L'intégration du smartphone dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE

Le cas de la plateforme *Wooclap*

Nooshin BOOSTANI

Centre d'Études Linguistiques
Corpus, Discours et Sociétés, Lyon 3

Résumé : Le numérique connaissant un essor considérable dans le domaine de la didactique des langues, de nouvelles pratiques voient constamment le jour et soulèvent des problématiques qui ne laissent pas les chercheurs indifférents. L'intégration des plateformes interactives dans le processus d'enseignement en est sans doute un très bon exemple. Cette pratique innovante, en pleine expansion, soulève de nouvelles questions relatives à l'utilisation du smartphone dans la salle de classe. Le présent article s'intéresse à l'une de ces plateformes, appelée *Wooclap*, et s'interroge sur sa contribution à l'acquisition du vocabulaire et au développement des compétences lexicales et interactives des apprenants. Nous tentons de répondre à ces interrogations en analysant les résultats d'un projet d'expérimentation, mis en place chez des apprenants de FLE (Français Langue Étrangère) dans un institut de langue et de culture françaises en France. Fondée sur une approche empirique, notre étude s'inscrit dans un cadre théorique qui tient compte des nouvelles approches lexicales et des avancées neurolinguistiques dans l'apprentissage. Elle se base sur un corpus constitué de réponses aux enquêtes, d'activités conçues au moyen de *Wooclap* et de traces d'interaction ou de productions écrites enregistrées sur l'espace numérique de travail. En favorisant des réflexions alliant théorie et pratique, cette méthodologie nous a permis d'évaluer les apports ainsi que les limites de ces dispositifs numériques dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

Mots-clés : didactique du FLE, vocabulaire, smartphone, plateforme interactive (*Wooclap*), neurolinguistique

Abstract : As digital technology is growing considerably in the field of language teaching, new practices are constantly emerging and raising issues that do not leave researchers indifferent. One of these issues, which is studied in this article, concerns the use of smartphones in the classroom and the integration of interactive platforms, such as *Wooclap*, in the teaching process. This paper examines the contribution of these tools to interactive vocabulary learning and the development of lexical and interactive skills. It attempts to provide answers by discussing the results of an experimental project conducted with the participation of FFL (French as a Foreign Language) students in a university language center in France. This study is part of a theoretical framework that considers neurolinguistic advances in learning and favors an empirical approach based on experience and observation. It is centered on a corpus composed of the responses to the questionnaires, designed learning activities for/with Wooclap and every interaction or writing saved in

the digital work environment. This approach enabled us to carry out reflections combining practice and theory and evaluate the strengths and limitations of these digital tools in learning and teaching French vocabulary.

Keywords :FFL teaching, vocabulary, smartphone, interactive platform (*Wooclap*), neurolinguistics

1 Introduction

À l'heure actuelle, le numérique occupe de plus en plus de place dans la didactique des langues et des cultures. Cette présence accrue favorise le développement de nouvelles pratiques, lesquelles font apparaître de nouvelles problématiques et nourrissent les travaux de recherche. Cet article porte sur l'une de ces pratiques innovantes qui consiste en l'intégration d'une plateforme d'apprentissage interactive dans les séquences pédagogiques d'une formation de Français Langue Étrangère (FLE). Il s'agit d'un projet réalisé dans le cadre d'une thèse explorant l'usage des outils numériques nomades - en particulier les smartphones - dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire. Ce projet cherche à répondre à des questions concernant l'acquisition active et participative du vocabulaire en classe de langue, et le développement des compétences langagières des apprenants.

D'une manière générale, les problématiques qui se posent dans ce domaine concernent la manière d'utiliser le smartphone en classe, le choix des applications ou outils appropriés et leur intégration dans le processus d'apprentissage du vocabulaire, autrement dit dans le scénario pédagogique constitué de tâches ou d'activités d'apprentissage. En ce qui concerne ce travail de recherche, nos réflexions s'articulent plus précisément autour de trois questions principales. La première cherche à savoir comment l'intégration d'une telle plateforme dans le processus d'enseignement pourrait favoriser une acquisition participative et collaborative du vocabulaire. La deuxième porte sur la manière dont la médiation via cet outil pourrait développer des compétences lexicales, interactives et communicatives. La troisième étudie la contribution de cette pratique au dynamisme du cours, en ce qui concerne le climat de la classe et l'engagement des apprenants.

Dans cet article, nous exposons les résultats que nous avons pu obtenir à l'issue de ce projet et nous tentons de répondre à ces questions en menant des réflexions sur les points qui allient pratique et théorie. Pour ce faire, nous consacrons la première partie de notre article à la description du cadre théorique et des points essentiels qui ont établi ce cadre. Dans la deuxième partie, nous décrivons la méthodologie adoptée, et nous présentons le contexte d'apprentissage et l'outil numérique que nous avons sélectionné. Nous ajoutons par la suite des exemples d'activités ou d'exercices que nous avons conçus pour pouvoir illustrer concrètement la pratique mise en œuvre lors de la formation. La dernière partie porte sur les données recueillies qui ont nourri notre réflexion. Elle propose une analyse permettant de répondre aux problématiques posées.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

2 Références théoriques

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail prend appui sur trois axes principaux : le premier, le processus d'apprentissage ; le deuxième, l'objet d'apprentissage lui-même, en l'occurrence le vocabulaire ; et le troisième, la manière de l'enseigner.

2.1 Comment apprend-on ?

En ce qui concerne le premier axe, du point de vue neurolinguistique, nous nous référons aux travaux du neuroscientifique français, Stanislas Dehaene, qui souligne l'importance de quatre fonctions majeures du cerveau dans l'apprentissage. Selon lui, l'attention (1), l'engagement actif (2), le retour sur l'erreur (3) et la consolidation (4) constituent les quatre piliers fondamentaux qui aident les apprenants à apprendre de façon efficace.

> Faire attention, s'engager, se mettre à l'épreuve et savoir consolider ses acquis sont les secrets d'un apprentissage réussi. L'enseignant qui parvient à mobiliser ces quatre fonctions chez chacun de ses élèves est certain de maximiser la vitesse et l'efficacité avec lesquelles sa classe apprend. (Dehaene, 2018 : 206)

En science cognitive, l'attention représente un ensemble de mécanismes qui permettent à l'apprenant de sélectionner, parmi les informations qui lui sont présentées, la plus pertinente, de l'amplifier, de la canaliser et de l'approfondir. Grâce à ces mécanismes, il arrive à savoir *quand* faire attention, *à quoi* faire attention et *comment traiter* l'information sélectionnée[1]. Une fois son attention captivée et sa curiosité éveillée, il s'engage dans un travail d'exploration, de génération d'hypothèses et de réflexion qui lui permet d'examiner la nouvelle information et de l'apprendre. C'est là où l'engagement actif, le deuxième pilier d'apprentissage, entre en jeu et met en valeur des critères tels que la motivation de l'apprenant, sa soif de savoir ou son envie d'apprendre dans la réussite de son apprentissage. Mais sachons qu'à ce stade-là, l'apprentissage est loin d'être terminé, car l'apprenant a désormais besoin de tester et de retester ce qu'il a appris, quitte à se tromper, pour vérifier de nouvelles hypothèses et enrichir sa connaissance. C'est en alternant régulièrement ces phases de tests, de retours sur l'erreur et de corrections, qu'il réussit à renforcer sa mémoire et à consolider son apprentissage grâce aux répétitions et aux entraînements systématiques. Il va donc sans dire que les deux derniers piliers d'apprentissage de Dehaene reposent sur l'importance des feedbacks sur l'erreur et sur l'espacement temporel et régulier des révisions dans l'acquisition progressive de nouveaux savoirs.

La mémoire de l'apprenant est effectivement sollicitée à chacun de ces moments et contribue non seulement au traitement des informations, mais aussi à leur enregistrement et à leur transformation en connaissances permanentes. Les chercheurs distinguent au moins quatre types de mémoire (Dehaene, 2018 : 138) qui jouent chacune un rôle important dans l'apprentissage et dans la constitution de notre banque

[1] Nous faisons allusion ici à 3 systèmes attentionnels distingués par le psychologue américain Michael Posner : l'alerte, l'orientation de l'attention et le contrôle exécutif. (Dehaene, 2018 : 212)

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

de connaissances. Intitulée également mémoire du travail, la mémoire à court terme participe à ce processus en permettant avant tout les premiers traitements de l'information et la conservation de celle-ci à l'état actif pendant un très court moment. La mémoire épisodique, de son côté, enregistre le contexte dans lequel cette information a été présentée et nous aide à nous la remémorer plus facilement dans les jours suivant l'apprentissage. Le troisième type de mémoire, que l'on appelle la mémoire sémantique, attribue ensuite du sens à ce qui a été stocké dans la mémoire épisodique, et le transforme en connaissances sémantiques[2] et par conséquent plus durables. En dernier lieu, la mémoire procédurale permet un enregistrement dit « inconscient » de l'information à partir des répétitions fréquentes et des exercices routiniers que nous réalisons au fur et à mesure.

2.2 Quoi enseigner ?

Ayant ainsi dessiné le processus d'apprentissage du point de vue des neurosciences, focalisons-nous maintenant sur le vocabulaire qui constitue notre objet d'enseignement et d'apprentissage en classe de langue. Ce que nous privilégions dans ce travail est en effet une unité de construction lexico-grammaticale qui va au-delà de la frontière tracée par des mots isolés et qui peut être constituée de plusieurs éléments lexicaux ou grammaticaux (Schmale, 2021). Il s'agit donc d'une entité regroupant des éléments de nature différente, telle que morphologique, sémantique et culturelle, et qui est utilisée en tant que telle avec une fréquence élevée dans le discours quotidien ou dans les situations de communication. Nous tenons pourtant à ajouter que nous ne cherchons pas à exclure le travail sur les unités lexicales ou les mots de vocabulaire tels qu'ils sont définis par Nation (2001) et Cavalla (2009). Nation (2001 : 23) considère qu'il y a plusieurs connaissances relevant d'une Unité Lexicale (désormais UL) et précise que ces connaissances concernent la forme (phonologique et graphique) de cette unité, son sens et son emploi, en fonction de sa fréquence d'apparition, de son registre, de ses fonctions grammaticales et des collocations ou groupes de mots dans lesquels elle est systématiquement employée. Cavalla (2009 : 9) indique également trois axes privilégiés dans l'enseignement du vocabulaire et les appelle la morphologie lexicale, la sémantique lexicale et la culture. Nous constatons que, dans toutes ces catégorisations, il y a la prise en compte des connaissances lexicales, qui sont rattachées aux constituants de chaque unité et que les apprenants doivent maîtriser pour développer une bonne compétence lexicale. Une compétence consistant non seulement à étendre son répertoire lexical, mais aussi à l'utiliser à bon escient.

2.3 Comment enseigner ?

Nous prenons comme référence les quatre piliers d'apprentissage et les quatre types de mémoire décrits plus haut pour structurer nos séances pédagogiques en quatre temps principaux : le premier fait découvrir le nouveau vocabulaire ; le deuxième favorise l'accès à son sens et permet son acquisition ; le troisième aide les apprenants à s'approprier le vocabulaire qu'ils viennent d'apprendre ; et le quatrième propose des occasions d'utilisation ou de réutilisation de ce vocabulaire. Afin d'optimiser la per-

[2] C'est le moment où le code neuronal est déplacé de l'hippocampe, actif dans l'apprentissage rapide, vers le cortex. Ce dernier joue un rôle important dans la consolidation des apprentissages.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

formance des apprenants, nous comptons ensuite intégrer l'outil numérique que nous avons sélectionné dans chacune de ces étapes, en suivant la fonction que celui-ci peut remplir dans le processus d'enseignement. Pour ce faire, nous nous basons sur deux cas de figure[3] qui sont définis pour l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues : former *avec* le numérique et former *dans* le numérique. Dans le premier cas, le numérique est un *outil* au service de l'apprentissage et favorise le développement des compétences langagières. Ce qui veut dire qu'avec cet outil, l'apprenant aura la possibilité d'apprendre par l'exposition à la langue, en communiquant ou à travers des activités cognitives qui engagent la réflexion. Dans le deuxième cas, le numérique construit le *milieu* dans lequel l'apprentissage se réalise, et où les activités langagières communicatives peuvent se dérouler. Nous reviendrons sur ces points dans la partie suivante, lorsque nous présenterons la méthodologie de notre recherche et nous y montrerons explicitement comment *Wooclap*, la plateforme d'apprentissage que nous avons utilisée, pourrait répondre à ces critères.

Tout ceci posé, nous dessinons maintenant, à l'aide d'un schéma, le lien qui peut s'établir entre tous les points théoriques mentionnés ci-dessus, et nous nous en servons pour formuler nos suppositions et exposer nos problématiques.

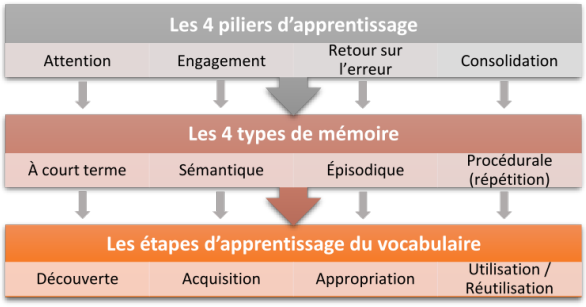


Schéma 1 – Le processus d'apprentissage

Ainsi supposons-nous qu'en intégrant *Wooclap* dans le scénario pédagogique, nous pourrions premièrement attirer l'attention de l'apprenant sur l'unité lexicale et son entourage, déclencher sa mémoire à court terme et sa mémoire épisodique, et lui faire ainsi découvrir le nouveau vocabulaire et son contexte. Deuxièmement, nous serions capables de l'engager activement dans la génération d'hypothèses sur le ou les sens de l'UL, faire, de la sorte, travailler sa mémoire sémantique et lui permettre d'acquérir et d'enregistrer le sens du vocabulaire. Pour la troisième étape, nous pourrions l'encourager à mettre à l'épreuve son apprentissage, au risque de se tromper, pour pouvoir se l'approprier et finalement tester, voire retester ce qu'il a appris en l'utilisant et en le réutilisant dans des situations de communication, ce qui lui permettrait de le consolider grâce à sa mémoire procédurale.

[3]Parmi les quatre cas de figure décrits par Soubrié (2008) : (1) former *au* numérique (2) former *avec* le numérique (3) former *dans* le numérique et (4) enseigner le numérique comme matière.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

3 La méthodologie

L'approche que nous avons privilégiée pour réaliser ce travail est une approche empirique fondée sur l'expérience et sur l'observation. Ce choix s'explique par la nécessité de la prise en compte, non seulement du cadre théorique de la recherche, mais aussi du contexte d'apprentissage et de ses caractéristiques. C'est en considérant tous ces points que nous avons envisagé la conception des activités pédagogiques en faisant également attention à ce que celles-ci soient à la fois adaptées aux objectifs de la formation, et compatibles avec les fonctionnalités de la plateforme *Wooclap*. Le corpus de cette étude s'est donc fondé sur les données récoltées tout au long et à l'issue de la formation. Il est constitué de réponses à des enquêtes destinées aux apprenants et aux enseignants, ainsi que de fiches pédagogiques conçues, de traces d'interaction et de production des apprenants enregistrées sur l'espace numérique de travail.

3.1 Le contexte d'apprentissage

Ce projet s'est réalisé à l'Institut de Langue et de Culture Françaises de l'Université Catholique de Lyon et il s'est déroulé lors d'une formation organisée au premier semestre de l'année universitaire 2020-2021. Cette formation était destinée aux étudiants de FLE et se composait de 24 heures de cours, à raison de deux heures par semaine étalées sur un semestre. Seize étudiants de nationalités différentes[4], étaient inscrits dans cette formation. Ils avaient des niveaux linguistiques hétérogènes allant du niveau B1 au niveau C1.

Quant à l'objectif de la formation, il s'agissait d'un cours spécifique ayant comme thématique « l'actualité et les médias ». Il proposait une découverte de différents médias francophones (Internet, radio, télévision, presse écrite), une sensibilisation à l'actualité française et internationale à travers des documents authentiques et une initiation à la maîtrise de l'information et à la veille documentaire. Le vocabulaire abordé dans ce cours était lié à la thématique et était présenté de façon contextualisée.

Il faudrait ajouter que cette formation s'est déroulée dans un contexte particulier, puisque la situation sanitaire qui régnait en cette période de l'année[5], était assez critique et a donné lieu à des changements d'ordre administratif et pédagogique à la fois perturbants pour les apprenants et pour l'enseignante chargée de cette formation. De plus, suite à l'annonce du confinement, la moitié des cours se sont poursuivis à distance et ceci a conduit l'enseignante à modifier ses programmes et ses séquences pédagogiques pour les adapter au nouvel environnement de travail. Or, loin de nous limiter dans notre projet, cette situation nous a permis de mener une réflexion sur les apports et les limites des stratégies que nous avions développées par rapport à la nouvelle modalité de travail et à l'enseignement en ligne.

[4] Anglaise, cambodgienne, camerounaise, chinoise, colombienne, coréenne, iranienne, israélienne, russe, syrienne, taiwanaise, turque, vietnamienne.

[5] De septembre 2020 à janvier 2021 où, en raison de la propagation de la COVID-19, un confinement général et des mesures sanitaires strictes ont été de nouveau mis en place.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

3.2 La plateforme *Wooclap*

La plateforme *Wooclap* est un outil d'apprentissage interactif qui se veut capable de dynamiser le cours, de mesurer la compréhension, de stimuler l'attention et la participation et d'améliorer l'apprentissage. Cette plateforme fonctionne en trois étapes :



Schéma 2 – Comment fonctionne la plateforme Wooclap ?

Dans la première étape, l'enseignant doit s'inscrire sur le site de *Wooclap* pour avoir accès à ses fonctionnalités. Ensuite, il crée un « événement » pour la séquence pédagogique qu'il a prévue et y ajoute toutes les questions qu'il compte poser à ses apprenants. Il a la possibilité de créer plusieurs types de questions telles que des QCM, des sondages, des questions ouvertes, des nuages de mots, des questions de brainstorming, des exercices d'appariement, d'ordonnancement ou des textes à trous. Il peut aussi créer des diapositives sur la plateforme et faire écouter ou regarder une vidéo à ses apprenants sur leur appareil numérique. Une fois son « événement » créé, le site génère un code qu'il pourra communiquer à ses apprenants pour leur donner accès aux questions.

Dans la deuxième étape, les apprenants se rendent sur le site *via* un navigateur de leur smartphone, tablette ou ordinateur, entrent le code communiqué ou scannent le QR code affiché par l'enseignant [Figure 1] et répondent aux questions posées. Il est important de savoir qu'aucune installation ou configuration préalable n'est nécessaire du côté de l'apprenant pour pouvoir utiliser cet outil.

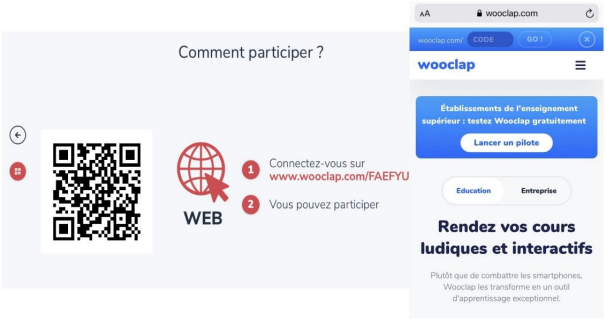


Fig. 1 : Comment répondre aux questions *via* Wooclap ?

Lors de la troisième étape, les réponses s'affichent à l'écran en temps réel et au fur et à mesure que les apprenants répondent. L'enseignant peut décider de masquer les résultats jusqu'à ce que tous les étudiants aient saisi leurs réponses. Il est possible d'afficher les résultats sous forme d'histogramme, de nuage de mots, de liste ou de grille. Si l'enseignant veut garder une trace de toutes les réponses saisies, il peut les extraire en format PDF ou Excel à la fin de la séance.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

En dehors des fonctionnalités principales que nous allons présenter ci-dessous, *Wooclap* offre également d'autres particularités qui peuvent intéresser les enseignants, en ce qui concerne l'animation du cours et la gestion des activités. Ils peuvent, par exemple, lancer un compte à rebours pour créer une compétition, désigner un modérateur parmi les apprenants pour que celui-ci s'occupe des messages ou des questions de ses camarades et autoriser des « J'aime » ou des messages pour favoriser l'interaction. *Wooclap* permet également aux enseignants de partager leurs questionnaires avec des collègues en communiquant un code, voire en importer d'autres à partir des plateformes éducatives comme *Moodle*.

3.3 La conception des activités pédagogiques

Compte tenu des caractéristiques de cette plateforme et de la large palette d'options qu'elle propose, nous supposons que cet outil peut contribuer aux quatre étapes d'apprentissage du vocabulaire présentées ci-dessus (*cf.* page 5). Nous estimons également qu'avec cet outil, doté d'un environnement stimulant, les apprenants participent davantage dans leur apprentissage et s'engagent activement dans les activités proposées.

Nous élaborons ici un tableau récapitulatif des options de *Wooclap* dont nous nous sommes servies pour structurer les séances pédagogiques. Ce tableau dresse la liste des différents types de Questions-*Wooclap* (désormais QW) qui ont été créées, et précise l'objectif de chaque question ainsi que l'étape d'apprentissage à laquelle elle appartient :

Tab. 1 : Les différents types de Questions-Wooclap utilisées

Objectifs pédagogiques	**Étapes d'apprentissage**	**Types de Questions-*Wooclap***
Déclencheur/Brise-glace	Découverte Acquisition	Question ouverte Sondage Brainstorming Nuage de mots
Introduction du vocabulaire	Découverte Acquisition	Nuage de mots Question ouverte Brainstorming
Exercices	Appropriation Utilisation/Réutilisation	QCM Appariement Nuage de mots Ordonnancement Trouver sur l'image Texte à trous Brainstorming
Synthèse des activités en groupe	Utilisation/Réutilisation	Mur de messages
Interaction écrite et orale	Utilisation/Réutilisation	Mur de messages
Récapitulatif du vocabulaire appris	Appropriation Utilisation/Réutilisation	Mur de messages Nuage de mots
Révision / retour sur les erreurs	Appropriation	La plupart des QW mentionnées

Comme indiqué dans les deux premières lignes de ce tableau, nous avons utilisé des questions ouvertes, des sondages ou des questions de « remue-méninges » (brainstorming) pour déclencher la thématique de la séance et proposer des activités de

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

brise-glace au début des cours. À travers ces questions, notre objectif était d'attirer l'attention des apprenants sur le sujet, et de mobiliser leur répertoire lexical afin de les préparer pour les activités suivantes. Ces questions les interrogeaient globalement sur leurs habitudes et leurs avis personnels en lien avec l'utilisation des médias en France ou dans leur pays respectif. Ces premiers moments de discussion et de mise en commun étant particulièrement propices pour introduire les nouveaux mots, nous en avons pleinement profité pour engager les apprenants à faire des hypothèses sur le sens et l'emploi des mots et pour les leur faire utiliser, autant que possible, dès le début de l'apprentissage. D'ailleurs, dans ce cas précis, nous avons opté pour les nuages de mots ou pour des grilles afin d'afficher les résultats.

En plus des questions citées ci-dessus, nous avons eu recours à des QCM, à des questions d'appariement, d'ordonnancement et à des textes à trous pour favoriser l'appropriation et la systématisation du vocabulaire découvert dans les documents authentiques du cours. Ces questions ont été conçues afin qu'il y ait au moins un exercice de révision, d'organisation ou de réemploi dans la séance suivant l'apprentissage de ces nouveaux mots.

Dans la plupart des cas, le mur de messages a été utilisé pour permettre la mise en commun de la synthèse des activités de production orale réalisées en groupe. Cette démarche visait à favoriser des interactions orales, avant et pendant la réalisation des activités et après l'affichage des résultats. Nous avons aussi fait usage de ce mur pour faire un récapitulatif participatif des points abordés tout au long de la session. Il s'agissait de points linguistiques - comme des règles de grammaire ou des mots de vocabulaire - ou bien de points culturels liés à la France ou aux Français. En ce qui concerne le retour sur les erreurs, il s'effectuait à travers ces mêmes exercices et au moyen des feedbacks que l'enseignante envoyait, à ses apprenants, en aval des activités. Ces feedbacks consistaient en des rapports qu'elle téléchargeait sur le site et qu'elle modifiait pour corriger les erreurs.

Il est à mentionner que toutes ces questions faisaient partie intégrante de la trame du cours et qu'elles étaient accompagnées d'autres activités langagières visant, soit la compréhension (orale ou écrite) des documents authentiques, soit la production (orale ou écrite) liée aux objectifs de la séance. Pour mettre en place cette formation, nous n'envisagions donc, ni un enseignement exclusif du vocabulaire, ni une utilisation exclusive de la plateforme *Wooclap*. D'où l'intérêt de n'utiliser qu'une ou deux QW par séance.

Nous présentons ici, en guise d'exemple, le déroulement d'une de ces séances qui avait comme thématique principale « les médias et la manière de s'informer ». L'objectif de cette séance était de rendre les apprenants capables de/d' :

- parler de la place des médias et des réseaux sociaux dans le monde actuel ;
- parler de leur propre manière de s'informer ;
- comprendre les informations générales et certains détails d'un reportage vidéo ;
- enrichir leur lexique relatif au thème des médias.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Deux QW ont été prévues pour cette séance : (1) une activité « déclencheur » avec une question de nuage de mots, et (2) un sondage sur l'utilisation des médias, avec des modalités de choix que nous avons proposées sous forme d'unités de construction lexicales. Nous cherchions ainsi à proposer des unités que les apprenants pourraient réutiliser telles quelles dans d'autres situations de communication. Le mur de message a également été intégré dans la dernière activité de la séance.

a) La première activité avait pour consigne « Comment vous tenez-vous informé(e) de l'actualité ? L'objectif visé était d'obtenir le nom des différents types de médias et les moyens utilisés par les apprenants pour s'informer. Les réponses à cette question sont affichées sous forme de nuage de mots [Figure 2] et les mots récurrents ou le plus *likés* par les apprenants, apparaissent en plus gros caractères que les autres. Le téléphone portable ou les réseaux sociaux se trouvent donc parmi les moyens les plus utilisés par les apprenants de cette classe pour se tenir informés.



Fig. 2 : Le nuage de mots

b) La deuxième activité consistait en un sondage qui interrogeait les apprenants sur les raisons pour lesquelles ils utilisaient les médias. Dans ce cas-là, les modalités de réponses étaient :



Fig. 3 : Les modalités de réponses (sondage)

À la suite de l'affichage des résultats, chacune de ces deux activités a été suivie, quand besoin était, de la correction par l'enseignante puis de discussions en groupe classe pour apporter plus de précisions sur les réponses données et introduire, voire développer, le thème et le vocabulaire de la séance.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

La figure 4 correspond au mur de messages qui a été utilisé à la suite d'une activité de production orale intitulée « la presse et vous ». Lors de cette activité, les apprenants ont échangé en groupe et ont répondu à une liste de questions que l'enseignante avait mise à leur disposition. Ils ont pris en notes les points essentiels de cet échange et les ont ensuite utilisés pour écrire la synthèse de leur discussion. Une fois ce texte rédigé, une personne de chaque groupe s'est chargée de le publier sur le mur. Les autres groupes ont pu réagir à ce texte en le *likant* ou en donnant leur avis lors d'un échange collectif à la fin du cours. Cette dernière mise en commun visait effectivement un nouvel échange en groupe classe et cherchait à favoriser le retour sur les erreurs éventuelles et leur correction collective ou individuelle.

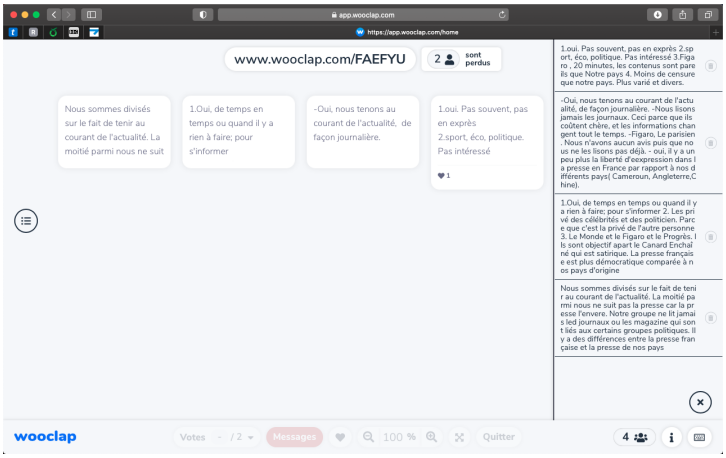


Fig. 4 : Le mur de messages

4 L'analyse et la réflexion

Nous procédons maintenant à l'étude des données que nous avons recueillies et nous développons notre réflexion en tenant compte des éléments qui proviennent d'une analyse à la fois quantitative et qualitative. Ainsi avançons-nous, en premier lieu, quelques chiffres qui donnent un aperçu général du niveau d'utilisation de la plateforme dans les séquences pédagogiques, et du taux de participation des apprenants aux activités. Nous nous intéressons par la suite aux réponses que les étudiants ont données aux questions-*Wooclap* et à toute production écrite enregistrée sur le site. Finalement, nous nous concentrons sur les témoignages que nous avons reçus à travers des questionnaires, et faisons part de ce que les apprenants et l'enseignante de cette formation ont vécu comme expérience.

4.1 L'analyse quantitative

Au premier abord, nos résultats chiffrés montrent que *Wooclap* a été intégré dans neuf des douze séances de cette session et qu'au total, seize questions-*Wooclap* ont été créées :

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Tab. 2 : La fréquence des QW utilisées

	QCM	Sondage	Trouvez sur l'image	Question ouverte	Nuage de mots	Appariement	Ordonnancement	Textes à trous
Nombre de questions	1	1	1	1	5	3	1	3

Parmi ces questions [tableau 2], les nuages de mots, les questions d'appariement et les textes à trous sont les plus utilisées. Ce choix s'explique par le fait que les nuages de mots proposaient un affichage à la fois dynamique et « accrocheur » des réponses aux yeux des apprenants. Le changement de la couleur et de la taille des mots en fonction de leur fréquence d'apparition attirait leur attention et les encourageait à participer davantage aux activités de remue-méninges du début de la séance. En outre, ces nuages de mots téléchargeables constituaient en quelque sorte le glossaire thématique du vocabulaire abordé pendant le cours et permettaient aux apprenants d'avoir un support visuel qui contribuait davantage à la mémorisation. En ce qui concerne les questions d'appariement et les textes à trous, ils ont été fréquemment utilisés pour répondre aux besoins des apprenants concernant l'entraînement lexical et la révision du vocabulaire. D'ailleurs, le rapport final fourni par le site à l'issue de chaque séance, nous a révélé que la quasi-totalité des apprenants, présents en cours, ont répondu à toutes les QW qui leur avaient été posées. Ce groupe étant constitué de seize apprenants, le nombre de participants supérieur ce chiffre, provient du fait que certaines questions autorisaient plusieurs réponses par personne :

Tab. 3 : Le taux de participation des apprenants

	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8	Semaine 9
Nombre de participants	17	22	13	7	13	16	14	12	12

4.2 Les productions écrites des apprenants

En étudiant les textes que les étudiants ont partagés sur le mur de messages (*cf.* [Figure 4]) ou les réponses courtes qu'ils ont données aux questions ouvertes, nous nous sommes rendu compte que cette modalité de travail offrait une formidable occasion pour vérifier si les apprenants avaient bien compris le vocabulaire et s'ils arrivaient à l'utiliser correctement dans un contexte donné. Ceci concernait non seulement le respect de l'orthographe, mais aussi l'emploi du vocabulaire en tenant compte de son entourage lexical et grammatical et de sa référence culturelle. Ce à quoi nous avons attribué une attention particulière dans cette formation. Nous avons également remar-

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

qué que les productions des apprenants, assemblées et affichées ainsi, au même endroit, donnaient une vue globale de l'avancement de l'apprentissage au sein du groupe, et mettaient en relief les erreurs communes, ainsi que les points faibles, pour lesquels il fallait apporter plus d'explications ou proposer des exercices de remédiation. Ce constat se faisait également à travers les résultats ponctuels que la plateforme générait automatiquement à la fin de chaque exercice. De cette manière, le pourcentage de réponses correctes [Figure 5], voire le nombre de personnes ayant saisi la bonne réponse, indiquaient précisément les points encore non-acquis par le plus grand nombre des apprenants.



Fig. 5 : Les résultats en pourcentage

L'analyse des productions écrites a également soulevé une autre question qui concerne le caractère oral des textes publiés sur la plateforme. C'est le cas de phrases comme « Nous lisons jamais les journaux », « C'est pas … » dans lesquelles le « ne » de la négation est absent, ou bien des réponses courtes ou des phrases partiellement construites telles que « Oui, pas souvent. » ou « Pas intéressé. ». Ceci peut provenir de la nature des textes ou des messages que l'on écrit habituellement avec son smartphone et qui sont destinés à des réseaux sociaux. Étant donné que les apprenants utilisaient leur téléphone portable pour réaliser ces activités et que *Wooclap* leur présentait un environnement proche de celui des sites de partage, cette oralité textuelle s'est avérée naturelle et n'a pas donné lieu à des corrections ponctuelles. Nous avons pourtant souligné la différence entre les discours oral et écrit et avons encouragé les apprenants à privilégier une écriture syntaxiquement correcte, même s'il s'agissait d'une écriture brève et rapide. Cette mesure a favorisé le développement d'une nouvelle habitude chez les apprenants en ce qui concerne l'écriture de ce genre de texte.

Un autre point qui a attiré notre attention lors de la mise en place des activités sur *Wooclap*, est l'importance de la consigne donnée aux apprenants avant qu'ils ne commencent à saisir leurs réponses. Cette consigne doit, en effet, être claire et précise pour éviter toute confusion. Ce qui implique une bonne formulation de la question et une indication précise de la réponse attendue. Prenons comme exemple une activité dont la consigne était « Saisissez les mots qui caractérisent une chronique ! ». En la formu-

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

lant ainsi, l'enseignante s'attendait à ce que les apprenants proposent des adjectifs tels que « concise », « spécialisée » ou « hebdomadaire » pour qualifier une chronique. Elle avait l'intention d'établir, de cette manière et avec la participation des apprenants, une liste d'adjectifs descriptifs ou classificateurs pouvant être associés à ce mot. Les réponses qu'elle a reçues - comme « émission », « chaque semaine » ou « analyse » - ne correspondaient pas, au moins formellement, à l'objectif qu'elle avait visé. Dans un cas comme celui-ci, nous avons noté, à plusieurs reprises, que les apprenants ne sont pas attentifs aux différentes parties du discours (nom, verbe, adjectif, etc.). Cela perturbe le déroulement de l'activité et oblige l'enseignante à réexpliquer, à reformuler la consigne (ici par exemple, en remplaçant « les mots » par « les adjectifs »), à donner un ou plusieurs exemples, voire à relancer l'activité, au risque de perdre du temps, pour que celle-ci aboutisse au résultat attendu.

4.3 Les témoignages

Les témoignages ont fait état de ce qui s'est passé lors de la pratique, et ont mis en avant les apports et les limites que cet outil pourrait avoir en matière d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire.

Au regard des apprenants, la plateforme *Wooclap* leur a permis de *participer*[6] davantage aux échanges et de *partager* plus *librement* leurs *opinions* avec les autres étudiants. Ils ont souligné qu'en utilisant cet outil, ils avaient tous l'occasion de *prendre part* aux activités et d'être *actifs* en cours ; ce qui n'était pas le cas dans les autres cours auxquels ils avaient déjà assisté. D'ailleurs, d'autres réponses ont confirmé ces affirmations, en particulier celles qui faisaient part du rôle de *Wooclap* dans la stimulation de la motivation. Les étudiants ont trouvé *amusant* et *encourageant* le fait de pouvoir répondre aux questions *simultanément* et de voir *immédiatement* les réponses s'afficher à l'écran. Ils ont également apprécié la possibilité d'avoir des *corrections* ponctuelles, tout en ayant, sous leurs yeux, la trace écrite des échanges.

Pour ce qui est de l'utilisation du smartphone en classe, les étudiants ont jugé cette expérience globalement *positive*. Ils ont manifesté cette satisfaction en insistant sur la *variété* et le *dynamisme* que cet outil avait apporté à leurs séquences de cours. Selon eux, *formuler* ses idées et les partager ainsi, était encore plus *facile* à réaliser avec un smartphone, et l'utiliser de cette manière en classe leur permettait de vérifier leurs connaissances et d'apprendre le *vocabulaire* d'une manière *structurée* et *active*.

Étant donné que la moitié de cette formation s'est déroulée à distance, nous avons également décidé d'interroger les apprenants sur leur expérience d'apprentissage en ligne pour savoir comment la plateforme avait pu contribuer à cet apprentissage. Les réponses obtenues ont, une fois encore, renforcé notre hypothèse par rapport à la capacité de *Wooclap* à favoriser l'interaction. La plupart des apprenants ont noté que, si la plateforme n'avait pas été intégrée dans les séquences de cours se déroulant en ligne, ils n'auraient pas eu autant d'interaction avec leurs camarades ou avec leur enseignante. D'après eux, *Wooclap* les a rapprochés en leur donnant la possibilité de participer aux activités en même temps que les autres sans qu'ils soient obligés

[6] Pour les rendre plus saillants et souligner ainsi leur importance, nous mettons en italique les mots les plus fréquemment cités dans les témoignages.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

d'attendre leur tour ou que la parole leur soit adressée. Ce qui se passe fréquemment pendant les cours en ligne, et qui pousse les étudiants à être silencieux, parfois même davantage que dans un cours en présentiel.

L'enseignante qui s'est chargée de cette formation a fait également part de son expérience et a partagé avec nous ses observations, ses réticences et les difficultés qu'elle a rencontrées lors de la mise en place de ce projet. Il est à mentionner que son témoignage rejoint sur plusieurs points celui des apprenants. Pour elle aussi, *Wooclap* a pu favoriser la participation de presque tous les apprenants du groupe, même les plus silencieux qui culturellement, n'ont pas l'habitude de donner leur avis ou de réagir au sein d'un groupe. Comme ressenti à juste titre par les apprenants, l'enseignante a réussi à stimuler leur motivation à travers cet outil en proposant des exercices ludiques ou engageants, et en les faisant participer dans le « groupe challenge ». L'enseignante considère également que le fait de pouvoir enregistrer et garder la trace écrite de toutes les réponses saisies sur la plateforme est un autre point fort de cet outil. Elle a expliqué qu'à l'aide de cette particularité, elle était capable de créer le glossaire lexical de chaque séance, de procéder à la correction asynchrone et de préparer plus facilement des feedbacks individualisés et collectifs. Un autre de ses constats – que nous tenons à mettre en relief – concerne la possibilité d'avoir des réponses anonymes sur *Wooclap*. Selon cette enseignante, cet anonymat a considérablement contribué à l'auto-correction par l'apprenant et à la correction collective en groupe classe.

Comme toute expérience nouvelle, il y a eu aussi des réticences et des blocages. À ce propos, l'enseignante soulève la question de la maîtrise de l'outil *Wooclap*, surtout pour pouvoir gérer les imprévus ainsi que la question de la maniabilité du smartphone en fonction des outils que les apprenants possèdent et de leurs caractéristiques techniques. Elle souligne qu'« il faudrait se mettre à la portée des étudiants qui sont plus lents » pour ne pas les décourager et pour qu'ils puissent prendre l'outil en main et l'utiliser sans se sentir perdus.

5 Conclusion

Pour conclure, nous allons revenir sur les trois questions principales que nous nous sommes posées au départ, et nous allons y apporter des réponses en faisant le point sur la réflexion que nous avons menée. Notre première question portait sur l'acquisition participative et collaborative du vocabulaire, et la deuxième, sur le développement des compétences lexicale, interactive et communicative des apprenants à travers la plateforme Wooclap. Nous nous étions ensuite interrogés sur la contribution de cette plateforme au dynamisme du cours et à l'engagement des apprenants dans leur apprentissage.

Au vu des observations et des témoignages que nous avons évoqués, nous pouvons déduire que cet outil est bien capable de mobiliser de façon participative le répertoire lexical des apprenants au début de l'apprentissage, puis de les rendre actifs dans les étapes suivantes de l'acquisition, en les amenant à développer des stratégies d'organisation ou de mémorisation du vocabulaire à travers des présentations dynamiques, voire stimulantes, pour l'attention et pour la mémoire. La diversité des questions offerte par cet outil fait également la richesse des exercices d'utilisation ou de conso-

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

lidation que l'enseignant peut proposer à ses apprenants pour les aider à s'approprier les nouveaux points linguistiques qu'ils viennent d'apprendre. Par ailleurs, l'usage efficace du mur de messages et des questions favorisant l'interaction orale, fait en sorte que les apprenants améliorent leurs compétences à la fois langagières et communicatives en mettant à l'épreuve leurs nouveaux acquis, en relevant leurs erreurs et en les corrigeant pour approfondir leur apprentissage. *Wooclap* constitue également une part non négligeable dans l'animation du cours et dans le maintien de la motivation des apprenants tout au long de la formation. Une utilisation équilibrée et réfléchie de cet outil pourrait bel et bien contribuer au bon déroulement des cours et au succès d'une formation de longue durée autant pour l'enseignement et l'apprentissage en présentiel qu'en distanciel. Ces arguments vont dans le sens de l'importance du rôle de l'enseignant et de ses choix en matières d'outils et démarches.

Bibliographie

AMADIEU F., TRICOT A. (2015), *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris, Retz.

BERTHIER J.-L., BORST G., DESNOS M., GUILLERAY F., HOUDÉ O. (2018), *Les neurosciences cognitives dans la classe : guide pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*, Paris, ESF sciences humaines.

BIHOUÉE P., COLLIAUX A. (2011), *Enseigner différemment avec les TICE*, Paris, Eyrolles.

CAVALLA C., CROZIER E., DUMAREST D. (2009), *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris, CLE International.

CHAPELLE C. A., SAURO S. (2017), *The handbook of technology and second language teaching and learning*, coll. « Blackwell Handbooks in Linguistics » (First edition), Hoboken, NJ, Wiley Blackwell, p. 45-61.

CONSEIL DE L'EUROPE (2005), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* [en ligne], Strasbourg, Council of Europe Publishing. Disponible sur https://www.coe.int/fr/Web/common-european-framework-reference-languages

DEHAENE S. (2018), *Apprendre ! : les talents du cerveau, le défi des machines,* Paris, Odile Jacob.

GERMAIN C. « Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert », *Revue du GERFLINT* [En ligne], Jacques Cortès (dir.) (2016), *Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture comme discipline universitaire à part entière*, coll. « Synergies Portugal », n° 4, p. 73-84. Disponible sur https://gerflint.fr/Base/Portugal4/germain.pdf

GROSSMANN F. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques, Linguistique, littérature, didactique* [En ligne], 15 juin 2011, n° 149-150, p. 163-183. DOI https://doi.org/10.4000/pratiques.1732

KUKULSKA-HULME A. « Mobile-assisted language learning [Revised and updated version] », *in* CHAPELLE CA, Éd. (2018), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* [En ligne], Wiley. Disponible sur http://oro.open.ac.uk/57023/

MANGENOT F., PERAYA D. (2017), *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*, Vanves, Hachette – Français langue étrangère.

MANGENOT F., SOUBRIÉ T. « Le Web social au service de tâches d'écriture », *Recherches* [En ligne], 22 juin 2014, n° 60, p. 89-109. Disponible sur http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162620

NATION I. S. P. (2013), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.

NATION P. (2008), *Teaching vocabulary : strategies and techniques*, Glasgow, Harper Collins Pub.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

SCHMALE G. « Idiomatic Expressions for the Foreign Language Learner ? », *in* Tinnefeld, Thomas *et al.* (Éds.) (2014), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*, htw saar, coll. « SSLF », vol. 2, p. 41-57.

SCHMALE G. (2021), « Expressions préformées et apprentissage des langues étrangères », *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (ZRomSD)*, ibidem, vol. 15, n° 1, p. 9-38.

SCHMITT N. (2000), *Vocabulary in language teaching*, New York, Cambridge University Press.

STANLEY G., THORNBURY S. (2013), *Language learning with technology : ideas for integrating technology in the language classroom*, New York, Cambridge University Press.

TARDIF É., DOUDIN P.-A. (dir.) (2016), *Neurosciences et cognition : perspectives pour les sciences de l'éducation*, coll. « Pédagogies en développement », Louvain-La-Neuve, De Boeck supérieur.

Site Internet : Wooclap *S*A (2021), https://www.wooclap.com

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109