (Hansch *et al.*, 2015 : 1). L'article met ainsi particulièrement en garde sur le fait que « *while students may think that they are learning from an engaging, expository video, tests show otherwise* » (*ibid.* : 13).

Plus particulièrement, il semble important d'utiliser la vidéo quand elle est, en tant que média, appropriée aux objectifs d'apprentissage et qu'elle offre des plus-values par rapport à d'autres formats à prendre en considération (tels que les podcasts ou les vidéos « live » par exemple), et ainsi de développer « *the intentional use of video to accomplish specific pedago-*

gical goals », (*ibid.* : 11). Sinon, elle comporte le risque de ne servir que comme substitut – voire pis-aller – d’un cours en présentiel. Sans se référer à la notion de médiatisation, les deux articles sur lesquels je base ma réflexion se posent directement cette question, l’un évoquant la nécessité de mener une réflexion sur « *the pedagogical affordances of video, what constitutes an effective learning video, and what learning situations the medium of video is best suited for* » (*ibid.* : 2) ; l’autre insistant sur le fait que « *to maximize student engagement, instructors must plan their lessons specifically for an online video format. Presentation styles that have worked well for centuries in traditional in-person lectures do not necessarily make for effective online educational videos.* ». (Guo *et al.*, 2014 : 50). En effet, comme nous l’avons vu, les contenus ne peuvent être simplement transposés à un nouveau format sans que ce dernier soit pris en compte dans sa spécificité : « *whenever a new communication medium arrives, people first tend to use it just like how they used existing media [...] As time progresses, people eventually develop creative ways to take full advantage of the new medium* » (*ibid.*).

Quels sont, alors, les utilisations créatives et inventives de ce média ? Hansch *et al.* citent quelques avantages spécifiques de la vidéo : « *virtual field trips, manipulating time and space, telling stories, motivating learners, historical footage, demonstrations, visual juxtaposition, multimedia presentation* » (2015 : 11). Certains de ces exemples sont définitivement à prendre en compte dans la perspective de vidéos d’enseignement des langues : la mise en scène de dialogues ou l’enregistrement de situations communicatives authentiques, par exemple, peuvent offrir de grandes opportunités d’exploitation pédagogique. Chotel (2017) montre notamment comment des vidéos de type « reportage », tout en étant partiellement didactisées (dialogues partiellement écrits, adaptation du débit de parole, du vocabulaire, des thématiques, etc.) sont aisément perçues et reçues comme authentiques par les apprenants.

2.2.2. Favoriser l’apprentissage avec la vidéo

Dans leurs articles, Guo *et al.* (2014) et Hansch *et al.* (2015) tentent de déterminer quels sont les types de vidéos les plus propices à l’apprentissage, selon différents critères (format et genre, durée, type de production, qualité audio et vidéo, débit de parole, etc). Leurs recherches, qui portent sur différents MOOC, sont basées sur les données analytiques liées à la rétention des étudiants (c’est-à-dire la durée moyenne de visionnage des vidéos) et se donnent pour but de déterminer quels critères l’influencent. Cette mesure, si elle conditionne la possibilité d’un apprentissage avec l’outil vidéo, n’est cependant pas suffisante pour assurer son ef-

ficacité : « *We choose to study engagement because it is a necessary (but not sufficient) prerequisite for learning* » (Guo *et al.*, 2014 : 41). Les recherches, menées à des échelles macro, ont donné des résultats assez clairs selon les différents indicateurs :

- Longueur des vidéos : C'est, de loin, le critère qui influence le plus la durée de visionnage. La rétention médiane est de « *6 minutes, regardless of total video length* » (*ibid.* : 44). Les deux recherches préconisent donc des vidéos courtes, bien préparées afin de ne pas dépasser ces six minutes de longueur.

- Type de production : Les analyses montrent que la qualité de production ne change pas de manière significative la rétention des étudiants. Les vidéos plus personnelles, « DIY », qui coutent moins cher et prennent moins de temps, seraient même plus stimulantes pour les étudiants. Elles demandent tout de même un effort de préparation et de pré-production, « *a different set of skills than those required for classroom teaching* » (Hansch *et al.*, 2015 : 8), donc une médiatisation adéquate.

- Format : Tous les formats semblent avoir leurs avantages selon les objectifs pédagogiques. Cependant, les formats où le visage de l'enseignant apparaît favorise l'engagement de l'audience.

- Débit de parole : en relation avec la courte durée des vidéos et la capacité à communiquer clairement les idées du cours, les recherches montrent que « *Videos where instructors speak fairly fast and with high enthusiasm are more engaging* » (Guo *et al.*, 2014 : 42). Bien sûr, ce résultat est à relativiser dans le cas d'une vidéo de langue, où le débit doit au contraire être adapté au niveau des apprenants.

Ces différents résultats nous donnent des pistes sur les manières les plus pertinentes d'utiliser ce format. Le média vidéo pourrait alors à terme, peut-être, faire l'objet d'une intégration telle que définie par Mangenot (2000 : 40, cité par Mangenot, 2016 : 2) : « l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. [...] L'efficacité présuppose en fait qu'il y ait un gain à un moment ou à un autre ». Si l'efficacité de la vidéo par rapport à d'autres formats n'est pas prouvée, je me dois de rappeler encore une fois que l'objet de cette recherche n'est pas de démontrer que la vidéo présente une plus-value, mais de comprendre comment l'exploiter au mieux. Ohlala n'est pas un exemple pour prouver que l'apprentissage des langues en ligne est aussi efficace qu'en présentiel (j'affirme d'ailleurs volontiers le contraire). Je souhaite plutôt m'appuyer sur les recherches dans le domaine pour comprendre mieux comment le dispositif fonctionne en pratique, et comment l'améliorer, c'est-à-dire « *make the most of online videos for education* » (Guo *et al.*, 2014 :

50). Il convient à présent de préciser, dans ce cadre, les enjeux spécifiques à l'enseignement des langues, en nous concentrant sur les dispositifs massifs comme les MOOC.

2.3. Apprentissage des langues : quels défis ?

2.3.1 L'absence d'évaluation et de suivi enseignant

L'efficacité de ces dispositifs est déterminée par l'implication des enseignants et la part de médiation humaine. Or, leur rôle est souvent remis en question. Mangenot (2000 : 40, cité par Mangenot (2016 : 2) cite notamment comme une des deux causes les plus fréquentes d'une mauvaise intégration du numérique aux dispositifs pédagogiques « la place insuffisante donnée aux enseignants ». On peut déjà se demander en quelle mesure une personne qui produit des vidéos, médias et ressources pédagogiques et encadre un dispositif d'apprentissage et des forums mais ne fournit pas d'accompagnement pédagogique individuel est encore un « enseignant ». Bruillard (2014: 2) préfère à ce terme celui de « professeur(e) » dans les formats vidéo de cours magistral où le ou la professeur.e « reprend une place centrale ». Cela implique aussi une redéfinition des rapports spatiaux, avec « l'illusion de proximité, conduisant à des formes de connivence », où le professeur est invité dans les « espaces intimes » de l'apprenant (*ibid.*). Mais ces aspects rendent le processus d'apprentissage encore plus difficile à encadrer. Bruillard fait notamment la différence avec les dispositifs de formation à distance, au nombre limité d'apprenants, qui se sont attachés, justement, à « supporter au mieux [l]e processus » (*ibid.* : 3) d'apprentissage, assurer un accompagnement des apprenants, dans une organisation où l'enseignant tente d'assurer le rôle de médiation et d'organisation. Dans des dispositifs massifs, au contraire, on observe « une perte de contrôle sur le processus d'apprentissage » (*ibid.*).

Cette implication minimale de l'enseignant se traduit par une absence quasi totale d'évaluation et de corrections, dimension qui apparaît comme « particulièrement délicate en langue étrangère » (Mangenot, 2015 : 6). La plupart des MOOC, de langue ou non, proposent des formes d'évaluation corrigées par ordinateur, comme des quiz, des QCM, qui permettent à l'apprenant d'être corrigé instantanément, et aux organisateurs de ces programmes de déléguer la tâche de l'évaluation aux machines. Pour Bouiller (2014 : 3), il est dangereux de considérer ces modes d'évaluation comme satisfaisants car ils présentent de nombreuses « limites pour mesurer une appropriation de connaissances », comme je l'ai déjà évoqué. C'est

d'ailleurs principalement la question de l'évaluation qui amène Chotel à affirmer que certains MOOC de langues, plutôt que de favoriser l'apprentissage, peuvent au contraire lui être préjudiciable : « L'absence de correction induit un risque de fossilisation des erreurs chez les apprenants, ce qui peut entraver le processus d'apprentissage de la langue » (2017 : 126). La massification des cours peut donc constituer un frein à l'apprentissage. Chotel (*ibid.* : 136) questionne ainsi la légitimité de l'appellation de ces dispositifs : « Peut-on réellement parler de cours et d'apprentissage sans évaluation réelle des activités et compétences ? Dans le domaine de l'évaluation, où l'analyse humaine est encore incontournable en langues, il est manifeste que la logique d'industrialisation atteint là aussi ses limites. » Ce qui est donc notamment problématique, c'est peut-être surtout l'ambition des MOOC, qui prétendent ne pas être simplement des ressources mises à disposition des apprenants, mais des programmes offrant des cours et un parcours d'apprentissage complet.

2.3.2. Le problème de la production et des interactions

En plus des problèmes posés par les TICE en général, la massivité remet en question la pertinence de ces formats en tant que dispositifs pédagogiques pour l'apprentissage des langues, notamment en ce qui concerne la production. Cette question est déjà posée par le numérique, comme le rappelle Desmet (2006 : 120) : « l'offre en matière de compétences réceptives dépasse largement celle en matière de production langagière. Car, du point de vue technologique, il est bien plus simple d'utiliser les (N)TIC [Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication] pour entraîner la compréhension orale et écrite que de le faire pour l'expression orale et écrite ». Mais dans le cas des apprentissages en ligne, à distance et massifs, le nombre de participants réduit encore plus fortement les possibilités d'exploitation des technologies dans des activités de production. Or, la production écrite et orale, en interaction ou en continu, constituent des piliers centraux de l'apprentissage d'une langue : « apprendre une langue, ce n'est pas apprendre des contenus mais apprendre à communiquer, ce qui implique de pratiquer cette langue » (Chotel, 2017 : 114). Il ne peut donc y avoir d'apprentissage purement théorique de la langue comme l'acquisition d'un ensemble de savoirs. L'apprentissage se fait par la pratique, par l'usage de la langue elle-même : « dans l'apprentissage des langues, la communication langagière constitue à la fois le moyen d'apprentissage (le langage est le principal outil de médiation, comme dans les autres disciplines), mais égale-

ment l'objectif visé (savoir communiquer dans une autre langue » (Mangenot, 2011 : 213, cité par Chotel, *ibid.* : 115).

Dans les MOOC étudiés par Mangenot et Chotel, non seulement les productions ne sont pas favorisées par les scénarios de communication, mais leur correction n'est pas assurée non plus. Comme Mangenot le précise (2011 : 213, cité par Chotel, *ibid.*), la dimension humaine de la correction est indispensable, notamment dans les productions libres, car une correction systématique de l'apprenant sur l'exactitude de l'énoncé (comme un correcteur automatique pourrait le faire) plutôt que sur « sa compréhensibilité » pourrait avoir l'effet inverse du but recherché, c'est à dire « bloquer la parole ».

L'autre forme de correction que l'on peut retrouver dans certains MOOC est la correction entre pairs. Cependant, « la correction linguistique mutuelle entre pairs en contexte non formel n'est pas satisfaisante », à moins d'être encadrée par l'« accompagnement expert » d'un enseignant, selon Chotel (*ibid.*). Notons cependant la présence de lieux d'échanges entre apprenants, comme les forums, qui peuvent jouer un rôle de socialisation (Hoppe, 2017), « important aux plans socio-affectif et socio-cognitif » (Mangenot, 2015 : 3). Même si tous n'utilisent pas ces outils, les contributions d'une minorité ont l'avantage de permettre à « un plus grand nombre de se sentir quand même partie prenante d'une communauté d'apprentissage. » (Mangenot, 2015 : 10). Ces plateformes, sans pallier le manque d'accompagnement pédagogique, contribuent alors à fidéliser et motiver les apprenants. La question demeure tout de même de savoir « comment intégrer ces moyens de communication dans un scénario didactique » (Desmet, 2006 : 121), ou s'ils peuvent l'être tout court, ce qui ne semble pas forcément être le cas. Mangenot (2015 : 6) résume bien toute la difficulté de ces problèmes imbriqués, c'est-à-dire l'absence totale de production orale, et le manque de production et d'interactions écrites, ou leur impossible évaluation lorsqu'elles sont présentes :

Tout d'abord, la production orale est complètement exclue car elle serait ingérable ; l'écrit asynchrone se prête mieux aux grands nombres car il peut être parcouru beaucoup plus vite. La seconde limite vient de la non-correction des productions des apprenants, alors qu'on est dans l'apprentissage d'une langue étrangère : un non natif ne peut jamais savoir ni si sa production est correcte, ni si ce qu'il lit est écrit dans un anglais acceptable. Ensuite, il est complètement impossible de tout lire : comment sélectionner alors ?

Ainsi, la massivité s'ajoute aux problématiques propres aux TICE, et constitue « un défi en termes de conception pédagogique » (Chotel, 2017 : 114), défi dont ces dispositifs semblent souvent loin d'être à la hauteur. Cependant, des pistes existent pour concevoir au mieux un scénario pédagogique.

2.3.3. Du dispositif de diffusion au dispositif pédagogique : une grille d'analyse pour évaluer les environnements d'apprentissage

Certains modèles ont été établis pour la conception pédagogique avec les TICE. Le travail mené par Chotel (2017), en croisant plusieurs d'entre eux, a établi six dimensions qui jouent un rôle majeur dans de tels dispositifs, formant ainsi « les conditions susceptibles de contribuer au succès de l'apprentissage dans un MOOC de langues » (*ibid.* : 114). D'abord, les activités pédagogiques (première dimension) et le scénario de communication (deuxième dimension), qui forment le scénario pédagogique : Chotel détaille ainsi l'importance des tâches, où les apprenants se focalisent sur le sens de l'activité plus que sur la forme linguistique, et qui balisent la chronologie des échanges entre apprenants. En ligne, la diversité des supports et des formes de communication (entre synchronie et asynchronie, discussions collectives ou individuelles, publiques ou privées) rend cette organisation importante. Précisons, dans ce contexte, l'importance de tâches en groupe et d'activités de collaboration entre pairs, qui sont les conditions d'une bonne « formation en ligne socioconstructiviste » selon Mangenot (2016 : 11) : il s'agit de proposer des « tâches et des projets bien connus, bien médiatisés [...] et bien accompagnés (grande présence en ligne des auteurs) » (*ibid.*). Cet accompagnement humain fait d'ailleurs partie de la dimension suivante (troisième dimension) citée par Chotel, les ressources : qu'elles soient humaines (les enseignants qui encadrent le programme) ou ressources d'enseignement-apprentissage (notamment les documents, comme les vidéos, qui peuvent être authentiques, didactiques ou semi-didactisés). Ensuite, les aides sont évoquées, notamment celles qui facilitent « la compréhension orale des vidéos : sous-titres, réglage du débit, transcription, etc. » (*ibid.* : 133). La cinquième dimension est l'évaluation. Les artefacts techniques forment la dernière dimension. Ils assurent notamment la fonctionnalité de l'environnement d'apprentissage (facilité d'utilisation, navigation intuitive, etc).

Afin de compléter la définition de ces six critères, on peut aussi se référer aux recommandations émises par Boullier (2014). Celles-ci naissent de la même volonté de définir les caractéristiques susceptibles de favoriser l'apprentissage dans les dispositifs en ligne : d'abord, l'approfondissement de la dimension « immersive » et des « situation[s] collaborative[s] » pour pallier la réduction de la durée d'attention continue et favoriser une « durée d'attention intermittente » rythmée par « des événements qui focalisent l'attention », tels que des travaux de groupe, des tâches en communauté. Boullier précise que « la qualité [d'un dispositif] réside dans l'interaction qui permet l'appropriation et non dans la simple mise à disposition de contenus », et qu'il faut « granulariser les connaissances et les scénariser » (*ibid.*),

c'est-à-dire, d'un côté, « découper » et « combiner » les contenus d'apprentissage dans le but de générer « des parcours individualisés » (Eduscol, 2021), et de l'autre, baliser et encadrer les étapes de communication et d'apprentissage. Ces différents éléments qui vont différencier des dispositifs d'enseignement-apprentissage de simples dispositifs de diffusion (Boullier, 2014).

En avertissant sur le manque de prise en compte de ces différentes dimensions et sur les risques de feedbacks insuffisants, Chotel ne se contente pas de déplorer des formations inefficaces ou trop minimales. Elle met aussi en danger contre de potentiels effets contre-productifs quant à la fossilisation et les erreurs persistantes. Cela doit donc mettre en lumière l'importance de la prise en compte de tous ces critères afin de proposer des plateformes qui aident au mieux le public dans son apprentissage.

Une plateforme Facebook ou Youtube ne peut pas *de facto* remplir tous ces critères, mais ces éléments constitueront une base solide pour comprendre le fonctionnement de cet objet d'étude et mener une analyse critique d'Ohlala, pour peu qu'ils soient adaptés au public visé : potentiellement faible lecteur-scripteur, ne disposant pas d'un accès à un ordinateur ou à une bonne connexion internet, par exemple. Des propositions comme celles de Boullier (2014) afin d'élargir le public visé et touché, sont à ce titre intéressantes : il recommande notamment une adaptation de ces dispositifs pour les téléphones mobiles, voire la création d'« une application » qui facilite l'accès au programme et la création d'une communauté autour du dispositif. De même, dans son article analysant un dispositif de formation à distance (en petit effectif et encadré par des enseignants) au DILF pour des personnes migrantes, Beauné (2012 : 8) revient sur l'importance de l'accessibilité de ces contenus pour un public moins scolarisé (ce qui relève donc notamment des volets « aides » et « artefact techniques » énoncés par Chotel) : « Concernant la dimension innovante du dispositif, on identifie principalement le fait que cette offre propose une parade à l'absence ainsi qu'aux limitations des ressources d'apprentissage mobilisant les TIC et disponibles, sur le marché ou gratuitement en ligne, pour la formation des apprenants étrangers faibles lecteurs-scripteurs. » Il sera donc essentiel d'analyser la conceptualisation pédagogique au regard du public visé, et donc, par exemple, d'identifier si Ohlala met en place des outils pour accompagner au mieux un public faible lecteur-scripteur, ou sans ordinateur, dans l'utilisation des ressources numériques.

Au terme de ce cadrage théorique, on comprend mieux les défis qui sont posés par le croisement de ces deux champs didactiques. Il est clair que ce travail possèdera une forte dimension exploratoire, puisqu'il se trouve à un point d'intersection pour lequel il m'a été diffi-

cile de trouver d'autres exemples de recherches. D'un côté, des environnements numériques d'enseignement-apprentissage qui présupposent trop souvent des capacités de travail en autonomie et des compétences particulières, et qui proposent rarement les éléments-clé pour l'apprentissage d'une langue (interactions, production, évaluation, scénarisation pédagogique, etc). De l'autre, un public aux besoins d'apprentissage et d'accompagnement spécifiques, parfois faible lecteur-scripteur, parfois non formé à l'informatique ou se trouvant dans des conditions matérielles précaires. C'est donc en toute logique que cette recherche s'attachera à analyser quelle a été jusqu'ici la conception pédagogique d'Ohlala, et comment, à l'avenir, articuler au mieux les enjeux qui relèvent d'un dispositif d'enseignement (ou de diffusion) du français en ligne et en vidéo, et ceux liés au public migrant auquel il s'adresse.

Partie 2. Méthodologie

1. Choix méthodologiques

1.1. Analyse d'un dispositif

Ma problématique s'appuie sur les champs théoriques de la FLMA et des TICE afin d'interroger la pertinence et l'efficacité d'Ohlala. Cette recherche vise à l'analyser et à l'évaluer à la fois dans sa conception – au regard du cadrage théorique mené en amont – et dans sa réception – afin de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les hypothèses soulevées par ce même travail théorique. Pour ce faire, je m'appuie sur la définition de « dispositif » donnée par B. Albero (2010, citée par Chotel, 2017 : 118), et qui en explique la complexité. Il s'agit d'un « construit conceptuel » qui se déploie en trois dimensions. D'abord, « l'idéal », c'est-à-dire les « idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet ». Ensuite, le « fonctionnel de référence », qui correspond à la « mise en actes pratique de l'idéal ». Enfin, « le vécu », ou l'« expérience personnelle des différents acteurs ». En cohérence avec la visée compréhensive de ma problématique, je tenterai d'étudier Ohlala dans sa globalité, en m'attachant à la fois au travail prescrit et au travail réel (Albero, 2014, citée dans Chotel, *ibid.* : 118), et je me référerai donc bien au concept de dispositif dans sa dimension dynamique, évolutive et ternaire. L'analyse de la conception d'Ohlala correspond à « l'idéal », puisqu'il s'agit d'en comprendre la genèse ainsi que les idées fondatrices. Elle s'intéresse aussi bien sûr au « fonctionnel de référence », c'est-à-dire à sa mise en application (au regard de cet idéal mais aussi des contraintes pragmatiques), qu'aux stratégies et méthodes pédagogiques concrètement mises en place. L'étude du « vécu » des acteurs, dans le cadre d'un dispositif pédagogique, peut notamment renvoyer aux enseignants et/ou aux apprenants. Ici, je me concentrerai sur ces derniers, en tentant d'évaluer la réception du dispositif (le public réel, ses besoins, ses préférences).

1.2. Visées de recherche

Ce travail appartient au champ de la recherche appliquée et se donne différents objectifs, différentes intentions de recherche (Millet, 2009). Il a avant tout une visée descriptive et compréhensive : il s'agit pour moi de délimiter l'objet d'étude, un environnement d'enseignement-apprentissage, et de présenter son fonctionnement, ses caractéristiques, mais aussi de comprendre les raisons et les mécanismes qui ont donné lieu à des choix didactiques particuliers. Il me semble que la description des éléments dans leur complexité, et de leurs interrelations, est indissociable d'un travail de mise en évidence du sens et des fonctionnements sous-jacents qui guident les orientations pédagogiques du dispositif. Il s'agira dans ce cadre d'analyser le discours enseignant et d'étudier factuellement le dispositif ; puis de confronter ces éléments avec des données liées à la réception du dispositif. Afin de proposer une présentation cohérente, structurée mais aussi une analyse plus fine et détaillée, cette visée sera, de façon moins centrale cependant, également liée à une démarche classificatrice et contrastive. Je serai notamment amenée à comparer le dispositif à d'autres ressources et contenus similaires. Cette étude de cas se donne donc pour but de décrire et de comprendre le dispositif avec comme finalité son amélioration dans une phase ultérieure. Ma démarche vise donc une potentielle transformation du dispositif à l'issue de la recherche, selon les résultats obtenus : les analyses me permettront d'établir des pistes de changement pour rendre Ohlala aussi favorable à l'apprentissage que possible. En résumé, cette enquête croisera les modalités qualitatives et quantitatives, les démarches théorique et empirique, l'analyse de données authentiques et de données provoquées par une méthodologie directe, pour analyser la conception comme la réception du dispositif.

2. Premier volet : Étude de la conception du dispositif

2.1. Un entretien semi-directif

Dans le cadre d'une visée compréhensive, et afin de conserver la distance nécessaire à ma posture de recherche, il m'a semblé important d'effectuer un entretien individuel semi-directif avec l'autre créatrice et enseignante d'Ohlala. Ce dernier avait pour but de mieux comprendre la genèse du dispositif, les motivations, les questionnements qu'il a amenés, les stratégies et les difficultés pédagogiques. Comme cette recherche concerne mon propre travail, il était problématique d'analyser, depuis une posture de chercheuse, des intentions et méthodes que j'ai développées en tant qu'enseignante, et donc de me placer en observatrice et en obser-

vée dans le même temps¹. Cet entretien me permettra donc d'analyser ces dimensions à partir de la posture réflexive de la seconde enseignante sur son propre travail, et en se basant sur ses déclarations plutôt que sur mes propres affirmations. J'ai effectué cet entretien avec elle le 23 mai 2021, par téléphone. Je reproduis ici le guide d'entretien, qui a été élaboré spécifiquement pour cet unique entretien ; la transcription est présente en Annexe 1.

Tableau 1. Guide d'entretien

Guide d'entretien
<p><u>I. Consigne de départ</u> Je m'intéresse au projet « Ohlala ! Français », pourrais-tu m'expliquer pourquoi le dispositif a été créé et comment il fonctionne ?</p>
<p><u>II. Thèmes à aborder</u></p> <p><i>a) Genèse du projet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles étaient les idées et motivations de départ pour créer cette page/chaine ? - Avez-vous élaboré le concept, improvisé ? A-t-il évolué au cours du temps ? - Pourquoi Facebook et Youtube ? <p><i>b) Finalités du projet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le public visé par le projet ? Quel niveau ? Penses-tu que ce soit le cas ? - Quel but donnes-tu au dispositif dans le parcours d'apprentissage du français des personnes qui la suivent ? (ressource complémentaire ? Substitut aux cours ? Etc) - Définirais-tu les vidéos comme des cours ? - A ton avis, en quoi le dispositif aide le plus les personnes ? - A ton avis, le dispositif est-il vraiment accessible ? <p><i>c) Méthodes d'enseignement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - As-tu des méthodes d'enseignement particulières ? - Quels sont les méthodes ou contenus qui sont le plus importants pour toi dans les vidéos ? - Te sens-tu comme une enseignante ? - As-tu l'impression d'avoir une relation avec certains apprenants, de pouvoir individualiser certains contenus ou certaines réponses ? <p><i>d) Formats et contenus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Penses-tu que certains types de formats / thématiques soient plus utiles que d'autres ? - Comment choisis-tu le type et le format de vidéo ? Qu'est-ce qu'ils apportent ? <p><i>e) Difficultés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les manques du dispositif selon toi ? (par rapport aux publics, en terme de contenus etc) - Quels seraient les points à améliorer en priorité ?

¹ Pour les mêmes raisons, je me désignerai à partir de maintenant en tant qu'enseignante à la troisième personne, des formulations comme « les enseignantes » et « les co-fondatrices » renverront à l'autre enseignante et à moi-même.

2.2. Une étude descriptive et comparative

Le but ici est d'analyser en profondeur comment Ohlala est conçue, organisée, quelles en sont les stratégies pédagogiques, et donc d'observer des données empiriques en situation écologique (la page Facebook et la chaîne Youtube ; les vidéos).

2.2.1. A l'échelle du dispositif

A l'échelle de la conception du dispositif, je reprendrai d'abord dans mon analyse les six critères listés par Chotel (2017) qui sont, rappelons-le : les activités pédagogiques, le scénario de communication, les ressources (ressources humaines, ressources d'enseignement-apprentissage), les aides, l'évaluation et les artefacts techniques. Cela me donnera un cadre pour évaluer en quelle mesure le dispositif favorise potentiellement l'apprentissage ou non, tout en m'aidant à définir sa nature (dispositif de diffusion ou dispositif d'enseignement-apprentissage). Je veillerai à analyser si les problématiques propres aux dispositifs massifs se reproduisent ici, notamment le manque d'accompagnement et de guidage humain, l'absence de productions et d'interactions, et l'absence d'évaluation. Il sera aussi important de mettre ces critères en perspective avec les caractéristiques du public visé (thématiques abordées dans les vidéos, accessibilité du dispositif, etc). L'autonomisation et l'accompagnement constituent en effet, comme nous l'avons vu, des enjeux majeurs pour le public migrant. Ainsi, les aides et artefacts techniques qui agissent sur l'accessibilité seront d'autant plus importantes pour notre public, par exemple.

2.2.2. A l'échelle des vidéos

C'est aussi à l'échelle des contenus et ressources pédagogiques que l'analyse sera menée, avec une démarche qui sera toujours documentaire (en situation écologique) et indirecte. Encore une fois, les caractéristiques du public visé devront être prises en compte pour voir comment sont orientées les thématiques choisies, les stratégies d'enseignement, le type d'exercices proposés, l'approche de la langue, la place de l'écrit, etc. Cette analyse sera indissociable de la question de la médiatisation : il faudra se demander jusqu'à quel point le choix de la vidéo est justifié, si ce format est utilisé pour sa spécificité ou parce qu'il offre des avan-

tages particuliers, et s'il donne lieu à des formes et stratégies d'enseignement novatrices, ou au contraire traditionnelles. Dans ce cadre, il sera également utile de reprendre les critères établis par Guo *et al.* (2014) et Hansch *et al.* (2015), afin d'établir si l'utilisation de la vidéo est optimale selon leurs résultats en termes de durée (avec la limite des six minutes), de type de contenu, de type de production (« DIY » ou plus travaillée), de format (présence du visage de l'enseignante, autres formats comme les live ou les formats audio, éventuellement verticalité pour le téléphone mobile), d'adaptation du débit de parole.

2.2.3. Dimension contrastive

Cette analyse passera par la mise en parallèle d'Ohlala avec d'autres contenus disponibles sur internet et visant le même public. L'une de mes hypothèses de départ étant qu'Ohlala vient combler un manque d'accessibilité à des ressources d'apprentissage (en présentiel ou en ligne) adressées à un public migrant primo-arrivant, il me paraissait important de trouver, s'ils existaient, des contenus en ligne visant spécifiquement ce public. On dénombre des dizaines de chaînes Youtube, notamment, qui se donnent pour but d'enseigner le français. Mais à notre connaissance, aucune ne vise particulièrement un public migrant primo-arrivant. Certaines applications ont été créées spécifiquement pour ce public : J'APPrends, Solodou, Français Premiers Pas et HappyFLE. Mais une comparaison n'aurait pas de sens tant la démarche et le niveau d'interactivité sont différents. J'ai seulement trouvé deux MOOC répondant à ces critères : le MOOC « Vivre en France » (désormais « MOOC VEF¹ ») sur la plateforme FUN, créé en partenariat avec la Direction Générale des étrangers en France, et le MOOC « FLI² », sur la plateforme de l'Agence pour la Formation professionnelle des Adultes. Tous deux s'adressent à un public adulte migrant récemment installé en France et débutant en français. Il ne sera pas possible de proposer une étude comparative détaillée de ces trois dispositifs – par manque de place, mais aussi en raison de la nature très différente entre un MOOC et une page Facebook ou chaîne Youtube. Cependant, une mise en perspective de sa conception avec celle des deux cours en ligne (méthodes d'enseignement, approches pédagogiques, thématiques, etc) sera présentée, elle se focalisera notamment sur les ressources vidéo, centrales dans les trois dispositifs.

1 <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/vivre-en-france-a1/>

2 https://mooc.afpa.fr/courses/course-v1:afpa+MOOC_FLI_replay_2020+2020/about

3. Deuxième volet : Étude de la réception du dispositif

Ce type de recherche se heurte à plusieurs obstacles, qui ne sont que les effets des problématiques déjà évoquées : que mesurer et comment le faire pour évaluer l'apprentissage dans des dispositifs qui se font en distanciel et en autonomie ? L'observation est rendue impossible par l'absence d'un espace-classe, tout comme l'étude de traces écrites dans notre cas (pas d'évaluations ou de productions libres, seulement des commentaires). De ce fait, il n'y a que très peu de données disponibles en situation écologique pour ce qui relève de la réception, des pratiques d'apprentissage. Une démarche d'observation n'est pas envisageable non plus hors de l'espace-classe : les effets du paradoxe de l'observateur seraient bien trop importants puisque les vidéos sont visionnées dans un contexte individualisé, dans un espace intime. Quant à de potentiels entretiens avec des apprenants, ils auraient nécessité une organisation que les contraintes de temps et celles liées au coronavirus ne me permettaient pas : il aurait d'abord fallu annoncer la volonté de mener des entretiens, faire face au nombre de messages de réponse, puis sélectionner des apprenants (sur quels critères, à part géographiques, selon le lieu de déroulement de l'entretien ?). Ne résidant pas en France, cette démarche m'a paru trop ambitieuse. Ajoutons à cela qu'il aurait été plus pertinent d'interroger des personnes qu'Ohla-la vise en priorité : peu alphabétisées, peu scolarisées ou avec un niveau de français bas, ce qui aurait rendu la tâche encore plus difficile (pas d'entretien par écrit possible, nécessité de trouver un ou une interprète, etc). Ce sont ces différentes raisons, ainsi que la volonté d'extraire des résultats à grande échelle, qui m'ont poussée à opter pour d'autres types de corpus, quantitatifs cette fois : l'analyse des données analytiques présentes sur les plateformes Facebook et Youtube, ainsi qu'un questionnaire en ligne, sur conseil de ma tutrice.

3.1. Données analytiques

La consultation de données analytiques est une option proposée par Facebook et Youtube et permettent d'avoir une vue d'ensemble sur le public et sur les « scores » des contenus partagés. Cette fonctionnalité sera un outil précieux pour confirmer certaines de mes hypothèses. Sur les deux plateformes, j'ai étalé et limité l'étude de ces données à une année (du 1er mars 2020 au 1er mars 2021).

3.1.1. Le public

Les données analytiques nous renseignent en premier lieu sur l'audience de la chaîne et de la page, en analysant le profil des personnes abonnées ou de toutes celles qui visionnent les vidéos. Il est ensuite possible de découvrir différentes données : les données principales sont le genre, l'âge, et le pays depuis lequel sont visionnées les vidéos (« pays » sur Facebook, « situation géographique » sur Youtube) ; sur Facebook on trouve également la langue et la ville ; sur Youtube on peut aussi connaître la source d'abonnement par exemple. Ces statistiques me permettront surtout de mesurer l'écart éventuel entre public visé et public réel, selon la situation géographique, et même, dans le cas de Facebook, selon la langue (puisque certains contenus de la page sont traduits en arabe). Enfin, Youtube permet de savoir sur quel type d'appareil les vidéos sont visionnées (console de jeu, ordinateur, tablette, téléphone mobile ou téléviseur), données qui me seront utiles pour déterminer, par exemple les formats adéquats pour les vidéos (vertical ou horizontal).

3.1.2. Les contenus

Dans le cas d'Ohlala, les contenus sont toujours des vidéos, sur Facebook comme sur Youtube à même si parfois d'autres types de publications sont présents sur Facebook, seules les vidéos appartiennent aux ressources d'enseignement-apprentissage. Les données analytiques présentes sur les deux plateformes ont alors trait aux mesures de visionnage des vidéos. Les données qui m'intéressent le plus sont assez simples. D'une part, la mesure la plus accessible, le nombre de vues, me permettra de savoir quelles vidéos (et donc, a fortiori, quels types de vidéos) « marchent » le mieux, sont le plus regardées ou du moins attirent le plus de public. D'autre part, les données concernant la durée de visionnage nous seront utiles pour comprendre si la longueur optimale des vidéos correspond aux préconisations données par Guo *et al.* (2014). C'est une dimension centrale : le nombre de vues se comptant par clics ou visionnages de quelques secondes, il ne donne pas toujours de véritable information sur l'apprentissage potentiel des apprenants. Sur Facebook, on trouve d'abord les durées moyennes de visionnage ou bien des chiffres généraux concernant le nombre de vues de plus de 3 secondes, 15 secondes ou 1 minute (ce qui n'est pas utile pour cette recherche, et qui par ailleurs en dit long sur les pratiques de visionnage de vidéos sur la plateforme). Les mesures les plus intéres-

santes, sur les deux plateformes, sont celles qui concernent la rétention, une donnée très utile puisqu'elle nous permet d'identifier « combien de spectateurs continuent de regarder [n]otre vidéo au fil de sa lecture et à quel moment ils arrêtent de la visionner¹ ». C'est un outil de mesure privilégié qui donne une idée des pratiques réelles des apprenants en situation écologique, et qui peut être évalué grâce aux technologies numériques et sans observation. Cependant, soulignons encore qu'il reste très partiel, et que « *it is problematic to conflate engagement with learning* » (Hansch *et al.*, 2015 : 13). Il faut encore une fois bien faire la différence entre le visionnage de la vidéo et l'apprentissage éventuel qui peut en découler. Cette mesure apparaît donc comme nécessaire mais non suffisante pour mesurer l'apprentissage, il s'agit d'un prérequis pour l'apprentissage, sans en être aucunement la garantie (Guo *et al.*, 2014 : 41, 49). De plus, les données de visionnage accessibles ne disent pas tout du comportement de l'apprenant devant l'écran, puisqu'il est impossible de savoir si l'étudiant regarde véritablement la vidéo, est concentré procède à un visionnage « actif » (concentration, prise de notes, etc). Si visionner une vidéo n'équivaut pas à apprendre de cette vidéo, il faut également rappeler qu'il est difficile, à ce jour, de déterminer ce que signifie apprendre avec une vidéo. Il est donc bien sur impossible de mesurer l'apprentissage à partir du seul critère de la rétention et du visionnage : « *there is scant research into the effectiveness of video as a pedagogical tool for online learning* » (Hansch *et al.*, 2015 : 13). Des recherches sur le sujet permettraient de comprendre sous quelles conditions le format vidéo favorise l'apprentissage et ainsi de mettre en place de nouveaux critères pour étudier le fonctionnement et l'efficacité de tels dispositifs du point de vue de l'apprentissage. Si « l'efficacité présuppose en fait qu'il y ait un gain à un moment ou à un autre » (Mangenot, 2000 : 40, cité par Mangenot (2016 : 2), mesurer la durée de visionnage ne nous dit rien de l'efficacité de ce visionnage en termes de qualité : le gain n'existe qu'en comparaison avec un visionnage plus court. Au reste, en attendant d'avoir de meilleurs critères, la mesure de la rétention restera le meilleur moyen à ma portée pour évaluer, sans intervention ou observation directe, les pratiques de visionnage des apprenants.

3.2. Questionnaire

Le questionnaire relève de la méthodologie directe, et permet de récolter des données provoquées pour mener une étude quantitative. Il s'agit d'un échantillon empirique, non re-

1 <https://support.google.com/youtube/answer/9314415?hl=fr>

présentatif mais motivé par l'objectif de recherche : mener une enquête sur la réception du dispositif (profil des apprenants, appréciations, pratiques d'apprentissage, etc).

3.2.1. Interrogations liminaires

Ayant décidé d'élaborer un questionnaire que je posterais sur la page en demandant aux apprenants qui le voudraient de le remplir, ma plus grande interrogation a été de savoir comment interroger un public non ou peu alphabétisé, qui ne pourrait pas lire et répondre aux questions. Comme je l'ai déjà précisé, la méthode qualitative (entretiens) aurait pu être un complément intéressant, mais elle n'était pas envisageable dans le cadre de cette recherche. Cette difficile prise en compte des publics faibles lecteurs-scripteurs posait de nombreux problèmes pratiques car elle allait vraiment réduire le nombre de personnes capables de répondre et donc fausser les résultats en excluant les publics visés en priorité par la page (les personnes mieux alphabétisées ou qui parlent anglais, par exemple, ont un accès plus facile à d'autres vidéos et d'autres contenus). Même un public alphabétisé, pour peu qu'il n'ait pas de culture scolaire ou de connaissance de ce type d'outils (questions à choix unique ou multiples, questions ouvertes, etc), ne saurait d'ailleurs pas forcément y répondre. Après avoir partagé mes doutes avec ma directrice de mémoire, et sur ses conseils, j'ai décidé de tout de même effectuer ce questionnaire, et de le rendre le plus accessible possible, d'une part par la traduction des questions en anglais et en arabe, d'autre part par la diffusion des questions en vidéo (français, arabe, anglais), comme je le détaillerai dans les points suivants.

3.2.2. Élaboration et préparation du questionnaire

Il me fallait veiller à ne pas rendre le questionnaire trop long, ni les questions trop difficiles, afin de le rendre accessible aux apprenants et facile à traiter pour moi. Les questions que je me posais étaient les suivantes : Le public-cible est-il atteint au moins en partie ? En quelle mesure la page répond-elle à un besoin ou un manque (accès aux cours, autres ressources en ligne) ? Quels contenus sont perçus comme les plus utiles ? Quelles sont les pratiques d'apprentissage en autonomie des apprenants ?

J'ai donc tenté de déterminer quels types d'informations je voulais récolter, et les différentes catégories à partir desquelles regrouper les questions. Je reproduis ci-dessous le tableau auquel je suis arrivée :

Tableau 2. Préparation de l'enquête

Catégorie	Information recherchée
Profil général de la personne enquêtée	- Âge - Genre - Lieu de résidence (France ou non, pour déterminer si personne migrante ou non)
Profil linguistique	- Langue maternelle - Maîtrise de l'anglais ?
Insertion de la page dans le parcours d'apprentissage	- Accès à des cours en présentiel ? (= page comme complément ou remplacement) - Si non, raison (corona, argent, absence de cours, etc) - Autres pages / chaînes suivies
Appréciation de la page	- Points positifs / négatifs de la page, spécificités - Type de format / contenu préféré - Évaluation de l'efficacité de la page dans l'apprentissage - Fréquence vs qualité de production
Autonomie & pratiques d'apprentissage	- Pratiques de visionnage

A partir de ce tableau, j'ai pu élaborer mon questionnaire, que voici:

1. Tu es un homme ou une femme ?

Homme Femme

2. Tu as quel âge ?

18-24 25-34 35-49 50-64 65+

3. Quelle est ta langue maternelle ?

Arabe Autre (préciser) ...

4. Tu parles anglais ?

Oui Non

5. Tu habites où ?

France Suisse ou Belgique Pays arabe Autre (préciser)...

6. Tu prends d'autres cours de français ?

Oui Non

7. Si non, pourquoi ? (plusieurs réponses possible)

- Trop cher Cours plein Pas de cours près de chez moi Covid
- Autre (préciser)...

8. Tu apprends le français avec quelles autres pages ?

Réponse libre

9. Quelles sont les qualités de Ohlala ? Pourquoi Ohlala est différente des autres pages ? (plusieurs réponses possibles)

- Des vidéos très souvent On parle lentement
- On peut regarder sur Facebook avec une mauvaise connexion Explications claires
- Beaucoup d'exemples Traductions en arabe Beaucoup de sujets
- On répond à vos questions Autre (préciser)...

10. Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans la page ? (plusieurs réponses possibles)

- Vidéos trop longues Vidéos trop courtes Sujets pas intéressants
- On parle trop lentement On parle trop vite Autre (préciser)...

11. Quel type de vidéos tu préfères ? (plusieurs réponses possibles)

- Facebook Live Chansons Cours avec exemples et phrases
- Expressions Prononciation Vie de tous les jours
- Cours sur les verbes Dialogues

12. En quoi Ohlala t'aide à apprendre le français ? (plusieurs réponses possibles)

- Comprendre les gens qui parlent Entendre du français tous les jours
- Vocabulaire Grammaire Prononciation
- Autre (préciser)...

13. Comment apprends-tu avec nos vidéos ?

- Je regarde une fois Je regarde plusieurs fois Je mets sur pause
- Je fais les exercices J'apprends les phrases Je répète les mots
- Je recopie les mots Je pose des questions en commentaire

Ces questions m'ont ainsi permis d'interroger à la fois le profil du public, l'appréciation de la page et les pratiques d'apprentissage, sans rendre le questionnaire excessivement long. Cependant, il présente plusieurs défauts, que j'évoquerai au fur et à mesure. Précisons tout de même dès à présent que prise par le temps, et ayant effectué le questionnaire avant la lecture complète des textes qui ont sous-tendu mon cadrage théorique, j'ai omis d'inclure certaines catégories importantes : par exemple, le niveau de formation n'est pas demandé dans la partie sur les déterminants sociaux, alors que c'est probablement la donnée la plus importante concernant ce public. La question de l'alphabétisation était très présente dans mon esprit, mais au moment d'élaborer le questionnaire, j'établissais encore une distinction binaire entre personne alphabétisée et analphabète. J'ai donc présumé que le seul problème serait l'accès au

questionnaire pour les personnes analphabètes, et que toute personne en capacité de lire et de répondre serait de fait alphabétisée, sans considérer les nuances qui existent dans le rapport à l'écrit et dans la culture scolaire, ni la distinction entre analphabètes et illettrés. À ce moment-là, j'avais fait déjà fait beaucoup de recherches sur le numérique et l'apprentissage en vidéo, et ce n'est que plus tard que je me suis penchée véritablement sur la question du public migrant, erreur importante de ma part.

3.2.3. Mode de diffusion et de dépouillement

Une fois le questionnaire élaboré, la question de sa diffusion s'est à nouveau posée pour moi. C'est pourquoi j'ai opté pour une méthode quelque peu expérimentale pour tenter de le rendre aussi accessible que possible. J'ai créé le questionnaire sur Google Forms¹, en trois langues (français, anglais, arabe) et je l'ai publié le 3 mars 2021. Mais j'ai aussi réalisé trois vidéos, une en français², une en anglais³ et une en arabe⁴ (accompagnée d'une interprète), où j'ai posé toutes les questions à l'oral et les ai retranscrites à l'écran et dans la description de la vidéo. En précisant que les réponses seraient anonymisées, j'ai alors donné la possibilité aux personnes de répondre soit en commentaire, dans une des trois langues, soit par message vocal (par message privé sur la page Facebook). J'ai ensuite publié ces trois vidéos sur Facebook et sur Youtube.

Je ne savais pas si cette solution marcherait, ni si elle était très rigoureuse du point de vue de la méthodologie de recherche. Cependant, il me semblait que cette méthode un peu expérimentale pouvait se justifier dans ce contexte. Cela n'a, bien sûr, pas facilité le déroulement de mon enquête. Il m'a fallu récolter les dizaines de réponses écrites en commentaire, ou parfois disséminées en plusieurs commentaires, dans plusieurs langues et six vidéos au total (trois sur Facebook, trois sur Youtube), les reporter pour le dépouillement, puis faire de même avec les messages vocaux reçus, dont certains que j'ai dû consulter avec l'aide d'une personne arabophone pour être sûre de les comprendre. Cela m'a pris énormément de temps, et je me suis rendu compte que le format vidéo, s'il rendait les questions plus accessibles, ne facilitait pas du tout les réponses à l'enquête, par rapport au questionnaire qui permet de seulement lire et cocher des cases plutôt que de rédiger des réponses en commentaire.

1 Questionnaire « Ohlala! Français »: <https://forms.gle/hC3P7m79wHLCyY3j7>

2 J'ai des questions pour vous ! »: <https://youtu.be/5izKrzcmc6c>

3 I have some questions for you ! »: <https://youtu.be/DJjpdja4I-k>

4 لدينا بعض الأسئلة لك : <https://youtu.be/gDY6lGCiz3w>

Finalement, nous avons reçu, tous moyens confondus, 384 réponses complètes (beaucoup de réponses en commentaires ne répondaient qu'à certaines questions), ce qui allait au-delà de mes espérances, bien que ce nombre reste très réduit par rapport à la portée d'Ohlala (plus de 100 000 abonnés sur Facebook et 70 000 sur Youtube, à ce moment-là). Ces réponses seront bien sûr indicatives, puisqu'elles sont loin d'être représentatives de l'ensemble des abonnés d'Ohlala. Cependant, le nombre de sujets constitue un échantillon assez important pour la validité statistique de l'enquête.

Ensuite est venu le moment du dépouillement. J'ai extrait les résultats dans un tableur, mais avant de pouvoir effectuer des statistiques, j'ai dû consulter toutes les réponses libres (« Autre (préciser) ») du questionnaire, ce qui m'a amenée à définir de nouvelles catégories pour pouvoir les classer :

Tableau 3. Adaptation du questionnaire

Question	Choix préexistants [et reformulations pour intégrer de nouvelles réponses]	Choix ajoutés au cours du dépouillement
3. Langue maternelle	Arabe	Tamazigh (berbère), Anglais, espagnol, four, italien, kurde, malgache, pulaar, soninke, somali, autre (moins de 5 réponses)
5. Lieu de vie	France, Belgique ou Suisse, Pays arabe	Pays en partie francophone (hors Maghreb, anciennement colonisé) ; Canada ; Autre
7. Raison de l'absence de cours	Trop cher, Cours pleins, Pas de cours près de chez moi, Covid	Pas le temps ; Autre (situation administrative, choix personnel, offre qui ne correspond pas aux besoins, manque d'accessibilité ou d'informations)
9. Qualités	Des vidéos très souvent ; On parle lentement [+ prononciation, intelligibilité] ; On peut regarder sur Facebook avec une mauvaise connexion ; Explications claires [+ méthode d'explication] ; Beaucoup d'exemples ; Traductions en arabe ; Beaucoup de sujets ; On répond à vos questions [+ corrections]	Autre (Importance / utilité de la page ; Gratuité ; Niveau accessible ; Langue orale de la vie quotidienne enseignée ; Français comme langue d'explication ; Compliments sur les vidéos ; Compliments sur la personnalité de l'enseignante)
10. Inconvénients	Vidéos trop longues ; Vidéos trop courtes ; Sujets pas intéressants ; On parle trop lentement ; On parle trop vite	Pas de traduction en arabe ou de sous-titres ; Certains thèmes / formats manquants ; Niveau trop débutant ; Rien (explicite) ; Autre (Mauvaise qualité audio / vidéo ; Manque de réactivité et de réponses ; Besoin de progres-

		sions / corrections / programme ; Pas de pratique de l'oral ; Trop de répétitions dans les vidéos ; Vidéos pas assez souvent ; Besoin d'une autre plateforme ; Manque de clarté)
12. En quoi Ohlala aide ?	Comprendre les gens qui parlent ; Entendre du français tous les jours ; Vocabulaire [+ expressions et orthographe] ; Grammaire ; Prononciation	Autre (Verbes et conjugaison ; Expression écrite ; Expression orale ; Culture)

Tous les résultats sont consultables en Annexe 2. Il est important de noter dès ici que la formulation « langue maternelle » et les catégorisations de pays par langue (« pays arabe », « pays francophone ») ne sont pas rigoureuses et ne rendent pas compte de la complexité des situations de bi-plurilinguisme. J'ai réalisé l'importance de cet écueil au cours du dépouillement. Dans les résultats, on trouve ainsi des langues qui appartiennent à des territoires bi-plurilingues (le tamazigh ou le four notamment). Dans ces contextes, définir sa langue maternelle ne va pas toujours de soi, et relève aussi de dynamiques identitaires. Il aurait été plus pertinent de demander si les personnes maîtrisent l'arabe, donc si elles peuvent bénéficier d'une traduction et de sous-titres en arabe, quelle que soit la langue qu'elles définissent pragmatiquement, affectivement ou idéologiquement comme leur langue maternelle.

Bien sûr, à part pour la langue, je ne pourrai donner à ces nouvelles catégories de véritable valeur statistique puisqu'elles n'étaient pas proposées dans les réponses. Cependant, l'émergence de ces nouveaux critères donne de précieuses indications sur la page, et leur prise en compte me paraît donc importante pour une analyse plus complète. Précisons ensuite que je n'ai pas établi de variables stratégiques spécifiques, à part le lieu de résidence : si les vidéos de la page s'adressent à des personnes migrantes, il faut déterminer à quel point les réponses de ces dernières diffèrent de celles données par les personnes qui apprennent avec la page depuis d'autres pays, et donc avec potentiellement d'autres objectifs. J'ai donc comparé les résultats généraux avec les résultats des personnes ayant indiqué « France » comme lieu de vie.

En résumé, cette démarche méthodologique combine des corpus de natures différentes. Les grilles d'analyse données par les recherches théoriques seront croisées avec les résultats statistiques concernant la réception du dispositif. Les réponses des apprenants serviront donc aussi éventuellement à mettre en perspective certains critères définis par la recherche et à mettre en lumière la spécificité des besoins de ce public. Enfin, notons que tous les résultats

auxquels j'arriverai auront in fine une valeur prescriptive, puisqu'ils serviront à améliorer, si possible, les contenus et l'organisation de la page à l'issue de cette recherche.

Partie 3. Analyse

Les différentes étapes de recherche qui viennent d'être présentées ont été effectuées séparément. Cependant, pour éviter les redondances et dans le souci de mener une analyse plus pertinente, les corpus et données seront confrontés entre eux en permanence, pour chaque dimension du dispositif évoquée : le public, la conception et la réception du dispositif.

1. Public visé, public réel ?

Avant d'entamer l'analyse du contenu d'Ohlala, il faut résoudre la question du public : les apprenants touchés par le dispositif correspondent-ils au profil visé ? Répondre à cette question est une étape préliminaire à toute analyse, puisqu'Ohlala s'adresse avant tout à un public, qui définit toute l'organisation et l'approche pédagogique du dispositif, et sans qui ce dernier n'a pas de sens. Ici, je me suis basée, d'une part, sur les données statistiques fournies par Facebook et Youtube, et d'autre part sur les résultats du questionnaire.

1.1. Données générales : des personnes migrantes ?

1.1.1. *Âge, genre*

Commençons par les données générales liées à l'âge et au genre (voir Annexes 3 et 4), que je relève surtout à titre informatif, puisqu'elles ne donnent pas véritablement d'informations pertinentes. Sur la période étudiée, Facebook indique que 38 % des abonnés sont des femmes et 62 % des hommes. Les chiffres sont légèrement moins contrastés sur Youtube mais confirment une majorité masculine, avec 41,2 % de femmes et 58,8 % d'hommes. Au niveau de l'âge, les 25-34 ans sont majoritaires sur les deux plateformes, mais de façon plus radicale sur Facebook (ils représentent 40 % du public, contre 31,7 % sur Youtube). Sur Facebook viennent ensuite les 18-24 ans (22%) et 35-44 ans (21%), les autres classes d'âge étant bien moins représentées. Sur Youtube, les différences sont plus échelonnées (24,2 % de 35-44 ans, 16,4 % de 18-24 ans, 14,9 % de 45-54 ans). Si ces derniers chiffres ne sont pas forcément dé-

terminants, ils témoignent cependant d'un public assez jeune et donc potentiellement plus à l'aise avec les outils informatiques. Mais je ne souhaite pas tirer de conclusion particulière à partir de ces résultats.

1.1.2. Lieu de vie

Le lieu de vie est le premier élément vraiment pertinent, puisqu'il permet directement de connaître la proportion de personnes résidant en France, et donc a priori migrantes. La cofondatrice d'Ohlala le répète à plusieurs reprises au cours de l'entretien (Annexe 1) : « on a toujours le même objectif d'enseigner à des personnes primo-arrivantes en France » (Tour de Parole 6), « notre public c'est un public qui habite en France » (TP 36). Si elle emploie le ton de l'affirmation pour déclarer que le public touché réside en France, rien ne prouvait en fait jusqu'alors que c'était le cas, à part pour les personnes connues (amis, apprenants en présentiel ou se manifestant en commentaire, par message ou même dans la rue). À cet égard, les résultats sont assez satisfaisants, mais très différenciés (voir Annexes 5 et 6). Sur Youtube, 49 % des vues proviennent de France, 3,4 % de Belgique et 3,1 % de Suisse. Ainsi, plus de 55 % du public est a priori constitué de personnes migrant résidant dans un pays francophone. Ce chiffre dépasse largement ceux des pays suivants : 12,6% pour le Maroc, 6,4 % pour l'Algérie. Toutes les autres origines géographiques se situent sous la barre des 3 %. Sur Facebook, les personnes résidant en France ne sont, par contre, pas majoritaires. Sur le nombre total d'abonnés, 23,4 % sont en France, à quasi égalité avec le Maroc (25,9%) et l'Algérie (23,4%). Les autres pays ne dépassent pas, ici non plus, la barre des 3 %. Les trois lieux de résidence principaux sont donc, dans les deux cas, la France, l'Algérie et le Maroc.

Comme prévu, le public cible est donc touché en partie, même si les personnes résidant en France ne sont majoritaires que sur Youtube. Cette différence peut s'expliquer par plusieurs raisons, mais l'influence des groupes Facebook, des partages et du bouche à oreille est telle sur les réseaux sociaux que l'accroissement d'un public dans des zones géographiques particulières n'est pas étonnant. Cependant, de façon plus spécifique, un public résidant au Maroc ou en Algérie peut potentiellement avoir des besoins similaires à un public résidant en France, dans certains domaines. La situation linguistique de l'Algérie et du Maroc est complexe, et si le français n'y est pas une langue officielle, elle est une des langues étran-

gères les plus parlées, en raison de l'histoire coloniale¹ (c'est donc un contexte FLS). Le français reste donc largement parlé et enseigné, et peut être nécessaire au quotidien, dans des perspectives professionnelles (tourisme, commerce...), de formation, d'études, ou dans des projets de migration. La présence d'un public au Maghreb ne me semble pas être en contradiction avec le projet d'Ohlala, et il n'est pas étonnant que la page puisse satisfaire certains besoins d'apprentissage en ce sens, surtout sachant que certains contenus sont traduits en arabe. Ce qu'il faut se demander, c'est plutôt par quels moyens rendre la page Facebook plus connue auprès de personnes résidant en France.

Comme je l'ai déjà précisé, le public visé n'est pas seulement migrant, mais aussi potentiellement peu scolarisé, un élément que la cofondatrice d'Ohlala rappelle à plusieurs reprises : il s'agit de « personnes qui ont pas forcément de bagage euh scolaire euh solide ↑ » (Annexe 1, TP 6). Elle affirme ainsi :

je pense que c'est un truc dont on peut être assez fières + quand on regarde les messages euh + privés qu'on reçoit dans ohlala français + y a un certain nombre de personnes qui sont assez faiblement alphabétisées + et en fait que ces gens là se [motivent] pour regarder les vidéos envoyer des messages + moi ça ça me rend assez fière (TP 52).

Ni les données statistiques ni le questionnaire ne permettent de confirmer cette intuition. Dans ce cadre, sans preuve, il faudra supposer que ce public existe pour tout de même inclure cette dimension dans l'analyse de l'approche pédagogique et de l'accessibilité.

1.1.3. Le questionnaire, un échantillon pertinent ?

Il me semblait important d'établir le profil de genre et d'âge du public afin de les comparer aux résultats du questionnaire. Mais au vu des résultats différenciés entre les deux plateformes, il est difficile d'établir la validité potentielle de l'échantillon des réponses. Les résultats ne sont cependant pas radicalement différents de ceux qui ont été relevés sur Facebook et Youtube : 60,9 % d'hommes, 34,4 % de femmes (4,7 % non spécifié), une majorité de 25-34 ans (43,5%), et de moins de 50 ans en général (27,3 % de 35-49 ans, 13,3 % de 18-24 ans). En ce qui concerne le pays de résidence, la proportion de personnes vivant en France se rapproche de celle que l'on retrouve sur Youtube : 44,8 %, un chiffre qui monte à près de 50 % si

1 « La langue française dans le monde – Version intégrale 2019 », p. 32.

<https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-04/LFDM-20Edition-2019-La-langue-fran%C3%A7aise-dans-le-monde.pdf>

l'on compte la Suisse et la Belgique (3,1%) et le Québec (1,3%). Concernant les autres pays, mon analyse a vite atteint ses limites car j'ai proposé la catégorie « pays arabophone », afin d'évaluer le pourcentage de personnes arabophones, sans penser la complexité de cette détermination pour les pays plurilingues comme le sont, justement, le Maroc et l'Algérie, où le tamazigh est aussi une langue officielle. Lors du dépouillement, j'ai donc dû faire face à cette erreur et classer dans la même catégorie les personnes ayant coché la case « pays arabophone », et celles ayant indiqué dans la catégorie « Autre » le Maroc ou l'Algérie. La catégorie est alors devenue « Pays arabophone / Maghreb », et réunit 37,5 % des répondants, alors même que le Maghreb en constitue probablement la majorité, et une autre catégorie « pays en partie francophones » (réunissant notamment le Madagascar ou des pays d'Afrique de l'Ouest anciennement colonisés) est née, créant des divisions scientifiquement peu pertinentes. De fait, il aurait été plus judicieux d'établir si le français faisait partie des langues parlées dans le pays de résidence (et ce quelle que soit leur langue maternelle), puisque la maîtrise l'arabe faisait de toute manière l'objet de la question suivante.

1.2. Profil linguistique : des personnes majoritairement arabophones et non anglophones ?

1.2.1. Langue maternelle, langue d'utilisation

Certains contenus d'enseignement (exemples, titres, expressions, vocabulaire) sont traduits en arabe, dans certaines vidéos. Les créatrices d'Ohlala présupposent que leur public est en grande partie arabophone, et elles ont décidé de mettre à profit leurs propres connaissances en arabe pour leur faciliter l'apprentissage. Il faut donc tenter de cerner si les arabophones constituent effectivement une part importante du public. Youtube ne propose pas de données statistiques à ce sujet, mais Facebook permet de voir la langue d'utilisation de l'application (voir Annexe 5). Les résultats montrent que 62,7 % des abonnés utilisent Facebook en français, 19,2 % en arabe et 11,1 % en anglais. L'utilisation de la plateforme en français peut cacher différentes réalités, mais indique probablement que ce public habite en territoire au moins partiellement francophone, ou met un point d'honneur à apprendre cette langue. Cela ne me renseigne pas sur leur langue maternelle, mais l'arabe est bien la première langue étrangère représentée. Ceci dit, les renseignements sur les lieux de résidence du public consti-

tuaient déjà de solides indications. C'est donc surtout le questionnaire qui va permettre de savoir quelle est la part des arabophones parmi les personnes habitant en France.

L'enquête confirme elle aussi une prévalence de l'arabe sur les autres langues dans la question concernant la langue maternelle des répondants (Annexe 2). Ces résultats sont bien sûr à prendre avec précaution, le questionnaire n'ayant été diffusé qu'en trois langues, dont l'arabe. Il est donc probable que les arabophones soient surreprésentés. Ceci dit, l'écart entre l'arabe et les autres langues est tel que l'on peut au moins tabler sur sa grande présence parmi le public d'Ohlala. En effet, 67,4 % des personnes ont répondu que l'arabe était leur langue maternelle. Aucune des nombreuses autres langues citées (tamazigh, espagnol, malgache, somali, tigrigna...) ne dépasse les 3 %. Parmi les personnes qui ont déclaré habiter en France, l'arabe reste tout aussi majoritaire (65,7 %). Ces résultats montrent donc que les traductions en arabe sont pertinentes et correspondent au public, ou bien qu'elles ont réussi à attirer un public d'arabophones : de fait, les deux enseignantes ne maîtrisant pas d'autre langue potentiellement parlée par les personnes migrantes primo-arrivantes (sauf le mandarin pour ma collègue), la question est moins de savoir si l'arabe est plus utile que d'autres langues que d'évaluer si elle est utile en soi et si elle a touché son public-cible, ce qui semble être le cas.

Cependant, pour nuancer ce propos, relevons qu'à la question 9, seuls 6,7 % des personnes interrogées ont coché « Traductions en arabe » parmi les qualités de la page. Cela signifie-t-il que les sous-titres ne sont pas indispensables, ou au contraire qu'ils ne font pas partie des qualités du dispositif justement parce qu'ils manquent à l'appel dans beaucoup de vidéos ? Une question spécifique à ce sujet aurait pu être nécessaire, même si elle aurait pu créer des attentes auxquelles il est impossible de répondre en termes de temps et de moyens (traduire tous les contenus en arabe). Quoi qu'il en soit, si les conditions matérielles de production des vidéos s'amélioraient, et que l'ajout de sous-titres était rendu possible dans une plus large mesure, c'est en priorité en arabe qu'il faudrait les ajouter.

1.2.2. Maîtrise l'anglais

Le deuxième postulat sur lequel repose le dispositif est qu'une grande partie du public ne maîtrise pas l'anglais, ou peu. En effet, on trouve sur Youtube une grande quantité de chaînes d'apprentissage du français avec l'anglais comme langue d'explication. C'est donc aussi à un public n'ayant pas accès à ces contenus que la page s'adresse (bien que de nombreuses pages existent aussi en arabe). Pour cette donnée, seul le questionnaire peut nous

éclairer. Là encore, les chiffres risquent d'être biaisés en raison de la diffusion de l'enquête en anglais. Malgré cela, une majorité de personnes déclarent ne pas parler cette langue (60,4 % des personnes interrogées, 59,9 % des personnes résidant en France). De plus, cette question est posée sans nuance, il est donc notamment possible que parmi les personnes ayant répondu « oui », certaines n'aient pas un niveau suffisant pour suivre des cours de français en anglais ou pour s'appuyer sur les traductions en anglais. Quoiqu'il en soit, la plupart des contenus traduits le sont en anglais comme en arabe. Mais ces résultats confirment l'importance de ne pas utiliser l'anglais comme langue d'explication. Ils témoignent aussi des potentielles difficultés d'accès à des contenus d'apprentissage du français sur internet.

1.3. Accès et manque d'accès à d'autres cours et ressources

1.3.1. Cours en présentiel

Une des raisons qui a mené à la création d'Ohlala a été le constat que l'offre de cours gratuits pour migrants était très insuffisante :

Euh + cette page à l'origine elle a été créée par euh Adèle ↑ et euh ++ enfin par toi [rires] et euh ben si je me souviens bien c'était euh + ben déjà le manque de cours hein (Annexe 1, TP 2).

En effet, comme l'OFII ne propose que 200 heures de formation linguistique, ce sont ensuite majoritairement les associations, centres culturels et centres sociaux qui prennent le relais, notamment pour les personnes ne pouvant bénéficier de formations gratuites à cause de leur statut. Bien sûr, cela ne signifie pas qu'Ohlala ne puisse pas être utilisée en complément de cours, c'est d'ailleurs l'usage premier qui en a été fait par la seconde enseignante (voir Annexe 1, TP 2). Mais le manque d'accès à des formations de français reste un enjeu central. Parmi les personnes interrogées lors de l'enquête, 56 % ont répondu ne pas suivre de cours de français, et ce chiffre est presque identique pour les personnes habitant en France (50,6 %). Les raisons évoquées sont, elles, assez différentes. Pour les personnes résidant en France qui déclarent ne pas suivre de cours, le Covid est la première cause évoquée (à 48,4%). Si l'on combine la réponse « Pas de cours près de chez moi » (22,7 %) et « Pas de place dans les cours » (9,3 %), on peut conclure que l'offre de formation insuffisante est la deuxième cause (32 %). Sans surprise, pour les personnes ne résidant pas en France et n'ayant donc pas accès à des formations gratuites, c'est surtout le prix qui est un problème (cité à 44 %). Ces résultats

confirment le besoin existant de cours chez les personnes résidant en France, comme le supposaient les enseignantes d'Ohlala (Annexe 1, TP 4) :

j'pense que c'est aussi l'histoire du covid ↑ + ça m'a pas mal euh travaillée :: l'idée du distanciel et tout et je me suis dit en fait euh y a des gens qui ont besoins de cours à distance ↑ et euh y a un problème d'accès aux cours en général ↑.

Le Covid a en effet eu un énorme impact sur le dispositif : dès mai 2020, ce sont à la fois le rythme de production de vidéos (notamment avec l'apparition du format « vidéo live ») et l'étendue du public touché qui ont augmenté drastiquement, la page Facebook passant ainsi de 500 à plus de 15 000 abonnés en seulement quatre mois. La question de la pérennité et du devenir du dispositif doit donc aussi se poser : alors que la majorité des cours vont progressivement être amenés à reprendre en présentiel, l'utilisation d'Ohlala sera-t-elle la même, ou les contenus devront-ils s'adapter pour se penser comme des compléments de cours ? Les réponses au questionnaire donneront déjà un indice des types de formats et de contenus les plus appréciés, ou perçus comme les plus utiles.

1.3.2. Ressources libres sur internet

Si Ohlala semble bien combler un besoin vis-à-vis des cours en présentiel, qu'en est-il des ressources présentes sur internet ? Au cours du questionnaire, j'ai demandé aux personnes quelles autres chaînes pages elles utilisaient pour apprendre le français. 65 personnes ont spécifié ne pas apprendre le français avec d'autres chaînes ou pages (« Rien », « Non », etc). Dans les réponses des autres, sur les nombreux exemples qui ont été donnés, deux chaînes Youtube se distinguent nettement : « Français authentique » (cité 51 fois) et « Français avec Pierre » (cité 46 fois). Ces deux chaînes très populaires sur Youtube proposent de nombreux contenus (explications de mots et d'expressions, cours, vlogs, « Tops » de mots et d'expressions, interviews, etc). Elles ne sont pas du tout destinées spécifiquement à un public migrant primo-arrivant. Cependant, certaines vidéos sont axées sur la vie en France (conseils, astuces, savoir-faire socioculturels...), et la chaîne « Français avec Pierre » propose des sous-titres dans de nombreuses langues, dont l'arabe. Viennent ensuite « Podcast Français Facile », une chaîne du même type (citée 13 fois), des groupes Facebook (cités 12 fois) et des applications (Babbel et Duolingo, citées 12 fois en tout). Ce qui est très clair dans les résultats, c'est qu'aucun de ces dispositifs n'est conçu spécialement pour les personnes migrantes (et plus précisément celles moins scolarisées ou moins alphabétisées) : a priori, ces types de contenus

n'existent pas sur les plateformes comme Youtube et Facebook. À titre d'exemple, une personne (n° 345) a déclaré à la question 9 (quelles sont les qualités d'Ohlala Français ?) :

il fait des cours exactement qu'on a besoin. J'ai pas trouvé votre cours dans les autres chaines ;
Il y a des choses qu'on trouve pas dans les autres chaines (réponse par message vocal, je transcris)

Cette personne ayant déclaré habiter en France à la question 5, il s'agit certainement d'une personne migrante, le pronom « on » renvoie donc sûrement à ce profil d'apprenants.

Quant aux dispositifs spécifiquement destinés aux personnes migrantes primo-arrivantes, déjà évoqués plus tôt (les applications et les deux MOOC), aucun n'a été cité par les personnes interrogées, ce qui n'est peut-être pas étonnant si l'on considère la difficulté d'effectuer des recherches hors des réseaux sociaux généralement utilisés (Facebook, Youtube, Instagram, etc). Là encore, Ohlala Français semble donc bien venir combler un manque, ce qui peut expliquer son succès si soudain et rapide. Le fait que les (trop rares) initiatives destinées à ce public ne soient pas connues du public d'Ohlala doit aussi amener à penser la possibilité de se servir de la page comme relai de diffusion d'autres ressources afin de les faire connaître à un large public. Cependant, cela montre également que la question de l'accessibilité du dispositif est cruciale pour sa réussite et doit donc être centrale dans sa conception, comme nous allons, entre autres, le voir à présent.

2. Analyse du dispositif

Prouver la pertinence de ce dispositif au regard du public visé était un prérequis. À présent, il faut analyser Ohlala en détails, à l'échelle de la page et de la chaîne (ce que je ferai ici), puis des vidéos (partie suivante). L'étude de la structure organisationnelle et pédagogique permettra de comprendre en quelle mesure le dispositif remplit les « conditions susceptibles de contribuer au succès de l'apprentissage » (Chotel, 2017 : 114), selon les critères que j'ai présentés et dont j'ai déjà précisé qu'ils ne peuvent être totalement satisfaits par des plateformes comme Facebook ou Youtube. Dans ce cadre, je présenterai ensuite les deux MOOC destinés aux personnes migrantes, afin d'établir des points de comparaison et d'affiner l'approche critique d'Ohlala Français.

2.1. Conception pédagogique d'Ohlala Français

2.1.1. Le scénario pédagogique

Les deux premiers critères énoncés par Chotel sont les activités pédagogiques et le scénario de communication. Ensemble, ils forment le scénario pédagogique. Sur ces points-là, le constat est simple : Ohlala ne remplit pas les critères. Le dispositif est centré autour de la diffusion de vidéos et les plateformes ne sont pas dotées d'outils pour mettre en place de véritables activités ou des cadres de communication différenciés. Cependant, certaines initiatives sont prises à l'échelle des vidéos pour proposer des exercices et interactions :

- Certaines vidéos centrées sur des points de grammaire ou de conjugaison donnent lieu à des exercices d'application, en partie corrigés dans les commentaires, puis dans une vidéo « Réponse ». Cependant, les exercices centrés sur la forme linguistique ou les QCM sont loin d'être les plus pertinents pour l'apprentissage d'une langue, ni les plus accessibles :

en fait ça va pas du tout de soi avec un public notamment alpha + [...] et puis c'est directement très écrit :: et puis euh c'est quand même un rapport à la langue vachement vrai faux euh plus linguistique aussi parfois quoi ↓ (Annexe 1, TP 38).

- A l'issue de certaines vidéos, des questions ouvertes sont posées pour encourager la production linguistique. Elles peuvent être centrées autour d'expressions figées, à partir desquelles les apprenants sont invités à créer leur propre phrase (par exemple : « Je me suis rendu compte¹ », qui a donné lieu à une vidéo-réponse basée sur les exemples donnés en commentaires²). Elles sont parfois plus thématiques, le sens prévalant alors sur la forme linguistique. Ainsi, la vidéo sur le mot « couvre-feu³ » a été suivie d'une deuxième, qui introduisait l'expression de l'opinion à partir de commentaires qui critiquaient ou soutenaient cette réglementation⁴.

- Les vidéos « live » permettent de mettre en place des échanges synchrones entre l'enseignante (à l'oral) et les apprenants (par écrit) : ces derniers peuvent ainsi poser des questions auxquelles l'enseignante répond en direct, ou au contraire répondre aux questions qu'elle pose. C'est le format qui se rapproche le plus d'un cours en distanciel.

On voit que dans tous les cas, les activités pédagogiques (aussi réduites qu'elles soient) passent exclusivement par le média vidéo. Par là se créent des formes d'interaction,

1 « Je me suis rendu compte (1) » : <https://youtu.be/wetOsKLITsw>

2 « Je me suis rendu compte (2) » : <https://youtu.be/MunXLGMTs8s>

3 « Les mots du corona  Le couvre-feu  » : <https://youtu.be/o492xoGxxHY>

4 « Le couvre-feu: POUR ou CONTRE ? Vos réponses ! » : <https://youtu.be/AMTuAVeJB-M>

mais qui ne règlent pas l'absence de production (surtout orale), ni le manque d'encadrement enseignant. Peu d'interactions ont lieu entre apprenants, même si des formes de collaboration spontanée existent dans les commentaires (apprenants « experts » proposant des explications ou des traductions). Quoi qu'il en soit, ces initiatives sont loin de constituer un système, ce qui serait nécessaire pour former un véritable scénario pédagogique.

En effet, Ohlala ne propose pas non plus de scénarisation des contenus, ni de continuité ou de programme. Tout se fait à l'échelle des vidéos, éventuellement par séries (plusieurs vidéos autour d'un même thème, numérotées), voire par niveau (playlist « A, B, C... » et Niveau 1 à 3) ou par thème (playlists « Vlogs & Dialogues », « Français parlé », « Chansons »...). Si l'on reprend les recommandations de Boullier (2014), on peut donc dire que les connaissances sont granularisées (chaque vidéo proposant du contenu sur un point particulier de la langue) mais non scénarisées (ni balisage ni encadrement clair des étapes d'apprentissage). On se trouve donc bien dans le cadre de « vidéos brèves souvent bien faites mais non organisées en cursus et sans accompagnement » (*ibid.*). Dans les réponses au questionnaire, plusieurs personnes ont d'ailleurs critiqué cet aspect :

je trouve vous pouvez commencer une site ou un peut faire les questions et examens pour surveiller les progrès. (n°27) ;

Il n'y a pas de plan ou de programme à suivre pour apprendre (n° 38) ;

Honnêtement, ce que je n'ai pas aimé à propos de la page, c'est que vous ne pouvez pas savoir par où commencer. Que regarder. Il n'y a pas de programme spécifique. Je veux dire, je regarde des vidéos au hasard. Je ne sais pas par quoi commencer. Je regarde, j'espère que vous ferez des listes pour chaque type de vidéo avec un programme. (n°54)

Ce qui reste toutefois intéressant, c'est que l'absence de scénario permet aussi une plus grande souplesse et une adaptation : beaucoup de vidéos sont par exemple publiées suite à des demandes par message ou en commentaire, les vidéos « réponse » permettent une personnalisation des exemples. S'instaure ainsi une forme de dialogue et un sentiment de temporalité ancrée dans le présent. La forme d'interaction qui s'établit fait qu'Ohlala ne peut pas non plus être qualifiée seulement de dispositif de diffusion.

2.1.2. Les ressources

La principale ressource d'enseignement-apprentissage est le média vidéo. Ohlala présente une gamme de documents assez diverse qui oscille entre vidéos didactiques (vidéos de transmissions de savoirs et de connaissances comme les cours centrés autour de points lin-

guistiques ; dialogues mis en scène entre personnages fictifs) et vidéos moyennement didactisées ou semi-authentiques (interviews de personnes réelles mais avec un débit et vocabulaire adapté aux objectifs pédagogiques, ou vlogs, par exemple). Notons que le niveau de didactisation implique potentiellement des emplois différents, puisque, comme le précise Chotel, des contenus moyennement didactisés peuvent être « potentiellement authentiques en ce qui concerne leur réception par les participants ». La cofondatrice d'Ohlala note, de même, des « contenus qui se prêtent à la compréhension orale » : « les chansons les live pas trop + les cours pas trop non plus plutôt les petites vidéos les vlogs quoi + les dialogues aussi ça vaut le coup » (Annexe 1, TP 48). Je reviendrai plus en détails sur les formats et contenus des ressources vidéo, ainsi que les approches pédagogiques utilisées.

2.1.3. Les aides

L'organisation du dispositif et la massivité limitent donc grandement la possibilité d'interagir de façon individualisée avec les apprenants pour accompagner leur apprentissage et les aider. Ce manque d'encadrement, très préjudiciable puisqu'il suppose l'autonomie au lieu d'accompagner l'autonomisation, est souligné dans l'entretien :

en fait quand on est en cours on peut faire plus de mémorisation parce qu'on demande aux gens de répéter ↑ parce qu'on vérifie que la prononciation est bien en place etc là on peut pas le faire + et en fait pour les petits niveaux le travail de mémorisation il se fait pas tout seul ↓ le travail de mémorisation il se fait en cours parce qu'en fait les personnes ne peuvent pas faire le travail de mémorisation toutes seules ou alors ont très peu + parce qu'en fait pour mémoriser il faut de l'écrit + si on si on veut mémoriser tout seul je veux dire si on veut travailler tout seul la mémorisation il faut + il faut de l'écrit ↓ + donc après si les gens ont une intuition de l'apprentissage + s'ils arrivent à apprendre s'ils savent comment apprendre une langue ils vont répéter ↓ mais on n'a pas nous de certitude que les gens font ça ↑ du coup c'est aussi très possible que les gens comprennent la vidéo puis oublient le contenu + du coup pour moi c'est un problème ↑ (Annexe 1, TP 32)

Cependant, ce cadre de diffusion donne également un autre statut aux enseignantes. Boullier (2014) l'évoque en parlant de « professeur », ce qui confirme l'intuition de l'enseignante :

après peut-être que je me trompe aussi mais y a un truc qui me paraît différent c'est aussi au niveau de + de notre âge et au niveau de notre style aussi + où j'ai l'impression que y a beaucoup de profs de FLE où ça crée une distance sociale et une distance affective ↑ + et peut-être aussi notre façon de parler et juste + en fait je sais pas mais juste quand je vois d'autres profs de FLE moi je m'identifie pas à eux et je pense que les apprenants ils s'identifient pas non plus + [...] moi j'ai l'impression qu'on a un côté aussi un peu euh + jeune et dynamique [rires] + parce que euh on est plus proches quoi et en plus y a un peu ce truc aussi euh + enfin pas qu'on veuille le développer quoi + mais y a un peu aussi ce côté influenceuses + le truc un peu euh + tu suis les cours mais tu suis aussi la personne (Annexe 1, TP 58).

Cette dimension est assez importante, puisqu'elle constitue une forme d'aide socio-affective et un sentiment de proximité qui peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage d'une langue et dans la motivation, ce que certaines réponses à l'enquête confirment :

Vous êtes adorables et top (n°34) ;

Les deux présentatrices sont très sympathiques et agréables à regarder (n°82) ;

Lessons feel personal like a private tutor (n° 51).

Ce type de commentaires doit cependant interroger sur la part que joue le sexe et le jeune âge des enseignantes dans le succès de la page, notamment auprès d'un public masculin.

On compte aussi une autre aide humaine médiatisée : une vidéo intitulée « Mon conseil », qui donne aux apprenants des pistes méthodologiques pour les accompagner dans l'autonomisation de leur apprentissage. Cependant, comme les plateformes ne permettent pas de hiérarchiser les informations, elle se perd dans la masse de vidéos ressources d'enseignement-apprentissage et ne peut être consultée facilement. Les principales aides sont celles qui permettent de faciliter la compréhension des contenus. Certaines sont le propre des plateformes utilisées, comme le réglage du débit sur Youtube. Certains contenus sont transcrits, soit dans la vidéo (phrases et exemples écrits sur papier ou sur un tableau blanc), soit sous forme de sous-titres (notamment pour les vlogs ou les dialogues). Parmi ces transcriptions, certaines sont également traduites en anglais et en arabe : dans les vidéos de grammaire ou de conjugaison, les phrases d'exemples ou certains mots importants sont systématiquement traduits, il en va de même pour certains mots de vocabulaire dans les vidéos sur les chansons. Dans les vidéos « expressions », qui sont en général réalisées sans support écrit, la signification de l'expression donnée dans le titre est presque toujours traduite dans la description de la vidéo, et à l'oral dans la vidéo. Cette dimension reste là encore instable et se fait au gré des possibilités des enseignantes. Il n'est pas possible de proposer ces outils de manière systématique dans le cadre d'un travail bénévole : la création de sous-titres, même en français, requiert beaucoup de temps, et la traduction exige une relecture par une personne arabophone. Concernant les sous-titres, il est précisé dans l'entretien :

moi je sais que j'ai l'idée à chaque fois mais je j'ai pas le choix j'arrive pas trop parce qu'il faut tout retaper et ça prend longtemps et tout + moi je le fais pas mais + je pense que ça pourrait être bien de le faire plus tard ↑ (Annexe 1, TP 14) ;

des sous-titres en français des sous-titres en arabe ce serait génial (TP 50)

Ensuite, certains titres de vidéos et de playlists sont traduits en arabe. De plus, beaucoup de titres contiennent des émojis, c'est-à-dire des icônes qui permettent d'orienter la compréhension, soit sur le type de vidéo (emoji « bulle de BD » pour annoncer une vidéo sur une expression), soit sur le sens du lexique : « on réfléchit aussi au niveau des titres à mettre des émojis en lien + avec euh + avec le contenu de l'expression et de la vidéo » (TP 12).

Les problèmes restent nombreux. Je retiendrai surtout, d'une part, l'impossibilité de structurer la plateforme et de relier les vidéos entre elles, afin que certaines soient utilisables comme aides pour d'autres (un cours sur un point linguistique pour aider à la compréhension orale d'une autre vidéo, par exemple). D'autre part, on constate la difficulté de proposer une aide humaine individualisée :

Pour moi c'est difficile pour moi ça c'est vraiment difficile je + parce que je pense que ça ça se fait vraiment avec les gens et je vois pas + je vois pas en distanciel comment ça serait possible » (Annexe 1, TP 36).

2.1.4. L'évaluation

L'évaluation est un autre angle mort des dispositifs en ligne, et Ohlala n'échappe pas à la règle. Le problème de la massivité se pose toujours : il n'est pas possible de répondre à tous les commentaires, dédoublés entre Facebook et Youtube. Même si les commentaires qui demandent véritablement correction se comptent en général plutôt par dizaines, seuls les apprenants qui répondent dans les jours suivant la publication ont une chance de voir leur production corrigée de façon individualisée. Il est également difficile de répondre par écrit sans donner de corrections exclusivement linguistiques : les apprenants ne sont pas forcément en capacité de lire et comprendre une explication ou des retours. D'une certaine manière, Ohlala cumule donc les désavantages : le dispositif propose essentiellement des exercices d'application, dont on connaît les limites, et qui ont pour principal avantage de pouvoir être corrigés par ordinateur, ce qui n'est pas le cas ici. Pour nuancer ce propos, on peut tout de même rappeler que dans beaucoup de cas, les apprenants sont invités à créer leurs propres phrases, ce qui nécessite une correction non automatisée. C'est pour tenter de pallier ces différents problèmes que la production de « vidéos réponse » a été mise en place, même si leur utilité reste très limitée par l'absence d'individualisation – sauf dans le cas où des exemples postés en commentaire sont repris. Il est donc intéressant de noter que plus la plateforme est accessible (et remplit donc ses objectifs), moins l'accompagnement est possible. La question de la massivité est véritablement un couteau à double tranchant.

2.1.5. Les artefacts techniques

Les artefacts techniques renvoient à la fonctionnalité de l'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire la facilité d'utilisation de l'interface, sa navigation intuitive. Dans le cas d'Ohlala, ces éléments sont intrinsèquement liés à l'accessibilité pour un public potentiellement faible lecteur-scripteur : l'utilisation des outils numériques peut en effet être rendue très complexe sans passer par la lecture. Le passage par des plateformes préexistantes, déjà connues, est, à ce titre, un choix conscient et stratégique :

même dans les publics alpha + là je vois dans + dans mes groupes je pense qu'y a qu'une seule personne qui a pas de smartphone + et euh elles ont toutes euh un compte Facebook et elles savent toutes à peu près utiliser Youtube ↓ + après c'est + c'est très précaire parce qu'en fait elles s'appuient sur la les sauvegardes des recherches + c'est-à-dire qu'après une fois qu'elles ont écrit ohlala français elles vont taper dans leur barre de recherche + et si c'est écrit ohlala français elles vont reconnaître que c'est ohlala français à peu près mais sans pouvoir le lire mais elles vont reconnaître et cliquer dessus ↓ + mais du coup elles peuvent l'utiliser et c'est ça qui me fait dire que c'est adapté parce que du coup elles peuvent pas utiliser beaucoup d'autres choses que ces réseaux sociaux là ↓ + (Annexe 1, TP 42)

Passer par ces plateformes est donc un moyen d'assurer une certaine autonomie des apprenants dans l'utilisation et la navigation. La dimension authentique de ces réseaux du web social est un avantage souligné par Chotel (2017) comme Boullier (2014), car elle permet d'éviter une séparation ou un décalage entre l'espace pédagogique et l'espace social, créant des situations de communication beaucoup plus authentiques. C'est peut-être aussi une des raisons pour lesquelles la relation enseignant-apprenant semble moins marquée. Un autre aspect qui avait poussé à la création d'une page Facebook était la possibilité d'y consulter des vidéos malgré une faible connexion internet, supposition qui ne semble pas confirmée par l'enquête. Au reste, les désavantages de ces plateformes restent nombreux. Facebook permet certes plus d'échanges (partages de chansons, de sites internet, statuts qui deviennent des fils de discussion, etc), mais le site limite vraiment la possibilité d'organiser les contenus d'enseignement : les playlists ne sont pas si faciles à trouver, et l'organisation en fil d'actualité favorise une temporalité en « temps réel », dans l'immédiateté (seules les dernières publications sont vraiment visibles). Youtube, plateforme mieux conçue pour l'organisation des vidéos, ne propose en revanche aucune autre forme d'interaction, si ce n'est dans les commentaires.

La création d'une plateforme spécifique serait-elle pertinente ? Certains apprenants le suggèrent dans leur réponse à l'enquête, comme lorsqu'un « site » avec un « abonnement » est

demandé (n° 27). Plusieurs autres personnes interrogées, elles, suggèrent d'autres plateformes et d'autres réseaux sociaux :

Ma suggestion est d'avoir un compte Instagram et de courtes vidéos de phrases importantes avec 1 phrase ou 2 Aussi des examens courts et faciles pour de mots spécifiques et ils demandent de la mettre dans une phrase dans le futur et le passé Etc. (n° 81) ;

On veut un groupe sur télégramme pour pratiquer la langue française oralement (n° 160)

Encore une fois, ce sont des raisons évidentes liées à la massivité et au manque de temps qui rendent inconcevable la présence multipliée d'Ohlala sur les réseaux. La cofondatrice, dans l'entretien, explique qu'elle ne conçoit pas de créer un site spécifique. Seule une application semblerait pertinente (ce que soulignait d'ailleurs également D. Boullier) : « Ouais franchement moi + ben sauf peut-être une appli + pour moi une application ça aurait du sens + sur smartphone » (Annexe 1, TP 44).

Ohlala est donc loin de remplir tous les critères qui favoriseraient un véritable apprentissage et en ferait un dispositif d'enseignement pertinent. Qu'en est-il des deux autres initiatives précédemment évoquées ?

2.2. Comparaison avec les MOOC

Mes observations sont regroupées en deux parties : l'accessibilité de la plateforme, et son organisation pédagogique. Rappelons que je compare ici des dispositifs de nature différente : les MOOC possèdent leur propre plateforme, sont créés par des professionnels, sont conçus pour offrir une progression et leur accès est limité dans le temps.

2.2.1. Accessibilité (artefacts techniques, aides)

Les deux sites sont accessibles sur smartphone et tablette. Ils se présentent comme conçus pour un public entièrement débutant. Sur la page d'accueil du MOOC Vivre en France, on trouve ainsi : « Ce MOOC est fait pour des personnes entièrement débutantes en français : vous n'avez jamais étudié le français (ou vous avez suivi seulement un cours de français) ». Sur le MOOC FLI, il est indiqué que le cours « est destiné aux grands débutants » et que sa conception « privilégie l'utilisation directe par les publics non-francophones ». Pourtant, il apparaît très rapidement que ces deux plateformes sont en fait presque inaccessibles à

des personnes non accompagnées, ce qui est particulièrement problématique. En effet, l'accès à ces cours est conditionné par une inscription au site, en français (les sites ne sont traduisibles qu'en anglais), et qui contient toutes les mentions habituelles mais très difficiles à comprendre (« mot de passe », « champ obligatoire », « j'ai lu et compris les conditions », etc). À partir de là, il paraît donc déjà impossible d'imaginer une utilisation en autonomie, ce qui réduit drastiquement l'intérêt de tels dispositifs (leur plus-value potentielle résidant justement dans le fait qu'ils pourraient combler un manque d'encadrement expert). Les pages d'accueil et menus déroulants des cours sont également en français, ce qui prolonge le problème : trouver le début du cours ou une rubrique « aide » devient une opération périlleuse et décourageante.

La limitation dans le temps (du 28 mars au 30 juin 2021 pour le MOOC VEF, du 23 mars 2020 au 31 décembre 2021 pour le MOOC FLI) suppose d'être informé au bon moment de l'ouverture du programme, puis d'avoir les conditions matérielles et l'autonomie pour le suivre de façon régulière. Toutefois, cela reste une solution bien mieux adaptée à un suivi plus individualisé des apprenants et à leur progression que ce qu'Ohlala propose. Précisons aussi que les vidéos sur le MOOC VEF sont téléchargeables (mais il faut un ordinateur) et que celles du MOOC FLI sont disponibles sur Youtube, mais accessibles seulement avec le lien.

En ce qui concerne les aides, les deux sites proposent des onglets « boîte à outils » pour les nombres, l'alphabet, l'alphabet phonétique international, etc. Le MOOC VEF propose aussi des tutoriels (comprendre les étapes du parcours, les consignes, activer les sous-titres), et le MOOC FLI une vidéo d'introduction « Comment utiliser la plateforme ». Mais toutes ces aides étant en français, les plus importantes restent celles facilitant la compréhension. Les deux sites affichent des icônes pour aider à comprendre les consignes (un œil, une oreille, un panneau stop, une flèche en arrière, etc), mais pas pour les titres principaux et le menu. Le MOOC VEF propose des sous-titres en français. Le MOOC FLI, lui, est très complet sur ce point : les titres et consignes (des cours seulement, pas des exercices) sont traduits en anglais, arabe et dari/persan, les vidéos sont sous-titrées et transcrites (dans les quatre langues également). La vitesse des vidéos peut également être modifiée. Ces initiatives sont très importantes pour les personnes dont la langue natale n'est pas une langue latine, et pour qui la lecture en français est donc encore plus difficile.

2.2.2. Conception pédagogique (scénario pédagogique, ressources, évaluation)

Ces deux MOOC sont conçus comme des cours, ils suivent donc une progression balisée par différentes étapes, très différentes entre l'un et l'autre. Les objectifs du MOOC FLI correspondent à un niveau A1.1., ils sont adaptés à des personnes primo-arrivantes et potentiellement peu scolarisées. Le premier cours inclut l'apprentissage (ou la révision) de l'alphabet. Le MOOC est divisé en dix thématiques qui traitent chacune d'un aspect de la présentation : le nom, les salutation, l'âge, la nationalité, etc. Le cours de la dernière thématique s'intitule ainsi : « Comment remplir un formulaire administratif ? ». Il est clair que le MOOC VEF, lui, ne s'adresse pas à n'importe quel public migrant puisqu'il propose une évolution bien plus rapide et vise le niveau A1. Mais les seize séquences qui le composent s'ancrent très clairement dans un contexte migratoire de vie en France et me paraissent très pertinentes (découvrir les voisins et le quartier, se soigner, faire ses courses, prendre un rendez-vous, chercher un emploi, etc).

En ce qui concerne la scénarisation des connaissances et des activités, les deux programmes, là encore, se différencient. Le MOOC FLI se divise donc en dix thématiques (qui n'ont malheureusement pas de titre pour orienter leur contenu). Au sein de chaque thématique, on trouve deux cours en vidéo, centrés sur des aspects linguistiques, suivis d'une activité et/ou d'un défi, qui consistent en de petites productions écrites, liées au cours, qui sont soit à envoyer par mail, soit à déposer sur un padlet ou d'autres outils similaires. Certains défis invitent donc à la correction entre pairs, mais il n'est pas indiqué dans quelle mesure les productions envoyées par mail font l'objet d'une correction. Il semble qu'à part les leçons préenregistrées, l'envoi des productions par mail constitue le seul lien avec les tuteurs du cours. Les consignes des défis et des activités ne sont pas traduites, ce qui rend leur réalisation difficile. De plus, si une production libre peut être intéressante pour une approche plus communicationnelle ou actionnelle de la langue, cette démarche entre en contradiction avec le format des cours, très centré sur la grammaire et la conjugaison. Chaque thématique se conclut par un onglet « Pour aller plus loin si vous en avez envie », qui propose des textes et documents autour de la culture française, parfois longs et non traduits (biographies, textes de présentation), qui ne sont pas en adéquation avec le niveau des objectifs linguistiques du cours. Au niveau de l'évaluation, on trouve trois « quiz » : un à mi-parcours, un après le dernier cours et un « Quiz final ». Corrigés par ordinateur, ils consistent à repérer des sons ou des mots, cocher le bon déterminant (pour vérifier le genre d'un nom), remettre des phrases dans l'ordre, repérer du vocabulaire, etc. Ces exercices peuvent être intéressants, mais il semble dommage de ne pas en proposer de plus courts à la fin de chaque cours. En résumé, l'organisation des contenus et

les ressources ne semblent pas favoriser des « activités collaboratives », ni « facilite[r] l'apprentissage autonome », comme indiqué sur la page d'accueil du cours.

Le MOOC VEF, lui, semble avoir bénéficié de beaucoup plus de moyens et son organisation est à mon avis bien plus pertinente. Chaque séquence s'organise de la même manière et l'on y suit des personnages récurrents dans plusieurs étapes organisées autour d'un seul thème : « Je découvre » (une photo accompagnée d'une question de compréhension) ; « Je m'informe » (une vidéo liée à une question socioculturelle suivie de questions de compréhension) ; « Je réagis » (une situation de communication suivie de questions de compréhension) ; « Je comprends » (questions à l'écrit pour l'acquisition du lexique) ; « Je réfléchis » (une vidéo de grammaire qui reprend les exemples entendus dans les vidéos ou enregistrements précédents) ; « J'écoute et j'écris » (une vidéo liée à la phonétique ou l'intonation à partir des mêmes exemples) ; « Je passe à l'action » (une invitation à une production orale ou écrite, non corrigée) ; « Je m'évalue » (évaluation de type QCM) ; « Je publie » (invitation à publier sur le forum). Ce format est donc bien plus complet, et très cohérent dans sa construction ainsi que dans l'usage des ressources (notamment dans les liens entre les vidéos portant sur des points de langue et les documents de compréhension orale, ce qui range les premiers à mi-chemin entre des ressources de transmission de connaissances et des aides pour la compréhension). L'accompagnement humain reste minimal : toutes les formes d'évaluation sont corrigées par ordinateur, et sur le forum, les messages se multiplient (atteignant plusieurs centaines de pages). Le principal problème, à mes yeux, reste encore le niveau du public auquel il s'adresse : la maîtrise de la lecture en français est nécessaire à toutes les étapes. La toute première activité nécessite par exemple de cocher la bonne réponse : « Les personnes sont... dans un immeuble / dans une école / dans une rue » ; « Tania est... avec un ami / un voisin / un collègue » ; « Tania dit... merci / bonjour / salut ».

Finalement, ces deux cours proposent bien des contenus organisés thématiquement de façon claire et qui suivent une progression, ce qui constitue leur principal avantage. Cependant, les difficultés d'accès et de navigation sur l'interface pour un public non accompagné font véritablement obstacle, et le scénario de communication, l'évaluation et l'accompagnement expert ne sont peut-être pas assez développés pour contrebalancer cet inconvénient, en particulier pour le MOOC FLI, malgré sa meilleure accessibilité. L'organisation de l'enseignement dans le MOOC VEF, pourtant, est très bien réalisée. Une version « A1.1. », alignée sur le niveau du MOOC FLI mais organisée de la même manière, accessible avec très peu d'écrit, pourrait potentiellement constituer un format plus adéquat.

2.3. Redéfinir le dispositif ?

2.3.1. Une « dose de français », un « coup de pouce »

A l'issue de cette analyse, il est clair qu'Ohlala Français est loin de constituer un dispositif complet. Cependant, dans les deux MOOC qui ont été conçus comme des cours et mettent en œuvre des moyens bien plus importants, de nombreux manques sont aussi à déplorer. L'ambition de proposer un environnement d'enseignement-apprentissage pour personnes migrantes à la fois à distance, en autonomie et dans des dimensions massives se heurte aux nombreuses difficultés pratiques. Ce qui est donc important de souligner ici, et qui différencie les deux MOOC du dispositif Ohlala, c'est que ce dernier ne se pense pas comme un cours complet mais une initiative pouvant, au mieux, être utilisée en addition de cours en présentiel, au pire, tenter de combler en partie leur absence :

c'est plutôt un coup de pouce ouais ↓ + ça va jamais réussir à leur apprendre le français mais ça peut réussir à débloquent certains points qu'ils avaient pas compris + ça peut réussir à faire une petite dose de français chaque jour + quelques petits points précis (Annexe 1, TP 22)

L'enseignante insiste notamment sur la dimension informelle de cet apprentissage. Les vidéos sont souvent consultées « comme une émission », ou bien « un peu n'importe où dans les transports etc + sur le chemin du travail + en surveillant les enfants etc » (TP 16), puisque les apprenants « regardent un peu au hasard de quand ils ont du temps » (TP 20). Le but est alors de transmettre « un petit savoir ponctuel », « une compétence en fait vraiment ciblée » : « ça fait partie en fait euh de ma philosophie de euh + de l'enseignement et de l'apprentissage c'est + à chaque cours les gens repartent avec quelque chose + que ce soit un mot que ce soit une phrase » (TP 20). Ohlala se situe donc dans un entre-deux entre formel et informel : elle peut être perçue comme une forme d'enseignement formel à distance ou plutôt comme une série de documents potentiellement authentiques, proches du milieu social, ce qui rejoint d'ailleurs le statut hybride des deux enseignantes, à la fois « profs » et « influenceuses ». A cet égard, le processus d'acquisition-apprentissage des apprenants est double, ou varie selon les vidéos, et il s'accompagne d'une dimension affective qui est indispensable à l'apprentissage (Pujol, 1991 : 32, 57).

Concernant les manques (réels) d'Ohlala (mais cela vaut aussi pour les MOOC), on peut aussi arguer que l'absence d'interactions et de production n'a pas le même impact dans le

cas d'un apprentissage en milieu homoglotte. Si l'acquisition de la langue s'opère notamment par les interactions verbales, les personnes migrantes sont déjà confrontées à de telles interactions : un tel dispositif peut donc aussi se donner pour but de fournir des outils d'autonomisation pour les apprenants, qui les aideront dans leur compréhension des interactions quotidiennes et leur participation à celles-ci, plutôt que d'offrir un espace de pratique de la langue.

C'est en tout cas la manière dont fonctionnent les vidéos « Expressions » :

moi je trouve que les expressions c'est très utile parce que euh c'est une compétence en fait vraiment ciblée voilà c'est une phrase + et quand t'as compris cette phrase eh ben tu peux la répéter (Annexe 1, TP 20)

Et c'est en ce sens que les exercices ne sont pas perçus comme nécessaires :

après les exercices euh ↓ + pour moi c'est pas ce qui est le plus important finalement ↓ + parce que euh en fait euh du moment qu'on a mémorisé l'expression et ce que ça veut dire après c'est la mise en pratique mais euh la mise en pratique ça c'est un truc qui se fait aussi euh tout le temps pour les personnes qui habitent en France (TP 32)

Ohlala n'est donc pas une simple plateforme de mise à disposition de ressources, comme le suggèrent les chercheurs qui opèrent la séparation entre dispositif d'enseignement et dispositif de diffusion. Cela se remarque notamment à la temporalité très ancrée dans le présent, propre aux réseaux sociaux, qui marque en particulier la page Facebook, et au niveau d'interaction humaine médiatisée entre enseignantes et apprenants. Si les vidéos restent toujours disponibles, elles sont produites, consultées et commentées au fur et à mesure des demandes et des échanges avec les apprenants, et s'ancrent donc dans un temps dynamique où les ressources humaines et les ressources médiatisées (les vidéos) entrent en dialogue. Ce n'est donc ni la temporalité encadrée des MOOC, qui proposent un temps d'apprentissage commun avec des tuteurs mais avec des ressources préparées à l'avance, ni l'atemporalité totale de plateformes de diffusion des ressources éducatives libres, où les tuteurs sont absents. Les pages Facebook et les chaînes Youtube d'apprentissage des langues constituent peut-être à ce titre un environnement hybride. C'est donc aussi mon regard de chercheuse sur ce qu'Ohlala est, ou peut prétendre être, qui doit changer, autant ou peut-être plus que le dispositif lui-même, puisque les améliorations possibles restent limitées par les plateformes.

Un autre aspect évoqué est la dimension personnelle du rapport enseignant/apprenant, qui peut créer un sentiment de proximité qui dépasse le cadre pédagogique, professionnel. Les formes d'interactions qui existent (en-dehors des exercices) se font alors en milieu authentique, sur un niveau qui n'est pas linguistique, ni même celui d'un espace-classe virtuel, mais plutôt celui du web social. En témoignent aussi, malheureusement, les nombreux messages et

commentaires désobligeants concernant l'apparence des enseignantes, ou les questions liées à leur vie personnelle.

2.3.2. Quelles pratiques d'apprentissage ?

Il est donc intéressant de connaître, au moins en partie, certaines pratiques d'apprentissage des apprenants, même si mon enquête reste très limitée sur ce point. Elles peuvent nous permettre de mieux mesurer leur potentiel niveau d'autonomie (dont on a vu qu'il n'était pas favorisé par la conception du dispositif) ou du moins l'usage qui est fait de la page (niveau de scripturalité de l'apprentissage notamment). Il aurait aussi été intéressant de demander aux apprenants dans quel cadre, dans quels lieux ils regardent les vidéos. Notons qu'un petit nombre d'apprenants utilise potentiellement Ohlala Français en complément de cours en présentiel, comme ceux de la cofondatrice du dispositif :

moi je l'utilise toujours comme un complément de mes cours ou comme support en cours + donc je fais un va-et-vient entre mon cours et les vidéos ↑ euh + et les apprenants ils me font aussi régulièrement des retours en me disant ah j'ai vu la vidéo d'hier ↑ (TP 22).

En regardant les résultats du sondage, cependant, on voit que le fait de suivre des cours en présentiel n'est pas un critère qui influe sur les pratiques d'apprentissage. Je ne présenterai donc ici que les résultats généraux. Sur le total des réponses du questionnaire, plusieurs stratégies semblent être mises en place, parfois en combinaison, dont les principales sont de regarder la vidéo plusieurs fois (23,5 %), de répéter les exemples, les mots ou les phrases (18 %) ou de les apprendre par cœur (14,9 %). Ces pratiques liées à l'oral arrivent devant la mise à l'écrit, telles que : recopier les phrases (12,5 %), faire les exercices (8,5 %), poser des questions en commentaire (5,4 %). La mise en pause, qui arrive à 8 %, ne nous donne que peu d'informations (mise en pause pour répéter ? Pour recopier?), il aurait été plus judicieux de ma part de formuler autrement cette réponse. Ces résultats semblent cependant confirmer, même chez le public qui a répondu au questionnaire (ce qui opérerait déjà une sélection vis-à-vis du niveau d'alphabétisation et de la culture scolaire), une prévalence des pratiques orales sur les pratiques écrites, ce qui n'est pas étonnant, et correspond aux méthodes d'enseignement mises en œuvre sur la page, comme je vais le montrer à présent.

3. Analyse des ressources vidéo

3.1. Formats et types de contenus

3.1.1. *Formats, modes production et contenus*

Analysons les formats et modes de production en se basant sur les recommandations de Guo *et al.* (2014).

- Durée des vidéos : Les vidéos de la plateforme vont en général de quatre minutes environ pour les vidéos « Expressions » à une quinzaine de minutes pour certains cours (sans compter les vidéos « live » qui durent plus d'une heure). Selon les statistiques de Facebook et Youtube, la durée moyenne de visionnage est inférieure à six minutes : 4 minutes 47 sur Youtube et seulement 40 secondes sur Facebook (Annexe 7) ! Ces mesures sont très indicatives, puisque le nombre important de personnes qui ne visionnent que quelques secondes fait probablement descendre drastiquement la durée moyenne de visionnage (surtout sur Facebook, où les vidéos apparaissent dans le fil d'actualité et démarrent sans que les utilisateurs aient à cliquer). La rétention est donc une meilleure mesure (Annexes 8 et 9). Pour les trois vidéos les plus populaires de la chaîne sur Youtube, qui durent entre 8 et 11 minutes, environ 15 % des personnes seulement regardent la vidéo jusqu'à la fin. La cinquième vidéo la plus populaire (« Je suis.. انا الفرنسية: من انا ») dure 6 minutes 27, et les scores sont meilleurs : environ 30 % des personnes regardent jusqu'à la fin. La durée joue donc bien sur la rétention. Si l'on prend les vidéos de moins de six minutes les plus populaires, cette tendance se confirme : pour les deux vidéos « Expression » les plus regardées, « Tu as l'air² » (qui dure 4 minutes 19) et « J'ai failli³ » (3 minutes 57), la rétention est encore au-dessus de la barre des 33 % à la fin de la vidéo (Annexe 9). On peut donc en déduire que sur le nombre total de vues, on peut viser environ un tiers de visionnages complets, mais seulement avec les vidéos de six minutes ou moins. Il est difficile, avec le questionnaire, de se faire une idée à ce propos : la première raison citée dans les inconvénients de la page est « Vidéos trop courtes » (24,61%), la seconde est « Vidéos trop longues » (15,14%) ! Une question plus précise à ce sujet (indiquant des échelles de durée) aurait été plus utile pour comprendre la demande des personnes interrogées.

1 https://youtu.be/QBvdg_pinJQ

2 <https://youtu.be/o23IselgB0A>

3 https://youtu.be/yUJ_EUGLylc

- Type de production : L'économie de moyens (qui relève moins d'un choix que des conditions matérielles effectives de production) permet effectivement un gain de temps, des formats plus personnels, et surtout une plus grande fréquence de publication, ce qui est probablement le plus grand avantage, au vu du nombre de commentaires et de messages qui demandent des vidéos encore plus souvent, La fréquence des vidéos est d'ailleurs citée par 11,6 % des répondants comme un avantage du dispositif (Annexe 2).

- Format : Les recherches préconisent les formats où le visage de l'enseignant apparaît à l'écran. Dans le cas de vidéos d'apprentissage de la langue, et surtout d'une approche moins basée sur l'écrit, cela paraît logique. L'entretien confirme d'ailleurs cette volonté de faire passer l'apprentissage par les expressions faciales, la gestuelle, le non-verbal :

Je pense que la vidéo euh c'est c'est beaucoup mieux parce qu'y a l'image + et je pense que c'est très important à la fois pour la prononciation + et pour les expressions euh faciales en fait + d'avoir un lien avec euh un visage [...] voir le visage ça permet aussi de directement + montrer euh un peu dans quel registre se place l'expression ↑ + quel genre de sentiment est lié à l'expression + et euh moi j'utilise aussi beaucoup mes mains + et je pense que ça peut jouer + c'est-à-dire que par exemple pour maintenant avant après j'utilise beaucoup mes mains j'utilise beaucoup des gestes + donc moi je pense que c'est + très important pour le niveau débutant + et pour des personnes moins scolarisées d'avoir un accès direct euh : à l'expression parce qu'aussi l'expression sur le visage + c'est aussi ce qui a le moins de contexte possible + c'est un rapport direct y a pas de médiatisation disons entre le contexte de l'expression + la mise à l'écrit + et la lecture ↓ + là on est direct dans l'expression brute + qui n'est pas médiatisée ↓ + et du coup ça pour moi c'est un énorme euh avantage ↓ + du coup je pense que oui nan la vidéo c'est le support qui me paraît le plus euh + adapté euh + pour quelque chose en ligne quoi ↓ + parce que le reste euh ça s'appuie trop sur l'écrit (Annexe 1, TP 12)

Un autre élément intéressant à ce propos est celui cité par Boullier (2014) concernant l'adaptation aux téléphones mobiles. Un grand nombre de vidéos Ohlala sont produites en format vertical, ce qui est assez original dans les vidéos d'apprentissage des langues. Les statistiques de Youtube confirment cette nécessité : 85,3 % des visionnages se font sur smartphone (Annexe 10).

Dans ce cadre, l'utilisation du format vidéo est bien justifié et pertinent, et les types de vidéo assez variés qu'offre Ohlala sont pensés selon les objectifs et les contenus d'apprentissage. On retrouve bien les avantages des formats cités par Hansch *et al.* (2015), tels que la possibilité de faire des reportages ou de raconter des histoires (avec les vlogs notamment), de mener des interviews, de mettre en scène des dialogues, de créer des juxtapositions de texte et d'image, comme dans les cours, où les exemples sont présentés à l'écrit (soit incrustés avec des logiciels de montage, soit écrits à la main sur des feuilles), ou d'exploiter le format « live ». À ce titre, il est intéressant de se demander quels types de vidéos s'inscrivent le mieux dans la volonté d'offrir une « dose de français au quotidien » à des personnes résidant en contexte francophone. Comme le souligne Chotel (2017), les contenus moyennement ou

peu didactisés offrent l'avantage d'être perçus comme des documents potentiellement authentiques. Ils me semblent donc être les plus pertinents au regard des missions que se donne Oh-lala. Il s'agit principalement des interviews et dialogues non mis en scène, des vlogs, mais aussi des vidéos « Expressions », qui, tout en présentant des contenus linguistiques, mobilisent un français parlé, peu formel, et se prêtent bien à la compréhension orale. Les vidéos « cours », qui proposent une transmission de savoirs (méta)linguistiques, elles, ont moins de sens dans ce cadre (et surtout pour un public moins scolarisé) : ce sont les formats qui correspondent le plus à la « médiatisation » critiquée par la recherche, le transfert d'un support à l'autre sans modification des méthodes d'enseignement.

3.1.2. Comparaison avec les deux MOOC

On retrouve la diversité des formats et contenus dans le MOOC VEF, dont le budget de production est visiblement assez élevé : toutes les vidéos sont des dessins animés créés spécifiquement pour ce cours. Le format « dessin animé » rend évident leur caractère non authentique et didactisé. Cependant, il me semble que dans le cas de mises en scène (situations de la vie quotidienne, dialogues), cela peut avoir plus de sens que des scènes filmées qui tentent de « faire vrai » sans tromper personne. Les vidéos centrées sur les questions socioculturelles permettent à la fois un travail de compréhension orale et de transmission de savoirs (différence entre « tu » et « vous », lire les numéros de rue, etc). Les autres vidéos sont les vidéos de grammaire de phonétique, souvent très contextualisées (réutilisation d'exemples présents dans les vidéos de compréhension orale) et donc mieux adaptées pour aider les apprenants du programme, mais souvent non réutilisables. Dans les vidéos de phonétique, les enseignants sont filmés et les mots ou les notions superposés par ordinateur. Les vidéos de grammaire, par contre, sont animées et tout est dit en voix-off, ce qui rend peut-être la compréhension moins accessible, surtout pour des contenus où l'on trouve différents niveaux de parole (explication métalinguistique, exemples, etc).

Le MOOC FLI, lui, n'est à mon avis pas un exemple pertinent de l'utilisation de la vidéo. Seules des vidéos de transmissions de connaissances métalinguistiques sont proposées, sous la forme de diaporamas dans lesquels ne sont pas toujours incrustées les vidéos où l'on voit l'enseignante parler. On se trouve donc encore une fois dans une situation de transfert qui ne prend pas en charge les possibilités et avantages du nouveau support, et qui rend la compréhension difficile pour un public débutant. De plus, la qualité du son est assez mauvaise et

dans certaines questions du quiz, les phrases sont même enregistrées par une voix automatique !

De cette comparaison, je retiendrai donc notamment l'importance d'ancrer les thématiques des vidéos dans le contexte homoglotte, comme c'est le cas dans le MOOC VEF. Cette dimension fait en partie défaut chez Ohlala : même si les exemples mobilisent autant que possible du vocabulaire utile pour le public visé (« assistante sociale », « préfecture », « formation », etc), et que la plupart des vidéos s'appuient sur le contexte francophone (avec des phrases introductives telles que « vous avez peut-être déjà entendu ce mot / cette expression »), le dispositif ne propose pas de contenus centrés sur les savoirs socioculturels, les savoir-faire et les savoir-être liés à des situations courantes de la vie en France, ce qui serait pourtant utile (comment remplir un formulaire, lire et écrire une adresse sur une lettre, se déplacer dans la rue, acheter un ticket de métro, etc). Dans l'entretien, l'enseignante développe ce point :

y aurait plein de choses qui seraient utiles encore hein des mots liés à l'administration : ou comment prendre un rendez-vous ou euh + comment euh + je sais pas moi comment sont numérotées les rues + [...] c'est-à-dire euh pas euh des trucs langagiers mais par exemple + oui montrer comment sont les adresses + par exemple c'est quoi un code postal euh + se balader dans la rue et chercher là où c'est écrit le nom de la rue + que les personnes elles puissent chercher par elles-mêmes + (TP 52)

Un projet présent, donc, mais encore à mettre en œuvre.

3.1.3. Des recommandations à la réalité de la réception

Après avoir comparé les recommandations des recherches aux mises en pratique effectives à la fois dans Ohlala et les deux MOOC, il reste important de savoir si ces considérations sont confirmées par le public lui-même. Les statistiques concernant la réception des contenus est un outil précieux afin de déterminer les formats qui suscitent le plus d'intérêt auprès des personnes qui suivent le dispositif. En classant par type les vingt vidéos qui comptabilisent le plus de vues, on arrive au résultat suivant (voir la liste détaillée en Annexe 11) :

Tableau n°4. Vidéos les plus regardées

Type de vidéo	Facebook	Youtube
Cours de grammaire	7	12
Vocabulaire	4	5
Expression	4	0

Cours sur un verbe	2	2
Chanson	2	0
Prononciation	1	0
Dialogue	0	1

Ainsi, sur les deux plateformes, les cours plus traditionnels, qui développent des exemples autour de catégories grammaticales (pronoms « en » et « y », déterminants possessifs, pronoms personnels COD et COI, etc), sont sans conteste les plus populaires. Plusieurs vidéos « Vocabulaire » (se présenter, exprimer sa nationalité, etc) apparaissent aussi plusieurs fois, et, sur Facebook, des vidéos « Expressions ». Dans la liste des vidéos les plus vues, on ne trouve donc pas un seul vlog, et seulement un seul dialogue sur Youtube. En ce sens, la réalité des statistiques contredit les recommandations données par la recherche. C'est un résultat intéressant, et qui montre que les types de contenus préconisés par la didactique des langues ne fonctionnent que dans la mesure où ils correspondent aux motivations et envies des apprenants. Dans le cas d'Ohlala, ce sont bien les préférences de ces derniers qui doivent guider les choix pédagogiques, plus que des recommandations conçues par des experts mais qui ne répondent pas aux attentes du public. Je pense que les vidéos qui visent à l'entraînement de la compréhension orale, bien que plus authentiques et potentiellement plus accessibles à un public moins scolarisé, peuvent toutefois nécessiter une exploitation pédagogique et une médiation humaine pour être bien abordées et comprises, là où un cours plus traditionnel est bien plus explicite sur les contenus linguistiques à acquérir, et plus sécurisant pour des apprenants en autonomie. On peut donc voir dans ce résultat un besoin de structure et de clarté dans les objectifs d'apprentissage, ou celui de se voir répondre à des points de grammaire précis.

Cependant, les statistiques montrent aussi l'absence d'une réelle continuité dans les pratiques de visionnage : ainsi, pour tous les cours de grammaire publiés en plusieurs parties (jusqu'à cinq ou six), seule une ou deux des vidéos apparaissent dans ce top 20, et ce ne sont généralement même pas les premières de la série (voir Annexe 11). Cet élément fait donc plutôt penser à des visionnages assez aléatoires, qui ne correspondent pas à des démarches d'apprentissage « méthodiques ». Notons aussi que la quasi-totalité des vidéos les plus populaires ont été publiées pas la deuxième enseignante. Même si elle publie des vidéos plus fréquemment, ce constat peut confirmer l'idée que les apprenants ne suivent pas seulement des cours, mais aussi une personne.

Quoi qu'il en soit, les réponses au questionnaire sont plus diversifiées : parmi les formats préférés, les cours avec des exemples et des phrases arrivent certes en tête (avec 16,8 %

des réponses), mais sont suivis de très près par les dialogues (16 %), les vidéos « Expression » (14,4 %), les vidéos de vocabulaire de la vie quotidienne (13,5 %), les cours sur un verbe (12,9 %), les vidéos de prononciation (12,7 %). Viennent ensuite les Facebook Live (7,7 %) et les vidéos « Chanson » (6,1 %). Ce qui ressort donc, c'est avant tout l'intérêt de la diversité des contenus. Si certains formats peuvent être à privilégier, ce choix ne devrait donc pas se faire au détriment d'autres types de vidéos. De plus, si les cours plus traditionnels sont des formats appréciés, c'est peut-être également grâce à l'approche de la grammaire et de la langue française, qui se veut résolument moins scolaire et moins normative, comme je vais le montrer à présent.

3.2. Approche pédagogique et méthodologie

3.2.1. Approche générale dans Ohlala ! Français

L'approche pédagogique générale d'Ohlala repose sur plusieurs principes, guidés par la volonté de rendre le dispositif aussi accessible que possible au public visé, et que l'enseignante détaille notamment lors de l'entretien (Annexe 1) :

- Niveau débutant : sans se conformer avec exactitude aux référentiels du CECRL, les contenus se veulent accessibles à des grands débutants en français, les vidéos de « Niveau 1 » correspondant pour la plupart au niveau A1.1.

- Français comme langue d'explication : le contenu est abordé de manière à être compris le mieux possible en langue-cible, même si des traductions en arabe et anglais sont présentes. Les exemples se construisent notamment sur ce principe, comme l'explique l'enseignante :

y a beaucoup de mots-clé en fait qui sont connus de tous et sur lesquels on peut s'appuyer + euh pour faire comprendre d'autres choses ↑ je pense à en fait un répertoire de mots par exemple CARTE euh BUS + RENDEZ-VOUS + euh + en fait y a des mots + en fait les personnes qui viennent d'arriver en France + elles connaissent + soit parce que c'est des mots transparents comme bus et carte ↑ + donc des mots qui dans beaucoup de pays se disent de la même manière ou qui peuvent être devinés ↑ + soit c'est des mots qui sont liés à leur vie en France et que du coup ils connaissent ↑ + comme rendez-vous docteur etc ↓ enfin bref ↓ + et je pense que + avec ce répertoire de mots on peut créer des exemples qui sont compréhensibles même par les niveaux les plus bas ↓ (TP 10)

- Enseignement « par l'oral » (TP 6, TP 8) : les vidéos mobilisent peu l'écrit, sauf dans les exemples, qui sont parfois traduits. Parfois, les traductions sont données à l'oral. La place

minoritaire de l'écrit permet un rapport plus « brut », moins « médiatisé » aux contenus d'apprentissage, ce qui « facilite l'accès des personnes moins scolarisées » (TP 12).

- Débit de parole très lent : les deux enseignantes parlent souvent très lentement dans les vidéos, ce qui s'inscrit dans le projet d'enseigner en langue-cible pour des personnes débutantes. L'intérêt de cette méthode est confirmé par de nombreux retours d'apprenants :

on reçoit des messages qui vont dans ce sens là hein + qui disent c'est incroyable euh je comprends vos vidéos je comprends quand vous parlez + et de gens qui ont l'air de dire que ça leur arrive pas souvent quoi ↓ (TP 22) ;

notre débit de parole il est adapté et euh faut surtout pas qu'on parle plus vite que ça + et la certitude que j'en ai c'est que c'est le débit de parole qui marche avec mes élèves et elles me disent que euh en fait quand vous parlez on vous comprend mais on comprend pas les autres ↓ (TP 30)

Le débit lent s'accompagne de répétitions (chaque exemple est répété deux à trois fois) et de reformulations pour faciliter la compréhension :

je pense toujours à une ou deux reformulations ↑ euh donc comment reformuler la chose dans d'autres termes qui peuvent être compris [...] ensuite y a une phase pour moi de répétition ↑ + c'est-à-dire on répète on répète pour montrer que c'est ça le segment qu'on va apprendre ↓ + ça va pas toujours de soi qu'est-ce qu'on va apprendre ↓ + donc vraiment répéter pour insister sur le segment ↑ (TP 28)

- Approche implicite de la grammaire : les vidéos n'ont que très peu recours à des termes métalinguistiques. Ce sont avant tout les exemples qui permettent d'amener à la compréhension, même dans une démarche déductive, ce qui rejoint l'idée d'un apprentissage de la langue par la contextualisation et les pratiques :

la langue je la + je l'appréhende avant tout comme un truc qui signifie quelque chose ↓ + et donc qui a besoin d'être en contexte et pas comme des concepts que ce soit euh + la conjugaison que ce soit la grammaire que ce soit des expressions pour moi c'est avant tout des choses qui signifient et c'est important de d'expliquer aux gens ce que ça signifie avant de dire comment ça se construit (TP 26)

- Enseignement par « la mise en contexte » (TP 6) : Cet élément renvoie à la fois à la méthode (passage par des exemples et des usages plutôt que des règles ou des formes infinitives, etc) et aux contenus d'enseignement (exemples qui se veulent pertinents pour le public visé) :

[C'est] directement induit par le fait que les personnes ont pas de bagage scolaire ↑ et du coup peuvent pas s'appuyer sur euh une mémorisation de type euh + voilà règles euh grammaticales etc ↑ + mais que par contre avec le contexte + et avec certains mots-clé du quotidien + les gens peuvent comprendre (TP 10)

L'enseignante fait ainsi le rapprochement avec une approche « centrée autour des compétences », avec des objectifs « langagiers et sociaux toujours particuliers » (TP 24). Les phrases présentées dans les cours mobilisent aussi principalement la première et la deuxième

personne, pour aborder les contenus linguistiques dans le cadre de situations communicatives potentiellement utiles à des apprenants résidant en France : « pour simplifier la conjugaison et pour mettre directement en contexte ben je privilégie toujours des interactions entre le je et le tu [...] c'est-à-dire que j'imagine un dialogue entre une autre personne et moi + » (TP 28). La vidéo permet cette contextualisation, en montrant à l'écran l'action qui est énoncée par l'enseignante. Soulignons encore une fois que les deux cofondatrices, en se présentant souvent en tant que personnes (et non en tant qu'enseignantes), créent aussi un autre rapport aux apprenants en contextualisant les contenus dans des situations potentiellement authentiques (le « je » personne prenant le pas sur le « je » enseignant).

- Enseignement de la langue orale : La volonté de faire comprendre le français par le contexte va de pair avec une approche centrée sur les pratiques de la langue plutôt que sur sa forme écrite, par les usages plutôt que par les règles. C'est pourquoi Ohlala revendique l'enseignement de la langue moins formelle : « je pense qu'on s'appuie aussi beaucoup sur le langage familier ce qui est pas le cas de beaucoup de + trucs d'apprentissage du français + j pense que ça c'est important aussi » (TP 20). Les vidéos « Expression », par exemple, enseignent « une compétence [...] vraiment ciblée » (TP 20), que les apprenants peuvent « apprendre par coeur » (TP 18) et « répéter » (TP 20) dans de nombreux contextes.

Pour résumer sa pratique, l'enseignante explique que le fil directeur de sa méthode de travail est avant tout « l'empathie » (TP 60) :

ça passe par se mettre à la place des gens + et ça a l'air un peu con dit comme ça mais je trouve que quand t'enseignes + et que tu pars de ta place et que tu te mets pas à la place des gens + déjà ça part très mal + et déjà je pense aussi que juste connaître la vie des personnes primo-arrivantes en France sans l'avoir vécu hein + mais juste de + de + de se représenter en fait ce que c'est déjà ça c'est un énorme pas et je pense que pour le coup nous deux c'est des choses qu'on sait et qu'on a vues parce qu'on a l'expérience militante et associative + et du coup ça ça joue beaucoup dans l'empathie ça joue beaucoup dans le fait que tu peux comprendre euh + leur langage + mais aussi leurs problèmes leur vie quotidienne et tout + je pense que l'empathie elle joue un énorme rôle dans mon enseignement et dans ohlala français aussi + et peut-être que ça explique aussi pourquoi y a tant de succès dans nos vidéos ↓

La pertinence de certains de ces choix méthodologiques est confirmée par les résultats du questionnaire. Ainsi, les avantages de la page les plus cités dans la question 9 sont : la méthode et la clarté des explications (20,8 %), le débit de parole lent et la prononciation (18,4 %), et le grand nombre d'exemples (13,6 %). Cela montre notamment qu'une approche implicite de la grammaire, centrée sur les usages, est possible. Seule la question du débit de parole est un peu plus délicate : à la question 10, qui traite des inconvénients de la page, 9,46 % des répondants trouvent que les enseignantes parlent trop lentement, et 8,20 % qu'elles parlent trop vite. Mais étant donné que le débit de parole lent est très souvent cité

comme un avantage, et conformément aux principes de la page (ne pas s'adapter aux niveaux plus élevés mais rester aussi accessible que possible au public-cible), il me semble qu'il est important de conserver un débit de parole lent, puisqu'il peut, même actuellement, encore paraître trop rapide pour certains apprenants.

Il est également intéressant de noter les réponses à la question 11, « En quoi Ohlala t'aide le plus ? », car différentes compétences arrivent presque à égalité : Vocabulaire, expressions et orthographe (23 %), compréhension orale (21,4%), entendre du français tous les jours (20 %), prononciation (18,6 %), grammaire (15,2%). Ces réponses sont gratifiantes, et témoignent de la diversité des intérêts du dispositif et de la méthode pour les apprenants, surtout en réception bien sûr. Ces différents éléments s'inscrivent dans la volonté de « donner confiance » aux apprenants (TP 22) :

je trouve que dans l'apprentissage linguistique aussi l'idée de + de la prise de confiance en soi elle est énorme + euh et que du coup de comprendre des petites vidéos simples ça peut aussi donner confiance en soi en disant en fait je comprends + parce que les exemples ils sont adaptés ils sont tirés de la vie quotidienne des gens et puis du coup les gens ça peut aussi mettre en valeur

3.2.2. Étude comparative des stratégies didactiques

Afin de mener une analyse plus fine des approches pédagogiques présentées, et de voir comment les principes méthodologiques sont mis en pratique, je souhaite à présent mettre en perspective plusieurs vidéos des trois dispositifs. J'ai choisi des ressources centrées sur un objectif communicatif (la présentation) et linguistique (la conjugaison du premier groupe au présent de l'indicatif). Les exemples seront tirés des vidéos intitulées « Je suis¹ », et « Je parle / Je dis² » pour Ohlala ; « Se présenter » et « Les verbes en -er » pour le MOOC VEF ; et « Les verbes et la conjugaison³ », « Demander son identité à une personne » (vidéo non disponible sur Youtube), « La conjugaison⁴ » et « Parler de sa nationalité⁵ » pour le MOOC FLI. Je me concentrerai sur les éléments présents dans les trois vidéos afin de les mettre en perspective par la comparaison.

*** Formats**

-
- 1 https://youtu.be/QBvdg_pinJQ
 - 2 <https://www.youtube.com/watch?v=aG08-UvNaXU&t=276s>
 - 3 https://www.youtube.com/watch?v=QJCWI_r4D3M&t=195s
 - 4 <https://www.youtube.com/watch?v=1aC2jTedYF8>
 - 5 <https://youtu.be/1rt07rgmtH4>

Les trois dispositifs exploitent des formats différents. Dans Ohlala, la vidéo « Je suis » est un plan fixe sur l’enseignante qui parle devant un tableau blanc, sur lequel elle écrit les exemples. La vidéo « Je parle / Je dis » est un plan fixe sur l’enseignante, en alternance avec des plans Powerpoint qui présentent les exemples. Le MOOC VEF présente des animations avec voix off, sans visage visible, et les vidéos du MOOC FLI sont toujours des Powerpoint, avec le visage de l’enseignante incrusté dans la vidéo ou seulement avec voix off.

*** Approche de la grammaire et de la langue**

La différence entre les titres traduit déjà les différentes approches : Ohlala part des verbes conjugués à la première personne, se focalisant ainsi sur leur utilisation en contexte, et faisant le pari d’une potentielle compréhension du titre et du sujet de la vidéo par des apprenants débutants et en autonomie. Les deux MOOC, eux, mettent plutôt l’accent sur les objectifs sociolinguistiques et les catégories grammaticales qui seront le sujet des vidéos. On retrouve ces différences dans les approches de la grammaire et de la langue, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°5. Approches de la grammaire et de la langue dans les trois dispositifs

	Ohlala	VEF	FLI
Approche implicite / explicite	<p>Implicite</p> <p>Vidéo « Je parle / Je dis » : « Aujourd’hui on va apprendre ‘parler’ et ‘dire’ » ; les temps sont appelés « passé » et « présent »</p> <p>Vidéo « Je suis » : Exemples à la 1^e personne sans mention de la conjugaison : « Je m’appelle », « Je suis », « Je viens de »</p>	<p>Explicite</p> <p>« Parler et habiter sont des verbes, c’est à dire des actions » ; « la finale est toujours ‘e’ » ; « Pour exprimer des actions, on utilise des verbes »</p>	<p>Explicite</p> <p>« Le verbe est le cœur de la phrase en français. Il exprime souvent une action. Les verbes se conjuguent, c’est-à-dire qu’ils changent de forme en fonction de celui qui les commande (ou pilote ou sujet) ou en fonction du temps utilisé (nous allons uniquement étudier le temps présent de l’indicatif). L’ensemble de toutes ces formes constitue la conjugaison »</p>
Approche inductive / déductive	<p>Déductive</p> <p>Présentation de la conjugaison aux trois premières personnes du singulier, hors contexte, puis exemples (Vidéo « Je parle</p>	<p>Déductive ou inductive (selon les verbes)</p>	<p>Déductive</p> <p>Présentation des règles et de la construction du verbe (hors contexte), puis exemples.</p>

	/ je dis »)		
Focalisation sur l'oral / l'écrit	Surtout sur l'oral « on » est utilisé plutôt que le « nous » ; Présentation du singulier seulement (prononciation identique) ; Séparation des pronoms « il », « elle » et « on »	Approche scriptocentrée « Tous les verbes en -er ont pour finale ‘e’, ‘es’, ‘e’, ‘ons’, ‘ez’ et ‘ent’ » ; « Attention, les formes pour je, tu, il/elle et ils/elles ont la même prononciation » (sans faire entendre la prononciation)	Approche scriptocentrée Conjugaison du verbe à partir des finales
Approche par le sens / la forme	Approche par le sens Mise en parallèle de « parler » et « dire » (signification proche) plutôt que des verbes du 1er groupe	Approche par le sens Verbes de présentation regroupés Approche par la forme La situation familiale et la profession sont regroupées car elles mobilisent le verbe « être »	Approche par le sens Verbes de présentation et du 1er groupe (parler, s'appeler) Approche par la forme Verbe « s'appeler » conjugué à toutes les personnes, hors contexte, sans prénom

Cette comparaison montre bien qu'Ohlala mène une approche guidée par le sens du vocabulaire présenté plutôt que d'aborder les éléments par leur forme grammaticale. La présentation de verbes hors contexte qui est à l'oeuvre dans les deux MOOC me semble très difficile d'accès. Le verbe « s'appeler », par exemple, est très difficile (il est pronominal et la prononciation du « e » change selon ses formes). De même, présenter le verbe « être » sans attribut n'est par exemple pas compréhensible pour des apprenants arabophones (en arabe, ce verbe ne s'utilise pas au présent). La méthode d'Ohlala, à la fois implicite et guidée par les exemples et l'usage de la langue me paraît en ce sens plus pertinente pour faire comprendre des verbes et du vocabulaire de présentation sans passer par des notions ou des explications métalinguistiques. Mais on voit aussi qu'elle montre ses limites lorsqu'une systématisation est en jeu. Quand il s'agit de présenter la conjugaison, l'enseignante a ainsi recours à la méthode déductive, qui remet au centre des formes linguistiques décontextualisées plutôt que des exemples : il serait peut-être intéressant de s'interroger sur les usages possibles de la méthode inductive en vidéo, afin de continuer à baser les cours sur les exemples, plutôt que sur les règles. Cette démarche permet donc à la fois de rendre les contenus d'apprentissage plus accessibles à un public qui ne bénéficierait pas d'un enseignement trop explicite de la grammaire (Tyne, 2017) et d'organiser les cours de manière à satisfaire des personnes ayant un rapport plus strict aux normes, ou un besoin de structuration plus marqué (Adami, 2012).

*** Méthode d'explication**

La méthode d'explication constitue un autre élément central des vidéos. En comparant les trois dispositifs, on s'aperçoit que la méthode d'Ohlala se rapproche plus d'un cours en présentiel, notamment par le recours aux adresses, aux répétitions et à la gestuelle.

Tableau n°6. Méthodes d'explication dans les trois dispositifs

	Ohlala	VEF	FLI
Débit de parole	Très lent	Lent	Lent
Adresses directes	Oui Recours aux questions : « C'est quoi ? », « ça veut dire quoi ? »	Oui Exercices intégrés à la vidéo ; Recours aux questions et à l'impératif (« regardez », « observez »)	Non Niveau de langue formel, texte lu
Exemples	Présents, répétés Répétitions de chaque exemple deux ou trois fois, d'abord à l'oral et avec présence du visage, puis introduction de la forme écrite, répétée encore à l'oral ; Passage de l'exemple contextualisé (« Je viens de France », « J'habite à Lyon », etc) à des exemples inventés, en marquant une pause entre l'expression à apprendre et le complément donné en exemple	Peu présents, non répétés Exemples de la vidéo de compréhension orale repris en coupant les phrases en deux (d'un côté une liste avec les verbes, de l'autre une liste des compléments), puis présentation de la conjugaison sans exemples. Conjugaison consécutive de plusieurs verbes (s'appeler, être, avoir), sans complément ou attribut.	Peu présents, non répétés Trois exemples pour les verbes « s'appeler » ; Les autres verbes sont présentés à l'infinitif, puis présentation de la conjugaison à toutes les personnes, hors contexte et sans exemples (verbe « jouer » sans COD, verbe « être » sans attribut)
Phrases explicatives	Très rares et très simples « on peut dire... », « c'est le pays », « c'est la langue », « hier » (pour le passé composé) et « aujourd'hui » (pour le présent)	Approche explicite (emploi systématique du vocabulaire métalinguistique)	Approche explicite (emploi systématique du vocabulaire métalinguistique)
Non verbal	Très présent Pour introduire les pronoms, l'enseignante pointe	Absent (pas de visage)	Absent

	son torse (« je »), la caméra (« tu »), hors du cadre (« il » ou « elle »), trace un cercle autour d'elle avec ses mains (« on ») ; pour introduire les temps, la main indique derrière l'enseignante (passé) ou le sol (présent).		
--	--	--	--

Ainsi, en s'affranchissant de phrases explicatives trop nombreuses pour introduire les règles et les exemples (mais à l'aide de traduction, voir point suivant), l'enseignante d'Ohlala rend plus accessible le contenu de la vidéo, tout en rapprochant celle-ci dans sa forme d'un cours en présentiel, à l'aide d'éléments qui relèvent de l'interaction verbale et non verbale. Les explications, qui ont souvent recours au vocabulaire métalinguistique, peuvent être complexes à comprendre pour des apprenants, surtout lorsque les différents niveaux de parole s'enchaînent (règle, exemple, explication, reformulation, etc). Les répétitions me semblent très importantes, puisqu'elles permettent de faire comprendre le segment à retenir tout en le présentant à chaque fois dans un exemple. C'est une manière simple de rendre le contenu du cours accessible à un public débutant et/ou peu scolarisé, voire non alphabétisé (la mémorisation se faisant alors bien plus par l'oral). Au contraire, dans le MOOC VEF par exemple, un exercice présente, d'un côté, les expressions qui font l'objet du cours (« Je m'appelle, je suis, j'ai ») de l'autre les noms, professions et âge, à relier au verbe (Pascal Keller, Tania Fedorovna, journaliste, architecte, 6 ans...). En réponse, on ne trouve pas de répétition des phrases complètes (la voix lit : « Je m'appelle... Pascal Keller / Tania Fedorovna », « Je suis... professeur / journaliste / architecte / divorcée »). Cette approche par la forme est loin d'être intuitive pour un public moins scolarisé – un élément qui est en lien étroit avec la place de l'écrit.

*** Place de l'écrit et exploitation du format vidéo**

Les trois dispositifs mobilisent l'écrit, mais de façon différenciée. Le recours à l'écrit est aussi lié, plus largement, à l'utilisation de l'image dans le cadre du format vidéo.

Tableau n°7. Place de l'image et de l'écrit dans les vidéos des trois dispositifs

	Ohlala	VEF	FLI
Utilisation de l'image	Présence du visage Vidéo, présence du visage de l'enseignante	Pas de visage Images animées Bulles pour faire parler	Présence partielle du visage Visage de l'enseignante pas toujours incrusté dans le Po-

	Pas d'images	les personnages en dialogue	werpoint Utilisation de l'image Recours occasionnel à des images et des dessins pour les exemples.
Passage oral - écrit	Oral qui précède l'écrit L'écrit arrive dans un second temps ; Dans la vidéo « Je suis », seul l'exemple de l'enseignante est écrit (focalisation sur le segment à apprendre)	Oral qui précède l'écrit Reprise à l'écrit des exemples déjà entendus dans la vidéo de compréhension orale	Oral et écrit simultanés Grande place de l'écrit, parfois prévalence sur l'oral Explications parfois écrites ; 2e vidéo est introduite par une citation de Gérard de Nerval (« La conjugaison éternelle du verbe "aimer" ne convient peut-être qu'aux âmes tout à fait naïves ») ; Texte parfois écrit mais pas lu
Aides visuelles	Changement de couleurs Mise en relief des terminaisons	Changement de couleurs et animations Mise en relief des terminaisons, organisation des connaissances (colonnes, typographies différentes)	Changement de couleurs Mise en relief des terminaisons
Traductions	Oui (des exemples, en arabe)	Non	Non

Les trois dispositifs exploitent donc à leur manière l'outil vidéo grâce à l'image (filmée, animée ou statique), combinée à l'écrit (avec des mises en relief par la couleur notamment), rendant pertinente l'utilisation de ce format. Mais Ohlala (au contraire du MOOC FLI, notamment) privilégie tout de même l'oral sur l'écrit. Cela rend le contenu plus accessible à un public moins lettré, cependant, on peut aussi déplorer que le seul exemple écrit soit celui de l'enseignante, qui est le moins pertinent en ce qui concerne la nationalité et les langues parlées.

* Exemples et vocabulaire

Tableau n°8. Place des exemples et approches du vocabulaire dans les trois dispositifs

	Ohlala	VEF	FLI
Contextua-	Oui	Oui	Non

lisation	« Je m'appelle Léa », « Je suis française », « J'ai parlé avec Adèle hier »	Exemples tirés des dialogues de la vidéo de compréhension orale ; Contextualisation possible grâce aux personnages animés et aux bulles pour les faire parler	Exemples décontextualisés pour introduire la notion de conjugaison : « Tu manges une pomme rouge », « Le chien court dans la rue », « La petite fille joue au ballon » Oui Contextualisation par des images pour donner des exemples de la conjugaison du verbe « parler »
Inclusion du public visé	Oui Exemples qui s'adressent à un public migrant : pays d'origine (Afghanistan, Soudan, Somalie, Syrie) et langues (arabe, chinois, anglais, tigrigna, italien, farsi)	Oui Présence de noms et de langues renvoyant à un public migrant : « Tania Fedorovna », « Vous parlez tamoul ? Je parle tamoul » ;	En partie Noms et prénoms à consonance très française ; mais présence de langues renvoyant à un public migrant (nationalités afghane, italienne et soudanaise)
Ancrage dans une situation de communication	Non Pas d'introduction des questions liées à la présentation	Oui Pas d'introduction des questions liées à la présentation, mais présentation du vocabulaire lié aux formulaires administratifs (nom, prénom, âge, situation)	Oui Introduction des questions « Tu t'appelles comment » / « Comment tu t'appelles ? » et de la réponse « Je m'appelle », mais pas en dialogue

La contextualisation des exemples et leur insertion dans des situations de la vie quotidienne est abordée de façon différente par les trois dispositifs. Dans ce cadre, Ohlala permet un ancrage fort dans une situation authentique, qui trouve cependant, ici, ses limites : l'enseignante parlant en son nom, et se trouvant seule, il lui est plus difficile de mettre en place un dialogue et d'introduire les questions en contexte. De même, sans image, les phrases à la troisième personne sont bien moins compréhensibles.

La prise en compte du public visé dans les exemples est également un aspect primordial, et l'on voit ici que les différents cours intègrent cet élément à leurs exemples. Notons tout de même que dans le MOOC VEF, tous les métiers cités nécessitent des études et renvoient à une classe sociale supérieure (architecte, journaliste...), ce qui exclut beaucoup de personnes.

En définitive, ces exemples montrent que plusieurs améliorations sont possibles pour Ohlala, mais que le dispositif remplit tout de même les objectifs méthodologiques et pédagogiques qu'il se donne. Des deux autres plateformes, on retiendra que l'approche du MOOC VEF est encore une fois plus pertinente que celle du MOOC FLI. Il offre notamment des pistes intéressantes pour rendre les apprenants plus actifs et pour les amener à comprendre d'eux-mêmes les règles grammaticales par la méthode inductive. Le recours à l'image (ou ici, aux animations) permet aussi de mieux contextualiser certains exemples, et le fort ancrage dans le contexte homoglotte est définitivement un aspect à mettre au centre des contenus. Cependant, ce cours reste à mon sens encore trop peu accessible à un public moins scolarisé.

Les stratégies développées par Ohlala (passage par les exemples, répétitions, non verbal, concentration sur la première et la deuxième personnes...) me semblent effectivement plus adaptées au public visé. Cependant, on remarque bien un écart entre certains objectifs que se donne le dispositif et la réalité : les exemples ne se font pas toujours en contexte, et le vocabulaire propre au milieu homoglotte n'est pas toujours mobilisé (même si c'est le cas dans d'autres vidéos). Ohlala gagnerait aussi peut-être à trouver des moyens de généraliser les apprentissages par la méthode inductive, afin de faire comprendre, petit à petit, et sans passer par une approche déductive, que les phrases données en exemples s'inscrivent dans des fonctionnements plus larges et systématisés. Cette démarche ne nécessiterait d'ailleurs pas forcément de passer par du vocabulaire métalinguistique : dans d'autres vidéos d'Ohlala, ce genre de démonstration se fait à l'aide de vocabulaire simple (« C'est pareil », « c'est la même chose »), du ton (insistance sur certains sons, pause entre les mots), des gestes (pointer l'oreille ou l'oeil pour souligner ce que l'on entend ou non, une orthographe similaire, etc). Finalement, il me semble que c'est donc avant tout la méthode d'explication qui prouve son efficacité, puisqu'elle consiste à aborder la vidéo comme un cours en présentiel, en usant de la répétition, de questions et d'adresses qui réduisent la mise à distance avec les apprenants. Par là, Ohlala se distingue donc essentiellement par son approche de la l'enseignement, et par sa volonté de rendre les contenus d'apprentissage aussi accessibles et compréhensibles que possible pour le public visé – et ce, indépendamment des thématiques abordées dans les vidéos.

Conclusion

Il a été à la fois complexe et enrichissant pour moi de mener une enquête sur un dispositif auquel je participe en tant qu'enseignante. J'espère être parvenue à trouver la distance nécessaire à la réflexion critique, afin d'établir des analyses pertinentes sur Ohlala. Mener cette recherche en croisant autant de données m'a permis de mieux comprendre le rapport entre les objectifs du projet et ses retombées effectives, et de mettre en perspective les enjeux, qualités et inconvénients du dispositif, et ce à plusieurs échelles.

Cependant, je pense qu'avec plus de rigueur et de réflexion en amont de l'enquête, ma recherche aurait pu mieux porter ses fruits. Comme je l'ai déjà précisé au cours de mon analyse, certaines questions ou propositions de réponse du questionnaire auraient gagné à être changées ou formulées autrement. En ce qui concerne le profil du public, c'est notamment le cas des catégorisations linguistiques et des regroupements par pays. La question du niveau de formation, essentielle, manquait par exemple à l'appel, et l'on peut imaginer que d'autres informations auraient pu être utiles, à propos d'un projet de migration ou de la présence du français dans les pays de résidence des personnes interrogées... Quoiqu'il en soit, l'enquête quantitative reste peu accessible aux publics illettrés ou analphabètes. A l'avenir, s'il m'était donné de poursuivre mon travail de recherche sur Ohlala, il faudrait donc établir un questionnaire plus précis et mieux construit afin d'intégrer ces éléments et de nouvelles données (pratiques de visionnage notamment). Mais surtout, il serait indispensable de mener des entretiens individuels avec des apprenants, notamment peu scolarisés, pour comprendre plus en détails leurs pratiques et stratégies d'apprentissage selon les types de vidéos, ainsi que leur rapport à la structure du dispositif et aux méthodes d'explication.

Malgré les perspectives d'affinement concernant cette recherche, ce travail m'a beaucoup appris sur le fonctionnement d'Ohlala. Et ce, en confirmant que le public visé est touché en partie, que l'offre de cours en présentiel comme sur internet reste trop limitée, mais aussi que les méthodes d'enseignement et la variété des contenus d'Ohlala sont pertinentes au regard des besoins et des attentes du public. Mener ce travail m'a aussi fait comprendre la dimension hybride de la page et de la chaîne (un « coup de pouce » quotidien qui n'est ni un dispositif d'enseignement ni de diffusion), ainsi que de notre position d'enseignantes.

Les réseaux sociaux constituent en effet un environnement d'apprentissage à la fois formel (par le contenu des vidéos) et informel (par l'espace dans lequel celles-ci s'inscrivent, et donc par la posture des enseignantes). Cette dualité est centrale, puisqu'elle met potentiellement en jeu les processus d'apprentissage et d'acquisition explicites et implicites que l'on peut trouver en milieu guidé comme en milieu social. L'espace des réseaux sociaux permet donc une approche moins stricte de la langue (qui n'apparaît plus comme neutre et standardisée), un rapport différent aux contenus d'apprentissage (perçus à la fois comme didactiques et authentiques) et une relation de proximité aux enseignantes (qui se présentent comme des individus). Ce nouveau statut des enseignantes les place à mi-chemin entre professeures et Youtubeuses, une posture que l'on pourrait presque qualifier d'« inFLEenceuses », et qui crée de nouvelles formes d'interactions et d'implication personnelle, malgré la dimension massive et peu individualisée de l'enseignement. Un dispositif comme Ohlala possède alors un véritable potentiel d'apprentissage à la fois conscient et inconscient, explicite et implicite. À mon sens, c'est surtout cette dimension qui permet de contrebalancer les inconvénients propres aux plateformes Facebook et Youtube. D'ailleurs, la comparaison avec les MOOC a bien montré que la scénarisation pédagogique n'est pas toujours gage d'efficacité et de qualité de l'enseignement quand ce dernier se fait en ligne. Il me semble que dans des contextes d'apprentissage en autonomie et avec le numérique, la fidélisation, la temporalité spécifique et la dimension authentique instituées par les réseaux sociaux constituent un plus grand avantage pour l'apprentissage.

De nombreuses remédiations restent possibles et souhaitables pour Ohlala, mais elles ne seront pas toujours simples à mettre en place. D'abord, parce que les manques du dispositif en terme d'organisation et de scénarisation pédagogiques ne peuvent véritablement être améliorés sur les plateformes Youtube et Facebook. Une meilleure organisation des playlists et des balisages systématiques au sein même des vidéos sont cependant des pistes possibles pour assurer une meilleure structuration de la page et la chaîne : explications relative à l'activation de sous-titres, lien vers la vidéo suivante d'une série de cours ou vers la playlist correspondante, éventuellement intégration d'exercices d'évaluation au sein des vidéos...

Ensuite, parce que beaucoup d'améliorations dépendent moins d'une question de volonté que des conditions matérielles dans lesquelles cet enseignement prend place : le manque de temps et d'argent ne permet pas de garantir une plus grande disponibilité pour améliorer l'interaction et mieux répondre aux messages et aux commentaires, ni de systématiser le recours au sous-titres par exemple.

Enfin, parce que concernant les types et formats de vidéos, les résultats statistiques, ceux de l'enquête et les recommandations des recherches en didactique ne correspondent pas toujours, voire se contredisent. Sans chercher une issue facile à cette difficulté, il me semble tout de même, au terme de cette recherche, que conserver la diversité des formats et des contenus a finalement plus de sens que de décider quel type de vidéos serait à favoriser (entre les cours plus traditionnels avec des exemples, les vidéos plus authentiques de compréhension orale, et les vidéos centrées sur des points de compétence particuliers).

Comme beaucoup d'enjeux pédagogiques se jouent à l'échelle de la vidéo, ce sont donc aussi les stratégies d'enseignement, l'accessibilité des ressources et l'approche de la langue qui font la force d'Ohlala dans sa méthode. Ces éléments traversent les différents contenus, se déclinent de différentes manières selon les vidéos, et c'est avant tout cette approche qu'il faudra continuer d'enrichir à l'avenir. À plus long terme, il serait donc souhaitable que plus de recherches soient menées sur les processus d'apprentissage des langues avec la vidéo, en contexte formel ou non, mais aussi sur le potentiel des réseaux sociaux, qui offrent un guidage didactique au sein d'un environnement social et naturel, dans la démocratisation de la formation linguistique.

Finalement, si Ohlala ne peut pas être comparée à un cours, c'est peut-être pour le mieux : le projet rappelle que des espaces d'apprentissage moins formels, plus authentiques, qu'ils soient des ateliers ou des communautés d'apprentissage, sont également souhaitables et pertinents, et dans notre cas, gratuits et accessibles. La seule transformation en profondeur qui pourrait selon moi faire d'Ohlala un dispositif d'enseignement plus complet (et éventuellement constituer une plus-value par rapport aux réseaux sociaux) serait la déclinaison du projet en application mobile, disponible en plusieurs langues et proposant des parcours de différents niveaux. Mais à ce stade, il ne s'agit que d'un rêve !

Bibliographie générale

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009> [consulté le 29/03/2021]
- Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. In Chiss J.L., Archibald J.M. (dir.), *L'intégration linguistique des immigrants*. Paris : L'Harmattan, 71-83.
- Adami, H., & André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68-69, 135-158. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.1535> [consulté le 08/06/2021]
- Adami, H., et Leclercq, V. (2017). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. Disponible en ligne: <http://books.openedition.org/septentrion/14056> [consulté le 08/04/2021]
- Albero, B. (2011). Penser le rapport entre formation et objets techniques : Repères conceptuels et épistémologiques. In Leclercq G., Varga R. (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris : Hermès / Lavoisier, 2010. Disponible en ligne: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578355> [consulté le 13/02/2021]
- Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Vincennes-St Denis, France, 139-159. Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270> [consulté le 13/02/2021]
- Azaoui, B., Gouaïch, K., & Roubaud, M.-N. (2019). L'accueil et la formation linguistique des migrants. Quelles pratiques aujourd'hui ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 32. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4107> [consulté le 18/03/2021]
- Beauné, A. (2012). Innovation pour la formation linguistique des migrants ? Analyse d'un dispositif d'entraînement à distance. *JOCAIR*. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01401881> [consulté le 01/04/2021]
- Benson, P. (2015). Commenting to learn : Evidence of language and intercultural learning in comments on youtube videos. *Language, Learning and Technology*, 19, 88-105.

- Berchoud, M.-J. (2007). « Migrant », « immigrant : questionnement sur nos mots. In Chiss, J.-L., & Archibald, J. (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan, 39-69.
- Boullier, D. (2014). MOOC : En attendant l'innovation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(6). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/685> [consulté le 27/02/2021]
- Bruillard, É. (2014). Les utilisateurs des MOOC : Quel regard ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(7). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/791> [consulté le 27/02/2021]
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXI (3), 8-20. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276> [consulté le 04/05/2021]
- Chapus, P. (2012). *Les classes hors les murs dans un contexte homoglotte : Pertinence ou nécessité ? Proposition de matériel pédagogique à destination de grands adolescents débutants*. Mémoire de Master Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Charlier, B. (2014). Les MOOC : Une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(5). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/531> [consulté le 12/03/2021]
- Chiss, J.-L., & Archibald, J. (2007). *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- Chotel, L. (2017). Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de la «massivité». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24(2), 113-147. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/stice.2017.1742> [consulté le 13/03/2021]
- Cisel, M. (2014). MOOC : Les conditions de la réussite. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/877> [consulté le 17/03/2021]
- Combe Celik, C. (2017). Télécollaboration informelle 2.0 : Le vlogue d'un américain en français sur YouTube. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01615615> [consulté le 15/02/2021]

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030> [consulté le 15/02/2021]
- Depover, C. (2014). Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(5). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/530> [consulté le 07/03/2021]
- Desmet, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : Tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XI(1), 119-138.
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement : An empirical study of MOOC videos. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale Conference*, 41-50. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239> [consulté le 03/03/2021]
- Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., & Schmidt, P. (2015). The Role of Video in Online Learning : Findings From the Field and Critical Reflections. *HIIG Discussion Paper Series*, Disponible en ligne : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2577882 [consulté le 03/03/2021]
- Benson, P. (2015). Commenting to learn : Evidence of language and intercultural learning in comments on Youtube videos. *Language Learning & Technology*, 19(3), 88–105. Disponible en ligne : <https://www.lltjournal.org/item/2921> [consulté le 15/02/2021]
- Hoppe, C. (2017). MOOC et didactique des langues. *Synergies France*, 11, p. 77-89. Disponible en ligne: <https://core.ac.uk/display/201791504> [consulté le 27/02/2021]
- Tyne, H (2017). Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation. In H. Adami & V. Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*. Presses universitaires du Septentrion. Disponible en ligne: <http://books.openedition.org/septentrion/14056> [Consulté le 07/04/2021]
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : Enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Alberio, B. *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris : Hermès / Lavoisier, 241-263. Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276> [consulté le 01/03/2021]

- Mangiante, J.-M. (2020), *L'Intégration linguistique des migrants*, Artois Presses Université.
 Disponible en ligne: <http://books.openedition.org/apu/7633> [consulté le 12/04/2021]
- Mangenot, F. (2014). MOOC : Hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(7). Disponible en ligne: <http://journals.openedition.org/dms/844> [consulté le 26/02/2021]
- Mangenot, F. (2015). Du e-learning aux MOOC : Quelle évolution des échanges en ligne ? *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*. Disponible en ligne : <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002129> [consulté le 26/02/2021]
- Mangenot, F. (2016). Le numérique entre effet de mode et réelle innovation. In A. P. et D. J. Lemay (Éd.), *Enseignement / Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Editions des archives contemporaines.
- Mercier, E. (2018). La formation linguistique des adultes migrants : Un effet « magique » sur l'intégration ? Des discours institutionnels à la perception de migrants, I. Pierozak et al. coord, éditions Lambert Lucas. Disponible en ligne: https://www.academia.edu/37124655/Article_La_formation_linguistique_des_adultes_migrants_Un_effet_magique_sur_l_int%C3%A9gration_Des_discours_institutionnels_%C3%A0_la_perception_de_migrants_pdf [consulté le 01/04/2021]
- Millet (2009). Petit guide de méthodologie de l'enquête. Disponible en ligne : https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_m%C3%A9thodologie_de_l_enque%C3%A2te.pdf [consulté le 19 juin 2021]
- Mompean, A. R., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6(6-1). Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204> [consulté le 02/04/2021]
- Parpette, C. (2005). L'influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE : D'une réalité diffuse à une méthodologie constituée. *L'enseignement/ apprentissage du Français Langue Étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, 7-16. Disponible en ligne: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376550> [consulté le 16/03/2021]
- Pujol Berche, M. M., & Véronique, D. (1991). L'acquisition d'une langue étrangère : Recherches et perspectives. Disponible en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92992> [consulté le 12/08/2021]

Sitographie

Conseil de l'Europe (2011). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Disponible à l'adresse : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 09/07/2021]

Eduscol, le site des professionnels de l'éducation (2021). *Granularité, individualisation*. Repéré à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-modularite/granularite-individualisation-1> [consulté le 19/06/2021]

FUN MOOC. *Vivre en France – A1*. Disponible en ligne:

<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/vivre-en-france-a1/> [consulté le 10/03/2021]

FL2I (2015). *Conférence – Véronique Leclercq: Formation linguistique des adultes en parcours d'insertion : vers une modélisation de la notion de rapports à l'écrit*. Disponible en ligne : <https://fli.atilf.fr/conference-veronique-leclercq/> [consulté le 19/04/2021]

Hachette FLE.(2020). *Webinaire Pédagogique – Conférence Hervé Adami*. Disponible en ligne: <https://www.youtube.com/watch?v=6UyRpqVJ24I> [consulté le 08/08/2021]

INSEE. *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers*. Disponible en ligne:

http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp/ref_id=NATCCI02124&tab_id=427&souspop=4 [consulté le 02/07/2021]

MOOC AFPA. *MOOC FLI – Français Langue d'Insertion*. Disponible en ligne:

https://mooc.afpa.fr/courses/course-v1:afpa+MOOC_FLI+FLI_2019/about [consulté le 10/03/2021]

Organisation internationale de la Francophonie (2019). *La langue française dans le monde*.

Repéré à l'adresse <https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-04/LFDM-20Edition-2019-La-langue-fran%C3%A7aise-dans-le-monde.pdf> [consulté le 02/07/2021]

Réseau Canope (2015). *Les MOOC : intentions pédagogiques et motivations des apprenants*.

Repéré à l'adresse: <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-mooc-intentions-pedagogiques-et-motivations-des-apprenants.html> [consulté le 19/02/2021]

Annexes

TABLE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Retranscription de l'entretien semi-directif mené avec la co-fondatrice d'Ohlala (p.82)
- Annexe 2 : Résultats de l'enquête (p.91)
- Annexe 3 : Statistiques concernant l'âge et le genre du public sur Facebook (p.96)
- Annexe 4 : Statistiques concernant l'âge et le genre du public sur Youtube (p.97)
- Annexe 5 : Statistiques concernant l'origine géographique du public sur Facebook (p.98)
- Annexe 6 : Statistiques concernant l'origine géographique du public sur Youtube (p.99)
- Annexe 7 : Statistiques concernant la durée moyenne de visionnage sur Facebook et Youtube (p.100)
- Annexe 8 : Rétention des vidéos les plus vues sur Youtube (p.101)
- Annexe 9 : Rétention des vidéos de moins de six minutes les plus vues sur Youtube (p.102)
- Annexe 10 : Statistiques concernant l'appareil de visionnage sur Youtube (p.103)
- Annexe 11 : Classement des vidéos les plus vues sur Facebook et Youtube (p.104)

Annexe 1 : Retranscription de l'entretien semi-directif mené avec la co-fondatrice d'Ohlala

Ad = Adèle (moi)

Ens = Enseignante

1	Ad	Alors + je commence l'enregistrement ↓ + donc Léa tu es + une des deux euh+ créatrices de « Ohlala! Français » ↑ + est-ce que euh+ tu pourrais euh+ m'expliquer pourquoi cette page a été créée et comment elle fonctionne ↓ ++ dans les grandes lignes ↓
2	Ens	Euh+ cette page à l'origine elle a été créée par euh Adèle ↑ et euh++ enfin par toi [rires] et euh ben si je me souviens bien c'était euh + ben déjà le manque de cours pour les personnes primo-arrivantes hein + et puis après euh en partie parce que euh elle apprenait l'arabe et que elle voyait le genre de ressources qu'elle aurait aimé avoir et qu'elle avait pas et :: qui étaient euh pas forcément des cours euh super euh ++ super euh formels quoi + mais vraiment euh plutôt des vidéos genre vlogs pour pouvoir travailler la compréhension orale sans forcément tout comprendre mais mais comprendre des mots et des expressions en contexte dans un + dans une langue pas trop rapide + et puis l'autre aspect c'était euh qu'y a plein de chaînes Youtube qui existent pour apprendre le français mais elles sont quasi toutes en anglais + et du coup ben pour des gens qui parlent pas anglais c'est pas forcément facile de trouver quoi ++ ensuite euh moi + je trouvais que c'était euh une bonne idée mais euh à l'origine en fait + moi je pensais pas faire du FLE et je pensais pas me dédier à ça mais je trouvais que c'était une bonne idée de faire des vidéos dans le cadre de mon enseignement + pour en fait faire des vidéos qui fassent réviser des choses aux apprenants que j'avais à ce moment-là ↑ c'est à dire que quand je faisais des cours en association je trouvais que c'était une bonne chose de pouvoir faire des vidéos sur les cours qu'on faisait ↑ + pour que les personnes du cours elles puissent rentrer à la maison et reregarder le contenu du cours en vidéo ↓ et donc moi à la base je pensais spécifiquement à mes élèves à moi et je pensais pas tellement m'adresser à des personnes que je connaissais pas ↓
3	Ad	D'accord ↓ + et quand est-ce que ça a changé ↑
4	Ens	Hmm :: je pense que ça a surtout changé pour moi : l'été dernier ↑ + euh l'été euh 2020 ↑ parce que : on a eu l'idée à ce moment-là de faire des « live » ↑ et j'ai l'impression que notre production de vidéos peut-être que je me trompe mais j'ai l'impression que notre production de vidéos elle a beaucoup augmenté depuis l'été dernier ↑ + elle était pas du tout aussi intense avant euh l'été dernier ↑ + et euh en fait j pense que c'est aussi l'histoire du covid ↑ + ça m'a pas mal euh travaillée :: l'idée du distanciel et tout et je me suis dit en fait euh y a des gens qui ont besoins de cours à distance ↑ et euh y a un problème d'accès aux cours en général ↑ et du coup en fait ça a du sens de faire des vidéos pour tout le monde et pas seulement pour des personnes qui me connaissent ou des élèves à moi + je pense que c'est à ce moment-là que j'ai : + ça a changé
5	Ad	Et du coup euh tu dirais que le concept de la page il a évolué au cours du temps ↑ + et dans quel sens
6	Ens	Euh + ben je pense que le fait que le nombre de personnes qui regardent les vidéos

		ait augmenté ça nous a fait aussi changer de perspective + euh parce que moi par exemple les live j'aurais jamais pensé à en faire avant : + ou euh des cours un peu euh thématiques où on se disait si ça se trouve euh les personnes elles ont jamais vu d'autres vidéos + et euh si ça se trouve euh + ouais je pense que c'est ça qui m'a fait euh + ouais qui m'a fait changer de perspective ↑ + après je pense que + ce qu'on n'a pas changé en fait + c'est qu'on a toujours le même objectif d'enseigner à des personnes primo-arrivantes en France + en tout cas des personnes qui ont pas forcément de bagage euh scolaire euh solide ↑ + et euh qui peuvent apprendre la langue euh par l'oral et par le la mise en contextualisation quoi + la mise en contexte ↓
7	Ad	Donc tu dirais que c'est ça en fait euh le concept de la page ↑
8	Ens	Ouais un public euh migrant primo-arrivant et pas forcément scolarisé + avec lequel on passe plutôt par l'oral
9	Ad	Et est-ce que euh :: ça implique des méthodes particulières dans tes vidéos ↑
10	Ens	Euh : moi en fait les vidéos ça se rapproche en fait des cours que je fais + c'est juste une approche euh particulière qui fait que je + par exemple on utilise très peu de termes métalinguistiques le moins possible ↑ + que ce soit des références aux temps que ce soit des références aux catégories grammaticales etc ↑ + et on passe vraiment par les exemples et la mise en contexte avant tout ↑ + c'est-à-dire que quand on fait des expressions par exemple à chaque fois on prend une expression et on donne des exemples + quand c'est les temps euh ou des verbes à chaque fois c'est des phrases avec des exemples ↑ + euh moi je pense que cette euh + ce passage par les exemples et la mise en contexte en fait il est directement induit par le fait que les personnes ont pas de bagage scolaire ↑ et du coup peuvent pas s'appuyer sur euh une mémorisation de type euh + voilà règles euh grammaticales etc ↑ + mais que par contre avec le contexte + et avec certains mots-clé du quotidien + les gens peuvent comprendre en fait ↓ + et euh moi dans mon enseignement A1 + y a beaucoup de mots-clé en fait qui sont connus de tous et sur lesquels on peut s'appuyer + euh pour faire comprendre d'autres choses ↑ je pense à en fait un répertoire de mots par exemple CARTE euh BUS + RENDEZ-VOUS + euh + en fait y a des mots + en fait les personnes qui viennent d'arriver en France + elles connaissent + soit parce que c'est des mots transparents comme bus et carte ↑ + donc des mots qui dans beaucoup de pays se disent de la même manière ou qui peuvent être devinés ↑ + soit c'est des mots qui sont liés à leur vie en France et que du coup ils connaissent ↑ + comme rendez-vous docteur etc ↓ enfin bref ↓ + et je pense que + avec ce répertoire de mots on peut créer des exemples qui sont compréhensibles même par les niveaux les plus bas ↓
11	Ad	Est-ce que tu dirais que du coup + dans ce contexte-là + la vidéo pour toi c'est un format euh + que tu trouves euh + mieux adapté que d'autres ↑
12	Ens	Je pense que la vidéo euh c'est c'est beaucoup mieux parce qu'y a l'image + et je pense que c'est très important à la fois pour la prononciation + et pour les expressions euh faciales en fait + d'avoir un lien avec euh un visage + pour moi c'est important parce que + ben déjà y a euh les expressions faciales + qui permettent d'exprimer euh par exemple si c'est une expression liée au doute à la joie euh ça permet de faire comme un émoji de visage presque + sachant qu'on réfléchit aussi au niveau des titres à mettre des éojis en lien + avec euh + avec le contenu de l'expres-

		<p>sion et de la vidéo ↑ + et du coup de voir le visage ça permet aussi de directement + montrer euh un peu dans quel registre se place l'expression ↑ + quel genre de sentiment est lié à l'expression + et euh moi j'utilise aussi beaucoup mes mains + et je pense que ça peut jouer + c'est-à-dire que par exemple pour maintenant avant après j'utilise beaucoup mes mains j'utilise beaucoup des gestes + donc moi je pense que c'est + très important pour le niveau débutant + et pour des personnes moins scolarisées d'avoir un accès direct euh : à l'expression parce qu'aussi l'expression sur le visage + c'est aussi ce qui a le moins de contexte possible + c'est un rapport direct y a pas de médiatisation disons entre le contexte de l'expression + la mise à l'écrit + et la lecture ↓ + là on est direct dans l'expression brute + qui n'est pas médiatisée ↓ + et du coup ça pour moi c'est un énorme euh avantage ↓ + du coup je pense que oui nan la vidéo c'est le support qui me paraît le plus euh + adapté euh + pour quelque chose en ligne quoi ↓ + parce que le reste euh ça s'appuie trop sur l'écrit + surtout y a un côté très immédiat de la vidéo où nous en plus on n'a pas du tout euh de + de présentation d'introduction c'est juste des vidéos euh + on entre directement dans le sujet [rires] + voilà y a très peu d'écrit dans nos vidéos y a même pas de sous-titres la plupart du temps d'ailleurs [rires] et du coup y a un côté très brut + et pour moi ce côté brut il facilite l'accès des personnes moins scolarisées</p>
13	Ad	Du coup le : fait de pas avoir de sous-titres c'est un choix ou c'est plus une contrainte
14	Ens	<p>Ben + pour moi ça c'est pas un choix parce qu'y a certaines personnes qui pourraient profiter des sous-titres ↓ + c'est plutôt qu'on n'a pas le temps et pas forcément le : moi je sais que j'ai l'idée à chaque fois mais je j'ai pas le choix j'arrive pas trop parce qu'il faut tout retaper et ça prend longtemps et tout + moi je le fais pas mais + je pense que ça pourrait être bien de le faire plus tard ↑ + après je pense vraiment que + par exemple les les personnes avec qui je parle de certaines vidéos elles ont très bien retenu les expressions en question + et elles ont aussi retenu des détails donc pas du tout le titre de la vidéo + mais des exemples + et des tenues + et la couleur euh du mur euh ou des trucs comme ça ↓ + par exemple ils vont me dire + ah oui euh t'as sorti une vidéo sur euh les questions ↑ + et t'étais assise euh devant un mur jaune + donc c'est des choses + comme y a pas de repères écrits ↑ ils vont avoir d'autres types de repères mais qui ressemblent euh aux repères des personnes qui sont pas alphabétisées en fait ↓ + ça va être euh comment jsuis habillée ça va être euh ce qu'y a autour et ça ça va attirer leur regard et comme ça ils vont reconnaître les vidéos et les différencier entre elles</p>
15	Ad	Ah oui d'accord ++ et euh + comment est-ce que tu choisis le type ou le format de la vidéo par exemple comment est-ce que tu choisis + si tu vas faire une vidéo pré-enregistrée un live une vidéo en vertical en horizontal etc + est-ce que tu fais des choix stratégiques ↑
16	Ens	<p>Ben moi au début je faisais des live ↑ + ça a permis de pas mal faire tourner la page ça circulait beaucoup et c'était assez accessible + c'est une occupation aussi quelque part + ça fait comme une émission que + voilà que tu regardes + après je pense que euh pour l'apprentissage des vidéos de 5 à 15 minutes c'est un peu plus facile que des live d'une heure + parce que les gens peuvent les écouter un peu n'importe où dans les transports etc + sur le chemin du travail + en surveillant les enfants etc</p>
17	Ad	Ok + et :: comment ils sont guidés tes choix pour trouver des thématiques de vidéos

		↑
18	Ens	Ben + avant tout en fait je puise dans mes cours + c'est-à-dire que si en cours je croise une expression + je parle d'un truc après ça me donne l'idée de faire une vidéo dessus + parce que j'en vois l'utilité avec des apprenants + du coup je me dis ah tiens ça ça ferait l'objet d'une bonne vidéo ↑ + euh mais en fait je suis pas trop de programme + et euh après euh je dirais en grande partie ça vient vraiment des apprenants que j'ai en cours qui : soit font des erreurs soit ont envie de comprendre certains points + et ça m'encourage à faire des ++ par exemple là la dernière vidéo que j'ai faite est-ce que vous pouvez + c'est juste parce que dans tous les groupes j'ai évoqué ça et que je me suis aperçu que c'était hyper important et que euh + en fait c'est une formulation qui permet de demander beaucoup de choses et y a beaucoup de gens qui sont bloqués + par exemple qui venaient voir quelqu'un et qui disaient photocopie madame + et en fait euh + dès que tu dis est-ce que vous pouvez faire une photocopie déjà euh + ton rapport aux gens il a vraiment changé + du coup c'est là que je me suis dit en fait d'apprendre par cœur est-ce que vous pouvez ça aide quoi + sans trop expliquer enfin j'explique quand même ce que c'est est-ce que + vous + pouvez mais + je leur dis c'est est-ce que vous pouvez et puis on met le truc derrière dont on a besoin quoi ↓ + comme une espèce de truc par cœur quoi ↓
19	Ad	Et tu penses qu'y a des formats ou des types de vidéos qui sont plus utiles que d'autres ↑ ou plus accessibles ↑
20	Ens	Ben y a des cours plus formels mais en fait + nous j'ai l'impression que les cours formels ça peut être intéressant mais vu que dans notre chaîne déjà y a pas de progression + y a pas vraiment de progression à suivre + les gens ils regardent un peu au hasard de quand ils ont du temps et voilà + et du coup en fait euh j'ai l'impression que les expressions c'est un truc qui est très utile parce que euh + c'est un petit savoir ponctuel + et moi ça fait partie en fait euh de ma philosophie de euh + de l'enseignement et de l'apprentissage c'est + à chaque cours les gens repartent avec quelque chose + que ce soit un mot que ce soit une phrase + donc autant euh moi je trouve que les expressions c'est très utile parce que euh c'est une compétence en fait vraiment ciblée voilà c'est une phrase + et quand t'as compris cette phrase eh ben tu peux la répéter tu peux reregarder la vidéo t'as compris les exemples + pour moi tu vois c'est un format qui est quand même vraiment utile quoi ↓
21	Ad	Et du coup toi quel rôle tu donnes à la page dans le parcours d'apprentissage des personnes ↑
22	Ens	Hm : ben moi je l'utilise toujours comme un complément de mes cours ou comme support en cours + donc je fais un va-et-vient entre mon cours et les vidéos ↑ euh + et les apprenants ils me font aussi régulièrement des retours en me disant ah j'ai vu la vidéo d'hier ↑ + et après je pense aussi que :: euh par contre euh j'ai appris à le voir aussi comme un truc indépendant pour des gens que je rencontrerai jamais + et pour euh c'est plutôt un coup de pouce ouais ↓ + ça va jamais réussir à leur apprendre le français mais ça peut réussir à débloquent certains points qu'ils avaient pas compris + ça peut réussir à faire une petite dose de français chaque jour + quelques petits points précis + et puis aussi juste de donner confiance parce que moi je trouve que dans l'apprentissage linguistique aussi l'idée de + de la prise de confiance en soi elle est énorme + euh et que du coup de comprendre des petites vidéos simples ça peut aussi donner confiance en soi en disant en fait je comprends +

		parce que les exemples ils sont adaptés ils sont tirés de la vie quotidienne des gens et puis du coup les gens ça peut aussi mettre en valeur + en mode en fait je comprends ce qu'elle est en train de dire dans la vidéo + et on reçoit des messages qui vont dans ce sens là hein + qui disent c'est incroyable euh je comprends vos vidéos je comprends quand vous parlez + et de gens qui ont l'air de dire que ça leur arrive pas souvent quoi ↓
23	Ad	Et du coup tu définirais comment euh les vidéos puisque tu les définis pas forcément comme un cours de français
24	Ens	Je saurais vraiment pas comment dire + c'est pas ouais + c'est pour moi c'est lié un peu aux ASL + aux ateliers socio-linguistiques + parce que euh y a une approche qui en fait qui ressemble qui est centrée autour des compétences ↓ + et le fait qu'on soit très dans l'exemple très dans la contextualisation pour moi ça me fait penser aux ASL en fait ↓ + avec des objectifs euh langagiers et sociaux toujours particuliers quoi ↓ + un truc qui se rapproche d'un truc par compétences en fait ↓
25	Ad	Et euh :: et du coup très concrètement dans les vidéos c'est quoi tes méthodes euh pour enseigner ou pour essayer de faire comprendre l'information ↑ sur quoi tu te concentres et comment : t'appréhendes la langue
26	Ens	Ben la langue je la + je l'appréhende avant tout comme un truc qui signifie quelque chose ↓ + et donc qui a besoin d'être en contexte et pas comme des concepts que ce soit euh + la conjugaison que ce soit la grammaire que ce soit des expressions pour moi c'est avant tout des choses qui signifient et c'est important de d'expliquer aux gens ce que ça signifie avant de dire comment ça se construit + et du coup je dirais c'est ça moi qui qui vraiment euh :: qui me guide
27	Ad	Et du coup tu :: tu fais comment ↑ + comment est-ce que tu vas passer l'information
28	Ens	Ben du coup moi je pense toujours à une ou deux reformulations ↑ euh donc comment reformuler la chose dans d'autres termes qui peuvent être compris donc par exemple est-ce que vous pouvez est-ce que c'est possible + puis + c'est possible ou pas + pour des personnes qui seraient bloquées par le est-ce que ↑ + voilà ↑ + reformuler pour montrer le sens ↑ + ensuite y a une phase pour moi de répétition ↑ + c'est-à-dire on répète on répète pour montrer que c'est ça le segment qu'on va apprendre ↓ + ça va pas toujours de soi qu'est-ce qu'on va apprendre ↓ + donc vraiment répéter pour insister sur le segment ↑ et après je pense euh + aussi euh + la reformulation j'ai dit ↑ + des fois la traduction mais pas toujours + et ensuite euh la mise en contexte ↓ + enfin l'objectif là par exemple j'avais dit on pose une question pour demander quelque chose à quelqu'un ou pour demander à quelqu'un de faire quelque chose ↑ + ça c'est pour expliquer l'objec- l'expression ↑ + et ensuite les exemples ↓ voilà ↓ ++ et puis ensuite pour simplifier la conjugaison et pour mettre directement en contexte ben je privilégie toujours des interactions entre le je et le tu c'est-à-dire que souvent dans les exemples on peut mettre en scène un dialogue + mais en disant euh + moi par exemple je dis souvent par exemple une personne arrive et me demande blablabla moi je réponds blablabla + c'est-à-dire que j'imagine un dialogue entre une autre personne et moi + et donc effectivement ça c'est un modèle d'interaction entre deux personnes dont moi avec une autre personne + et donc ça ça permet de faire un contexte direct avec un petit effort d'imagination mais qui est pas énorme

29	Ad	Et + je pense qu'on doit être une des chaînes où on parle le plus lentement de tout Youtube [rires] bon évidemment c'est fait exprès est-ce que tu penses que + que c'est adapté comme débit de parole ↓
30	Ens	Oui ↓ moi je pense que c'est adapté ↑ et je sais que c'est adapté parce que euh voilà c'est adapté pour mes élèves et en fait mes élèves c'est mon objectif + enfin en fait je trouve que en général c'est très tentant de se plier à quelques personnes qui voudraient qu'on parle très vite qui voudraient plus de grammaire et plus de conjugaison et tout mais je pense qu'il faut résister à ça en fait je trouve qu'on fait de la résistance contre ça ↑ + et euh :: et du coup euh moi je trouve que nan notre débit de parole il est adapté et euh faut surtout pas qu'on parle plus vite que ça + et la certitude que j'en ai c'est que c'est le débit de parole qui marche avec mes élèves et elles me disent que euh en fait quand vous parlez on vous comprend mais on comprend pas les autres ↓
31	Ad	Ouais + et est-ce que tu penses que euh : ça pose problème dans la page + ou que ça freine l'apprentissage par exemple le fait que y ait pas d'exercices ou de retours euh d'individualisation :
32	Ens	Ben euh moi je pense qu'y a plusieurs problèmes + y a un problème lié à la mémorisation ↓ + c'est qu'en fait quand on est en cours on peut faire plus de mémorisation parce qu'on demande aux gens de répéter ↑ parce qu'on vérifie que la prononciation est bien en place etc là on peut pas le faire + et en fait pour les petits niveaux le travail de mémorisation il se fait pas tout seul ↓ le travail de mémorisation il se fait en cours parce qu'en fait les personnes ne peuvent pas faire le travail de mémorisation toutes seules ou alors ont très peu + parce qu'en fait pour mémoriser il faut de l'écrit + si on si on veut mémoriser tout seul je veux dire si on veut travailler tout seul la mémorisation il faut + il faut de l'écrit ↓ + donc après si les gens ont une intuition de l'apprentissage + s'ils arrivent à apprendre s'ils savent comment apprendre une langue ils vont répéter ↓ mais on n'a pas nous de certitude que les gens font ça ↑ du coup c'est aussi très possible que les gens comprennent la vidéo puis oublient le contenu + du coup pour moi c'est un problème ↑ après les exercices euh ↓ + pour moi c'est pas ce qui est le plus important finalement ↓ + parce que euh en fait euh du moment qu'on a mémorisé l'expression et ce que ça veut dire après c'est la mise en pratique mais euh la mise en pratique ça c'est un truc qui se fait aussi euh tout le temps pour les personnes qui habitent en France parce que notre public c'est un public qui habite en France + et du coup ça fait aussi une différence
33	Ad	Mais du coup euh si je te comprends bien + c'est l'idée que vu qu'on passe plutôt par des exemples très concrets qu'il faut apprendre plutôt que par des règles + euh le fait d'apprendre des formes et des structures + euh c'est le plus important et du coup y a pas forcément d'exercices d'application et de systématisation derrière en fait ↓
34	Ens	Par exemple les exercices que je ferais en cours ce serait que les gens fassent leurs propres phrases ↓ + mais du coup c'est pas vraiment un exercice en fait ↓ + enfin si c'est une mise en pratique quoi ↓ + mais c'est pas un exercice scolaire de compléter le 1 et le 2 et le 3
35	Ad	Hmm ↓ + et euh est-ce que euh + euh + tu penses que la page pourrait donner plus euh d'outils ou euh d'aides pour euh justement euh à avoir soit des méthodes de

		travail soit être plus autonomes soit bien utiliser les vidéos pour apprendre tout seul
36	Ens	Pour moi c'est difficile pour moi ça c'est vraiment difficile je + parce que je pense que ça se fait vraiment avec les gens et je vois pas + je vois pas en distanciel comment ça serait possible ↓
37	Ad	Et euh + est-ce que tu penses que ce serait plus utile exemple d'avoir la page sur une autre plateforme où y aurait des exercices des activités ou une progression par exemple + ou est-ce que le fait que ce soit sur Facebook et Youtube c'est un élément euh ::
38	Ens	Moi je pense que ce serait bien en fait qu'y ait une plateforme par exemple avec des petits QCM ou des trucs comme ça ce serait bien + après euh je vois bien dans la pratique que par exemple les QCM + même quand j'en donne en classe euh en fait ça va pas du tout de soi avec un public notamment alpha + vraiment ça prend beaucoup de temps à comprendre comment ça marche un QCM et tout + du coup j'ai l'impression qu'encore une fois ce type d'exercices ça conviendrait à certains mais pas aux plus petits niveaux ↓ + et puis c'est directement très écrit :: et puis euh c'est quand même un rapport à la langue vachement vrai faux euh plus linguistique aussi parfois quoi ↓
39	Ad	Mais est-ce que du coup pour toi y a un intérêt au fait que la page elle soit sur les plateformes Facebook et Youtube ↑
40	Ens	Ouais + Ouais
41	Ad	Par rapport à quoi
42	Ens	Je pense que + par rapport à l'accessibilité de la plateforme + parce que même dans les publics alpha + là je vois dans + dans mes groupes je pense qu'y a qu'une seule personne qui a pas de smartphone + et euh elles ont toutes euh un compte Facebook et elles savent toutes à peu près utiliser Youtube ↓ + après c'est + c'est très précaire parce qu'en fait elles s'appuient sur la les sauvegardes des recherches + c'est-à-dire qu'après une fois qu'elles ont écrit ohlala français elles vont taper dans leur barre de recherche + et si c'est écrit ohlala français elles vont reconnaître que c'est ohlala français à peu près mais sans pouvoir le lire mais elles vont reconnaître et cliquer dessus ↓ + mais du coup elles peuvent l'utiliser et c'est ça qui me fait dire que c'est adapté parce que du coup elles peuvent pas utiliser beaucoup d'autres choses que ces réseaux sociaux là ↓ +
43	Ad	Du coup toi euh tu voudrais dans tous les cas rester sur Facebook et Youtube même si à l'avenir y avait un projet de je sais pas faire un site avec des progressions plus ordonnées
44	Ens	Ouais franchement moi + ben sauf peut-être une appli + pour moi une application ça aurait du sens + sur smartphone + par contre c'est vrai que euh + ouais nan un site internet ça pourrait aider euh + les profs quoi ↓ + mais bon ce serait peut-être un objectif aussi [rires] parce que y a des profs aussi ils sont un peu perdus + mais euh pourquoi pas hein + peut-être une plateforme internet à l'usage des profs pour qu'ils puissent les projeter aux élèves ↓ un truc comme ça ↓
45	Ad	Ouais ↓ donc toi tu penses que nos ressources elles peuvent potentiellement être utilisées en présentiel par des profs ↑
46	Ens	Oui ben ouais je pense vraiment

47	Ad	Tous les types de vidéo ↑
48	Ens	Euh nan nan certaines moins que d'autres ↓ après moi je trouve que les contenus moi que j'utilise c'est des contenus qui se prêtent à la compréhension orale + donc euh voilà après les chansons les live pas trop + les cours pas trop non plus plutôt les petites vidéos les vlogs quoi + les dialogues aussi ça vaut le coup on n'en a pas beaucoup fait mais ça vaut le coup aussi je pense ↓
49	Ad	Et du coup euh pour toi si tu pouvais améliorer la page + ou passer encore plus de temps dessus + quels seraient les points à améliorer en priorité
50	Ens	Y en aurait beaucoup [rires] Y aurait euh la qualité de la vidéo la qualité du son + euh il faudrait peut-être au minimum mettre une image d'ouverture à chaque vidéo + après euh des sous-titres + des sous-titres en français des sous-titres en arabe ce serait génial + que les gens puissent choisir + euh + ouais écrire sur l'écran aussi + parce qu'on écrit tout sur des feuilles + mais bon après je me suis dit aussi pour des alpha c'est pas si mal parce que du coup comme ça sort de ma feuille dans la vidéo + leur attention elle est captée par le fait que c'est sur ma feuille et que c'est de l'écrit etc
51	Ad	Ouais + ok + euh :: est-ce que t'as l'impression qu'en terme de thématiques on réussit à couvrir euh + des thèmes qui sont utiles particulièrement aux personnes primo-arrivantes ou est-ce qu'y a encore des manques
52	Ens	Ben y a encore des manques mais je trouve qu'on est pas si mal en fait + parce qu'en fait vu que c'est une approche un peu sur les compétences de communication etc + en fait on couvre beaucoup de choses qui sont utiles dans la communication pour les personnes primo-arrivantes + bon après y aurait plein de choses qui seraient utiles encore hein des mots liés à l'administration : ou comment prendre un rendez-vous ou euh + comment euh + je sais pas moi comment sont numérotées les rues ++ après y aurait aussi beaucoup de choses qui seraient utiles pour de l'alpha + et moi je suis en train de réfléchir à comment faire ça parce que c'est vrai que j'ai des retours + enfin je pense que c'est un truc dont on peut être assez fières + quand on regarde les messages euh + privés qu'on reçoit dans ohlala français + y a un certain nombre de personnes qui sont assez faiblement alphabétisées + et en fait que ces gens là se déter pour regarder les vidéos envoyer des messages + et je sais par ailleurs qu'à Vaulx-en-Velin y a un certain nombre de femmes qui sont pas alphabétisées et qui suivent les vidéos + moi ça ça me rend assez fière et je me dis que pour ces personnes-là il faudrait faire des vidéos euh de type euh + oui expliquer des choses en fait ↓ + c'est-à-dire euh pas euh des trucs langagiers mais par exemple + oui montrer comment sont les adresses + par exemple c'est quoi un code postal euh + se balader dans la rue et chercher là où c'est écrit le nom de la rue + que les personnes elles puissent chercher par elles-mêmes + après j'ai juste l'impression que ça ferait bizarre par rapport à une partie des gens qui nous suivent qui sont alphabétisés et qui ont pas besoin de ce genre d'infos + et qui auraient peut-être l'impression d'être pris un peu pour euh + enfin bon y a toujours ce problème-là entre non scripteurs et scripteurs
53	Ad	Ouais + ok
54	Ens	Mais à part sur ce point-là en fait je trouve qu'on peut être fières + parce qu'y a pas beaucoup de personnes qui font ça + et je pense qu'on réussit à rendre ces vidéos vraiment accessibles aux personnes alpha quoi ↓

55	Ad	Et est-ce que tu connais d'autres chaînes ou d'autres contenus de ce genre ↑
56	Ens	Non ↓ + non ↓ + après j'ai des sources d'inspiration mais c'est pas du FLE c'était pour l'arabe plutôt fbb + mais en français par contre je connais pas je pense pas ↓ + + mais en fait de manière générale juste euh même au centre de formation là y a des formations OFII ↑ + et moi je peux dire qu'y a un collègue qui fait des choses qui sont pas du tout adaptées hein mais là on parle même pas de vidéos hein + là on parle vraiment juste d'une approche de + et ses élèves ils sont complètement largués c'est des primo-arrivants + enfin bref mais là on tombe sur un autre sujet mais c'est pour dire c'est pas une question tant de : ressources numériques + que juste de ressources et d'approche pédagogique en général du FLE quoi ↓
57	Ad	Ouais
58	Ens	Mais après peut-être que je me trompe aussi mais y a un truc qui me paraît différent c'est aussi au niveau de + de notre âge et au niveau de notre style aussi + où j'ai l'impression que y a beaucoup de profs de FLE où ça crée une distance sociale et une distance affective ↑ + et peut-être aussi notre façon de parler et just + en fait je sais pas mais juste quand je vois d'autres profs de FLE moi je m'identifie pas à eux et je pense que les apprenants ils s'identifient pas non plus + souvent en plus notre visage il est pris de très près + moi j'ai l'impression qu'on a un côté aussi un peu euh + jeune et dynamique [rires] + parce que euh on est plus proches quoi et en plus y a un peu ce truc aussi euh + enfin pas qu'on veuille le développer quoi + mais y a un peu aussi ce côté influenceuses + le truc un peu euh + tu suis les cours mais tu suis aussi la personne et on parle de nos vies aussi on parle en tant que personnes et pas en tant qu'enseignantes en fait
59	Ad	Ouais + ah et je voulais te demander aussi + je me souviens que tu me disais que ta méthode c'était un peu l'empathie en fait + tu pourrais m'en dire plus ↑ me réexpliquer un peu ce que tu voulais dire par là ↑
60	Ens	Ben je pense que euh :: c'est un énorme pavé que j'ai pas fini de découvrir + mais pour moi l'enseignement tel que je le vois c'est vraiment basé oui euh sur l'empathie + parce qu'en fait ça passe par se mettre à la place des gens + et ça a l'air un peu con dit comme ça mais je trouve que quand t'enseignes + et que tu pars de ta place et que tu te mets pas à la place des gens + déjà ça part très mal + et déjà je pense aussi que juste connaître la vie des personnes primo-arrivantes en France sans l'avoir vécu hein + mais juste de + de + de se représenter en fait ce que c'est déjà ça c'est un énorme pas et je pense que pour le coup nous deux c'est des choses qu'on sait et qu'on a vues parce qu'on a l'expérience militante et associative + et du coup ça ça joue beaucoup dans l'empathie ça joue beaucoup dans le fait que tu peux comprendre euh + leur langage + mais aussi leurs problèmes leur vie quotidienne et tout + je pense que l'empathie elle joue un énorme rôle dans mon enseignement et dans ohlala français aussi + et peut-être que ça explique aussi pourquoi y a tant de succès dans nos vidéos ↓
61	Ad	OK + Bon je vais arrêter l'enregistrement là mais + merci + trop bien merci
62	Ens	Bah :: de rien ↑

Annexe 2 : Résultats de l'enquête

1. Tu es un homme ou une femme ?

Genre	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
Homme	60,94 %	71,51 %
Femme	34,38 %	28,49 %
Non spécifié	4,69 %	

2. Tu as quel âge ?

Âge	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
18-24 ans	13,28 %	11,63 %
25-34 ans	43,49 %	50,58 %
35-49 ans	27,34 %	29,07 %
50-64 ans	5,99 %	4,07 %
65 ans et +	1,04 %	0 %
Non spécifié	8,85 %	4,65 %

3. Quelle est ta langue maternelle ?

Langue maternelle	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
Arabe	67,45 %	65,70 %
Tamazigh	2,08 %	0,58 %
Espagnol	1,56 %	0,58 %
Malgache	1,30 %	0 %
Somali	1,30 %	2,33 %
Tigrigna	1,30 %	1,74 %
Anglais	1,04 %	1,16 %
Italien	1,04 %	1,16 %
Kurde	1,04 %	1,16 %
Pulaar	1,04 %	0 %
Soninké	1,04 %	2,33 %
Four	0,78 %	0 %
Autre	19,01 %	21,51 %

4. Tu parles anglais ?

Anglais	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
Oui	39,51 %	40,13 %
Non	60,49 %	59,87 %

5. Tu habites où ?

Lieu de résidence	Pourcentage
France	44,79 %
Pays arabophone / Maghreb	37,50 %
Non spécifié	6,25 %
Pays francophone (hors Maghreb)	3,91 %
Suisse / Belgique	3,13 %
Canada	1,30 %
Autre	3,13 %

6. Tu prends d'autres cours de français ?

Cours de français	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
Non	55,99 %	50,58 %
Oui	38,02 %	47,09 %
Sans réponse	5,99 %	2,33 %

7. Si non, pourquoi ?

Raison	Total des personnes interrogées	Personnes ne résidant pas en France	Personnes résidant en France
Covid	29,30 %	13,01 %	48,45 %
Cours trop chers	28,37 %	43,90 %	7,22 %
Pas de cours à proximité	21,40 %	19,51 %	22,68 %
Manque de temps	10,23 %	14,63 %	48,45 %
Pas de place dans les cours	5,58 %	2,44 %	9,28 %
Autre	5,12 %	6,50 %	8,25 %

8. Tu apprends le français avec quelles autres pages ?

Nom de la page / chaîne	Total des personnes interrogées (nombre de réponses)
Aucune	65
Français avec Pierre	46
Français authentique	51
Français Facile	13
Groupes Facebook	12
Applis	12
Autre	119

9. Quelles sont les qualités de Ohlala ? Pourquoi Ohlala est différente des autres pages ?

Qualité	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
Explications claires, méthodes d'explication	20,81 %	22,54 %
Débit de parole lent, prononciation, intelligibilité	18,36 %	18,31 %
Exemples nombreux	13,62 %	12,27 %
Grande fréquence des vidéos	11,59 %	13,68 %
Sujets diversifiés	10,74 %	9,05 %
Traductions en arabe	6,68 %	6,84 %
Réponse aux questions, corrections	6,35 %	6,24 %
Facebook accessible avec une mauvaise connexion	5,50 %	5,03 %
Autre	6,35 %	5,03 %

10. Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans la page ?

Défaut	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
Vidéos trop courtes	24,61 %	28,97 %
Vidéos trop longues	15,14 %	15,86 %

Rien (explicite)	14,51 %	9,66 %
Débit trop lent	9,46 %	8,97 %
Débit trop rapide	8,20 %	8,28 %
Sujets pas intéressants	6,62 %	7,59 %
Thèmes / formats pas assez présents	5,68 %	5,52 %
Besoin de traduction arabe	3,79 %	3,45 %
Niveau trop bas	3,15 %	4,83 %
Autre	8,84 %	10,35 %

11. Quel type de vidéos tu préfères ?

Type	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
Leçons avec des exemples et des phrases	16,75 %	17,70 %
Dialogues	15,96 %	16,67 %
Expressions	14,39 %	12,89 %
Vocabulaire de la vie quotidienne	13,53 %	13,23 %
Verbes	12,88 %	13,40 %
Prononciation	12,67 %	13,06 %
Facebook live	7,73 %	8,59 %
Chansons	6,08 %	4,47 %

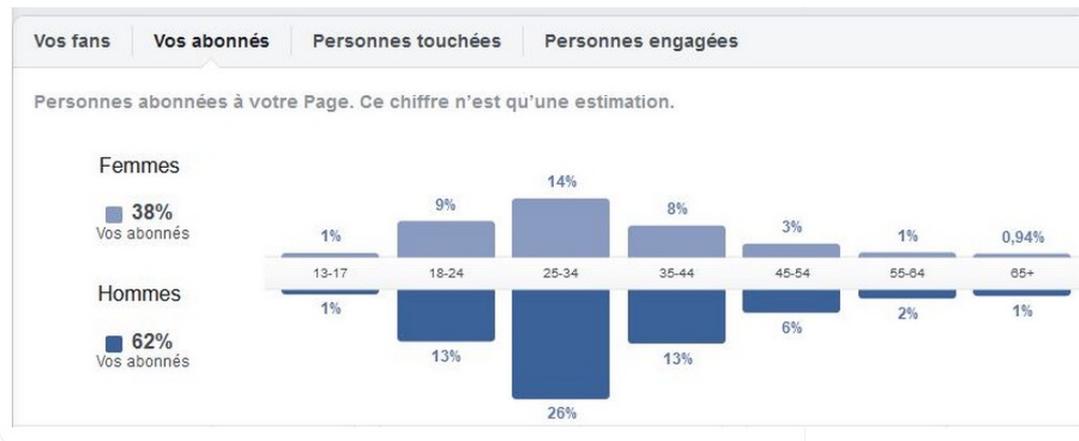
12. En quoi Ohlala t'aide à apprendre le français ?

Compétence	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France
Vocabulaire, expressions, orthographe	22,95 %	22,90 %
Compréhension orale	21,44 %	20,86 %
Entendre du français tous les jours	20,02 %	19,27 %
Prononciation	18,60 %	20,18 %
Grammaire	15,17 %	15,19 %
Autre	1,81 %	1,49 %

13. Comment apprends-tu avec nos vidéos ?

Pratique d'apprentissage	Total des personnes interrogées	Personnes résidant en France	Personnes qui prennent des cours	Personnes qui ne prennent pas de cours
Regarder la vidéo plusieurs fois	23,52 %	24,71 %	24,80 %	22,94 %
Répéter	18,01 %	18,65 %	18,87 %	17,56 %
Apprendre les phrases	14,94 %	14,92 %	15,36 %	14,87 %
Recopier du vocabulaire	12,50 %	11,66 %	11,05 %	13,08 %
Regarder une fois	9,11 %	9,32 %	8,36 %	9,50 %
Faire les exercices	8,47 %	8,62 %	9,43 %	7,71 %
Mettre sur pause	8,05 %	6,76 %	7,28 %	8,60 %
Poser des questions en commentaire	5,40 %	5,36 %	4,85 %	5,73 %

Annexe 3 : Statistiques concernant l'âge et le genre du public sur Facebook



Âge et genre | **Âge** | Genre | Lieu | Langue | Ville

Répartition	Spectateurs qui ...	Nouveaux abon...	Spectateurs 1 ...	Total des abo... ↓
25-34	5 583	1 449	11 216	60 366
35-44	3 082	794	7 039	31 922
18-24	2 951	806	5 089	30 061
45-54	1 503	338	4 006	14 004
55-64	570	138	1 939	5 194

Audiences principales

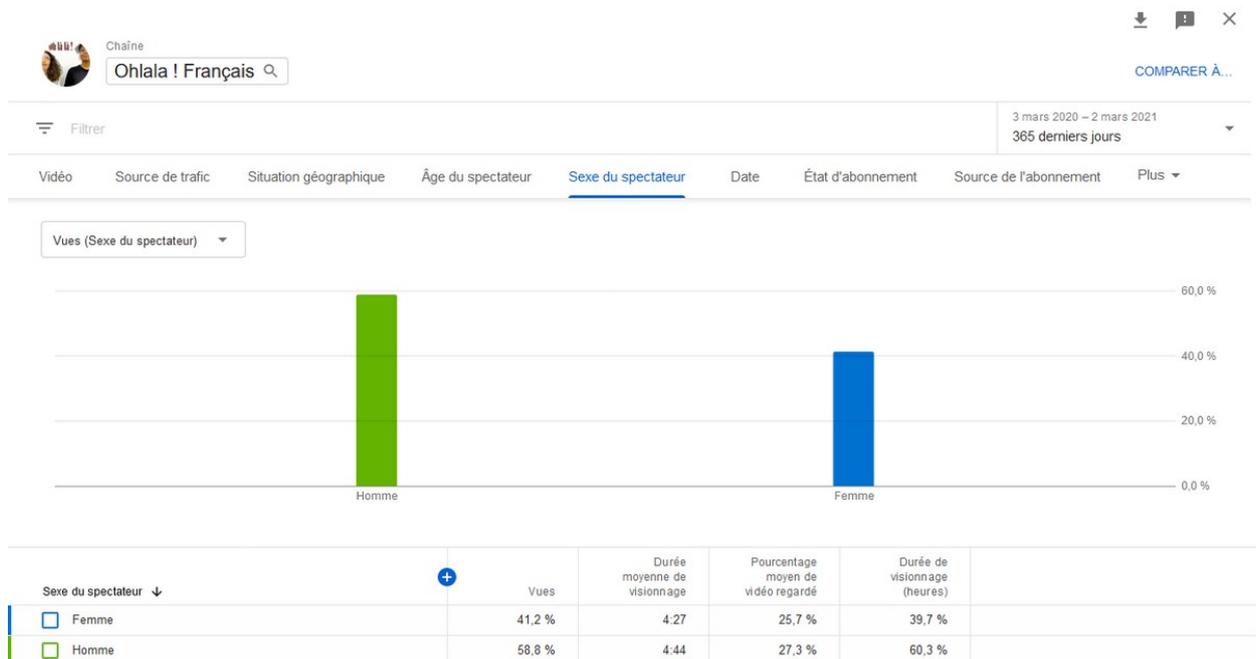
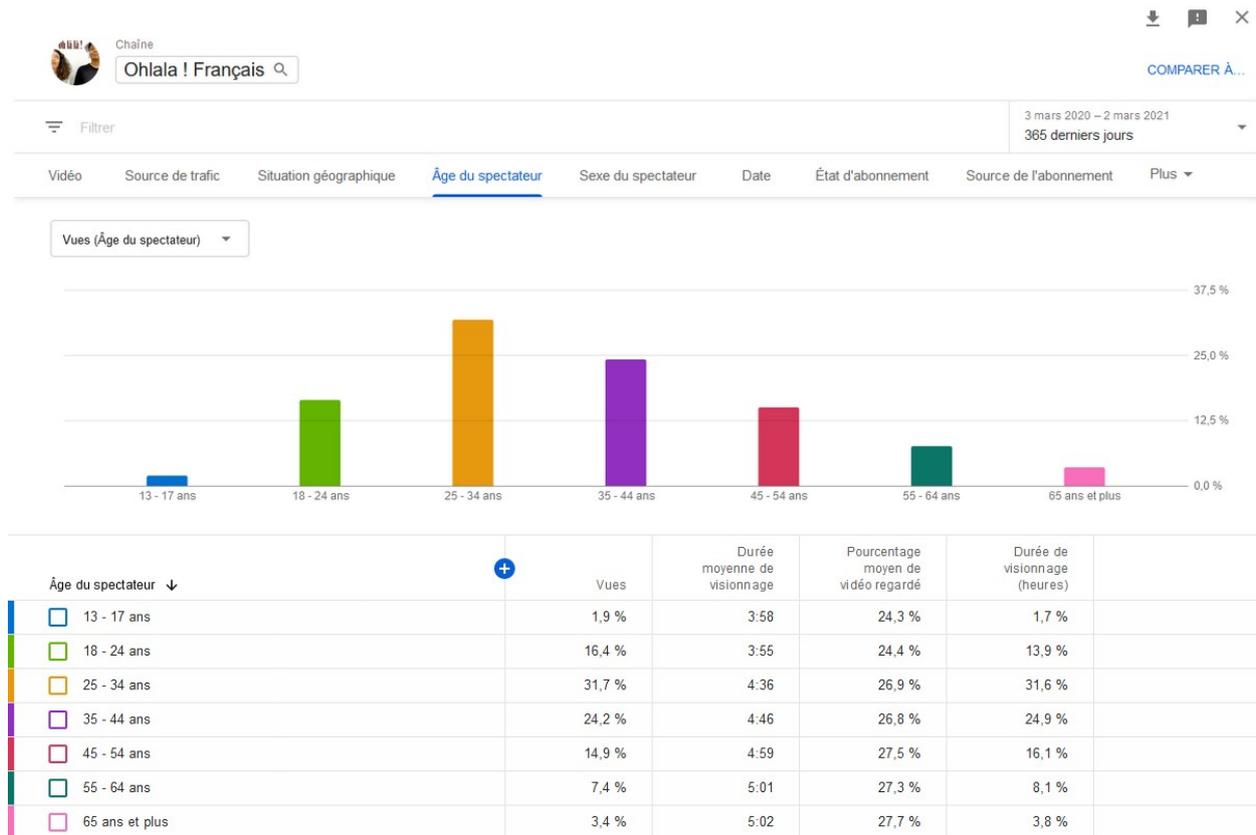
Choisir les données démographiques à afficher par :

Âge et genre | **Âge** | **Genre** | Lieu | Langue | Ville

Répartition	Spectateurs qui ...	Nouveaux abon...	Spectateurs 1 ...	Total des abo... ↓
Hommes	9 346	2 153	20 725	91 527
Femmes	5 031	1 530	10 336	56 543

Source : Facebook Creator Studio

Annexe 4 : Statistiques concernant l'âge et le genre du public sur Youtube



Source : Youtube Studio

Annexe 5 : Statistiques concernant l'origine géographique du public sur Facebook

Pays	Vos fans	Ville	Vos fans	Langue	Vos fans
France	23 063	Paris	5 490	Français (France)	43 115
Maroc	20 143	Alger, Algérie	3 612	Arabe	18 277
Algérie	17 330	Casablanca, Maroc	3 428	Anglais (US)	8 579
Égypte	3 713	Agadir, Maroc	1 656	Anglais (UK)	4 097
Tunisie	2 435	Marrakech, Maroc	1 515	Perse	998
Madagascar	1 468	Fès, Maroc	1 270	Espagnol	749
Syrie	1 088	Antananarivo, Madaga...	932	Pashto	617
Belgique	868	Tanger, Maroc	901	Italien	503
Italie	771	Le Caire, Gouvernorat...	896	Espagnol (Espagne)	403
Suisse	673	Rabat, Maroc	860	Allemand	385

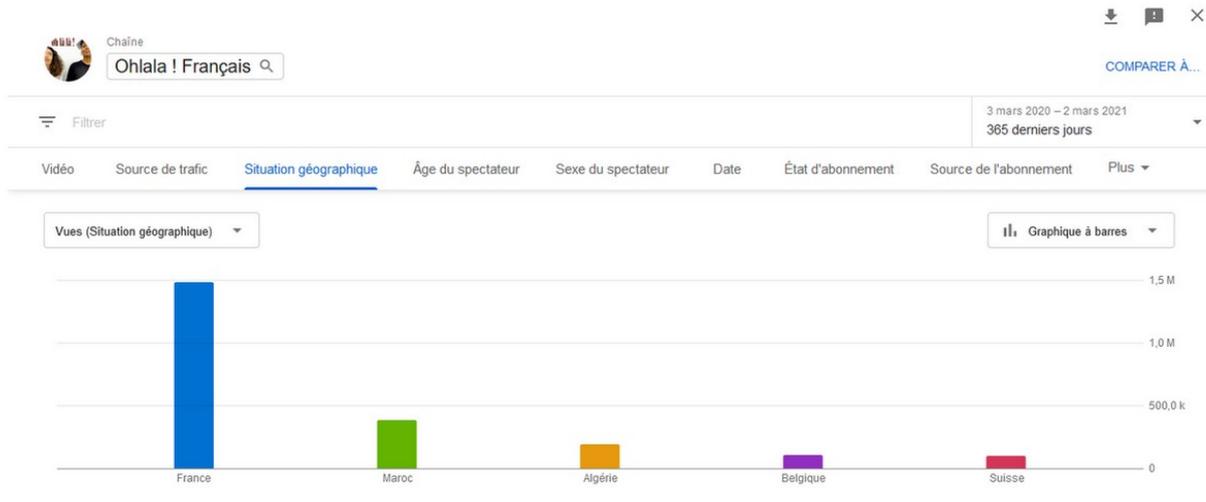
Pays	Vos abonnés	Ville	Vos abonnés	Langue	Vos abonnés
Maroc	48 280	Alger, Algérie	10 872	Français (France)	116 807
Algérie	47 153	Paris	9 983	Arabe	35 808
France	43 597	Casablanca, Maroc	8 800	Anglais (US)	14 204
Égypte	5 225	Marrakech, Maroc	3 889	Anglais (UK)	6 378
Madagascar	5 194	Agadir, Maroc	3 867	Espagnol	1 326
Tunisie	4 627	Antananarivo, Madaga...	3 170	Perse	1 261
Haiti	1 880	Fès, Maroc	2 828	Italien	1 080
Belgique	1 841	Béjaia, Algérie	2 194	Espagnol (Espagne)	916
Italie	1 840	Tizi Ouzou, Algérie	2 134	Français (Canada)	914
Mali	1 546	Rabat, Maroc	2 016	Pashto	764

Pays	Abonnés	Pourcentage
Total	186346	
Maroc	48280	25,91 %
Algérie	47153	25,30 %
France	43597	23,40 %
Égypte	5225	2,80 %
Madagascar	5194	2,79 %

Langue	Abonnés	Pourcentage
Total	186 346	
Français	116807	62,69 %
Arabe	35808	19,22 %
Anglais	20582	11,05 %

Source : Facebook Creator Studio

Annexe 6 : Statistiques concernant l'origine géographique du public sur Youtube



	A	B	C
1	Situation géographique	Vues	Pourcentage
2	Total	3016966	
3	FR	1479106	49,03%
4	MA	381058	12,63%
5	DZ	192741	6,39%
6	BE	101296	3,36%
7	CH	93398	3,10%

Source : Youtube Studio

Annexe 7 : Statistiques concernant la durée moyenne de visionnage sur Facebook et Youtube



Durée moyenne de visionnage des vidéos sur Youtube

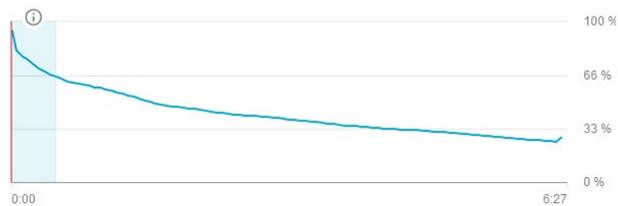
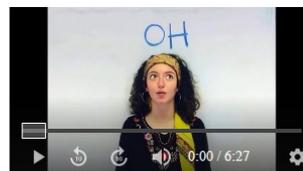
Titre de la vidéo	Pourcentage moyen de vidéo regardé (%)	Durée moyenne de visionnage
	27,41	0:04:47
LE / LA / LUI (4) - "Lui, leur"	30,26	0:02:25
Quel (2)	28,31	0:03:01
"Ecouter"	31,67	0:03:20
Quel (1)	36,15	0:04:05
Je suis... من أنا... درس الفرنسية	41,42	0:02:40
Je me présente !	33,01	0:03:24
EN / Y (2) - J'en ai... J'en veux...	39,93	0:04:30
Comment tu te sens ? كيف حالك	41,97	0:04:17
A / A LA / AU	35,1	0:06:31
EN / Y (5) - J'y vais	43,67	0:04:18
COURS - La négation	16,93	0:15:06
EN / Y (3) - Il n'y en a plus	40,08	0:05:00
Tout / Toute / Tous / Toutes	14,43	0:15:39
Je parle / je dis	33,63	0:03:26
MON, MA, MES (3)	44,02	0:03:57
Cours - qui, que, ce qui, ce que	17,08	0:14:28
MON, MA, MES (1)	44,55	0:03:06
الأسئلة المفيدة لتعلم الفرنسية / Questions utiles	43,22	0:03:58
ما معنى "أناذا" في الفرنسي - Qu'est ce que	48,98	0:02:46
J'ai un appel manqué - Cours de français	48,38	0:03:40

Annexe 8 : Rétention des vidéos les plus vues sur Youtube



Durée moyenne de visionnage
2:40

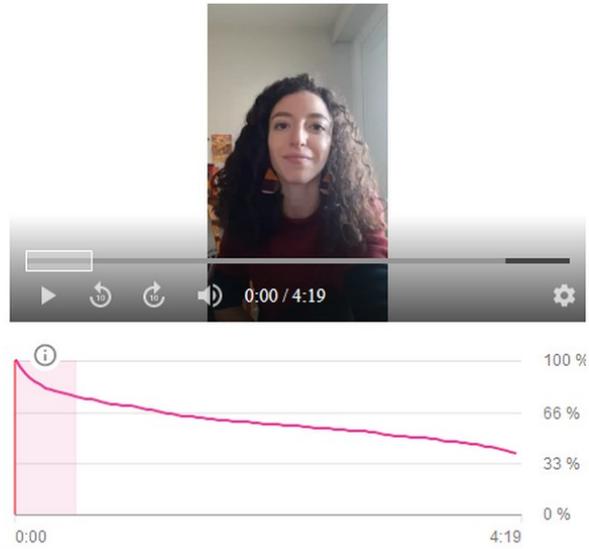
Pourcentage moyen de vidéo regardé
41,4 %



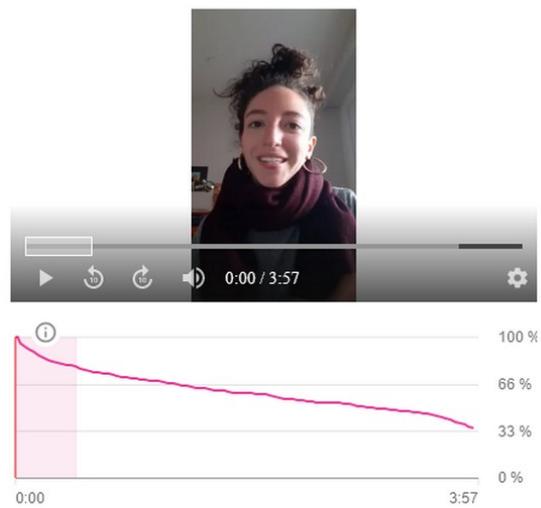
Source : Youtube Studio

Annexe 9 : Rétention des vidéos de moins de six minutes les plus vues sur Youtube

Tu as l'air

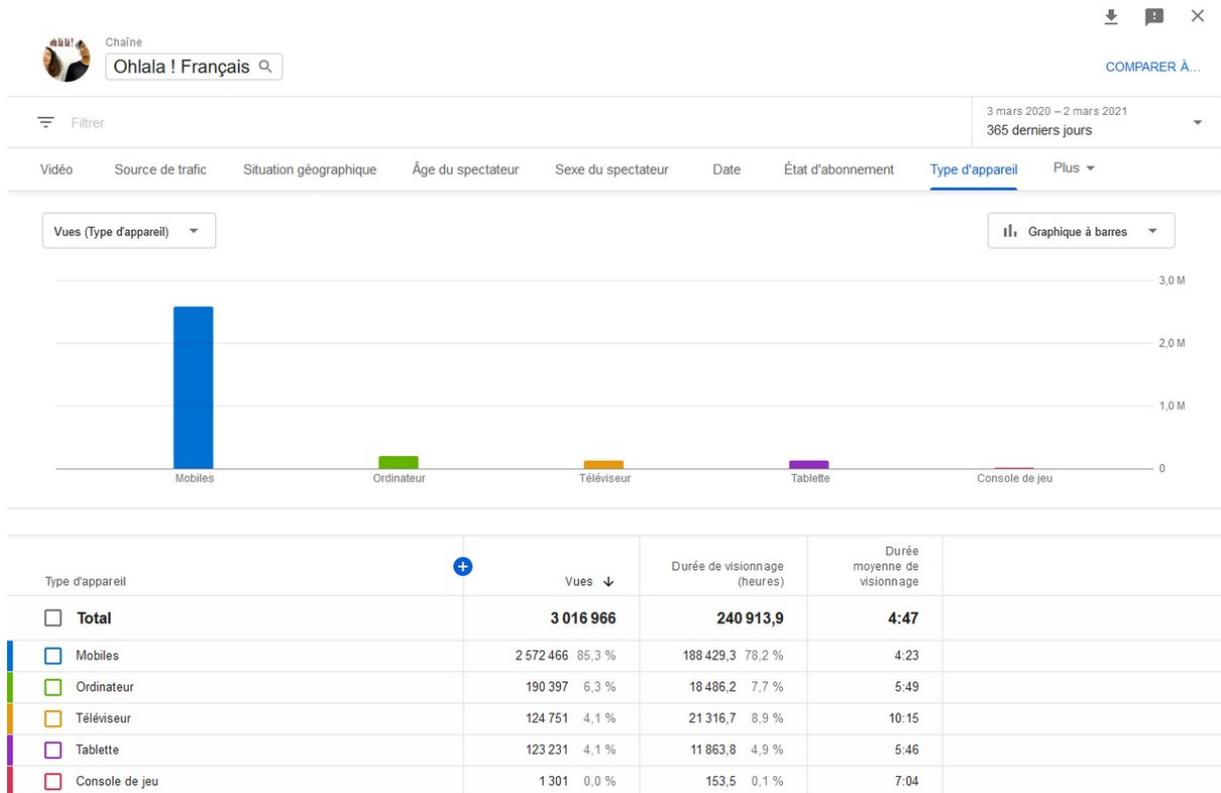


J'ai failli



Source : Youtube Studio

Annexe 10 : Statistiques concernant l'appareil de visionnage sur Youtube



Source : Youtube Studio

Annexe 11 : Classement des vidéos les plus vues sur Facebook et Youtube

Vidéos les plus populaires sur Facebook

Titre	Date de publication	Vues	Type
En / Y (2) – J'en ai... J'en veux...	01/08/20	448476	Cours (Grammaire)
J'ai du mal à faire quelque chose	03/08/20	317526	Expressions
La différence entre « savoir » et « connaître »	05/08/20	202440	Cours (Verbe)
En / Y (5) – J'y vais	01/08/20	93707	Cours (Grammaire)
Nouveau / Nouvel ?	23/10/20	92517	Cours (Grammaire)
Chanson 1 – Mika, Elle me dit	23/07/20	86766	Chanson
Je me présente !	15/11/20	78182	Vocabulaire & phrases de la vie courante
Moi, toi, lui, elle...	21/10/20	74521	Cours (Grammaire)
Parler : à, de, avec ?	20/01/21	72295	Cours (Grammaire)
Mon, ma, mes (3)	25/09/20	70558	Cours (Grammaire)
Tu viens de quel pays ? (1)	19/08/20	68989	Vocabulaire & phrases de la vie courante
Savoir	04/08/20	66761	Cours (Verbe)
Cours « déjà » - J'ai déjà / je n'ai jamais	30/07/20	65242	Cours (Grammaire)
Chanson 4 – Le déserteur	04/09/20	63812	Chanson
J'ai hâte	11/09/20	62138	Expressions
Contraires (7)	22/07/20	61090	Vocabulaire
Différence é è i	29/11/20	59025	Prononciation
Je me suis rendu compte (1)	06/01/21	58629	Expressions
Je viens de faire quelque chose	06/09/20	57814	Expressions
Cours impératif (1)	04/11/20	56497	Cours (Grammaire)

Vidéos les plus populaires sur Youtube

Titre de la vidéo	Vues	Type
	3016959	
LE / LA / LUI (4) - "Lui, leur"	134024	Cours (grammaire)
Quel (2)	125964	Cours (grammaire)
"Ecoutter"	87714	Cours (verbe)
Quel (1)	78895	Cours (grammaire)
Je suis... من أنا. درس الفرنسية	74927	Vocabulaire & phrases de la vie quotidienne
Je me présente !	66744	Vocabulaire en contexte
EN / Y (2) - J'en ai... J'en veux...	63415	Cours (grammaire)
Comment tu te sens ? كيف حالك؟	62844	Vocabulaire & phrases de la vie quotidienne
A / A LA / AU	58742	Cours (grammaire)
EN / Y (5) - J'y vais	57728	Cours (grammaire)
COURS - La négation	55507	Cours (grammaire)
EN / Y (3) - Il n'y en a plus	51102	Cours (grammaire)
Tout / Toute / Tous / Toutes	51023	Cours (grammaire)
Je parle / je dis	45676	Cours (verbe)
MON, MA, MES (3)	45661	Cours (grammaire)
Cours - qui, que, ce qui, ce que	45116	Cours (grammaire)
MON, MA, MES (1)	44541	Cours (grammaire)
الأسئلة المفيدة لتعلم الفرنسية / Questions utiles	42088	Vocabulaire & phrases de la vie quotidienne
Qu'est ce que ما معنى "ماذا" في الفرنسية -	42008	Vocabulaire & phrases de la vie quotidienne
J'ai un appel manqué - Cours de français	41834	Dialogue

Source : Youtube Studio, Facebook Creator Studio

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	4
Introduction.....	5
Partie 1 : Cadrage théorique.....	7
1. Enseigner le français à des migrants adultes.....	7
1.1. Définition des termes.....	7
1.1.1. De qui parle-t-on ? Définition du public.....	7
1.1.2. De quoi parle-t-on ? Définition du champ d'enseignement et de recherche.....	9
1.2. Quelques enjeux didactiques spécifiques.....	10
1.2.1. Contexte d'acquisition, d'apprentissage et d'enseignement.....	10
1.2.2. Conséquences sur les contenus et outils d'enseignement.....	12
1.2.3. Hétérogénéité du public et rapport à l'écrit.....	13
2. Numérique et apprentissage des langues en autonomie : quels enjeux pédagogiques ?.....	14
2.1. Les défis posés par l'autoformation en ligne par le numérique.....	16
2.1.1. Le présupposé de l'autonomie.....	16
2.1.2. Le passage au numérique : médiatisation sans médiation, transmission sans acquisition ?.....	17
2.1.3. Les conséquences fréquentes : désengagement, limitation du public.....	19
2.2. La vidéo comme ressource d'enseignement-apprentissage.....	20
2.2.1. Un média d'apprentissage par excellence ?.....	20
2.2.2. Favoriser l'apprentissage avec la vidéo.....	21
2.3. Apprentissage des langues : quels défis ?.....	23
2.3.1 L'absence d'évaluation et de suivi enseignant.....	23
2.3.2. Le problème de la production et des interactions.....	24
2.3.3. Du dispositif de diffusion au dispositif pédagogique : une grille d'analyse pour évaluer les environnements d'apprentissage.....	26
Partie 2. Méthodologie.....	29
1. Choix méthodologiques.....	29
1.1. Analyse d'un dispositif.....	29
1.2. Visées de recherche.....	30
2. Premier volet : Étude de la conception du dispositif.....	30
2.1. Un entretien semi-directif.....	30
2.2. Une étude descriptive et comparative.....	32
2.2.1. A l'échelle du dispositif.....	32
2.2.2. A l'échelle des vidéos.....	32
2.2.3. Dimension contrastive.....	33
3. Deuxième volet : Étude de la réception du dispositif.....	34
3.1. Données analytiques.....	34
3.1.1. Le public.....	35
3.1.2. Les contenus.....	35
3.2. Questionnaire.....	36
3.2.1. Interrogations liminaires.....	37
3.2.2. Élaboration et préparation du questionnaire.....	37
3.2.3. Mode de diffusion et de dépouillement.....	40
Partie 3. Analyse.....	44
1. Public visé, public réel ?.....	44

1.1. Données générales : des personnes migrantes ?.....	44
1.1.1. Âge, genre.....	44
1.1.2. Lieu de vie.....	45
1.1.3. Le questionnaire, un échantillon pertinent ?.....	46
1.2. Profil linguistique : des personnes majoritairement arabophones non anglophones ?..	47
1.2.1. Langue maternelle, langue d'utilisation.....	47
1.2.2. Maîtrise l'anglais.....	48
1.3. Accès et manque d'accès à d'autres cours et ressources.....	49
1.3.1. Cours en présentiel.....	49
1.3.2. Ressources libres sur internet.....	50
2. Analyse du dispositif.....	51
2.1. Conception pédagogique d'Ohlala Français.....	51
2.1.1. Le scénario pédagogique.....	51
2.1.2. Les ressources.....	53
2.1.3. Les aides.....	53
2.1.4. L'évaluation.....	55
2.1.5. Les artefacts techniques.....	56
2.2. Comparaison avec les MOOC.....	57
2.2.1. Accessibilité (artefacts techniques, aides).....	57
2.2.2. Conception pédagogique (scénario pédagogique, ressources, évaluation).....	59
2.3. Redéfinir le dispositif ?.....	61
2.3.1. Une « dose de français », un « coup de pouce ».....	61
2.3.2. Quelles pratiques d'apprentissage ?.....	63
3. Analyse des ressources vidéo.....	64
3.1. Formats et types de contenus.....	64
3.1.1. Formats, modes production et contenus.....	64
3.1.2. Comparaison avec les deux MOOC.....	66
3.1.3. Des recommandations à la réalité de la réception.....	67
3.2. Approche pédagogique et méthodologie.....	69
3.2.1. Approche générale dans Ohlala ! Français.....	69
3.2.2. Étude comparative des stratégies didactiques.....	73
Conclusion.....	81
Bibliographie générale.....	84
Sitographie.....	88
Annexes.....	89

Mots-clé : français langue étrangère et seconde, français langue d'intégration, migrants, vidéo, stratégies d'enseignement, autonomie, réseaux sociaux

RÉSUMÉ

Ce travail vise à présenter et à analyser un dispositif d'enseignement du français, « Ohlala ! Français », qui publie sur les plateformes Facebook et Youtube des vidéos en accès libre et gratuit, destinées à un public migrant adulte. En croisant des données statistiques, une enquête et une analyse de l'environnement d'apprentissage et de l'approche pédagogique, cette recherche a pour but d'évaluer les intérêts et les manques d'une telle initiative au regard du public visé, et d'établir des pistes d'améliorations pour le dispositif.

Keywords : French as a foreign language, integration, migrants, video, teaching strategies, autonomy, social media

ABSTRACT

This work aims to present and analyze a Facebook page and Youtube channel called « Ohlala ! Français », which provides open access and free of charge videos intended to adult migrants. By combining statistical data, a survey and an analysis of the learning environment and the pedagogical approach, this research assesses the interests and lacks of the initiative regarding the target audience, and tries to find ways of improvement for the program.