

# **iEXTEND LA CLASSE DE FLE AVEC LE SMARTPHONE: UN DISPOSITIF POUR RENFORCER LA MEMOIRE AVEC DES MINI-TACHES**

Mabell Tremble, St. Andrews International School, Bangkok, Thaïlande

## **Résumé**

*Cet article présente un dispositif d'accompagnement via smartphone qui propose des mini-tâches pour renforcer la mémoire de l'apprenant de FLE (Français Langue Étrangère) en dehors de la classe. Nous mettrons tout d'abord l'accent sur les potentialités du numérique mobile pour l'extension des temps-classe hors des cours. Puis, nous décrirons avec précision le dispositif sur lequel nous nous sommes appuyés. Finalement, des exemples de productions apprenantes, leur accompagnement pédagogique et l'évaluation du dispositif par les apprenants clôtureront notre propos.*

## **Abstract**

*This research paper introduces a pedagogical framework that includes mini-tasks to be executed via smartphones in order to increase the acquisition of French as a foreign language among learners. First, it will outline the benefits of using mobile digital technology to extend the classroom outside of regular school hours; secondly, it will describe more in-depth the pedagogical framework itself. Finally, learners' productions, the teacher's pedagogical feedback and learners' evaluation of the overall innovative approach and learning experience will be presented.*

## **Mots-clés**

*Dispositif – FLE – m-Learning – mini-tâche – smartphone*

## **Keywords**

*Pedagogical framework – French as a foreign language – m-learning – mini-tasks – smartphone*

## **1. INTRODUCTION**

iExtend est un dispositif d'accompagnement pour les langues, conçu en 2016 dans le cadre de notre mémoire de Master 2 FLE (Français Langue Étrangère) de l'Université de Strasbourg. Nous avons mené notre recherche au sein de l'Alliance Française de Bahreïn auprès d'un public adulte de niveau A1 du CECRL (Cadre

Européen Commun de Référence pour les Langues). Dans cet article, nous abordons un problème récurrent que nous avons constaté lors de notre expérience de terrain : les apprenants oublient facilement les notions apprises en classe. Force est de constater qu'apprendre une langue dans un pays où celle-ci n'est pas la langue officielle, ne facilite pas son appropriation à l'extérieur de la classe.

De nos jours, il existe de nombreuses applications « scientifiquement prouvées » qui garantissent un apprentissage « efficace » et « rapide » des langues. Mais lorsque nous nous penchons de plus près sur ces applications, nous nous rendons compte qu'elles ne prennent pas en considération le profil unique des apprenants et tendent à les généraliser pour en faire un profil standard. Toutes les activités langagières ne sont pas toujours proposées et travaillées ; des feedback sont donnés mais si l'apprenant ne comprend toujours pas son erreur, l'application ne reformule pas l'explication. De plus, le manque d'interaction humaine à la longue peut augmenter le sentiment d'isolement chez l'apprenant, le menant à l'abandon de son apprentissage (Depover et Marchand, 2002, cité dans Ferone, 2011, p.82). Puis, il y a des sites internet gratuits où les apprenants peuvent interagir avec des locuteurs natifs du monde entier dans la langue qu'ils souhaitent apprendre. Cependant, les interactions entre les internautes sont généralement informelles et le langage peut être plus ou moins bien utilisé.

Dans une situation formelle d'apprentissage, à quels moyens les enseignants de langues ont-ils recours pour que les apprenants renforcent, en dehors de la classe, les apprentissages qui viennent d'avoir lieu ? Les devoirs à la maison, en guise de révision, sont toujours très convoités par les enseignants de langues. Le bien-fondé de cette pratique est de renforcer les notions récemment apprises en classe par l'intermédiaire d'exercices de remédiations grammaticale et lexicale. Pourtant, ces exercices ne préparent pas efficacement à la communication dans la vie quotidienne. De fait, l'exercice est considéré comme une tâche strictement contrôlée, peu communicative, axée fortement sur la forme et, par conséquent, la plus éloignée de la vie réelle (Piotrowski, 2010, p.108). Par ailleurs, nous avons pu nous rendre compte que tous les apprenants ne font pas toujours les devoirs ou ne réussissent pas à les faire faute de temps ou de compréhension. Quant aux corrections des devoirs, elles ont souvent lieu des jours après leur réalisation, mais parfois, et ce, par manque de temps, elles sont abordées rapidement ou pas du tout (Inspection académique du Nord, 2006, p.3).

Au cours de ces dernières années, nous avons observé que de plus en plus d'enseignants de FLE créent des groupes de discussion avec leur classe sur des applications de messagerie instantanée telles que WhatsApp ou WeChat. Cette forme de communication est devenue pratique courante dans les Alliances Françaises de Bahreïn et de Shanghai où nous avons enseigné. Les apprenants perçoivent ces groupes comme étant un moyen pour continuer à pratiquer la langue

en dehors de la classe. De ce fait, ils partagent des informations, des ressources, interagissent entre eux par message écrit ou vocal, plus ou moins bien, et surtout, ils sollicitent l'enseignant pour vérifier leur production. Or, ces groupes n'ont pas été créés avec un objectif didactique et pédagogique par l'enseignant car ils ne font pas partie intégrante du programme d'enseignement du FLE tel que l'on connaît actuellement en 2020. Par conséquent, l'intervention de l'enseignant dans le groupe dépendra de son envie à prendre part aux discussions et ses feedback correctifs seront très rares voire inexistantes.

Notre recherche s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle l'appropriation des notions apprises en classe pourrait se prolonger par la réalisation de mini-tâches relevant de la vie quotidienne avec l'aide des outils numériques, en l'occurrence le smartphone. Dans cet article, nous réalisons une synthèse du travail de recherche que nous avons mené sur le terrain pour créer et évaluer un environnement de travail permettant une extension de l'enseignement/apprentissage du FLE en dehors de la classe. Dans la première partie, nous allons aborder les différents usages de la technologie dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ensuite, nous allons introduire le dispositif iExtend et sa mise en place. Finalement, nous allons présenter une étude de cas pour mesurer son impact sur l'apprentissage des apprenants.

## **2. RENFORCER L'APPRENTISSAGE DES LANGUES A TRAVERS LA TECHNOLOGIE**

Les apprenants adultes, contrairement aux apprenants enfants, ont des caractéristiques spécifiques d'apprentissage qui reposent sur la « *nature de leurs besoins linguistiques* » et « *leurs conditions d'apprentissage* » (Cembalo et Holec, 1973, p.4). L'adulte qui décide d'entreprendre une formation le fait pour des raisons personnelles ou professionnelles. Cependant, lorsque ce dernier est étudiant ou engagé dans la vie active, il se trouve face à des contraintes géographiques et temporelles. L'environnement de travail *m-learning*<sup>1</sup> permet de faire tomber ces contraintes car il offre « the ability to learn within one's own context when on the move in time and space [...] » (Melhuish et Falloon, 2010, p.3). L'apprenant endosse alors le statut d'*apprenant mobile*<sup>2</sup> (Hardless et al., 2000, cité dans Peng et al., 2009, p.176) ayant pour possibilité d'apprendre et d'interagir avec d'autres individus à tout moment et en tout lieu, de façon formelle ou informelle et spontanée.

Depuis le milieu des années 1990, les recherches avec les MALL (Mobile-Assisted Language Learning), sous-domaine du m-learning, ont pour but de réaliser des

---

<sup>1</sup> « Apprentissage nomade » en français.

<sup>2</sup> « mobile learner » en anglais, terme dérivé de « mobile people ».

activités orientées vers l'apprentissage des langues en utilisant les technologies mobiles populaires au moment du projet et faisant partie intégrante de la vie quotidienne des apprenants. Par exemple, la *baladodiffusion*<sup>3</sup> a été grandement utilisée depuis 2006 sur des appareils très convoités à cette époque-là tels que le lecteur Mp3 ou l'iPod. Le principe de la baladodiffusion est de permettre le téléchargement de fichiers audio ou vidéo pour qu'ensuite les apprenants puissent travailler la compréhension orale et l'expression orale, à travers l'écoute et le visionnage de documents. Ce moyen mis en place pour pratiquer la langue en dehors de la classe, favorise l'autonomie de l'apprenant et lui permet de travailler à son propre rythme. Cela permet aussi à tous les apprenants, y compris les plus timides, de participer par le biais de l'enregistrement audio. L'enseignant, quant à lui, peut avoir un meilleur suivi des progressions de ses apprenants grâce aux enregistrements qu'il réécoute et évalue.

En 2020, ces technologies sont révolues; à présent les appareils mobiles que l'on utilise le plus souvent dans la vie quotidienne sont le smartphone et la tablette tactile. Ces outils ont un grand potentiel pédagogique pour l'enseignement/apprentissage des langues, car ils permettent non seulement d'enregistrer, d'annoter, d'écouter et de regarder des contenus audio et vidéo, mais aussi de (se) filmer, de prendre des photos, d'interagir avec d'autres apprenants ou experts en temps réel et par l'intermédiaire des applications synchrones (messagerie instantanée, FaceTime, Skype, etc.) et asynchrones (mél, blog, forum, etc.). En outre, ces outils numériques mobiles proposent différentes formes de production favorisant ainsi le travail de toutes les activités langagières.

Nos travaux de recherche ont montré que l'outil numérique préféré des apprenants est le smartphone plutôt que la tablette tactile. Les apprenants ont justifié leur choix en disant que le smartphone « *makes life easier* » ; « *it is with [them] all day and everywhere* » ; « *[it is] convenient* » et le décrivent comme « *user friendly* ». Quant à la tablette tactile, ils l'ont trouvée encombrante pour un usage « *on the move* ». Cela s'explique du fait que toutes les technologies que l'on peut déplacer ne relèvent pas forcément des technologies mobiles. L'ordinateur portable, par exemple, est une technologie portable et non une technologie mobile car il ne rentre pas dans une poche (Mellow, 2005, p.1, cité dans Caudill, 2007, p.5), cela s'applique aussi aux tablettes tactiles. En revanche, le smartphone est une technologie mobile dont les avantages reposent non seulement sur sa portabilité et sa taille, mais aussi sur sa facilité d'usage, son poids et son écran. En choisissant d'utiliser leur propre smartphone, les apprenants vont pouvoir les personnaliser selon leurs envies et besoins. Cet aspect peut paraître anodin, mais pour Caudill

---

<sup>3</sup> Podcasting, en anglais, est un moyen de diffusion de fichiers audio ou vidéo qui permet de travailler la réception orale et la production orale.

(2007) « the less time spent managing resource access, the more time is available to capitalize on the value of those resources » (p.4). Posséder son propre smartphone et son compte utilisateur facilitera non seulement le téléchargement des applications et l'accès à des sites internet nécessitant d'un identifiant, mais permettra aussi de diriger toute son attention sur le contenu des activités.

#### **a. Le dispositif iExtend**

La nouveauté du dispositif iExtend peut susciter un vif intérêt auprès des apprenants adultes. Cela émane du fait qu'ils vont pouvoir continuer à pratiquer la langue en dehors de la classe et bénéficier de retours immédiats de la part de l'enseignant expert. Cependant, avant de lancer le dispositif, il est important que les apprenants prennent conscience qu'il faut avoir une bonne maîtrise de son propre outil numérique. Cette étape n'est pas à négliger car il peut y avoir des réticences vis-à-vis de l'usage des outils numériques tant du côté de l'enseignant que de l'apprenant adulte, ce qui risquerait de ralentir le déroulement du projet. Les apprenants doivent aussi avoir accès à Internet/Wifi, disposer d'une certaine disponibilité et d'une grande motivation pour pratiquer la langue en dehors de la classe avec leur smartphone. Ce dernier aspect est important car au cours de notre recherche nous avons pu constater qu'une apprenante avait rarement participé aux activités. Et pour cause, lors de l'entretien semi-dirigé, elle nous a dit qu'elle n'avait pas pris conscience des attentes du dispositif et qu'habituellement elle préférait les appels téléphoniques aux messages écrits ou vocaux. La mise en place d'un questionnaire de profilage peut permettre de mieux cerner le profil des apprenants et de savoir :

1. Combien de jours par semaine les apprenants ont cours en présentiel (pour définir les jours où les activités auront lieu).
2. Si les apprenants étudient, travaillent ou pas (pour anticiper le taux de participation).
3. Si les apprenants sont disponibles entre 9h30 – 17h30 (les horaires peuvent varier selon les groupes).
4. Si les apprenants possèdent leur propre smartphone et quel est le système d'exploitation qu'ils utilisent (pour trouver des applications équivalentes). S'ils ont accès au Wi-Fi et/ou à Internet et s'ils ont conscience que les activités se font sur le smartphone, par message écrit ou vocal (pour savoir si ce mode de travail convient à l'apprenant).
5. Si les apprenants connaissent les applications : Moxtra, WordReference, Text-to-Speech, Speech-to-Text, (les apprenants avec des connaissances préalables peuvent aider d'autres apprenants à les utiliser). Et s'ils réussissent à installer ces applications sur leur smartphone (selon le système d'exploitation, l'enseignant devra fournir des applications équivalentes).

Notre groupe s'est composé d'une classe entière de 8 apprenants adultes de niveau A1, qui avaient des cours en présentiel, deux fois par semaine, à l'Alliance Française de Bahreïn. En dehors de ces jours, ils avaient des contraintes liées à leurs

activités personnelles et professionnelles et n'avaient que très peu de temps à consacrer à la pratique de la langue en dehors de la classe.

### **b. L'application Moxtra et son installation**

L'application Moxtra est une plateforme de collaboration qui n'était pas destinée à un usage éducatif au moment de notre recherche, en 2016. À l'origine, Moxtra était conçue pour les entreprises qui souhaitaient partager des données, discuter ou organiser des réunions à distance. Nous avons vu dans cette application un fort potentiel d'exploitation pédagogique car elle nous permettait de jongler facilement entre l'annotation, le message vocal et écrit, la vidéo et l'appareil photo. Elle offrait aussi des fonctionnalités telles que le partage d'écran, le tableau blanc et la possibilité de faire des réunions en temps réel, en tête-à-tête ou en groupe. Cette application nous paraissait assez complète pour permettre de réunir tous les apprenants autour d'un seul et même environnement de travail, mais aussi pour créer des activités qui mobilisent plusieurs activités langagières grâce à ses fonctionnalités se trouvant dans un seul et même outil.

À présent, l'application Moxtra s'adresse aussi aux enseignants :

Moxtra can help you power an interactive education experience. Your one-stop app delivers a secure, immersive student and teacher connection, both as a complete classroom experience and as an extension of brick and mortar school systems. Teachers and students can maintain a continuous connection, bridging physical barriers with text, voice, and visual messaging, video meetings, document sharing, annotative notes, and more. Educators can conduct and comprehensively manage their courses through their app, replicating face-to-face interactions remotely. (Moxtra, 2020)

Cela souligne le fait que non seulement les enseignants adaptent les applications d'entreprise pour un usage éducatif, mais que les applications d'entreprise prennent conscience du potentiel éducatif de leur outil et veulent eux aussi les adapter pour des usages éducatifs.

Ces dernières années, l'application Moxtra a fait l'objet de nombreuses recherches, notamment pour soutenir l'apprentissage collaboratif ou l'apprentissage en groupe (Yap, 2018, cité dans Davies, 2019, p.6), pour étendre un projet de présentation au-delà de la salle de classe (Knight, 2018a), et plus récemment, pour soutenir l'apprentissage mixte dans un contexte d'apprentissage de l'anglais langue étrangère (Davies, 2019). Ces recherches ont été menées au niveau universitaire où l'on peut s'attendre à ce que les étudiants consacrent une grande partie de leur temps à l'apprentissage, même en dehors de la classe. C'est pourquoi les activités exploratoires mises en place dans ces recherches ont été élaborées et menées sur une période de temps long. De toute évidence, le profil des apprenants universitaires n'est pas celui des apprenants dans les Alliances Françaises qui ont généralement

un temps très limité dû à leurs occupations en dehors de la classe. De ce fait, les activités dans le dispositif iExtend sont de très courte durée (3 minutes environ) et se focalisent sur des aspects précis de la langue afin de mieux s'adapter au mode de vie des apprenants des Alliances Françaises.

### c. À chaque obstacle, son application

Pour que les apprenants réalisent les activités en toute autonomie, l'enseignant doit anticiper les obstacles liés au lexique et à la prononciation. Dans le tableau ci-dessous nous proposons 3 applications, outre la plateforme Moxtra, pour aider les apprenants à surmonter ces obstacles :

*Tableau 1 : Applications compatibles avec le dispositif iExtend*

|  |  |
|--|--|
|  | <b>Moxtra</b> : Plateforme de collaboration  |
|  | <b>WordReference</b> : Dictionnaire bilingue.  |
|  | <b>Text-to-Speech</b> : Application qui lit à voix haute des mots ou des phrases à la vitesse de lecture souhaitée.                                  |
|  | <b>Speech-to-Text</b> : Application qui permet de transcrire des mots ou des phrases qui viennent d'être prononcés grâce à sa reconnaissance vocale. |

Pour l'application Moxtra, le téléchargement et l'installation se font d'abord en classe. Les apprenants doivent créer leur compte et l'enseignant doit saisir leur adresse email pour les inviter à rejoindre le groupe. L'enseignant et les apprenants auront la possibilité de créer des classeurs numériques afin de garder un meilleur suivi des productions. Par la suite, c'est à la maison que l'apprenant doit se familiariser avec les différentes fonctionnalités qu'offre la plateforme Moxtra. Quant aux 3 autres applications, les apprenants doivent les installer et se familiariser avec celles-ci en dehors de la classe (même si dans l'idéal ce serait de trouver un temps pour le faire en classe).

Une fois que les apprenants se seront familiarisés avec ces 4 applications, ce sera lors du cours en présentiel que l'enseignant devra les renforcer. La meilleure façon de le faire serait d'introduire un exemple d'activité où les apprenants devront identifier les obstacles, les surmonter en choisissant l'application qui convient et en le publiant sur la plateforme Moxtra.

À ce stade, en particulier avec un groupe de niveau débutant, il conviendrait d'attirer l'attention de l'apprenant sur le lexique et la prononciation. Si l'enseignant remarque que les mêmes erreurs de grammaire persistent dans les productions, il

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

serait préférable de les relever et les réserver pour le prochain cours en présentiel où des explications approfondies peuvent avoir lieu.

#### **d. Le contrat didactique**

L'usage autonome des technologies mobiles par les apprenants peut engendrer des redéfinitions des usages et des tâches qui au départ n'étaient pas prévues par l'enseignant (Kukulska-Hulme et Shield, 2006a, cité dans Commas-Quinn, Mardomingo et Valentine, 2009, p.8). Afin d'éviter que cela ne se produise, un contrat didactique doit être mis en place.

Cuq (2003) définit le contrat didactique comme étant un cadre commun qui :

[...] doit expliciter les règles construites par la classe et pour la classe, acceptées par tous car respectueuses de chacun. Dans le contrat de classe, doivent donc être négociés les rôles, les modes d'interactions, les limites de la liberté individuelle, les buts communs, les valeurs et les moyens de les exprimer.

Dans le dispositif iExtend, où l'apprenant fera non seulement un usage autonome de l'outil numérique mais aussi des applications, nous avons mis en place un contrat didactique explicite pour fixer les points suivants :

- Les attentes générales du dispositif iExtend :
  - participation non-obligatoire de l'apprenant mais nécessaire pour renforcer ses connaissances
  - réutiliser les notions apprises en classe pour compléter les mini-tâches
  - bannir l'usage du dictionnaire de traduction (Google translate ou autre)
  - ne pas solliciter l'enseignant pour des explications de grammaire qui n'ont pas encore été abordées en classe
  - ne pas aborder une nouvelle leçon
- Les jours et l'heure à laquelle les mini-tâches seront publiées.
- Le rôle de l'apprenant :
  - usage autonome des 4 applications fournies par l'enseignant pour faire les activités
  - éviter l'usage du dictionnaire de traduction
  - prendre en compte et intégrer la rétroaction corrective de l'enseignant
  - interagir avec ses pairs et leur apporter de l'aide
  - solliciter l'enseignant de façon raisonnée et quand strictement nécessaire
  - ne pas demander à l'enseignant d'aborder des nouvelles leçons
- Le rôle de l'enseignant :
  - faire respecter et respecte le contrat didactique iExtend
  - utiliser le questionnaire de profilage pour mieux cerner son public et leur disponibilité



- concevoir des activités dont le temps de réalisation devra être courte (3 minutes environ) et veiller à varier les formes de production (message vocal et message écrit)
- corriger les activités aussitôt que possible, donner des feedback sur les points les plus pertinents qui permettront d'atteindre l'objectif
- encourager l'apprenant à répéter la forme corrigée notamment s'il s'agit d'un message vocal
- s'abstenir d'aborder une nouvelle leçon

La mise en place du contrat didactique iExtend doit être respecté tant du côté de l'apprenant que de l'enseignant afin que le travail et les échanges se fassent sans difficulté majeure. Omettre cela pourrait créer confusion au sein du groupe et une surcharge de travail. L'enseignant pourra apporter des modifications au contrat et l'adapter aux besoins de son groupe.

### **e. Les mini-tâches pour renforcer la mémoire**

Comme mentionné précédemment dans cet article, l'un des plus grands défis rencontrés sur le terrain est que les apprenants oublient facilement les notions apprises en classe. Il est important de comprendre que l'oubli est un phénomène normal qui se produit chez tout individu lorsqu'une nouvelle information n'est pas pratiquée régulièrement. La courbe de l'oubli d'Ebbinghaus (1885) montre comment une information est oubliée avec le temps si elle n'est pas répétée.

*Figure 1 : La courbe de l'oubli d'Ebbinghaus*

(cité dans Weiten, 2014, p.228)

Par ailleurs, Ebbinghaus a montré que pour réapprendre les mêmes notions il faut moins de temps que la première fois, car le cerveau conserve un certain souvenir des notions apprises. Le concept d'apprentissage espacé d'Ebbinghaus a été utilisé par Leitner (1970), qui a mis en place un système d'apprentissage avec des

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

flashcards. Dans le tableau ci-dessous, la courbe de l'oubli est inversée grâce à la répétition espacée de l'information :

*Figure 2 : Mémorisation par répétition espacée - système Leitner*

(cité dans Touzé, 2015)

Ce qui vient d'être appris est donc rapidement désappris si les notions ne sont pas retravaillées dans les heures ou les jours qui suivent l'apprentissage. Mais des répétitions régulières et espacées dans le temps peuvent inverser la courbe de l'oubli. Si les flashcards de Leitner ont montré qu'une amélioration de la mémoire des apprenants a bien lieu après plusieurs répétitions, nous ne pouvons qu'anticiper le potentiel des activités du dispositif iExtend qui vont non seulement engager l'apprenant de manière originale et créative, mais qui pourront être réalisées et consultées en tout lieu et à tout moment, et autant de fois que nécessaire.

Pour rafraîchir la mémoire des apprenants de FLE, nous avons donc mis en place des mini-tâches quasi quotidiennes tout en excluant les week-ends afin de laisser une phase de repos faisant suite à l'effort de la mémorisation. Nous avons défini une **mini-tâche** comme étant une activité très courte (3 minutes environ), qui a lieu au lendemain des cours en présentiel et qui mobilise les notions du cours que l'enseignant souhaite renforcer auprès des apprenants dans d'autres contextes. L'une des caractéristiques des mini-tâches est que l'enseignant et l'apprenant utilisent leur smartphone et l'environnement naturel qui les entoure pour les réaliser. C'est en (ré)utilisant les notions fraîchement vues en classe et dans un contexte réel que l'apprenant va se les approprier, d'autant plus que « les adultes sont prêts à apprendre si ce qu'ils apprennent leur permet de mieux affronter des situations réelles » (Blandin, 2012). Les mini-tâches ne doivent pas être confondues avec des sous-tâches car elles ne viseront pas à accomplir une tâche finale. Et contrairement aux exercices traditionnels, les mini-tâches sont flexibles tant au niveau de leur conception (le milieu naturel où enseignant et apprenant se trouvent

définira la mini-tâche), de leur réalisation grâce aux fonctionnalités de l'Application Moxtra (prendre une photo, filmer, annoter image et vidéo, étiqueter, etc.), de leur production (message vocal, message écrit), de leur diffusion (en groupe, privé) et de leur correction (l'enseignant et l'apprenant peuvent corriger par message vocal ou écrit).

La participation aux mini-tâches n'est pas obligatoire car « les adultes demandent à être traités comme des individus responsables, capables de s'autogérer, y compris pour apprendre » (Knowles, 1973, cité dans Blandin, 2012, p.18). C'est sans surprise que certains de nos apprenants avaient participé moins que d'autres, mais en ayant répété les notions ne serait-ce qu'une fois, ils s'en souvenaient très bien au cours suivant.

Cependant, réaliser des mini-tâches ne garantit pas un apprentissage des notions si des corrections ne les accompagnent pas. Les erreurs font partie du processus d'apprentissage et afin de les traiter nous avons utilisé la rétroaction corrective (RC) car elle joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue. Les enseignants de langues utilisent différentes techniques rétroactives pour corriger l'erreur des apprenants qui peuvent relever de l'erreur de syntaxe, d'orthographe grammaticale, d'orthographe lexicale, de lexique et de prononciation. Lorsque l'enseignant corrige à l'oral, il peut utiliser les techniques de la reformulation, la correction explicite ou l'incitation (Lyster et Ranta, 1997, cité par Kartchava, 2014). Dans le dispositif iExtend, l'application Moxtra permet d'utiliser différents modes de production, c'est pourquoi selon le type d'erreur, les RC se feront par message vocal ou écrit. Les études n'ont pas déterminé laquelle de ces techniques a un meilleur impact sur l'acquisition de l'apprenant. Toutefois, chacune d'elles remplit un rôle distinct et ce sera à l'enseignant de les varier et de les adapter à la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve (*idem*).

### **3. ÉTUDE DE CAS : LA MISE EN PRATIQUE D'UNE MINI-TÂCHE**

Comme mentionné précédemment dans cet article, le questionnaire de profilage va permettre à l'enseignant de mieux connaître le profil des apprenants voulant participer au dispositif. Les informations recueillies nous ont aidé, entre autres, à fixer le jour et l'heure des mini-tâches :

- Cours en présentiel : Lundi – Mercredi
- Mini-tâche : Mardi, Jeudi, Vendredi
- Début – Fin : 8h00 – 22h50

Dans le cadre de notre recherche, la publication des mini-tâches a eu lieu entre 8h00 et 22h50 s'adaptant ainsi aux profils de nos 8 apprenants. Malgré cette grande flexibilité, un étudiant en médecine n'a pas pu participer dû à ses heures de travail à l'hôpital. À l'issue de cela, nous pensons que notre dispositif, bien que flexible, doit limiter une plage horaire pour permettre au plus grand groupe d'apprenants de

participer pendant la journée. En effet, bien qu'il s'agisse d'un dispositif qui a lieu dans un cadre informel, c'est-à-dire en dehors de la classe, nous devons garder à l'esprit que la situation d'apprentissage reste formelle, c'est-à-dire dans un contexte organisé et structuré. Ainsi, il est du ressort de chaque enseignant de fixer un temps de participation pour son groupe. Selon notre expérience, nous pensons que fixer la participation entre 9h30 et 17h30 est raisonnable.

Dans la mini-tâche qui va suivre, nous allons présenter des exemples de productions de trois apprenants qui a eu lieu au lendemain d'un cours en présentiel portant sur le lexique des couleurs. La mini-tâche que l'enseignante a créé se focalise tout particulièrement sur la prononciation car « whole class talks [...] take time and limit individuals' speaking opportunities » (Knight, 2018b, p.113). Ainsi, l'enseignante a choisi le message vocal comme forme de production individuelle et a décidé de focaliser la rétroaction corrective sur la prononciation.

Au moment où la mini-tâche devait être créée et publiée dans le groupe Moxtra, l'enseignante se trouvait chez le photographe. Cela n'a pas été un obstacle car des couleurs se trouvaient sur des objets de son environnement :

Tableau 2 : Mini-tâche (1)

| Objectif                      | Mini-tâche   | Forme de production                       | Forme de diffusion   | Rétroaction corrective (RC) focalisée sur : |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| Décrire la couleur d'un objet | Prends une photo d'un objet qui t'entoure et décris les couleurs.<br><br><i>(Take a photo of an object around you and describe the colors)</i> | Message vocal.<br><br><i>(Voice note)</i> | À poster dans le groupe.<br><br><i>(Post in the group)</i> | La prononciation.                           |

Les informations dans les colonnes grisées sont à l'attention de l'enseignante. Cette dernière publiera uniquement les informations suivantes dans le groupe Moxtra : la mini-tâche, la forme de production et la forme de diffusion (en français puis en anglais pour que les apprenants puissent comprendre). Elle introduit ensuite la mini-tâche avec un exemple qui servira de modèle aux apprenants. Dans l'exemple envoyé par l'enseignante, nous y trouvons une photo accompagnée d'un message vocal.

*Figure 3 : Mini-tâche (enseignant)*

La notion « *Chez le photographe* » était nouvelle pour les apprenants, mais ils n'ont pas eu de difficulté à comprendre grâce à l'image et au contexte dans lequel nous l'avons présentée.

Dans ce premier exemple, une apprenante a publié une photo d'un tableau accroché dans son salon, lieu où elle se trouvait à ce moment précis. Dans son message vocal, on peut entendre :

*Figure 4 : Mini-tâche (apprenant)*

L'apprenante avait bien prononcé le lexique des couleurs y compris le mot « *tableau* » qui n'avait pas été appris en classe. En effet, il est intéressant de noter que l'apprenante a cherché ce nouveau mot en français et l'a intégré dans sa mini-

tâche. Lors de notre entretien semi-dirigé, elle nous a dit : « *for example if I wanted to say this painting is...and I didn't know what painting meant, after you asked me to describe the colours in the group, I would be able to know what painting means* ». Par l'intermédiaire de cette activité et amélioré sa prononciation, l'apprenante est consciente d'avoir non seulement renforcé le lexique des couleurs, mais aussi d'avoir appris un nouveau mot. Avec les mini-tâches, l'enseignant doit donc s'attendre à ce que l'apprenant élargisse son répertoire lexical en utilisant des mots qui au départ n'étaient pas prévus par la mini-tâche ou appris dans la leçon.

Dans ce deuxième exemple, un apprenant alloglotte (A) publie une photo avec le message vocal suivant :

- | A  | N   |
|--|---|
| 1. La couleur il y a <b>dou</b> marron,<br><b>dou</b> bleu, <b>dou</b> noir, <b>dou</b> gris               |   |
| 2.   | <b>dou</b> non : <b>du</b><br>Remember ? <b>uuuuu</b> |
| 3. Je vais [répéter] il y a <b>du</b> marron,<br><b>du</b> bleu, <b>du</b> noir, <b>du</b> gris. Correct ? |   |

Cette production en 1 montre que l'apprenant A maîtrise la prononciation du lexique des couleurs mais doit encore travailler la prononciation de la voyelle [y]. L'enseignant, locuteur natif (N), l'a donc rappelé à travers la technique de la correction explicite en 2. Suite à cela, A a intégré la forme corrigée et refait un message vocal en 3 avec la bonne prononciation de la voyelle [y].

Dans ce troisième exemple, une autre apprenante publie une photo suivit du message vocal suivant :

- | A   | N   |
|---|---|
| 1. Il y a chaise rouge color,<br>il y a table rouge, il y a un mouchoir         |   |
| 2.  | [Feedback basé sur la<br>technique de l'incitation] |
| 3. Il y a <b>une</b> table rouge color,<br>il y a <b>une</b> chaise rouge color |   |

Pour corriger cette production, N a fait usage de la technique de l'incitation, indice métalinguistique (Lyster et Ranta, 1997, cité par Kartchava, 2014) afin d'attirer l'attention de A sur l'article indéfini qui avait pourtant été travaillé en classe, mais oublié au moment de la production en 1. A a cherché la solution et a publié sa nouvelle production avec la forme corrigée en 3. A a corrigé sa production sans

l'aide de N et se l'est appropriée. Lors de ce processus d'apprentissage, nous relevons que dans la nouvelle production de A en 3, cette dernière a utilisé son interlangue pour produire le lexème « color ». Il est intéressant de noter que le transfert linguistique n'a pas eu lieu entre les connaissances que A possède de sa langue maternelle, qui est l'arabe, mais entre sa deuxième langue, l'anglais, et la langue cible. L'anglais a fortement influencé sa production, sûrement dû à sa maîtrise proche de sa L1 ou à la ressemblance des lexèmes anglais et français. À ce stade, nous avons décidé de ne pas corriger toutes les erreurs, seulement celles qui étaient les plus pertinentes.

Nous avons aussi pu observer que les mini-tâches avaient encouragé les apprenants à s'exprimer davantage sur des sujets pour le moins personnels et qui abordaient des nouvelles thématiques. Cela a généralement eu lieu entre l'apprenant et l'enseignant par message privé. En parallèle aux interactions enseignant-apprenant, il y a aussi eu quelques petites interactions apprenant-apprenant dans le groupe. Dans l'exemple suivant, un apprenant s'adresse au groupe classe sous forme de message vocal.

- | A1   | A2           |
|--|--------------|
| 1. Bonjour à tous, à [quelle] heure<br>va être l'événement s'il vous plaît ? |              |
| 2.   | atos = all ? |
| 3. Oui : à tous : all  |              |

Dans cette interaction exolingue, A1 se focalise sur la prononciation et propose la forme correcte à A2 que ce dernier ne ratifie pas. Ce sont des échanges de ce type, à savoir SPA (séquence potentiellement acquisitionnelle) qui pourraient soutenir des acquisitions éventuelles. L'interaction est un moment où les apprenants peuvent construire mutuellement leur savoir sans intervention de la part de l'enseignant, qui lui, occupe à ce moment-là le rôle d'observateur tout en restant prêt à intervenir pour proposer la forme correcte. Ce constat rejoint l'idée développée par Long (1983) pour qui l'interaction est un moyen permettant l'acquisition d'une langue grâce aux stratégies de communication utilisées par l'interlocuteur pour demander des reformulations, des clarifications ou des répétitions à son locuteur (cité dans Farrés, 2015, p.113).

Dans l'exemple de mini-tâches ci-dessous, nous avons varié les formes de production et de diffusion pour faire travailler différentes activités langagières aux apprenants, en l'occurrence l'expression écrite.

Tableau 3 : Mini-tâche (2)

| Objectif          | Mini-tâche  | Forme de production                                    | Forme de diffusion   | Rétroaction corrective (RC) focalisée sur :                                  |
|-------------------|---|--|--|--|
| Décrire quelqu'un | <p>Décris un membre de ta famille, un ami, un animal ou un artiste (vraie photo ou Google Images).</p> <p><i>(Describe a family member, a friend, an animal or an artist (real photo or Google Images))</i></p> | <p>Message écrit.</p> <p><i>(Type the message)</i></p> | <p>À publier dans le groupe ou en privé.</p> <p><i>(Post in the group or in private)</i></p> | La syntaxe, les orthographes lexicales et grammaticales, et la prononciation |

À travers cette mini-tâche nous souhaitons que l'apprenant renforce l'expression écrite, c'est pourquoi nous avons choisi le message écrit comme forme de production. Selon les productions de chacun et en fonction du type d'erreur, nous adaptons la RC. Il est important de rappeler que toute erreur ne doit pas être reprise ou corrigée. Quant à la forme de diffusion, nous avons appréhendé les préférences de partage des apprenants. En effet, lorsqu'il s'agit de décrire quelqu'un, surtout un membre de sa famille, on peut s'attendre à ce que l'apprenant soit un peu plus réservé pour donner cette information dans le groupe. C'est pourquoi, l'enseignante a laissé le choix à l'apprenant de choisir parmi une vraie photo ou une photo qu'il aura trouvé sur Google Images, puis, de choisir de le partager soit dans le groupe ou avec l'enseignante uniquement en privé.

L'enseignante n'a pas d'animal mais dans le répertoire photo de son smartphone elle a trouvé celle-ci :



Figure 5 : Mini-tâche (enseignant)

Dans cet autre exemple de mini-tâche, nous souhaitons que l'apprenant travaille l'expression orale et écrite :

Tableau 4 : Mini-tâche (3)

| Objectif           | Mini-tâche  | Forme de production  | Forme de diffusion  | Rétroaction corrective (RC) focalisée sur :                 |
|--------------------|---|--|---|---|
| Parler de sa ville | Prends une photo dans la rue ou depuis ta fenêtre et décris ce que tu vois.<br><br><i>(Take a picture from the street or your window and describe what you see)</i> | Message écrit et vocal.<br><br><i>(Type the message and send a voice note)</i> | À publier dans le groupe.<br><br><i>(Post in the group)</i> | La syntaxe, les orthographes lexicales et la prononciation. |

iExtend la classe de FLE avec le smartphone Mabell Tremble

L'enseignante se trouve chez elle au moment de la mini-tâche, elle a donc pris une photo depuis sa fenêtre :

*Figure 5 : Mini-tâche (enseignant)*

Utiliser les ressources disponibles dans notre vie quotidienne offre un grand potentiel pour apprendre les langues de manière créative, engageante et stimulante tout en renforçant les compétences orales et écrites des apprenants.

#### **4. L'AVIS DES APPRENANTS SUR LE DISPOSITIF**

Les témoignages recueillis ainsi qu'une analyse approfondie des productions ont permis de conforter l'idée que la réalisation de tâches quasi-quotidiennes, même si elles restent courtes (3 minutes), permet à l'apprenant de renforcer ses connaissances. Les apprenants nous rapportent : *"They helped me a lot to revise the words and the sentences we discussed in class"*; *"It helps me more to memorize, to remember the words and the sentences"*; *"It's useful because it reminds me of the things I've learned"*; *"I think it's a good way to practice outside the class"*; *"It keeps refreshing your mind of what we have done before"*. Cela a été en grande partie possible grâce à l'intervention de l'enseignant expert, qui après chaque mini-tâche, a donné des rétroactions correctives selon les erreurs : « [...] when I made a

*mistake and then it's immediately corrected [...], my brain doesn't comprehend something else and is not confused. I immediately recognize the mistake and remember it»; « [...] when I sent voice notes and [...] you corrected my mistakes, it greatly helped me to recognize them and correct them » « [...] I learn from my mistakes and I will less likely do them again».*

Dans l'ensemble, les apprenants nous disent qu'après leur participation au dispositif iExtend : « *I felt I knew more* » ; « *I felt more confident because it was like a reminder* ». Néanmoins, lorsque le dispositif a pris fin, ils ont eu l'impression de ne plus progresser voire d'avoir régressé : « *When I was in the group, I was practicing more* » ; « *[...] in the Moxtra group we have you, [the teacher] to correct us, so I remembered my mistakes. However, once the group stopped, I had no instant follow-up outside the classroom and was not aware whether my sentence structure was correct or not* ».

Les témoignages des apprenants et les résultats observés en classe par l'enseignante, confirment que les mini-tâches ont eu un réel impact dans l'apprentissage des apprenants. En effet, les apprenants se souvenaient très bien des notions apprises dans la classe précédente. Toutefois, il convient de noter que notre recherche a duré 2 semaines avec un groupe de 8 apprenants. Si les résultats ont été très prometteurs, il serait nécessaire d'utiliser le dispositif auprès d'un plus grand groupe d'apprenants, pour une plus longue durée afin d'en mesurer les résultats.

## 5.CONCLUSION

Dans cet article, nous avons présenté un dispositif d'accompagnement pour renforcer la mémoire, dispositif qui s'adapte au rythme de vie et à l'apprentissage à l'ère numérique. La mobilité du dispositif possible grâce au smartphone permet d'accompagner l'apprenant dans tous ses déplacements tout en lui offrant la possibilité d'utiliser son milieu immédiat et des applications pour faire des mini-tâches. Nos résultats de recherche ont montré que les apprenants allophones mémorisent mieux les notions apprises en classe lorsqu'ils font des mini-tâches. En soi, les mini-tâches ne suffisent pas à elles seules à l'acquisition des notions. Ce sont durant les interactions, les conversations exolingues lorsqu'il y a un contrat didactique, et grâce aux interventions et feedback immédiats et personnalisés de la part de l'enseignant que des séquences potentiellement acquisitionnelles se manifestent.

La flexibilité d'usage du dispositif iExtend donne lieu à des productions dans des contextes variés mais les objectifs des mini-tâches et leur forme de production (message vocal ou écrit) restent, quant à elles, définies par l'enseignant expert. La souplesse du dispositif permet également d'inclure différents profils d'apprenants dont la participation et les besoins varieront. C'est ainsi que lorsque l'enseignant publiera régulièrement des mini-tâches, cela mettra en place des « teachable moments » donnant la possibilité aux apprenants d'apprendre quand il se sentent mentalement prêts.

En utilisant ce dispositif, l'enseignant devra reconsidérer son rôle qui ne s'arrêtera plus dans la salle de classe, mais qui s'étendra en dehors de celle-ci afin de répondre aux besoins des apprenants de langue du 21<sup>e</sup> siècle. Si le terme d'*apprenant mobile* a été attribué à tout apprenant qui apprend et interagit en tout lieu et à tout moment, ne serait-il pas temps d'introduire le terme d'*enseignant mobile* pour désigner tout enseignant qui interagit et suit les apprenants mobiles en tout lieu et à tout moment ?

## REFERENCES

- Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, 3(30), 9-58. doi :10.3917/savo.030.0009
- Caudill, J. G. (2007). The Growth of m-Learning and the Growth of Mobile Computing : Parallel developments. *IRRODL*, 8(2), 1-13.
- Cembalo, M. et Holec H.. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges Pédagogiques*, 1973, 1-10.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R. et Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning; Making the most of informal and situated learning opportunities. *ReCALL*, 21(01), 96-112. doi: 10.1017/S0958344009000032
- Cuq, J.-P. et Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Davies, R. J. (2019). Students' and teachers' perceptions of Moxtra as an online space for blended learning. *The JALT CALL Journal*, 15(2), 3-22.
- Farrés, G. D. (2015). L'interaction orale en présentiel et à distance : une étude de cas en classe de français. *Synergies Espagne*, 8, 11-122.
- Ferone, G. (2011). Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres. *Recherche et formation*. 68, 79-94.
- Inspection académique du Nord. (2006). *Devoirs à la maison : 50 ans de travail au noir*. [www.ac-paris.fr/serail/upload/docs/application/pdf/2014-04/devoirs\\_a\\_la\\_maison\\_50\\_ans\\_de\\_travail\\_au\\_noir.pdf](http://www.ac-paris.fr/serail/upload/docs/application/pdf/2014-04/devoirs_a_la_maison_50_ans_de_travail_au_noir.pdf)
- Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français*, 171, 91-92.
- Knight, T. (2018a). Using the digital storytelling app and software Moxtra to extend student presentations beyond the classroom. Dans P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley et S. Thouësny (dirs.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (p.142-146). Research-publishing.net. doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.827
- Knight, T. (2018b). Extending class presentations beyond the classroom with Moxtra. Dans A. B. Gallagher (dirs.), *The 2017 PanSIG journal: expand your*

*interests* (p. 113-118).  
[http://pansig.org/publications/2017/2017\\_PanSIG\\_Journal.pdf](http://pansig.org/publications/2017/2017_PanSIG_Journal.pdf)

Melhuish, K. et Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*, 22(3), 1-16.

Moxtra (2020). *Education*. <https://moxtra.com/education>

Peng, H., Su, Y.-J., Chou, C. et Tsai, C.-C. (2009). Ubiquitous knowledge construction : mobile learning re-defined and a conceptual framework. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 171-183.

Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne*, 7, 107-118.

Touzé, S. (2015). *sMOOC Réussir ses concours*. Cours Galien. <https://coursgalien.kreative.eu/images/resources/exo5-1.pdf>

Weiten, W. (2014). *Psychology: Themes and Variations* (9<sup>e</sup> éd.). Wadsworth, Cengage Learning.

### **L'auteure**

*Mabell Tremble est titulaire d'un double diplôme franco-britannique Master 2 FLE (Français Langue Étrangère) - PGCE (Post Graduate Certificate in Education) de l'Université de Strasbourg. Ces dernières années, elle a exercé dans les Alliances Françaises de Bahreïn et Shanghai. Actuellement, elle enseigne le français langue maternelle, le FLE et l'espagnol langue étrangère au primaire et au secondaire dans l'école britannique St. Andrews International School à Bangkok. Depuis sa formation en France, en Angleterre et aux États-Unis, Mabell explore les potentiels des outils numériques pour l'apprentissage des langues étrangères afin de mieux répondre aux nouveaux besoins des apprenants.*

**Courriel :** [tremble.mabell@gmail.com](mailto:tremble.mabell@gmail.com)