


UNIVERSITY OF CAPE COAST



WHATSAPP, PEUT-IL ÊTRE SUPPORT PÉDAGOGIQUE
D'APPRENTISSAGE POUR LES APPRENANTS DU FRANÇAIS DANS
LES ÉCOLES NORMALES ? UNE ENQUÊTE À MOUNT MARY
COLLEGE OF EDUCATION, SOMANYA.

BY

DENIS GADZEDZO

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in French.

JUNE 2021

DÉCLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature : Date :

Name : Denis GADZEDZO

Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and the presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's signature : Date :

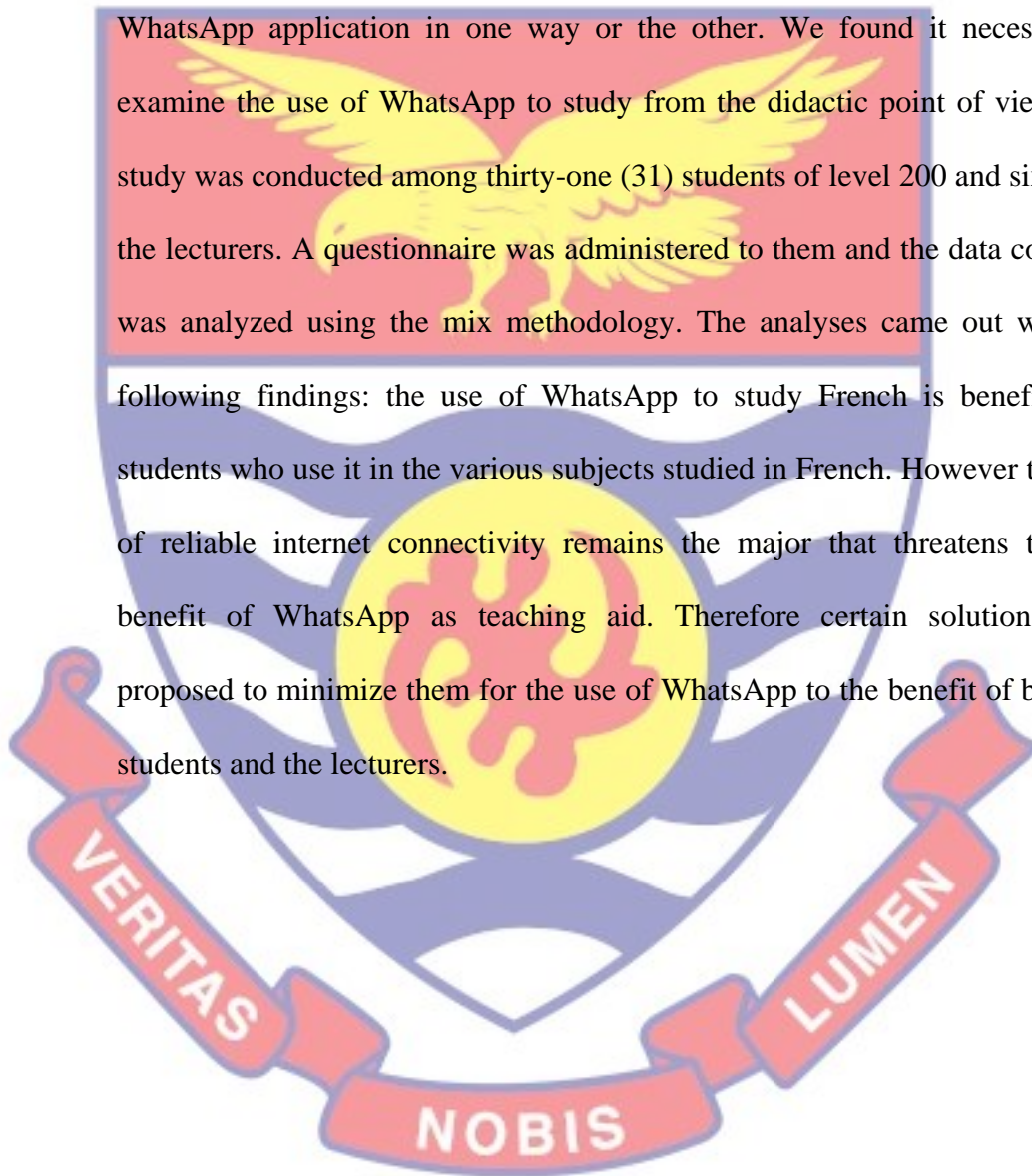
Name : Dr. Anthony Yao Makafui DE-SOUZA

Co-Supervisor's signature : Date :

Name : Dr. Alexander KWAWU

ABSTRACT

This study investigates the use of WhatsApp as a teaching and learning aid. The inspiration of the study stemmed from the fact that advancements in technology are being facilitated teaching and learning, having observed that most students of Mount Mary College, who possess a smartphone use the WhatsApp application in one way or the other. We found it necessary to examine the use of WhatsApp to study from the didactic point of view. The study was conducted among thirty-one (31) students of level 200 and six (6) of the lecturers. A questionnaire was administered to them and the data collected was analyzed using the mix methodology. The analyses came out with the following findings: the use of WhatsApp to study French is beneficial to students who use it in the various subjects studied in French. However the lack of reliable internet connectivity remains the major that threatens the full benefit of WhatsApp as teaching aid. Therefore certain solutions were proposed to minimize them for the use of WhatsApp to the benefit of both the students and the lecturers.



REMERCIEMENTS

Ma sincère reconnaissance va à mes encadreurs notamment Docteurs : Dr. Anthony Yao Makafui DE SOUZA et Dr. Alexander KWAWU qui se sont engagés avec de bonne foi jusqu'à l'achèvement de mon étude.

Ma reconnaissance va également à tous les professeurs au Département de français à l'Université de Cape Coast surtout Prof. M. K. KODAH, Prof. E. K. BAKAH, Dr. B. HARUNNA, Dr M. D. KUDI, Messieurs O. ADDO-DANQUAH, M. GLI, P. K. AGOBIA, A. K. NEGEDU, E.S. GLIGBE et Mme. A. TCHIMAVOR. Je les remercie profondément pour leur encouragement ainsi que pour leur aide destinée à l'amélioration du contenu de mon étude.

Je remercie vivement Messieurs D. TORTOR et E. S. GLIGBE pour leur soutien moral et financier. Je n'oublie pas Mlle. A. N. AGYAKWA pour la relecture d'une partie de cette étude.

Mes remerciements vont chaleureusement à tous les travailleurs au Département de français à l'Université de Cape Coast surtout à Messieurs M. K. QUAIDOO, M. DONKOH, P. ALLOTEY, K. FOSU et Mme. C. ASARE-NYARKO.

Je dis merci à mes collègues surtout à Monsieur G. BAKA, et à Mademoiselle J. KPORVUVU sans oublier Messieurs A. AMEY, M. K. BADASSOU, K. AMETEFÉ, V. K.L. GADZEDZO Madame M. V. ADIKA-GADZEDZO et Madame C. Y. MORGLO-GADZEDZO.

À tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dont les noms ne sont pas cités ici, même si par un mot d'encouragement ; je leur dis merci infiniment.

DÉDICACE

À

La mémoire de mon oncle Monsieur Nelson Gérard GADZEDZO

Que son âme repose en paix.



TABLE DES MATIÈRES

	Page
DÉCLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DÉDICACE	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
CHAPITRE UN :INTRODUCTION GÉNÉRALE	
Introduction	1
Cadre général	1
Problématique	4
Questions de recherche	5
Objectifs de l'étude	5
Hypothèses	6
Limitations du sujet	6
Délimitation du sujet	7
Justification du choix du sujet	7
Définition des mots clés	9
Internet	9
Support pédagogique	9
Apprentissage	10
Réseaux sociaux	12
Organisation de l'étude	14
Conclusion partielle	14

CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX
ANTÉRIEURS

Introduction	15
Théorie cognitive	15
Théorie de l'apprentissage cognitif et la nouvelle technologie	16

Activités et stratégies d'interaction selon le CECRL	20
Notion d'interactivité	23
Travaux antérieurs	25
Conclusion partielle	43

CHAPITRE TROIS : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Introduction	44
Population	44
Échantillonnage	45
Instrument de collecte des données	47
Traitement des données	48
Codes d'éthique de collecte des données	49
Conclusion partielle	50

CHAPITRE QUATRE

Introduction	51
Présentation, analyse et interprétation des données	51
Données personnelles	51
L'utilité de WhatsApp dans l'apprentissage du FLE	68
Validation des hypothèses	105
Conclusion partielle	108

CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GÉNÉRALE ET
RECOMMANDATIONS

Introduction

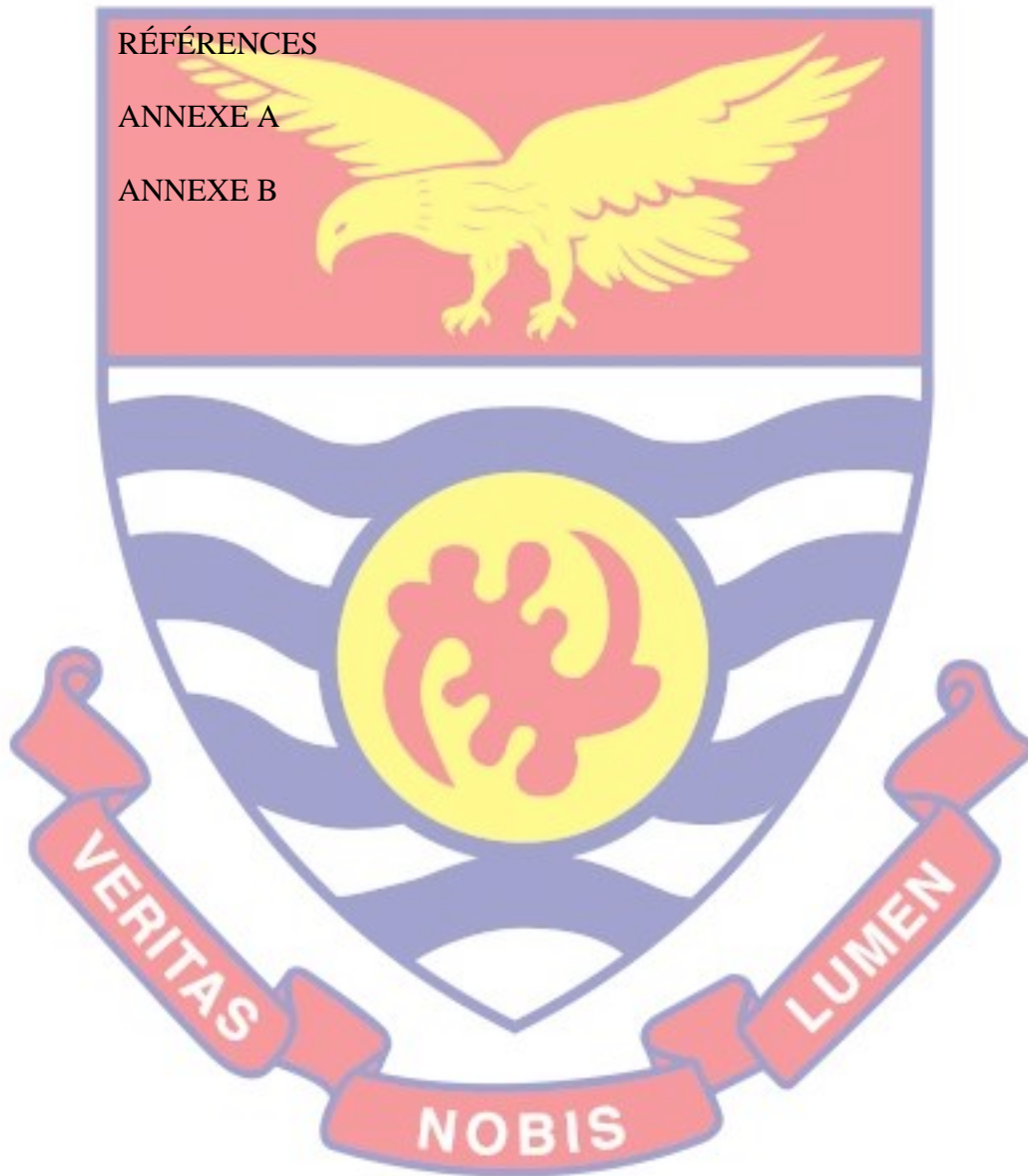
Conclusion générale et implications didactiques 109

Recommandations et pistes pour les recherches ultérieures. 114

RÉFÉRENCES 117

ANNEXE A 127

ANNEXE B 133



LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 Niveau des répondants	51
2 Sexe des apprenants	52
3 Age des répondants apprenants	54
4 Le niveau de commencement de l'apprentissage du français	57
5 Langues parlées par les répondants	60
6 Utilisation de WhatsApp par les répondants	62
7 Les professeurs comme l'utilisateur de WhatsApp	64
8 Interaction en français sur la plateforme par les enseignants	65
9 Plateforme avec un enseignant de FLE	65
10 Interaction uniquement dans la langue française	67
11 L'utilité de WhatsApp dans l'apprentissage du français	68
12 Capacité de communiquer en français sur WhatsApp	74
13 Situations de communication dans la langue française	75
14 Utilité de WhatsApp comme support didactique de la langue française	82
15 Interaction personnelle avec enseignants	84
16 Interaction personnelle avec des enseignants en français	85
17 Communication sur WhatsApp en français durant les congés	86
18 L'usage de WhatsApp dans l'apprentissage du français	87
19 Echange de Messages en français sur WhatsApp	88
20 Moyens d'usage de WhatsApp	90
21 Mérites de WhatsApp dans l'apprentissage du français	92
22 Défis associés à l'utilisation de WhatsApp	94
23 Données personnelles des enseignants de français	95



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Cette partie introductive du travail se concentre sur le cadre général de l'étude. Elle vise notamment à dégager la problématique, les questions de recherche, les hypothèses, les objectifs, la définition des termes clés, la justification du choix du sujet et l'organisation du travail.

Cadre général

Selon Kruse (2001), les réseaux sociaux sont de plus en plus populaires, surtout entre les jeunes. Grâce aux réseaux sociaux, l'internet est devenu un moyen de communication important et une manière pour entretenir la vie sociale. Dans cette recherche nous nous concentrons sur l'intégration des réseaux sociaux ; notamment WhatsApp comme outil pédagogique dans l'apprentissage de la langue française. L'utilisation des réseaux sociaux peut apporter de nouvelles opportunités à l'enseignement des langues, car la quantité de matériel authentique disponible augmente, l'information est plus facile à trouver et cette technologie peut faciliter la communication entre les étudiants d'une côté ainsi qu'entre l'enseignant et les étudiants de l'autre côté. En outre, de nouveaux logiciels conçus pour l'enseignement, surtout l'enseignement des langues, apparaissent régulièrement. Pour nous, il est utile que l'enseignant considère cette nouvelle technologie et surveille de près. Toutes les nouvelles applications et programmes ne contribuent pas forcément à l'enseignement, mais de temps en temps, il est possible de trouver des services utiles, qui facilitent le travail de l'enseignant et peuvent apporter de nouvelles activités aux cours. En effet, selon Cotnam et Patterson (1995), la

recherche de la didactique a une influence sur le profil des enseignants des langues étrangères. L'enseignant qui veut profiter du développement des méthodes est plus enclin à adopter une attitude critique envers les méthodes et les théories utilisées. Il est également important de noter qu'au fil du temps, les intérêts des étudiants et leurs besoins pratiques et intellectuels changent

(ibid.) En effet, les méthodes traditionnelles de l'enseignement et d'apprentissage sont toujours utiles et nécessaires, mais de temps en temps, il est profitable de considérer si les nouvelles technologies pourraient contribuer à perfectionner certaines méthodes de travail. Dans ce travail nous voulons nous concentrer sur le réseau social WhatsApp, et ce qu'ils peuvent apporter à l'enseignement des langues, mais en gardant à l'esprit les théories classiques, qui ne doivent pas être sous-estimées. C'est-à-dire les théories modernes qui sont à l'usage.

À travers l'internet et les cédéroms, les technologies de l'information et de la communication (TIC) connaissent depuis quelques années un essor considérable et suscitent un engouement certain dans les milieux de l'enseignement / apprentissage des langues. Ce travail est consacré à l'étude du contexte dans lequel les professeurs en formation à Mount Mary College of Education - Somanya, mettent en usage les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTICE) / les Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE) ; particulièrement l'un des réseaux sociaux, le WhatsApp pour améliorer la compétence écrite et orale des étudiants de FLE à l'école normale de Somanya. Afin de faire vivre le français dans un contexte Anglophone, De-Souza (2013) affirme que les technologies de l'information et de la communication envahissent le monde

éducatif et déclenchent chez différents acteurs pédagogiques des préoccupations majeures en ce sens qu'elles remettent en cause les conceptions traditionnelles de l'enseignement/apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère). Autrement dit, les conceptions traditionnelles ne sont plus efficaces comme auparavant. Alors, avec l'arrivée des Nouvelles technologies

de l'information et de la communication, tous ceux qui sont dans le secteur de l'Éducation doivent penser à d'autres moyens plus adéquats d'enseignement/d'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère). La présente recherche est motivée par la déficience de compétences écrites et orales des apprenants concernés d'une part. Et d'autre part, celles auxquelles font face les apprenants. D'autre part, le français est enseigné dans un environnement dans lequel l'usage de la langue est limitée dans la classe par conséquent il serait d'adopter des stratégies pour augmenter les heures de contacts des apprenants-enseignants d'où la nécessité d'un outil qui pourrait aider dans ce regard. Kuupole, De-Souza et Bakah (2012) postulent que les méthodologies d'enseignement dans les écoles manquent des moyens et pratiques innovantes qui peuvent motiver et attirer les apprenants à améliorer leur maîtrise de la langue française. A Mount Mary College of Education, la plupart des apprenants disposent du Smartphone et en utilisent pour leurs recherches ainsi que la communication avec leurs proches et d'autres sur leurs médias sociaux comme Facebook, Twitter, Instagram et WhatsApp. C'est donc, le justificatif de la présente étude de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage.

Shah (2014 :12) a défini le WhatsApp comme « une messagerie instantanée mobile d'où on peut envoyer des messages illimités gratuitement

». Elle poursuit qu'on peut également partager facilement des images, des vidéos et des fichiers sonores. En clair, le WhatsApp rend la communication réelle et actuelle puis qu'il s'agit d'un système de messagerie instantané qui permet l'échange des images, des vidéos et fichiers sonores dont un système comme celui de SMS (Short Message Service, d'anglais-Short Message Service : un court message écrit qu'on peut envoyer d'un téléphone mobile) ne peut pas exécuter. La plupart des étudiants, disposant des Smartphones, peuvent donc télécharger et utiliser l'application WhatsApp. Ce logiciel sert comme moyen d'échange entre les apprenants eux même d'une part et avec leurs enseignants d'autre part. C'est cela qui nous amène à poser la question principale suivante : dans quelle mesure WhatsApp peut- il servir de support pédagogique d'apprentissage du FLE ? C'est avec ce questionnement et les raisonnements évoqués que nous entamons ce travail.

Problématique

De nos jours il est remarquable que presque tous les étudiants ghanéens possèdent des Smartphones. Ils l'emploient pour naviguer sur l'internet, pour communiquer avec leurs amis à travers le Facebook, le twitter, le WhatsApp entre autres. Ces apprenants le font avec leur propre abonnement de connexion internet sur le réseau de leur choix. Notre observation nous a révélé le fait que la majorité de ces apprenants utilisent WhatsApp. Toutefois, nous nous demandons si vraiment les apprenants profitent de ce logiciel dans leur apprentissage de la langue française (FLE). Selon Kruse (2001), les forums, les chats et les autres messageries instantanées sur WhatsApp permettent de travailler en groupe, d'échanger des informations et des dossiers. Nous remarquons que, si l'on chatte volontiers pour se dire tout et

rien, comme on téléphone, cet outil ou cette application (WhatsApp) peut s'avérer aussi très utile pour mener à bien tout type de projets, pédagogiques notamment. Par exemple, des professeurs ou des apprenants peuvent échanger des informations, travailler en groupe et résoudre des problèmes concernant l'apprentissage en concentration collective. Ces modes de communication permettent non seulement de gagner du temps mais aussi de réfléchir collectivement. En faisant appel à un chat, un apprenant qui a une difficulté sur un devoir pourra ainsi solliciter un de ses camarades pour réfléchir et chercher des solutions ensemble, évite de se retrouver bloqué. En considérant ces avantages, nous proposons d'étudier WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage de la langue française chez les étudiants à l'École Normale de Somanya.

Questions de recherche

1. Comment WhatsApp peut-il être utilisé comme support pédagogique d'apprentissage du français chez les apprenants ghanéens ?
2. Quel impact l'usage de WhatsApp a-t-il sur l'apprentissage des apprenants du français à Mount Mary College of Education ?
3. Quelles sont les situations d'apprentissage du français auxquelles se prête l'utilisation de WhatsApp ?

Objectifs de l'étude

L'objectif principal que nous poursuivons dans ce travail est de vérifier comment WhatsApp peut servir de support pédagogique d'apprentissage de la langue française. Les objectifs spécifiques qui en découlent sont :

1. Vérifier dans quelle mesure WhatsApp peut être un support pédagogique d'apprentissage du français dans le contexte d'une école normale ghanéenne.
2. Apprécier les impacts liés à l'usage de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du français sur les apprenants de Mt.

Mary College.

3. Identifier les différentes disciplines l'usage de WhatsApp couvre comme support pédagogique du français.

Hypothèses

Notre étude est faite compte tenu des hypothèses suivantes :

1. Les apprenants trouvent bénéfique WhatsApp dans leur apprentissage de la langue française.
2. L'usage de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du français a des impacts sur les apprenants.
3. WhatsApp est utilisé dans l'étude de diverses disciplines du français.

Limitations du sujet

Nous avons choisi les apprenants de la deuxième année (PS2A) et les enseignants comme la population de référence. Nous avons préféré travailler avec les apprenants de la deuxième année de FLE de Mount Mary College of Education, car cette catégorie d'apprenants a déjà fait plus d'une année dans l'apprentissage du français. Aussi, nous avons fait ce choix parce que cette catégorie d'apprenants semblait bien capable de répondre à nos attentes lors du travail. Cette population que nous avons échantillonnée représente une partie des apprenants qui apprennent le français au Ghana. Les enseignants avec qui nous avons travaillé représentent ceux qui enseignent le français à Mount Mary College et qui ont suivi des formations dans ce domaine. Au

niveau des enseignants, nous avons eu contact avec les six enseignants de français dans l'école concernée. Nous avons recensé les avis de ces six enseignants afin d'avoir des résultats fiables en ce qui concerne la situation actuelle de notre champ d'étude. Nous avons préféré travailler avec les apprenants de deuxième année de FLE de Mount Mary College of Education

car à notre avis, elle répond aux attentes de l'étude et aussi à cause de la proximité.

Délimitation du sujet

Nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants ont des difficultés dans l'apprentissage du français. Ces difficultés varient d'une école à une autre. Ainsi que de l'enseigner à un(e) autre. Nous ne pouvons pas les résoudre à la fois. Il s'agit des étudiants de Mount Mary College of Education - Somanya. L'étude vise à l'intégration de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du français à Mount Mary College of Education. Nous retenons comme population les étudiants de deuxième année (PS2A) et leurs enseignants.

Justification du choix du sujet

Le choix de notre sujet se justifie dans l'objectif général préconisé par le Ministère de l'Éducation au Ghana (Bakah, 2010) qui est de se focaliser sur le développement des compétences linguistiques et communicatives de l'apprenant à l'oral comme à l'écrit. Notre expérience en tant qu'enseignant, nos observations et les travaux antérieurs nous font dire que le choix de ce sujet répond aux besoins langagiers des apprenants de la langue française au Ghana. L'acquisition d'un répertoire suffisant de vocabulaire répond plus promptement au besoin communicatif de l'apprenant tel qu'il est stipulé dans

l'objectif général d'apprentissage du FLE des professeurs en formation au Ghana. Comme déjà signalé plus haut, l'apprentissage du FLE au Ghana vise entre autres à aider les apprenants à communiquer efficacement dans leur environnement. Cet objectif ne pourrait être atteint que si l'apprenant acquiert le vocabulaire assez suffisant dans la langue. Nous avons décidé de mener cette étude d'apprentissage du français auprès des étudiants de Mount Mary College of Education - Somanya en se servant de WhatsApp, l'un des réseaux sociaux le plus efficace du temps ; comme support didactique, améliorant la performance des professeurs en formation de Mount Mary. Le travail sera pertinent pour les enseignants et les apprenants. Les difficultés, et les avantages de l'usage de WhatsApp comme support pédagogique du FLE dans le contexte ghanéen seront aussi révélés. Nous avons aussi remarqué que très peu de recherches telle la nôtre dans le contexte ghanéen, et dans les écoles normales ont été réalisées. De plus, l'usage de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du FLE, ne vise pas à remplacer le maître, mais plutôt créer une relation maître-étudiant dans laquelle l'étudiant joue un rôle majeur dans la gestion de son interaction avec l'objet d'apprentissage. On parle aussi de la motivation auprès de l'étudiant, l'atteinte des objectifs d'apprentissage et le développement de l'autonomie de l'apprenant. Nous nous intéressons à ce concept parce que le WhatsApp est un exemple d'un support à l'apprentissage et très peu de recherches locales sont réalisées dans le contexte de l'éducation du Ghana.

Dans les paragraphes qui suivent nous avons focalisé sur quelques termes clé de notre sujet. Ces termes sont l'internet, les réseaux sociaux, le support pédagogique et l'apprentissage.

Définition des mots clés

Internet

Selon Kim (2005), l'internet est un réseau informatique mondial accessible au public. C'est un réseau de réseaux, sans centre névralgique, composé de millions de réseaux aussi bien publics que privés, universitaires, commerciaux et gouvernementaux, eux-mêmes regroupés, en 2014, en 47 000 réseaux autonomes. L'information est transmise par internet grâce à un ensemble standardisé de protocoles de transfert de données, qui permet l'élaboration d'applications et de services variés comme le courrier électronique, la messagerie instantanée, le pair-à-pair et le World Wide Web. L'accès à internet peut être obtenu grâce à un fournisseur d'accès via divers moyens de communication électronique : soit filaire (réseau téléphonique commuté (bas débit), ADSL, fibre optique jusqu'au domicile), soit sans fil (WiMAX, par satellite, 3G+). On compte maintenant tant des individus, des petites et grandes entreprises, des associations, des écoles, que des universités et des gouvernements partout dans le monde parmi les utilisateurs. Nous considérons l'Internet comme un groupe de réseaux interconnectés permettant d'échanger des informations comme des dossiers, des fichiers, des images, des vidéos, des musiques ..., ou de communiquer.

Support pédagogique

Le terme « pédagogie » est dérivé du mot pédagogie. Étymologiquement, il vient du grec paidagogia, l'action de « conduire les enfants ». C'est la science de l'éducation des enfants, de l'éducation, de la formation intellectuelle des adultes (Pouts-Lajus & Marielle Riché-Magnier, 1998). Cuq (2003) définit le terme « pédagogie » sur plusieurs niveaux. En revanche, il synthétise un ensemble de définitions de pédagogie de plusieurs

domaines en « tout le trait d'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte ». Selon Cuq et Gruca (2005), la pédagogie est une réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. Ainsi, ces auteurs considèrent que la pédagogie est « une théorie pratique », comme la médecine ou la politique. Cette théorie a pour objet de réflexion « les systèmes et les procédés d'éducation ». Selon Besnard (1998), le support pédagogique peut se comprendre comme le substrat matériel de signes faisant sens pour une collectivité humaine. Ce véhicule de données permet une diffusion et une circulation. Il autorise la transformation des données en information (effort de pose de repère et de contextualisation), puis la transformation des informations en connaissance (effort d'incorporation à soi et capacité d'usage en situation). Il nous semble que le support pédagogique, c'est simplement un support associé à une démarche et élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner « un » public à comprendre, à apprendre ou à travailler. C'est donc un outil au service de la pédagogie au service de ceux qui apprennent ou de ceux qui les aident à apprendre (formateurs, enseignants, tuteurs, parents, collègues). Dans notre cas, nous comptons employer le WhatsApp de cet outil dans la classe de FLE.

Apprentissage

D'après Krashen (1985), l'apprentissage est un processus conscient d'intériorisation de règles explicites. L'apprentissage s'explique par l'intervention d'un moniteur qui apparaît lorsque l'apprenant centre son attention sur la forme et non par sur le contenu. Dans ces situations d'apprentissage qui ne sont pas en temps réel, les apprenants produisent des erreurs plus irrégulières et l'ordre universel n'est pas si net. Selon Cuq

(2003 :12), l'apprentissage n'est pas toujours distingué de l'acquisition, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, l'acquisition est associée à l'apprentissage au milieu naturel, et l'apprentissage est alors associé au milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage). Selon Cuq (2003 :13), « appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/ apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble de conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition) ». Ces définitions nous montrent que l'appropriation fait partie de l'acquisition dans la mesure où au cours de l'acquisition d'une langue, l'enfant internalise automatiquement et inconsciemment les règles de cette langue. Nous pensons que l'apprentissage est un processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés, de valeurs et d'attitudes, possibilité au moyen de l'étude, de l'enseignement ou de l'expérience. Ce processus peut être analysé depuis plusieurs perspectives, c'est pourquoi il existe plusieurs théories de l'apprentissage. Selon les comportementalistes, le processus fondamental dans l'apprentissage est l'imitation (la répétition d'un processus observé, qui requiert du temps, de l'espace, des habiletés et d'autres ressources ou moyens). De ce fait, l'apprentissage est un changement relativement stable de la conduite d'un individu en raison de l'expérience. Ce changement survient de l'établissement d'associations entre stimulations et réponses. Grâce au développement de l'apprentissage, les humains ont réussi à atteindre une

certaine indépendance de leur contexte écologique et peuvent même le modifier selon leurs besoins.

Réseaux sociaux

Selon Millerand, Proulx et Rueff, (2010) le terme réseaux sociaux désigne un ensemble de courants sociaux, économiques, technologiques qui forment collectivement la base de la prochaine génération de l'Internet ; un média plus mature, à part, dont les caractéristiques sont la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseau. Dans ces courants, certains développements d'Internet en matière d'architecture et d'applications informatiques mettent à disposition des fonctionnalités incitant les utilisateurs à collaborer entre eux, dans le but de créer et de partager des contenus par l'intermédiaire d'outils tels que blogues, wikis, sites de réseaux sociaux. (Millerand, Proulx et Rueff, 2010). Le réseau social est une Technologie d'Interaction et de Communication (TIC) récente aussi référée par les termes : logiciel social, technologie d'interaction sociale ou plus généralement le média social. Dans notre travail nous préférons le terme réseau social car selon notre recherche c'est ce terme qui est le plus utilisé dans les travaux académiques. Le terme média social est préféré dans la communication quotidienne et est utilisé par certains chercheurs comme Suominen (2013) et Merilappi (2014), mais selon notre interprétation le terme média est légèrement fallacieux étant donné qu'il ne s'agit d'un média dans le sens traditionnel, particulièrement quand nous l'utilisons dans le domaine de l'éducation. Bref, dans cette recherche le terme réseau social est favorisé, mais nous utilisons également le terme média social si la source originelle l'utilise. Merilappi (2014 : 81-82) se réfère aux médias sociaux en tant que « hyper super médias de l'interaction ».

À l'aide des médias sociaux, les usagers peuvent avoir des conversations publiques et privées, construire du savoir quotidien et partager des images et des messages d'une façon effective. À l'aide des médias sociaux les individus peuvent créer des significations communes, mais en même temps l'information privée et l'information publique se confondent. Selon Suominen

et al (2013 : 17), le média social tel que nous le connaissons aujourd'hui fait référence à la communication numérique et à la multimodalité de la communication, en d'autres termes, le fait que la communication peut avoir lieu dans de nombreux canaux. Le média est ancré dans quelques services multinationaux qui sont administrés par quelques grandes sociétés internationales. Ces services ont leur fondement sur le fait que les usagers partagent des contenus, ainsi qu'entretiennent et établissent des communautés et des réseaux entre eux. Dans sa définition Suominen (ibid.) prend en considération le temps. En effet, le réseau social est un produit de son temps et sa définition change au fur et à mesure que de nouvelles technologies apparaissent. Suominen (id. p.41) examine les forums de discussion en ligne en tant que médias 'pré sociaux'. Les usagers y pouvaient partager des contenus et établir des réseaux de contacts, mais pas pourtant à la même échelle que dans les médias sociaux d'aujourd'hui. Le côté social de ces forums était basé sur les discussions et les interactions entre les usagers, mais la plupart des discussions pouvaient être tenues à l'anonyme quoique plusieurs de ces forums exigeaient que l'utilisateur soit enregistré. Aujourd'hui, la quantité d'information récoltée grâce au profilage des usagers a augmentée et la collecte d'information est devenue importante surtout pour l'enseignement et l'apprentissage. Dans ce travail, nous comptons mener une étude sur

l'intégration de WhatsApp comme outil pédagogique dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE à l'école normale de Mount May à Somanya.

Organisation de l'étude

Notre travail de recherche est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre, qui est l'introduction générale, présente le cadre général, la problématique, les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses, l'imitation du sujet, la délimitation, la justification et le plan du sujet. Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique, le cadre conceptuel et les travaux antérieurs. Ici nous avons expliqué quelques mots clés très pertinents à la recherche. Le troisième chapitre traite les démarches méthodologiques telle que la population de référence, l'échantillonnage, les outils de collecte des données. La présentation et l'analyse des données se trouvent dans le quatrième chapitre. Dans le dernier chapitre qui est le cinquième, se trouvent les implications et les propositions didactiques. C'est ici que les résultats présentés dans les quatre chapitres seront examinés. À la fin, nous allons proposer quelques techniques d'enseignement qui peuvent rendre plus facile l'apprentissage en tenant compte à l'intégration de WhatsApp comme support pédagogique dans l'apprentissage du FLE au Ghana.

Conclusion partielle

Ce premier chapitre constitue l'introduction. Il comporte la problématique, les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses, l'imitation du sujet, la délimitation, la justification et le plan du sujet. Le deuxième chapitre nous présente le cadre théorique, le cadre conceptuel et les travaux antérieurs.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

Cette partie du travail se focalise sur le cadre conceptuel, le cadre théorique et les travaux antérieurs. Les cadres théoriques discutent les théories cognitives et la théorie interactionniste. La pertinence de ces théories mentionnées ci-dessus pour notre travail.

Théorie cognitive

Selon Cuq (2003), issu du latin *cognitio*, connaissance, la cognition se réfère à tout ce qui est fait comme efforts, notamment au plan mental, en vue de permettre à l'individu d'accéder à la connaissance, à l'information en provenance de son environnement, en vue d'apprendre. Selon Anderson, Greeno, Reder, et Simon (2000), les découvertes effectuées par les sciences cognitives dans les quatre dernières décennies fournissent de précieuses informations sur la façon dont l'être humain traite l'information. Ces travaux comparent le fonctionnement du psychisme humain à celui de l'ordinateur, ainsi que les recherches plus récentes faites auprès d'experts et de novices, ont permis d'identifier comment l'humain interprète, encode et emmagasine l'information provenant de l'environnement. Ces travaux ont également pu mettre en évidence le rôle central joué par la mémoire dans le processus d'apprentissage et les implications pour l'enseignement. Par ces travaux d'après Anderson et al. (2000), les cognitivistes ont pu établir que l'architecture cognitive se compose de trois grandes voies mémorielles, soit la mémoire sensorielle, la mémoire à long terme et la mémoire de travail, à travers desquelles transite l'information qui est traitée en situation

d'apprentissage. Dans cette perspective, le processus d'apprentissage comporte trois phases distinctes, mais interdépendantes : l'acquisition, la rétention, le transfert, auxquelles s'ajoute le développement de la métacognition (Anderson, Greeno, Reder, & Simon, 2000). Dans la perspective cognitive, l'apprentissage est intrinsèquement lié à la fonction mémorielle au sens large, responsable de la construction, de l'organisation, de l'encodage et de la récupération des connaissances.

Théorie de l'apprentissage cognitif et la nouvelle technologie

La théorie de l'apprentissage cognitif a toujours mis l'accent sur la manière dont les apprenants traitent l'information et sur les meilleures stratégies pédagogiques que les éducateurs peuvent utiliser pour favoriser la compréhension de la matière par les apprenants (Anderson, Greeno, Reder, & Simon, 2000). Il appartient aux éducateurs de concevoir des moyens et de varier les stratégies d'enseignement en tenant compte du fait que chaque élève traite l'information de manière unique. Les apprenants peuvent traiter des quantités limitées d'informations à un moment donné dans un cours, mais ces informations ont beaucoup plus de chances d'être retenues dans la mémoire à long terme si elles sont associées à une expérience unique ou si elles reposent sur des entrées sensorielles multiples pendant la présentation (Orey, 2008).

Pitler, Hubbell et Malenoski (2007) décrivent comment les apprenants peuvent mieux comprendre le nouveau matériel présenté en incorporant la technologie dans leur processus de prise de notes. Dans l'ensemble, les stratégies pédagogiques technologiques décrites par Pitler et al. (ibid.) soulignent l'importance de la théorie de l'apprentissage cognitif. L'incorporation de diverses technologies est utilisée pour mettre en évidence

les divers besoins cognitifs de chaque élève et promouvoir des connaissances facilement accessibles et promues dans la mémoire à long terme pour être continuellement référencées lorsque de nouvelles connaissances sont échafaudées avec du matériel déjà appris. Les éducateurs devraient se tenir continuellement au courant des innovations technologiques actuelles et nouvelles, car elles peuvent contribuer à une meilleure acquisition des connaissances par l'étudiant et créer des expériences d'apprentissage plus uniques et créatives.

L'un des défis de l'éducation au XXI^e siècle est de répondre aux besoins des étudiants de l'ère numérique (Prensky 2001), qui ne sont pas forcément très doués pour les études. Ces étudiants veulent apprendre de la manière la plus efficace possible afin de répondre aux exigences de la société en matière d'obtention rapide d'un diplôme avec un apport maximal de qualité et ils font partie des groupes de plus en plus nombreux de jeunes qui fréquentent l'université. Ils sont très pragmatiques et orientés vers les résultats.

Selon (Biggs, 2003), cette approche de l'étude et de l'apprentissage peut conduire à une augmentation de l'apprentissage superficiel, ce qui est problématique dans le sens où les connaissances acquises peuvent n'être récupérées que pendant une très courte période de temps. (Biggs, 2003 :31) soutient que « les approches superficielles et profondes de l'apprentissage ne sont pas des traits de personnalité comme on le pense parfois, mais sont plus utilement considérées comme des réactions à l'environnement d'enseignement. » Cela signifie que la conception d'environnements d'apprentissage qui conduisent à une participation active, à la résolution de problèmes, au travail collaboratif - par exemple l'auto-explication à des pairs -

peut conduire à des résultats d'apprentissage plus réussis sous la forme d'un apprentissage profond. L'un des moyens de répondre à ces exigences est de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage mixte, notamment des médias sociaux/plateformes Web 2.0, qui aident les apprenants dans leurs efforts pour acquérir de nouvelles connaissances et les rendre accessibles pour une

application dans de nouveaux contextes et sous de nouvelles formes, par la collaboration, l'argumentation ou le débat. Ces nouvelles formes d'apprentissage soutenues par le travail en groupe et les communautés d'apprentissage sont facilitées par les médias sociaux et les outils Web 2.0 (wikis, blogs, etc.). Ces dernières années, des recherches internationales ont étudié le rôle de la facilitation de l'apprentissage sur le Web (Cuthell, 2005 ; Benson, 2008) et plus récemment, en raison de la popularité des médias sociaux parmi la jeune génération, une question de recherche pertinente est la corrélation entre les plateformes d'apprentissage améliorées par les médias sociaux, les processus d'apprentissage, la facilitation de la construction de nouvelles connaissances par les apprenants et les résultats d'apprentissage.

Cette étude se concentre sur l'utilisation de WhatsApp pour faciliter l'apprentissage et l'enseignement à Mount Mary College of Education, Somanya.

L'idée centrale de l'utilisation de WhatsApp comme outil pédagogique repose sur le fait que la construction des connaissances est un processus social qui se produit par la connectivité et la collaboration avec les autres. Selon Cuthell (2005), le constructivisme postule que la connaissance humaine est construite et que l'apprenant construit de nouvelles connaissances sur la base de son apprentissage antérieur. Dans une approche constructiviste de

l'apprentissage, l'apprenant n'est plus un simple récepteur passif de connaissances ; il est stimulé pour jouer un rôle important dans la construction de ses connaissances. Les processus d'apprentissage peuvent également se dérouler dans le cadre d'interactions complexes telles que des jeux, des conversations, des travaux basés sur des cas et des collaborations avec des collègues et des amis. Dans ce contexte, l'apprentissage social peut être défini comme une forme d'apprentissage plus ludique (Rasmussen, 1999 ; Razmerita, 2009). Le constructivisme social soutient que le processus d'apprentissage se produit également dans des communautés qui interagissent constamment avec les constructions de l'individu dans le processus d'apprentissage interne (Illeris, 2007). Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère se produit dans le cadre d'une interaction sociale, qui est influencée par la culture et les compréhensions communicatives qui entourent l'apprenant individuel.

En suivant Vygotsky (1978), nous supposons que l'apprentissage collaboratif par le biais de WhatsApp, du partage des connaissances, de la résolution de problèmes et de supports reposant sur des données empiriques aidera les apprenants dans leurs efforts pour acquérir le français langue étrangère et développer une compréhension plus large de la culture française. Hermansen (2005) affirme que le processus d'apprentissage consiste à accepter un changement constant et que l'apprentissage peut être un processus " difficile ". L'acquisition d'une langue étrangère est un processus particulièrement complexe qui implique une interaction avec les pairs et les enseignants, ce qui peut être facilité par WhatsApp grâce à un retour d'information constant et à un retour vers l'objectif d'apprentissage suivant. En

outre, les plates-formes WhatsApp peuvent rendre l'apprentissage plus ludique et ainsi permettre à davantage d'apprenants d'assimiler les informations qui peuvent changer leur état de connaissance actuel en un nouveau type de savoir-faire basé sur la réflexion qui peut être appliqué dans de nouvelles situations (Benson, 2008 ; Razmerita, & Rasmussen, 2009). La présente étude

se concentre sur une interaction entre l'enseignement / l'apprentissage de FLE et l'application de WhatsApp intégrées dans une plateforme d'apprentissage collaboratif pour enseigner et apprendre le FLE. Les plateformes de chat comme WhatsApp sont l'un des moyens les plus faciles et les moins chers de se connecter avec les apprenants pour pratiquer l'acquisition de la langue (Alhawiti, 2015). Nous pensons que WhatsApp pourrait être bénéfique à l'apprentissage en raison de sa capacité à fournir un retour d'information instantané et d'offrir des possibilités de pratique supplémentaire. Le fait que WhatsApp puisse offrir un apprentissage à presque tout moment et en tout lieu signifie que de nombreux participants ont apprécié sa continuité, son accessibilité et son soutien à la participation active. Pour ces raisons, l'utilisation de WhatsApp a été perçue comme augmentant la satisfaction de l'apprenant et sa motivation à apprendre des langues étrangères, réduisant l'anxiété liée à l'apprentissage et favorisant l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant (Awada, 2016).

Activités et stratégies d'interaction selon le CECRL

L'interaction touche à la fois les deux activités, orales et écrites, de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun (réfléchir au traitement du travail sur les compétences langagières de réception, d'interaction et de production à l'oral et à l'écrit). En

conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production font aussi partie de l'interaction. Ainsi l'échange des messages vocaux et écrits sur WhatsApp chez les apprenants-enseignants en formation de l'Ecole Normale de Mount Mary constitue une interaction. Cependant, si l'acte de l'interaction 'orale' entraîne la construction commune du sens par la

mise en place d'un contexte mental collectif, en se fondant sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent) et sur leur proximité, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction ait lieu, généralement, en face à face tend à inciter une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et surtout des indices contextuels.

« Les stratégies de production et de réception sont constamment utilisées au cours de l'interaction. Existente aussi des classes de stratégies cognitives et de collaboration (également appelées stratégies de discours et stratégies de coopération) propres à la conduite de la coopération et de l'interaction telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, l'aplanissement d'un désaccord, etc. » (2005 : 60)

Parmi les activités interactives, à l'oral qu'illustre le CECRL, on trouve, par exemple, les échanges courants, la conversation courante, les discussions formelles et informelles, le débat, l'interview, la négociation, la

planification conjointe et la coopération en vue d'un objectif. Aussi une hiérarchie est-elle proposée pour illustrer l'interaction orale selon les objectifs : une conversation ou échange d'informations, comprendre un locuteur natif, interviewer et être interviewé, discussion informelle (entre amis), discussion et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des

services. WhatsApp comme un médium de communication peut jouer efficacement ce rôle et par conséquent, son intégration comme un support pédagogique pourrait avoir des retombées positives sur l'apprentissage de français chez ces étudiants-professeurs en formation à Mount Mary College of Education. L'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Des opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits.

En outre, le discours est cumulatif : au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Quant à l'écrit, l'interaction est fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvrant des activités telles que : transmettre et échanger des notes, des mémos, correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. rejoindre la mondialisation et participer à des forums en ligne et hors-ligne. Lors de ce type d'interaction, à titre d'exemple, la correspondance par lettre, par WhatsApp ou courrier électronique, les opérations de réception et de production sont divergentes, mêmes si elles ne le sont pas dans certains cas comme l'interaction électronique qui se rapproche de plus en plus de l'interaction en temps réel et où les effets des discours cumulés sont semblables à ceux de l'interaction

orale. Si l'on admet que le CECR laisse une marge importante pour des choix divers de mise en œuvre des pratiques enseignante, et que nombreux et complexes sont les facteurs entrant en ligne de compte dans une situation d'apprentissage en classe et les contextes divergentes d'interaction, face à la multiplicité des paramètres, il s'avère difficile de dégager des liens de causalité entre tel aspect du processus interactionnel et tel autre du processus d'apprentissage. En ce sens, le rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter au fait de transmettre un savoir en ignorant l'existence de relations interhumaines avec son apprenant : « c'est autant par l'originalité de ses initiatives que par la rigueur de sa planification que le professeur réussit à nouer des relations privilégiées avec ses élèves » (Mathis, 1997 : 53). En réalité, tout enseignant, en conduisant la classe, souhaite une réussite. Pour lui, la séance de classe efficace, réussie, est celle où il a motivé et impliqué ses élèves dans différentes situations d'apprentissage qu'il avait conçues et le résultat de ce fait est manifesté par la participation active des élèves à la recherche des solutions au problème posé, par leur verbalisation de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils en pensent. Par conséquent, l'enseignant doit rapidement s'adapter aux changements sociaux et ajuster ou revisiter ses méthodes d'enseignements aux besoins de ses apprenants.

Notion d'interactivité

Selon Bretz (1983), l'interactivité renvoie à une *possibilité* de communication entre des utilisateurs de média et entre ces médias. Il doit y avoir une initiation coordonnée de la communication entre les deux usagers X et Y. Cette première phase suppose une harmonisation mutuelle des messages de Y à X et de X à Y. L'aller-retour des messages régule la communication. X

et Y peuvent ainsi contrôler la communication et la stabiliser (Bretz, 1983 : 13). Au fond, rien ne diffère d'une situation de rencontre en face-à-face. On s'en convainc d'autant plus lorsque l'on approfondit quelques concepts que Bretz utilise. « Harmonisation » renvoie par exemple à « la qualité ou l'efficacité du message », laquelle dépend de « comment le message est exprimé [...] et compris » (ibid., p. 26). L'idée de « analogie », l'évocation de la « parenté » des échanges médiés par les technologies digitales et les interactions ordinaires signifient que X et Y peuvent intervertir leur position dans l'interaction. Ils peuvent adopter ce qu'ils perçoivent ou pensent être le point de vue de l'autre, faire comme lui, c'est-à-dire mener à sa place ses opérations de communication. Bretz parle à ce propos de dépendance des communicants vis-à-vis d'un « autre général », d'un « tiers » de la communication (ibid., pp. 22-23), fait des projections de X et Y l'un sur l'autre. Bref, on a l'impression de lire une étude de psychologie sociale. Et telle est bien l'originalité de la conception de l'interactivité que Bretz propose : la régulation des technologies digitales est le modèle, le prototype de la régulation sociale. Pour ingénieuse et provocatrice qu'elle soit, l'idée n'est pas complètement nouvelle. Le WhatsApp aujourd'hui est devenu un médium puissant d'interaction entre deux ou plus d'individu ; son interaction dans la classe de FLE pourrait influencer positivement les apprenants. Toutefois, le fait que l'interaction ait lieu le plus souvent en face à face tend à provoquer une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au moment où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié. En fait, un enseignant

de langue doit fournir à ses apprenants des situations où ils auront la possibilité autant que le plaisir d'utiliser la langue non uniquement pour acquérir un savoir mais pour l'adopter dans toutes son ampleur en vue de parvenir à un plurilinguisme répondant à la diversité linguistique et culturelle que revendique un monde en perpétuel devenir. Ayant fini avec les concepts

essentiels de notre travail, nous abordons dans les lignes suivantes quelques travaux antérieurs pertinents à notre sujet.

Travaux antérieurs

Tout travail de recherche s'inspire des études antérieures déjà entamées dans le domaine de recherche en question. C'est dans cette perspective que nous jugeons utile d'examiner et de discuter des travaux qui sont pertinents pour notre étude. Nous avons consulté les travaux suivants très pertinents : Boulemchek et Chebbah (2017), Hilka (2016), Rifat (2016), Xavier (2016), Anuradha (2015), Mia-Louise (2015), Rana (2014), De-Souza (2013) Chan (2013), Kjerstin (2013) Chrysta et Hani (2012), Aurélie (2011) et De-Souza (2009).

Nous avons étudié le travail de Boulemchek et Chebbah (2017), intitulé « L'apport des TICE dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale dans une classe de FLE : cas de la première et quatrième année moyenne ». Selon Boulemchek et Chebbah (ibid), les TICE dans l'enseignement constituent un sujet motivant et intéressant. D'emblée Boulemchek et Chebbah (ibid), ont pu constater que les enseignants ne travaillent pas la compétence orale en classe, ou bien ils n'utilisent pas les nouvelles technologies d'information, alors que ces dernières sont compatibles avec la méthode communicative. Pour Boulemchek et Chebbah (ibid.),

rappellent que l'idée directrice de son travail est de démontrer l'apport des TICE dans l'enseignement/ apprentissage de la compétence orale. Le travail de ces auteurs a permis de vérifier la place accordée à l'oral et aux TICE dans le système éducatif algérien à travers la consultation des documents officiels et des référentiels des programmes. Par les observations de séances de la compréhension de l'oral de classe et en comparant entre les séances observées et réalisées (avec et sans emploi des TICE) Boulemchek et Chebbah (ibid), ont pu dégager les avantages de l'utilisation des moyens technologiques ainsi que leurs contributions dans le développement et l'acquisition de la compétence orale dans une classe de FLE. Ces moyens sont, certes, avantageux pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant. Ces auteurs ont remarqué que les apprenants font preuve de plus de motivation grâce à ces nouvelles techniques. Pour ces auteurs, les apprenants ont manifesté un désir d'apprendre qui les pousse à acquérir de nouvelles connaissances. Cette motivation les amène à interagir et à échanger entre eux au sein d'une même classe : ils sont donc interactifs et productifs. Par ailleurs, ces moyens permettent la diffusion de supports authentiques en classe qui leur fournissent des exemples réels de situation de communication. Cela incite l'apprenant à inventer de nouvelles situations donc à être créatifs. Pour Boulemchek et Chebbah (2017), les TIC offrent aussi l'opportunité à l'apprenant de développer son autonomie, et privilégient le travail de groupe en classe, ce qui développe le sens de la collaboration chez les apprenants ainsi, la tâche de l'enseignant devient plus légère, ce qui lui permet d'accomplir son rôle en tant que guide, orienteur et médiateur du savoir. En effet, l'enseignant exécutera l'une des principales caractéristiques de l'approche par compétence. Ajoutant à cela le fait que leur

utilisation aide l'enseignant dans la gérance du temps et de la classe. La compétence orale étant une habileté que doit acquérir chaque apprenant, est enseigné sérieusement et efficacement. Ces auteurs ont suggéré qu'il serait agréable d'envisager un enseignement intégrant les TICE et d'habituer l'apprenant à les utiliser. Comme il serait intéressant de concevoir une

méthode adaptée et efficace. Comme il serait intéressant de concevoir une méthode adaptée et efficace pour l'enseignement de la compétence orale intégrant ces nouvelles techniques. Le travail de Boulemchek et Chebbah (ibid.) est important pour nous dans la mesure où nous travaillons aussi sur l'un des réseaux sociaux, le WhatsApp cependant leur travail a seulement un avant-goût sur l'importance de WhatsApp. Les auteurs n'ont pas intégré cet outil dans l'enseignement du FLE.

Xavier (2016), remarque que l'utilisation pédagogique des réseaux sociaux fait l'objet de travaux d'universitaires et de projets menés par des enseignants. Pour Xavier (2016), dans le cadre d'un enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, les réseaux sociaux, tel Twitter, créent des occasions d'apprendre qui met l'apprenant en situation de communication réelle. Le travail de Xavier expose le cadre pédagogique dans lequel une expérimentation sur Twitter a été conduite, avec une classe d'un lycée bilingue à Istanbul. Il décrit et analyse les activités menées sur Twitter. Les usages et la culture numériques des élèves sont interrogés et permettent de mesurer l'enrichissement qu'apporte une utilisation des réseaux sociaux, en particulier de Twitter, dans l'apprentissage de la langue française, hors du temps scolaire. Après les analyses, trois axes de réflexion didactique sont développés. En premier lieu, Xavier (2016) remarque que l'usage pédagogique

des réseaux sociaux favorise une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour l'auteur, engager ses élèves à apprendre par le biais des réseaux sociaux, et de Twitter en particulier, incite donc à mettre en œuvre une approche actionnelle, fondée sur des tâches les plus proches du réel ; à moduler et rythmer le temps de l'apprentissage ; et à mener les élèves vers une autonomie sur le web et un apprentissage informel. Notre rôle d'enseignant est essentiel. Pour Xavier (2016), guider les apprenants nécessite des temps d'échange en classe, car l'enseignant doit stimuler régulièrement la curiosité et l'intérêt de ses élèves, et valoriser leur présence et leur activité sur Twitter. Publier sur son compte Twitter des productions écrites et orales de ses élèves permet également de relancer leur intérêt pour le média. En deuxième lieu, les réseaux sociaux questionnent l'enseignant, ainsi que l'institution scolaire, sur le temps de l'apprentissage.

En troisième lieu, l'expérimentation met en lumière la jonction entre l'apprentissage formel, l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel, dans la perspective d'une immersion de l'apprenant dans la langue cible. Le travail de Xavier est important pour nous parce qu'il a démontré comment Twitter pourrait susciter la motivation des apprenants à apprendre le FLE. Cependant Xavier (2016) est en déficience dans la mesure où il n'a pas démontré clairement comment appliquer la Twitter dans la classe de FLE. Par rapport à la nôtre, les deux travaux ont le point de convergence dans la mesure où nous travaillons tous sur les réseaux sociaux cependant il a travaillé sur Twitter alors que nous travaillons sur WhatsApp. Nous sommes d'avis que si Twitter est utile dans l'apprentissage de FLE, WhatsApp pourrait aussi s'avérer avantageux chez les apprenants de FLE de l'école au Ghana.

Rifat (2016), a aussi traitée le sujet, « utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes du FLE et le point du FLE ». Selon ce dernier, on peut parler de deux types de supports dissociés en classe de langue : les manuels scolaires et les documents authentiques de tout type : le réseau internet, l'audio, la vidéo, les images, le texte, la chanson, la publicité, etc. L'auteur pense qu'à l'heure actuelle, l'évolution des technologies de l'information et de la communication a créé un effet de révolution au sujet de l'usage des matériels en didactique de langue étrangère. Rifat (2016), au début on utilisait seulement des manuels dans les cours de langue mais de nos jours, c'est l'époque des matériels numériques et du monde virtuel à l'aide de l'internet. Pour l'auteur, il est inévitable d'utiliser des didacticiels en ligne dans les classes de langue étrangère. Grâce à l'utilisation de toutes les possibilités de multimédia et de réseau internet, il s'agit de l'accès rapide aux milieux et aux documents authentiques. Rifat (2016) remarque aussi que les activités dans les didacticiels en ligne sont toujours orientées vers les activités indépendantes ou mutuelles des apprenants : soit individuel et soit en paire ou en groupe. Pour Rifat (2016), le but principal de l'apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir effectuer une communication, une interactivité et une coaction avec les autres. Afin d'atteindre ce but, la technologie de l'information et de la communication, y compris la technologie de multimédia, joue un rôle considérable. C'est sur cela que se basent les didacticiels en ligne. Pour un enseignement efficace, les salles de langue doivent être équipées par la technologie de multimédia et le réseau internet. Il est indéniable que l'utilisation des didacticiels en ligne dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère augmentera la motivation et

la réussite des apprenants Rifat (2016). Le rapport a le nôtre est qu'ils sont tous dans le domaine de la didactique est nous utilisons spécifiquement le WhatsApp outil pédagogique pour l'apprentissage et l'enseignement de FLE chez les futurs enseignants de FLE.

Nous avons consulté aussi Hilkka (2016), portant sur l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères : étude comparative entre la France et la Finlande. Comme objectif, ce chercheur a voulu observer si les réseaux sociaux sont utilisés dans l'enseignement au niveau général, dans l'enseignement des langues étrangères et dans les travaux scolaires effectués à la maison, ainsi qu'observer les attitudes des élèves envers l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement dans ces deux pays (France et Finlande). Il s'est inspiré du constructivisme car selon lui, cette théorie a été généralement considérée comme la plus fructueuse dans l'introduction des technologies dans l'enseignement. Hilkka (2016) a révélé que les réseaux sociaux les plus utilisés par les répondants sont Youtube (un service de diffusion), Whatsapp (une application pour la communication instantanée), Facebook (un réseau pour l'interaction sociale), Skype (une application pour la communication instantanée) et Kahoot (un site pour l'enseignement et l'éducation). Hilkka (2016) a aussi révélé que les étudiants utilisent les réseaux sociaux, comme Wikipédia ou WhatsApp pour faire leurs devoirs, et ces réseaux sont certainement utilisés pour trouver d'information ou pour communiquer avec aux camarades des problèmes que les étudiants ont affrontés. Le travail de Hilkka (2016) n'a pas pu vérifier quels réseaux sociaux ont plus d'influence sur les répondants, et comment ces réseaux sociaux sont utilisés dans l'apprentissage et l'enseignement. De plus, Hilkka (2016), a

aussi reconnu qu'il y a des grands problèmes dans cette intégration : premièrement, l'usage d'une nouvelle technologie pendant les cours demande du temps et de la patience de la part des enseignants et des apprenants. L'enseignant doit se familiariser avec ces services et bien organiser ses cours. Deuxièmement, l'usage de la nouvelle technologie n'est pas évident avec une

classe qui est déjà agitée et qui nécessite un guidage constant. Par rapport à notre travail qui est aussi du même domaine s'articule autour des théories de constructivisme et interactionnisme. C'est à noter que ce travail nous montre que les réseaux sociaux peuvent être intégrés dans l'enseignement peu à peu, en commençant par des petits pas, par exemple en utilisant les blogs ou les micro blogs de temps en temps pendant les cours ou pour faire les devoirs. Ici aussi, le lien est que les deux recherches visent sur l'acquisition de la langue française à travers des réseaux sociaux, or que la nôtre est sur l'usage de WhatsApp pour l'apprentissage du FLE.

Le travail de Anuradha (2015), intitulé « l'amélioration de l'apprentissage du FLE et la mise en place d'un dispositif hybride : une expérimentation menée dans une école secondaire indienne avec des apprenants débutants » ; est aussi consulté. L'auteur compte instaurer un programme d'enseignement-apprentissage du FLE comportant l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans une école secondaire. Ce dispositif en ligne comportait la combinaison de deux modules '*Rotation*' et '*Self-Blend*' qui ont été mis en place pour des adolescents débutants et faux-débutants en français en accompagnement d'un cours en présentiel comportant chaque semaine 4 cours d'environ 45 minutes. Ces activités à compléter à distance sur la plateforme ne devaient pas excéder une

durée de 30 minutes par jour. Ce dispositif a montré qu'avec un certain type d'activités il y avait une nette amélioration des résultats aux examens de français de fin d'année par rapport aux années précédentes. L'importance de cette recherche est qu'elles cherchent à intégrer l'usage des réseaux sociaux dans l'apprentissage du FLE dans le système de l'éducation. Nous, notre vision est sur WhatsApp, l'une des applications sur le Smartphone pour l'intégration.

Dans un travail intitulé « L'Ordinateur versus le téléphone portable en classe de FLE pour faire travailler l'oral de la nouvelle génération » Mia-Louise (2015), expose, dans un premier temps, la possibilité de travailler l'oral en utilisant le téléphone portable en classe de FLE et de découvrir, dans un deuxième temps, si un certain public, la nouvelle génération, préfère travailler sa compétence orale sur le téléphone portable ou sur l'ordinateur. Pour atteindre cet objectif, le chercheur a créé une série d'activités sur deux plateformes, le téléphone portable et l'ordinateur. Mia-Louise (2015) a ainsi présenté les activités aux répondants de l'université du Nord-Ouest au campus de Potchefstroom. Mia-Louise (2015) a administré des questionnaires avant et après les activités pour découvrir les préférences des étudiants entre les deux plateformes. Pour l'auteur, les étudiants préfèrent travailler avec leur téléphone et qu'il est indispensable d'inciter l'usage du téléphone portable non seulement dans le champ du FLE mais au niveau macro, dans l'éducation en général. Comme suggestion, Mia-Louise (2015), a proposé les stratégies suivantes : Intégrer l'usage du téléphone portable, dans le domaine des TIC aux formations des professeurs, notamment les enseignants de FLE. Mia-Louise (2015) pense qu'il est possible d'inciter l'usage du téléphone portable

non seulement dans le champ du FLE mais au niveau macro, dans l'éducation en général. L'auteur a fini par proposer les stratégies suivantes : Intégrer l'usage du téléphone portable, dans le domaine des TIC aux formations des professeurs, notamment les enseignants du FLE. Élaborer et proposer des programmes de sensibilisation à l'utilisation du téléphone portable dans l'enseignement du FLE et également dans d'autres domaines. Le rapport de ce travail à le nôtre est nous sommes spécifiques en exposant WhatsApp, l'une des applications sur le téléphone portable.

Un autre travail consulté est celui de Rana (2014), intitulé « Les Tic dans les pratiques des Enseignants du FLE pour la préparation du DELF ». Dans la formation du français langue étrangère (FLE), l'évaluation faite par les enseignants est globalement une forme de contrôle des connaissances malgré la nécessité d'une évaluation basée sur la « compétence à communiquer langagièrement » comme c'est le cas dans l'évaluation du DELF (Diplôme d'Études de Langue Française). Rana (2014) a étudié la réalité de l'utilisation des ressources en ligne dans les pratiques pédagogiques de la préparation de l'épreuve. Le contexte concerne une formation FLE en Jordanie, à l'université Yarmouk. Les principaux résultats montrent que ces ressources ne sont pas présentes dans les pratiques de la majorité des enseignants. Leur utilisation a des limites dues au manque de formation technique et didactique et à la défaillance du travail sur le développement des composantes pragmatique et sociolinguistique de la compétence à communiquer langagièrement. Cependant, les tâches communicatives ne sont pas les activités privilégiées des enseignants introduisant les ressources technologiques dans leurs cours. Dans une première partie, ils ont introduit le

contexte de cet article, en abordant le DELF dans leur situation à travers une description des principes de l'évaluation qui guident les démarches des enseignants. Ils ont présenté ensuite le cadre théorique de leur étude portant sur la didactique de l'évaluation des langues étrangères dans une perspective actionnelle, surtout pour l'épreuve du DELF et les apports des TIC à la préparation de ce diplôme. Puis ils ont analysé l'enquête du terrain, à travers une analyse qualitative du corpus recueilli des discours des enseignants sur l'utilisation des TIC dans leurs activités pédagogiques. Au terme de cette étude, Rana (2014) constaté le besoin de réfléchir sur une démarche innovante dans leur contexte pour la préparation du DELF à travers la consultation des ressources disponibles et la mise en ligne par les enseignants des activités permettant aux apprenants les échanges, les interactions et le renforcement langagier des compétences des apprenants sans être soumis aux contraintes temporelles. L'avènement des technologies a entraîné l'émergence de nouveaux outils favorisant l'innovation dans les parcours pédagogiques des enseignants et le développement des interactions avec des vrais partenaires ou interlocuteurs. Rana (2014) remarque que l'utilisation des TIC devient concrètement opérationnelle quand l'institution développe des stratégies d'implantation de ces technologies. Le travail Rana (2014) a influencé l'université du Yarmouk à encourager les enseignants à créer leur site pédagogique sur le site de l'université du Yarmouk ainsi qu'à utiliser la plateforme Moodle dans leurs cours. Toutefois, la prise en considération de la nature de la discipline des langues étrangères demande, pour les formateurs, de posséder une double compétence, en informatique et en didactique des langues étrangères, afin de répondre au mieux aux besoins des apprenants. Le

travail de Rana (2014) est important pour nous dans la mesure où nous travaillons aussi sur TIC, l'un des réseaux sociaux, le WhatsApp.

Nous avons consulté la thèse de doctorat de De-Souza (2013) dont le titre est : « Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en

FLE dans les universités du Ghana ? Dans cette étude, des données quantitatives et qualitatives ont été collectées auprès de cinquante-cinq (52) apprenants de FLE dans quatre (4) universités publiques du Ghana. Les procédures utilisées pour recueillir les données étaient par questionnaires, entretien, verbalisation et observation. L'analyse des données a révélé que les apprenants ont utilisé diverses stratégies de navigation comme, l'essai-erreur, la lecture fine, la recherche des indices, l'auto-encouragement et le recours à l'aide d'un tiers, lorsqu'ils ont abordé des tâches de navigation données. Ainsi, l'étude vise à l'intégration de l'internet dans l'enseignement et apprentissage de FLE. Alors, notre recherche a aussi visé sur l'intégration de WhatsApp comme support pédagogique du FLE. Nous avons comme instrument, le questionnaire pour les enseignants et les enseignés. Les théories de l'interactionnisme, de l'interactivité, de constructivisme et la psychologie cognitive sont à utiliser.

Chan (2013), a fait un travail intitulé « l'apprentissage mobile grâce à la messagerie WhatsApp ». Selon cet auteur, l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement où cette langue ne s'utilise pas peut représenter un réel défi pour de nombreuses raisons : le temps hebdomadaire limité en classe avec un professeur, le manque d'opportunités de mettre en pratique les acquis entre les cours, le besoin d'attendre le prochain cours pour

éclaircir des doutes, et la difficulté de trouver en ligne des réponses fiables et/ou convenables à leurs doutes. Pour remédier à ces problèmes, la messagerie WhatsApp a été introduite comme un prolongement d'un cours de français langue étrangère, grâce auquel les apprenants peuvent communiquer avec leur professeur et entre eux à tout moment et à tout lieu, et ainsi assurer

la continuité de leur apprentissage de manière ubiquitaire. Cette messagerie instantanée, déjà bien connue des apprenants qui l'utilisent de manière quotidienne, présente de nombreuses potentialités qui favorisent l'interaction en temps réel, dans (et sur) le français langue étrangère. En particulier, elle permet au professeur de corriger ou de commenter les productions écrites et orales des étudiants, d'une part, et aux étudiants de trouver quasi-instantanément la réponse à leurs questions, d'autre part. Après une présentation des potentialités de cette technologie ainsi que quelques exemples d'interaction avec cette application mobile. Chan (2013) postule que les étudiants ont généralement une bonne impression de WhatsApp : ils ne trouvent pas le fait de recevoir un grand nombre de messages trop dérangentant et en même temps ils ne pensent pas généralement pas que ce soit nécessaire de rendre les notifications du groupe de discussion muettes. Ils sont persuadés de l'utilité de WhatsApp pour l'apprentissage, surtout le fait de pouvoir recevoir un retour à leur production ou une réponse à leurs questions quasi instantanément. Ils reconnaissent la multimodalité de l'apprentissage avec WhatsApp, sont d'accord que WhatsApp présente des avantages pour apprendre une langue étrangère, et apprécient l'aspect social de cet outil. Cependant, Chan (2013), premièrement, les étudiants ne sont pas encore convaincus de l'utilité de WhatsApp pour améliorer la production orale ou la

prononciation. Cela est peut-être dû au fait que nous n'avons pas encore réellement exploité cette application pour faire parler les étudiants et pour enregistrer leur voix. Or, c'est une fonctionnalité qui devrait être utile et exploitable car la langue est avant tout parlée avant d'être écrite. Deuxièmement, les étudiants apprécient l'interaction avec le professeur à

travers cette application mais ne sont généralement pas gênés de le faire en présence des autres camarades. L'étude de Chan (2013) a soulevé quelques démerites de WhatsApp. D'abord, comme les médias sont automatiquement sauvegardés, et que les smartphones sont souvent limités dans l'espace de mémoire, cet espace peut se remplir très vite. Toutefois, ce problème est contournable, car il est facile de configurer l'application de telle sorte que les médias reçus dans le groupe de discussion ne soient pas automatiquement sauvegardés sur le smartphone. Ensuite, certains étudiants ont remarqué que le succès d'un groupe de chat dépend beaucoup de la dynamique des groupes individuels. Si les membres du groupe de discussion tendent à être très réticents ou timides, le groupe risque d'être parfois trop silencieux. En plus, il y a le risque de spamming par les étudiants qui veulent passer des messages publicitaires qui n'ont aucun rapport avec la classe de FLE. Et puis certains étudiants ont peur de rater des messages importants, surtout s'ils ont rendu les notifications à ce groupe de discussions muettes et il pourrait être difficile de s'habituer au fait de devoir taper dans une langue étrangère sur son smartphone. Enfin, pour le professeur, il y a toujours le risque de ne pas répondre assez vite, tout comme il peut y avoir cette pression ressentie par les étudiants pour répondre à tout moment. Le travail de Chan (2013) est

important pour nous parce que cette recherche a montré l'importance de WhatsApp dans l'apprentissage et l'enseignement de FLE.

Nous avons consulté l'article de Kjerstin (2013). Cet article traite du rapport entre l'approche pratique et l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) dans l'enseignement du FLE en Norvège. L'auteur y étudie la présence de ces deux aspects de l'enseignement dans les documents officiels, avant de considérer les possibilités fournies par les TIC pour aboutir à une approche plus pratique de l'enseignement du FLE. Kjerstin (2013) examine finalement les conditions actuelles pour l'utilisation des TIC dans les salles de classe en Norvège. Malgré une volonté considérable – sur le papier – de donner une place centrale aux TIC dans l'enseignement des langues étrangères, les conditions réelles ne permettent pas l'introduction du numérique dans les salles de classe à l'échelle prévue par les documents officiels. Kjerstin (2013) a donc conclu, que l'utilisation des TIC dans les classes de langue norvégiennes a encore un long chemin à parcourir avant d'être complètement intégrée dans l'enseignement, comme le souhaiteraient non seulement les femmes et les hommes politiques, mais aussi les enseignants et les apprenants. L'auteur remarque que le manque d'infrastructure numérique rend difficile l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues étrangères. Ils avouent que malgré la présence de ressources et l'enthousiasme des enseignants et des apprenants, la vie quotidienne dans les écoles norvégiennes, en particulier dans les collèges, ne permet pas aux élèves de remplacer leur livre de français par des ressources numériques à l'heure actuelle. Les enseignants qui souhaitent utiliser davantage les TIC en classe dans le but de rendre l'enseignement du français

plus pratique, doivent donc attendre une volonté plus forte de la part des autorités politiques. L'étude de Kjerstin (2013) met en exergue les problèmes qui freinent l'application de TIC dans la classe de langue dans tant de de pays dont fait partie le Ghana.

Dans un autre travail d'Aurélié (2012) sur le sujet : « Utilisation des Réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues étrangères : Le cas de Facebook. L'objectif de son travail est d'éclairer les problématiques soulevées par l'usage des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues et, plus particulièrement, par les utilisations de Facebook. Pour Aurélié (2012), l'objectif principal de l'utilisation pédagogique d'un groupe Facebook dans l'apprentissage de langue se centre sur le développement des compétences communicatives des apprenants. Pour lui, il s'agissait de répondre et d'interagir, avec un délai d'une semaine, à des questions thématiques proposées par l'enseignant. Un second objectif était d'analyser l'amélioration de l'autonomie des étudiants face à la recherche et l'analyse de ressources relatives aux thèmes discutés. Pour Aurélié (2012), ce qui concerne l'enrichissement du vocabulaire, certains étudiants décrivent des processus complets d'acquisition : découverte, recherche de la signification, réutilisation dans de nouveaux contextes. Les résultats des données indiquent que le Facebook aide l'amélioration des compétences linguistiques des répondants : sur ces réseaux, les apprenants sont en contact direct avec des pairs qui ont un excellent niveau. Aurélié (2012) l'intégration à plus long terme de telles applications en éducation pourrait produire d'autres résultats intéressants. Cela rappelle donc la nécessité de piloter au cours d'une période satisfaisante les innovations pédagogiques visant l'implémentation des TIC au sein de

pratiques plus traditionnelles. Ce travail nous montre que l'intégration des TIC dans les cours du FLE soit faite progressivement. Nous avons remarqué que le travail d'Aurélié (2012) a quelques limites ; par exemple l'évolution des performances accomplies par les apprenants en termes de production écrite n'est pas clairement mesurée par les dispositifs mis en œuvre.

Nous avons aussi consulté le travail de Chrysta et Hani (2012), intitulé Réseaux sociaux et apprentissage des langues : spécificités et rôles de l'utilisateur. Chrysta et Hani (2012), ont observé des répondants pendant dix ans environ ont commencé à interroger les enquêtés pour déterminer s'il serait possible d'intégrer les réseaux sociaux dans la formation en langue en ligne. Ces chercheurs ont proposé cinq termes dédiés à l'apprentissage des langues notamment : la construction d'une identité numérique, l'accessibilité, la production et diffusion de contenus, le stockage de données en ligne et la communication entre utilisateurs. Chrysta et Hani (2012), ont présenté les différents rôles que l'utilisateur de sites d'apprentissage mutuel de langues semble assurer : consultant de ressources, locuteur dans une communauté, clerk contributeur de ressources, bibliothécaire-capitalisation de ressources, administrateur de communautés, agent de convivialité et agent évaluateur. Ces rôles ont été identifiés à partir de l'étude de la mise en œuvre de cinq caractéristiques liées au web 2.0 dans différentes plateformes dédiées à l'apprentissage des langues étrangères en ligne. L'étude que Chrysta et Hani (2012) ont menée sur les fonctionnalités et les rôles de l'utilisateur identifiés a soulevé des interrogations sur la place de ce type de site dans l'apprentissage des langues. Chrysta et Hani (2012), ont affirmé qu'ils ne sont pas dans l'opposition entre contexte d'apprentissage institutionnel et non institutionnel,

mais plutôt dans une approche complémentaire. De plus, Chrysta et Hani (2012), ont confirmé qu'il faut du temps pour que les outils pédagogiques (scénario) et techniques (fonctionnalités) nécessaires à la création d'activités collaboratives envahissent nos pratiques. De futures expérimentations apporteront des informations sur les usages de ce type de site et peut être des perspectives de rapprochement entre ces deux contextes.

Nous avons aussi consulté le travail d'Aurélie (2011). Dans son étude, « Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1 ? Aurélie (2011) analyse l'usage de formateurs et d'apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés. Le travail d'Aurélie (2011) a pour objectif d'examiner les principales tensions de l'histoire des pratiques pédagogiques instrumentées par le biais des TICE et de déterminer la place qu'y occupent les TICE. L'auteur a présenté finalement l'analyse de trois expériences de formation au cours desquelles il a observé ou élaboré et mis en œuvre divers dispositifs techniques pour répondre aux besoins d'apprenants relevant du niveau A1.

Aurélie (2011) remarque les questions liées aux TICE peuvent paraître déplacées quand on prend la mesure des difficultés que rencontrent ce champ et les publics d'adultes migrants peu ou pas scolarisés pour exister mais le potentiel pédagogique des TICE peut favoriser la valorisation des actions des formateurs parce que les migrants sont intéressés aux évolutions potentielles des pratiques des formations instrumentées par le biais des TICE. Pour l'auteur, la tendance à l'hybridation des types de supports mobilisés au sein des séquences de formation constitue un terrain favorable aux utilisations des TICE dans le contexte des Formations de base. L'étude d'Aurélie (2011) est

importante pour nous dans la mesure où nous travaillons aussi sur TIC, l'un des réseaux sociaux, le WhatsApp.

Finalement, une étude menée par De-Souza (2013), est étudiée. Il a testé l'état des connaissances des étudiants sur l'utilisation de l'Internet comme support didactique en enseignement/apprentissage du FLE et aussi à

recueillir leurs opinions sur le sujet de l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français. Il a alors construit et utilisé des questionnaires et des interviews pour la collecte des données. Il y a deux catégories de questionnaire : la première aux étudiants alors que la deuxième catégorie est destinée aux professeurs du département de français de l'Université de Cape Coast. Il cherche à vérifier l'état des connaissances des étudiants en l'utilisation et l'accès à l'ordinateur et enfin en l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La deuxième catégorie de questionnaire visait à recenser les points de vue des professeurs sur la question de l'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il a ensuite choisi l'interview.

L'interview vise notamment à recueillir ses opinions sur le sujet en question et à s'enquérir des mesures administratives prises pour faciliter le processus d'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Trois formateurs en FLE ont aussi été interviewés. Au bout de l'enquête, comme constat, la majorité des répondants utilise l'ordinateur, en plus ils ont accès à l'Internet mais ne l'exploitent pas pour l'apprentissage du FLE. Après les avoir sensibilisés, 86 répondants 88.4% d'eux présentent que l'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE peut améliorer la qualité de leurs prestations académiques en FLE. En d'autres termes, les étudiants et

les professeurs à la fois sont tous favorable à l'Internet au Département de Français à l'Université de Cape Coast. La pertinence de cette recherche pour notre étude semble évidente en ce sens que pour son intégration, le nombre qui est contre l'intégration de l'Internet est insignifiant. Ce qui suggère que les étudiants sont prêts à accueillir à bras ouverts l'intégration de l'Internet dans

l'apprentissage du FLE. De notre côté, nous cherchons à intégrer WhatsApp dans le système de l'éducation comme support pédagogique du FLE pour améliorer la compétence écrite et orale des apprenants. Les travaux antérieurs ci-dessus examinés sont très pertinents à notre travail en tenant compte de leurs théories, méthodologies et des instruments de collecte des données. Les apports de ces études et les différences nous ont servi de guide pour aboutir à bon point.

Conclusion partielle

Le deuxième chapitre commence avec le cadre théorique qui nous présente les théories de la compétence en expression écrite et orale. S'appuyant sur des travaux déjà faits sur Internet, nous avons mis en lumière quelques mots clés en ce qui concerne le cadre conceptuel. C'est dans cette perspective que nous sommes proposés de travailler dans le domaine de l'intégration de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du FLE, où notre sujet est fondé sur les théories de compétence.

CHAPITRE TROIS

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Introduction

Ce travail porte sur « WhatsApp, peut-il être support pédagogique d'apprentissage pour les Apprenants du français dans les écoles Normales ? Une Enquête à Mount Mary College Of Education – Somanya ». En tant que travail scientifique, cette étude se déroule selon un processus systématique. Ce chapitre porte sur la méthodologie du travail. Il s'agit de la présentation systématique des outils scientifiques que le chercheur met en place pour recueillir, analyser et présenter les données.

Population

La population est constituée par l'ensemble des sujets, unités ou objets qui sont potentiellement concernés par l'enquête. En fonction de l'étude, la population peut être constituée d'un ensemble de personnes, d'organisations ou d'objets matériels. Selon De-Souza (2013 :123), la population d'étude est « un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observation ». Ainsi, la population est un groupe de sujet cible sur lequel se porte l'investigation ou la recherche. Dans notre cas, la population cible est constituée des individus qui partagent un certain nombre de caractéristiques à même de les distinguer d'autres apprenants de Mount Mary College. Notre population comprend des apprenants qui apprennent le français langue étrangère à "Mount Mary College of Education". Tous ces apprenants concernés ont en commun plusieurs caractéristiques : d'abord ils suivent les cours de français depuis sept ans ; et ensuite ils apprennent la langue française dans un milieu plurilingue où leurs langues locales rendent complexe l'appropriation effective de la langue

étrangère (Kuupole, 2001). Nous pouvons ajouter que ces apprenants suivent un apprentissage décontextualisé de la langue française dans la mesure où ils sont éloignés de l'environnement naturel où s'utilise la langue, d'où des difficultés à trouver des locuteurs natifs avec qui parler (De-Souza, 2013). Ces quelques critères nous permettent de cibler la catégorie d'apprenants qui sont

concernés par cette recherche. L'échantillon de la population est composé de trente et un apprenants (31) et six (6) enseignants, quatre hommes et deux femmes. Nous avons sélectionné cette école par la technique d'échantillonnage intentionnel. Nous avons fait ce choix d'école car nous avons voulu vérifier les situations de différents apprenants étant donné que ces derniers possèdent de différentes capacités individuelles si bien que l'enseignement/apprentissage s'effectue dans les mêmes conditions. Nous avons voulu savoir la place qu'occupe l'intégration de WhatsApp afin d'apporter notre soutien aux apprenants à s'habituer à communiquer en français dans la mesure où WhatsApp est une plateforme pour les échanges oraux et écrits.

Échantillonnage

Il est généralement impossible, ni même inutile, d'effectuer le recueil de données sur l'ensemble de la population. C'est pourquoi on sélectionne une partie de la population (l'échantillon) sur qui va effectivement porter l'enquête. Selon Dé-Souza (2013), l'échantillon doit être représentatif de la population, c'est-à-dire présenter des caractéristiques semblables, qualitativement et proportionnellement, pour que les conclusions de l'enquête puissent être généralisées à l'échelle de la population. La généralisation relève de l'inférence : on infère que les résultats obtenus sur un échantillon

particulier sont les mêmes que ceux que l'on aurait obtenus auprès de l'ensemble de la population correspondante. Dans le cadre des recherches scientifiques, l'inférence est outillée par des tests statistiques. Selon Angers (1996 :229), l'échantillonnage consiste en un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée.

L'échantillonnage selon Pires (1997 :122) consiste à choisir « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème ». Nous comprenons que l'échantillonnage consiste à prendre une partie de la population cible d'une manière représentative pour étudier. La procédure de l'échantillonnage doit respecter les éthiques de recherche pour la fiabilité et la vérifiabilité. Nous définissons l'échantillon comme le représentant de la population ou la portion réduite de la population de référence. En ce qui concerne notre recherche, au niveau de l'école, nous avons employé l'échantillonnage à choix intentionnel pour sélectionner les apprenants, la classe et les enseignants de français de Mount Mary College of Education et la technique d'échantillonnage aléatoire pour sélectionner 31 apprenants pour l'étude. Il est à noter que l'échantillonnage a été fait au niveau de la deuxième année (PS2A).

Nous avons préféré travailler avec les apprenants de la deuxième année de FLE de Mount Mary College of Education, car cette catégorie d'apprenants a déjà fait plus d'une année dans l'apprentissage du français. Aussi, nous avons fait ce choix parce que cette catégorie d'apprenants semblait bien capable de répondre à nos attentes lors du travail. Cette population que nous avons échantillonnée représente une partie des apprenants qui apprennent le français au Ghana. Les six (6) enseignants avec qui nous

avons travaillé représentent ceux qui enseignent le français à Mount Mary College et qui ont suivi des formations dans ce domaine. Ces caractéristiques ont bien guidé l'échantillonnage et la collecte des données. Au niveau des enseignants, nous avons eu contact avec les six enseignants de français dans l'école concernée. Nous avons recensé les avis de ces six enseignants afin d'avoir des résultats fiables en ce qui concerne la situation actuelle de notre champ d'étude. Nous avons préféré travailler avec les apprenants de deuxième année de FLE de Mount Mary College of Education car à notre avis, elle répond aux attentes de l'étude et aussi à cause de la proximité.

Instrument de collecte des données

Il existe différents instruments de collecte des données pour un travail scientifique. Nous notons l'observation, le questionnaire et l'interview ; par exemple. Le choix d'instruments dépend de la nature des données et du type de recherche dans lequel le chercheur s'engage (Kumar, 2005). Ici, nous sommes intéressés au questionnaire pour la collecte des données.

Le questionnaire est une technique plus directe d'investigation. Il consiste à interroger des individus de façon identique en vue de dégager de leurs réponses des tendances dans le comportement de la population source (Angers, 1996). Cet outil consiste en une suite ou un ensemble de questions structurées et ordonnées selon la logique du chercheur. L'instrument est destiné à saisir les comportements et les opinions des enquêtés pour faire des analyses statistiques des variables observés (Agobia, 2014). En ce qui concerne l'importance du questionnaire, il permet au chercheur de déterminer en avance, les questions à poser et construire un cadre des réponses à tirer auprès des répondants, (Gillham, 2008). En pratique, le questionnaire évite

l'influence de la présence du chercheur sur les données recueillies auprès des répondants.

Pour cette présente étude, nous avons choisi le questionnaire comme instrument de la collecte des données pour les raisons suivantes. Le questionnaire est préféré par des chercheurs pour des travaux de nature mixte, (Sarantakos, 2005 ; Kumar, 2005). Dans notre travail, le questionnaire nous a servi à collecter les données chez les répondants. En deuxième lieu, les questions caractérisant le questionnaire portent sur l'enseignement et l'apprentissage de WhatsApp.

Traitement des données

Cette partie porte sur la manière dont nous avons analysé les données retenues. Les données recueillies sont soumises à une analyse en employant la méthode mixte : une combinaison des méthodes quantitative et qualitative. Selon Mongeau (1994) l'approche mixte est « la voie du milieu », qui combine les méthodes de collecte et d'analyse de données propres aux approches quantitative et qualitative. L'approche mixte permet de mobiliser aussi bien les avantages provenant de l'approche quantitative que la qualitative ; ainsi, les deux approches complémentaires aident à approfondir la compréhension et l'interprétation des phénomènes observés.

Avant de procéder à l'analyse des données, nous avons codé les questionnaires remplis par les répondants pouvant faciliter leur traitement à logiciel PSPP. Les questionnaires remplis sont codés et entrés sous format électronique. La codification est à faciliter l'analyse des données, surtout la partie statistique par logiciel PSPP (version 0.10.2 doa5f). L'analyse statistique porte sur l'emploi des techniques vérifiables pouvant générer les

chiffres correspondant au nombre spécifique de la population qui participe à l'enquête et leurs contributions quantifiables. Cet aspect est nécessaire parce que notre travail est à la fois qualitatif et quantitatif. Il s'agit donc de l'emploi des techniques statistiques et descriptives pouvant analyser les données. La méthode quantitative nous a permis de présenter les chiffres sous forme de tableaux visuels. Cette présentation a facilité la compréhension de l'analyse des données. Grâce à la méthode qualitative, nous avons fourni des échantillons en forme textuelle pour expliquer les facteurs divers qui influencent les résultats obtenus.

Codes d'éthique de collecte des données

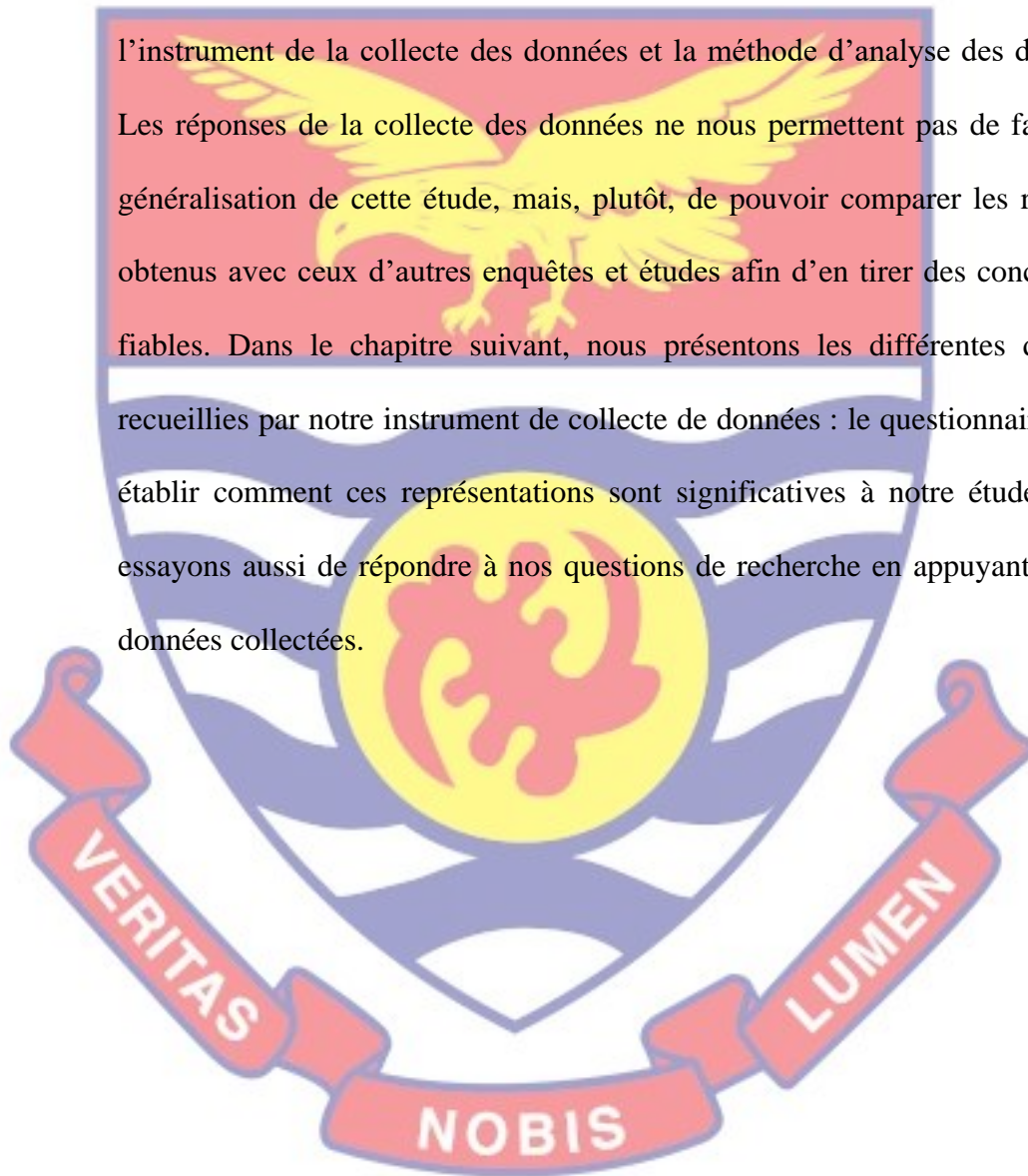
Une recherche est dite scientifique lorsqu'elle est faite selon des principes définis et systématiques vérifiables. L'un de ces principes est de suivre des éthiques de la recherche scientifique. Dans cette étude, nous nous disposons d'observer certaines règles face aux répondants. Cela est nécessaire pour ne pas violer les droits des répondants au cours de la recherche. Notre recherche est fondée sur un code d'éthique basée sur deux principes :

1. Les répondants ont le droit de refuser de participer à l'enquête, et ce droit doit s'exercer librement avant que les répondants soient interrogés.
2. Le fait que les répondants aient accepté d'être interrogés ne nous permet pas d'utiliser ces informations sans discrétion. Les informations tirées auprès des sujets seront utilisées pour seulement un but académique. C'est à cause de cela que nous n'incorporons pas les noms des répondants dans la recherche. Nous nous engagerons à

respecter non seulement l'anonymat mais aussi l'intégrité des répondants dans cette recherche.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons exposé entre autres, la population et l'échantillonnage des répondants, le cadre général de la collecte des données, l'instrument de la collecte des données et la méthode d'analyse des données. Les réponses de la collecte des données ne nous permettent pas de faire une généralisation de cette étude, mais, plutôt, de pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres enquêtes et études afin d'en tirer des conclusions fiables. Dans le chapitre suivant, nous présentons les différentes données recueillies par notre instrument de collecte de données : le questionnaire, pour établir comment ces représentations sont significatives à notre étude. Nous essayons aussi de répondre à nos questions de recherche en appuyant sur les données collectées.



CHAPITRE QUATRE

Introduction

Dans ce chapitre nous allons présenter, analyser et interpréter les données recueillies par questionnaires auprès des apprenants. Comme déjà signalé dans le chapitre précédent. Nous avons interrogé, à travers un questionnaire, trente et un (31) apprenants en deuxième année et six (6) enseignants de français pour le recueil des données. Nous allons donc les présenter, les analyser et les interpréter.

Présentation, analyse et interprétation des données

Données personnelles

Cette section du questionnaire porte sur les renseignements personnels des répondants, Les données personnelles portent sur le niveau, le sexe, l'âge et le programme d'étude des apprenants. La première question est sur le niveau des étudiants –professeurs

Tableau 1 : Niveau des répondants

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Niveau 200	1	31	100.00	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Les apprenants sont tous en deuxième année (niveau 200), à l'école normale de Mount Mary College of Education, Somanya. Nous voyons aussi que l'effectif total de ce groupe de répondants est trente et un (31). Le fait que ces répondants sont en deuxième année à l'école normale implique que ces derniers ont un niveau acceptable en français. En effet, le programme de l'éducation ghanéen stipule que les cours de français commencent au collège.

Malheureusement, beaucoup d'écoles publiques Junior High School ne font pas le français à cause du manque de professeurs de français. Ce qui implique que la langue française est la seule langue enseignée de manière non officielle au niveau des écoles primaires et de manière officielle et obligatoire dans les écoles secondaires publiques et privées dépendant de la disponibilité des enseignants (Haruna, 2008). En outre, le comportement de la plupart des enseignants démotive les apprenants à apprendre le français, car beaucoup parmi eux manquent la formation nécessaire (Kuupole, 2011). Compte tenu du fait que l'apprentissage d'une langue prend en compte des facteurs linguistiques et sociolinguistiques comme l'âge et l'environnement dès l'enfance de l'apprenant, il se peut que plusieurs apprenants à l'école Normale de Somanya aient certaines difficultés par rapport l'apprentissage du français. Le tableau ci-dessous montre le sexe des apprenants.

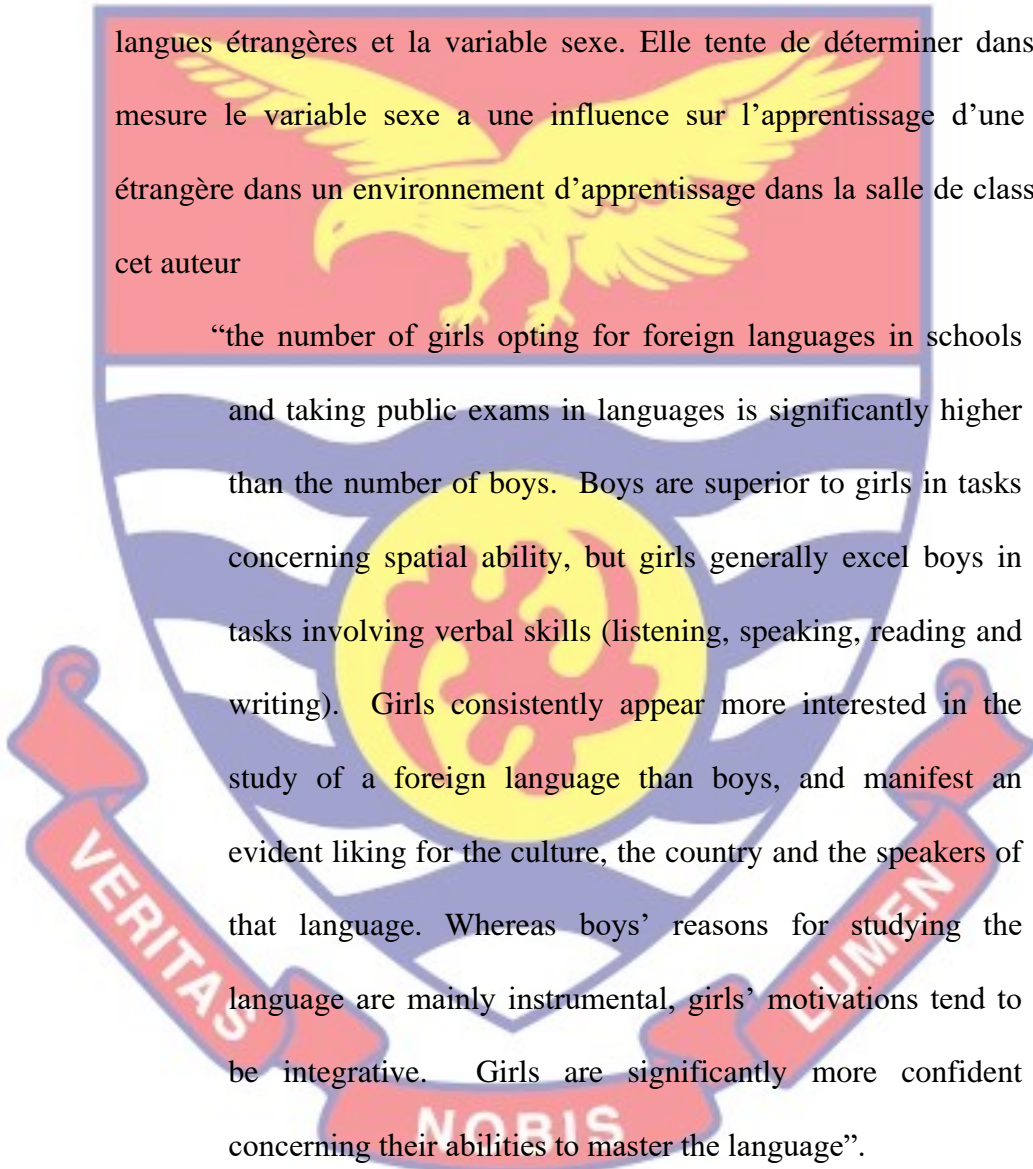
Tableau 2 : Sexe des apprenants

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Valeur Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Male	1	10	32.26	32.26	32.26
Femelle	2	21	67.74	67.74	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	100.0	

Le tableau 2 montre le sexe des répondants. D'après les données, nous avons dix (10) garçons représentant 32,26 % et vingt et une (21) filles représentant 67,74%. C'est-à-dire que les filles sont plus nombreuses que les garçons. Cette situation reflète la réalité d'effectif total de notre population (Niveau 200) PS 2A à Mt Mary College of Education, Somanya. Nous remarquons les enseignants étudiants de sexe féminin sont nombreux que celui

de sexe masculin. Ceci signifie que le corps total d'étudiants qui apprend le français est majoritairement féminin. Nous pensons que le sexe d'un apprenant est à un moment donné, un facteur très pertinent dans l'apprentissage d'une langue étrangère (le français). Cette pensée est confirmée par Paula (2006). En effet, Paula (2006 : 100), se penche sur les liens entre l'apprentissage des

langues étrangères et la variable sexe. Elle tente de déterminer dans quelle mesure le variable sexe a une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement d'apprentissage dans la salle de classe. Pour cet auteur



“the number of girls opting for foreign languages in schools and taking public exams in languages is significantly higher than the number of boys. Boys are superior to girls in tasks concerning spatial ability, but girls generally excel boys in tasks involving verbal skills (listening, speaking, reading and writing). Girls consistently appear more interested in the study of a foreign language than boys, and manifest an evident liking for the culture, the country and the speakers of that language. Whereas boys' reasons for studying the language are mainly instrumental, girls' motivations tend to be integrative. Girls are significantly more confident concerning their abilities to master the language”.

Selon ce qui précède le nombre des apprenants de sexe féminin optant à apprendre des langues étrangères dans les écoles et passant des examens publics en langues est nettement supérieur au nombre de garçons. Les garçons sont supérieurs aux filles dans les tâches liées à la capacité spatiale, mais les

filles excellent généralement dans les tâches verbales (écouter, parler, lire et écrire). Les filles semblent toujours plus intéressées par l'apprentissage d'une langue étrangère que les garçons et manifestent un goût évident pour la culture, le pays et les locuteurs de cette langue. Alors que les raisons pour lesquelles les garçons étudient la langue sont principalement instrumentales, les motivations des filles ont tendance à être intégratives. Les filles ont beaucoup plus confiance en leurs capacités à maîtriser la langue qu'elles apprennent. Ainsi pour Paula (2006), les variables interactives opérant dans la relation entre le sexe et l'apprentissage des langues étrangères sont l'apprenant, l'environnement et le processus d'apprentissage. Les apprenants sont groupés sous quatre différentes tranches d'âge présentés selon le tableau deux ci-dessous.

Tableau 3 : Age des répondants apprenants

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
18 à 20	2	1	3.23	3.23
21 à 22	3	7	22.58	25.81
23 à 25	4	20	64.52	90.32
26 et plus	5	3	9.68	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau ci-dessus montre l'âge des répondants. A la lecture, nous remarquons que la majorité des apprenants : vingt (20) apprenants représentant 64,52% sont entre 23 et 25 ans. Sept (7) apprenants représentant 22.58 % sont entre 21 et 22 ans. Trois (3) apprenants, soit 9,68% ont 26 ans ou plus. Un (1) seul apprenant (3.23%) est âgé entre 18 à 20 ans. Nous trouvons la variable

âge très importante pour notre étude, car cela nous a permis d'avoir des informations sur le comportement linguistique de ce groupe d'apprenants concernant l'intégration de WhatsApp comme support pédagogique dans la classe de français langue étrangère. Le constat qui s'impose ici est que l'âge semble jouer un rôle primordial dans le processus d'acquisition d'une langue.

Ceci est confirmé par Daloisio cité par Ayi-Adzimah (2005) qui définit les périodes critiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère en ces termes : « il est potentiellement possible d'acquérir une ou plusieurs langues étrangères avec des compétences égales à celle d'un natif à l'intérieur d'une des fenêtres temporelles suivantes. » De 0 à 3 ans, on serait capable d'acquérir une « prononciation parfaite et développer des habiletés linguistiques », capacité conservée jusqu'à 8 ans, mais avec plus d'effort. S'ensuivra une période sensible jusqu'à 25 ans où « les fortes potentialités neurologiques [...] permettent de développer une bonne compétence linguistique, mais il est de plus en plus difficile que cette compétence soit comparable à celle d'un natif. » Après la période sensible, l'acquisition profonde d'une langue est beaucoup plus difficile, et elle est influencée par des facteurs contextuels (contexte naturel ou institutionnel, quantité et qualité de l'input, prestige de la langue objet d'étude) et personnels (intelligence, style d'apprentissage). Ainsi, nos répondants sont dans des âges favorables à l'appropriation d'une langue étrangère dans notre cas le français.

Nous remarquons que, la majorité des répondants : 28 répondants représentant 90 % des répondants sont entre 18 et 25 ans et ont affirmé d'être l'utilisateur de WhatsApp. Ceci confirme l'étude de Hilkka (2016) presque tous les jeunes aujourd'hui sont inscrits sur des sites sociaux : cette immersion

commence un peu lors du primaire (20 % des enfants français auraient un compte Facebook), s'accroît avec l'arrivée au collège (48 %), et devient quasiment générale au moment du lycée (90 %) selon une étude effectuée en 2008 en France. Selon un sondage IFOP en 2010, 62 % des 18-24 ans déclarent être membres de 4 réseaux sociaux. Cette inscription ne signifie pas

que les adolescents participent tous avec la même intensité à la sociabilité numérique, mais la plupart d'entre eux font un usage quotidien d'Internet, le consultent plusieurs fois par jour, en particulier pour les réseaux sociaux et les blogs. Cette donnée essentielle reconfigure les modes de relations entre les jeunes : elle relaie, prolonge, réorganise les contacts sans toutefois, évidemment, éradiquer ou même réduire le face-à-face avec les amis ou les sorties entre jeunes. L'amitié high-tech reste éloignée de celle, plus authentique et plus confiante, que l'on construit dans « la vie réelle » ; plus précisément, ces amitiés sont d'intensité variable : certains « amis » sont des proches, d'autres de vagues ou d'anciennes connaissances, d'autres des personnes inconnues juste croisées que l'on ne reverra jamais, d'autres des « amis d'amis » à peine identifiés ; les vraies conversations s'opèrent dans la sphère des intimes d'avant, ceux d'ailleurs auxquels on consacre du temps au téléphone. D'après, Hilikka (2016), la sociabilité en réseaux a pris son essor en bénéficiant d'un contexte culturel qui lui est favorable. D'abord par le temps dont dispose la jeunesse. Aujourd'hui l'adolescence et la post-adolescence s'étalent sur de longues années. La préadolescence commence à partir de 10-11 ans et l'abandon dans l'âge adulte ne s'opère que vers 25-30 ans, en raison de la longueur des études et de l'entrée par paliers dans le monde du travail. C'est pendant cette période de latence et d'expérimentations que se forment, se

composent et se recomposent les liens amicaux qui, souvent, vous suivront toute la vie. Internet fournit ainsi un outil pour la sociabilité qui prolonge et amplifie les contacts sociaux et amicaux de la vie « réelle ». Parallèlement, cultiver ses compétences relationnelles fait partie, plus que jamais, des valeurs du système éducatif, tant cette ouverture agit comme un levier à tous les étages de la vie : pour le bien être psychologique que ces liens procurent notamment la reconnaissance et la confiance des pairs d'une part ; pour l'intégration sociale d'autre part. Converser et échanger via les réseaux numériques est une habitude acquis par les gens de vingt ans qui dès l'enfance ont baigné dans la pratique digitale. Il demeure que, pour la majorité des adolescents, la vie numérique n'a pas remplacé le monde réel avec ses face-à-face, ses conflits, ses contraintes et ses plaisirs. Le tableau suivant montre le niveau du début de l'apprentissage du français chez les répondants.

Tableau 4 : Le niveau de commencement de l'apprentissage du français

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Maternelle	1	2	6.45	6.45
Primaire	2	15	48.39	54.84
Collège	3	11	35.48	90.32
Lycée	4	2	6.45	96.77
Ecole Normale	5	1	3.23	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau 4 indique le niveau du commencement de l'apprentissage du français chez les répondants. Dans cette perspective, nous avons quatre (4)

catégories qui indiquent les différents niveaux auxquels les apprenants ont commencé à apprendre le FLE avant leur inscription à la Mount Mary College of Education, Somanya. Nous nous rendons compte que quinze (15) sur trente et - un (31) participants représentant 48.39% ont commencé leur apprentissage de français à l'école primaire, en conséquence nous déduisons que ces participants ont eu au moins, treize (13) ans de contact d'apprentissage avec le FLE avant de rentrer à l'institution présente. Le tableau montré aussi que les apprenants qui ont affirmé commencer l'apprentissage de FLE à « Junior High School » sont au nombre d'onze (11) participants (soit 35,5%) des répondants ce qui implique que ce groupe a eu au moins, six (6) ans d'apprentissage de FLE avant leur entrée à l'école normale de Somanya. En ce qui concerne les apprenants qui ont commencé l'apprentissage du français au « Senior High School », nous avons quatre (4), représentant 6,45% des répondants. En ce qui concerne ce groupe d'étudiant qui a commencé l'apprentissage du français au lycée, l'on pourrait déduire qu'ils ont au moins 3 ans de contact avec le FLE : le moins de contact d'apprentissage de FLE que leurs collègues qui ont débuté leur apprentissage soit au cours préparatoire soit au collège avant leur entrée à Mount Mary College of Education.

Enfin nous avons parmi les 31 répondants, deux (2) répondants (6,45%) qui ont eu le plus de contact d'apprentissage de FLE avant leur entrée à l'école normale. Nous remarquons que 90% des répondants ont au moins 6 ans de contact avec le français avant leur niveau actuel. Les heures de contact que ces apprenants ont eu avant leur entrée à l'école normale suggère que ces apprenants pourraient être considérés comme l'utilisateur autonome (Moirand, 1990). Selon cet auteur, l'utilisateur indépendant pourrait comprendre les

points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Il pourrait aussi se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Il peut aussi produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il

peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. Il ne serait aussi difficile pour ce dernier de comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. Il peut comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son domaine de profession. L'utilisateur autonome pourrait faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Il peut prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité). Il pourrait articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, des rêves, des espoirs ou des buts. Il peut brièvement donner les raisons et explications de ses opinions ou projets et raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions. Il peut aussi écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement et des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions (Tangliante, 2005). Le tableau qui suit montre les langues parlées par les répondants.

Tableau 5 : langues parlées par les répondants

<i>Langues parlées</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
anglais, ewe, français	6	19.35	19.35
anglais, twi, français	3	9.68	29.03
anglais, fante, français	1	3.23	32.26
anglais, ga, twi, français	4	12.90	45.16
anglais, ga, fante, français	1	3.23	48.39
anglais, ewe, ga, français	1	3.23	51.61
anglais, ewe, twi, français	6	19.35	70.97
anglais, twi, ga, français	3	9.68	80.65
anglais, twi, ewe, français.	2	6.45	87.10
anglais, ga, ewe, twi, français	2	6.45	93.55
ewe, anglais, twi, ga, français	1	3.23	96.77
anglais, fante, Krobo, anglais, ga, français	1	3.23	100.00
		100%	100

Le tableau 5 présente les résultats des langues parlées par les apprenants. Le tableau indique que tous les répondants parlent l'anglais et le français en plus d'autres langues locales ghanéennes. Nous avons remarqué que hormis ces deux langues internationales (l'anglais et le français) les répondants parlent d'autres langues comme l'ewe, le ga, le twi, le fante, le krobo. Pour les langues locales, twi est la plus parlée avec vingt et un (21) sur trente et un (31) apprenants, représentant (67,74%) des participants. C'est-à-dire que dix (10) apprenants (32,25%) ne parlent pas twi. Un (1) apprenant, trois (3) apprenants, treize (13) apprenants et dix-huit (18) apprenants parlent

Krobo, Fante, Ga et Ewe respectivement. Cela représente à 9,67%, 35,5%, 41,93% et 58,06% des participants respectivement. Ceci indique que l'influence de ces langues locales sur l'apprentissage de FLE est aussi très diverse dans ce groupe. Dans cette optique, ils méritent une attention particulière dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE.



Les données suggèrent que tous les répondants parlent plus de deux langues donc ils sont plurilingues. Des études antérieures au Ghana montrent que le plurilinguisme est la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Bakah, 2010 : 342) ce qui conforte la dimension psychologique dans la définition du bilinguisme qui est « la « coexistence au sein d'une même personne ou d'une société de deux variétés linguistiques » (Cuq, 2003 : 36) ou encore « une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (plurilinguisme) sont utilisées concurremment ». On note ensuite que l'utilisation de la langue est liée à un modèle social et de nombreux facteurs situationnels (statut des participants, enjeux, types de discours, etc.), d'où la nécessité de mettre en jeu « une forme spécifique de compétence de communication ». La principale manifestation chez l'individu consiste en l'alternance codique. Selon Ayi-Adzimah (2005), cette situation plurilingue des apprenants va influencer négativement l'appropriation du français. En effet, les structures des langues déjà acquises sont transférées dans la langue cible en l'occurrence le français. A cet égard, Amuzu (2000), remarque que cet aspect du transfert linguistique (des langues déjà acquises) constitue un inconvénient frappant et un phénomène qui peut créer des blocages ou empêche la compréhension entière du système de la

langue cible, dans ce cas le français. En effet, nous avons déduit que les apprenants auront tendance à confondre des structures des langues antérieurement acquises telles que les langues ghanéennes, l'anglais et les structures du français. Ainsi, puisque les apprenants apprennent le français comme leur troisième langue (L3), après avoir acquis l'anglais (L2), il va de soi que leurs langues maternelles et celle de la seconde langue (l'anglais) interfèrent avec l'apprentissage du français. En ceci concernant cette étude, nous sommes d'avis que dans les situations idéales d'apprentissage du français langue étrangère, un élément qui apparaît primordial est le lien d'entre la vie linguistique de la classe et la vie environnante que l'on nomme aussi « le bain linguistique ». Pourtant, le Ghana étant un pays anglophone, il y manque un environnement naturel pour la pratique du français. Ce qui fait de sa maîtrise, un vrai défi pour nos apprenants. Ainsi, la pratique de la langue française dans la salle de FLE devrait faire recours aux supports pédagogiques innovants pour l'enseignement de FLE d'où le besoin d'intégration de WhatsApp parce que ce réseau social fait partie de la vie quotidienne des apprenants (Behera, 2013).

Le tableau suivant illustre l'utilisation de WhatsApp par les répondants.

Tableau 6 : Utilisation de WhatsApp par les répondants

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	28	90.32	90.32
Non	2	3	9.68	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

La question est posée pour savoir si les répondants servent de média social. Comme l'indique le tableau ci-dessus, la réponse est à l'affirmative pour la grande majorité des répondants : 28 apprenants représentant 90,32% des apprenants. C'est seulement deux (2) étudiants qui ont dit qu'ils ne s'en servent pas de WhatsApp. Le nombre important des apprenants qui affirment

utiliser WhatsApp est cadre avec la position de Hilkka (2016), qui pense qu'aujourd'hui, une utilisation importante des réseaux sociaux s'observe du côté des jeunes, des adolescents et de la famille. Mais son utilisation est plus vue chez les jeunes. Selon Hilkka (2016), certains de ces derniers affirment qu'ils peuvent se connecter plus de dix fois par jour. Avec l'arrivée de l'application WhatsApp qui s'est développée à une grande vitesse au cours de ces dernières années, son utilisation s'avère plus populaire chez les jeunes. Certains jeunes ont dit que l'utilisation des réseaux sociaux est bénéfique parce qu'elle leur donne l'opportunité de se divertir et de communiquer avec leurs familles et leurs amis. Grâce à son utilisation, il est facile de connaître l'actualité mondiale et, en plus, elle aide à cultiver leur esprit. Les réseaux sociaux permettent aux jeunes de s'ouvrir davantage au monde, de rencontrer une multitude de points de vue, de se faire de nouveaux amis et surtout de rester en contact avec leurs amis et leur famille, comme nombreux d'entre eux le précisent. Les réseaux sociaux sont utilisés régulièrement puisqu'ils font partie de la vie. Ils rapprochent les gens et renforcent leur amitié. En plus, ils facilitent la communication avec leurs proches qui se trouvent à l'étranger. Par conséquent l'intégration de WhatsApp dans la classe de FLE chez ces étudiants enseignants pourrait les bénéficier. Le tableau suivant montre si selon les répondants les enseignants sont l'utilisateur de WhatsApp ou non.

Tableau 7 : Les professeurs comme l'utilisateur de WhatsApp

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	20	64.52	64.52
Pas Sure	3	11	35.48	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau 6 montre les résultats chez les répondants concernant l'utilisation de WhatsApp chez les professeurs encadreurs de ces étudiants professeurs. À la lecture, l'on voit que la majorité de vingt (20) apprenants représente (64,52 %). Onze (11) apprenants (soit 35,48%) des répondants sont incertains en ce qui concerne l'abonnement à WhatsApp par les enseignants. Le fait que les enseignants aussi font l'usage de WhatsApp suggère que les réseaux sociaux surtout Facebook et WhatsApp sont particulièrement appréciés parce qu'ils permettent de nouer des contacts aux quatre coins de la planète, de trouver des personnes partageant ses intérêts et de communiquer avec elles en temps réel. Dès son profil en ligne, l'utilisateur reçoit un feedback des autres internautes et sait comment il est perçu. Le tableau précédent montre si les apprenants partagent de plateforme de WhatsApp avec leur enseignant de 1 langue française ; le tableau suivant montre si les apprenants et les enseignants interagissent seulement en français sur la plateforme de WhatsApp.

Tableau 8 : Interaction en français sur la plateforme par les enseignants

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	16	51.61	51.61
Non	2	6	19.35	70.96
Indifférent	3	9	29.04	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Dans le tableau, nous avons les feedbacks des apprenants concernant la langue par laquelle les enseignants interagissent avec le groupe sur la plateforme. Seize (16) apprenants qui représentent 51,61% affirment que les enseignants communiquent avec eux sur la plateforme en français. Six (6) apprenants (soit 19.35%) ont assuré que les enseignants n'interagissent pas avec eux en français. Neuf (9) apprenants qui représentent 29.04 % n'ont pas répondu à la question pour savoir la langue par laquelle les enseignants communiquent avec eux sur la plateforme de WhatsApp.

Tableau 9 : Plateforme avec un enseignant de FLE

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	16	51.61	55.17
Non	2	13	41.94	100.00
Incertain	3	2	6.45	
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau neuf (9) montre si les apprenants partagent une plateforme commune avec un enseignant de FLE. À la lecture, nous remarquons que seize (16) apprenants qui représentent (55,17%) affirment qu'ils partagent un podium commun de WhatsApp avec leur enseignant. Le fait que plus de la

moitié des apprenants affirment qu'ils partagent un podium de WhatsApp avec le professeur pourrait être le point d'appui de son intégration comme un outil pédagogique pour l'enseignement de FLE. Selon Hilkka (2016), la messagerie instantanée mobile (le message sur WhatsApp) a le potentiel de créer des espaces de communication alternatifs pour les étudiants dans des contextes

informels dans la mesure où les apprenants participent énormément sur ces podiums. Un autre avantage est qu'il prend en charge le partage des connaissances entre les apprenants et entre les apprenants et les enseignants dans les contextes formels et informels. Shah (2014 :12) affirme que : « Blogs commentaires ont également montré que les étudiants estiment que WhatsApp

leur a donné la possibilité de s'exprimer librement dans un environnement non-restreint éliminant ainsi les contraintes de participation faibles caractéristiques de conférences. » WhatsApp offre de nombreux avantages.

WhatsApp est accessible facilement à un grand nombre de personnes. En fait, il a plus de 450 millions d'utilisateurs actifs mensuels. Il est facile à utiliser puisqu'il est simple à gérer 700 millions de photos sont partagées chaque jour, et le système de messagerie gère plus de 10 milliards de messages chaque jour.

C'est un outil ludique qui se prête à l'amusement et à la créativité. Les modalités de travail peuvent être variées. On pourrait s'en servir à l'extérieur de la salle de classe pour un travail individuel ou collectif. Il permet aussi de travailler sur les activités basées sur l'échange, le partage et la collaboration.

Alors la mise en œuvre de la pédagogie du projet est facile. Le travail sur les 4 compétences peut être abordé grâce à cet outil. Cet outil offre aussi l'avantage de la communication et du partage instantanés des ressources. On n'a pas besoin d'un espace dédié pour l'accéder. Il nous offre les avantages de la

flexibilité. On peut travailler les sujets cibles et approfondir des connaissances sur des exemples concrets, directement transposables. On peut aussi configurer le programme à la carte. On pourrait avoir un échange d'expérience. WhatsApp permet de travailler à un rythme personnalisé (Shah, 2014). Le tableau suivant indique si les enseignants communiquent

uniquement en FLE avec les apprenants sur WhatsApp.

Tableau 10 : Interaction uniquement dans la langue française

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	4	12.90	22.22
Non	2	13	41.94	94.44
Pas de réponse.3		1	3.23	100.00
Pas de réponse.4		13	41.94	
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau dix (10) ci-dessus montre que si les enseignants interagissent uniquement en français avec les apprenants sur WhatsApp nous voyons que c'est seulement quatre (4) apprenants représentant (22.22%) qui ont affirmé ceci. La majorité des treize (13) apprenants (soit 41.94) ont indiqué que les enseignants n'utilisent pas le français pour communiquer avec eux sur WhatsApp. Treize (13) apprenants (soit 41.94%) n'ont pas répondu à cette question. Le fait que les enseignants ne communiquent pas en français avec les apprenants sur WhatsApp pourrait être expliqué de deux façons. D'un côté, il semble que les enseignants n'utilisent pas la plateforme de WhatsApp pour les activités pédagogiques ; de l'autre côté ils n'ont pas l'idée que

WhatsApp pourrait être servir comme un support pédagogique dans la classe de FLE.

L'utilité de WhatsApp dans l'apprentissage du FLE

À ce propos, il s'agit de vérifier si les apprenants s'en servent de WhatsApp pour l'apprentissage du français. Les réponses sont présentées ci-dessous.

Tableau 11 : L'utilité de WhatsApp dans l'apprentissage du français

<i>Value</i>	<i>Label</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Très utile	1	21	67.74	72.41	
Utile	2	4	12.90	86.21	
Assez utile	3	4	12.90	100.00	
Pas utile	4	2	6.45		
<i>Total</i>		31	100.0		

Le tableau onze (11) montre la position des apprenants concernant l'utilité l'intégration de WhatsApp comme outil pédagogique pour l'apprentissage du français. En effet, presque tous les apprenants pensent que WhatsApp serait bénéfique pour l'enseignement / apprentissage du français à l'école normale de Somanya. A la lecture du tableau, nous constatons que vingt et un (21) apprenants représentant 67.74% pensent que l'intégration de WhatsApp pour l'enseignement / l'apprentissage de FLE est « très utile » ; quatre (4) apprenants (soit 12,90%) respectivement pensent que l'intégration de ce logiciel serait « utile » et « assez utile ». Sur les trente et un (31 ; 100%) c'est seulement deux (2) apprenants représentant 6,45% qui pensent que WhatsApp ne serait pas utile pour l'enseignement / apprentissage du français. Les apprenants qui pensent que WhatsApp serait utile pour l'enseignement de

français ont donné quelques importances de WhatsApp comme l’outil pédagogique. Pour certains de ces apprenants WhatsApp pourrait faciliter la collaboration parmi les apprenants. Nous montrons les commentaires de quelques apprenants. Pour un apprenant :

“ WhatsApp can encourage students to work together in groups outside of class time. It can also ensure they work together successfully. WhatsApp groups are good in this respect because they can be used to create a closed space that is accessible by everyone at any time, allowing for easier communication and exchange of materials. Students are used to communicating with each other in this medium, and are familiar with the idea of sharing messages via screenshots or forwarding media. When using WhatsApp students benefit from having their own personal space, and as a result don’t feel as lost as they otherwise might in a very large class”.

Ainsi WhatsApp pourrait encourager les apprenants à travailler ensemble en groupes en dehors des heures de classe. Il peut aussi s’assurer qu’ils travaillent ensemble avec succès. Les groupes WhatsApp sont bons à cet égard parce qu’ils peuvent être utilisés pour créer un espace fermé accessible à tout le monde à tout moment, ce qui facilite la communication et l’échange de matériel. Les élèves ont l’habitude de communiquer entre eux dans ce média et sont familiers avec l’idée de partager des messages via des captures d’écran ou des médias de transfert. En utilisant WhatsApp, les élèves bénéficient d’avoir leur propre espace personnel et, par conséquent, ne se sentent pas aussi perdus qu’ils pourraient l’être dans une classe très importante). Pour d’autres

l'intégration de WhatsApp augmentera les heures d'enseignement et l'apprentissage donc les apprenants auront plusieurs heures de contact ce qui pourrait influencer positivement leur compétence et leur performance dans la langue cible :

“Teachers often find themselves under pressure to cover a large number of tasks in a very short amount of lesson time. WhatsApp will be a mean to increase the contact hours to allow student to practice the French language on their own. Using WhatsApp will give the opportunity learners to practice writing and speaking in an environment they were familiar with, and in ways for which the school timetable had not allowed sufficient time. By getting students to engage with texts as self-study on WhatsApp, important classroom time can be used to discuss the content, work on exercises related to it, or develop concepts in great retail. For teachers whose students have very limited time available, this can be a great way to help them make the most of the time they do have.”

Selon ce qui précède, les enseignants se trouvent souvent sous pression pour couvrir un grand nombre de tâches dans un très court laps de temps de cours... WhatsApp sera un moyen d'augmenter les heures de contact pour permettre aux étudiants de pratiquer la langue française par eux-mêmes. L'utilisation de WhatsApp donnera l'occasion aux apprenants de pratiquer l'écriture et l'expression orale dans un environnement qu'ils connaissent bien, et d'une manière pour laquelle l'emploi du temps de l'école n'a pas laissé suffisamment de temps. En incitant les apprenants à s'engager dans des tâches

sous forme d'auto-apprentissage sur WhatsApp. L'apprenant pourrait consacrer de temps important en classe pour discuter le contenu, travailler sur des exercices qui s'y rapportent où développer des concepts plus en détail. Pour les enseignants dont les apprenants ont très peu de temps disponible, cela peut être une excellente façon de les aider à tirer le meilleur parti du temps

dont ils disposent. Un nombre d'apprenant aussi pense l'enseignement et l'apprentissage est facilité par la communication efficace entre l'enseignant et l'apprenant et l'intégration de WhatsApp par les enseignants pourrait susciter d'avantage l'interaction entre les apprenants et l'enseignant :

“ The underlying purpose of WhatsApp is to facilitate communication, and at its most basic level, education is nothing but communication. WhatsApp can provide a channel through which teachers can achieve faster and more seamless communication with their students. It can also increase the level of communication between students and create another venue for learning”.

Ainsi le but sous-jacent de WhatsApp est de faciliter la communication, et à son niveau le plus élémentaire, l'éducation n'est rien d'autre que la communication. WhatsApp peut fournir un canal par lequel les enseignants peuvent communiquer plus rapidement et de manière plus transparente avec leurs élèves. Ceci pourrait également accroître le niveau de communication entre les apprenants et créer un autre lieu d'apprentissage.

Pour certains le WhatsApp pourrait aider l'apprenant à développer la confiance de soi : *“As many students are comfortable with using social media, this type of communication can help build their confidence and have à positive*

effect on their attitude to learning in general”. Dans la mesure où de nombreux apprenants sont à l’aise avec l’utilisation des médias sociaux, ce type de communication pourrait aider à renforcer leur confiance et avoir un effet positif sur leur attitude envers l’apprentissage en général). En effet le développement de la confiance de soi est important pour la réussite d’une

langue étrangère ce qui est en ligne avec Stevick (1980 : 4) qui affirme que dans l’apprentissage des langues « *le succès dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques et davantage de ce qui se passe dans et entre les personnes* ». En faisant référence aux facteurs individuels tels que la peur, la motivation, les techniques d’apprentissage, etc. par l’affirmation « dans les personnes » et aux interactions au sein de la classe avec les autres apprenants et l’enseignant, au climat, à l’atmosphère qui règne dans la classe par l’affirmation « entre les personnes », Stevick (1980) met bien en valeur l’influence du domaine affectif qui est un domaine très large où coexistent les émotions, les sentiments, les croyances, les attitudes. Brown (1994 : 136) explique que « *l’estime de soi est probablement l’aspect le plus omniprésent du comportement humain* ». Selon lui, « *Il peut être facilement affirmé qu’aucune activité cognitive ou affective ne peut être réussie sans un certain degré d’estime de soi, de confiance en soi, de croyance en soi concernant nos capacités à réaliser avec succès cette activité* ». (Ibid.). Les recherches sur l’estime de soi (Martinot (2001), Galand, (2006), André & Lelord, (2008) citées par Smuk, (2012) ont montré que l’estime de soi est un facteur influençant le plaisir éprouvé pour l’apprentissage, les initiatives à prendre pour apprendre, l’activation des ressources cognitives nécessaires (tel l’usage des stratégies), la stimulation des ressources affectives (comme la motivation).

L'estime de soi est un jugement et une évaluation qualitative que l'individu fait de soi-même et qui influence sa confiance envers les autres. Elle se structure dès l'enfance à travers les interactions sociales mais se développe en premier lieu sous l'influence des parents et de leurs messages puis au contact des autres individus formant l'environnement immédiat (les camarades de classes et les enseignants notamment). Même si après un certain temps son « *développement devient stable [...], elle est quand même ouverte à des variations en fonction de circonstances personnelles.* » (Rubio, 2007 : 5). Ces variations de l'estime de soi sont en lien avec l'évolution de l'âge et le développement de l'être humain, et par conséquent, peuvent être dues aux changements des relations entretenues avec le proche environnement dont les parents, les pairs... mais aussi aux changements de leurs opinions à propos d'eux-mêmes. En effet, en fonction des réussites ou échecs antérieurs, des expériences vécues, des comparaisons avec autrui, l'estime de soi « *peut varier (augmenter ou diminuer) tout au long de la vie et être différente selon le domaine* » (Smuk, 2012 : 84). Selon Rosenberg (1965 :15), l'estime de soi est une attitude positive ou négative de l'individu envers lui-même. Harter (1982 : 88) explique que c'est « *l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur* ». Toczek et Martinot (2004 :26) affirment que c'est la « *valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent où se désapprouvent* ». Rubio (2007 : 5) postule que c'est « *un phénomène psychologique et social à travers lequel un individu évalue sa compétence et son soi en fonction de certaines valeurs* ».

De ces quelques définitions, on comprend que l'estime de soi est la façon dont se perçoit l'individu, s'apprécie. C'est l'opinion ou sentiment que

l'individu a de lui-même, de ses compétences, ses aptitudes, de sa propre valeur suite à des auto-évaluations. C'est donc un auto-jugement de la personne, un jugement final auquel aboutit l'individu après s'être évalué : c'est une valeur/appréciation qu'il s'est octroyé après évaluation de son soi. Le tableau suivant montre la capacité des apprenants à communiquer en français.

Tableau 12: Capacité de communiquer en français sur WhatsApp

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	27	87.09	87.07
Non	2	2	6.45	93.54
Indifférent		2	6.45	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau 12 indique les feedbacks des apprenants concernant l'interaction sur WhatsApp en français. La plupart des apprenants des répondants : vingt-sept (27) apprenants représentant (87.09 %) sont pour le sujet en question. Deux (2) autres apprenants pensent qu'ils ne peuvent pas interagir en français sur WhatsApp. Deux (2) apprenants dans le groupe n'ont pas aussi répondu à la question. Dans une mesure où presque tous les apprenants affirment être capables de communiquer en français, son intégration pourrait être un outil pédagogique agréable pour l'apprentissage du français. Cette affirmation de ces apprenants qu'ils interagissent en français est important dans la mesure où apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du groupe et qu'il y a exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur,

rencontre avec des textes, avec des traces écrites, mais aussi écoute des dires des autres apprenants.

Ce qui suggère que dans l'apprentissage l'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges.

L'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fond. Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour l'installer comme lieu de parole et de socialisation. Ceci est en ligne avec Mehan (1979) qui, a observé que la manière dont de jeunes enfants sont actifs dans l'interaction en classe et dans la gestion de la parole, des études de cas, s'attachant à observer l'évolution d'un apprenant dans un environnement institutionnel donné, permettraient d'améliorer la connaissance des comportements langagiers et interactionnels d'un sujet apprenant. Le tableau suivant montre les situations de communication des apprenants en FLE.

Tableau 13: Situations de communication dans la langue française

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Valeur Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Activités/Interaction en classe	1	9	29.03	31.03	31.03
Activités/Interaction au Club de français	2	2	6.45	6.90	37.93
Après les cours	3	2	6.45	6.90	44.83
Conversation	4	3	9.68	10.34	55.17
Autres cas	5	2	6.45	6.90	62.07
Interaction et activité de classe	12	3	9.68	10.34	72.41

Tableau 14 con't

Activité de classe et conversation	14	1	3.23	3.45	75.86
Activité de classe, interaction de club	124	3	9.68	10.34	86.21
Activité de classe, de Club, après les cours, situation formelle	1234	2	6.45	6.90	93.10
Activité de classe, de Club, en dehors de classe, situation formelle.	1234	1	3.23	3.45	96.55
Activité de classe, de Club, en dehors de classe, situation formelle et d'autres situations sociales	12345	1	3.23	3.45	100.00
Pas de réponses	.	2	6.45	Missing	
<i>Total</i>		31	100.0	100.0	

Le tableau treize (13) montre les situations dans lesquelles les apprenants font l'usage de la langue française. En effet sur les 31 répondants, 29 répondants représentant 86.21% ont indiqué qu'ils emploient le français dans de situations diverses. A la lecture, du tableau, nous voyons que 9 apprenants représentant 29,03% affirment qu'ils utilisent le français dans les activités et les interactions de classe. 2 apprenants (soit 6.45%) ont indiqué qu'ils utilisent le français dans les activités de classe et de Club de français ; après les cours et d'autres interaction sociale respectivement. D'autres apprenants ont indiqué qu'en plus des activités de classe, ils utilisent aussi le français dans les conversations courantes et dans des programmes des activités de Club français. L'importance des activités de classe est de favoriser

l'acquisition de la compétence de communication orale. Ceci est tout à fait important pour ceux qui apprennent une langue étrangère.

Selon CECRL (2001), il s'agit probablement des 4 compétences, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle.

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre.

L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative. Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral (CECRL, 2001). Selon Bérard (1991),

dans une classe de langue, le travail s'organise autour de trois types d'activités : les activités de compréhension ; les activités de conceptualisation et les activités d'expression. Pour la compréhension, les contenus sont présentés dans des documents authentiques ou simulés. L'objectif de l'activité de compréhension est d'apprendre aux apprenants à écouter (les voix, les accents, l'intonation), à regarder (les gestes, les mimiques, les mouvements) si on a un matériel vidéo, puis à repérer les données, c'est-à-dire les actes, les notions, les interactions, et les formulations, etc. On effectue d'abord un travail de compréhension globale en tentant de faire retrouver aux apprenants les

conditions de production (interlocuteurs, lieu, canal, objectif de l'échange...). Ensuite, l'enseignant guide les apprenants, à partir du repérage d'indices, dans leur formulation des hypothèses sur le sens avant de vérifier ces hypothèses par une nouvelle écoute, ce qui donne lieu à des échanges (Bérard, 1991). Selon Bérard, (1991) l'activité de conceptualisation porte essentiellement sur

l'inventaire des différentes manières de réaliser un acte (par exemple le remerciement, la salutation). Pour cela, il faut d'abord que les apprenants soient conscients de l'existence des diverses paraphrases communicatives qui, selon Besse (1985), sont des phrases qui peuvent utiliser un lexique ou une syntaxe plus ou moins similaires, qui peuvent se référer explicitement ou non à la même réalité, et qui, cependant, peuvent transmettre pragmatiquement le même message, c'est-à-dire réaliser le même acte de langage. Devant l'acte tiré de l'activité de compréhension, les apprenants sont invités à établir l'inventaire des différentes réalisations de cet acte. Dans ce cas, l'enseignant doit, au lieu de prononcer tout d'un trait les différentes paraphrases qu'il a préparées, se contenter de rester dans son rôle de facilitateur de tours de parole et laisser les élèves se compléter et se corriger.

Selon Bérard (1991) les activités d'expression se réalisent souvent sous forme d'activités de simulation et de jeux de rôle où l'apprenant va s'approprier le matériel nouveau par la pratique en situation. Pour Boyer (1990), les activités d'expressions est le moment du réemploi du nouveau dans des situations différentes, des transpositions et transferts qui peuvent être souvent plus ou moins créatifs, selon que ces nouvelles situations sont données à l'apprenant ou sont à élaborer par lui, selon qu'elles sont proches ou différentes de celles de la phase antérieure, et selon qu'elles permettent un

plus ou moins grand degré de brassage des éléments nouveaux avec l'acquis antérieur). Pour réussir l'appropriation des activités de l'expression, les productions orales doivent répondre à des critères de pertinence et d'adéquation à la situation de communication. Ces critères sont d'autant plus rigoureux lorsque l'on passe d'échanges ayant trait à la vie quotidienne à des échanges portant sur des domaines de spécialité (restaurant, magasin, aéroport par exemple). Selon Leblanc (1986), les situations de communication sont définies par cinq paramètres fondamentaux : d'abord « Qui ? » (Qui parle ? Quelles sont l'identité et les caractéristiques du locuteur ?) ; ensuite « A qui ? » (Qui est la personne à qui je m'adresse ? Quelles sont ses caractéristiques sociales ou psychologiques ?) ; après « Quoi ? » (Quel est le sujet de l'échange ? De quoi parle-t-on ?) après « Pourquoi ? » (Qu'est-ce qui est en jeu ? Dans quel but est-ce qu'on parle ?) et enfin « Comment ? » (La combinaison des paramètres oriente et « modélise » le discours. Ce cinquième paramètre apporte la touche finale à sa mise en forme.) L'enseignant doit guider ses apprenants dans leur construction orale par le biais des paramètres cités plus haut, en tenant compte des spécificités du code. Cela implique aussi l'introduction des stratégies de communication : comment prendre/ reprendre l'initiative de la conversation, comment récupérer la parole, quels « gestes » de compensation utiliser, comment prévoir le déroulement de ses interventions dans les échanges en face à face. Par conséquent, tout enseignant doit intégrer l'idée évidente que développer la compétence de production orale doit donner la priorité à l'efficacité communicative et qu'une part de l'évaluation de la production devient donc interne à son exécution : soit le message passe, malgré des approximations ou des incorrections linguistiques, soit la

communication est bloquée. On entraîne parallèlement l'apprenant à s'auto-évaluer. Après chaque réalisation, l'enseignant propose une évaluation de ce qui a été produit dans une discussion guidée auprès de toute la classe. Le but essentiel est de savoir si l'échange produit correspond aux objectifs fixés au départ et de susciter les remarques de chaque apprenant sur la communication

: cohérence de l'échange par rapport aux paramètres de la situation de communication, respect du registre utilisé, réalisation des actes. Tout ceci pourrait être facilité par l'intégration de WhatsApp dans la classe de FLE dans la mesure où avec cet outil l'enseignant pourrait être en contact avec les apprenants même en dehors des heures de cours.

En effet, pour la question pour récolter l'avis des opinions des répondants sur l'intégration de WhatsApp comme l'outil pédagogique aux écoles normales au Ghana, la majorité constituant 30 répondants représentant 97 % pensent que l'intégration de cet outil profitera à l'apprentissage du français. Ces derniers qui sont en faveur de l'intégration de WhatsApp comme support pédagogique dans la classe de FLE pensent que : pour treize (13) apprenants, l'intégration de WhatsApp leur permettrait d'apprendre le français à tout moment et endroit, c'est-à-dire que l'apprentissage ne serait pas seulement limité dans les quatre coins de classe dans la mesure où WhatsApp est une application de messagerie pour smartphone qui permet d'avoir des conversations avec ses contacts. Il est possible d'avoir des conversations à plusieurs ou à deux, et d'échanger textes, images, vidéos, sons et position GPS. L'un des avantages de WhatsApp, c'est qu'il est un moyen gratuit et facile de communiquer avec les autres. La messagerie WhatsApp permet à des personnes qui collaborent ensemble de travailler à distance, organiser des

réunions en ligne, discuter leurs avancées et les problèmes qu'ils affrontent dans le cadre de leur travail, se consulter, se conseiller, faire des réclamations, donner des instructions et des ordres, etc. On peut communiquer avec des amis ou des membres de la famille de partout dans le monde presque tout de suite.

D'autres dans ce groupe pensent aussi qu'avec la révolution numérique et le développement des nouvelles technologies, WhatsApp jouent un rôle important dans notre vie quotidienne. Dans un monde de plus en plus connecté, ces outils sont devenus des principales méthodes de communication. WhatsApp est parmi ces réseaux sociaux le plus utilisés touchant presque toutes les tranches d'âges donc son intégration dans l'apprentissage de FLE serait appropriée. Aussi, douze (12) répondants ont affirmé que l'intégration de WhatsApp pourrait être une source de motivation pour les enseignants pour apprendre le FLE. Quatre (4) de ces répondants pensent qu'avec l'intégration de WhatsApp, les apprenants vont améliorer leur grammaire et vocabulaire. L'un des apprenants pense que l'intégration de WhatsApp sera bénéfique pour l'apprentissage de FLE cependant les apprenants les apprenants qui n'ont pas de Smartphones ne pourront pas bénéficier. Un seul apprenant dans le groupe pense que l'intégration de WhatsApp ne sera pas bénéfique pour les apprenants. Pour cet apprenant, l'utilisation de WhatsApp pourrait rendre les apprenants paresseux. Pour ce dernier, WhatsApp peut créer un certain nombre de conflits notamment sociaux. Le problème principal de l'utilisation de WhatsApp est lié à la confidentialité des conversations. En effet, tout le monde peut transférer librement certaines conversations et cela peut avoir des conséquences sur les rapports entre les utilisateurs. Par l'intermédiaire des conversations collectives communément appelées « Groupes WhatsApp », les

contacts des utilisateurs sont accessibles à tous. Les utilisateurs peuvent également se tromper de destinataires dans l'envoi de certains messages privés et cela crée souvent des gros scandales au sein des communautés. Le tableau suivant illustre l'utilité de WhatsApp comme support didactique de la langue française.

Tableau 15 : Utilité de WhatsApp comme support didactique de la langue française

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Utile	1	13	41.94	43.33
Très utile	2	13	41.94	86.67
Parfait	3	3	9.68	96.67
Pas utile	5	2	6.46	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau quatorze (14) montre l'avis des apprenants concernant l'utilité de WhatsApp comme support pédagogique. En effet, la plupart des apprenants pensent que l'intégration de WhatsApp comme support dans l'apprentissage de la langue française serait respectivement utile (43,33%), très utile (43,33%), et parfait (10%). Une minorité de deux (2) apprenants représentant 6,46% pensent que l'intégration de WhatsApp ne serait pas utile. Pour la plupart des apprenants qui sont l'intégration de WhatsApp comme outils didactique pensent cet outil a plusieurs avantages voilà pourquoi son intégration serait appropriée, pour certain de ces apprenants, d'abord le coût, l'application ne coûte rien et cela est forcément le plus grand avantage. De plus, beaucoup de des apprenants ont déjà WhatsApp installé sur leur téléphone, ainsi l'employabilité et la connaissance du système sont élevées.

Aussi WhatsApp permet d'envoyer des textes, des photos et des vidéos et des audio qui pourraient être bénéfiques pour l'apprentissage du français. Par ces avantages de WhatsApp nous pouvons considérer que ce médium pourrait faciliter l'apprentissage informel du français. Il est indéniable que le mode d'apprentissage informel par voie électronique ou en ligne (autrement dit, le e-learning) présente de nombreux avantages que nous ne pouvons pas ignorer. Pour citer quelques avantages (Kruse, 2001 : 34) : (i) il est possible d'effectuer l'apprentissage sur demande chez soi ou ailleurs à n'importe quelle heure ; (ii) l'apprenant peut déterminer son propre rythme et ainsi réduire son stress tout en augmentant sa satisfaction de l'apprentissage ; (iii) ce mode d'apprentissage permet de mieux engager les apprenants grâce à l'aspect interactif du e-learning, et (iv) l'apprenant peut renforcer la confiance en lui-même grâce aux documents de référence rapide auxquels il aura accès et ainsi lui permet d'être plus motivé pour atteindre ses objectifs d'apprentissage. Avec l'avènement des dispositifs mobiles tels que le téléphone portable ou les tablettes, le nouveau mode d'apprentissage est celui du m-learning (Behera, 2013).

Le plus grand avantage du m-learning est que l'apprenant possède déjà dans une vaste majorité de cas - son propre téléphone mobile, et pourra accéder au contenu et aux interactions d'apprentissage n'importe où et n'importe quand. Cela lui permet de gagner du temps car l'apprenant peut apprendre même en se déplaçant ou en attendant le transport en commun. L'interactivité avec les camarades, leurs professeurs et même des locuteurs natifs dans un pays étranger, peut-être plus directe et simultanée puisqu'on a très souvent sur soi son téléphone mobile. Cela veut dire aussi que les

apprenants peuvent avoir quasi instantanément un retour ou des commentaires sur leurs productions. Apprendre dans un contexte social en ligne (par exemple comme en utilisant un réseau social) permet aux apprenants d'apprendre entre eux (Dron & Anderson, 2014). Enfin et surtout, l'emploi du m-learning dans une classe est une sorte de prolongement du cours, et pourra

contourner les problèmes de la réduction du temps de cours. Ayant discuté de l'importance de l'intégration de WhatsApp selon les points de vue des répondants, le tableau ci-dessous montre l'interaction des apprenants et des enseignants sur ce logiciel.

Tableau 16: Interaction personnelle avec enseignants

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	16	51.61	55.17
Non	2	13	41.94	100.00
Pas de réponse	3	2	6.45	
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau quinze (15) indique l'interaction individuelle des apprenants avec leur enseignants par le biais de WhatsApp, c'est-à-dire si les apprenants interagissent avec leur enseignant sur WhatsApp de façon privée. 16 apprenants qui représentent 51,17% ont affirmé qu'ils communiquent avec leurs enseignants sur WhatsApp de façon privée, par contre 13 (soit 41,94%) ont dit qu'ils ne communiquent pas de façon privée sur WhatsApp avec leur enseignant. Nous pensons que les apprenants qui communiquent individuellement avec leur enseignant sur WhatsApp bénéficieront de ce dernier quand ces apprenants sont en difficulté même en dehors des heures de

classe. Ceci pourrait dans une grande améliorer la compétence communicative de l'apprenant parce que plus on pratique une langue, plus on arrive à la parler couramment. Dans de nombreux domaines, les compétences s'assimilent à force de répétitions et d'entraînement.

Dans la mesure où l'apprentissage d'une langue procède par accumulation, il doit se continuer en dehors de la classe. L'un des moyens dont vous disposez sont les tests de vocabulaire avec des révisions à faire à la maison ou dans les clubs de langue. Donnez à ses étudiants des exercices à faire par WhatsApp pour qu'ils retiennent ce qu'ils ont appris pendant les cours. C'est particulièrement vrai pour l'acquisition d'une langue. Pour renforcer l'apprentissage en classe il faut sans cesse revoir la grammaire, réviser le vocabulaire et pratiquer la langue même hors de la classe. Des activités récréatives comme échanger des documents et des audio, et des images sur le français pourrait aider à améliorer les compétences communicatives en français, ainsi les apprenants qui ont l'opportunité d'interagir avec leur enseignant sur WhatsApp pourrait avoir l'accès de ces documents si l'enseignant est conscient qu'il pourrait employer le WhatsApp pour enseigner ses apprenants. Le tableau suivant montre la langue employée par les apprenants (qui communique de façon privée) durant la communication sur WhatsApp avec leur enseignant.

Tableau 17 : Interaction personnelle avec des enseignants en français

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cum</i>
Oui	1	4	12.90	12.90
Non	2	26	83.88	96.77
Pas de réponse	3	1	3.23	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau seize (16) montre que sur les 31 apprenants, c'est seulement 4 qui représentent 12,90% qui ont affirmé de communiquer seulement en français avec leur enseignant. La majorité de 26 apprenants (soit 83,88%) ont dit qu'ils ne communiquent pas en français avec leur professeur. À cause de manque de vocabulaire appropriée pour pouvoir s'engager en communication.

Tableau 18 : Communication sur WhatsApp en français durant les congés

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	19	61.29	61.29
Non	2	11	35.48	96.77
Pas de réponse	3	1	3.23	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau ci-dessus montre si les apprenants interagissent avec leur enseignant pendant les congés ou pas. Le tableau indique que dix-neuf (19) apprenants représentant 61,29% des répondants ont dit qu'ils communiquent avec leur professeur pendant les vacances ou les congés alors que onze (11) apprenants qui représentent 35,48% ont dit qu'ils ne communiquent pas avec leur professeur pendant les vacances. La majorité des apprenants qui communique avec leur enseignant pendant les vacances suggèrent qu'à tout moment les apprenants pourraient bénéficier d'autres approches d'enseignement du professeur au cas de difficultés, ce qui implique que WhatsApp répond au besoin éducatif comme le postule Le Monde (2012). Selon ce dernier, ce logiciel pourrait jouer le rôle de rapprochement entre l'enseignant et les apprenants : leur usage permet à l'enseignant de mieux connaître la réalité de ses étudiants et se rapprocher d'eux en assumant divers

rôles normalement attribués au tutorat dans la formation en ligne. WhatsApp pourrait jouer le rôle de l'altération de l'espace –temps éducatif : l'apprenant peut se servir de ses médias dans la préparation à des activités en classe et dans le transfert des apprentissages dans sa vie quotidienne. Ce média assure aussi la continuité de l'apprentissage : l'usage du média social assure la continuité dans l'apprentissage de la langue, ce qui peut contribuer à la lutte contre le décrochage. WhatsApp pourrait aussi servir comme un « riche partage » entre enseignants : un groupe d'enseignants pourrait décider de mettre leur matériel en commun en plus de tout ce que les étudiants ont pu apporter au contenu de l'enseignant, cela pourrait donner lieu à un contenu assez riche qu'il serait très difficile d'égaliser en travaillant seul (Le Monde, 2012). Le tableau suivant indique le feedback des apprenants concernant l'intégration de WhatsApp dans l'apprentissage de la langue française.

Tableau 19 : L'usage de WhatsApp dans l'apprentissage du français

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	26	83.87	83.87
Non	2	4	12.90	96.77
Pas de réponse	3	1	3.23	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Dans le tableau dix-huit (18), nous remarquons que la majorité de 26 apprenants qui représente 83,87% sont d'accord de l'intégration de WhatsApp dans l'apprentissage de FLE. Par contre, 4 apprenants (soit 12,90%) sont contre l'intégration de WhatsApp comme outils pédagogiques pour apprendre le français. Un apprenant (soit 3,23%) est indifférent vis-à-vis de l'intégration

de WhatsApp dans l'apprentissage de FLE. La majorité des apprenants qui sont en faveur de WhatsApp dans l'apprentissage de FLE suggèrent qu'à l'heure où le numérique évolue à un rythme exponentiel, l'apprentissage des langues dépend largement de l'utilisation efficace des outils mobiles, des plateformes en ligne et des réseaux sociaux. L'ordinateur fut l'allié de l'apprentissage dès son émergence, et l'est toujours jusqu'à maintenant. Ainsi, le WhatsApp pourrait être un outil qui supporte l'enseignement de FLE et le véhicule (Legros, 2002).

Cet usage reste le plus important, selon Legros (2002), pour l'apprentissage d'une langue. Trois autres usages sont à distinguer dans sa classification : l'usage de WhatsApp librement sans qu'il soit porteur d'aucune didactique, c'est à l'utilisateur de l'utiliser pour l'apprentissage / enseignement. Tous ces usages montrent bien comment les relations entre technologie et apprentissage linguistique en général peuvent être productives. Le tableau suivant indique si les apprenants emploient le français dans leur interaction sur WhatsApp ou pas.

Tableau 20 : Echange de Messages en français sur WhatsApp

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	25	80.65	80.65
Non	2	5	16.13	96.77
Pas de réponse	1	3.23		100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Le tableau ci-dessus montre la langue de communication des apprenants et enseignants durant les vacances et les congés. Nous remarquons

que la majorité de 25 qui représente 80.65% affirme qu'ils utilisent le français pour communiquer sur WhatsApp durant les vacances et les congés. Par contre, une minorité de 5 apprenants ont dit n'emploie pas de français pour communiquer. La majorité des apprenants qui font usage de français sur les plateformes de WhatsApp pendant les vacances et les congés pourraient être

expliqués de deux façons. Premièrement il nous semble que ces apprenants utilisent le français pour éviter l'oubli de la langue française. Deuxièmement, l'usage de français sur ce réseau nous suggère que ce média pourrait servir comme un outil pédagogique pour enseigner le français. Un outil pédagogique est un système, une méthode, un programme informatique qui permet de comprendre et d'apprendre ce qu'est un certain domaine de connaissance dans notre cas le français. Chaque type d'activité peut posséder des outils pédagogiques afin d'informer, former ou perfectionner des individus souhaitant ou nécessitant améliorer leurs connaissances sans avoir besoin de suivre un cours formel, bien que celui-ci puisse faire partie de l'outil pédagogique. Cet outil est simplement un support associé à une démarche et élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner « un » public à comprendre, à apprendre ou à travailler. C'est donc un outil au service de la pédagogie, c'est-à-dire plus modestement au service de ceux qui apprennent ou de ceux qui les aident à apprendre (Cuq, 2003).

Selon Bourdet (1995), c'est l'association entre le support et la démarche qui fait l'outil pédagogique. Le support ne reste qu'un moyen au service de la démarche ou de la stratégie éducative : le chemin que le support fait emprunter à l'esprit pour arriver à un savoir ou à la compréhension (Bourdet, 1995)

Ainsi une photo n'est pas un outil pédagogique, mais à partir du moment où elle s'insère dans une démarche, souvent lors d'une animation, où l'on va par la technique faire « parler » la photo et interroger l'apprenant : on est dans « l'outil ». Par contre, une association de photos, aussi parlantes soient elles, ne constitue pas un outil de fait mais le devient si cette association

a une finalité cognitive et qu'elle emprunte pour cela le bon chemin : cohérence de regroupement des photos, légendes, textes explicatifs, questionnements, organisation thématique ... Ce « bon chemin » l'est, quand il est adapté et adéquat : il n'y a pas de « bons et de mauvais outils » pédagogiques, il n'y a que des bons outils adaptés à un public. Par conséquent, l'intégration de WhatsApp et l'emploi approprié de WhatsApp comme outil pédagogique pourraient aider les répondants à perfectionner leur apprentissage de la langue française.

Le tableau suivant montre les moyens par lesquels les apprenants font l'usage de WhatsApp.

Tableau 21 : Moyens d'usage de WhatsApp

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Valeur Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Je suis sur une plateforme créée par un professeur	1	1	3.23	3.33	3.33
Nous avons créé notre plateforme pour une interaction uniquement en FLE	2	5	16.13	16.67	20.00
Nous avons créé notre plateforme pour une interaction en FLE et en anglais	3	14	45.16	46.67	66.67
Utilisation de WhatsApp pour l'échange de vidéo de	4	2	6.45	6.67	73.33

Tableau 22 Con ‘t

FLE					
Utilisation de WhatsApp pour partager des chansons francophones	5	6	19.35	20.00	93.33
Usage de WhatsApp pour avoir d’aide pour faire des exercices en français.	6	1	3.23	3.23	96.67
Usage de WhatsApp pour discuter des travaux de groupe	7	1	3.23	3.23	100.00
Pour s’aider en cas de difficultés	8	1	3.23		
<i>Total</i>		31	100.0	100.0	

Le tableau vingt (20) indique les domaines dans lequel les apprenants utilisent la WhatsApp. Il est remarquable que le tableau montre de divers usages de WhatsApp par les apprenants. En effet nous remarquons que les apprenants sont dans des groupes de WhatsApp crée soit par un enseignant, soit un de leurs collègues. En ce qui concerne l’emploi de WhatsApp, 14 apprenants qui représentent 45,16% ont indiqué que le but de la création de la plateforme WhatsApp est pour l’interaction en langue française et échange d’autres idées. Le tableau montre aussi que 6 apprenants (soit 19,35%) ont affirmé qu’ils ont créé le groupe WhatsApp « pour partager » des chansons francophones. Nous voyons que 5 apprenants (soit 6,45%) ont dit qu’ils ont « créé notre plateforme pour une interaction uniquement en FLE ». Deux (2) autres apprenant ont affirmé qu’ils utilisent le WhatsApp pour « échanger des vidéos de FLE ». Par ailleurs d’autres apprenants ont aussi indiqué qu’ils utilisent le WhatsApp pour « avoir de l’aide pour faire des exercices en français » ; « pour discuter des travaux de groupe » ; et « pour s’aider en cas

de difficultés ». Les emplois d'usage mentionnés par les apprenants suggèrent que le WhatsApp pourrait être bénéfique pour ces derniers dans l'apprentissage de FLE. Cet outil a le potentiel de créer des espaces de communication alternatifs pour les apprenants dans des contextes informels. Le WhatsApp aussi prend en charge le partage des connaissances entre les

apprenants et entre ces derniers et les enseignants dans les contextes formels et informels. Nous montrons ci-dessous les mérites du WhatsApp selon les apprenants dans le tableau suivant.

Tableau 23 : Mérites de WhatsApp dans l'apprentissage du français

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Valeur Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Apprentissage de vocabulaire nouveau	1	8	25.81	28.57	28.57
Pour avoir des clarifications sur des exercices	2	2	6.45	7.14	35.71
Echange des messages écrits en français (expression écrite)	3	1	3.23	3.57	39.29
Apprentissage de grammaire par échange d'information	4	1	3.23	3.57	42.86
Apprentissage de conjugaison	5	1	3.23	3.57	46.43
Aide pour faire des devoirs et exercices	6	1	3.23	3.57	50.00
Pour demander des aides pour faire des exercices de traductions	7	1	3.23	3.57	53.57

Tableau 24 Con't

Aide à améliorer la grammaire	8	1	3.23	3.57	57.14
Donner des informations sur les activités du Club Français	9	1	3.23	3.57	60.71
Circuler des documents sur le FLE	10	7	22.58	25.00	85.71
Circulation des informations pour des cours/séminaires	12	1	3.23	3.57	89.29
Aider à développer des compétences orales	14	1	3.23	3.57	92.86
Aider à développer des compétences écrites	15	1	3.23	3.57	96.43
Aider à améliorer l'expression écrite	16	1	3.23	3.57	100.00
Apprentissage sous forme de divertissement par des audio	17	3	9.68	9.68	
<i>Total</i>		31	100.0	100.0	

Le tableau vingt et un (21) indique les mérites de WhatsApp selon les apprenants. Les apprenants ont donné entre autres les mérites de FLE suivants. Pour 8 apprenants (soit 25,81%), le WhatsApp est utile dans l'apprentissage de vocabulaires nouveaux. 7 apprenants (soit 22,58%) estiment que le WhatsApp est utile dans « la circulation des documents de FLE ». Pour 3 apprenants (soit 9,68%), par WhatsApp, l'apprentissage de FLE devient « de divertissement par audio ». Deux apprenants (6,45%) ont dit qu'ils utilisent le

WhatsApp pour « avoir des clarifications sur des exercices ». Par ailleurs, d'autres apprenants ont dit qu'ils échangent des messages écrits en français (expression écrite) à l'aide de WhatsApp. Encore d'autres ont affirmé qu'ils apprennent la grammaire et la conjugaison de la langue française par WhatsApp. Certains apprenants ont indiqué le WhatsApp leur aide à faire leur devoir. Pour certains apprenants, le WhatsApp leur est utile « pour demander de l'aide pour faire des exercices de traductions ». Certains apprenant ont affirmé que le WhatsApp leur set comme un moyen de communication pour avoir des informations concernant les séminaires au campus et les informations relatifs au Club de français. Pour certains répondants, WhatsApp leur permet de développer les compétences (écrite, orale, expression orale et expression écrite). Le tableau ci-dessous montre si l'utilisation de WhatsApp est associée à des défis ou pas.

Tableau 25 : Défis associés à l'utilisation de WhatsApp

<i>Items</i>	<i>Valeur</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Pourcentage Cumulatif</i>
Oui	1	26	83.87	83.87
Non	2	5	16.13	100.00
<i>Total</i>		31	100.0	

Dans le tableau ci-dessus ; 26 apprenants qui représentent 83,87% ont signalé que l'utilisation de WhatsApp est associée de défis. Une minorité de 5 apprenants (soit 16,13%) pensent que l'utilisation WhatsApp n'a aucune difficulté. Ayant analysé et discuté les données collectées chez les apprenants, nous focalisons dans les lignes qui suivent sur les données des enseignants.

Tableau 26 : Données personnelles des enseignants de français

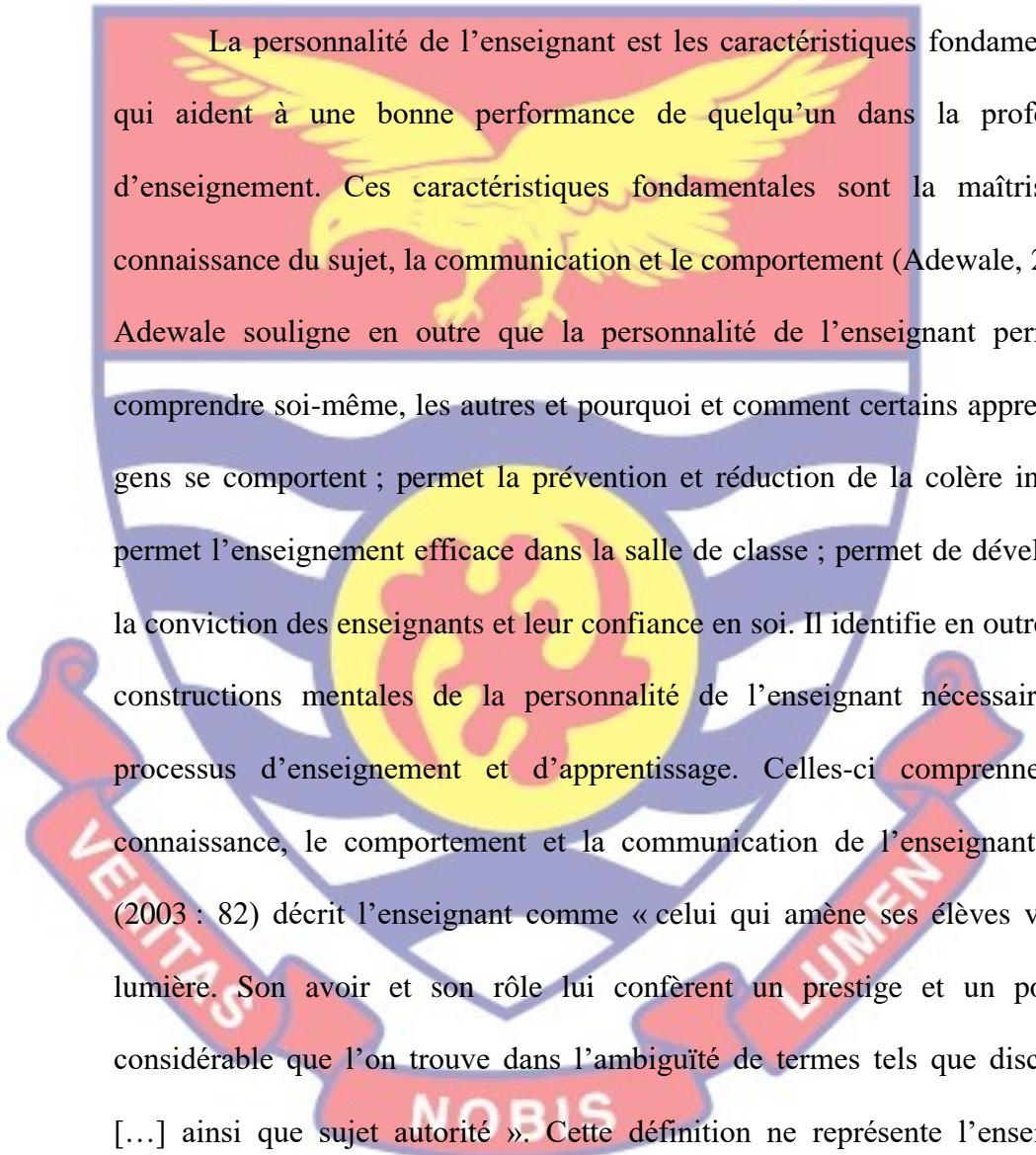
Données des apprenants		Pourcentage (%)	
		Nombre	
Sexe	Masculin	4	63,67
	Féminin	2	33,33
Age	25-30	1	16,67
	30-35	1	16,67
	35-40	2	33,33
	45-50	1	16,67
	50 et plus	1	16,67
Expérience	1 à 5 ans	1	16,67
	6 à 10 ans	2	33,33
	11 à 15 ans	1	16,67
	15 ans à 20ans	1	16,67
	20 ans et plus	1	16,67
Niveau	Licence en pédagogie	0	0,0
	Licence en lettre	0	0,0
	Master en lettre	2	33,33
	Master en philosophie	4	63,67
Nombre d'étudiant	20 – 25	0	0,0
	26– 30	2	33,33
	31 – 35	2	33,33
	36 – 40	2	33,33

Le tableau vingt-trois (23) présente les données personnelles des enseignants. Nous voyons que les enseignants qui ont répondu aux questionnaires sont au nombre de 6 ; dont quatre (4) de sexe masculin (63,67%) et deux (2) de sexe féminin (33,33%). Par rapport à l'âge des enseignants, deux (2) des enseignants (33,33%) ont entre 35 et 40 ans.

Chacun des enseignants qui représente 16,67% a respectivement entre les tranches d'âge suivant 25 à 30 ans ; 30 à 35 ans ; 45 à 50 ans et 50 et plus. En ce qui concerne l'expérience des enseignants ; 2 enseignants qui représentent 33,33% ont une expérience de 6 à 10 ans. Un enseignant à respectivement 1 à 5 ans ; 11 à 15 ans ; 15 ans à 20 ans ; 20 ans et plus d'expérience. Par rapport des renseignements sur la formation des enseignants des enseignants, au niveau des qualifications professionnelles, 2 soit 33,33% ont le Master 1 en (Applied French Linguistics) alors 4 soit 63,67% ont de master II en science d'éducation en (Linguistics and Didactics of French). Ces résultats démontrent que les enseignants sont spécialisés en langue française et qu'ils sont tout à fait à la hauteur pour donner des cours en français en ce que concerne des sons en français.

Nous pensons que l'enseignant a un rôle important à jouer dans l'apprentissage et son rôle sera influencé par sa qualification. Mayor (1998 : 56) souligne que l'enseignant est l'individu qui a le rôle le plus important à jouer pour assurer que ce développement et intégration aient lieu. Il explique que : "teachers have a pivotal role to play in preparing the young generation to help realize our hopes that the coming century will see a more socially just, more tolerant and more peaceful world". Le rôle de l'enseignant en assurant la qualité de l'enseignement et l'apprentissage de l'apprenant est sans doute

indispensable. Sanders & Horn (1998) dans leur étude, soulignent que le seul facteur le plus important en déterminant le succès académique de l'apprenant est l'enseignant, sa disposition ou personnalité, c'est-à-dire que l'enseignant aide à rendre efficace et standard le processus d'enseignement et d'apprentissage.

The watermark is the official crest of the University of Cape Coast. It features a shield with a yellow eagle with outstretched wings at the top. Below the eagle is a yellow sun with rays. The shield is flanked by two red banners with white text: 'VERITAS' on the left and 'LUMEN' on the right. At the bottom of the shield is a red banner with white text: 'NOBIS'. The entire crest is set against a light blue background.

La personnalité de l'enseignant est les caractéristiques fondamentales qui aident à une bonne performance de quelqu'un dans la profession d'enseignement. Ces caractéristiques fondamentales sont la maîtrise ou connaissance du sujet, la communication et le comportement (Adewale, 2013). Adewale souligne en outre que la personnalité de l'enseignant permet à comprendre soi-même, les autres et pourquoi et comment certains apprenants, gens se comportent ; permet la prévention et réduction de la colère inutile ; permet l'enseignement efficace dans la salle de classe ; permet de développer la conviction des enseignants et leur confiance en soi. Il identifie en outre trois constructions mentales de la personnalité de l'enseignant nécessaires au processus d'enseignement et d'apprentissage. Celles-ci comprennent la connaissance, le comportement et la communication de l'enseignant. Cuq (2003 : 82) décrit l'enseignant comme « celui qui amène ses élèves vers la lumière. Son avoir et son rôle lui confèrent un prestige et un pouvoir considérable que l'on trouve dans l'ambiguïté de termes tels que discipline [...] ainsi que sujet autorité ». Cette définition ne représente l'enseignant qu'un individu de pouvoir et d'autorité pour diriger quelqu'un d'autre vers la découverte en créant le contexte approprié. L'enseignement efficace est lié à la personnalité de l'enseignant. L'enseignement efficace implique une bonne

compréhension de comment et pourquoi certaines activités conduisent à l'apprentissage, et quels facteurs influencent leur efficacité.

(Kyriacou, 2001 : 5) définit l'enseignement efficace comme « l'enseignement qui réalise avec succès l'apprentissage par les apprenants comme prévu par l'enseignant ». Ceci veut dire que l'un ne peut parler de

l'enseignement étant efficace que si l'apprentissage a vraiment eu lieu et pour que l'apprentissage ait lieu, il faut un contexte favorable dont l'enseignant fait une partie intégrante. Les enseignants dans cette étude sont tous professionnels et sont à la hauteur d'enseigner pour comprendre l'importance et implication didactique dans la classe de FLE. En ce qui concerne le nombre d'apprenants que ces enseignants encadrent par classe, tous les répondants ont indiqué que le nombre varie de 30 à 40. Selon le Ministère de l'Éducation Ghanéenne (1994), la taille moyenne d'une classe est de trente (30) à trente-cinq (35). Selon Cuq (2003), en France, dans le premier degré, le nombre moyen d'apprenants par classe est stable dans le secteur public (23,7 élèves par classe), mais augmente légèrement dans le secteur privé (24,2 en 2000 à 24,4 en 2001). La taille des classes en préélémentaire est de 25,7 élèves en moyenne dans le secteur public et de 27,0 en moyenne dans le privé. Elle est de 23,0 élèves par classe en élémentaire dans le public mais un peu supérieure dans le privé (23,4). Pour le second degré, dans le secteur public, le nombre moyen d'élèves par classe continue à augmenter dans le second cycle général et technologique (29,9 élèves par classe). Dans le second cycle professionnel, la taille moyenne des classes se maintient à un peu plus de 19 élèves (Cuq, 2003). Cependant le nombre d'apprenants dans une classe de langue étrangère ne devait pas dépasser vingt (Cuq et Gruca 2005) et par conséquent les

nombre élevés des apprenants dans la classe dans notre cas pourraient avoir un effet négatif sur l'apprentissage des apprenants. Il nous semble que pour pouvoir bien gérer ces classes de langue l'enseignant a besoin d'adopter des stratégies et des techniques innovantes comme l'intégration de WhatsApp comme l'outil pédagogique. Le tableau suivant montre les feedbacks

concernant l'usage de WhatsApp par les enseignants.

Tableau 27 : Feedbacks sur WhatsApp des enseignants de français

Items		Fréquence	Pourcentage (%)
Usage de WhatsApp	Oui	6	100
	Non	0	0
Interaction avec les étudiants	Oui	6	100
	Non	0	0
Donnez des devoirs aux apprenants par le biais de WhatsApp	Toujours	4	66,67
	Des fois	2	33,33
	Jamais	0	0
Aspects de FLE traités avec WhatsApp	Grammaire	1	16,67
	Expression écrite	2	33,33
	Expression orale	1	16,67
	Vocabulaire	1	16,67
Intégration de WhatsApp pour l'enseignement de FLE	Oui	6	100
	Non	0	0

Le tableau vingt-quatre (24) nous montre les données sur l'utilisation de WhatsApp chez les enseignants de la langue française. A la lecture, nous remarquons que tous les 6 enseignants (100%) ont affirmé qu'ils utilisent WhatsApp. En ce qui concerne l'interaction sur WhatsApp avec les apprenants, tous les enseignants ont affirmé qu'ils interagissent avec leur apprenant sur WhatsApp. Aussi les six (6) enseignants ont confirmé qu'ils

donnent le devoir à travers WhatsApp : quatre (4) enseignants qui représentent 66,67 % des répondants ont signalé qu'ils donnent de travail « toujours » sur WhatsApp ; deux (2) enseignants ont aussi dit qu'ils donnent des fois des devoirs sur la plateforme de WhatsApp.

Par rapport aux aspects de FLE traités par le français, les 6 enseignants ont affirmé qu'ils traitent de différents aspects de français comme la grammaire, l'expression écrite, l'expression orale et le vocabulaire. Enfin le tableau 22 montre que tous les six (6) enseignants sont pour l'intégration de WhatsApp dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Par rapport aux bénéfices de WhatsApp, tous les enseignants pensent que cette application pourrait bénéficier énormément aux apprenants lorsqu'elle est adaptée à l'apprentissage de la langue française. En ce que concerne l'importance de WhatsApp pour l'enseignement du français ; nous avons relevé quelques de ces importances chez les enseignants répondants qui se résume à ces points : pour les répondants enseignants le WhatsApp permet la messagerie gratuite et illimitée ; WhatsApp est important pour la messagerie texte instantanée mobile ; WhatsApp peut être utilisé par les apprenants pour atteindre les attitudes via la technologie qu'ils connaissent le mieux : leurs téléphone ; WhatsApp peut être utilisé pour atteindre les étudiants et les parents qui n'ont ni téléphone fixe ni email ; Interagir avec les enseignants afin de clarifier les doutes.

Pour certains enseignants ; le WhatsApp facilite la recherche d'information en ligne : il peut être utilisé pour trouver directement des informations sur Internet via WhatsApp Web ; WhatsApp peut être utilisé sur une connexion Wi-Fi pour la recherche d'information. Il pourrait aussi servir

de canal de partage de ressources dans la mesure où WhatsApp peut être utilisé pour envoyer des vidéos, des messages audios et des images ; vous pouvez y sélectionner ou faire des listes de personnes dans vos contacts auxquelles vous partager des ressources éducatives et d'apprentissages. Pour d'autres enseignants, WhatsApp est un canal de communication : Vous pouvez

poser des questions sur tous les sujets et les envoyer à toutes les personnes de votre groupe ; le WhatsApp est un outil pour communiquer. Il peut fournir un canal par lequel les enseignants peuvent obtenir une communication plus rapide et plus transparentes avec les apprenants ; il peut augmenter le niveau de communication entre les étudiants ; faciliter la communication en temps réel entre les apprenants et les enseignants ; les enseignants peuvent, maintenir la communication avec les étudiants ; le WhatsApp peut être considéré comme un facilitateur de communication. Par conséquent, WhatsApp pourrait être considéré comme le facilitateur d'information parce que sur WhatsApp, les amis, les camarades de classe et les enseignants peuvent nous fournir des informations ; WhatsApp peut être une source d'information pour les étudiants de FLE. Un enseignant qui a répondu au questionnaire pense que le WhatsApp pourrait constituer un environnement d'apprentissage : « J'ai trouvé sur WhatsApp que vous pouvez l'utiliser pour construire un cercle d'apprentissage ; la création d'un environnement d'apprentissage sur les nombreuses fonctionnalités de WhatsApp aide à construire une salle de classe mobile ; vous pouvez faire un groupe avec vos camarades qui sont prêts à lire et à partager leurs réflexions ; il crée un autre lieu d'apprentissage ; pour créer des groupes d'apprentissage et d'études ; cela peut paraître un peu difficile à croire, mais WhatsApp peut être utilisé comme un outil d'apprentissage.

Pour un autre répondant, WhatsApp est un canal de diffusion. Pour ce répondant, WhatsApp permet de rester en contact avec des étudiants en dehors de la salle de classe ; restez en contact avec les parents ; envoyez les fiches de rapport directement sur les téléphones des parents. Il sert aussi de diffusion de ressources : créez des leçons audios qui peuvent être envoyées directement aux étudiants ; envoyez des vidéos aux étudiants ; envoyez des graphiques aux tels que des images directes aux étudiants ; WhatsApp peut être un moyen de distribution des ressources éducatives. Selon les répondants, WhatsApp pourrait servir comme une plateforme de discussion en vue de la compréhension d'une notion ou d'un sujet ainsi l'enseignant pourrait créer une large base de discussion sur de nombreux sujets. Il est attrayant et il rend la discussion super riche.

L'enseignant pourrait engager une discussion significative sur les concepts que vous voulez comprendre beaucoup mieux. Un des répondants a avancé que le WhatsApp favorise l'égalité d'accès à l'éducation au savoir, ainsi WhatsApp est une solution idéale pour les éducateurs qui peuvent travailler avec des étudiants à faible revenu ; les enseignants doivent se connecter avec les étudiants à travers WhatsApp qu'ils utilisent déjà tous les jours. Enfin un répondant a de l'avis que WhatsApp est disponible auprès des apprenants et par conséquent est une solution à laquelle les étudiants sont déjà familiers. La plupart des étudiants savent déjà comment télécharger cette application et l'installer sur leurs appareils, WhatsApp est un outil que les étudiants connaissent bien. La plupart des jeunes l'utilisent déjà et en tout le temps.

Les répondants ont aussi énuméré quelques défis associés à l'utilisation de WhatsApp. Les enseignants ont soulevé le problème de manque de moyen pour se connecter à WhatsApp, l'instabilité de réseau, le problème de compréhension de certains messages, la difficulté de faire la dactylographie en français, problèmes techniques associés à l'appareil téléphone, la peur de faire des erreurs entre autres. Pour d'autres enseignants la non-participation de certains apprenants sur la plateforme est récurrente chez plusieurs apprenants. Pour certains enseignants, certains apprennent le devoir de leur collègue sur la plateforme. Tous les répondants pensent que WhatsApp viole certaines conditions de vie privée. Par exemple : les messages sont intrusifs sur WhatsApp, tu ne peux pas les ignorer, ils atterrissent directement dans ton téléphone, avec ce petit chiffre qui te rappelle sans cesse le nombre de messages qui attendent patiemment d'être lus. Une fois que tu as lu un message, ton interlocuteur le sait.

Il peut même voir le jour et l'heure auxquels tu t'es connecté pour la dernière fois, difficile d'éviter les gens. N'importe lequel de tes contacts peut télécharger n'importe laquelle de tes photos de profil à tout moment, sans ton consentement, et à ton insu. Une fois que tu as cliqué sur envoyer tu ne peux plus annuler. Par exemple quand tu envoies un énorme cœur tout rouge qui bat à une personne pour qui tu n'éprouves rien et qui n'attendait que ce signe pour intensifier ses assiduités. Les bonjours intempestifs et quotidiens de tout le monde et n'importe qui. Et surtout de personnes dont tu sais très bien qu'en temps normal (c'est-à-dire si cela devait leur coûter ne serait-ce que le dixième du coût d'un appel traditionnel) elles ne prendraient jamais le temps de t'appeler pour te dire bonjour. Les vidéos, photos et messages drôles » et bien

souvent d'un humour douteux qu'on t'envoie à tout va comme s'ils allaient résoudre tes soucis. Sans oublier les émoticônes hilares qui les accompagnent comme pour te signifier que tu es tenu de rire. Les vidéos et les images indésirables peuvent être reçues sans l'avoir voulu. Par exemple : les photos trash de victimes d'accidents, qui prouvent que le respect de la vie privée et de la dignité d'autrui a foutu le camp.

Pour relever ces défis, les enseignants proposent que les autorités installent le Wifi dans l'enceinte de l'établissement pour résoudre le problème de connexion. Les apprenants doivent être motivés pour collaborer et prendre part aux discussions sur la plateforme. La dernière question sur le questionnaire des enseignants vise à connaître leur avis sur l'intégration de WhatsApp comme outil pédagogique à Mount Mary College of Education, tous les enseignants sont pour l'intégration de WhatsApp pour enseigner le FLE dans cette école normale. En effet quatre des tuteurs affirment qu'ils enseignent des fois par WhatsApp et ils donnent aussi des exercices régulièrement par ce média.

Un autre enseignant a révélé que l'utilisation de WhatsApp pour enseigner surtout l'expression orale a une influence positive vis-à-vis la compétence orale des apprenants. Pour cet enseignant a affirmé que dans une période de 3 mois, ses apprenants peuvent s'exprimer couramment en français parce qu'il fait la plupart des cours par WhatsApp. Il a dit qu'il a formé une plateforme d'expression orale et chaque apprenant doit envoyer son enregistrement audio ou vidéo sur un exercice particulier. Ceci a poussé beaucoup d'apprenants à s'exprimer en français.

Nous remarquons que les feedbacks des enseignants suggèrent pour nous que les applications de messagerie instantanée sont particulièrement adaptables à l'apprentissage de FLE. Elles pourraient permettre alors aux apprenants d'avoir un rôle actif dans le processus de l'apprentissage. WhatsApp et les applications similaires rendent possible l'enregistrement rapide et exhaustif d'informations, comme des images, des vidéos et des enregistrements vocaux par exemple, et permettent de les partager immédiatement. Les applications de messagerie instantanée pourraient compléter l'apprentissage en classe en permettant aux participants de partager du contenu qu'ils ont eux-mêmes produit ou de présenter des résultats de projet. Le WhatsApp pourrait aussi permettre également aux enseignants de suivre directement les progrès d'apprentissage des apprenants. La fonction de discussion en groupe disponible sur WhssatsApp offre l'opportunité de créer des classes virtuelles pour discuter de sujets spécifiques. Les apprenants peuvent par exemple les utiliser pour avoir des discussions de groupe à propos de leur travail et pour collaborer. Si les formateurs sont aussi membres du groupe de discussion, ils peuvent relancer la conversation en envoyant des messages écrits, oraux ou vidéos. Le fait que les applications de WhatsApp soient facilement accessibles via notre smartphone rend l'apprentissage flexible, il peut se faire n'importe où et à tout moment. Ayant analysé les données des répondants, nous validons dans les paragraphes qui suivent les hypothèses de départ.

Validation des hypothèses

La validation des hypothèses qui sera présentée dans cette partie de notre travail est basée sur l'analyse des données des questionnaires de

l'intégration de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du français à l'école normale de Somanya. De manière générale, les analyses menées sur la base de ces données donnent un éclairage concernant l'implication didactique de WhatsApp comme outil pédagogique dans la classe de FLE. Rappelons que trois hypothèses de départ ont guidé ce travail.

D'abord nous avons postulé que « les apprenants trouvent le WhatsApp bénéfique dans leur apprentissage du français ». Ensuite nous sommes d'avis que « L'usage de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage de FLE a des impacts sur les apprenants ». Après nous avons projeté que « le WhatsApp est utilisé dans l'étude de diverses disciplines en français ».

Pour la première hypothèse (les apprenants trouvent le WhatsApp bénéfique dans leur apprentissage du français), nous nous référons aux tableaux 8, 9, 12, 13 et 20. En effet, les tableaux 8, 9 montre que 51,61% des répondants interagissent en FLE avec les enseignants et sur des plateformes communes avec les enseignants. Le tableau 12, le WhatsApp aide les apprenants à interagir en français. Dans ce tableau, 27 apprenants pensent interagir en français pour améliorer leur niveau. Le tableau 13 montre que 93% des répondants ont donné les bénéfices de WhatsApp dans une situation d'interaction. Enfin le tableau 20 indique que tous les répondants utilisent WhatsApp d'une façon ou d'autre pour l'apprentissage de la langue française.

Pour la deuxième hypothèse (l'usage de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du français a des impacts sur les apprenants), nous nous basons sur les tableaux 14, 18 et 21. Dans le tableau 14, 29 apprenants soit 93,54% pensent que l'intégration de WhatsApp dans la classe de français est très utile, utile et parfaite comme support pédagogique. En plus

le tableau 18 indique 83,87% des répondants ont affirmé qu'ils font l'usage de WhatsApp déjà dans l'apprentissage de FLE. Par ailleurs, le tableau 21 montre que tous les répondants pensent que WhatsApp a des impacts positifs sur l'apprentissage de FLE. En effet le tableau 21 montre que les apprenants utilise le WhatsApp pour apprendre de vocabulaires nouveaux ; pour avoir des clarifications sur des exercices ; échanger des messages écrits en français (expression écrite) ; apprendre de grammaire par échange d'information ; apprendre de conjugaison ; Aide pour faire des devoirs et exercices ; pour demander des aides pour faire des exercices de traductions ; aide à améliorer la grammaire ; donner des informations sur les activités du Club Français ; circuler des documents sur le FLE ; circulation des informations pour des cours/ séminaires ; Aider à développer des compétences orales ; aider à développer des compétences écrites ; aider à améliorer l'expression écrite ; apprentissage sous forme de divertissement par des audio. Ainsi ces trois tableaux montrent les feedbacks des impacts de l'usage de WhatsApp comme outil pédagogique d'apprentissage du français donc valident notre hypothèse.

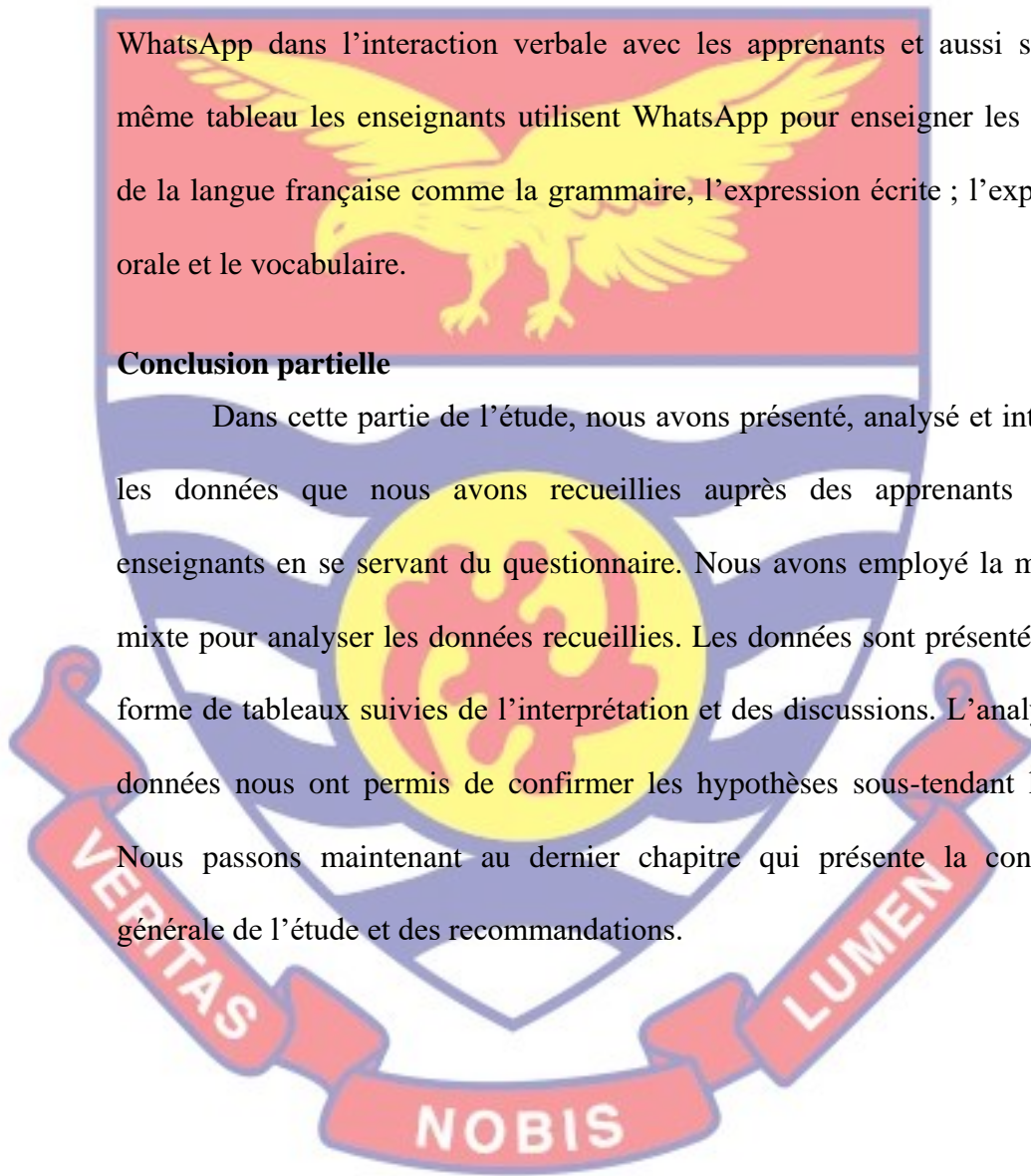
Pour la troisième hypothèse (le WhatsApp est utilisé dans l'étude de diverses disciplines en français), nous nous référons aux tableaux 11, 15, 17, 19, 23 et 24. En effet, dans le tableau 29 apprenants soit 93,54% pensent que WhatsApp est très utile, utile et assez utile. En plus le tableau montre qu'au moins la moitié des apprenants est en contact avec leur enseignant sur WhatsApp ce qui permet de faire l'usage fréquent du français. En plus le tableau 17, indique que 61,29% des répondants interagissent avec soit leur enseignant, soit collègue dans les congés et dans les vacances ce qui suggère que WhatsApp pourrait être employé dans tous les temps dans l'apprentissage

/ enseignement de la langue française. En plus, dans le tableau 19 vingt-cinq (25) répondants soit 80,65% font l'usage du français dans l'interaction sur WhatsApp. Le tableau 23 montre aussi que tous les enseignants font l'usage de WhatsApp, même pour enseigner ce qui démontre l'importance de ce réseau social. En plus le tableau 24 montre que les enseignants emploient

WhatsApp dans l'interaction verbale avec les apprenants et aussi selon le même tableau les enseignants utilisent WhatsApp pour enseigner les aspects de la langue française comme la grammaire, l'expression écrite ; l'expression orale et le vocabulaire.

Conclusion partielle

Dans cette partie de l'étude, nous avons présenté, analysé et interprété les données que nous avons recueillies auprès des apprenants et des enseignants en se servant du questionnaire. Nous avons employé la méthode mixte pour analyser les données recueillies. Les données sont présentées sous forme de tableaux suivies de l'interprétation et des discussions. L'analyse des données nous ont permis de confirmer les hypothèses sous-tendant l'étude. Nous passons maintenant au dernier chapitre qui présente la conclusion générale de l'étude et des recommandations.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Ce chapitre s'articule autour de deux points principaux. D'abord, la conclusion générale et les implications didactiques de l'étude. Ensuite, il y a des recommandations et des pistes pour les recherches ultérieures.

Conclusion générale et implications didactiques

Dans ce travail, nous avons cherché à étudier le WhatsApp comme support pédagogique chez les étudiants professeurs de l'école normale de Mount Mary à Somanya. L'étude se concentre sur l'emploi de WhatsApp comme support didactique de l'apprentissage / l'enseignement de FLE chez ces étudiants professeurs. Le bien-fondé est de démontrer dans quelle mesure WhatsApp pourrait être utile pour l'apprentissage/ enseignement de FLE. L'étude est guidée par les objectifs suivants : d'abord vérifier dans quelle mesure le WhatsApp peut être un support pédagogique d'apprentissage ; ensuite vérifier les impacts liés à l'usage de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du FLE sur les apprenants ; après identifier les différentes disciplines l'usage de WhatsApp couvre comme support pédagogique du FLE et enfin proposer les solutions aux difficultés associées à l'utilisation de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du FLE. Le travail a été réalisé en référant aux théories cognitivistes McLean (1978), Wolf (2003) et à la théorie interactionniste de Ervin-Tripp (1981), Combes-Joncheray (1999), l'interaction selon CECRL, (2001) et l'interactivité de Bretz (1983). Pour l'étude, nous avons enquêté sur 31 étudiants professeurs et 6 enseignants tuteurs de l'école normale de Mount Mary. Nous nous

sommes servis de questionnaire comme instruments pour la collecte des données auprès des répondants des deux catégories. Nous avons présenté, analysé et interprété les données recueillies en adoptant des méthodes quantitatives et qualitatives. Les données recueillies sont présentées sous forme des tableaux à la base de la méthode quantitative et interprétée de façon qualitative afin de confirmer ou infirmer les hypothèses de départ. Nous nous sommes servis du logiciel PSPP (version 0.10.2 doa5f) pour l'analyse quantitative des données.

Il ressort des analyses que tous les répondants ont installé WhatsApp sur leurs téléphones portables et en font l'usage. Cette application est généralement utilisée pour communiquer et pour partager de l'information ; les possibilités qu'elles offrent pour l'apprentissage sont prometteuses. En effet, pour les enseignants la fonction de discussion en groupe disponible sur cette application de messageries instantanées populaires offre l'opportunité de créer des classes virtuelles pour discuter de sujets spécifiques. Les étudiants peuvent par exemple les utiliser pour avoir des discussions de groupe à propos de leur travail et pour collaborer. L'étude a montré que les enseignants sont sur la même plateforme avec les apprenants. Certains enseignants ont affirmé de traiter quelques aspects sur WhatsApp, ce qui est en ligne avec la perspective actionnelle de Cadre Européen Commun de Référence de Langue (CECRL) qui "considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux" et que les activités langagières "s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification." En d'autres mots, la pédagogie actionnelle touche à l'usage social de la langue.

L'utilisation des réseaux sociaux comme WhatsApp peut constituer un puissant levier pour utiliser la langue comme outil d'interaction et d'actions sociales, et mettre en place une approche actionnelle dans l'apprentissage d'une langue. Il s'agit de conduire l'apprenant hors du cadre scolaire, et de le placer dans un contexte d'usage social de la langue, le plus près possible d'un

usage réel. Comme Ollivier et Puren (2011) l'écrivent dans leur ouvrage *Le web 2.0 en classe de langue*, il faut proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant n'est plus seulement un apprenant, mais devient un "usager" de la langue, proposer des tâches qui ont un enjeu réel et dans lesquelles les aspects non langagiers retrouvent la place qu'ils ont dans la réalité. Nous remarquons que l'emploi de WhatsApp dans la classe de FLE comme les enseignants de l'école normale l'ont affirmé s'inscrit pleinement dans une pédagogie actionnelle, puisqu'il s'agit de faire l'usage de WhatsApp, un logiciel pour s'y faire une initiation et engager des interactions de nature sociale. Le fait que les apprenants envoient des images didactiques, des audio de FLE à leur collègue, sans que cela leur soit demandé, montre bien que l'aspect langagier de la tâche a été réalisé, et que la pratique sociale a accompagné la pratique langagière. Paramétrer son compte WhatsApp en français et l'échange des messages en français a été une autre tâche apparentée à la vie réelle demandée aux répondants. Partager sur le profil de WhatsApp des courts messages en français est l'une des tâches dans laquelle l'apprenant devient utilisateur de la langue dans une visée sociale. Cette implication du téléphone mobile dans l'apprentissage de FLE est en ligne aussi avec De Peretti et Muller (2008 : 124) : « pour l'enseignement de notre époque, il devient nécessaire d'utiliser des temps, des durées et des rythmes multiformes, des structures temporelles

souples et mobiles ». Ceci implique que le temps de l'apprentissage évolue, et l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques nous pousse à interroger le quatuor "enseignement - apprentissage - espace - temps". En ce qui concerne la dimension spatiale, Devauchelle (2012) note qu'avec son "très fort développement" et "l'engouement des jeunes générations pour celui-ci", les réseaux sociaux "seraient un lieu d'apprentissage buissonnier", en concurrence, d'une certaine manière, avec les "lieux de savoirs" traditionnels que sont l'école, la bibliothèque et le musée. L'apprenant, guidé ou non, sollicité ou non par un enseignant, trouve sur le web matière à apprentissage. Les cours et les ressources en ligne ne sont pas les seuls concernés par ce phénomène, mais également ce que l'on a nommé le web 2.0, dont le principe moteur est l'intelligence collective (sous la forme de contribution, de collaboration, d'interaction) et dont les réseaux sociaux constituent l'un des aspects (Devauchelle, 2012). Le rôle facilitateur de WhatsApp dans l'interactionnisme est que chacun des acteurs va réfléchir à ce qu'il va dire ou faire en fonction des réponses et réactions qu'il vient de provoquer chez l'autre. On parle donc de l'interaction par distance, mais elle peut être simultanée ou différée. Il y a donc la motivation d'apprendre, résultant au développement de compétences par autonomie dans l'apprentissage du français. (Goffman, 1987).

La tendance générale démontrée par les réponses aux questionnaires est en effet la réception positive par les étudiants de l'implémentation d'usages pédagogiques de WhatsApp montre l'impact positif de l'utilisation pédagogique de WhatsApp sur la communauté apprenante de l'école normale de Mount Mary. En effet plus de 90% des répondants sont d'avis que

l'intégration de WhatsApp comme outil pédagogique pourrait avoir des retombées positives sur l'enseignement et l'apprentissage de FLE.

Par ailleurs, l'étude a montré que l'authenticité des interactions médiatisées par WhatsApp permet de centrer l'expérience de l'apprenant sur des situations de communication riches et un apprentissage moins mécanique de FLE. Les données qualitatives recueillies permettent d'expliquer l'accueil favorable par les étudiants enseignants des usages de WhatsApp pour l'amélioration de leurs compétences linguistiques. Il est remarquable que sur WhatsApp, les apprenants sont en contact direct avec des pairs et des enseignants qui ont un excellent niveau en Français. Certaines fonctions transférables, tels des audio, des vidéos, des quiz, leur permettent de travailler leur compréhension, de suivre l'activité globale de leur réseau, de rédiger des commentaires, d'en lire et par là, de découvrir de nouveaux mots ou tournures de phrase. Ces découvertes peuvent être suivies de recherches complémentaires, généralement individuelles, dans les dictionnaires. En ce qui concerne l'enrichissement du vocabulaire, certains étudiants décrivent des processus complets d'acquisition : découverte, recherche de la signification, réutilisation dans de nouveaux contextes et par là les apprenants développent leur compétence en linguistique.

Enfin, l'étude a montré que WhatsApp est un outil pour enseigner ou sert de moyens pour faciliter des aspects de FLE tels que l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale, de l'expression écrite, la compréhension de texte et de vocabulaire. Ayant donné les points saillants de notre travail, nous donnons dans les paragraphes qui suivent quelques recommandations.

Recommandations et pistes pour les recherches ultérieures.

WhatsApp est utilisé par les apprenants et les enseignants pour interagir en français. Ce réseau social employé par certains enseignants pour donner des exercices et il est remarquable que plus de 90% des répondants apprécient l'emploi de WhatsApp par les enseignants pour enseigner et les répondants apprenants ont affirmé d'avoir bénéficié des bienfaits de ce réseau social dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE, par conséquent nous suggérons que les enseignants considèrent et officialisent l'emploi de WhatsApp dans la classe de FLE chez les apprenants de l'école normale de Mount Mary.

Par ailleurs l'étude a montré que l'usage de WhatsApp dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE a des impacts positifs sur les apprenants et les enseignants. Les apprenants ont affirmé développer et améliorer des compétences communicatives grâce à l'usage de WhatsApp. De la part des enseignants, ils ont postulé que WhatsApp leur a permis de donner des cours et des exercices à leur apprenant tous les périodes de l'année même durant les congés et les vacances. Ceci implique l'augmentation des heures de cours et de contacts. En considérant ces initiatives positives des enseignants et les impacts positifs de WhatsApp sur les apprenants de l'école normale Mount Mary, nous suggérons aux autorités précisément ministère de l'éducation, l'intégration de WhatsApp et d'encourager son usage dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française dans la mesure où engager ses apprenants à apprendre par le biais des réseaux et par WhatsApp en particulier, incite à mettre en œuvre une approche actionnelle, fondée sur des tâches les plus proches et du réel ; à moduler et rythmer le temps de l'apprentissage ; et mener les apprenants vers une autonomie et un

apprentissage. Ceci nécessite des guidages et de fréquentes périodes d'échange en classe, car l'enseignant devrait susciter régulièrement la curiosité et l'intérêt de ses apprenants, et favoriser leur activité sur WhatsApp (Devauchelle, 2012). Pour la réussite de cette initiative, nous proposons que les enseignants forment de petits groupes de WhatsApp basant sur les

différents aspects du FLE qu'ils enseignent. Ceci va permettre le contact fréquent avec les professeurs ce qui pourrait influencer positivement la motivation de FLE pour l'amélioration des compétences linguistiques chez les apprenants.

L'étude a montré que le WhatsApp est employé pour étudier et enseigner les aspects du FLE tels que la grammaire, la traduction, l'expression écrite, l'expression orale et l'enseignement de vocabulaire, par conséquent nous proposons les enseignants visitent fréquemment des sites pédagogiques sur l'internet pour télécharger des documents de ces aspects de FLE et les mettent en disposition de leur apprenants ce qui a la possibilité de les motiver à visiter régulièrement leur podium de WhatsApp pour bénéficier de ces documents. L'enseignant pourrait aussi enregistrer des cours des aspects de FLE qu'ils enseignent et les envoient sur les plateformes de ses étudiants.

Enfin, concernant les difficultés associées à l'accessibilité de WhatsApp, nous proposons que les autorités installent les points d'accès de Wifi dans l'enceinte de l'établissement pour faciliter l'accès de WhatsApp à tous les étudiants. Les autorités doivent aussi éduquer les apprenants pour l'usage approprié du Wifi qui sera installé sur son but. Pour finir, nous disons que cette étude est expérimentale sur l'intégration de WhatsApp comme outil pédagogique chez les étudiants professeur de l'école normale de Mount Mary

donc ne pourrait pas être généralisée, donc une étude postérieure peut porter sur le même sujet avec une population large, par exemple une étude expérimentale sur WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du français dans un lycée privé au Ghana. Une autre étude pourrait aussi porter sur WhatsApp et Facebook dans la classe de FLE. Quelle implication didactique ? Un autre pourrait porter sur la démonstration de l'enseignement / apprentissage sur la technologie de l'information et de la communication : le cas de WhatsApp chez les apprenants de FLE de deux Universités au Ghana.



RÉFÉRENCES

Adewale, O. S. (2013). Teaching personality as a necessary construct for the effectiveness of teaching and learning in schools: An implication for the development in the era of globalization. *Journal of Education and Human Development*, 2(2), 15-23.

Andre, M.; Lelord, J. (2008). *Rising Spirals and Virtuous Circles the Interrelationship between Motivation and Learner Autonomy*. London. Oxford University Press.

Agobia, P. K. (2014). *La vitalité ethnolinguistique et la motivation d'apprendre une langue étrangère*. [Mémoire de master non-publié]. University of Cape Coast, Cape Coast.

Alhawiti, M. (2015). *The Effect of mobile language learning on ESP Students' achievement*. *Journal of Modern Education Review*, 5(3), 272–282. [https://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/03.05.2015/007](https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/03.05.2015/007).

Amuzu, D. S. Y. (2000). « Problèmes du Bilinguisme au Ghana ». In Kuupole, D. D. (ed.): *Co-existence of Languages in West Africa: A Sociolinguistic Perspective*. Takoradi : St. Francis Press.

Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences Humaines*. Québec : CEC inc.

Anuradha, K. (2015). *L'amélioration de l'apprentissage du FLE et la mise en place d'un dispositif hybride : une expérimentation menée dans une école secondaire indienne avec des apprenants débutants*. Laureate : International Universities, Australia.

Aurélie, B. (2011). *Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.? Analyse d'usages de formateurs et d'apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés*. Consulté sur : <https://adjectif.net/IMG/pdf/M2.pdf> . le 20 Avril 2020.

Aurélie, B. (2012). *Utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues étrangères : le cas de Facebook Compte-rendu de deux recherches récentes*. Consulté sur : <https://adjectif.net/spip.php?article152> le 20 Avril 2020.

Ayi-Adzimah, D., K. (2005) : *Problème de pronominalisation des Compléments d'objet indirect chez les étudiants de University of Education, Winneba*. Mémoire de master 2, Winneba: University of Education, Winneba.

Awada, G. (2016). *Effect of WhatsApp on critique writing proficiency and perceptions toward learning*. Cogent Education, 3, 1264173. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264173>.

Bakah, E. K. (2009). Français de spécialité et innovation dans les universités Ghanéennes : perspective pour l'Université de Cape Coast. *Cahiers du CERLESHS*. Tome XXIV, 33, 249 – 267.

Bakah, E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et des discours écrits des guides de voyage : régularités discursives et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat de l'Université de Strasbourg, Université de Strasbourg.

Behera, S.K. (2013). E- And M-Learning : A Comparative Study, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, July, Volume : 4 Issue : 3 Article : 08 consulté sur <http://www.sciepub.com/reference/175859> le 17 Avril 2018; le 17 Avril 2018.

Bérard (1991), BÉRARD, E. (1991). L'approche Communicative. Paris : CLE International.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier

Benson, V. (2008). *Is the Digital Generation Ready for Web 2.0-Based Learning?* Paper presented at the The Open Knowledge Society: A Computer Science and Information Systems Manifesto: First World.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Second Edition: London: Open University Press.

Boyer, H (1990), Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Étrangère. Paris : CLE International.

Bourdet J.-F (1995). Évaluer les apprentissages. *Le Français dans le Monde*. 275, 47-52.

Boulemchek, H. ; Chebbah. O. (2017). *L'apport des TICE dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale dans une classe de FLE: cas de la première et quatrième année Moyenne*. Béjaia : Université Abderrahmane.

Bretz R., (1983). *Media for Interactive Communication*. Beverly Hills: Sage.

Brown, H.D., (1994). *Principles of language learning and teaching* (Third Edition) San Francisco: Prentice Hall Regents.

Chomsky, N. (1962). *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.

Chomsky, N. (1964). « Review of B.F. Skinner's "Verbal behavior" ». In *Language* 35, 26-58, reprinted in *the structure of language*, Fodor, J.A. and Katz T.J. (Eds.) Prentice Hall

Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich

Combes-Joncheray, M.-F. (1999). « Les différences entre *input* et *output* Chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce international » thèse de doctorat, Université de technologie de Compiègne

CECRL, (2001) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Chan, D. K. G. (2013). *L'apprentissage mobile grâce à la messagerie WhatsApp*. Jakarta : Universitas Negeri.

Chrysta, P. ; Hani, Q. (2012). *Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur Laboratoire de recherche*. Praxiling : CNRS.

Cuq, J. -P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J P, Gruca.I.(2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.

Cuthell, J. P. (2005). *Beyond Collaborative Learning: Communal construction of knowledge in an online environment*. Paper presented at the Web Information Systems and Technologies, Miami.

Daniel, G. (1998) « Le langage » *In Psychologie cognitive*. Jean-Luc Roulin (Ed.) 327-84. Rossy : Bréal

De-Souza, A.Y.M. (2009). *Intégration de l'internet dans l'enseignement / apprentissage du FLE des étudiants fantiphones*. Cape Coast. University of Cape Coast.

De-Souza, A.Y.M. (2013). *Stratégie de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.

De Peretti, A., Muller, F. (2008). *Mille et une propositions pédagogiques – Pour animer son cours et innover en classe*. Paris : ESF Éditeur.

Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de Savoirs*. Limoges : Fyp Éditions.

Dron, J., Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds: Learning and social media*. Athabasca University: Athabasca University Press.

Ervin-Tripp. (1981). *Social process in first and second language learning*. In H. WINITZ (Ed) *Nature Language and Foreign Language Acquisition*. New York: the New York Academy of Science.

Galand, B. (2006). *La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.

Gaonac'h, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.

Gaonac'h, Daniel. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, du point de vue de la psycholinguistique*. Paris: chette Education

Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire*. London: Continuum.

Goffman, E. (1987). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.

Haruna, B. (2008). *Phénomène du mélange des codes parmi les étudiants fantiphones de l'Université de Cape Coast*. Cape Coast : University de Cape Coast.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for Children. *CHIUIJ Development*, 53: 87-97.

Hermansen, M. (Ed.). (2005). *Relearning*. Kobenhaven: Danish University of Education Press and CBS Press.

Hilkka, R. (2016). *L'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères – étude comparative entre la France et la Finlande*. Consulté sur: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98798/GRADU-1460535159.pdf>

Hugh, M. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Illeris, K. (Ed.). (2007). *How We Learn-Learning and Non-learning in School and Beyond*. New York: Routledge.

Kim, B.-K. (2005). *Internationalizing the internet. The co-evolution of influence and technology*. Northampton: Edward Elgar Publishing, Inc.

Kukulska-Hulme, A. (2009) Will mobile learning change language learning? *Re CALL*, 21(2), 157–165.

Kjerstin, A. (2013). *Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège*. Oslo : Aukrust Université d'Oslo.

Kuupole, D.D. (2001). Quel problème rédactionnel chez les apprenants

Ghanéens : une étude de cas. Dans les Cahiers du CERLESHS.

Ouagadougou : université de Ouagadougou.

Krashen, S. D. (1985). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kruse, K. (2001) *The benefits and drawbacks of e-learning*. Extrait de www.itsmcampus.com/downloads/The_Benefits_and_Drawbacks_of_e.doc

Kyriacou C. (2001). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Cheltenham, UK : Stanley Thornes (Publishers) Ltd. Larousse (2005). *Dictionnaire le petit Larousse*. Paris : Editions Larousse.

Leblanc R. (1986). 'L'écoute dans l'enseignement des langues à des débutants'. *Canadian Modern Language Review/ Revue canadienne des langues vivantes*. 42 : 3, 643-657.

Legros.D, Crinon.J (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédias*. Paris : Armand Colin.

Martinot, E. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire*. Paris : Clé International.

Mathis. G. (1997). *Professeur de français, les clés d'un savoir-faire*. Paris : Nathan.

Moirand S. (1990). *Grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.

McLean, P. (1978). A Mind of Three Minds: Educating the Triune Brain. In Jeanne S. Chall et Allan F. Minsky (éd.) *Education and the Brain: 77th Yearbook for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Mia-Louse, B. (2015). *L'Ordinateur versus le téléphone portable en classe de FLE pour faire travailler l'oral de la nouvelle génération*. A minor dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of MA TFFL. [Teaching French as a Foreign Language] Cape Town. University of Cape Town.

Millerand, F, Proulx, S. & Rueff, J. (2010). *Web social – Mutation de la communication*. Québec: Presses de l'université du Québec.

Kukulska-Hulme, A. (2009) Will mobile learning change language learning? *Re CALL*, 21(2), 157–165.

Kumar, R. (2005). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. London: Pearson Longman

Kuupole, D.D. (2011). « Quel problème rédactionnel chez les apprenants ghanéens : une étude de cas ». Dans les Cahiers du CERLESHS. *Ouagadougou : université de Ouagadougou*.

Ollivier, C., Puren L. 2011. Le web 2.0 en classe de langue. Paris : Editions Maison des Langues.

Orey, M. (2008). *Laureate Education, Inc. (Producer). Cognitive Learning Theories.. Bridging learning theory, instruction, and technology*. Baltimore: Motion Picture.

Mehan, H. (1979). *Hugh Mehan's Learning Lessons Reconsidered: On the Differences Between the Naturalistic and Critical Analysis of Classroom Discourse*. Ohio State University Douglas Macbeth.

Mongeau, P. (1994). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue desoirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Paula, L., R. (2006): "The Sex Variable in Foreign Language Learning: An Integrative Approach". *In porta linguarum*

Pires, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». *In La Recherche Qualitative : Enjeux Épistémologiques et éthodologiques*. Paris : PUF.

Pitler, H., Hubbell, E., Kuhn, M., & Malenoski, K. (2007). *Using technology with classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *In The Horizon*, 9, 3-6.

Rana K. (2014). *Les TIC dans les pratiques des enseignants du FLE pour la préparation du DELF: Information and communication technologies in teacher's practices in French as a foreign language for the preparation of DELF*. Paris: PUF.

Rasmussen, J. (1999). Master teaching and the general pedagogy In K. K. Nielsen, S. (Ed.), *Maesterlære: Laeringsom social praksis*. Kobenhaven: Hans Reitzel.

Rifat, G. (2016) Utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes du FLE et le point du FLE. *In University Journal of Social Sciences Institute 2016 (50):375-389*

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rubio, F. (2007). Self-esteem and foreign language learning: An introduction. *In F.Rubio (dir.), Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Sarantakos, S. (2005). *Social Research*. 3rd Edition, Palgrave Mac-Millan, New York.

Sanders, W.L., Horn, S.P. (1998). *Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research*. Consulté sur https://www.sas.com/govedu/edu/ed_eval.pdf le 21 Juin 2018

Shah, D. (2014). *WhatsApp dans le cours de FLE*. Projet de recherche. Paris : CIEP, Sèvres.

Smuk, M. (2012). Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans L'apprentissage des langues. *Synergies Pologne*, 9 : 77-88.

Stevick, E.W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, M.A.: Newbury House.

Tagliante, C. (2005). *La classe de langue*. Paris: Clé International.

Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran: Rahnama Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1985) : *Pensée et langage*. Paris, Messidor / Editions sociales

Wolf, J-L. (2003). Wolf, J.-L. (2002). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : Édition de De Boeck.

Xavier M. (2016). *Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE*. Paris : PUF.

ANNEXE A
UNIVERSITY OF CAPE COAST
COLLEGE OF HUMANITIES AND LEGAL STUDIES
FACULTY OF ARTS
DEPARTMENT OF FRENCH

**QUESTIONNAIRE ON THE TOPIC « » WHATSAPP, PEUT-IL ÊTRE
SUPPORT PÉDAGOGIQUE D'APPRENTISSAGE POUR LES
APPRENANTS DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES NORMALES ?
UNE ENQUÊTE À MOUNT MARY COLLEGE OF EDUCATION,
SOMANYA.**

This questionnaire is designed to be administered to students studying French as a foreign language. The objective is to solicit information on the students' use of WhatsApp as a learning aid in the French Department in Mount Mary College of Education, Somanya. The questions would be geared towards finding out the extent to which WhatsApp helps students learn French, the difficulties associated with the use of WhatsApp to learn French and how these challenges could be surmounted. Please read the questions carefully before you respond. Note that the information solicited is meant for research purposes only.

Section A : Bio-data

1. . Level
2. Sex : Male [] Female []
3. Age: a. Below 18; b. 18 – 20; c. 21 – 22; d. 23 – 25; e. 26 and above

Section B Use of WhatsApp in studying French

Comment est-ce que WhatsApp peut-il être utilisé comme support pédagogique d'apprentissage du FLE ?

4. Are you on social media?

- a. Yes
- b. No.

5. If yes, which of the social media networks do you use (You can choose more than one)?

- a. WhatsApp
- b. Facebook
- c. Twitter
- d. Instagram
- e. Imo
- f. Other (Please specify)

6. Do you use WhatsApp to learn French?

- a. Yes
- b. No

7. How do you use WhatsApp to learn French (You can choose more than one)?

- a. I belong to a platform(s) created by my lecturer(s)
- b. We created our own student platform where we exchange ideas
- c. I seek my lecturers'/ teaching assistants' help on academic matters through WhatsApp
- d. I seek my colleague students' help in academic matters through WhatsApp
- e. Other (Specify).....

8. If you belong to a WhatsApp platform where you learn French, how active

Do you contribute to discussions?

.....
.....
.....

9. If not active, state why?

a.

b.

**Quel impact l'usage de WhatsApp a sur l'apprentissage des apprenants
du FLE à Mount Mary College of Education ?**

10. Do you use WhatsApp to study French? a. Yes; b. No

11. How useful is the use of WhatsApp in studying French?

a. Very useful

b. Useful

c. Fairly useful.

d. Not useful

12. Which of the disciplines below do you use WhatsApp to study?

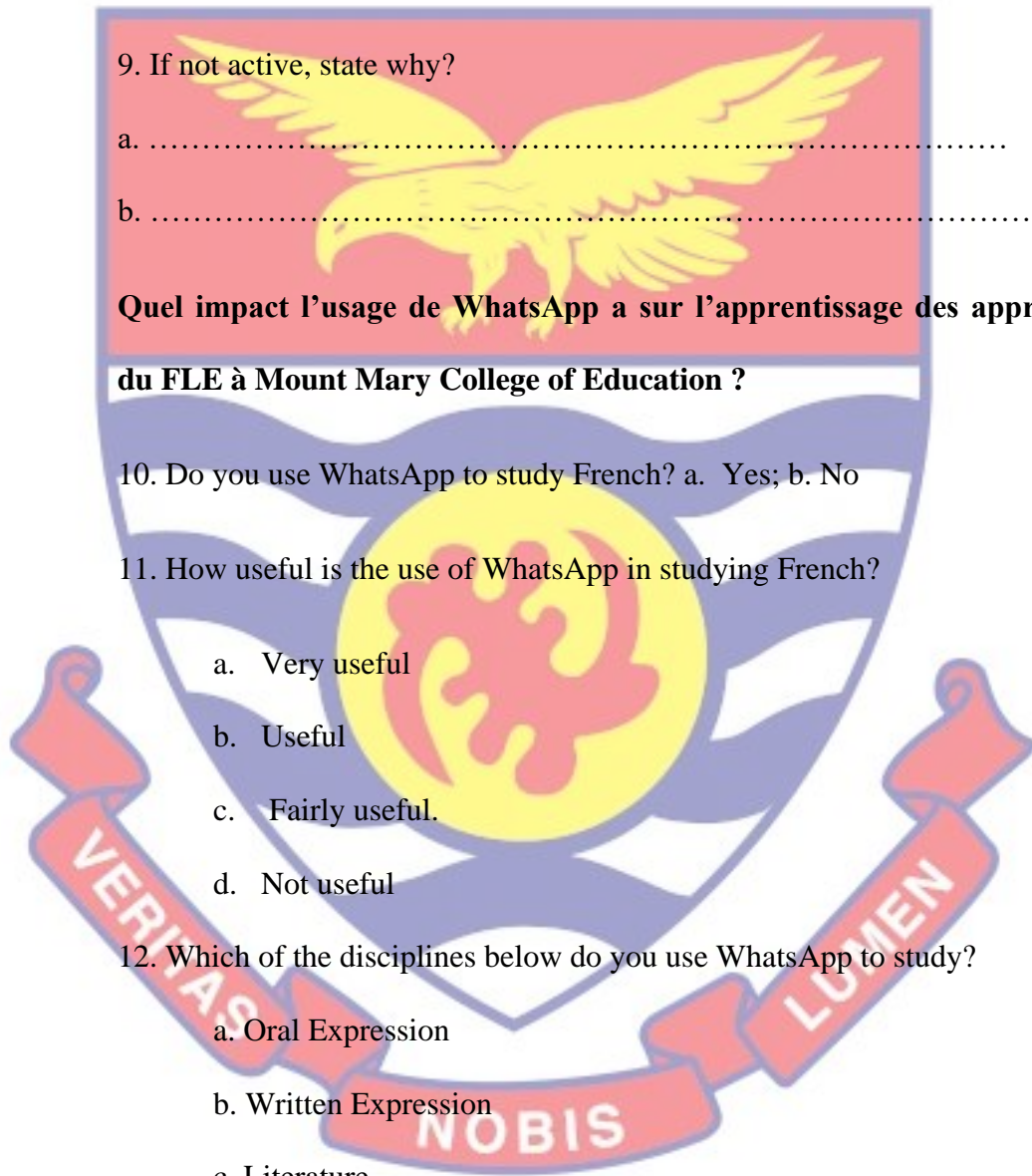
a. Oral Expression

b. Written Expression

c. Literature

d. Linguistics

e. Other (Specify).....



13. How do you see the usage of WhatsApp as a teaching aid for learning French language?

- a. Helpful
- b. Very helpful
- c. Perfect

d. Explain your answer.....

.....
.....

14. Are you able to express yourself in the French language? Any improvement in your language acquisition:

.....
.....
.....

Quelles sont les situations d'apprentissage auxquelles se prête l'utilisation de WhatsApp ?

15. Do you use WhatsApp to exchange messages in French in your studies? a. Yes; b. No

16. How do you use WhatsApp to learn French (You can choose more than one)?

- a. I belong to a platform(s) created by my lecturer(s)
- b. We created our own student platform where we exchange ideas in French only.
- c. We created our own student platform where we exchange ideas in both English & French.

d. Other(Specify).....

.....
.....

17. Are you on WhatsApp with any of the French tutors with whom you always chat? Yes b.No

18. If yes, how often? Explain your answer below:

.....
.....

19. In which of these situations are you able to speak with your tutors and colleagues? During:

- a. Classroom activities and lessons
- b. French Club programs
- c. Outside, after lectures
- d. Formal conversation situations (when I need something)
- e. Any other situation (Please, describe it here):

.....
.....
.....

Quelles sont les mérites et les démérites de l'usage de WhatsApp comme support pédagogique d'apprentissage du FLE ?

20. What are the advantages you derive in using WhatsApp to study French? Choose as much as possible :

- a. learning new words

- b. asking questions and getting answers
- c. expressing myself in French through writing
- d. learning conjugations
- e. doing and correction of exercises
- f. doing well in translation
- g. improving my grammar
- h. circulating information about lectures in French
- i. any other :

21. Do you normally face challenges interacting with friends using WhatsApp? a. Yes; No

22. If yes, state some of the challenges:

- a.
- b.

23. In your opinion, how could the challenges faced in using WhatsApp to study French be addressed?

- a.
- b.
- c.

24. What are some of the benefits you derive from the usage of WhatsApp as far as the studies of French language is concerned?

- a.
- b.
- c.

Thank you very much for your participation!!!

ANNEXE B

UNIVERSITY OF CAPE COAST
COLLEGE OF HUMANITIES AND LEGAL STUDIES
FACULTY OF ARTS
DEPARTEMENT OF FRENCH

This guide is designed for tutors teaching French as a foreign language in Mount Mary College of Education, Somanya. The questions would be geared towards finding out the extent to which WhatsApp could serve as teaching aid in the aforementioned College of Education. Note that the information solicited is meant for research purposes only hence your confidentiality is assured.

Section A : Bio-data

1. Sex: Male [] Female []
2. Age
3. What is your highest academic qualification?
 - a. Degree in French Education
 - b. Bachelor of Arts
 - c. Master of Education
 - d. Master of Arts
 - e. Master of philosophy
 - f. Doctor of philosophy
 - g. Any other(s), specify
4. What is your working status?
 - a. National Service Personnel
 - b. Part time tutor
 - c. Permanent tutor

5. For how long have you been teaching French in this school?
- a. Less than 3 years
 - b. 3- 5 years
 - c. 6 – 10 years
 - d. 11 – 15 years

- e. Over 15 years
6. What is the range of students do you normally have in class?
- a. 20 – 25 students
 - b. 26 – 30 students
 - c. 31 – 35 students
 - d. 36 – 40 students
 - e. 41 students and above

Section B: Use of WhatsApp in studying French

4. Are you on WhatsApp?
- a. Yes
 - b. No.
5. Do you communicate on WhatsApp with your students?
- a. Yes
 - b. No
6. Do you use any of these social media to teach written French?
- a. Yes
 - b. No
7. When do you use WhatsApp to teach French language?
- a. Always
 - b. At times

c. Not at all

d. Never

8. If you belong to this platform where you teach French, how active do your students contribute to discussions?

.....



9. If not active, state why?

a.....

b.....

C- Impact of WhatsApp on Learning of French

10. How useful is the WhatsApp in teaching and learning of French?

.....
.....
.....
.....

12. Which of the disciplines/aspects below do you use the WhatsApp to teach?

a. Teaching of Grammar

b. Teaching of written Expression

c. Teaching of Oral Expression

d. Teaching of vocabulary in French

13. Which of the following aspect of French do you think can be effectively taught using WhatsApp?

a. Oral Expression

b. Written Expression

c. Literature

d. Linguistics

D- Advantage / Disadvantage of using WhatsApp to teach French

15. What are the advantages you think student can derive in using WhatsApp to study French?

a.

b.

16. 17. In your opinion what are some challenges associated with the usage of WhatsApp?

a.

b.

17. In your opinion, how could the challenges faced in using social media to teach written aspect of French can be resolved?

a.

b.

c.

Thank you very much for your participation!!!

NOBIS