

TÉLÉPHONE PORTABLE ET PRODUCTION ASYNCHRONE

Christine CHANUDET*
Freiderikos VALETOPOULOS**

Résumé

La diffusion du téléphone portable -devenu la plupart du temps «terminal mobile»- a ouvert des perspectives inédites d'apprentissage autonome, en particulier dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Dans le cadre de cet article nous nous proposons de présenter les résultats d'une expérimentation qui a eu lieu à l'Université de Poitiers et qui avait pour objectif la mise en place d'un dispositif pour les apprenants allophones du CFLE ayant pour objectif d'améliorer leur compétence orale. Nous souhaitons par ailleurs, dans le cadre du projet international E-Lengua, revisiter ce dispositif et proposer des améliorations afin de mettre en place un nouveau dispositif plus motivant pour les apprenants et plus efficace.

Mots-clés : téléphone portable, production asynchrone, FLE, NTCI

1. Introduction

La diffusion du téléphone portable -devenu la plupart du temps *terminal mobile*- a ouvert des perspectives inédites d'apprentissage autonome, en particulier dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère (dorénavant LE, Chanudet, 2012 ; Chinnery, 2006 ; Kiernan & Aizawa, 2004 ; Kukulska-Hulme & Shield, 2008). Tout apprenant est désormais le propriétaire inséparable de cet appareil mobile, personnel, jugé indispensable, immédiatement disponible et utilisé en permanence. D'un point de vue pédagogique, ses 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.

* PRCE, Université de Poitiers – Centre FLE, christine.chanudet@univ-poitiers.fr

** PR, Université de Poitiers – FoReLL (EA 3816), fvaletop@univ-poitiers.fr

Un parallèle évident entre les caractéristiques de la communication orale et les fonctionnalités du téléphone portable, ainsi qu'un besoin souvent exprimé par les apprenants, à travers cette question : *Comment améliorer l'oral ?*, ont conduit à étudier l'utilisabilité et l'utilité d'un dispositif de production orale asynchrone, destiné à permettre un travail autonome de l'apprenant. Ce dernier pourrait-il et accepterait-il d'utiliser à des fins pédagogiques une machine habituellement réservée à sa vie personnelle ? Comment l'apprenant s'approprierait-il le dispositif ? Quels aspects de ce dispositif privilégierait-il ? Quelles difficultés rencontrerait-il ? Quelles fonctionnalités jugerait-il utiles ? Quelle serait, finalement, l'*utilité globale ressentie* de ce dispositif ?

Afin de répondre à toutes ces questions, nous nous proposons de présenter les résultats d'une expérimentation qui a eu lieu à l'Université de Poitiers et qui avait pour objectif la mise en place d'un dispositif pour les apprenants allophones du CFLE ayant pour objectif d'améliorer leur compétence orale. Nous souhaitons par ailleurs, dans le cadre du projet international E-LENGUA, revisiter ce dispositif et proposer des améliorations afin de mettre en place un nouveau dispositif plus motivant pour les apprenants et plus efficace.

2. La place des téléphones portables dans l'enseignement de la langue

Ces dix dernières années, les téléphones portables sont devenus très populaires dans le cadre de l'enseignement des langues, proposant un nouveau paradigme éducatif, celui du *mobile learning* (Muyinda et al, 2007). Ce nouveau paradigme aurait amélioré et facilité l'enseignement et l'apprentissage surtout dans des pays avec des conditions d'enseignement plus complexes (UNESCO, 2012 ; Mtega et al., 2012). La littérature portant sur la question est très riche comme le témoigne le panorama historique proposé par Burston (2013). Reinders (2010), 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 du Twitter, la mise en place de tandems.

En dehors de ces analyses pratiques, d'autres travaux proposent des analyses plus théoriques (par exemple Huang et al., 2010) démontrant que les téléphones portables peuvent faciliter l'interaction entre les apprenants à tout moment et partout. Ainsi, le développement de cet apprentissage 'mobile' en tant que nouvelle stratégie pour l'enseignement a des implications sur la manière dont les apprenants et les enseignants interagissent. Et c'est cet aspect du développement des compétences linguistiques en interaction qui nous intéresse dans le cadre de cette analyse qui s'inscrit dans le cadre du projet international E-LENGUA (financé par Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships).

Le projet E-LENGUA (*E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages*) se fonde sur la coopération de sept universités (Université de Salamanque–Espagne (porteur du projet), Université de Heidelberg–Allemagne, Université de Coimbra–Portugal, Université de Poitiers–France, Université de Bologne–Italie, Trinity College Dublin–Irlande, Université du Caire–Egypte) ayant trois objectifs majeurs : mettre en place de nouveaux principes en matière d'enseignement afin d'intégrer de la meilleure façon les nouvelles technologies permettant ainsi non seulement l'amélioration des compétences des enseignants mais aussi un apprentissage plus efficace ; intégrer les nouvelles technologies à tous les niveaux de l'enseignement et de l'apprentissage, et enfin, réduire les disparités entre les différents types d'apprenants.

Ces objectifs très généraux se traduisent par les défis suivants : 1. améliorer la motivation et l'accessibilité dans l'enseignement d'une langue étrangère ; 2. améliorer la collaboration et l'interaction dans l'enseignement d'une LE, tant au niveau des compétences orales qu'au niveau des compétences écrites ; 3. promouvoir l'apprentissage d'une langue étrangère intégrant les stratégies affectives ; 4. favoriser l'apprentissage autonome ; 5. intégrer la communication interculturelle dans l'enseignement de la LE ; 6. faciliter l'enseignement par le biais de l'intégration de la communication synchrone et asynchrone et, enfin, 7. améliorer l'évaluation en ligne.

L'équipe de l'Université de Poitiers s'est chargée de l'amélioration et de l'enrichissement des interactions entre les apprenants et entre les apprenants et les enseignants tant au niveau des compétences écrites qu'au

niveau des compétences orales, tout en ajoutant une troisième composante, celle de l'auto-observation lui permettant le développement de sa conscience linguistique.

3. Première expérimentation

La première expérimentation a eu lieu en 2012 (Chanudet, 2012) à l'Université de Poitiers. Dans la suite de cette section, nous nous proposons d'étudier les objectifs de cette expérimentation, le dispositif et les résultats.

3.1. Les objectifs

Cette expérimentation avait pour objectif de tester l'*utilisabilité* et l'*utilité* d'un dispositif de production orale asynchrone centré sur le téléphone portable. C'est le *TAM (Technology Acceptance Model)* de Davis et al. (1989) qui a fourni le cadre théorique de cette recherche. Selon Davis et al. (1989), l'utilisation effective d'un dispositif technologique est proportionnelle à l'*utilisabilité* et l'*utilité* de ce dispositif, telles que les perçoivent les utilisateurs.

3.2. Le dispositif

L'expérimentation a reposé sur un dispositif, un panel d'expérimentateurs et une tutrice. Le dispositif technique était constitué du téléphone portable de chaque apprenant, équipé d'une webcam, d'une connexion internet et d'un espace de partage virtuel de vidéos (compte Dailymotion). Le panel d'expérimentateurs comprenait des apprenants de FLE, de nationalités chinoise, canadienne, indienne, péruvienne et coréenne domiciliés en France, en Corée, au Canada et au Pérou. La plupart d'entre eux étaient à l'époque de jeunes professionnels dans des domaines divers, qui souhaitaient, grâce à leur participation à cette expérimentation, réactiver leurs acquis en français, et, éventuellement, améliorer leur production orale. Le niveau de langue des participants s'étendait de A2 à B2. Il s'agissait donc d'un panel hétérogène constitué d'individus qui ne se connaissaient pas et ne se rencontreraient pas.

3.3. La démarche

Nous avons proposé aux participants une série de huit activités de production orale mensuelles, à réaliser avec la webcam du téléphone portable de chaque apprenant et à partager dans l'espace Dailymotion réservé à l'expérimentation. L'ensemble des activités présentait un double objectif : technique, d'une part, ainsi, les activités devaient-elles permettre aux participants de tester différentes manipulations du dispositif et différentes postures en tant qu'utilisateur-expérimentateur, et pédagogique, d'autre part, afin de répondre aux attentes des participants, en tant qu'apprenants. Chaque activité proposée comprenait donc toujours trois types d'objectif : social, communicatif et linguistique. Les tâches avaient pour but de placer les participants dans des postures variées afin de tester l'utilisabilité du dispositif : se filmer, se filmer en action, filmer son environnement, et une fois les vidéos postées sur l'espace de partage, se visionner, visionner un pair, visionner la tutrice.

3.4. Exemple de tâche

Prenons pour exemple trois activités mensuelles successives qui, globalement, constituaient une tâche. L'acte de parole visé dans la première activité était *présenter son loisir préféré* ; l'apprenant devait donc se filmer en train de jouer d'un instrument, de bricoler, etc... tout en donnant des explications en français. La seconde tâche consistait à *demandeur des précisions (à un pair, sur son loisir)* : à cette fin, l'apprenant devait visionner les vidéos réalisées et postées sur l'espace de partage par ses pairs, puis il choisissait l'une d'entre elles et réalisait une nouvelle vidéo dans laquelle il posait des questions afin d'approfondir sa compréhension des explications données dans la vidéo initiale - qui présentait un loisir particulier. Une vidéo « questions » était ensuite postée par chaque apprenant, de manière à ce que tous puissent réaliser la troisième activité, centrée sur l'acte de parole « *donner des précisions* » (à un pair). Il convenait d'enregistrer une vidéo en réponse à l'apprenant qui avait demandé des précisions sur l'activité présentée et de partager cette réponse sur l'espace virtuel commun. Chaque vidéo était visionnée par la tutrice qui fournissait elle-même une vidéo « feed-back » à l'apprenant. Nous sommes bien dans le cas d'une interaction orale asynchrone.

3.5. Les résultats

Au niveau des résultats, nous nous proposons d'étudier deux aspects : l'utilisabilité et l'utilité.

3.5.1. L'utilisabilité

Il s'agissait alors de tester l'utilisabilité et l'utilité perçues du dispositif. En ce qui concerne la première, les utilisateurs l'ont validée, malgré une réserve quant au manque de réactivité du dispositif qui, à cause de la lenteur du transfert des vidéos sur Dailymotion, était perçu comme peu réactif. Par ailleurs, les premières activités se voyaient parfois entravées par des difficultés psychologiques liées à la peur de se voir ou de s'entendre. L'habitude venait en général à bout de cette inhibition. Les difficultés techniques, quant à elles, étaient généralement surmontées par les expérimentateurs, habitués aux « bugs » technologiques et à l'instabilité de l'internet.

3.5.2. L'utilité

Qu'en était-il de l'utilité perçue du dispositif ? Selon F. Davis, l'utilité du dispositif est évaluée à l'aune d'une augmentation de la productivité et de l'efficacité perçues. Dans l'apprentissage d'une langue, cela pourrait se traduire par l'interrogation suivante : le dispositif permet-il, d'une part de produire plus, et d'autre part de produire mieux ?

3.5.2.1. Produire plus : trois facteurs de motivation

Est mis en avant le caractère atypique, non académique, de la production orale asynchrone proposée par cette expérimentation. Produire différemment, grâce à une technologie familière (le téléphone portable) mais inhabituelle en contexte d'apprentissage motive les apprenants. Est également soulignée l'importance du feed-back asynchrone du tuteur : l'inhibition liée à la présence de l'enseignant et des pairs dans un apprentissage en présentiel, disparaît pour laisser place à une autonomie permettant une prise de confiance progressive. C'est enfin la notion d'authenticité des tâches qui est retenue pour expliquer une meilleure « productivité » : filmer sa vie, se raconter et regarder ses pairs dans leur quotidien favorise la pro-

duction. Si le dispositif permet de produire plus, il permet aussi, selon les expérimentateurs, de produire mieux.

3.5.2.2. Produire mieux

Il nous paraît indispensable de souligner six points permettant de justifier la perception du dispositif : l'apprentissage conscient, le non verbal, le rôle des destinataires et enfin le stockage partagé des vidéos, le rôle du tuteur et l'autonomie.

- *Apprentissage conscient.* Selon les expérimentateurs, le dispositif exige de l'apprenant qu'il soit le metteur en scène de sa production puisqu'il est le seul à décider de la manière dont il va se filmer ou filmer son environnement pour atteindre au mieux l'objectif de communication fixé dans la consigne. Il s'agit d'un investissement technique qui rejoint l'investissement personnel nécessaire à un apprentissage efficace.

- *Le non-verbal.* Dans la vidéo, l'image joue également un rôle important, car elle favorise une prise de conscience de l'importance du non-verbal dans la transmission des messages. Seule la vidéo permet cette démarche, impossible dans le cas de simples enregistrements audio.

- *Destinataires et image de soi.* Par ailleurs, l'existence de destinataires – pour rappel, les vidéos sont postées sur un site virtuel de partage – impose une exigence de qualité de la production. Souhaitant transmettre une bonne image d'eux-mêmes, certains apprenants s'appliquent à fournir une production orale qu'ils estiment être de qualité.

- *Stockage partagé des vidéos.* Les visionnages multiples, permis grâce au stockage partagé des vidéos, donnent, quant à eux, la possibilité de percevoir des erreurs et de les corriger. Le visionnage des vidéos des pairs contribue lui aussi à la remédiation du fait que, pour une même tâche, les stratégies langagières des pairs peuvent être différentes, d'où une possibilité de remédiation et d'enrichissement. Le dispositif permet alors d'« apprendre de l'autre » qui, à son insu, endosse le rôle de tuteur.

- *Le rôle du tuteur.* Si l'utilité des « pairs », en tant que « tuteurs » peut surprendre, celle de la tutrice « officielle » du dispositif se voit confirmée par tous les apprenants. Pour ces derniers, la tutrice native reste une référence, un étalon à écouter, regarder, imiter – tant au plan verbal, que non

verbal – et ses conseils prodigués sur les vidéos mises en ligne sont *perçus* comme utiles pour améliorer la production.

- *L'autonomie*. Le dernier des arguments majeurs permettant aux participants de justifier leur perception du dispositif comme étant « utile » pour une améliorer leur production, est la dimension d'« autonomie » propre à un dispositif asynchrone. Les apprenants produisent mieux s'ils choisissent eux-mêmes le lieu et le moment de la production, au contraire d'une production contrainte dans un contexte d'apprentissage en présentiel. La boucle est bouclée dans le sens où cette dernière remarque rejoint la première réflexion de ce paragraphe qui soulignait l'importance du rôle de metteur en scène de l'apprenant qui, outre le choix du cadrage de la vidéo, choisit également le moment et le lieu du tournage de cette vidéo et reconnaît, a posteriori, l'importance de l'autonomie dans l'amélioration de ses performances en production orale.

3.6. Conclusion de l'expérimentation

Cette expérimentation a permis, d'une part, de poser comme acquise l'acceptabilité d'un dispositif qui, à des fins d'apprentissage, utilise le téléphone portable des apprenants et, d'autre part, de valider l'*utilisabilité* et l'*utilité* d'un tel dispositif à des fins d'amélioration de la production orale dans l'apprentissage du FLE. Elle permet en outre, grâce à la dimension *humaine* du dispositif - liée à la vidéo et à la présence d'une tutrice - mentionnée par tous les participants, de constater qu'un dispositif technique peut malgré tout constituer un lieu de partage et d'apprentissage virtuel et favoriser l'émergence d'une communauté virtuelle linguistique, fonctionnant de manière asynchrone.

4. Nouvelle expérimentation

En prolongement de l'expérimentation de 2012, et dans le cadre du projet E-LENGUA, une nouvelle phase d'expérimentation a été entreprise, au sein d'un groupe d'apprenants de niveau homogène (B1.1), résidant à Poitiers et suivant le même cours de français intensif au centre FLE de l'Université de Poitiers. L'acceptabilité par les apprenants d'un dispositif utilisant le téléphone portable ayant été établie en 2012, il s'agit désormais

is de tester différentes activités d'apprentissage requérant l'utilisation du téléphone portable et de ses diverses fonctionnalités.

- *Mobilité* : La mobilité constitue un des principaux atouts du téléphone portable. Elle permet à l'apprenant de prolonger son apprentissage à l'extérieur de la classe et de capturer une variété de données authentiques à exploiter.

- *Fonctionnalités de base* : Une première phase de l'expérimentation est consacrée à l'exploitation des fonctionnalités de base du téléphone, notamment la capture audio ou/et vidéo, l'utilisation des caméras arrière et frontale ainsi que la connexion internet.

- *Espace virtuel de partage* : Les vidéos sont partagées dans l'espace réservé au groupe-classe sur l'Environnement Numérique de Travail de l'université ; des liens sont également aménagés vers des murs *Padlet* personnalisés sur lesquels les apprenants peuvent poster leurs captures de son et d'images et leurs productions. Une fois le cadre technique posé, plusieurs activités sont proposées aux apprenants, en classe mais aussi à l'extérieur de la classe. Les activités centrées sur l'utilisation du téléphone portable permettent de développer toutes les compétences : production orale, compréhension orale, mais également production écrite, voire compréhension écrite. Pour preuve, l'exemple suivant.

La première activité *Les étudiants de la fac partiraient-ils à l'aventure ?* prévoyait une activité par deux. Les apprenants devaient se rendre à la cafétéria de la faculté dans le but de rencontrer des étudiants français et de les interviewer sur leurs rêves de voyage. *Le pré-requis* est l'élaboration, en classe, d'un questionnaire commun que chaque « paire » d'apprenants présentera aux étudiants français interviewés.

Chaque équipe de deux apprenants pose les questions à deux étudiants français et enregistre l'intégralité de l'interview avec leur téléphone portable. Un selfie est également réalisé. L'ensemble (interview et selfie) est posté sur un mur *Padlet* réservé à cette activité, ce qui permet de partager et d'exploiter les vidéos de tous les groupes.

Figure 1 : Les étudiants de la fac partiraient-ils à l'aventure ?



Dans le cadre de la classe, sont mises en place des activités de compréhension orale, à partir des enregistrements recueillis par les apprenants, basées notamment sur un travail d'identification des spécificités du français parlé (élisions, liaisons, suppression partielle de la négation, intonation, tics verbaux, etc...), d'enrichissement lexical, ainsi que des activités de production orale consistant à fournir une production orale individuelle, en continu, filmée à partir de la webcam du portable de chaque apprenant. Le thème imposé est celui de l'interview, et plusieurs contraintes sont à respecter, telles que la réutilisation des expressions, des intonations et des marques de l'oral repérées chez les « interviewés ». Cette production est postée sur l'ENT. L'enseignant peut fournir une vidéo de correction.

L'interaction authentique filmée ou enregistrée présente plusieurs avantages tant au niveau affectif (confiance en soi, compétence socio-culturelle) qu'au niveau communicatif (auto-correction, non verbal). Le premier est de mettre l'apprenant en confiance ; son rôle de metteur en scène de l'entretien lui confère un rôle, une contenance qui lui permet d'interagir avec le locuteur natif plus facilement. En ce qui concerne la correction, elle peut être de trois ordres : outre le fait que l'apprenant peut comparer sa production à celle du natif et s'auto-corriger, la personne interviewée peut, elle aussi, de manière indirecte, proposer un réajustement grammatical ou lexical (*ah ! je comprends, tu veux dire...*). Enfin, l'enseignant fournit une

correction professionnelle, mais sous une forme inhabituelle puisqu'elle prend la forme d'une vidéo déposée sur l'ENT. Autre avantage important de l'interview filmée, la prise de conscience de l'importance du non-verbal dans la communication. Enfin, en contact direct avec le natif, l'apprenant, se trouve dans une situation qui exige de lui qu'il mobilise de réelles compétences socio-culturelles (*tu / vous*, par exemple, ou la distance à respecter entre les interlocuteurs, etc...).

Cet exemple d'activité met en relief les compétences de compréhension et de production orales. Ces deux compétences ne sont toutefois pas seules à bénéficier des avantages de l'utilisation du téléphone portable en classe de langues. Nous allons voir dans l'exemple suivant comment l'utilisation du téléphone portable peut fournir les bases d'une activité de productions orale mais aussi écrite.

5. A titre de conclusion

Comme l'a déjà souligné Burston (2016), l'intégration des téléphones portable dans l'enseignement d'une LE implique deux grands défis : le premier est celui de l'accessibilité à la technologie et le deuxième celui de la méthodologie pédagogique. Dans le cadre de notre expérimentation, les apprenants avaient certes leur propre téléphone portable mais il est indispensable de souligner que sa réussite dépendait également du soutien technologique et des outils mis à la disposition de l'expérimentateur facilitant finalement la réutilisation des données. En ce qui concerne l'aspect pédagogique, nous devons souligner que notre approche donne à l'apprenant la possibilité d'interagir avec les autres apprenants, d'interagir avec les enseignants, d'interagir avec des locuteurs natifs mais aussi d'observer sa propre production orale et écrite, les productions des autres et la production orale des locuteurs natifs. Nous pouvons sans aucun doute mentionner les avantages mis en valeur tels que le développement des stratégies socio-affectives des apprenants mais aussi le développement de la compétence communicative par le biais de l'intégration de l'aspect non verbal et de l'auto-correction. Il faut pour autant souligner quelques contraintes qui restent à analyser : comment peut-on évaluer l'impact positif ou négatif de l'utilisation des téléphones portables sur l'apprentissage? Comment peut-on proposer un grand nombre d'activités sans tomber dans la

routine ? Comment peut-on s'assurer du nombre d'apprenants participants ? Comment être sûr des performances des outils utilisés ? Comment proposer un enseignement innovant mais sans occuper tout le temps de l'apprentissage par ce type de tâches ?

6. Bibliographie

- 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).
- Chanudet, C. (2012). *Utilisabilité et Utilité d'un dispositif de production orale asynchrone en français langue étrangère*. Mémoire de Master 2. Université de Poitiers.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Davis F. D., Bagotti R. P. & Warshaw P. R. (1989). User acceptance of computer technology : a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Huang, Y-M., Hwang W-Y. & Hwang K-E. (2008). Innovations in designing mobile learning applications. *Educational Technologies and societies*, 13(3), 1-2.
- Kiernan, P. & Aizawa, K. (2004). Cell Phones in Task Based Learning--Are Cell Phones Useful Language Learning Tools?. *ReCALL*, 16(1), 71-84.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Mtega, W. et al. (2012), Using Mobile Phones for Teaching and Learning Purposes in Higher Learning Institutions: the Case of Sokoine University of Agriculture in Tanzania, *Proceedings and report of the 5th UbuntuNet Alliance annual conference*, 118-129.
- Muyinda, P.B., Mugisa, E. & Lynch, K. (2007). M-Learning: The educational use of mobile communication devices. Dans K. J. Migga et al. (eds.), *Strengthening the Role of ICT in Development*, (pp. 290-301), United Kingdom: Fountain Publishers.
- Reinders, H. (2010), Twenty Ideas for Using Mobile Phones..., *English Teaching Forum*, 3, 20-25 et 33.
- UNESCO, (2012). *Mobile learning for teachers in Africa and the Middle East: Exploring the potentials of mobile technologies to support teachers and improve practices*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.