Multilingual African Digital Semiotics & E-Lit Journal (MADSEJ)
2025, Vol. 2(2), 1-7 | ISSN: 1115-5884
DOI: 10.17613/3vqw9n65
Peer-Reviewed Article

LE SMARTPHONE AU SERVICE DE LA PRODUCTION ORALE EN FLE : UNE APPROCHE ACTIONNELLE AUPRES D'APPRENANTS HAUSAOPHONES DE SHEHU SHAGARI COLLEGE OF EDUCATION, SOKOTO

[1] Khadijat Alhassan **[2]Aliyu Muhammad Danko**

[1,2]Department of French, Shehu Shagari College of Education, Sokoto, Sokoto State
[1]E-mail : khadijatalhassan71@gmail.com
[2]E-mail : aliyudanko2@gmail.com

Résumé

Cette étude examine les effets d'un dispositif pédagogique intégrant le smartphone sur la production orale en français chez 90 apprenants hausaophones du Shehu Shagari College of Education, à Sokoto, au Nigeria. Fondée sur la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues, elle adopte une méthodologie quantitative comparative répartissant les participants en deux groupes : expérimental et témoin. La production orale est évaluée selon cinq critères : fluidité, prononciation et intelligibilité, ressources lexicales, correction grammaticale, réalisation de la tâche et interaction. Les données sont analysées au moyen de statistiques descriptives, de tests t et d'une analyse de covariance. Les résultats révèlent un gain moyen de 5,04/25 points dans le groupe expérimental, contre 2,04/25 dans le groupe témoin, soit une différence statistiquement significative ($p < 0,001$). Ces résultats suggèrent un intérêt pédagogique du dispositif, sans isoler l'effet propre du smartphone.

Mots-clés : smartphone ; production orale ; français langue étrangère ; perspective actionnelle ; apprenants hausaophones.

Abstract

This study investigates the effects of a smartphone-supported pedagogical intervention on French oral production among Hausa-speaking learners at Shehu Shagari College of Education, Sokoto, Nigeria.

 ©2025 Alhassan Khadijat et Aliyu M. Danko

Multilingual African Digital Semiotics & E-Lit Journal (MADSEJ)
2025, Vol. 2(2), 1-7 | ISSN: 1115-5884
DOI: 10.17613/3vqw9n65
Peer-Reviewed Article

Grounded in the action-oriented approach of the Common European Framework of Reference for Languages, it adopts a quantitative comparative design involving 90 learners divided equally into experimental and control groups. Oral production is assessed through fluency, pronunciation and intelligibility, lexical resources, grammatical accuracy, and task achievement and interaction. Data are analysed using descriptive statistics, t-tests, and analysis of covariance. Results indicate a mean improvement of 5.04/25 points in the experimental group, compared with 2.04/25 in the control group, a statistically significant difference ($p < .001$). These findings suggest that the intervention may support oral proficiency. However, the independent effect of smartphone technology cannot be established because the intervention combines digital tools with pedagogical activities.

Keywords: smartphone; oral production; French as a Foreign Language; action-oriented approach; Hausa-speaking learners.

1. Introduction

La production orale constitue une composante essentielle de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle exige la mobilisation de ressources lexicales, grammaticales et phonologiques pour construire un message intelligible et adapté à une situation de communication. Son développement nécessite des occasions régulières de prise de parole, un accompagnement pédagogique et des possibilités de retour sur les productions. Dans cette perspective, le smartphone offre des fonctions susceptibles de soutenir l'apprentissage, notamment l'accès aux ressources, l'enregistrement et la réécoute des productions orales. Toutefois, la disponibilité de cet outil ne garantit pas, à elle seule, une amélioration des compétences langagières ; son intérêt dépend de son intégration dans les activités pédagogiques.

Les recherches sur l'apprentissage mobile des langues abordent différentes dimensions de cette question. Hsu et Liu examinent le développement de la communication orale assistée par les technologies mobiles (3851), tandis que Metruk analyse les travaux consacrés à l'apprentissage mobile et à l'enseignement de la prononciation (16255–56). Wasike et al. étudient l'utilisation des smartphones dans l'apprentissage du français dans des universités publiques au Kenya (51). Au Nigeria, Gambari et al. s'intéressent à l'acceptation du smartphone comme outil d'apprentissage mobile chez des étudiants de Colleges of Education (89). Ces recherches permettent de situer l'usage du smartphone dans l'enseignement des langues, mais l'acceptation de la technologie, ses usages pédagogiques et l'évolution mesurée des performances orales constituent des questions distinctes. Par ailleurs, Ezeodili et Saidu étudient les points de convergence phonologique entre le français et le Hausa (61–62), apportant un éclairage linguistique pertinent pour le contexte des apprenants hausaophones, sans examiner directement l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage mobile.

Au Shehu Shagari College of Education, à Sokoto, la question est de savoir si un dispositif pédagogique intégrant le smartphone est associé à une progression plus importante de la production orale en FLE. L'enjeu ne consiste pas à attribuer automatiquement les progrès à l'appareil, mais à comparer les résultats obtenus par un groupe expérimental et un groupe témoin entre le pré-test et le post-test. La contribution de cette étude réside ainsi dans l'examen comparatif des scores de 90 apprenants. L'interprétation des résultats doit néanmoins tenir compte des conditions de mise en œuvre, des activités réalisées et de la fiabilité de la notation.

Cette recherche s'appuie sur la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 30), selon laquelle l'apprenant est un acteur social qui

 ©2025 Alhassan Khadijat et Aliyu M. Danko

mobilise ses ressources pour accomplir des tâches dans des situations déterminées. Appliquée à la production orale, cette perspective met l'accent sur la réalisation d'une tâche communicative plutôt que sur la seule répétition de formes linguistiques. Le smartphone est alors considéré comme un outil de médiation pédagogique pouvant soutenir certaines étapes du travail oral, selon les fonctions effectivement utilisées et les consignes proposées. Ce cadre permet d'interpréter les résultats au regard des activités langagières, mais ne suffit pas à démontrer un effet causal de la technologie.

L'objectif de cette étude est de comparer l'évolution des scores de production orale en FLE chez des apprenants hausaophones répartis entre un groupe expérimental et un groupe témoin. L'hypothèse est que le gain moyen entre le pré-test et le post-test est significativement plus élevé dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin. Cette hypothèse porte sur le dispositif pédagogique complet intégrant le smartphone, et non sur l'effet isolé de l'appareil.

2. Méthodologie

Cette étude repose sur une analyse quantitative comparative des scores de production orale recueillis auprès de 90 apprenants du Shehu Shagari College of Education, à Sokoto. Le corpus comprend 45 fiches dans le groupe expérimental et 45 dans le groupe témoin, avec des scores individuels au pré-test et au post-test.

La production orale est évaluée selon cinq dimensions consignées dans le corpus : la fluidité, la prononciation et l'intelligibilité, les ressources lexicales, la correction grammaticale et la réalisation de la tâche. Chaque dimension est notée sur cinq points, soit un total de 25 points. Les scores globaux correspondent à la somme des cinq dimensions et les gains individuels à la différence entre les scores du post-test et du pré-test. Les totaux et les gains ont été recalculés à partir des 90 fiches, puis soumis à des contrôles de cohérence arithmétique.

Les moyennes et les écarts-types sont calculés pour les deux groupes. Des tests t appariés servent à examiner l'évolution des scores au sein de chaque groupe, tandis que des tests t de Welch permettent de comparer les groupes au pré-test, au post-test et sur les gains. Les différences sont présentées avec les valeurs de *p*, les intervalles de confiance à 95 % et les tailles d'effet. Une analyse de covariance (ANCOVA), ajustée sur le score du pré-test, complète l'analyse comparative.

3. Résultats

Le corpus comprend 90 apprenants, répartis entre un groupe expérimental et un groupe témoin de 45 participants chacun. Les scores globaux, les gains individuels et les moyennes par critère ont été recalculés à partir des fiches individuelles.

Tableau 1. Évolution des scores globaux de production orale

Groupe	n	Pré-test M (ÉT)	Post-test M (ÉT)	Gain M (ÉT)
Expérimental	45	11,69 (1,53)	16,73 (1,39)	5,04 (2,08)
Témoin	45	11,31 (1,49)	13,36 (1,33)	2,04 (2,06)

Note. Score maximal : 25 points. M = moyenne ; ÉT = écart-type.

Le groupe expérimental passe d'une moyenne de 11,69 au pré-test à 16,73 au post-test, soit un gain moyen de 5,04 points. Dans le groupe témoin, la moyenne passe de 11,31 à 13,36, soit un gain de 2,04 points. La différence entre les gains moyens est de 3,00 points en faveur du groupe expérimental.

Tableau 2. Comparaison statistique des scores globaux

Comparaison	Différence des moyennes	*t* (ddl)	*p*	IC à 95 %	*d* de Cohen
Pré-test	0,38	1,18 (87,92)	0,239	—	0,25

Post-test	3,38	11,77 (87,86)	< 0,001	[2,81 ; 3,95]	2,48
Gains	3,00	6,89 (87,99)	< 0,001	[2,13 ; 3,87]	1,45

Note. Les différences correspondent au groupe expérimental moins le groupe témoin.

Les comparaisons intergroupes reposent sur des tests *t* de Welch. ddl = degrés de liberté ; IC = intervalle de confiance. Au pré-test, la différence entre les groupes n'est pas statistiquement significative, $t(87{,}92) = 1{,}18$, $p = 0{,}239$. Au post-test, la différence atteint 3,38 points, $t(87{,}86) = 11{,}77$, $p < 0{,}001$, IC à 95 % [2,81 ; 3,95], $d = 2{,}48$. La comparaison des gains indique également une différence statistiquement significative de 3,00 points, $t(87{,}99) = 6{,}89$, $p < 0{,}001$, IC à 95 % [2,13 ; 3,87], $d = 1{,}45$.

Tableau 3. Évolution des scores par critère dans les deux groupes

Critère (sur 5)	Exp. pré-test	Exp. post-test	Gain exp.	Témoin pré-test	Témoin post-test	Gain témoin
Fluidité	2,33	3,42	+1,09	2,38	2,91	+0,53
Prononciation et intelligibilité	2,42	3,56	+1,13	2,38	2,93	+0,56
Ressources lexicales	2,51	3,36	+0,84	2,16	2,76	+0,60
Correction grammaticale	2,13	3,13	+1,00	2,16	2,58	+0,42
Réalisation de la tâche et interaction	2,29	3,27	+0,98	2,24	2,18	−0,07

Note. Les moyennes et les gains sont calculés à partir des scores individuels.

Les valeurs sont arrondies à deux décimales ; les gains correspondent aux différences entre les moyennes du post-test et du pré-test. Le tableau 3 montre que les cinq critères progressent dans le groupe expérimental. Les gains les plus élevés concernent la prononciation et l'intelligibilité (+1,13 point), la fluidité (+1,09 point) et la correction grammaticale (+1,00 point). Dans le groupe témoin, les gains sont plus faibles pour les cinq critères ; le score relatif à la réalisation de la tâche et à l'interaction diminue légèrement (−0,07 point).

Ces résultats sont descriptifs : ils ne permettent pas d'affirmer que les différences entre groupes sont statistiquement significatives pour chacun des critères, car des tests spécifiques n'ont pas été réalisés ici. Une analyse de covariance (ANCOVA), ajustée sur le score du pré-test, estime une différence ajustée de 3,39 points en faveur du groupe expérimental, IC à 95 % [2,81 ; 3,97], $p < 0{,}001$. Ce résultat converge avec la comparaison des scores au post-test et celle des gains.

4. Discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence une progression plus importante des scores de production orale chez les apprenants du groupe expérimental que chez ceux du groupe témoin. Le gain moyen du groupe expérimental est de 5,04 points sur 25, contre 2,04 points dans le groupe témoin. La différence entre les gains est de 3,00 points, avec une différence statistiquement significative, *t* de Welch(87,99) = 6,89, $p < 0{,}001$, IC à 95 % [2,13 ; 3,87], *d* de Cohen = 1,45. L'ANCOVA confirme cette tendance après ajustement sur le score initial, avec une différence estimée de 3,39 points en faveur du groupe expérimental ($p < 0{,}001$). Ces résultats constituent le point de départ de la discussion théorique : ils permettent d'examiner la relation entre le dispositif

pédagogique étudié et le développement de la production orale en FLE.

Du point de vue de la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui mobilise ses compétences pour accomplir une tâche dans une situation donnée. La production orale ne consiste donc pas uniquement à produire des phrases grammaticalement correctes, mais également à construire un message adapté à un objectif communicatif. La progression observée dans le groupe expérimental est compatible avec cette conception, dans la mesure où le dispositif étudié associe l'usage du smartphone à l'apprentissage de la production orale. Cependant, les résultats statistiques ne permettent pas, à eux seuls, de déterminer dans quelle mesure les progrès résultent de la réalisation des tâches, du guidage pédagogique ou des fonctions numériques mobilisées. La perspective actionnelle fournit ainsi une grille d'interprétation des résultats, mais ne suffit pas à établir le mécanisme qui explique les différences observées.

La notion de tâche occupe une place centrale dans ce cadre théorique. Une tâche donne une finalité à l'activité langagière et conduit l'apprenant à mobiliser plusieurs ressources pour parvenir à un résultat. Les cinq dimensions retenues dans la grille d'évaluation : fluidité, prononciation et intelligibilité, ressources lexicales, correction grammaticale, réalisation de la tâche et interaction, correspondent à différents aspects de cette mobilisation. Dans le groupe expérimental, les gains descriptifs sont positifs pour les cinq dimensions : 1,09 point en fluidité, 1,13 en prononciation et intelligibilité, 0,84 en ressources lexicales, 1,00 en correction grammaticale et 0,98 en réalisation de la tâche et interaction. Ces évolutions suggèrent une amélioration générale des performances évaluées plutôt qu'une progression limitée à une seule dimension linguistique. Elles restent néanmoins descriptives : elles ne démontrent pas que chacune des dimensions a bénéficié d'un effet statistiquement significatif propre.

Le rôle du smartphone peut ensuite être examiné à partir de la notion de médiation pédagogique et langagière. Dans le cadre théorique de cette étude, cet outil n'est pas envisagé comme une méthode d'enseignement autonome, mais comme un support susceptible d'accompagner la réalisation d'activités langagières. Ses fonctions d'enregistrement et de réécoute, lorsqu'elles sont effectivement mobilisées dans une séquence pédagogique, peuvent donner à l'apprenant la possibilité de revenir sur sa production et de porter attention à certains aspects de son discours. Cette possibilité est cohérente avec les objectifs de développement de la fluidité, de l'intelligibilité et de la correction linguistique. Toutefois, le corpus de scores ne permet pas de vérifier précisément les opérations réalisées par les apprenants ni d'isoler la contribution de chaque fonction du smartphone. L'interprétation doit donc porter sur le dispositif pédagogique global intégrant l'outil numérique, et non sur le smartphone pris séparément.

La dimension interactionnelle mérite également d'être considérée. Dans la perspective actionnelle, l'usage de la langue prend sens dans l'accomplissement d'une tâche et dans la relation entre les participants. Le critère « réalisation de la tâche et interaction » en tient partiellement compte. Le gain moyen de ce critère atteint 0,98 point dans le groupe expérimental, alors que le groupe témoin présente une variation moyenne de −0,07 point. Cette différence descriptive est compatible avec une évolution plus favorable des performances liées à la tâche dans le groupe expérimental. Elle ne permet cependant pas de conclure que les interactions entre apprenants se sont effectivement intensifiées, car les données disponibles ne détaillent ni les échanges réalisés ni leur déroulement. Une telle conclusion nécessiterait des observations ou des enregistrements permettant d'analyser directement les interactions.

Enfin, les résultats doivent être replacés dans les limites du dispositif étudié. La différence initiale entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative, t de Welch(87,92) = 1,18, p = 0,239, mais ce résultat ne prouve pas à lui seul leur équivalence complète. De plus, l'interprétation dépend des conditions de mise en œuvre de l'intervention et de l'évaluation des productions.

Les conditions d'accès à Internet, le coût des données mobiles, la qualité des appareils, la disponibilité de l'électricité et les compétences numériques peuvent également influencer les possibilités d'utilisation du smartphone. Ces contraintes rappellent que la médiation numérique s'inscrit toujours dans un contexte pédagogique et matériel déterminé.

Les résultats empiriques sont compatibles avec les principes du cadre théorique retenu : la production orale est envisagée comme une activité orientée vers la réalisation d'une tâche, mobilisant plusieurs ressources linguistiques et pouvant être accompagnée par un outil de médiation numérique. La progression supérieure du groupe expérimental soutient l'intérêt d'étudier ce type de dispositif dans l'enseignement du FLE. Elle ne démontre toutefois ni que le smartphone produit à lui seul cette progression, ni que chacun des mécanismes théoriques envisagés explique les résultats. La contribution de l'étude réside donc dans la mise en relation des différences observées dans les scores avec la perspective actionnelle et la médiation pédagogique, tout en maintenant une distinction claire entre les résultats mesurés et leur interprétation théorique.

5.0. Conclusion

Cette recherche a mis en évidence une progression plus importante des scores de production orale chez les apprenants ayant participé au dispositif pédagogique intégrant le smartphone. Le gain moyen du groupe expérimental s'élève à 5,04 points sur 25, contre 2,04 points dans le groupe témoin. La différence de gains, estimée à 3 points, est statistiquement significative ($p < 0{,}001$). L'analyse des critères d'évaluation montre également une évolution favorable du groupe expérimental en fluidité, en prononciation et intelligibilité, en ressources lexicales, en correction grammaticale ainsi qu'en réalisation des tâches et en interaction.
Ces résultats mettent en évidence une progression supérieure des apprenants du groupe expérimental dans le contexte étudié. Ils sont compatibles avec la perspective actionnelle, qui privilégie la réalisation de tâches et la mobilisation des ressources linguistiques dans des situations de communication. Le smartphone apparaît ainsi comme un outil susceptible de soutenir les activités de production orale lorsqu'il est intégré à un dispositif pédagogique structuré. Toutefois, les résultats ne permettent pas d'isoler l'effet propre de cet outil de celui des activités qui lui sont associées. La contribution de cette recherche réside donc dans la mise en évidence d'une progression différenciée entre les deux groupes, sans prétendre établir l'efficacité autonome du smartphone ni généraliser automatiquement les résultats à d'autres contextes d'enseignement du FLE.

Œuvres citées

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe, 2020.

Ezeodili, Scholastica Uzoma, and Murtala Dole Saidu. "Les points de convergence de la phonologie en français et en Hausa." *Journal of Modern European Languages and Literatures*, vol. 18, no. 1, 2024, pp. 60–78.

Gambari, Amosa Isiaka, et al. "Acceptance of Smartphone Technology as Mobile Learning Tool among Colleges of Education Students in Nigeria." *Kashere Journal of Education*, vol. 2, no. 1, 2021, pp. 89–95. *African Journals Online*, https://www.ajol.info/index.php/kje/article/view/222727.

Hsu, Keng-Chih, and Gi-Zen Liu. "A Systematic Review of Mobile-Assisted Oral Communication Development from Selected Papers Published between 2010 and 2019." *Interactive Learning Environments*, vol. 31, no. 6, 2023, pp. 3851–3867. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1943690.

Metruk, Rastislav. "Mobile-Assisted Language Learning and Pronunciation Instruction: A Systematic Literature Review." *Education and Information Technologies*, vol. 29, 2024, pp. 16255–16282. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12453-0.

Wasike, Stella, Muteba Kazadi, and Rose Auma. "Smartphones and the Learning of French as a Foreign Language in the Public Universities in Kenya." *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, vol. 3, no. 2, 2021, pp. 51–67. https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.2.6.

Notes Bibliographies

Alhassan Khadijat et Aliyu Muhammad Danko sont enseignants au Département de français du Shehu Shagari College of Education, à Sokoto (État de Sokoto, Nigeria). Leurs recherches s'inscrivent principalement dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE), avec un intérêt particulier pour l'intégration des méthodes et des outils numériques dans l'enseignement-apprentissage du français

Multilingual African Digital Semiotics & E-lit Journal (MADSEJ) licensed under CC BY 4.0 Deed.