



Améliorer les interactions verbales dans un contexte de communication authentique: TICE et apprentissage du français langue étrangère

Freiderikos Valetopoulos et Christine Chanudet¹

Reçu: 4 mai 2018/ Accepté: 15 de juillet 2018

Résumé. Cet article a pour objectif de présenter une étude empirique de l'utilisation des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde, concentrée sur le développement de la compétence orale, et plus précisément des interactions verbales. Afin d'améliorer les interactions, différents outils peuvent être utilisés tels que les wikis, les blogs, les réseaux sociaux, les jeux vidéo, etc. Dans le cadre de cette étude spécifique, les apprenants ont entrepris une tâche dans un contexte d'utilisation linguistique authentique. Dans ce contexte, ils ont interagi avec des locuteurs natifs, avec des enseignants aussi bien qu'avec d'autres étudiants. Deux pratiques différentes ont été étudiées en utilisant des critères spécifiques: 1. l'utilisation des téléphones mobiles dans un contexte de communication authentique pour mener une tâche orientée vers l'action, et 2. l'utilisation d'une plateforme collaborative universitaire pour donner aux apprenants l'opportunité d'observer l'interaction et de s'auto-observer. Ainsi, des phénomènes tels que l'enchaînement des tours de parole et les commentaires intersubjectifs des apprenants seront étudiés. Enfin, nous tenterons de répondre à la question suivante à partir de ces observations: Quel est l'impact des TICE sur l'apprentissage des langues selon le point de vue des étudiants ou des enseignants?

Mots-clés: interactions verbales, français langue étrangère, progression linguistique, scénario, TICE

[en] Improving verbal interactions in the context of real-life communication: ICT and learning French as a foreign language

Abstract. The aim of this paper is to present an empirical application of ICTs in the teaching and learning of French as a second language, focused on the development of the oral skills, and more precisely of verbal interactions. In order to improve interaction, different tools can be used such as Wikis, blogs, social networks, video-games etc. In the framework of this specific empirical application, learners undertook a task in an authentic language use context. Within this context, they interacted with native speakers, with teachers as well as with other students. Two different practices were studied using specific criteria: 1. the use of mobile phones in an authentic communication context in order to run an action-oriented task, and 2. the use of a university collaborative platform in order to give learners the opportunity to observe the interaction and to self-observe. Hence, phenomena such organisation of turn-taking in interaction and expression of intersubjectivity will be studied. Finally, based on these observations we will attempt to answer the following questions: What is the ICTs' impact on language learning according to the point of view of students or teachers?

Keywords: verbal interactions, French as a second language, linguistic improvement, teaching scenario, ICTs

¹ Université de Poitiers, FoReLLIS (EA3816), MSHS USR 3565 CNRS. Email: fvaletop@univ-poitiers.fr et christine.chanudet@univ-poitiers.fr

Sommaire: 1. Introduction: la place des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère; utilisation du téléphone portable comme un outil d'amélioration des interactions verbales. 2. Cadre méthodologique: critères d'analyse des interactions verbales, interactions verbales en français langue étrangère. 3. Méthodologie: description du public participant, description de la tâche. 4. Analyse: analyse du corpus, enchaînement des tours de parole, les commentaires intersubjectifs. 5. Discussion: analyse des questionnaires d'évaluation, analyse des interviews portant sur le point de vue des apprenants concernant l'impact des TICE sur l'apprentissage des langues. 6. En guise de conclusion. Remerciements. Références

Comment citer: Valetopoulos, F. et C. Chanudet (2018) Améliorer les interactions verbales dans un contexte de communication authentique: TICE et apprentissage du français langue étrangère. Fernández Juncal, C. y N. Hernández Muñoz (eds.) *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 76, 81-100 <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62499>

1. Introduction

Les TICE font partie intégrante aujourd'hui de l'enseignement du français langue étrangère. Tous les manuels proposent actuellement soit des activités qui impliquent l'utilisation des TICE (voir l'analyse critique de Soubrié et Dejean-Thircui 2014) soit des outils sous forme de clé USB permettant ainsi aux enseignants d'intervenir et d'annoter, d'enrichir ou de réorganiser le manuel sous son format traditionnel (voir par exemple le manuel *Version Originale*, Denyer et al. 2009).

Dans ce cadre-là, nous pouvons constater facilement l'intégration progressive de nouveaux outils tels que les Wikis et autres logiciels collaboratifs (voir par exemple Springer 2013 qui se concentre sur les classes bilingues/FLE ; Zheng, Niiya and Warschauer 2015), les blogs (Blackstone, Spiri and Naganuma 2007 ; Tomé 2009), les réseaux sociaux (Blattner and Lomicka 2012 ; Grassin 2013), les jeux vidéo (Gee 2005; Reinders 2012), etc. (pour un panorama général Thomas 2009; Ryu and Parsons 2009 ; Mangenot 2011 ; Zourou 2012 ; Demaizière et Grosbois 2014).

Dans ce contexte-là, l'utilisation des téléphones portables est une innovation didactique qui a ouvert des perspectives inédites d'apprentissage autonome, en particulier dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère: cette innovation ne porte pas seulement sur le nombre d'applications disponibles pour l'apprentissage d'une langue étrangère tels que Babbel, Duolingo et bien d'autres (pour une analyse des applications voir par exemple Regina Heil, Wu and Lee 2016 ; Gafni, Achituv & Rachmani 2017) mais aussi sur la possibilité d'utiliser les différentes fonctionnalités du téléphone (Kiernan & Aizawa 2004 ; Kukulska-Hulme & Shield 2008 ; Chanudet 2012 ; Chanudet et Valetopoulos 2016 ; Valetopoulos 2017). Ces fonctionnalités n'ont rien à envier à celles des laboratoires de langues: capture et enregistrement de l'image et du son, possibilité d'écoute et de visionnage, diffusion et partage via le web 2.0, etc ... D'où une quasi-infinité de pistes à explorer dans le domaine de l'apprentissage.

La littérature portant sur la question est très riche comme le témoigne le panorama historique proposé par Burston (2013 ; 2016). Il serait inutile de revenir en détail sur ce point. Nous pouvons tout simplement rappeler les points relevés par Reinders (2010) qui, dans une approche plutôt pratique, propose une liste d'idées permettant l'intégration des téléphones portables dans la classe, mentionnant des activités comme la récupération d'un échantillon de la langue orale ou écrite, l'amélioration du vocabulaire à l'aide de différentes applications, la communication écrite ou orale

par le biais des blogs et de Twitter, la mise en place de tandems.

Cette prolifération d'outils numériques, qui met en question parfois même l'utilisation du manuel papier, semble répondre à quatre "modèles" d'interaction entre les TICE et l'innovation pédagogique, comme ceux-ci ont été identifiés par Puren (2004), tout au long de l'histoire des méthodologies didactiques: *modèle de complémentarité*, *modèle d'intégration*, *modèle d'éclectisme*, et *modèle d'autonomie*. Dans le premier modèle, "l'enseignant [...] est responsable dans sa pratique d'une utilisation des technologies qui n'est définie que de manière très générale, comme devant respecter les finalités éducatives et les principes généraux définis par l'Institution scolaire" (*ibid* §43). Le deuxième modèle donne une place centrale aux nouvelles technologies qui constituent dorénavant le noyau de la méthodologie des enseignants. Le modèle d'éclectisme permet aux enseignants d'utiliser les aspects qui les intéressent afin de diversifier les activités et leurs démarches d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, le dernier modèle est centré sur l'apprenant et correspond à un usage des TICE en autonomie comme c'est le cas de l'utilisation des salles informatiques.

Ainsi, dans la suite de cet article, nous avons choisi de nous inscrire dans une approche relevant du modèle d'éclectisme partant du principe que les différents outils ne peuvent être utilisés que pour enrichir, faciliter, "médier" l'apprentissage. Nous nous proposons ainsi de présenter une étude empirique de l'utilisation des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde, concentrée sur le développement de la compétence orale, et plus précisément des interactions verbales. Nous nous concentrerons tout d'abord sur une brève présentation de l'analyse des interactions et par la suite nous illustrerons notre démarche par une analyse qualitative de certaines productions orales. Nous terminerons par les évaluations des apprenants afin de démontrer les représentations et leur ressenti par rapport à l'utilisation de ces outils.

2. Cadre méthodologique

Dans ce chapitre, nous nous proposons de nous concentrer sur les interactions verbales. Nous présenterons tout d'abord le cadre méthodologique de notre analyse et par la suite la place des interactions verbales dans la formation en FLE. Nous tenons à souligner que nous ne nous inscrivons pas dans une approche interactionniste mais plutôt dans une approche lexicale d'analyse de corpus d'apprenants. Ce qui nous intéresse est surtout l'analyse qualitative des processus logiques (cohérence et cohésion) et de la réflexivité des apprenants par la régulation de leur discours selon la réaction des natifs, si tel est le cas.

2.1. Critères d'analyse des interactions verbales

Plusieurs études portent sur les discours de la classe et les interactions en vue de l'analyse de la construction du savoir (voir par exemple Cicurel 2002a et 2002b, Guernier, Durand-Guerrier et Sautot 2006). Nous n'allons pas présenter ces analyses en détail mais nous nous concentrerons plutôt sur le type d'interactions qui nous intéresse dans cet article, celui entre locuteurs natifs et non natifs.

Il serait sans doute difficile de catégoriser le type de communication que nous nous proposons d'analyser car nous sommes face à un discours semi-authentique

dans une situation de communication en partie improvisée. Autrement dit, les apprenants disposent d'une liste de questions qu'ils doivent poser à des locuteurs natifs. Ces questions ont été élaborées en classe par les apprenants et corrigées par l'enseignante. Ainsi, on se trouve loin de la communication particulière opérée en classe de langue étrangère, telle qu'elle a été formulée par Bange (1996: §34):

La structure de base de l'organisation discursive en classe en général [...] instaure un type de communication complètement différent de la conversation ordinaire, puisque la progression de l'interaction, le passage à l'unité suivante, dépend exclusivement de l'évaluation portée par l'enseignant sur la paire adjacente qui précède, alors que dans la conversation les tours de parole s'engrènent réciproquement les uns sur les autres. Une évaluation négative entraîne l'arrêt de la progression et la reprise de certains éléments de la paire adjacente sur laquelle porte l'évaluation. [...] C'est dans ces séquences enchâssées que se situe l'essentiel de la classe de LE, ce qui semble tout à fait naturel puisqu'on est dans une classe de langue et que l'attention s'y focalise normalement sur les problèmes formels.

Cette interaction décrite par Bange n'a plus pour but une communication *pertinente* (voir le principe de coopération de Grice 1979) mais plutôt la réalisation d'un certain nombre d'activités répondant aux objectifs du cours.

Pouvons-nous dire alors que les apprenants participant à notre activité se trouvent confrontés à une communication authentique ? Delahaie (2015), dans son article portant sur l'utilisation de corpus d'interactions verbales pour le FLE, rappelle, en se fondant sur le CECRL mais aussi sur les travaux des interactionnistes (Kerbrat-Orecchioni et Traverso 2004), certains genres d'interactions susceptibles d'intéresser un apprenant de FLE, associés à des activités langagières particulières: conversations et échanges familiers, conversations de socialisation, de bon voisinage, conversations de service à finalité pratique, interactions de coopération, entretiens, et échanges de nature professionnelle. A partir de là, nous pourrions alors émettre l'hypothèse que les apprenants réalisent une activité pré-construite mais ils se trouvent par contre face à des locuteurs natifs hors contexte institutionnel, ce qui les oblige à réaliser une tâche tout en respectant les contraintes d'une interaction ordinaire.

Les apprenants investissent ainsi le rôle d'enquêteur. La présence d'une liste de questions les rassure, ce qui leur permet de réfléchir en même temps sur le matériau linguistique recueilli (voir 3.2.2. pour plus d'informations sur la mise en œuvre). Toujours est-il qu'ils sont exposés au risque de transformer la liste des questions en interrogatoire amenant les apprenants à une stricte collecte de réponses sans prendre la liberté nécessaire pour mener à bien leur enquête.

2.2. Les interactions verbales en FLE

D'après le CECRL, l'apprenant “[...] joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération” (§4.4.3.1.). Ainsi, une échelle est proposée pour illustrer l'interaction orale générale: comprendre un locuteur natif, conversation, discussion informelle (entre amis), discussion et réunions formelles, coopération à visée

fonctionnelle, obtenir des biens et des services, échange d'informations et interviewer et être interviewé (voir Ravazzolo et al. 2015, pour une présentation générale sur les interactions en FLE).

Plus précisément, un apprenant d'un niveau A1 “[p]eut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. [Il p]eut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers”. Au niveau A2, les apprenants peuvent interagir avec une aisance raisonnable et “gérer des échanges de type social très courts” mais ils sont rarement capables “de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation”. Au niveau B1, le niveau qui sera notre public cible, les apprenants peuvent communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou échanger, vérifier et confirmer des informations, s'exprimer sur un sujet abstrait ou culturel. Au niveau conversationnel, l'apprenant est capable de suivre un discours articulé d'un locuteur natif mais il peut rencontrer également des difficultés quand il essaye de formuler clairement ce qu'il souhaite dire.

Nous ne présenterons pas le reste des niveaux car les apprenants concernés sont plutôt en cours d'acquisition du niveau B1. Nous pouvons par contre rappeler les stratégies de production et de réception prévues par le CECRL (§4.4.3.1.) qui mentionne les stratégies cognitives et de collaboration, telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, etc.

3. Méthodologie

Dans cette section, nous nous proposons de présenter le public concerné ainsi que les tâches observées. Notre présentation sera brève car nous avons déjà analysé différents aspects de notre recherche dans d'autres travaux (Chanudet et Valetopoulos 2016 ; Valetopoulos 2017).

3.1. Public

L'expérimentation a eu lieu à l'Université de Poitiers, au Centre du Français Langue Etrangère (dorénavant CFLE). Le CFLE accueille des apprenants allophones pour des cours de langue française à temps plein pendant un semestre ou une année universitaire. Le centre fait partie de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE), ce qui l'amène à proposer des cursus qui respectent des contenus valables pour tous les centres.

Les étudiants qui y ont participé étaient inscrits dans un programme d'apprentissage extensif, de 234 heures, de niveau B1.1. Dans le cadre de leur formation, ils doivent comprendre des informations écrites ou orales factuelles et des interventions dans des situations de la vie quotidienne données dans une langue courante claire. Ils doivent faire face à la majorité des situations de la vie quotidienne et être capables de participer sans préparation à une conversation sur des sujets familiers. Enfin, ils doivent être capables d'écrire des textes simples et cohérents sur des sujets familiers et d'exprimer des sentiments et des impressions sur leurs expériences. L'accent est mis sur la compréhension et l'expression orales. Les apprenants utilisent un manuel (cité plus

bas) suivi de différentes activités complémentaires en classe ou en autonomie et participent à des activités d'ouverture sur la ville de Poitiers. Il serait sans doute intéressant et utile d'analyser par la suite les interactions verbales des apprenants par rapport à ce qui est enseigné dans les manuels utilisés afin d'évaluer l'impact des outils pédagogiques sur les compétences des apprenants.

3.2. Description de la tâche

Dans cette partie nous nous proposons de nous concentrer sur la présentation des activités que les apprenants réalisent afin de mettre en place les interviews avec les locuteurs natifs, en utilisant leur téléphone portable, mais aussi sur l'exploitation, quand ils doivent réutiliser ces interviews. Il faut préciser que l'interview n'est pas le but en soi. La préparation, la réalisation et l'analyse de la production à l'aide des TICE restent les points centraux de l'enseignement.

3.2.1 La mise en route

Les interviews réalisées par les étudiants sont en lien avec les thématiques proposées dans les manuels utilisés: *Version originale 3* (Denyer et al. 2011) et *Entre Nous 3* (Avanzi et al. 2016). Les étudiants travaillent alors sur les voyages, la musique, le cinéma, les réseaux sociaux, ainsi que sur divers festivals (Festival international de courts métrages *Poitiers Film Festival*, ou un festival de rue *Les Expressifs*).

Toutes les activités basées sur la réalisation d'interviews requièrent l'utilisation du téléphone portable des apprenants et l'application Padlet, comme espace de partage des productions. Il s'agit d'un travail collaboratif en binômes. L'objectif principal de la réalisation de cette série d'interviews est le développement de la capacité à interagir avec des locuteurs natifs, lié à plusieurs objectifs secondaires, notamment la prise de conscience de l'importance de l'interaction avec le locuteur natif dans l'apprentissage de la langue, le développement de stratégies de contournement qui évitent que la communication ne soit entravée et la remédiation en production orale (lexique, grammaire et phonologie).

La progression se base sur plusieurs interviews car une interview isolée ne permettrait pas d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus, lesquels s'appuient sur l'appropriation de la technique de l'interview et la prise de confiance qui en découle. Les apprenants réalisent ainsi en binôme, à l'aide de leur smartphone, une série de 4 interviews de locuteurs natifs sur une période de 4 mois. Les premières interviews ont lieu à l'intérieur de l'université (par exemple à la cafétéria) et les dernières en dehors de la faculté, au centre-ville, à la sortie d'un cinéma ou lors d'un événement culturel tel qu'un festival. Le passage du contexte institutionnel à un contexte de communication authentique, hors classe, se fait progressivement.

Chaque interview est déposée sur un Padlet, ce qui permet de visualiser le travail réalisé par chaque binôme et de rendre les productions disponibles et accessibles à l'ensemble du groupe.

3.2.2. La mise en œuvre

Pour toutes les interviews, les apprenants conçoivent en classe un questionnaire en lien avec la thématique de l'unité en cours ou la nature de l'événement culturel (dans le cas d'un festival). A partir de la troisième interview, les apprenants sont libres d'ajouter

quelques questions spontanées, en fonction du déroulement de l'interaction avec l'interviewé. Dans le cadre d'un événement culturel, les apprenants jouissent d'une plus grande liberté dans la conception de leurs interviews.

Lors de l'interview, plusieurs techniques de contournement des difficultés sont utilisées par les apprenants, mais cela survient de façon spontanée: aucune consigne ou technique de contournement n'est donnée au préalable. Les étudiants ont toute liberté à cet égard. Par ailleurs, l'aide à la remédiation fournie par les interviewés est également spontanée et imprévisible.

3.2.3. L'exploitation en classe

L'interview peut être à l'origine de nombreuses activités en classe, tant en compréhension orale qu'en production écrite, mais notre article se concentrant sur la production orale, nous présentons les exploitations réalisées pour développer la compétence orale.

a. *Repérage et acquisition des spécificités de l'oral.* L'objectif principal est d'améliorer la production orale, mais aussi de prendre conscience des spécificités de l'oral, de les repérer et de se les approprier. Dans le cadre de cette activité, chaque binôme écoute son interview et la transcrit avec l'aide de l'enseignant. Au fur et à mesure sont notées les caractéristiques récurrentes de l'oral. Ce travail est par la suite mis en commun et les apprenants classifient les phénomènes remarquables, tels que les hésitations (*euh, et voilà, ben*), les tics langagiers (*là, voilà, en fait, quoi, quand même*), l'élision avec infléchissement des phonèmes restants (*ch'pense, ch'passais des heures*), les négations incomplètes (*on sait pas, j'ai pas bien entendu*), le lexique familier (*un mec, un machin, un truc, vachement, elle en a marre, ouais*), etc.

b. *Parler d'un événement culturel.* L'objectif principal est d'être capable de rendre compte oralement d'un événement culturel. Les apprenants doivent aussi être capable d'interagir avec les locuteurs natifs mais aussi de négocier avec leurs pairs, en français, la réalisation du reportage et sa présentation, et d'exprimer oralement leur opinion et leurs sentiments. Les apprenants doivent concevoir deux interviews distinctes destinées à deux personnes différentes (ex: un acteur et un spectateur ou un spectateur et un organisateur ou encore deux spectateurs d'âge différent, etc...) et une courte vidéo de présentation de l'événement. L'ensemble de ces documents est ensuite présenté en classe par chaque binôme sous forme d'un reportage, avec introduction de l'événement, présentation des documents audio et/ou vidéo réalisés et en conclusion, l'expression de son opinion et de ses sentiments vis à vis de cet événement culturel.

Les différentes présentations donnent lieu à un échange oral au sein du groupe-classe et un concours du meilleur reportage, de la meilleure interview et de la meilleure vidéo.

4. Analyse

Pour les besoins de cet article, nous nous proposons d'étudier l'enchaînement des tours de parole et l'expression de commentaires intersubjectifs de la part des apprenants. Pour ce faire nous nous proposons d'analyser trois interviews qui sont représentatives des différents phénomènes que nous constatons dans notre corpus, qui comportent plus de 20 interviews.

4.1. Analyse du corpus

Le premier extrait que nous souhaitons analyser a été réalisé par les étudiantes Y*, d'origine taïwanaise, et A*, d'origine coréenne, L1 et L2 respectivement. Elles ont participé à la tâche *A la sortie du cinéma*. Elles ont interviewé une jeune étudiante française (L3) à la faculté de Lettres et Langues, contrairement aux autres apprenants qui se sont rendus au cinéma, en ville. Ce choix de contexte joue un rôle important au niveau des réactions de l'étudiante francophone. N'étant pas directement concernée par la thématique de l'interview, elle répond très brièvement aux différentes questions sans pouvoir donner l'occasion aux apprenants de lui poser de nouvelles questions à part celles qui ont été prévues. Et pourtant, ce qui nous semble intéressant dans cet échange c'est le fait que les apprenantes réagissent aux différentes informations ajoutant ainsi aux échanges un aspect intersubjectif. Elles reprennent mot pour mot ce que vient de dire l'étudiante interviewée ce qui donne cet aspect intersubjectif. On est face à un *écho* qui a pour but de *maintenir* le thème ou pour montrer une sorte de validation de ce qui est dit (extraits en gras).

(1) [EXT1: Corpus extrait 1]

- L1 bonjour
 L3 bonjour
 L1 nous sommes des apprenants du français à l'Université est-ce que nous
 pouvons vous poser des questions sur le cinéma ?
 L3 oui
 L1 est-ce que vous aimez le cinéma ?
 L3 oui j'aime beaucoup ///
 L1 euh vous allez souvent au cinéma ?
 L3 euh non + pas souvent + une fois par mois ///
 L2 pourquoi ? {[rires d'hésitation]}
 L3 parce que c'est cher
 L2 **ah oui c'est cher**
 L1 pour vous un film qu'est-ce que c'est ?
 L3 un film qu'est-ce que c'est ?
 L1 pour vous un bon[↑] film qu'est-ce que c'est ?
 L3 ah avec de bons acteurs avec du suspense euh de l'action
 L1/L2 **c'est bien** {rires} **oui**
 L2 quel film vous aimez le plus ?
 L3 le film que je préfère ou le genre de films que j'aime ?
 L1/L2 {hésitation}
 L2 le film vous aimez le plus {[ply]}
 L3 le plus {[plys]}
 L1 < le plus [plys]
 L2 le plus [plys] >
 L3 qu'un seul ?
 L2 oui
 L3 euh je sais pas enfin
 L2 quel type {[typ]} ? quel type ?
 L3 quel type? les comédies
 L1 **comédies**

- L3 oui j'aime bien
 L1 quel est votre acteur ou votre actrice préféré ?
 L3 mon acteur préféré c'est Jean Dujardin
 L2 **ah**
 L1 tu connais ?
 L2 **oui oui** {[rires]}
 L2 quel film vous avez vu en ce moment ?
 L3 récemment /// c'était /// Aladin je crois
 L1/L2 **Aladin**
 L2 merci, merci beaucoup
 L3 je vous en prie

Le deuxième extrait que nous utiliserons pour notre analyse s'inscrit dans la même tâche, *A la sortie du cinéma*, et a été réalisé par une seule apprenante, J*, d'origine colombienne (L1). L'intérêt de cette interview se situe surtout au niveau de la prise de parole de la part de l'apprenante qui tente de réagir et à rassurer son interlocuteur par rapport aux différentes questions (oui très bien // je sais que c'est difficile). Autrement dit, elle tente d'assumer deux rôles, celui de l'intervieweur mais aussi celui de l'interlocuteur ordinaire qui intervient en rassurant son interlocuteur français.

(2) [EXT2: Corpus extrait 2]

- L1 est-ce que vous aimez le cinéma ?
 L2 oui
 L1 et tu y vas souvent au cinéma ?
 L2 euh on va dire que je n'ai pas trop le temps mais sinon on va dire j'y vais une fois tous les six mois
 L1 oui
 L2 environ
 L1 **ah c'est bien** + et pour toi un bon film qu'est-ce que c'est ?
 L2 un film qui fait rire et qui sort un peu de l'ordinaire et qui te fait penser à autre chose
 L1 **oui très bien** et quel est ton acteur ou actrice préféré ?
 L2 j'aime bien Louis de Funès c'est un vieil acteur français et sinon dans les acteurs modernes j'aime bien Florence Foresti + je ne sais pas si tu vois + ou un peu plus des humoristes que des acteurs + voilà
 L1 et quel film tu aimes le plus
 L2 euh ///
 L1 **je sais que c'est difficile**
 L2 ouais c'est difficile je n'en aime pas beaucoup j'aime bien Titanic + Bienvenue chez les Ch'tis + je sais pas ouais ?
 L1 **oui je connais aussi**
 L2 la Grande Vadrouille c'est un classique aussi ///
 L1 **ça suffit merci**
 L2 {[rire]}
 L1 et alors vous vous appelez ?
 L2 R*
 L1 merci R*
 L2 merci

Le troisième extrait porte sur la thématique des réseaux sociaux. L'interview a été réalisée par deux apprenantes, L1, d'origine géorgienne, et L2, d'origine taïwanaise. Cet extrait a été sélectionné car les apprenantes arrivent à construire une interaction avec l'interlocutrice française tout en participant à l'échange et en apportant des commentaires soit sur les réactions de la participante francophone soit sur leurs propres questions (voir par exemple "moi c'est plus" // "moi aussi" // "moi aussi je suis d'accord avec toi").

(3) [EXT3: Corpus extrait 3]

L1 moi c'est N*

L2 et moi c'est I-C*

L3 salut

L1/L2 salut

L1 première question est-ce que tu utilises les réseaux sociaux ?

L3 oui tout à fait

L1 lesquels ? < Quels réseaux sociaux ?

L2 quels réseaux sociaux > tu utilises ?

L3 j'utilise Facebook et Snap Snapshot + principalement Facebook et Snapshot + après j'ai aussi Instagram + bon j'utilise moins + c'est vraiment plutôt Facebook et Snapshot + bon voilà

L2 la deuxième question + euh + qu'est-ce que tu fais sur les réseaux sociaux ?

L3 je suis principalement les autres surtout sur Instagram et euh je partage aussi + euh + en fait ça dépend des réseaux + euh + [...] + on n'est pas obligé de de partager à tout le monde quoi + ça peut être juste entre amis et puis Facebook c'est pour les actualités + suivre les amis + euh + qui sont pas forcément à côté + qu'on perd un peu de vue + voilà

L1 **hum hum OK** + et combien de temps passes-tu par jour sur les réseaux sociaux ?

L3 oh je dirais euh une ou deux heures facilement {[rires]}

L2 **moi c'est plus**

L3 ouais ?

L1 **moi aussi** {[rires]}

L2 s'il n'y avait pas les réseaux sociaux dans ta vie que penserais-tu ?

L3 [...]

L1 et pour terminer à ton avis est-ce qu'ils respectent la vie privée ?

L3 [...] normalement on peut faire en sorte que nos informations soient pas divulguées et c'est assez je trouve c'est assez bien fait

L1 **hum hum**

L3 voilà si on veut rester assez intime et pas divulguer n'importe quoi on peut + on peut tout gérer donc bon + moi ça me paraît pas

L1 **moi aussi je suis d'accord avec toi**

L3 ça me paraît pas très dangereux dans ce sens-là + et voilà je sais pas

L1 **on peut créer notre profil notre compte** {[rires]}

L3 oui voilà + c'est ça + on n'est pas obligé donc euh + après euh

L1 merci + est-ce qu'on peut prendre un selfie ?

L3 oh ben oui + grave

Dans la suite de cette section, nous nous concentrerons sur certains aspects, tels

que l'enchaînement de tours de parole ainsi que d'autres tâches langagières concernant l'organisation du discours comme: (ré-)orienter le discours, manifester son (dés-)accord, reformuler pour expliquer ou clore l'échange.

4.2. Discussion

4.2.1. Enchaînement des tours de parole

Dans le cadre de tous les échanges, nous avons pu observer que les apprenants utilisent les mêmes stratégies. Tout d'abord, ils présentent le contexte et les objectifs de leur échange. A partir du moment où les locuteurs natifs acceptent de participer à cet échange, les apprenants se présentent et commencent à leur poser les questions initialement prévues.

L'enchaînement des tours de parole semble plutôt ordinaire. Chaque interlocuteur intervient à son tour sans interrompre l'autre: les apprenants posent les questions et les locuteurs natifs répondent en construisant leur réponse de manière à ce que les apprenants puissent les comprendre. Ils ne laissent aucune place à la mécompréhension.

(4) [EXT1]

L1 pour vous un film qu'est-ce que c'est ?

L3 un film qu'est-ce que c'est ?

L1 pour vous un bon[↑] film qu'est-ce que c'est ?

L3 ah avec de bons acteurs avec du suspense euh de l'action

Les apprenants de leur côté tentent d'organiser leur discours par différents moyens. L'analyse du corpus a mis en évidence trois types différents d'organisation. La plupart des apprenants évitent d'utiliser des marqueurs construisant la progression logique du discours en proposant une nouvelle question à la fin de ce qu'ils perçoivent comme la fin de la réponse des locuteurs francophones.

(5) [EXT1]

L1 est-ce que vous aimez le cinéma ?

L3 oui j'aime beaucoup ///

L1 euh, vous allez souvent au cinéma ?

L3 euh, non, pas souvent, une fois par mois ///

L2 pourquoi ? {[rires d'hésitation]}

L3 parce que c'est cher

(6) [EXT3]

L3 [...]

L1 et pour terminer à ton avis est-ce qu'ils respectent la vie privée ?

Dans certaines productions les apprenants utilisent des marqueurs de planification afin de construire une progression logique: *premièrement, ensuite*, etc.

(7) [EXT3]

L1 première question est-ce que tu utilises les réseaux sociaux ?

L3 oui tout à fait

[...]

L2 la deuxième question + euh + qu'est-ce que tu fais sur les réseaux sociaux ?

Cette planification peut être également opérée par la présence de la conjonction de coordination *et* qui introduit la nouvelle question:

(8) [EXT2]

L1 oui très bien et quel est ton acteur ou actrice préféré ?

L2 j'aime bien Louis de Funès c'est un vieil acteur français et sinon dans les acteurs modernes j'aime bien Florence Foresti + je ne sais pas si tu vois + ou un peu plus des humoristes que des acteurs voilà

L1 et quel film tu aimes le plus

Enfin, certains apprenants utilisent des marqueurs exprimant leur accord par rapport à la position déjà prise ce qui leur permet tout d'abord de co-construire l'interaction avec les interlocuteurs francophones mais aussi à montrer la limite du tour de parole avant de poser une nouvelle question:

(9) [EXT3]

L2 la deuxième question + euh + qu'est-ce que tu fais sur les réseaux sociaux ?

L3 [...]

L1 hum hum OK + et combien de temps passes-tu par jour sur les réseaux sociaux ?

L3 oh je dirais euh une ou deux heures facilement {[rires]}

Nous reviendrons sur ce point dans la partie 4.2.2. afin d'examiner cette réaction intéressante de la part des apprenants. Ce que nous devons par contre souligner c'est plutôt la clôture de l'interaction de la part des apprenants. Dans la plupart des interactions, les apprenants semblent ne pas pouvoir gérer la fin de la conversation par l'utilisation de marqueurs conclusifs. Ils arrivent à la fin de l'interaction en remerciant les locuteurs natifs ou parfois en énonçant la fin:

(10) [EXT3]

L3 oui voilà + c'est ça + on n'est pas obligé donc euh + après euh

L1 merci + est-ce qu'on peut prendre un selfie ?

L3 oh ben oui + grave

(11) [EXT1]

L2 la Grande Vadrouille c'est un classique aussi ///

L1 ça suffit merci

L2 {[rire]}

L1 et alors vous vous appelez ?

L2 R*

L1 merci R*

L2 merci

Il serait intéressant de souligner l'extrait suivant:

(12) [EXT3]

L2 s'il n'y avait pas les réseaux sociaux dans ta vie que penserais-tu ?

L3 [...]

L1 et pour terminer à ton avis est-ce qu'ils respectent la vie privée ?

Dans cette partie de l'interaction l'apprenant annonce la fin des questions, mais il est important d'observer que l'interaction se poursuit par un échange avec le

locuteur natif portant principalement sur une autre question qui n'était pas prévue dans la liste des questions des apprenants. Ceci nous semble important car cela constitue une preuve de l'autonomie que les apprenants peuvent développer dans le cadre des interactions dans un contexte autre que le contexte de la classe où la distribution des tours de paroles peut être parfois influencée par d'autres facteurs que la volonté de l'apprenant d'intervenir (voir par exemple Cicurel 2002b): distribution de la parole par l'enseignant, nombre d'apprenants etc.

4.2.2. Commentaires intersubjectifs

Comme nous l'avons souligné plus haut, les apprenants interviennent dans les échanges avec des marqueurs qui leur permettent de signaler leur engagement en tant que locuteurs. Ces marqueurs peuvent soit porter sur l'interaction énonciative en signalant l'attention accordée au discours de l'autre:

(13) [EXT3]

L3 je suis principalement les autres surtout sur Instagram et euh je partage aussi + euh + en fait ça dépend des réseaux + euh + [...] + on n'est pas obligé de de partager à tout le monde quoi + ça peut être juste entre amis et puis Facebook, c'est pour les actualités + suivre les amis + euh + qui sont pas forcément à côté + qu'on perd un peu de vue + voilà

L1 hum hum OK

soit avoir une fonction d'intersubjectivité permettant ainsi aux apprenants d'exprimer leur accord par rapport à la position déjà prise:

(14) [EXT1]

L1 quel est votre acteur ou votre actrice préféré ?

L3 mon acteur préféré c'est Jean Dujardin

L2 ah

L1 tu connais ?

L2 oui oui {[rires]}

Dans cet extrait l'apprenante (L2) intervient dans l'interaction qui a lieu entre la locutrice française (L3) et l'apprenante (L1) afin de donner son avis par l'interjection *ah*. Par ce biais, elle essaye d'établir un lien avec la locutrice française lui signalant qu'elle connaît l'acteur.

Ce type d'intervention peut aussi aller bien plus loin au niveau de l'intersubjectivité car les apprenants peuvent parfois répondre à leur tour à la question qu'ils ont posée ou même intervenir pour aider le locuteur français à construire son argumentation:

(15) [EXT1]

L1 euh vous allez souvent au cinéma ?

L3 euh non pas souvent une fois par mois ///

L2 pourquoi ? {[rires d'hésitation]}

L3 parce que c'est cher

L2 ah oui c'est cher

(16) [EXT3]

L3 voilà si on veut rester assez intime et pas divulguer n'importe quoi on peut + on peut tout gérer donc bon + moi ça me paraît pas

- L1 moi aussi je suis d'accord avec toi
 L3 ça me paraît pas très dangereux dans ce sens-là + et voilà je sais pas
 L1 on peut créer notre profil notre compte {[rires]}

Ainsi dans le premier extrait l'apprenante tente de valider ce que son interlocuteur a déclaré par une confirmation alors que, dans le deuxième extrait, nous pouvons observer la thématization de *moi* qui crée l'opposition *moi* par rapport à *toi* et qui permet donc à *moi* de se situer par rapport au contenu propositionnel précédent. Il en est de même dans l'extrait suivant dans lequel les deux apprenantes L1 et L2 interviennent pour se situer par rapport à ce qui a été dit, voire à renforcer par la présence du comparatif *c'est plus*:

- (17) [EXT3]
 L1 hum hum OK + et combien de temps passes-tu par jour sur les réseaux sociaux ?
 L3 oh je dirais euh une ou deux heures facilement {[rires]}
 L2 moi c'est plus
 L3 ouais ?
 L1 moi aussi {[rires]}

4.3. A titre de conclusion

Une simple lecture des interviews donnerait l'impression que les apprenants se trouvent complètement enfermés dans un exercice d'expression orale ordinaire, tel que l'on le réalise dans le cadre de la classe. Or, l'analyse des réactions des apprenants tout au long de leurs échanges montre que les apprenants sont malgré leurs hésitations plutôt à l'aise face aux interlocuteurs français. Non seulement ils posent leurs questions en reformulant si besoin mais ils réagissent aux réponses et à leurs propres questions afin d'exprimer leur accord ou leur désaccord par rapport à leur interlocuteur. Ils s'affirment face à un interlocuteur qui donne son avis et tente de le rassurer s'ils pensent qu'il a du mal à répondre aux questions. Autrement dit, ils semblent développer une attitude face à cet échange qui n'est plus celle qu'ils ont dans la classe où ils attendent l'intervention de l'enseignant mais ils prennent en charge la médiation.

La question que l'on peut se poser maintenant est de savoir comment les apprenants perçoivent cette expérience. Nous nous proposons de répondre à cette question dans la partie qui suit.

5. Discussion

Dans cette partie de notre article, nous souhaitons nous concentrer sur la perception des apprenants par rapport à leur compétence communicative et l'impact de ces activités utilisant les nouvelles technologies sur leur production orale.

A la fin des différentes activités proposées à titre expérimental, les apprenants ont participé à deux types d'évaluation: ils ont répondu à un questionnaire distribué par les enseignants à la fin du cours et ont participé également à des entretiens qui ont eu lieu un mois après la fin des cours. Ce questionnaire portait sur trois aspects: l'aspect technique, l'aspect pédagogique et leur apprentissage du français langue étrangère et enfin leurs propositions. Nous avons choisi de nous concentrer sur le deuxième aspect que nous proposons ci-dessous dans le cadre d'une analyse plutôt qualitative que quantitative, une décision prise surtout à cause du nombre limité d'apprenants y

participant, à savoir une dizaine par promotion. Nous avons également souhaité nous concentrer sur la place des stratégies utilisées par les apprenants.

5.1. Analyse du questionnaire

Les différentes réponses ont montré que les apprenants trouvent ce dispositif utile pour améliorer leur motivation car ils aiment écouter et comprendre leurs propres interviews, écouter et comprendre les interviews faites par leurs pairs, écouter leur propre français et, finalement, observer leur propre apprentissage. Toutes ces réponses montrent que les apprenants se positionnent finalement face à leur apprentissage en adoptant une approche active. Ils observent et ils s'auto-observent. La possibilité de réécouter ou de revoir l'enregistrement ou la vidéo renforce leur volonté d'apprentissage car ils sont confrontés avec leur propre production. Ainsi, ils se sentent plus motivés pour apprendre, pour prendre la parole et interagir. Ils vainquent par ailleurs leur crainte de perdre la face dans les activités collectives.

En ce qui concerne l'amélioration de leurs compétences, à savoir toutes les stratégies métacognitives dont ils peuvent se servir, les apprenants considèrent que ces activités leur permettent de réécouter leurs propres productions ou les corrections de l'enseignant afin de corriger leur prononciation ou leurs productions écrites. Il en ressort également que les apprenants peuvent faire ce travail de correction avec leurs pairs, ce qui montre le besoin de collaboration. Enfin, en ce qui concerne l'autonomie, les apprenants déclarent vouloir travailler seuls sur leurs productions ainsi que sur les corrections de l'enseignant.

Si en effet les apprenants expriment leur volonté d'interagir avec leurs pairs ou avec leurs enseignants, nous pouvons constater, non sans surprise, qu'une infime minorité des étudiants a déclaré vouloir développer ses interactions avec les locuteurs natifs. Il est sans doute difficile d'avancer une hypothèse concernant les raisons de ce manque d'enthousiasme de la part des apprenants pour être en contact avec les locuteurs natifs mais nous pouvons malgré tout nous interroger concernant cette approche. Est-ce une question de fréquence au niveau des contacts ? Vaincre son appréhension et échanger une ou deux fois avec des locuteurs natifs n'est pas forcément perçu comme un avantage de cette démarche. S'agit-il d'une question d'interculturalité ? La mise en contact avec les locuteurs semble être une étape qui pourrait intervenir ultérieurement sachant que les apprenants sont déjà passés par l'auto-observation à l'hétéro-observation ou l'observation mutuelle, ce qui demande un effort complémentaire de leur part.

5.2. Analyse des entretiens

Les apprenants y participant ont accepté de répondre à des questions portant sur leur expérience et leur ressenti dans le cadre d'un entretien avec l'enseignante responsable du projet. Ces questions concernaient différents aspects tels que le côté technique en tant qu'utilisateur mais aussi le côté pédagogique: quel est l'apport de ces pratiques pédagogiques tant au niveau des compétences langagières qu'au niveau de leur confiance en soi ?

Les entretiens ont certes conforté les observations déjà obtenues par les questions tout en mettant en lumière de nouvelles informations. Examinons alors quelques extraits.

a. Les apprenants soulignent l'intérêt de l'approche pour un apprentissage en mode asynchrone. Cet apprentissage passe par l'auto-observation et la collaboration avec les autres apprenants ou même par la médiation obtenue à l'aide des locuteurs natifs.

(18) [...] Alors les interviews, c'est bon parce qu'on peut les écouter encore après l'interview. Quand je fais les interviews, c'est difficile de comprendre tout, tout de suite, et toutes les phrases, mais après, on peut écouter ensemble et le professeur peut aider et expliquer pourquoi la prononciation va changer [par rapport à ce qu'on écrit], pourquoi ils prononcent comme ça, plus court, ou plus rapide. Et c'est ça ! (Corpus Eval I*)

(19) C'est une très bonne idée d'utiliser le téléphone portable pour travailler parce qu'on peut enregistrer les interviews et on peut écouter ça et c'est très utile parce que en écoutant on peut trouver sa prononciation, parce qu'on ne peut pas réaliser ça quand on parle français...les erreurs de prononciation. (Corpus Eval H*)

(20) *Est-ce qu'écouter les interviews des autres, dans la classe, ça vous intéresse ?*

Oui parce que quand les autres ne comprennent pas (rire) moi non plus ! mais après, avec l'aide du professeur ou quelques étudiants qui comprennent mieux, on peut comprendre. (Corpus Eval I*)

(21) *Est-ce que ça vous intéresse d'écouter les interviews des autres ?*

Oui, c'est intéressant parce que je peux apprendre des phrases orales (Corpus Eval XJ*)

b. Les apprenants perçoivent la différence qui existe entre les activités de compétence orale en classe et les activités permettant aux apprenants de se retrouver en situation de communication authentique (ou semi-authentique). Ils comprennent par ailleurs l'intérêt de ces activités pour le développement de leur compétence en milieu endolingue et l'apport indirect sur l'apprentissage de la langue.

(22) *Pour vous, le travail avec ces interviews est différent du travail de compréhension orale qu'on fait en classe avec les documents audio ?*

Oui ! Je pense: les Français qu'on interviewe, ils parlent plus vite et c'est pas très clair comme les documents dans le livre. (Corpus Eval I*)

(23) *C'est difficile. Alors, est-ce que c'est important de le faire ?*

Oui, parce que j'habite en France maintenant et je veux habiter en France, alors ça m'aide beaucoup pour vivre ici. (Corpus Eval I*)

(24) *Vous pouvez préciser en quoi ces interviews sont importantes pour votre production orale ?*

Si je parle mal, les personnes interviewées, elles ne comprennent pas. (Corpus Eval I*)

(25) *Est-ce qu'elles vous aident ?*

Oui, ils me donnent quelques mots qui ressemblent à ce que j'ai prononcé. "Ah, tu veux dire quoi ? ça... ou ça... ?" et je dis "Ah oui ! la deuxième chose" (rire).

Et après, ils me corrigent. (Corpus Eval I*)

Les apprenants soulignent par ailleurs l'intérêt pour le développement de leurs stratégies d'apprentissage ainsi que de leurs stratégies socioaffectives leur permettant d'améliorer leur rôle en tant qu'interlocuteur.

(26) Oui. La première fois, j'écoute seule, avant le cours: je peux comprendre des mots, et je peux aussi chercher des nouveaux mots. Mais il y a autre chose aussi, comme la prononciation et il y a aussi quelques phrases qu'on a entendues dans le manuel ! Et ça, c'est très intéressant. (Corpus Eval I*)

Si au niveau des questionnaires, nous observons, comme nous l'avons souligné, un manque d'enthousiasme concernant le contact avec les locuteurs natifs, lors de l'interview, on constate une prise de conscience de l'intérêt des échanges avec des locuteurs natifs:

(27) *Vous avez vu une différence entre les premières interviews que vous avez faites et les dernières ?*

La première fois, ça me stressait beaucoup parce que j'étais timide. J'avais peur de parler français, *avec les Français*, mais la deuxième et troisième fois, et la dernière fois, c'était plus facile de poser les questions. Et aussi, après, quand j'ai écouté le document, ma voix, j'ai découvert que je parlais avec l'intonation: j'ai amélioré l'intonation ! (Corpus Eval I*)

(28) *Et si vous avez des difficultés à parler, à poser votre question, est-ce qu'ils vous aident ? S'ils ne comprennent pas votre question ?*

Oui... Je change aussi.... Je change aussi.

Vous changez quoi ?

Je change... peut-être un mot...oui ! Je change le mot. (Corpus Eval XJ*)

6. En guise de conclusion

Si l'évaluation de la progression n'est pas forcément évidente car il existe à notre avis une corrélation entre les outils d'enseignement, l'enseignement institutionnel et le développement dans un milieu francophone, force est de constater que les différentes réactions des apprenants nous amènent à nous interroger plutôt sur les avantages qu'ils en tirent en matière de stratégies d'apprentissage et moins en matière de progression linguistique.

Si nous souhaitons proposer quelques observations à titre de conclusions concernant la progression linguistique des apprenants, nous pouvons insister sur le fait que les apprenants semblent utiliser les différents moyens qui leur permettent de co-construire une interaction avec leurs interlocuteurs: ils mettent tout d'abord en place la phase d'interpellation leur permettant de prendre contact avec les interlocuteurs, ensuite la phase d'identification et enfin de déclencher les différents tours de parole qui peuvent être clôturés par des unités lexicales (*ok, bon, etc.*) sans apporter de contenu thématique. Il reste par contre une difficulté évidente portant sur la fin de l'échange mais cela peut être dû à la nature de la tâche. Si l'on se concentre sur une analyse purement linguistique et didactique, nous pouvons dire que les apprenants progressent et utilisent inconsciemment des rituels de communication. Est-ce que cette progression est due à l'utilisation des TICE? La

réponse est plutôt négative. Ce ne sont pas les TICE de notre tâche qui ont permis directement cette progression. Mais, la réponse est positive si nous pouvons parler d'un impact indirect: l'observation de ces rituels par les apprenants ne peut être faite qu'à l'aide des TICE qu'ils utilisent tous les jours.

Plus précisément, nous sommes presque obligés de dire que la prévalence apparente porte sur le développement des compétences métacognitives et socioaffectives (O'Malley and Chamot 1990 ; pour une autre classification voir Resnick & Beck 1976 ; Stenberg 1983 ; Weinstein & Mayer 1986 ; Boulet et al. 1996): les apprenants communiquent avec des locuteurs natifs plus facilement car ils se trouvent accompagnés d'outils qu'ils maîtrisent mais aussi ils développent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation. Les différentes réactions montrent par ailleurs que les TICE sont complètement intégrées dans la vie des apprenants et pour eux ce ne sont qu'un outil qui leur permet finalement d'améliorer leur apprentissage, la preuve en étant le fait qu'ils soient concentrés sur l'utilisation asynchrone des productions.

Pour conclure, nous pourrions dire que les TICE utilisées favorisent l'apprentissage de manière indirecte car elles favorisent le développement des stratégies d'apprentissage. Et elles favorisent le développement de la compétence orale car elles permettent d'observer, de réfléchir et de se rendre compte de ce que l'apprenant peut en réalité faire face à un locuteur natif.

Remerciements

Cet article se fonde sur les résultats obtenus dans le cadre du projet international E-Lengua (2015-1-ES01-KA203-015743, financé par Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships).

Nous tenons à remercier les deux évaluateurs ainsi que notre collègue Laurie Dekhissi, Université de Poitiers, pour leurs commentaires, qui nous ont permis d'améliorer cet article.

Références

- Avanzi, A., Malorey, C., Pruvost, N., Venaille, C., Geeraert, Th., Miras, G. et S. Poisson-Quinton (2016): *Entre nous 3 B1. Livre de l'élève et cahier d'activités*. Paris: EMDL.
- Bange, P. (1996): "Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère", *Les Carnets du Cediscor* 4. URL: <http://journals.openedition.org/cediscor/443>. Consulté le 15 avril 2018.
- Blackstone, B., Spiri, J. and N. Naganuma (2007): "Blogs in English language teaching and learning: Pedagogical uses and student responses", *Reflections on English Language Teaching* 6/2, 1–20.
- Blattner, G. and L. Lomicka (2012): "Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning", *Alsic* 15/1. URL: <http://alsic.revues.org/2413>. Consulté le 24 août 2017.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et J. Chevrier (1996): *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Burston, J. (2013). "Review of mobile learning: Languages, literacies, and cultures", *Language Learning & Technology* 17/3, 157-225.
- Burston, J. (2016). "The Future of Foreign Language Instructional Technology: BYOD MALL", *The EUROCALL Review* 23/2, 3-9.

- Chanudet Ch. et F. Valetopoulos (2016): “Téléphone portable et production asynchrone”, in N. N. Logie et al. (éds), *Istanbul Journal of Innovation in Education* 2/3-1, 85-96.
- Chanudet, Ch. (2012): *Utilisabilité et Utilité d'un dispositif de production orale asynchrone en français langue étrangère*. Mémoire de master non publié. Université de Poitiers.
- Chiss, J.-L. et J. Filliolet (1986): “Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM)”, *Langue française* 70, 87-97.
- Cicurel, F. (2002a): “Analyser des interactions en classe de langue étrangère: quels enjeux didactiques?”, in M. Marquilló Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Les Cahiers FoReLL, Poitiers, 203-210.
- Cicurel, F. (2002b): “La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe”, *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16. URL: <http://journals.openedition.org/aile/801>. Consulté le 28 avril 2018.
- Delahaie, J. (2015): “Constitution et exploitation de corpus d'interactions verbales pour le FLE: problèmes et programme”, *Linx* 68-69, 95-114. URL: <http://journals.openedition.org/linx/1498>. Consulté le 27 avril 2018.
- Demaizière, F. et M. Grosbois (2014): “Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ?”, *Alsic* 17. URL: <http://alsic.revues.org/> 2691. Consulté le 20 mai 2017.
- Denyer, M., Olivier Ch. et É. Perrichon (2011): *Version originale 3. Méthode de français B1*. Paris: EMDL.
- Gafni, R., Achituv D. B. and G. J. Rachmani (2017): “Learning Foreign Languages Using Mobile Applications”, *Journal of Information Technology Education: Research* 16, 301-317.
- Gee, J. P. (2005): “Learning by Design: good video games as learning machines”, *E-Learning* 2/1, 5-16.
- Grassin, J. F. (2013): “Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions et quels usages de l'apprenant ?”, *Recherches en didactique des langues et des cultures* 10/2. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/1588>. Consulté le 13 avril 2018.
- Grice, H. P. (1979): “Logique et conversation”, *Communications* 30, 57-72. DOI: 10.3406/comm.1979.1446. Consulté le 28 avril 2018.
- Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. et J.-P. Sautot (dir.) (2006): *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Kerbrat-Orecchioni, C. et V. Traverso (2004): “Types d'interactions et genres de l'oral”, *Langages* 153, 41-51.
- Kiernan, P. J. & K. Aizawa (2004): “Cell Phones in Task Based Learning. Are Cell Phones Useful Language Learning Tools?”, *ReCALL* 16/1, 71-84.
- Kukulka-Hulme, A. and L. Shield (2008): “An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction”, *ReCALL* 20/3, 271-289.
- Mangenot, F. (2011): “Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne”, in E. Nissen, F. Poyet et T. Soubrié (dir.). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble: Ellug, 7-20.
- O'Malley, J. M. and A. U. Chamot (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puren, C. (2004): “Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ?”, *Études de linguistique appliquée* 134/2, 235-249.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E. et G. Vignier (2015): *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*. Paris: Hachette.

- Regina Heil, C., Wu, J., Lee, J. and T. Schmidt (2016): "A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities, *EuroCALL Review* 24/2, 32-50. URL: <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/6402>. Consulté le 18 avril 2018.
- Reinders, H. (2010): "Twenty Ideas for Using Mobile Phones...", *English Teaching Forum* 3, 20-25 et 33.
- Reinders, H. (2012): *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Resnick, L. and I. L. Beck (1976): "Designing Instruction in Reading: Interaction of Theory and Practice", in J.T. Guthrie (éd.), *Aspects of Reading Acquisition*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ryu, H. and D. Parsons (2009): "Designing Learning Activities with Mobile Technologies", in H. Ryu (éd.), *Innovative Mobile Learning: Techniques and Technologies*. Hershey, New York: Information Science Reference, 1-20.
- Soubrié, Th. et Ch. Dejean-Thircuir (2014): "L'introduction du numérique dans les manuels de FLE: un moyen de repenser les finalités de l'éducation et les approches pédagogiques ?". *Les manuels scolaires et le numérique - Journée Pierre Guibert*, Feb 2014, Montpellier, France. Les manuels scolaires et le numérique, 2014. URL: HAL-01162397. Consulté le 18 avril 2018.
- Springer, Cl. (2013): "Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues / FLE". HAL-01083399v3. Consulté le 28 avril 2018.
- Stenberg, R. J. (1983): "Criteria for intellectual skills training", *Educational Researchers* 12, 6-12.
- Thomas, M. (2009): *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, New York: Information Science Reference.
- Tomé, M. (2009): "Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une Langue Etrangère", *Synergies Espagne* 2, 261-279.
- Valetopoulos, F. (2017): "How to improve collaboration and interaction in the teaching of a foreign language by including ICTs", *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital* 6/2, 323-342.
- Weinstein, C. E. and R. E. Mayer (1986): "The teaching of learning strategies", in M. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Zheng, B., Niiya, M. and M. Warschauer (2015): "Wikis and collaborative learning in higher education", *Technology, Pedagogy and Education* 24/3, 357-374.
- Zourou, K. (2012): "De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues—Regard sur l'état de l'art", *Alsic* 15/1. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/2485>. Consulté le 18 avril 2018.