



Stratégies de rétroaction corrective en cours individuels par visioconférence poste à poste

Marine Guéquièr

► To cite this version:

Marine Guéquièr. Stratégies de rétroaction corrective en cours individuels par visioconférence poste à poste. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01924922

HAL Id: dumas-01924922

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01924922>

Submitted on 16 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Stratégies de rétroaction corrective en cours individuels par visioconférence poste à poste

GUÉQUIÈRE
Marine

Sous la direction de M. François Mangenot

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)
Section Didactique du Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention DDL FLE AD – 30 crédits

Parcours : orientation recherche

Année universitaire 2017-2018

Stratégies de rétroaction corrective en cours individuels par visioconférence poste à poste

GUÉQUIÈRE
Marine

Sous la direction de M. François Mangenot

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)
Section Didactique du Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention DDL FLE AD - 30 crédits

Parcours : orientation recherche

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Un grand merci à M. François Mangenot pour ses conseils, ses suggestions et ses remarques qui m'ont été d'une très grande utilité et qui m'ont beaucoup fait avancer dans mes réflexions.

Merci à ma famille de m'avoir soutenue et encouragée pendant cette année (mais aussi toutes les années précédentes !). En particulier, merci à M. pour sa relecture et ses suggestions qui m'ont été d'une grande aide.

A special thanks to J., for being so understanding and supportive, for giving me precious advice and for helping me stay focused throughout this project.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Guéquièrre

PRENOM : Marine

DATE : 04/09/2018

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements.....	2
Sommaire	4
Introduction.....	5
Partie 1 - Cadrage théorique	7
CHAPITRE 1. LES SPECIFICITES DE LA COMMUNICATION EN VISIOCONFERENCE POSTE A POSTE	8
1. QUELQUES CARACTERISTIQUES DE LA COMMUNICATION EN PRESENTIEL	8
2. LA MULTIMODALITE : DEFINITIONS ET NOTIONS.....	9
3. LA NOTION D’AFFORDANCE.....	10
4. LES AFFORDANCES COMMUNICATIVES DE L’OUTIL DE VISIOCONFERENCE	12
5. LE SENTIMENT DE COPRESENCE ET LES STRATEGIES COMPENSATOIRES	15
CHAPITRE 2. L’ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL PAR VISIOCONFERENCE.....	17
1. LA CONSTRUCTION D’UNE PRESENCE PEDAGOGIQUE EN VISIOCONFERENCE	17
2. LA POLYFOCALISATION DE L’ATTENTION.....	19
3. LA CONVERSATION PEDAGOGIQUE ET LE STATUT DES PARTICIPANTS.....	20
4. LA GESTION DES IMPREVUS TECHNIQUES	21
CHAPITRE 3. LES RETROACTIONS CORRECTIVES A L’ORAL EN VISIOCONFERENCE	23
1. LA RETROACTION CORRECTIVE DANS LE CONTEXTE DE LA THEORIE INTERACTIONNISTE	23
2. LES RETROACTIONS CORRECTIVES A L’ORAL	23
3. LES SPECIFICITES DE LA RETROACTION CORRECTIVE A L’ORAL EN VPP	26
Partie 2 - Méthodologie	29
CHAPITRE 4. LE CONTEXTE DE RECHERCHE ET LA COLLECTE DE DONNEES	30
1. LA PLATEFORME EN LIGNE ITALKI.....	30
2. LES OUTILS PEDAGOGIQUES.....	32
3. LES COURS OBSERVES.....	33
4. L’ENREGISTREMENT	36
5. LE BUT DE LA RECHERCHE.....	37
CHAPITRE 5. LA TRANSCRIPTION MULTIMODALE	38
1. LES DEFIS DE LA TRANSCRIPTION MULTIMODALE.....	38
2. LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION.....	39
3. LA METHODE DE TRANSCRIPTION	41
Partie 3 - Analyse.....	45
CHAPITRE 6. ANALYSE QUANTITATIVE	46
1. UN NOMBRE DE RETROACTIONS CORRECTIVES QUI DECROIT AU FIL DES SESSIONS	46
2. LES TYPES D’ERREURS CORRIGÉES	48
3. L’UTILISATION DU GOOGLE DOCS.....	50
CHAPITRE 7. ANALYSE QUALITATIVE	54
1. L’UTILISATION DU GOOGLE DOCS POUR LES RETROACTIONS CORRECTIVES	54
2. L’IMAGE CAMERA ET LA RETROACTION CORRECTIVE.....	67
3. LA POLYFOCALISATION DE L’ATTENTION DANS LA GESTION DES RETROACTIONS CORRECTIVES ...	75
Conclusion et perspectives.....	81
Bibliographie.....	84
Table des illustrations	89
Table des annexes	90
Table des matières.....	124

Introduction

Aujourd'hui, l'enseignement à distance - et en particulier des langues étrangères - se répand de plus en plus, notamment grâce au rapide développement des nouvelles technologies de communication. Il est désormais possible d'enseigner ou d'apprendre uniquement en ligne, sans jamais devoir se déplacer dans une salle de classe. Internet offre non seulement un grand nombre de ressources, mais aussi la possibilité d'entrer en contact avec des locuteurs de la langue que l'on souhaite apprendre depuis le confort de sa maison, et sans nécessairement devoir déboursier d'argent.

Depuis août 2016, j'enseigne le français langue étrangère à plein temps et à mon compte, uniquement en cours privés par visioconférence poste à poste. J'exerce donc mon travail grâce à un outil qui n'était pas encore très répandu, et qui n'offrait pas les mêmes possibilités, il y a encore une quinzaine d'années. Toutes les questions relatives à ce contexte d'enseignement me sont donc d'un grand intérêt, notamment afin de pouvoir améliorer ma pratique. Suite à une discussion avec mon directeur de mémoire, M. Mangenot, il a été décidé que je prendrais des cours dans une langue étrangère par visioconférence dont les observations, enregistrées par capture dynamique d'écran, permettraient de créer un corpus pour mon travail de recherche. Ainsi, je n'avais pas à m'observer comme enseignante et pouvais prendre plus de recul pour l'analyse des données collectées. C'est en lisant l'article de Vidal et Wigham *Fournir des rétroactions correctives en ligne* (2017) que m'est venue l'idée de me concentrer plus précisément sur les rétroactions correctives dans le cadre de cours de langue privés en visioconférence. En effet, ces séquences correctives sont facilement repérables dans un corpus et elles permettent ainsi de spécifier et limiter la portée de cette recherche, la rendant de ce fait réalisable dans les conditions qui m'étaient données.

De plus, non seulement la question de la correction m'a toujours intéressée, mais j'aimerais également comprendre comment elle se déroule lors d'un cours en visioconférence. Dans ce contexte spécifique, quels sont les avantages et les inconvénients d'un tel outil de communication ? De quelle(s) façon(s) l'enseignant utilise-t-il les potentialités de l'outil pour fournir un feedback correctif à l'apprenant : utilise-t-il l'image caméra, le clavardage, les deux ? Donne-t-il un feedback immédiat ou différé, via un document ? Comment la modalité choisie pour fournir la rétroaction influence-t-elle l'interaction ? Autant de questions intéressantes spécifiques à ce contexte de recherche que

j'aimerais approfondir. La problématique qui guidera ce travail sera donc la suivante : dans un contexte de cours de langue privés par visioconférence, comment l'enseignant utilise-t-il les affordances des outils à sa disposition pour fournir des rétroactions correctives à l'apprenant ?

Ce travail se place dans le champ de la didactique des langues étrangères et de la communication médiatisée par ordinateur, et plus précisément de la « communication pédagogique médiatisée » (Peraya, 2000, cité par Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006 : 7). Il s'intéressera en particulier au domaine des cours privés en visioconférence poste à poste avec le logiciel Skype et sera à visée descriptive avec une démarche praxéologique : à partir des données collectées, je chercherai à dégager les stratégies et comportements de l'enseignant dans un tel contexte afin d'alimenter la réflexion sur les pratiques d'enseignement en visioconférence.

Dans la première partie de ce travail sera présenté l'ancrage théorique qui permettra de dégager les caractéristiques de la communication en visioconférence poste à poste à partir desquelles seront détaillées les spécificités de l'enseignement individuel dans un tel contexte, ce qui nous amènera ensuite à nous intéresser plus particulièrement aux rétroactions correctives. La deuxième partie sera consacrée à la méthodologie : après avoir décrit le contexte de recherche, les choix qui ont été faits pour la transcription multimodale seront présentés. Enfin, dans la troisième et dernière partie, les données collectées seront analysées, d'abord sous un jour quantitatif, puis qualitatif.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Dans cette première partie seront développées les bases théoriques qui serviront ensuite à mettre en place la méthodologie, puis l'analyse de ce travail. Après avoir détaillé les spécificités de la communication en visioconférence poste à poste puis celles de l'enseignement dans ce contexte, cette partie traitera des rétroactions correctives à l'oral.

Chapitre 1. Les spécificités de la communication en visioconférence poste à poste

Aujourd'hui avec des logiciels gratuits comme Skype et la qualité du signal Internet qui couvre un territoire de plus en plus grand, que ce soit avec l'ADSL, la fibre optique ou la téléphonie mobile, nous avons l'opportunité de communiquer à distance par visioconférence poste à poste, une forme de conversation qui simule l'interaction en face à face. Toutefois, il serait difficile d'affirmer que communiquer en ligne ou en personne revient au même. Quelles sont les différences principales entre ces deux façons de communiquer ? Pour mieux comprendre les spécificités de la communication en visioconférence poste à poste, ce chapitre traitera d'abord de celles de la communication en présentiel, pour développer ensuite la notion de multimodalité, puis celle d'affordance qui sera alors appliquée à la visioconférence. Enfin, le développement du sentiment de co-présence lors de l'interaction en visioconférence poste à poste (désormais VPP) sera présenté en dernière partie.

1. Quelques caractéristiques de la communication en présentiel

Qu'est-ce qui caractérise la communication ? Pour reprendre Kebrat-Orecchioni, « [l]a communication est multicanale et pluricodique », elle est « constitué[e] d'unités hétérogènes quant à leur statut sémiotique » (1990, citée par Develotte, 2011 : 7). En effet, dans la communication en face à face, nous utilisons les ondes sonores pour transmettre et recevoir des messages entre locuteurs. Ce message sonore est constitué d'un code linguistique, généralement partagé par les locuteurs, et il est renforcé par des signaux prosodiques. Certains sont des régulateurs, qui informent le locuteur que son interlocuteur l'écoute, d'autres permettent de transmettre des informations supplémentaires. Ainsi, une intonation montante en réaction à un énoncé pourra indiquer la surprise de l'interlocuteur. Nous nous appuyons également sur les signaux visuels (gestes et mimiques) pour compléter, enrichir voire remplacer le canal audio quand cela est nécessaire. En somme, dans l'interaction en présentiel, nous disposons de différentes ressources sémiotiques pour transmettre notre message, ce que Chanier et Vetter appellent des « modes » (2006 : §12).

Selon eux, « [l]e mode textuel, le mode parole (*speech*), le mode geste, le mode image, etc. renvoient chacun à des systèmes de signes dotés d'une grammaire [...] qui en décrit l'organisation et l'usage ».

En fonction du message à transmettre et de la situation, nous allons privilégier l'une ou l'autre des ressources sémiotiques que nous avons à disposition, ou bien nous allons renforcer un mode à l'aide d'un autre pour mettre en exergue un élément ou s'assurer d'être compris. Par exemple s'il y a une incompréhension au niveau du message verbal, le locuteur peut utiliser des gestes pour clarifier son message à l'interlocuteur. Ce qui nous amène à nous pencher plus précisément sur la notion de « multimodalité ».

2. La multimodalité : définitions et notions

Qu'entend-on par « multimodalité » ? Pour Jewitt, il s'agit de l'agencement des modes disponibles pour la communication (oral, écrit, mimo-gestuel), en fonction des ressources sémiotiques qu'ils offrent aux interlocuteurs pour créer du sens (2017, [2014] a : 2), mais Marquilló Larruy ajoute à cela la prise en compte de la multimodalité des outils de communication (2011, cité par Nicolaev, 2012 : 72). Cette prise en compte de la multimodalité humaine et technique est résumée dans ce tableau de Drissi dont nous retiendrons surtout les modalités au niveau du logiciel et de la plateforme :

<i>Machine</i>		<i>Humain</i>	
Objets techniques (niveau de l'ordinateur)	Modalités (niveau du logiciel / de la plateforme)	Modes (plurisémioticité)	Canal (humain)
Clavier	Clavardage, Traitement de texte	Textuel	Écrit, Visuel
	Clavardage, Traitement de texte	Iconique	Visuel
Microphone, casque, haut-parleurs	Audio	Oral	Auditif
Webcam	Vidéo	Gestuel	Visuel

Tableau 1 : Conversation visiophonique : multimodale et multicanale (adapté de Drissi, 2011 : 135, repris par Nicolaev, 2012 : 115)

Pour certains auteurs, l'analyse multimodale fournit aux chercheurs une approche plus compréhensive dans l'analyse de la communication humaine (Sindoni, 2015, [2013] : 10). En effet, « chaque ressource socio-sémiotique comme la parole, l'image, le texte, la

couleur, la mise en page, le mouvement, le regard, la musique et ainsi de suite, est destinée à être une contribution distinctive au processus de construction du sens¹ » (*ibid.* : 9, ma traduction). Autrement dit, il est important de considérer chaque mode et l'implication du choix de chaque interlocuteur à un moment donné car ce choix est porteur de sens. De plus, les modes ne font pas que s'ajouter car ils forment un tout complexe notamment dans le cas de la conversation par visioconférence. Comme le relève Develotte, « par rapport à la conversation présenteielle, c'est l'intrication des différentes modalités tout au long de l'échange qui est originale » (2011 : 40). C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Jewitt que le choix de ces modes et ainsi leur interaction est « importante pour la construction du sens² » (2017, [2014] b :16). Ce sera donc cette sélection de différentes modalités par les utilisateurs en fonction de leurs actions et intentions de communication qui nous intéressera.

Dans un article de 2012, Hampel et Stickler différencient trois façons de combiner les modes dans une interaction multimodale en ligne : de façon complémentaire, compensatoire ou compétitive (2012 : 132 – 133). La première décrit les situations où un utilisateur choisit un mode différent de celui actuellement utilisé, par exemple envoyer un message par clavardage pour ne pas interrompre une conversation. La deuxième concerne les moments où un mode est utilisé pour compenser un problème de compréhension dans un autre, par exemple faire un signe à l'image pour indiquer qu'on ne reçoit pas l'audio. Enfin la troisième représente les instances où des conversations se déroulent en parallèle, à l'oral et à l'écrit par exemple. Cette dernière se retrouve surtout lorsque plusieurs utilisateurs conversent en visioconférence. Ainsi, ce sont surtout les deux premières façons de combiner les modes qui nous concerneront.

A la notion de multimodalité, s'ajoute une autre notion importante pour analyser le lien entre outil et communication : la notion d'affordance.

3. *La notion d'affordance*

Si l'on s'intéresse à la communication en VPP, il est utile de se référer à la notion d'affordance pour mieux comprendre l'impact de l'outil sur la communication entre les

¹ « each socio-semiotic resource such as speech, image, writing, colour, layout, movement, gaze, music, and so on, is intended as a distinctive contribution to the meaning-making process »

² « People orchestrate meaning through their selection and configuration of modes. Thus the interaction between modes is significant for meaning-making. »

interlocuteurs. Cette notion a été initialement développée par Gibson en 1979 pour la psychologie et comme le résumait Develotte et Drissi, elle vise à décrire la « relation de réciprocité entre des acteurs et un environnement, une articulation entre ce qui est permis par l’outil et la variété d’emplois que les utilisateurs vont en faire » (2014, [2013] : 1).

Hutchby a par la suite repris ce terme pour parler des affordances communicatives et il insiste sur le fait que si les concepteurs d’un outil ont leur propre idée de ce pour quoi il a été conçu, ils n’ont pas vraiment de contrôle sur la façon dont il va effectivement être utilisé pour communiquer (2001 : 123). L’utilisateur est donc libre de faire ce qu’il souhaite avec l’objet, mais il est en même temps limité par les caractéristiques intrinsèques de ce dernier, même s’il décide de l’utiliser d’une manière qui n’avait pas été envisagée par les concepteurs. Ainsi, « s’intéresser aux affordances d’un outil ou artefact revient à en étudier les potentialités et contraintes ou limites en lien avec une action visée » (Sarré, 2017 :13). Toutefois, l’affordance d’un objet est supposée inchangeable même si les besoins de l’utilisateur, eux, peuvent évoluer (Gibson, 1982, cité par Hutchby, 2001 : 27).

Pour Hutchby, qui analyse notamment le cas du téléphone, les affordances communicatives d’un objet, de par leurs potentialités et limites, ont un impact sur le déroulement de l’interaction, et notamment sur ses structures normatives (2001 : 122). Autrement dit, les utilisateurs adaptent leur conversation en fonction de l’outil, et avec le temps, de nouvelles structures normatives se développent. C’est cette adaptation et ses caractéristiques que nous chercherons à analyser dans la troisième partie de ce mémoire.

D’autre part, Sindoni relève que « les affordances techniques ont augmenté la gamme des affordances sémiotiques³ » (2015, [2013] : 47, ma traduction) et pour Ventola, les nouvelles technologies nous poussent à nous interroger sur les caractéristiques particulières des modes de communication qui y sont utilisés « et [sur] la façon dont ils fonctionnent sémiotiquement et se combinent dans les mondes de discours modernes⁴ » (2004, cité par Jewitt, 2017, [2014] : 16, ma traduction).

Cela mène donc aux questions suivantes : que peut-on et que ne peut-on faire avec un logiciel de visioconférence dans le cadre d’un enseignement de langue à distance ? Quels sont les avantages et les inconvénients d’utiliser un tel outil ? Pour dégager quelques

³ « Technical affordances have increased the range of semiotic affordances »

⁴ « and the way they semiotically function and combine in the modern discourse worlds »

pistes de réflexion, intéressons-nous plus précisément aux affordances de l'outil de visioconférence.

4. Les affordances communicatives de l'outil de visioconférence

4.1. Le logiciel de visioconférence : définition

Tout d'abord, il faut préciser ce qu'est un logiciel de visioconférence. Il s'agit d'un programme informatique qui permet à deux interlocuteurs (ou plus), situés dans des lieux différents, de communiquer en temps réel par Internet, pour peu qu'ils aient le matériel requis et qu'ils soient connectés en même temps. Les modes de communication disponibles sont les suivants : le clavardage (mode textuel et/ou iconique), l'audio (mode oral) et la vidéo (mode gestuel). Ces trois modes peuvent être utilisés séparément ou simultanément, selon la configuration choisie. Dans ce travail, nous nous intéressons plus spécifiquement à la visioconférence de poste à poste, qui implique deux interactants, chacun sur son ordinateur, dans des lieux différents.

4.2. L'image vidéo

Tout comme la communication en présentiel, l'interaction en face à face par visioconférence est multimodale : elle est « constituée d'éléments vocaux-verbaux (tours de parole et vocalisations diverses) et d'éléments mimo-posturaux-gestuels » (Cosnier et Develotte, 2011 : 39). Cependant, la vidéo n'est qu'une représentation en deux dimensions d'un environnement qui en est constitué de trois. De plus, le hors champ à l'extérieur du cadrage de la webcam n'est pas accessible à l'interlocuteur, ce qui peut parfois influencer la communication, par exemple lorsqu'une autre personne est présente hors champ sans que cela soit mentionné dans l'interaction (Marcoccia, 2011). En revanche, un élément différent de la conversation en présentiel est la possibilité pour chaque interlocuteur de voir sa propre image sur son écran, dont il peut choisir la taille par rapport à celle de l'autre participant.

Comme le relèvent de nombreux auteurs (Cosnier et Develotte, 2011 ; Ricci Bitti et Garotti, 2011 ; Sindoni, 2015, [2013] ; Guichon, 2017), cette nouvelle possibilité engendre toutefois une conséquence qui peut être problématique pour certains utilisateurs qui ne sont pas encore habitués à l'outil : quand on regarde l'image de son interlocuteur, on ne peut jamais le regarder dans les yeux. En effet, puisque l'image est sur notre écran, c'est dans cette direction que se dirige notre regard et non vers la webcam, qui est positionnée à l'extérieur de l'écran. Pour obtenir l'illusion d'un contact oculaire, il faudrait utiliser une

caméra avec un système similaire à celui des prompts disponibles dans les studios de télévision, ce qui n'est pas vraiment réalisable dans des conditions d'utilisations normales des logiciels de visioconférence.

Cependant, en déplaçant l'image de l'interlocuteur le plus près possible de la position de sa propre webcam, on peut rapprocher son regard de la caméra et ainsi donner l'impression de presque regarder l'interlocuteur dans les yeux. D'ailleurs, Develotte et Drissi précisent que « à partir de 2010, les plates-formes de communication ont, par retour des usages, amélioré leur performance en centrant la fenêtre de l'interlocuteur sous la webcam » (2014, [2013] : 5).

A partir des affordances communicatives offertes par la vidéo, les utilisateurs ont développé des usages spécifiques en fonction de leurs besoins. Ils peuvent notamment utiliser les indices visuels afin de s'assurer de l'écoute de leur interlocuteur et de son attention (Develotte, Kern et Guichon, 2008 : §43). D'autre part, dans un contexte de tutorat en ligne, l'utilisation de l'image vidéo par l'enseignant pour fournir un feedback positif, en montrant un pouce levé par exemple, semble être apprécié par les étudiants (*ibid.* : §41). Cette utilisation des affordances de la vidéo par les interactants sera un point important de l'analyse.

4.3. Le clavardage

Lors d'une interaction en personne, on peut éventuellement utiliser la modalité écrite pour noter un nom ou un numéro de téléphone sur un bout de papier, ou bien pour faire un schéma par exemple. En ligne, cette modalité est quelque peu différente puisque d'une part, il est souvent plus rapide d'écrire un mot au clavier qu'à la main sur un support, du moins pour les personnes habituées aux outils numériques. Et d'autre part, l'outil de clavardage des logiciels de visioconférence offre généralement toute une série d'émoticônes et de GIF⁵ qui peuvent venir compléter l'information écrite. Cependant, il n'est pas possible d'utiliser le clavardage pour faire un schéma ou un dessin. Dans ce cas, on peut soit trouver un outil de partage en ligne qui permette cela ou bien on peut dessiner à la main et présenter l'image à la webcam.

Chanier et Vetter remarquent pour leur part que l'utilisation du clavardage « permet de ne pas interrompre le fil du discours oral et de fixer par écrit le sens de ce que l'on veut

⁵ GIF : *Graphics Interchange Format*. Format d'image numérique qui permet de réaliser de très courtes animations à partir d'images

dire, en limitant les ambiguïtés de l'oral. » (2006 : §54), ce qui peut notamment aider les apprenants débutants, qui ne peuvent pas toujours distinguer les éléments de la chaîne parlée, mais aussi à certains moments de « soulager la tension de la communication en ménageant une pause dans l'interaction » (Vidal et Wigham, 2017 : 143). Dans un article de 2008, Develotte, Kern et Guichon avaient d'ailleurs identifié sept fonctions de l'écrit dans la communication pédagogique en visioconférence dont la « fonction de secours », la « fonction de redondance ou de clarification », la « fonction de régulation pédagogique ou psycho-affective », la « fonction de correction linguistique » et la « fonction de mise en mémoire » (2008 : §61-70). À partir des affordances de l'outil et dans ce contexte d'enseignement particulier, les interactants ont donc développé des utilisations qui leur permettent d'agir selon leurs objectifs. Nous retrouverons certaines de ces fonctions dans la partie analyse de ce mémoire.

4.4. La gestion de la distance

Lorsque deux interlocuteurs se font face, ils gèrent leur distance dans l'espace en fonction de leur proximité et du contexte de leur conversation. Cette gestion de l'espace entre deux personnes apporte des informations sur leur relation ainsi que sur la situation et peut évoluer au fil du temps. L'étude de ces distances, la proxémique, a été théorisée par Hall qui en a établi une typologie en les répartissant en quatre catégories : intime, personnelle, sociale et publique ; chacune ayant une variante proche et lointaine (1990 [1966] : 114). Il s'agit donc d'une autre ressource sémiotique que les interactants peuvent utiliser (Sindoni, 2015 [2013] : 43). Cependant, dans le cas d'une communication en visioconférence, il en est tout autrement, « les contraintes du médium [...] ne permettent pas la négociation mutuelle de l'espace [...], la distance n'est pas établie par ceux qui interagissent mais entre un participant et une machine⁶ » (Sindoni, 2015 [2013] : 56, ma traduction). Autrement dit, les interactants doivent s'adapter à l'outil de communication et ne peuvent que contrôler leur distance par rapport à la webcam : plus ou moins proche (Sindoni, 2015 [2013] : 57). Ce contrôle de la distance peut se faire en conjonction avec le contrôle de sa propre image, si l'utilisateur est conscient de cette possibilité.

⁶ « medium constrains [...] do not allow mutual negotiation of space [...], distance is not established by those who interact, but between one participant and one machine »

4.5. L'influence du canal audio

De Chanay mentionne également l'influence du dispositif technique sur la qualité de l'audio et ses répercussions sur la conversation (2011 : 148). En effet, si un utilisateur dispose d'un casque dont le microphone a une directivité cardioïde (ce qui est le cas des casques vendus dans le commerce pour cette utilisation), son interlocuteur entendra principalement sa voix et l'environnement ambiant ne sera que très peu audible. On retrouve le problème du hors champ mais cette fois-ci au niveau du canal audio. L'utilisation du microphone fixe se trouvant sur l'ordinateur peut éventuellement réduire cet effet, mais la bande passante du logiciel limite de toute façon la qualité de la reproduction du son. On peut également supposer que la qualité du son influence la perception des énoncés et des signaux régulateurs, ce à quoi les utilisateurs devront s'adapter.

A partir de ces affordances communicatives de l'outil de visioconférence, comment les interactants peuvent-ils mettre en place un sentiment de co-présence malgré la distance physique ? C'est ce qui va être présenté dans la partie suivante.

5. Le sentiment de coprésence et les stratégies compensatoires

Pour Sindoni, « les vidéo-chats simulent les conversations en face à face, donnant la perception illusoire de partager le même contexte de situation, une perception visuelle et psychologique créée virtuellement à travers une gamme de différentes stratégies⁷ » (2015, [2013] : 55, ma traduction). Elle ajoute que le déroulement des conversations en temps réel est un facteur important pour renforcer cette illusion de perception (2015, [2013] : 55). C'est également l'opinion de Marcelli et al. pour qui « la téléprésence renforce la 'tension communicative' et l'urgence à être compris » (2005, cité par Develotte, Kern et Guichon, 2008 : §10). Par quelles stratégies les interactants peuvent-ils nourrir l'illusion de « coprésence virtuelle » (de Fornel, 1994, cité par Develotte, Guichon et Vincent, 2010 : 297) ?

On pourrait penser que la possibilité d'utiliser le canal vidéo lors d'une conversation en ligne facilite grandement la qualité de la communication par rapport à l'utilisation du canal audio uniquement. Cependant, certains auteurs relèvent que les indices visuels ont en réalité moins d'impact sur le bon déroulement de l'interaction que ne

⁷ « Videochats simulate face-to-face conversations, giving the illusory perception of sharing the same context of situation, a visual and psychological perception created virtually through a range of different strategies »

le pensent les utilisateurs. Walther (2011) remarque notamment que plusieurs études ont révélé une différence entre la perception de l'utilité de la vidéo par les utilisateurs, et son impact effectif sur la qualité de la communication. De plus, Guichon avance que la vidéo apporte « une dimension psycho-affective qui, sans être cruciale pour la compréhension entre les interactants, est clé pour contribuer à lui donner un caractère plaisant » (2017 : 34).

D'autres chercheurs ont remarqué une augmentation du nombre de mimiques faciales visant à compenser les limitations visuelles de l'outil de communication qui ne permet pas de voir toute la gestuelle des interlocuteurs (Cosnier et Develotte, 2011 : 30). En effet, le cadre de la caméra ne reproduit qu'une partie de l'image de l'interlocuteur, généralement sa tête et le haut de son buste. Influencés par les affordances communicatives de l'outil, les utilisateurs cherchent à faire attention à leur image, conscients que celle-ci est ensuite retransmise à leur partenaire de conversation. Ils semblent donc développer des stratégies ayant pour objectif d'une part de faciliter la transmission d'informations et d'autre part de développer un sentiment de coprésence. On l'a vu, le positionnement de l'image de l'interlocuteur près de la webcam peut donner l'illusion que les deux participants se regardent et ainsi, renforcer ce sentiment de « présence à distance » (Weissberg, 1999, cité par Develotte et Mangenot, 2010 : 349).

Enfin, Kern et Develotte remarquent que, dans le cadre d'un projet d'échange à distance entre des étudiants américains en Californie et des apprentis enseignants de Lyon, les premiers ont noté que leurs échanges en visioconférence semblaient plus réels que s'ils s'étaient déroulés en personne aux États-Unis car ils avaient la possibilité de parler à un interlocuteur par visioconférence qui était situé en France (2018 : 9-10). Dans ce cas, la distance n'était pas un obstacle, mais plutôt une façon virtuelle de voyager et de donner une certaine authenticité à la conversation.

Maintenant que ce rapide tour des spécificités de la communication en visioconférence poste à poste a été réalisé, le chapitre suivant s'intéressera plus spécifiquement à l'enseignement dans ce contexte.

Chapitre 2. L'enseignement individuel par visioconférence

La possibilité d'enseigner et d'apprendre à distance, pour peu que les utilisateurs aient une connexion internet stable, est un des plus grands avantages de l'outil de visioconférence. Bien sûr, l'enseignement à distance existait avant Internet, mais avec ces nouveaux outils de communication, on peut avoir une interaction en temps réel, et se rapprocher le plus possible d'une situation de communication en face à face. Quelles sont les spécificités d'un tel enseignement et plus particulièrement dans le cadre d'un cours individuel ?

Pour tenter de répondre à cette question, ce chapitre traitera d'abord de la construction de la présence pédagogique de l'enseignant en visioconférence, pour ensuite s'intéresser à la gestion de la polyfocalisation de l'attention, puis à la notion de conversation pédagogique. La dernière partie sera consacrée à la gestion des imprévus techniques.

1. La construction d'une présence pédagogique en visioconférence

Bien que la visioconférence nous permette de simuler une conversation face à face en présentiel, les interactants, et en particulier l'enseignant, peuvent tenter de compenser la distance physique qui les sépare en réalité afin de mettre en place une atmosphère propice à l'échange et à l'enseignement. En utilisant les affordances de l'outil de communication, chacun pourra contribuer au sentiment de coprésence de différentes façons. Comme le précise Guichon, « les enseignants disposent [...] d'une gamme de ressources pour rendre leur présence saillante et projeter des signaux manifestant attention à l'apprenant et connivence avec lui » (2017 : 30). Autrement dit, il existe un savoir-faire spécifique à l'enseignement en visioconférence que l'enseignant devra acquérir afin de tirer le meilleur parti de ce contexte.

Pour ce qui est de l'utilisation de la webcam par exemple, Develotte, Guichon et Vincent relèvent que l'image obtenue s'assimile à une « scène de théâtre » et que les enseignants « apprennent à adapter leurs gestes à la taille de la scène⁸ » (2010 : 309, ma traduction). D'ailleurs, Guichon relève quatre zones d'expressivité dont les interactants disposent à l'image, de la plus saillante à la moins saillante :

⁸ « they [the teacher trainees] learn to adapt their gestures to the size of the stage »

- (1) au niveau des yeux (direction du regard, expressivité du regard, mobilité des sourcils) ;
- (2) le reste du visage (production de froncements, de sourires et de mimiques) ;
- (3) la zone corporelle (production de gestes, direction du buste, monstration d'objets ou d'images, vêtements) ;
- (4) l'arrière-plan (un laboratoire vs le domicile de l'enseignant) (2017 : 37)



Figure 1 : Quatre zones d'expressivité (adapté de Guichon, 2017 : 37)

Selon Guichon, l'utilisation de ces signaux peut permettre de développer une certaine connivence entre l'enseignant et l'apprenant et l'établissement de cette « relation affective et propice au dialogue constitue un élément particulièrement déterminant pour le développement de la compétence d'interaction à l'oral » (2017 : 45). Il faut également rappeler que l'on se trouve dans une situation d'enseignement bien spécifique : la visioconférence poste à poste, dans laquelle il y a seulement deux interactants. Ainsi, tout comme dans un cours individuel en présentiel, il peut être plus facile de mettre en place un climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant, puisqu'ils échangent généralement dans un lieu privé ou isolé, ce qui peut leur permettre de développer cette relation affective par rapport à une situation de classe, en présentiel ou en ligne.

Si lors d'une conversation pédagogique en face à face des problèmes d'intercompréhension peuvent se présenter, ils sont généralement dus au code linguistique, objet de l'apprentissage. En ligne en revanche, des facteurs supplémentaires interviennent et peuvent ralentir voire interrompre le bon déroulement de l'interaction. L'enseignant doit donc développer des savoir-faire qui lui permettront de gérer d'éventuels problèmes dus au système de communication et rester conscient que les difficultés de son apprenant peuvent être causées par l'outil plutôt que par la langue cible.

Enfin certains utilisateurs peuvent ressentir du stress à l'idée de suivre un cours en visioconférence par rapport à une interaction en personne. C'est ce qu'a par exemple relevé Barbera dans son étude sur les télésimulations : certains apprenants avaient trouvé le jeu de rôle à distance plus stressant que s'il avait été réalisé dans le cadre de la classe (2015 :

112). L'enseignant doit donc tenir compte de cette dimension afin d'essayer de mettre à l'aise l'apprenant le plus possible.

Attardons-nous maintenant sur une compétence importante pour l'enseignant en VPP : la polyfocalisation de l'attention.

2. La polyfocalisation de l'attention

La notion de polyfocalisation de l'attention (Jones, 2004, cité par Nicolaev, 2012 : 76) s'applique à la communication multimodale en ligne puisqu'elle décrit le fait de devoir gérer simultanément plusieurs modes et supports. Cela est notamment le cas de l'enseignant de langue par visioconférence qui, pour le bon déroulement du cours, ne peut généralement se contenter de regarder une partie spécifique de son écran, comme par exemple l'image de l'apprenant. En effet, il doit pouvoir se concentrer sur plusieurs éléments à la fois et certains enseignants expriment d'ailleurs leur difficulté de regarder en continu l'image de l'apprenant sur leur écran parce qu'ils ont d'autres choses à gérer (plan de la leçon, notes, documents, temps ...) (Develotte, Guichon et Vincent, 2010 : 307).

Dans une étude, Hinds a relevé que le fait de « devoir suivre les indices visuels d'une personne tout en se concentrant sur les propriétés visuelles d'un objet commun, au centre de la tâche [...] est si prenant au niveau cognitif que cela peut apporter du stress, diminuer la performance de traitement de l'information et biaiser la représentation des coparticipants⁹ » (Hinds, 1999, cité par Walther 2011 : 24, ma traduction). En somme, cette polyfocalisation de l'attention demande un fort investissement cognitif de la part de l'enseignant, mais aussi de l'apprenant, qui doit pouvoir suivre et utiliser les outils à sa disposition, tout en se concentrant sur la tâche à réaliser.

Cependant, les modes de communication disponibles dans un outil de visioconférence peuvent aussi permettre à l'enseignant de fournir des informations de façon redondante, et faciliter ainsi la compréhension ou la mémorisation d'éléments. A ce sujet, Nicolaev (2012 : 74) cite le travail de recherche de Drissi (2011) qui s'intéresse à ces redondances permises par les affordances de l'outil de communication. Elle a conclu qu'une information transmise à travers plusieurs modes peut aider l'apprenant à mieux la

⁹ « having to attend to visual cues of the person as well as visual properties of a common task object [...] is so cognitively taxing that it leads to stress, decrements in information-processing performance, and biased impressions of co-participants »

comprendre, sans nécessairement fournir de surcharge cognitive (*ibid.*). La gestion de la polyfocalisation de l'attention et de la redondance des modes par l'enseignante et l'apprenante observées, dans le cadre de rétroactions correctives, sera un des objets de l'analyse.

La polyfocalisation se retrouve dans le contexte de la conversation pédagogique où l'enseignant doit gérer une interaction qui est généralement informelle et pédagogique en même temps.

3. La conversation pédagogique et le statut des participants

Le contexte particulier de l'enseignement en cours privé - que ce soit en VPP ou en présentiel - permet de mettre en place une situation pédagogique un peu particulière : la conversation pédagogique comme définie par Guichon et Drissi (2008). Il s'agit d'un échange qui se différencie de la situation de classe de par le nombre de participants et leurs statuts respectifs. Ainsi, « le ton de la communication est à la fois pédagogique [...] et informel » (Guichon et Drissi, 2008 : 210). Dans ce contexte, l'enseignant doit pouvoir faire preuve de « flexibilité communicative » (Cicurel, 2011 : emplacement Kindle 3296), c'est-à-dire qu'il doit être capable de s'adapter aux interventions spontanées de l'apprenant et, si cela semble utile pédagogiquement, utiliser ces contributions dans le cadre de son enseignement.

Dans ce contexte, l'enseignant possède alors deux rôles, celui d'enseignant correcteur et celui d'interactant (Vidal et Wigham, 2017 : 147). L'interaction, portant sur le sens, est régulièrement mise entre parenthèses pour une focalisation sur la forme, quand l'apprenant s'écarte de la norme. Cependant, Rémon (2018) relève les difficultés de cette situation d'enseignement, notamment l'équilibre délicat à trouver entre informalité et transmission pédagogique, mais aussi la tension entre le maintien de la fluidité de la conversation et l'apport de l'enseignant. D'ailleurs, les deux interlocuteurs ont l'opportunité d'apprendre à se connaître au fur et à mesure des séances. Le fait de commencer les leçons par une petite discussion informelle sur les activités récentes des participants, comme le relèvent Bleistein et Lewis, permet à l'enseignant « d'échauffer » l'apprenant mais aussi de développer la relation interpersonnelle au fil du temps avec l'enseignant (2015 : 124).

Cependant, ces auteures mentionnent également l'importance de l'équilibre entre l'affect de l'apprenant et le professionnalisme du tuteur (*ibid.* : 123). En effet, dans certaines situations où une relation de connivence s'est établie entre l'élève et le professeur, il est possible que la conversation digresse sur un terrain plus personnel et affectif et que les deux participants s'éloignent de l'objectif pédagogique de leurs sessions. Toutefois, cela peut également donner une dimension plus personnelle aux échanges, fournissant ainsi une opportunité de pratiquer la langue dans un contexte plus authentique, similaire à une conversation informelle entre deux connaissances. De plus, le fait que l'apprenant communique seulement avec l'enseignant pendant la leçon peut d'une part favoriser les personnes qui sont plus timides et ont plus de difficultés à s'exprimer devant un groupe, mais d'autre part, cela peut isoler l'apprenant qui n'a pas, dans ce contexte, l'opportunité d'apprendre de ses pairs (*ibid.* : 8). Dans tous les cas, il est important de ne pas oublier que le rapport entre les interactants, est celui d'une asymétrie : le locuteur expert a pour objectif de guider le novice afin qu'il atteigne un jour le même niveau de connaissances et compétences.

Enfin, Bleistein et Lewis notent également qu'il faut garder à l'esprit certains problèmes éthiques quand on enseigne en cours individuels, que ce soit en ligne ou en présentiel, notamment en ce qui concerne l'échange d'argent (2015 : 9-10). En effet, lors de cours privés, l'élève est un client de l'enseignant. Ce dernier peut donc ressentir la pression de satisfaire ses clients, afin qu'ils reviennent et continuent à prendre des leçons, son salaire en dépendant directement. De plus, sur les plateformes de tutorat privé en ligne, on demande généralement aux élèves de commenter et noter l'enseignant après chaque leçon. Ce commentaire et cette note (généralement de 1 à 5 étoiles) seront présentés sur la page publique de l'enseignant, ce qui pourra donc lui ajouter une pression supplémentaire.

S'il permet de faciliter l'enseignement à distance, une fois ses particularités maîtrisées, l'outil de visioconférence apporte également quelques défis, notamment en ce qui concerne sa gestion technique et c'est ce que nous allons voir dans cette dernière partie.

4. La gestion des imprévus techniques

Il est non seulement nécessaire que les interactants aient un savoir-faire suffisant pour utiliser la technologie permettant l'échange à distance, il faut aussi qu'ils sachent faire face à des imprévus techniques qui peuvent se manifester (connexion internet trop lente, casque audio qui ne fonctionne pas, ordinateur qui interrompt toute activité pour se mettre

à jour, différence de version du programme de visioconférence entre les interactants...). Azaoui (2017) a notamment détaillé plusieurs ressources utilisées par les enseignants en ligne pour faire face à ces problèmes techniques qui perturbent la communication. Comme il le mentionne, « le problème technique imprévu peut introduire au moins trois paramètres : (1) le chevauchement des interactions car le son se retrouve décalé, (2) l'interruption plus ou moins longue/partielle de l'échange ou encore (3) la disparition d'une ou deux modalités (image et/ou son) » (2017 : 187). Les deux utilisateurs doivent donc être capables de solutionner les problèmes qui peuvent se présenter et c'est alors que la multimodalité de l'outil peut s'avérer utile. Malgré tout, certains imprévus peuvent rester hors de leur contrôle.

Lee relève d'ailleurs l'importance de « la qualité des indices auditifs et visuels ainsi que [de] la bande passante de la connexion à haut débit¹⁰ » (ma traduction) pour le bon déroulement de la visioconférence (2007 : 283). Le problème de connexion par exemple, dû au fournisseur d'accès Internet ou bien au logiciel lui-même, peut grandement perturber l'échange, d'autant plus quand on apprend une langue étrangère. En effet, si le son se retrouve coupé ou hachuré, on rajoute une difficulté supplémentaire à un apprenant qui est déjà aux prises avec la langue quand il n'y a pas de médiation technologique susceptible de détériorer le signal sonore.

De plus, tous les utilisateurs n'ont pas les mêmes compétences techniques et cela peut largement influencer leur utilisation de l'outil, ainsi que leur niveau de stress lorsqu'ils l'utilisent. L'enseignant devra donc être conscient de la capacité d'utilisation de l'outil par son apprenant, mais aussi développer un savoir-faire technique et pratique qui lui permettra de faire face aux imprévus, en développant des stratégies de remédiation, comme par exemple utiliser temporairement le clavardage le temps de résoudre le problème.

Les principales caractéristiques de l'enseignement par visioconférence ayant été posées, intéressons-nous pour la dernière partie de ce cadrage théorique aux rétroactions correctives dans ce même contexte d'enseignement.

¹⁰ « Successful videoconferencing relies on a sophisticated quality of audio and visual cues as well as high-speed broadband connectivity. »

Chapitre 3. Les rétroactions correctives à l'oral en visioconférence

Dans ce chapitre, la rétroaction corrective sera tout d'abord présentée dans le contexte de la théorie interactionniste, puis seront détaillées les rétroactions correctives à l'oral. La dernière partie portera sur les rétroactions correctives dans le contexte de l'enseignement en visioconférence poste à poste.

1. *La rétroaction corrective dans le contexte de la théorie interactionniste*

La théorie interactionniste, telle qu'elle a été définie par Long, stipule que l'interaction soutient l'apprentissage, notamment grâce aux opportunités pour l'apprenant de recevoir des rétroactions sur son *output* (1996, cité par Mackey, Abbuhl et Gass, 2012 : 9). On considère en effet que seul l'*input* compréhensible, selon l'hypothèse de Krashen (1982), ne suffit pas et que les problèmes de communication permettent aux interactants de réaliser qu'une modification est nécessaire pour pouvoir être compris. Ainsi, l'apprenant devra par exemple demander une répétition ou une explication à son interlocuteur pour bien comprendre son énoncé, ou inversement, l'apprenant sera amené, à partir d'un signe de l'interlocuteur, à modifier sa production pour pouvoir être compris. Ces épisodes qui permettent une négociation sur le sens et la forme sont une occasion pour l'apprenant de réaliser l'écart entre son interlangue et la langue cible (Nicolaev, 2012 : 31). Swain et Lapkin, quant à eux, ajoutent à cette théorie celle de l'*output* compréhensible qui stipule que le fait de devoir produire un énoncé est une opportunité en soi pour l'apprenant de réaliser qu'il y a, ou peut y avoir, un problème, et modifier sa production en conséquence (cités par Nicolaev, 2012 : 31).

Dans le cadre des théories interactionnistes, ce qui va nous intéresser en particulier dans ce travail de recherche, ce sont les rétroactions correctives effectuées à l'oral dans le cadre d'une conversation pédagogique.

2. *Les rétroactions correctives à l'oral*

2.1. *Les types de rétroactions correctives*

Tout d'abord qu'entend-on par « rétroaction corrective » ? D'après Loewen, il s'agit de l'information fournie aux apprenants au sujet de la non-conformité de leur production à la norme de la langue cible (2014, [2012] : 24). Plusieurs auteurs ont cherché à établir une typologie des rétroactions correctives. Pour ce cadrage théorique, ainsi que pour l'analyse, sera utilisée la typologie de de Lyster, Saito et Sato (2013 : 4) et d'Ellis

(2017 : 10 & 18) (elle-même basée sur celle de Sheen & Ellis (2011) et Lyster, Saito et Sato (2013), cités dans Ellis, 2017 :10). Cette typologie permet de différencier les rétroactions explicites, où l'enseignant indique clairement que l'énoncé est erroné, des rétroactions implicites, qui sont intégrées dans la conversation.

	Implicite	Explicite
Fournissant l'input	1. Reformulation conversationnelle → Reformulation de l'énoncé d'un apprenant afin de résoudre un problème de communication.	2. Reformulation didactique → Reformulation d'un énoncé de l'apprenant sans qu'il y ait de problème de communication. 3. Correction explicite → Indication explicite de la présence d'une erreur et reformulation de l'énoncé erroné. 4. Correction explicite avec explication métalinguistique → L'enseignant signale l'erreur, donne la forme correcte, et fournit également une explication métalinguistique.
Demandant l'output	5. Répétition → Répétition exacte de l'énoncé de l'apprenant, souvent avec une intonation montante afin de pointer l'erreur. 6. Demande de clarification → Une phrase telle que « Comment ? » et « Je ne comprends pas » suite à l'énoncé de l'apprenant pour signaler indirectement une erreur. Il en existe deux types : 6a. globale. 6b. focalisée.	7. Commentaires métalinguistiques → Un court commentaire métalinguistique visant à susciter une autocorrection de la part de l'apprenant. 8. Incitation (« Elicitation ») → Suscite directement une autocorrection de l'apprenant, souvent sous la forme d'une question. 9. Signaux paralinguistiques → Une tentative de susciter non-verbalement la forme correcte chez l'apprenant.

Tableau 2 : Typologie des rétroactions correctives – Lyster, Saito et Sato (2013 : 4) et Ellis (2017 : 10)

Non seulement cette typologie permet de classer les rétroactions correctives (désormais RC) selon qu'elles sont explicites ou implicites, mais elle permet aussi de différencier celles qui demandent à l'apprenant de s'autocorriger (« demandant l'output ») de celles où l'enseignant donne la réponse (« fournissant l'input »). Ce sont les catégories de cette typologie qui seront utilisées dans l'analyse. Toutefois ce classement ne différencie pas les rétroactions immédiates de celles qui sont différées. En effet, l'enseignant peut choisir de corriger une erreur au cours de la conversation, en reformulant

immédiatement l'énoncé de l'apprenant par exemple (reformulation didactique), ou bien attendre la fin de l'activité, ou même de la leçon pour fournir la correction. Le premier cas peut être délimité à 60 secondes après l'erreur, c'est-à-dire dans « la fenêtre cognitive d'opportunité » selon Doughty (2001, cité par Quinn et Nakata, 2017 : 36). Toutefois, Quinn et Nakata se demandent s'il ne faudrait pas également différencier les rétroactions fournies juste à la fin de l'activité, à la fin du cours, voire le lendemain ou un autre jour (2017). Pour ce travail de recherche, en plus d'utiliser la typologie ci-dessus, une distinction sera également faite entre les RC immédiates ou différées, en considérant cependant, à la différence de Doughty, qu'une RC est différée si elle intervient 20 secondes après l'erreur.

Enfin, les recherches réalisées jusqu'à présent ne permettent pas d'établir, entre les rétroactions explicites ou implicites, lesquelles sont les plus efficaces. De plus, plusieurs auteurs (Lyster, Saito et Sato, 2013 ; Loewen, 2014, [2012] ; Ellis, 2017) préconisent d'utiliser différents types de rétroactions selon les contextes et c'est ce qui fera l'objet d'analyses dans la troisième partie de ce travail.

2.2. La séquence de traitement de l'erreur et le choix des corrections

Ces rétroactions correctives s'intègrent dans une séquence de traitement de l'erreur dont Lyster et Ranta ont identifié quatre étapes :

- L'élément déclencheur ;
- La rétroaction enseignante ;
- La réponse de l'apprenant ;
- Le renforcement (cités par Vigal et Wigham, 2017 : 129)

Enfin, il n'est pas attendu de l'enseignant qu'il corrige chaque énoncé erroné systématiquement. En effet, cela pourrait nuire à la fluidité de l'échange et risquerait également de démotiver l'apprenant, de par la menace pour la face¹¹ que les corrections peuvent représenter. L'enseignant doit donc sélectionner les erreurs qu'il pense pertinentes à corriger. Sur ce point, Ellis (2017 : 7-8) cite plusieurs tentatives cherchant à classifier les erreurs en fonction de leur nécessité à être corrigées ou pas. Tout comme Bleistein et Lewis (2015 : 73), il différencie les erreurs - dues au niveau de l'apprenant qui ne lui

¹¹ La notion de face a été définie par Goffman « comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974 : 9, cité par Nicolaev, 2012 : 49).

permet pas encore de maîtriser certains éléments - des fautes qui se produisent malgré la connaissance déclarative de l'élément en question. C'est d'ailleurs la distinction que fait également Marquilló Larruy dans son livre *L'interprétation de l'erreur*, et elle ajoute que dans le cas d'une erreur, l'enseignant est nécessaire pour aider à la correction car l'apprenant ne peut la faire seul (2003 : emplacement Kindle 2102 – 2106).

Quelles sont les spécificités de la rétroaction corrective dans le contexte de l'enseignement par visioconférence ? C'est ce que la partie suivante s'attachera à décrire.

3. Les spécificités de la rétroaction corrective à l'oral en VPP

Lors d'une conversation en VPP, il est difficile de savoir avec précision où un apprenant focalise son regard : est-ce l'image de l'enseignant, le document utilisé, le clavier, ou tout autre élément visible sur son écran ? En présentiel, il est plus facile de déterminer si l'interlocuteur est distrait ou au contraire, s'il offre toute son attention. Cette spécificité de la communication en VPP est à prendre en compte dans le cadre des rétroactions correctives.

3.1. La focalisation de l'attention de l'apprenant

Tout comme en présentiel, lors d'une conversation en VPP, l'interlocuteur exprime son écoute à travers une multitude de signaux régulateurs, visuels et oraux. Cependant, selon Ricci Bitti et Garotti, ces indices sont moins visibles en VPP (2011 : 92). Cela entraîne une difficulté pour l'enseignant qui devra être capable de déterminer si l'apprenant est prêt, au niveau de la focalisation de son attention, à recevoir une rétroaction. S'il tape une correction dans la fenêtre de clavier du logiciel mais que l'apprenant est concentré sur un autre élément de son écran et que la notification ne s'affiche pas immédiatement, ce dernier ne la verra probablement pas, manquant ainsi une opportunité de se corriger et risquant même d'être un peu perturbé si l'enseignant y fait référence. Il s'agit donc d'un élément auquel l'enseignant devra être sensibilisé, afin de maximiser l'efficacité de la correction et que nous chercherons à analyser dans la troisième partie de ce travail.

3.2. Le choix de la modalité pour la correction

Comme le relève Guichon, dans ce contexte d'enseignement, on peut « se demander s'il est plus pertinent de fournir une correction par le biais de l'écrit ou de l'oral ou d'une combinaison des deux, ou bien encore s'il est utile d'accompagner ou pas une explication par le biais d'un geste » (2017 : 32). En somme, l'enseignant devra faire des

choix quant à la ou les modalité(s) utilisée(s) pour la correction et l'explication, et cela pourra se faire en fonction de la focalisation de l'apprenant, comme mentionné ci-dessus. De plus, le fait d'avoir à disposition un retour de sa propre image caméra, identique à celle transmise à l'apprenant, lui donne une opportunité de contrôler avec plus de précision les signes visuels envoyés. Il pourra ainsi s'assurer que tel ou tel geste est clair et le modifier pour le rendre plus compréhensible si nécessaire (Guichon, 2017 : 35).

Il y a donc, pour l'enseignant en particulier, un savoir-faire à développer spécifiquement pour la visioconférence afin de tirer le meilleur parti de l'outil pour fournir des rétroactions correctives à l'apprenant, de la façon la plus efficace possible. Grâce à la vidéo on peut fournir à l'apprenant des indices visuels moins intrusifs que les signaux oraux, permettant de lui « signifier sa disponibilité et sa patience vis-à-vis de la construction d'un énoncé verbal par les apprenants » (Guichon, 2017 : 43). Nous chercherons à voir comment l'enseignante observée utilise ces indices visuels dans sa conversation avec l'apprenante.

Dans un exemple relevé par Guichon, une enseignante utilise l'image caméra pour fournir un indice visuel indiquant à l'apprenante qu'un élément de sa production est erroné. Pour ce faire, elle s'approche de la webcam, « tourne la tête et tend l'oreille tandis qu'elle répète l'énoncé avec une intonation montante » (2017 : 42). L'enseignante portant un casque audio, ce geste d'oreille tendue est en réalité une théâtralisation visant à susciter une correction chez l'apprenante. Cela montre comment les modalités du moyen de communication peuvent être utilisées pour rétroagir sur la production de l'apprenante sans pour autant interrompre le fil de la conversation.

3.3. Les risques pour la face maintenus

Bleistein et Lewis notent qu'il faut différencier les rétroactions correctives dans un contexte de classe et dans un cours de tutorat privé (2015 : 7). En effet, dans le premier cas, l'enseignant a la possibilité fournir une correction au groupe, sans cibler d'apprenant en particulier, ce qui permet de minimiser les risques de perte de face du côté des apprenants. En revanche, en cours privé (en ligne ou en présentiel), l'enseignant s'adresse forcément à l'apprenant qui est en face de lui, ce qui peut potentiellement être plus menaçant. Cependant, Mangenot et Zourou indiquent que ce contexte d'enseignement sous-entend l'existence d'un contrat didactique qui « permet l'hétérocorrection sans risque de perte de face pour les non natifs, même dans des situations moins formelles que la classe de langue » (2007 : §5). Bleistein et Lewis recommandent toutefois que le tuteur

présente à l'apprenant les différents types de correction possibles pour lui demander ensuite quelles sont ses préférences (2015 : 131).

De plus, tout comme dans un cours en présentiel, il faut garder à l'esprit que l'apprenant peut être négativement influencé par les corrections, comme le relèvent plusieurs auteurs (Bleistein et Lewis, 2015 ; Nassaji, 2016 ; Ellis 2017). En effet, l'affectif ayant une part importante dans l'apprentissage, certains apprenants peuvent se sentir vexés ou commencer à douter de leur compétence s'ils sont repris d'une façon trop directe. Il ne faut pas non plus oublier que l'aspect technologique peut rendre la correction plus risquée. Par exemple, si l'apprenant n'entend pas bien à cause d'un problème de connexion et que l'enseignant répète le mot ou la partie de phrase plus fort et le plus clairement possible, et si l'on ajoute à cela le sentiment d'exaspération que l'on peut ressentir face à une difficulté technique, la correction peut sembler très directe et peut éventuellement blesser l'apprenant. Enfin les différences culturelles dans ce domaine ne sont pas gommées par l'outil de communication et elles doivent être prises en compte.

Partie 2

-

Méthodologie

Chapitre 4. Le contexte de recherche et la collecte de données

Ce chapitre vise à détailler le contexte de recherche et commencera par une présentation de la plateforme de réservation de cours privés en ligne italki¹², qui sera suivie d'une description de l'outil de visioconférence Skype puis de l'application de traitement de texte synchrone Google Docs. Ensuite seront présentés les cours observés ainsi que l'entretien réalisé avec l'enseignante. Pour terminer, le but de la présente recherche sera exposé plus en détail.

1. La plateforme en ligne italki

Cette recherche se situe dans un contexte encore assez nouveau : les plateformes de cours privés en ligne. Dans cette partie, je détaillerai l'une de ces plateformes sur laquelle travaille l'enseignante qui a participé à cette recherche et sur laquelle j'enseigne moi-même à plein temps de façon indépendante depuis août 2016 : italki.

Italki est une entreprise dont le siège social se trouve à Shanghai, en Chine. Lancé en 2007, le site visait initialement à permettre à ses utilisateurs de rencontrer des partenaires pour des échanges linguistiques à distance et en ligne. Puis, à partir de 2009, il a été possible pour des individus d'offrir leurs services comme enseignants de langue, contre paiement. Le site différencie les tuteurs des enseignants professionnels, les premiers ne pouvant justifier d'un diplôme d'enseignement, au contraire des seconds qui doivent en envoyer une copie à l'équipe administrative du site afin de valider leur statut.

Les enseignants sont libres d'établir leurs disponibilités sur le site comme ils l'entendent, ainsi que leurs tarifs, bien que limités entre 8 et 80 dollars par cours. Ils peuvent offrir des cours d'une durée de 30, 45, 60 ou 90 minutes. Les enseignants peuvent décider de l'intitulé des cours offerts, ainsi que la description qui l'accompagne. Certains enseignants offrent par exemple des tarifs différents en fonction du type de cours (préparation au DELF, conversation, prononciation...). Tous les enseignants travaillant sur le site sont des autoentrepreneurs et doivent déclarer leurs revenus dans leur pays de résidence. Italki n'offre pas de contrats.

Les apprenants sont en grande majorité des adultes. Pour réserver un cours, ils se rendent sur le site et parcourent la liste des enseignants dans la langue qu'ils souhaitent

¹² La plateforme écrit son nom sans majuscule : « italki ». www.italki.com

apprendre, puis réservent une session avec la personne de leur choix, au moins 24 heures avant l'heure et le jour désirés. Ensuite, l'enseignant doit approuver cette demande de cours dans les 48 heures qui suivent, ou avant l'heure de début de la leçon. Une fois le cours déroulé, l'apprenant doit confirmer que la leçon a bien eu lieu dans les trois jours qui suivent sinon elle sera automatiquement confirmée et l'enseignant recevra les crédits sur son compte en ligne, qu'il pourra ensuite retirer deux fois par mois sur son compte Paypal (ou autre application bancaire en ligne similaire). Suite à la confirmation de la leçon, le site demandera à l'apprenant de laisser un commentaire public sur la page de l'enseignant, ainsi que de le noter sur une échelle de 1 à 5. La moyenne des notes données par les apprenants est affichée sur le profil public de l'enseignant.

Italki prélève 15% de commission sur toutes les leçons. L'entreprise a également reçu des financements en 2012, puis de nouveau en 2016 de l'entreprise Huijiang, spécialisée dans l'éducation, qui a investi 3 millions de dollars¹³.

Sur le site, on peut trouver une section « Communauté » sur laquelle les apprenants ont l'opportunité d'entrer en contact avec d'autres utilisateurs pour faire un échange de langues, se donner des conseils d'apprentissage ou encore faire corriger des textes écrits par des locuteurs de la langue cible, par exemple.

Tout utilisateur du site, qu'il soit apprenant ou enseignant, a rarement des contacts avec le personnel. La plateforme est conçue pour que tout se fasse de façon indépendante par les utilisateurs. Il est possible de contacter le service client ou l'équipe technique en cas de question ou de problème. Le site revendique plus d'un million d'utilisateurs¹⁴ et on peut y trouver plus de 4500¹⁵ profils d'enseignants d'une centaine de langues différentes. Chaque enseignant est libre d'organiser ses cours comme il le souhaite, en fonction des demandes de ses clients. Il n'y a donc pas d'harmonisation des contenus d'enseignement ou des techniques pédagogiques entre enseignants.

Pour ce travail de recherche, les cours ont été réservés sur italki et la professeure observée a donc été rémunérée comme elle l'aurait été avec n'importe quel autre étudiant. Un cours a également été réservé et payé pour l'entretien effectué après les observations.

¹³ <http://blog.italki.com/2016/06/italki-receives-series-a-funding/>

¹⁴ <https://www.italki.com/about>

¹⁵ https://www.italki.com/teachers?teacher_type=0

2. Les outils pédagogiques

Deux outils pédagogiques utilisés dans les cours observés vont nous intéresser particulièrement : le programme de visioconférence Skype et l'application de traitement de texte partagé Google Docs.

2.1. L'outil de visioconférence : Skype

Skype est un logiciel gratuit de visioconférence dont la première version est sortie en 2003¹⁶. Les utilisateurs doivent créer un compte à partir d'une adresse email puis ils téléchargent le logiciel pour ordinateur ou bien l'application pour smartphone ou tablette. Dans tous les cas, les appels d'un compte Skype à un autre compte Skype sont gratuits. Pour pouvoir contacter un utilisateur, on doit d'abord lui envoyer un message ou une demande de contact. Il est également possible d'appeler une autre personne sans utiliser la webcam et on peut aussi envoyer des messages instantanés par clavardage, que l'interlocuteur soit connecté ou non.

D'autres logiciels de ce genre existent (Face Time et Google Hangouts par exemple) et Skype possède plusieurs centaines de millions d'utilisateurs¹⁷. Sur italki, il est possible de choisir l'outil de visioconférence désiré, en fonction de ce qui est offert par le tuteur. Les cours enregistrés pour ce travail, ainsi que l'entretien, ont été réalisés sur Skype.

2.2. L'outil de traitement de texte synchrone : Google Docs

L'enseignante observée utilise généralement l'application Google Docs¹⁸ avec ses étudiants, plutôt que le clavardage de Skype. Pour ce faire, elle crée un document de traitement de texte sur son Google Drive (dossier sauvegardé en ligne avec un compte Google) puis elle envoie un lien autorisant la modification à son étudiant. Un petit cercle en haut à droite du document permet d'identifier les personnes connectées. Leur curseur s'affiche également dans une couleur différente pour chacun et révèle leur position sur le document à tout moment. Si l'utilisateur ne possède pas de compte Google, le cercle indiquera un utilisateur anonyme représenté par un animal aléatoire.

Alors qu'avec le clavardage on doit attendre que l'interlocuteur ait fini de taper son message et qu'il l'ait envoyé pour pouvoir le lire, sur Google Docs, on a la possibilité de

¹⁶ <https://www.skype.com/en/about/>

¹⁷ <https://mspoweruser.com/skype-300-million-monthly-active-users/>

¹⁸ <https://www.google.com/intl/fr/docs/about/>

voir l'autre personne écrire en temps réel et sélectionner du texte en surlignant avec le curseur. Cela permet de voir exactement sur quel mot, phrase ou partie de texte l'interlocuteur souhaite se focaliser. On peut également ajouter des images, réaliser des dessins ou copier-coller tout document utile pour la leçon. L'enseignante en question a pour habitude d'ajouter les notes les plus récentes sur la première page, gardant ainsi tout sur un même document qui s'allonge au fil du temps et des leçons. Il est aussi possible de retrouver l'historique du document, les anciennes versions étant gardées par Google, ce qui permet de voir qui a effectué des modifications (pour peu que la personne se soit identifiée avec un compte Google), ce qui a été modifié et quand.

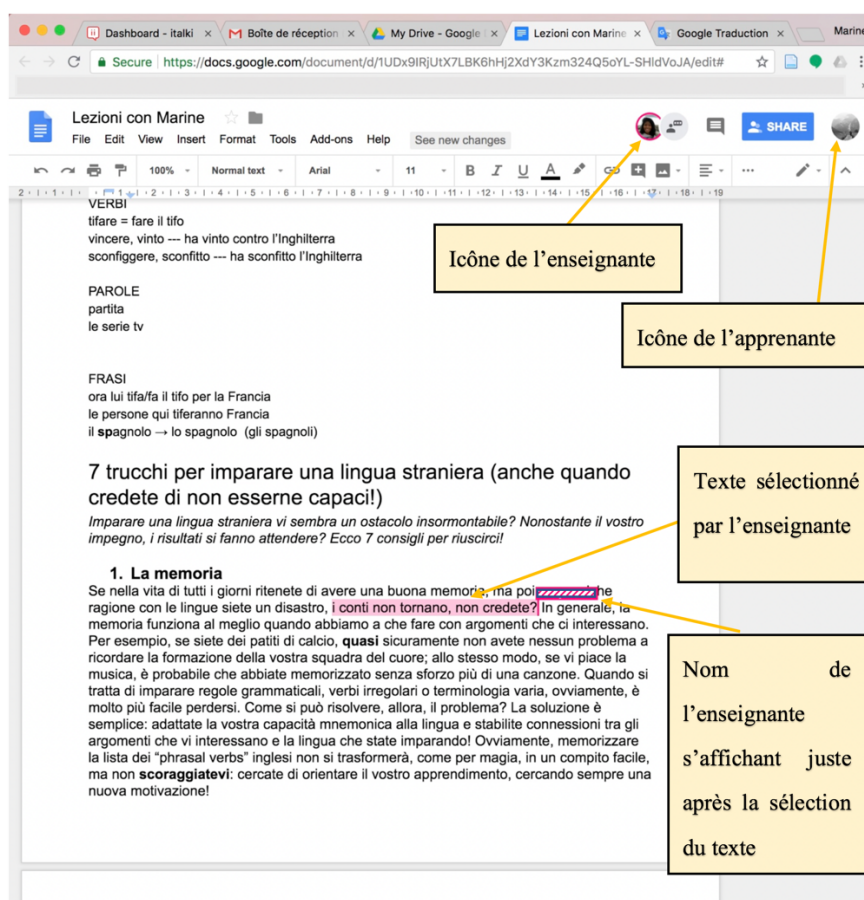


Figure 2 : Fenêtre Google Chrome avec le document partagé Google Docs, vu de l'ordinateur de l'apprenante

Maintenant que le contexte de recherche a été décrit, la partie suivante détaillera les cours observés et la procédure de capture des données.

3. Les cours observés

3.1. Le choix de la langue : l'italien

Ce travail de recherche se base sur une observation de quatre heures de cours privés donnés par visioconférence entre le 9 et le 16 juillet 2018. Afin de ne pas avoir à

m'observer comme enseignante et sur le conseil de mon directeur de mémoire, j'ai décidé d'être moi-même apprenante et de prendre des cours dans une langue étrangère que j'apprends depuis un peu plus d'un an en autodidacte : l'italien. J'ai choisi cette langue dans laquelle j'ai actuellement un niveau B1 car j'ai pensé qu'il y aurait ainsi plus d'occasions pour l'enseignante observée de fournir des rétroactions correctives que s'il s'agissait d'une langue dans laquelle j'avais un meilleur niveau. D'autre part, ma connaissance de l'espagnol à un niveau B2 produit des interférences dans mes énoncés en italien qui fournissent de nombreuses opportunités de correction car comme le relève Marquilló Larruy : « le fonctionnement par ressemblance ou attraction est un principe moteur de la production d'erreurs » (2003 : emplacement Kindle 285). De plus, il semble que, lorsque les apprenants sont inexpérimentés dans la langue cible, c'est-à-dire qu'ils ont un niveau débutant et qu'ils n'ont pas eu l'opportunité de pratiquer la langue dans le pays où elle est parlée, l'interaction soit la plus bénéfique, notamment pour l'amélioration de la compréhensibilité, de la fluidité et du vocabulaire (Saito et Akiyama, 2017).

Après avoir pris des cours avec plusieurs enseignants, j'ai finalement trouvé Julia¹⁹ sur italki et j'ai commencé à travailler avec elle à titre personnel en octobre 2017, il y a un peu moins d'un an. Les cours observés se situent après un total de 11 sessions privées avec cette enseignante. Une relation personnelle s'est développée avant ce travail de recherche qui, je l'espère, donne un caractère plus authentique aux données collectées puisque bien qu'étant provoquées pour la recherche, elles se situent dans un parcours d'apprentissage commencé il y a un certain temps dans ma sphère personnelle.

3.2. L'enseignante

L'enseignante est une jeune femme habitant à Rome, ayant comme langues maternelles l'italien et le tagalog. Elle enseigne en cours privés en ligne depuis 2013 et totalise un nombre de 1855 cours avec 198²⁰ apprenants différents allant de 30 à 60 minutes selon le site italki, sur lequel elle a le statut d'enseignante professionnelle. Julia ayant une expérience assez conséquente de l'enseignement en VPP, on peut supposer qu'elle a eu le temps de développer des pratiques pédagogiques et techniques peu susceptibles de changer radicalement pendant les cours observés.

¹⁹ Le prénom a été modifié pour respecter l'anonymat de la participante.

²⁰ Les nombres de cours et d'apprenants ont été relevés sur la page publique italki de l'enseignante qui comptabilise ces données. Pour protéger l'anonymat de l'enseignante, j'ai choisi de ne pas partager ce lien.

Elle travaille également dans le cadre de cours privés et de groupes en présentiel, et elle organise des cours de théâtre pour apprendre l'italien, notamment avec des enfants philippins nouvellement arrivés en Italie. En 2015, elle a obtenu une licence en lettres et cultures d'Afrique et d'Asie, mais elle n'a pas suivi de formation pour l'enseignement de l'italien comme langue étrangère. Au cours de sa scolarité et de ses études, elle a appris l'anglais et le mandarin qu'elle maîtrise aujourd'hui au niveau C1. Elle est également capable de comprendre le français et l'espagnol pour avoir appris ces langues au lycée, mais elle ne les parle pas.

3.3. Les sessions enregistrées

Les sessions avec Julia sont des cours de conversation et, bien qu'elle s'attarde parfois sur l'explication de certains points grammaticaux ou sur du vocabulaire en fonction des difficultés de l'apprenante, il s'agit surtout de dialoguer sur un sujet qu'elle choisit généralement à l'avance. A chaque cours, l'enseignante insère un article sur le Google Docs ainsi que trois sections : « verbes » (*VERBI*), « mots » (*PAROLE*) et « phrases » (*FRASI*) dans lesquelles elle ajoute quelques notes au fur et à mesure de la leçon, en fonction des questions de l'apprenante et des rétroactions fournies. Elle demande à l'apprenante de lire l'article à voix haute pendant la leçon, un paragraphe à la fois, et elle en vérifie ensuite la compréhension. Une discussion s'ensuit, gérée par l'enseignante mais très libre et qui peut parfois être détournée vers un autre sujet par l'apprenante. Au fil de la discussion, l'apprenante demandera des explications métalinguistiques (sur le lexique principalement), et l'enseignante, en plus d'expliquer les termes incompris, corrigera également l'apprenante lorsque sa production s'écarte de la norme. Cependant elle ne lui fournit pas de matériaux spécifiques pour travailler les éléments linguistiques. Voici un tableau récapitulant les cours observés, ainsi que le thème de l'article utilisé pour chacun d'entre eux :

Date et heure ²¹	Thème de l'article	Durée de l'appel Skype
09/07/18 – 18h	L'égalité hommes-femmes	1 h 04 min 18 sec
13/07/18 – 9h	Les astuces pour apprendre une langue	59 min 54 sec
14/07/18 – 10h	Les fantômes	59 min 41 sec
16/07/18 – 17h	Les mensonges	57 min 38 sec

Tableau 3 : Récapitulatif des cours enregistrés

²¹ L'heure est celle du Royaume-Uni, où se sont déroulés les enregistrements.

4. L'enregistrement

4.1. La conformité à la procédure de respect des données privées

Afin de m'assurer de la conformité de la procédure d'enregistrement des données avec les réglementations en matière de vie privée et de collection des données, j'ai fait signer à l'enseignante observée un document de consentement indiquant le plus clairement possible le but du projet de recherche, le type de données collectées et la durée de conservation de ces données. Il a été indiqué à la participante qu'elle pouvait se retirer de l'étude à tout moment, sans devoir fournir aucune justification. Le formulaire de consentement contenant également un tableau avec plusieurs éléments à cocher (oui / non) afin d'obtenir un accord éclairé sur la participation à cette recherche, ainsi que sur la publication de captures d'écran avec son visage. Le correspondant CIL de l'université Grenoble Alpes a validé la procédure de traitement des données. Pour garantir l'anonymat de l'enseignante observée, le formulaire qu'elle a signé n'est pas inclus dans ce mémoire mais une copie du formulaire vierge se trouve en annexe 1.

4.2. La capture des données

Les cours observés ont été réalisés et enregistrés sur mon ordinateur personnel fixe avec le logiciel de capture d'écran dynamique QuickTime. L'enseignante disposait d'un ordinateur portable et était située à son domicile à Rome. Elle avait des écouteurs et utilisait le micro de son ordinateur. L'apprenante, située à son domicile à Cambridge, au Royaume-Uni, disposait d'un casque Logitech avec microphone intégré pour recevoir et transmettre l'audio. Les conversations se déroulaient sur le logiciel de visioconférence Skype.

Grâce au logiciel QuickTime, j'ai réalisé une capture d'écran dynamique qui commençait juste avant l'appel sur Skype, ce dont l'enseignante avait été prévenue. Cet enregistrement vidéo était effectué depuis mon ordinateur personnel, sur lequel je prenais les cours. Le logiciel enregistrait la totalité de mon écran : toutes les fenêtres ouvertes, le logiciel Skype, ma vidéo et la vidéo de l'enseignante, exactement à l'identique de ce que je voyais en temps réel sur l'écran. Au début de chaque session, les participantes (c'est-à-dire l'enseignante et moi-même) devaient faire un repérage spatial en regardant différentes parties de leur écran (leur propre image, l'image de l'interlocuteur, la fenêtre de chat...) et en prononçant à voix haute le nom de l'élément sur lequel ils fixaient momentanément leur regard, cela dans le but de pouvoir identifier lors de l'analyse sur quel élément visuel se portait l'attention des participants à des moments spécifiques, comme cela avait été fait

dans l'étude supervisée par Develotte (2011 : 13). Les éléments concernés par ce repérage étaient : la fenêtre Skype, l'image de l'interlocuteur, l'image personnelle du locuteur, le chat, le navigateur avec le Google Docs et la webcam.

4.3. L'entretien

Un entretien a également été enregistré afin de comparer les représentations de l'enseignante sur ses pratiques avec ce qui a été observé pendant les leçons, mais aussi dans le but de mieux connaître son parcours, ce qui pourrait éventuellement éclairer les observations. L'entretien semi-directif a été réalisé le 31 juillet 2018 en italien sur Skype et seul l'audio a été sauvegardé. Des questions ont été préparées suite au visionnage et à l'annotation des enregistrements. Un cours a été réservé sur le site italki et l'enseignante a donc été rémunérée pour son temps. Une fois l'entretien retranscrit, le fichier mp3 de l'enregistrement a été supprimé afin de rester conforme aux normes de protection des données personnelles, comme recommandé par le correspondant CIL de l'université.

5. Le but de la recherche

Ce travail de recherche a pour but principal d'analyser les pratiques d'une enseignante dans le cadre de cours privés en VPP, et plus particulièrement ses habitudes en matière de rétroaction corrective en fonction des affordances communicatives des outils à sa disposition. L'objectif est de décrire les différentes stratégies de correction employées, et de comprendre comment elles sont adaptées à ce contexte particulier de communication afin de fournir des pistes de réflexions pour la formation à l'enseignement des langues en ligne. Cette recherche est donc descriptive, à visée praxéologique.

L'analyse sera d'abord quantitative, afin de fournir une vue d'ensemble des données enregistrées, notamment les rétroactions correctives. Cela permettra ensuite d'apporter un certain éclairage à l'analyse qualitative qui constituera l'essentiel de la troisième partie de ce travail et dans laquelle des extraits de transcription des cours enregistrés ont été sélectionnés selon leur pertinence. Ils serviront à mettre en avant les pratiques spécifiques à l'enseignement en VPP, notamment en ce qui concerne les rétroactions correctives. Le chapitre suivant s'attachera donc à décrire les choix qui ont été faits pour la transcription multimodale.

Chapitre 5. La transcription multimodale

Ce chapitre traitera tout d'abord des défis de la transcription multimodale, puis il détaillera les conventions, choix et méthodes de transcription utilisés pour ce travail.

1. *Les défis de la transcription multimodale*

Comme mentionné dans le premier chapitre, c'est à travers l'utilisation et l'interaction de différents modes que les interactants communiquent et construisent du sens. La difficulté est donc de trouver un système de transcription qui puisse refléter cette interaction complexe. Afin d'établir une convention de transcription multimodale, il faudra donc garder à l'esprit les éléments qui semblent les plus pertinents pour l'analyse et concevoir une grille de transcription qui les fasse ressortir. Comme le notent Flewitt et al., « il y a un équilibre difficile à atteindre entre la notation précise des événements, la description claire pour le « lecteur » de la recherche, et un format de transcription qui reflète le but de la recherche *et* qui rende justice au type de données collectées²² » (2017, [2014] : 50, ma traduction, italiques de l'auteur). De plus, il faut garder à l'esprit le fait que les choix réalisés pour construire la transcription multimodale pourront avoir une influence sur l'interprétation des données (Thibault 2000, cité par Lamy et Flewitt, 2011 : 74) et que toute transcription va forcément modifier les données (Flewitt et al., 2017 [2014] : 52). Pour ce travail, la transcription multimodale aura pour but de rendre visible le choix et l'utilisation des modes et affordances de l'outil de communication en fonction des situations et des besoins, dans le contexte de rétroactions correctives.

Dans mon cas, comme je cherche à étudier l'utilisation des modes de l'outil de visioconférence dans le cadre de rétroactions correctives, il m'a semblé qu'il était essentiel de faire apparaître les éléments suivants :

- Les participants ;
- Le message verbal ;
- La prosodie ;
- Les gestes (co-verbaux et non verbaux) ;
- Les mimiques faciales ;

²² « there is a challenging balance to strike between the accurate notation of events, clear description for the research 'reader', and a transcription format that reflects the purpose of the research *and* does justice to the type of data collected »

- La posture ;
- La direction du regard ;
- La position par rapport à la caméra ;
- Les éléments ajoutés sur le Google Docs²³ ;

Enfin, on peut se demander si les tours de parole sont adéquats pour une analyse multimodale ? En effet, lorsqu'un interactant ne parle pas mais fait un signe à l'écran ou bien écrit une réponse sur le clavardage, comment doit-on le noter ? Les choix réalisés pour la transcription sont présentés dans la partie suivante.

2. Les conventions de transcription

Les extraits présentés dans ce travail le seront sous forme linéaire dans un tableau. J'ai choisi de numéroter séparément les tours de parole et les actions des interactants, que celles-ci se produisent simultanément ou séparément de leurs énoncés. Ainsi le tableau indiquera sur la première ligne : le tour, l'acteur qui intervient, le minutage de début et de fin, la transcription qui inclut une description des actions sur le Google Docs ainsi qu'une colonne présentant les regards des participants. Pour des questions de lisibilité, il ne me paraissait pas pertinent de présenter les extraits de transcription sous forme de portée dans ce mémoire. Cependant, grâce au logiciel ELAN, j'ai pu observer la transcription défilant simultanément et de façon synchrone avec la vidéo. C'est en combinant l'utilisation de la transcription sous forme de portée dans le logiciel et son adaptation en transcription linéaire que j'ai réalisée pour l'intégrer dans ce mémoire, que certains éléments me sont parus plus saillants. Autrement dit, l'utilisation des deux types de transcription (en portée dans ELAN et linéaire dans ce mémoire) m'a permis de voir plus précisément certaines spécificités du corpus, grâce aux éléments que l'une et l'autre permettent de mettre en avant.

Les conventions de transcription utilisées sont basées sur celles du groupe IDAP, telles que décrites par Catherine Muller dans le cours *Agir Professoral* de Master 2 de l'université Grenoble Alpes (2017 : 20 - 24). Quelques éléments ont toutefois été ajoutés afin de le compléter, notamment en ce qui concerne les directions de regard et les actions sur le document partagé. Voici le tableau récapitulatif de ces conventions :

²³ Le clavardage n'a pas été inclus car il était uniquement utilisé pour la prise de contact avant l'appel et ne jouait aucun rôle dans les rétroactions correctives.

Convention de transcription	Signification
(rire)	Signal prosodique
Mhm	Signal régulateur
(description gestuelle)	Geste
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
<u>chevauchement</u>	Les parties soulignées se chevauchent
+	Pause de 0,5 à 1 seconde
++	Pause de 1 à 2 secondes
+++ (6 secondes)	Pause de plus 3 secondes ou plus (durée indiquée entre parenthèses)
::	Allongement d'une syllabe
[bøj]	Transcription phonétique
(inaud.)	Segment inaudible, le nombre de syllabes n'est pas identifiable
(XXX)	Segment inaudible, le nombre de syllabes est identifiable (un « X » par syllabe)
D'ACCORD	Accentuation d'un mot
#et là#	Parle et tape en même temps sur le Google Docs
§bla§	Incertitude de la transcriptrice quant au segment écrit
Prob-	Énonciation interrompue
yeah	Segment dans une autre langue ou bien non conforme à la norme
E→ doc	Direction du regard
< écrit « omettre » >	Action sur le Google Docs

Tableau 4 : Conventions de transcription

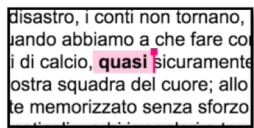
Pour des raisons de place et de lisibilité, les abréviations suivantes ont été utilisées dans la transcription :

Abréviation	Signification
E	Enseignante
A	Apprenante
Act	Acteur
Déb	Début
ext.	Extérieur de l'écran
doc	Google Docs
(x2)	L'alternance de regards se produit à deux reprises

Tableau 5 : Abréviations pour la transcription

Le tour de parole est délimité par l'intervention d'un locuteur (et identifié par la lettre de l'extrait suivie de la numérotation). Lorsqu'un participant effectue une action, qu'elle soit simultanée ou postérieure à la parole (par exemple l'enseignante écrit pendant que l'apprenante parle), une nouvelle ligne est créée dans le tableau. Dans ce cas, la numérotation reprend la lettre de l'extrait, un « a » pour « action » et un numéro, dans l'ordre d'apparition des actions. La traduction française des énoncés italiens se trouve juste en dessous de ces derniers, sur la même ligne du tableau, en italiques. Le minutage est indiqué ainsi : « XX:YY », où XX représente les minutes et YY les secondes. Les extraits utilisés dans l'analyse ont été classés par ordre chronologique en Annexe 2 et chacun porte une lettre qui permet de l'identifier. Voici un extrait de transcription tel qu'il apparaîtra dans l'analyse :

Cours 2 - Extrait F

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regard
F1	E	15:15	15:19	ok + come si legge questa parola↑ <i>Ok + comment se lit ce mot↑</i>	E&A→ doc
Fa1	E	15:19	15:23	< Sélectionne "quasi" dans le texte et le met en gras > 	E&A→ doc
F2	A	15:21	15:22	[kwazi]↑	E&A→ doc
F3	E	15:22	15:25	ah ok [kwazi] non [kazi] (rire) <i>ah ok [kwazi] pas [kazi] (rire)</i>	E&A→ doc

3. La méthode de transcription

3.1. Le logiciel de transcription : ELAN

Pour ce travail, j'ai décidé d'utiliser le logiciel de transcription ELAN²⁴ afin d'être en mesure d'avoir la transcription sous forme de partition, défilant de façon synchrone avec la vidéo. De plus, il est possible de lancer la vidéo à partir du début ou de la fin du segment sélectionné et ainsi s'assurer de la précision de la sélection en question, et donc du minutage. On peut également écouter un segment à vitesse ralentie ou accélérée et en boucle. Ce programme a été conçu par l'institut Max Planck de Psycholinguistique aux Pays-Bas et permet de travailler avec une précision allant jusqu'au millième de seconde. Cependant, étant donné les contraintes de temps pour ce travail, j'ai surtout utilisé la précision au dixième et parfois au centième de seconde. Enfin, ELAN permet de zoomer dans la zone vidéo, ce qui était très utile pour voir plus précisément où l'apprenante

²⁴ <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

regardait : en effet, l'enregistrement se faisant depuis son ordinateur, sa propre image Skype était réduite afin qu'elle puisse voir l'enseignante le mieux possible pendant la leçon.

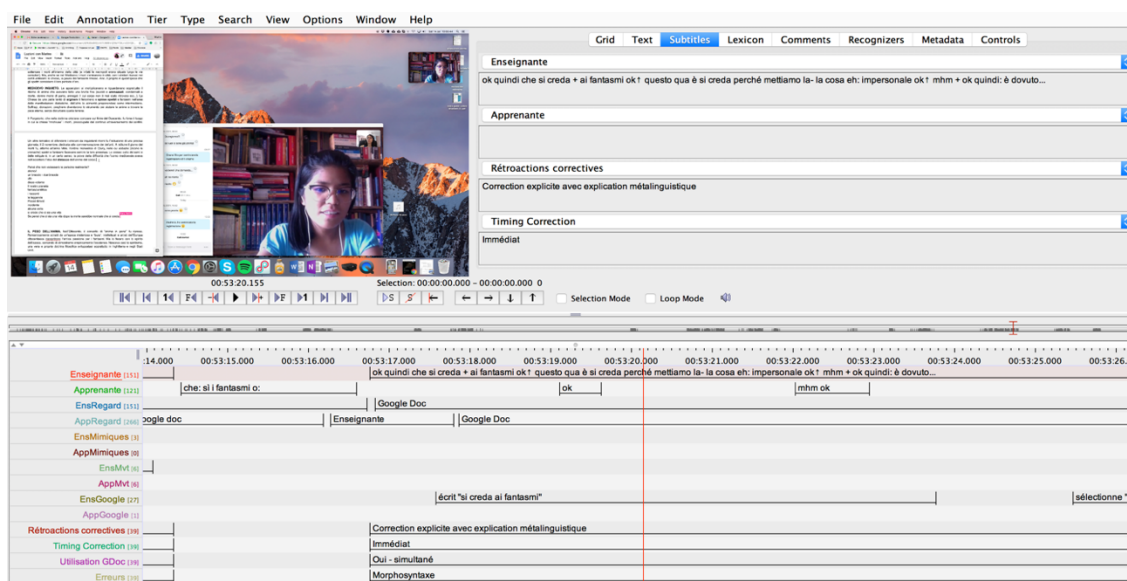


Figure 3 : Fenêtre de transcription du logiciel ELAN

Après avoir commencé par transcrire en entier la vidéo du deuxième cours, dans laquelle il y avait beaucoup de rétroactions, j'ai finalement changé de méthode afin de mieux utiliser mon temps. Je commençais par visionner chaque enregistrement et par annoter sur ELAN les moments de rétroaction corrective. Ensuite, je réalisais la transcription de ces moments pré-identifiés, ce qui m'évitait de transcrire des extraits de conversation sans rétroactions qui n'étaient pas le sujet de recherche de ce travail. La vidéo du quatrième cours ayant le moins de rétroactions et peu de moments qui semblaient pouvoir réellement ajouter des données supplémentaires à celles collectées précédemment, seules les séquences de correction ont été notées afin de pouvoir les intégrer dans l'analyse quantitative.

3.2. La direction du regard

Comme mentionné précédemment, au début de chaque cours les participantes devaient regarder des endroits précis de leur écran et indiquer à voix haute vers quel élément leur regard se dirigeait. Ensuite, à l'aide du logiciel ELAN, j'ai segmenté la chaîne parlée puis inséré la transcription pour chaque segment. Cela m'a permis de visualiser plus précisément où chaque personne regardait pendant l'énoncé de repérage.

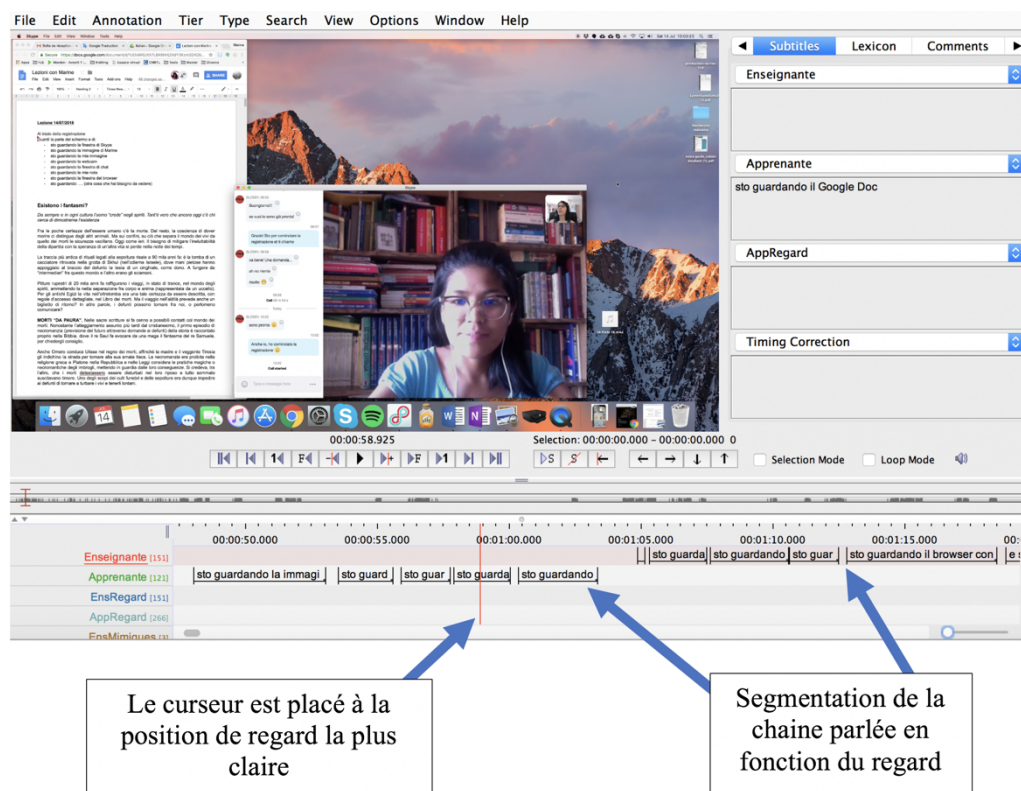


Figure 4 : Procédure de repérage des regards

Je déplaçais alors le curseur de lecture à l'endroit qui me semblait le plus clair et visible en ce qui concerne le regard. Grâce au logiciel, cela était très simple et précis, d'autant plus qu'il est possible de zoomer sur la vidéo. Je prenais alors une capture d'écran sur laquelle je sélectionnais le visage de l'interactant dont je souhaitais déterminer la direction du regard. Enfin, je plaçais toutes ces images dans un fichier Word afin de les avoir dans une liste pour chaque leçon enregistrée, ce qui me permettait de comparer les différents regards.



Figure 5 : Direction des regards de l'apprenante pendant la leçon 3

3.3. La sélection des rétroactions

Après l'enregistrement, chaque cours a été visionné afin de noter les moments où se déroulait une rétroaction corrective. Le type de rétroaction corrective était alors déterminé en fonction de la typologie de Lyster, Saito et Sato²⁵ et annoté sur ELAN. Ensuite, chaque correction était classée en fonction de sa caractéristique immédiate ou différée. J'ai choisi de ne pas suivre l'estimation de Doughty²⁶ qui considère qu'une correction est différée à partir de 60 secondes. En effet, le matériau recueilli présentait clairement deux types de rétroactions en ce qui concerne la temporalité : celles qui sont réalisées immédiatement ou bien un certain temps après l'erreur de l'apprenante. Par exemple, l'enseignante peut rapidement évaluer un énoncé sur le sens mais tout de suite après elle corrige l'élève. En revanche, les corrections différées sont notées par l'enseignante sur une feuille pendant que l'apprenante parle, et elles sont ensuite données au moins 20 secondes plus tard, quand l'apprenante et l'enseignante ont clôturé un échange sur un thème spécifique.

Chaque rétroaction corrective a été classée en fonction du type d'erreur commise par l'apprenante : lexicale, morphosyntaxique et phonétique. J'ai également noté pour chaque rétroaction si le Google Docs était utilisé pour noter la correction de façon immédiate ou différée (une fois la parenthèse de focalisation sur la forme résolue). Trois catégories ont pour cela été créées dans ELAN : une pour indiquer que le document n'a pas été utilisé (« Non »), une autre pour indiquer que le document a été utilisé, mais de façon postérieure à la correction (« Oui – postérieure »), et une dernière lorsque la correction et l'utilisation du document étaient simultanées (« Oui – simultanée »), par exemple lorsque l'enseignante demande une correction et écrit la phrase en même temps.

Afin de pouvoir analyser l'utilisation des outils par les utilisateurs avec précision, j'ai décidé de noter toutes les rétroactions correctives, même si elles faisaient partie de la même séquence corrective. Par exemple si l'enseignante, par le biais d'un indice métalinguistique, indique à l'apprenante qu'il y a une erreur, mais que celle-ci ne peut la résoudre immédiatement, et qu'il faut donc lui fournir un indice supplémentaire, j'ai comptabilisé ces deux événements comme deux corrections distinctes. Les erreurs qui ont été commises par l'apprenante pendant chaque session mais qui n'ont pas été relevées par l'enseignante ne sont pas incluses dans cette sélection.

²⁵ Cf. Chapitre 3, 2.1., p.24

²⁶ *Idem.*

Partie 3

-

Analyse

Comme le relève Mangenot, « il est souvent intéressant, à partir d'un corpus d'échanges pédagogiques en ligne, de commencer par effectuer quelques mesures de type quantitatif [...], même quand on vise ensuite une analyse plus qualitative » (2017 : 47). C'est ce que je souhaite faire ici en analysant tout d'abord les rétroactions correctives et l'utilisation du Google Docs sous un angle quantitatif. Étant donné le faible nombre de cours enregistrés (quatre au total), cette analyse quantitative n'a pas pour but de tirer des conclusions définitives, mais plutôt d'offrir une vue d'ensemble des données collectées, qui pourra être invoquée lors de l'analyse qualitative de séquences spécifiques au chapitre suivant.

Chapitre 6. Analyse quantitative

Ce chapitre s'intéressera d'abord aux types de rétroactions correctives (désormais RC) fournies par l'enseignante et leur répartition dans le temps, puis aux types d'erreurs commises par l'apprenante et leur relation avec les types de correction. Enfin il s'attardera sur l'utilisation du document partagé Google Docs en fonction des erreurs et types de RC.

1. Un nombre de rétroactions correctives qui décroît au fil des sessions

Pour chaque cours enregistré, toutes les RC fournies par l'enseignante (qu'elles aient été résolues par elle-même ou par l'apprenante) ont été relevées, puis elles ont été classées dans le logiciel ELAN en fonction de la typologie de Lyster, Saito et Sato présentée au chapitre 3²⁷. Les données obtenues ont ensuite été exportées et intégrées dans le tableau ci-dessous.

Type de Rétroaction Corrective	C1I	C1D	C2I	C2D	C3I	C3D	C4I	C4D	Total I.	Total D.	TOTAL	%
Reformulation conversationnelle	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1%
Reformulation didactique	27	0	22	0	26	0	25	0	100	0	100	52%
Incitation	16	3	5	3	2	0	0	0	23	6	29	15%
Indice Métalinguistique	10	1	8	3	1	0	2	1	21	5	26	14%
Correction explicite	2	2	4	0	3	1	2	0	11	3	14	7%
Correction explicite avec explication métalinguistique	3	2	3	1	2	2	2	0	10	5	15	8%
Signe paralinguistique	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1%
Répétition	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1%
Demande de clarification globale	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1%
Demande de clarification focalisée	2	0	0	0	1	0	0	0	3	0	3	2%
Total	61	8	44	7	36	3	31	1	172	19	191	
Grand Total	69		51		39		32					
	36%		27%		20%		17%		90%		10%	

Tableau 6 : Type de rétroaction corrective par cours observé

²⁷ Cf. typologie de Lyster, Saito & Sato ; Ellis, Chapitre 3, 2.1., p.24

À partir de ce tableau, on constate que le type de rétroaction corrective le plus usité par l'enseignante, quel que soit le cours, est la reformulation didactique, toujours de façon immédiate. Ceci est logique puisque tout comme la reformulation conversationnelle, elle s'intègre dans la conversation et ne peut donc être différée par nature. Ce type de rétroaction compte pour environ 52% de toutes les RC observées et bien que le nombre total de RC par leçon décroisse petit à petit pour atteindre une différence de plus de 50% de réduction entre la première leçon (69 RC) et la quatrième (32 RC), le nombre de reformulation didactiques reste assez stable, avec une moyenne de 25 occurrences par session.

D'autre part, on remarque que les autres types de RC régulièrement utilisés sont l'incitation (un peu plus de 15% de toutes les RC observées), la correction explicite (15% au total), avec (7%) ou sans explication métalinguistique (8%) et l'indice métalinguistique (environ 14%). Les RC de type incitation et indice métalinguistique tendent à se raréfier au fil des leçons, et prennent une proportion de moins en moins grande sur le nombre total de RC par cours. D'ailleurs, le nombre d'incitations diminue pour n'avoir finalement aucune occurrence dans la quatrième leçon. En revanche, le nombre de corrections explicites avec explication métalinguistique est également assez stable, on en retrouve entre 2 et 5 par session, qu'elles soient fournies de manière immédiate ou différée.

De plus, les corrections immédiates constituent la très grande majorité de toutes celles observées, 172 sur 191, soit plus de 90% au total. Enfin, certains types de RC sont très rarement utilisés par l'enseignante, notamment la reformulation conversationnelle, le signe paralinguistique, la répétition et la demande de clarification, qu'elle soit globale ou localisée. Si l'on s'intéresse maintenant à la proportion de chaque type de rétroaction corrective par cours, qu'elle soit immédiate ou différée, on obtient le graphique suivant :

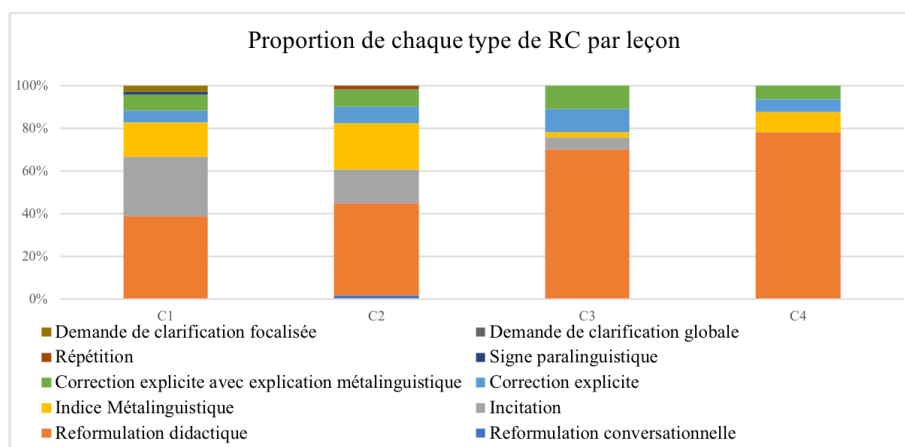


Figure 6 : Proportion de chaque type de RC par leçon

On constate que la part de reformulations didactiques augmente avec chaque leçon par rapport au nombre total de RC, de 45% à 80%, ce qui semble logique puisqu'il s'agit de la principale RC dont le nombre reste plus ou moins stable par rapport aux autres. Bien que le faible nombre de cours observés ne permette pas de tirer d'explication définitive quant à cette diminution, on peut se demander si le fait que les cours se sont déroulés dans un intervalle assez court (4 sessions de 60 minutes en 8 jours, alors qu'en temps normal, l'apprenante prend généralement une leçon avec cette enseignante toutes les deux ou trois semaines), a pu influencer le comportement des interactantes. D'une part l'enseignante pourrait finalement avoir utilisé la reformulation didactique sur des erreurs récurrentes pour lesquelles elle aurait auparavant suscité une autocorrection. D'autre part, il se peut que l'apprenante ait fait plus attention à ces erreurs au fil des sessions, l'enseignante ayant alors moins d'occurrences à corriger. Il faudrait observer un plus grand nombre de cours et sur une plus grande durée de temps pour pouvoir être en mesure d'expliquer plus précisément ce phénomène, si toutefois il était encore présent sur le long terme. Cependant, ce travail se concentrant sur les stratégies employées par l'enseignante dans le cadre de rétroactions correctives, cette question s'éloignait quelque peu du sujet de la présente recherche.

Maintenant, intéressons-nous plus précisément aux types d'erreurs corrigées par l'enseignante et à leur relation avec les types de RC.

2. Les types d'erreurs corrigées

Les erreurs corrigées par l'enseignante ont été classées selon que l'erreur portait sur le lexique, la morphosyntaxe ou la prononciation, et selon la temporalité de la rétroaction corrective : immédiate ou différée. Comme précisé précédemment, les erreurs commises par l'apprenante mais non relevées par Julia n'ont pas été incluses dans ces données.

Type d'erreur	C1I	C1D	C2I	C2D	C3I	C3D	C4I	C4D	TOTAL	%
Lexicale	18	1	17	0	8	0	10	0	54	28%
Morphosyntaxique	43	6	22	3	23	2	18	0	117	61%
Prononciation	0	1	5	4	5	1	3	1	20	10%
Total	61	8	44	7	36	3	31	1	191	
Grand Total	69		51		39		32			
C = cours 1 = numéro du cours I/D = Rétroaction Corrective Immédiate / Différée										

Tableau 7 : Type d'erreur corrigée par cours

On constate que les erreurs morphosyntaxiques constituent la majorité des corrections avec une proportion de 61%. Suivent les erreurs lexicales, avec 28% des corrections et enfin la prononciation qui a une proportion de 10%. Pour avoir une meilleure vision d'ensemble, le graphique suivant a été réalisé à partir des données ci-dessus et il porte sur la proportion de chaque type d'erreur corrigée par cours, que la correction ait été faite de façon immédiate ou différée.

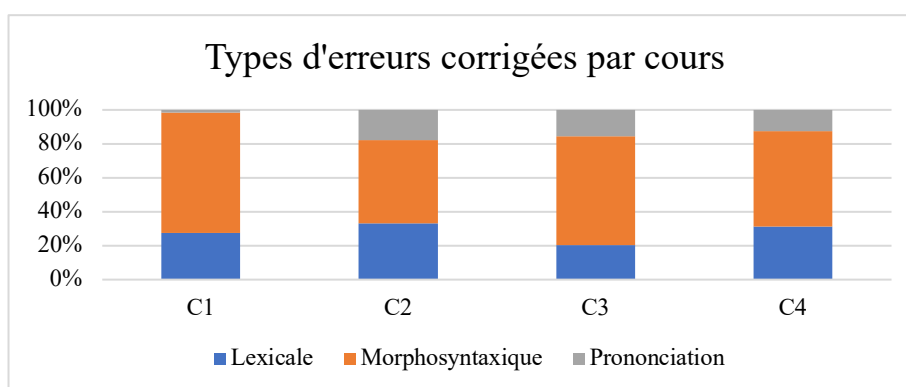


Figure 7 : Pourcentages de chaque type d'erreur par cours

Bien que le nombre d'erreurs corrigées diminue au fil des quatre sessions observées, la proportion de chaque différent type d'erreur ne varie pas énormément : les RC portant sur la morphosyntaxe sont toujours majoritaires, entre 50 et 70% pour chaque session, celles sur les erreurs lexicales comptent entre 20 et 30% et celles sur la prononciation représentent la plus faible proportion, entre moins de 5% et 20%. Enfin, dans le graphique ci-dessous, les RC les plus usitées par l'enseignante dans toutes les leçons observées ont été sélectionnées, et pour chacune la proportion des différents types d'erreur qu'elles visaient à corriger est indiquée.

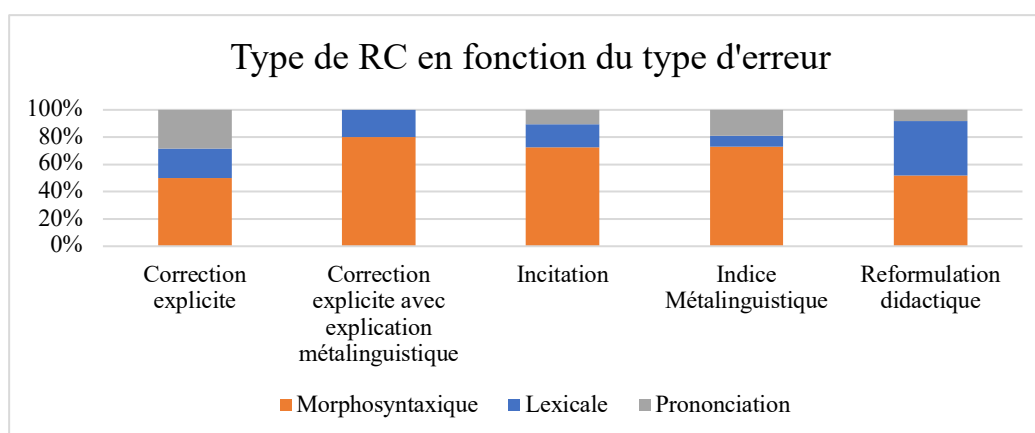


Figure 8 : Type de RC en fonction du type d'erreur

Les RC les plus utilisées par l'enseignante visent les trois types d'erreurs, ce qui montre une certaine variété dans ses stratégies correctives. Cependant, on constate tout de même une certaine différence de proportion de type d'erreur par type de RC. Les corrections explicites avec explication métalinguistique ciblent surtout les erreurs concernant la morphosyntaxe et la reformulation didactique vise presque à parts égales les erreurs morphosyntaxiques (environ 50%) et lexicales (environ 40%). L'indice métalinguistique et l'incitation corrigent généralement la morphosyntaxe, ce qui semble logique puis qu'il s'agit d'un type d'erreur où l'apprenante peut généralement essayer de s'autocorriger, alors que si elle ne connaît pas une expression ou un mot, elle peut rarement le deviner, l'enseignante doit alors lui donner la réponse ou bien effectuer une reformulation didactique dans la conversation.

3. *L'utilisation du Google Docs*

Comme précisé précédemment²⁸, les rétroactions correctives ont été classées en fonction de l'utilisation du Google Docs : selon si le document était utilisé ou non, et de façon simultanée ou postérieure à la correction. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Utilisation de Google Docs	C1	C2	C3	C4	TOTAL
Non	33	26	18	22	99
Oui - postérieure + simultanée	36	25	21	10	92
Total	69	51	39	32	191
Oui - postérieure à la correction	21	11	14	6	52
Oui - simultanée à la correction	15	14	7	4	40

Tableau 8 : Utilisation du Google Docs en fonction des RC

On constate que, sur le nombre total de RC par cours, l'enseignante réalise la correction uniquement à l'oral, sans prendre de notes et ce, dans la moitié des cas environ, (à part pour la dernière leçon où il s'agit des deux tiers des cas). Dans l'autre moitié des cas, l'enseignante utilise le Google Docs lorsqu'elle effectue une RC, le plus souvent de façon postérieure à la correction, bien que cela varie, notamment au deuxième cours où c'est l'utilisation simultanée qui est plus fréquente, c'est-à-dire que l'enseignante est en train de taper ou de faire des changements sur le document, alors qu'elle fournit la RC en même temps.

Voyons maintenant ces données sous forme de pourcentage d'utilisation par leçon.

²⁸ Cf. Méthodologie, Chapitre 5, 3.3, p.44

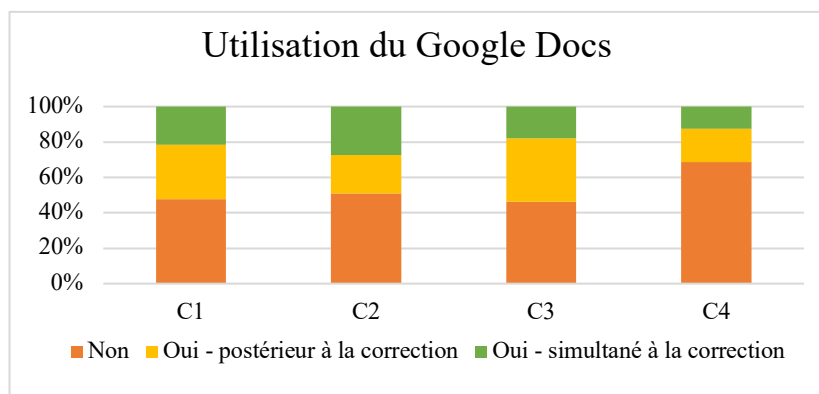


Figure 9 : Utilisation du Google Docs à chaque leçon

A partir des quatre cours observés, on ne peut pas voir d'évolution dans l'utilisation du document Google dans le cadre de RC. La proportion de chaque type d'utilisation peut varier d'environ 20% mais on ne distingue pas de changement drastique. On peut supposer que cela est dû d'une part à l'enseignante qui a de nombreuses heures d'expérience de l'enseignement en ligne et donc qui a probablement désormais des habitudes d'utilisation et des pratiques bien établies, et d'autre part à sa relation avec l'apprenante, qu'elle connaît depuis plus d'un an et à laquelle elle a déjà pu adapter ses méthodes de rétroaction.

Intéressons-nous maintenant de plus près à l'utilisation du document Google en fonction du type d'erreur et de RC. Dans le graphique ci-dessous, les erreurs corrigées pour les quatre cours observés ont été additionnées afin d'obtenir une vue globale.

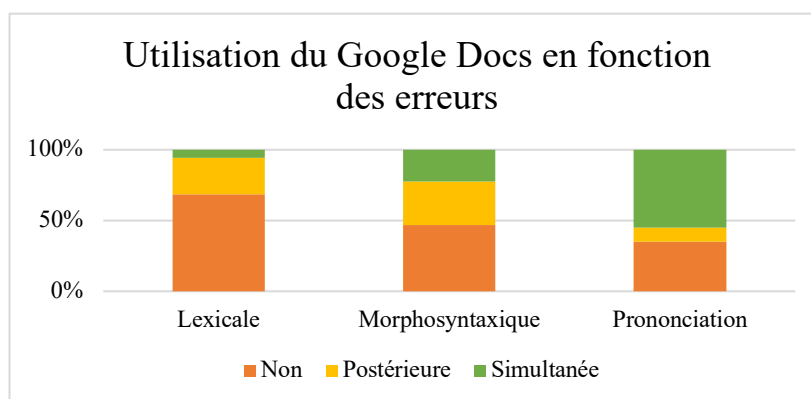


Figure 10 : Utilisation du Google Docs en fonction des erreurs

On constate que, pour la correction des erreurs lexicales, l'enseignante utilise rarement le document, et quand elle le fait, c'est le plus souvent de façon postérieure à la correction. En revanche, les erreurs de prononciation sont souvent corrigées avec l'utilisation du document. Cela s'explique par le fait qu'une grande partie de ces erreurs se réalise lorsque l'apprenante lit l'article utilisé pour la leçon, et une fois la lecture terminée,

l'enseignante sélectionne alors la partie du texte mal prononcée et demande à l'apprenante de la relire, de façon simultanée, comme nous le verrons plus précisément dans le chapitre suivant.

Voyons maintenant la proportion d'utilisation du Google Docs en fonction du type de RC pour la totalité des observations. Les RC pour lesquelles il y avait moins de trois occurrences dans la totalité des cours observés n'ont pas été incluses, à savoir : la répétition, la demande de clarification (focalisée ou globale), le signe paralinguistique et la reformulation conversationnelle.

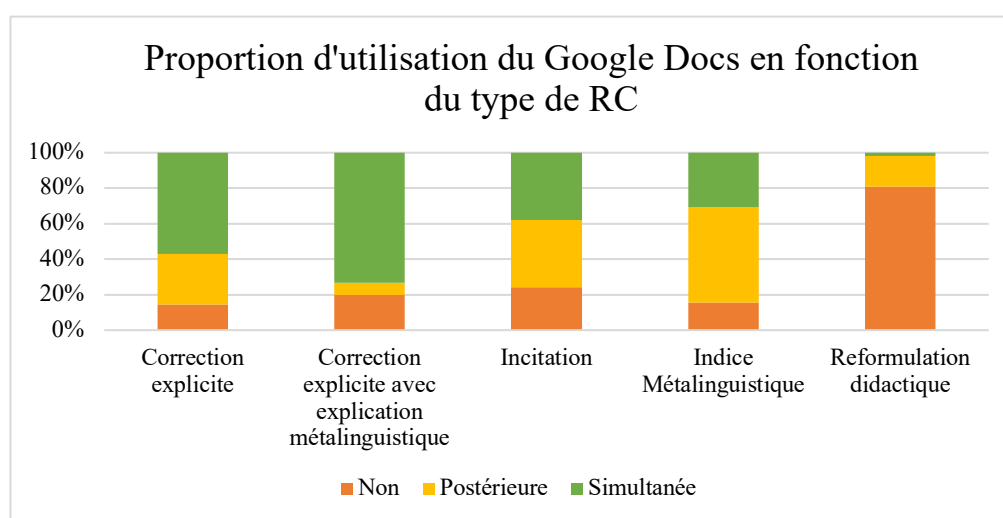


Figure 11 : Proportion d'utilisation du Google Docs en fonction du type de RC

On constate tout d'abord que les deux types de correction explicite se font en grande majorité avec l'utilisation du Google Docs et le plus souvent de façon simultanée. On peut supposer que ces corrections sont réalisées généralement quand l'apprenante ne peut corriger elle-même la forme ou bien quand l'enseignante estime que cette dernière ne connaît pas la réponse. La forme correcte serait alors tapée sur le Google Docs pour que l'apprenante puisse la retenir, ce que nous verrons plus en détail dans le chapitre suivant. Cela se retrouve d'ailleurs lorsque l'enseignante s'exprime sur ses pratiques, elle explique : « [quand] je vois que [l'apprenant] a un peu de difficulté, il ne réussit pas à s'exprimer ou je vois qu'il est vraiment... il est en train de s'efforcer à ce moment pour comprendre comment est la structure correcte, alors je le dis et nous corrigeons tout de suite » (ma traduction, EN72²⁹).

²⁹ Il s'agit du tour de parole extrait de l'entretien. L'entretien complet se trouve en Annexe 3.

Quant à l'incitation et à l'indice métalinguistique, ces types de RC sont réalisées en conjonction avec le Google Docs, la majeure partie du temps, dans des proportions plus ou moins égales, avec toutefois une utilisation plus souvent simultanée pour l'incitation. Ces deux RC visant à pousser l'apprenante à reformuler son énoncé et à s'autocorriger, l'enseignante peut utiliser le document pour écrire la forme erronée prononcée par l'apprenante qu'elle lui demande ensuite de corriger, ou bien fixer la forme correcte, une fois la correction effectuée. Nous verrons ce type d'utilisation plus en détail dans le chapitre suivant.

Enfin, la reformulation didactique se fait généralement sans utilisation du Google Docs. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignante l'utilise toujours de façon immédiate et qu'elle sert généralement à corriger de petites erreurs, sans interrompre le fil de la conversation.

Maintenant que nous avons eu un aperçu quantitatif des caractéristiques des cours observés, nous allons passer à l'analyse qualitative de certaines séquences afin de décrire les caractéristiques de RC en visioconférence poste à poste.

Chapitre 7. Analyse qualitative

Maintenant que nous avons analysé les données d'un point de vue quantitatif, ce qui nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des rétroactions correctives dans les quatre cours enregistrés, nous allons aborder l'analyse qualitative afin de mieux comprendre les stratégies employées par l'enseignante pour corriger son apprenante dans ce contexte d'enseignement privé par visioconférence. Ce chapitre s'appuiera donc sur des extraits de transcription réalisés à partir des trois premières leçons d'italien enregistrées par capture dynamique d'écran, comme cela a été décrit dans la partie Méthodologie de ce mémoire. Ils ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence et intérêt pour l'analyse et leur adéquation au sujet de recherche.

Tout d'abord, les différentes utilisations du traitement de texte partagé Google Docs dans le cadre de séquences de rétroactions correctives seront décrites, puis le rôle de l'image vidéo dans ce contexte sera détaillé. Ce chapitre terminera par l'importance de la polyfocalisation dans la gestion des RC.

1. *L'utilisation du Google Docs pour les rétroactions correctives*

L'enseignante observée utilise uniquement le clavardage du programme Skype pour entrer en contact avec l'apprenante avant l'appel, afin de demander à cette dernière si elle est prête ou bien pour indiquer qu'elle-même est disponible pour commencer. En ce qui concerne les articles utilisés pendant les leçons et les notes inscrites au fur et à mesure du cours, l'enseignante utilise uniquement le Google Docs.

Avant le cours, ou au début, elle y note la date de la session, y ajoute l'article à lire avec l'apprenante ainsi que trois catégories *VERBI* (« verbes »), *PAROLE* (« mots ») et *FRASI* (« phrases »), dans lesquelles elle prendra des notes en fonction des besoins de l'apprenante³⁰ et que cette dernière aura simultanément sous les yeux, tant qu'elle regardera son navigateur avec le document ouvert. Ces notes seront ensuite toujours accessibles pour l'apprenante qui peut y revenir quand elle le souhaite après la leçon. Nous l'avons vu, ce programme permet de voir toutes les personnes connectées sur le document au même moment, la position de leur curseur, ainsi que les lettres et mots tapés en temps réel (avec parfois un très léger décalage en fonction de la connexion internet).

³⁰ Cf. Méthodologie, Chapitre 4, 3.3, p.35

Grâce à ses fonctionnalités, le Google Docs est utilisé dans le cadre de rétroactions correctives de diverses façons. Tout d'abord nous verrons comment il sert dans les RC qui suscitent une autocorrection de la part de l'apprenante (l'incitation et l'indice métalinguistique). Ensuite, nous nous intéresserons à son rôle dans le cadre de la correction explicite pour nous pencher ensuite sur son utilisation pour la prise de notes par l'enseignante puis par l'apprenante. Enfin nous étudierons les représentations de la professeure au sujet de l'utilisation de cet outil de traitement de texte partagé Google Docs dans le cadre de la correction.

1.1. L'incitation

Lorsqu'elle fournit une rétroaction corrective de type incitation, l'enseignante utilise dans la majorité des cas³¹ le Google Docs. Ce type de RC permet de pousser l'apprenante à reformuler un énoncé complet sans lui donner d'indice métalinguistique comme nous allons le voir dans l'exemple suivant au cours duquel l'apprenante a produit un énoncé erroné (*mi ragazzo lavoravo il stesso lavoro*³²) de 26 min 38 sec à 26 min 56 sec, avec beaucoup d'hésitations. L'enseignante a d'abord continué la conversation jusqu'à la clôture du sous-thème, puis elle a entamé une séquence corrective une vingtaine de secondes après l'erreur en question, en A11 :

Cours 1 : extrait A³³

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
A11	E	27:14	27:28	ok + ho capito + senti↓ questa frase #il mio ragazzo lavoravo il stesso lavoro# ok + j'ai compris + écoute↓ cette phrase #mon copain travaillais l'même travail"	E → doc/bureau (x2) A → E / doc (x2)
Aa1	E	27:17	27:32	< Va à la ligne et écrit "- il mio ragazzo lavoravo il stesso lavoro → " >	E&A → doc
A12	A	27:28	27:30	Lavorava travaillait	E&A → doc
A13	E	27:30	27:33	mhm mhm e poi↑ mhm mhm et puis↑	E&A → doc
Aa2	E	27:32	27:35	< Écrit "lavorava" >	E&A → doc
A14	A	27:34	27:39	s:::: + lo stesso↑ lavoro↑ m:::: + le même↑ travail↑	E → doc/A A → doc/E
Aa3	E	27:40	27:45	< Écrit "lo stesso lavoro" >	E → doc A → E/doc
A15	E	27:40	28:00	mhm mhm si↓ + pero in questo caso è meglio dire nello stesso ok↑ *in the same +work*↓ (<i>relet la phrase complète à voix basse</i>) o nello stesso posto è meglio + senza ripetere lavoro lavoro ok↑	E → doc / A (x2) A → E/doc

³¹ Presque 80%, que ce soit de manière postérieure ou simultanée à la RC, voir Chapitre 6, 3., p.50

³² Qui devrait être : *il mio ragazzo lavorava lo stesso lavoro*

³³ Tous les extraits se trouvent en Annexe 2, dans l'ordre chronologique de captation.

				<i>mhm mhm oui↓ + mais dans ce cas c'est mieux de dire dans le même ok↑ *dans le même +travail* ↓ou dans le même poste c'est mieux + sans répéter travail travail ok↑</i>	
Aa4	A	27:46	27:48	(A hoche la tête)	E&A → doc
Aa5	E	27:46	27:48	< Déplace le curseur avant « lo » et écrit « nel » pour former « nello » > FRASI sicurezza durante la notte ci si riferisce - il mio ragazzo lavoravo il stesso lavoro → lavorava nello stesso lavoro	E&A → doc

Cet extrait se situe pendant une discussion portant sur la différence de salaire entre les hommes et les femmes. L'apprenante a expliqué à l'enseignante que son compagnon et elle-même avaient occupé le même poste et que ce dernier avait, à sa connaissance, reçu un salaire un peu plus faible. Pendant que l'apprenante s'exprimait, le regard de l'enseignante s'est dirigé à plusieurs reprises vers son bureau où elle prenait des notes sur un bout de papier. Ensuite, Julia a confirmé avoir compris ce que l'apprenante avait expliqué en A11, puis elle a attiré son attention sur la forme de l'énoncé.

L'enseignante cherche alors faire remarquer à l'apprenante que la phrase est erronée : « écoute, cette phrase ... » (A11) en reprenant mot pour mot ce que cette dernière a formulé tout en l'écrivant sur le document partagé. Il est intéressant de noter que, dans cet extrait, l'enseignante n'a pas besoin de préciser que la phrase qu'elle vient de donner est un énoncé erroné que l'apprenante doit corriger. En effet, cette dernière, qui regarde alors le document, repère tout de suite sa première erreur : l'utilisation de la forme de la première personne du singulier au lieu de la troisième du verbe *travallare* à l'imparfait (*lavoravo* au lieu de *lavorava*). Une fois cet élément corrigé, l'enseignante le valide et indique que ce n'est pas tout : « et puis ? » (A13), toujours sans dire explicitement qu'il y a une erreur. L'apprenante réussit une nouvelle fois à corriger son énoncé, ce que l'enseignante approuve (A15), puis elle fournit une amélioration de la phrase en ajoutant la préposition *nello* (« dans ») et en proposant un autre mot pour éviter la répétition de « travail » (*lavorava* et *lavoro*). On peut supposer que l'apprenante, ayant déjà suivi plusieurs cours avec cette enseignante en ligne, est habituée à ce type de rétroaction et sait où regarder au moment où on lui fournit un énoncé à modifier. De plus, le bruit produit par l'enseignante en tapant sur son clavier est un indice supplémentaire pour l'apprenante qui semble alors comprendre qu'à ce moment son interlocutrice est en train d'écrire sur le Google Docs puisqu'elle y dirige donc son regard. Enfin on peut également noter que le fait d'écrire la phrase à reformuler peut aider l'apprenante à visualiser son énoncé et rendre la correction plus visible ensuite, car l'enseignante ne supprime pas la phrase erronée qui

reste sur le document et est suivie d'une flèche vers la droite indiquant la modification (Aa5). Il s'agit donc ici de la « fonction de correction linguistique » de l'écrit, telle qu'identifiée par Develotte, Kern et Guichon (2008 : §68-69).

1.2. L'indice métalinguistique

Nous avons vu comment l'enseignante pouvait utiliser le Google Docs pour inciter l'apprenante à s'autocorriger sans lui donner d'information sur l'erreur commise. Intéressons-nous maintenant aux RC de type indice métalinguistique, qui demandent également une autocorrection, mais avec une indication supposée aider l'apprenante à trouver la réponse correcte.

1.2.1. L'indice grammatical

L'extrait suivant provient de la fin du troisième cours qui portait sur le thème des fantômes. L'apprenante tente d'énoncer la phrase *se pensi che ci sia una vita dopo la morte* (« si tu penses qu'il y a une vie après la mort »), mais elle oublie d'utiliser le subjonctif après *se pensi che* (« si tu penses que »). L'enseignante entame la séquence de rétroaction en M3 :

Cours 3 – Extrait M

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
M3	E	52:35	52:37	aspetta ripeti <i>attends répète</i>	E→ A A→E
M4	A	52:37	52:45	se: pensi questo se pensi che: *c'è*: euh: se pensi che *c'è* una vita dopo la morte <i>si: tu penses cela si tu penses que: *il y a*: euh: si tu penses qu' *il y a* une vie après la mort</i>	E→ A/doc A→ doc/bureau/ext. /doc /E/doc
Ma2	E	52:40	52:44	<Écrit "se pensi che">	E→ doc A→ doc/ext. doc
M5	E	52:44	52:48	quindi + ok se pensi che↑ congiuntivo <i>donc + ok si tu penses que↑ subjonctif</i>	E→ doc A→ doc/E/doc
Ma3	E	52:46	52:47	<Écrit "c">	E&A→ doc
M6	A	52:48	52:57	ah che:: ci: sia↑ una vita↑ dopo la morte <i>ah que:: il: y a↑ une vie↑ après la mort</i>	E→ doc/A/doc A→ doc/ ext./doc/ bureau /doc
Ma4	E	52:50	52:57	<Écrit "i sia una vita dopo la morte">	E→ doc/A /doc A→ doc/bureau/doc
M7	E	52:52	52:53	mhm mhm	E&A→ doc
M8	E	52:57	52:58	sì <i>oui</i>	E&A→ doc

L'apprenante tente de construire une phrase avec une subordonnée conjonctive complétive, mais elle n'utilise pas le subjonctif après la principale *pensi que* (« tu penses que »), ce qui doit se faire en italien, mais pas en français, la langue maternelle de

l'apprenante. L'enseignante ne lui dit pas explicitement que sa phrase est erronée, elle lui demande d'abord de répéter ce qu'elle vient de dire (M3). Comme l'apprenante refait le même type d'erreur, l'enseignante commence à écrire le début de la phrase qui doit ensuite être suivi du subjonctif, puis elle lui donne une indication orale précisant le mode qui est nécessaire (M5). Quand l'apprenante fournit la forme correcte, Julia valide sa proposition puis elle termine la phrase qu'elle avait commencée à taper (en Ma2 et Ma3).

Il s'agit d'une construction grammaticale qui a déjà été abordée dans les cours précédents, mais il arrive encore à l'apprenante d'oublier d'employer le subjonctif dans cette construction. L'enseignante utilise le Google Docs pour indiquer le début de la structure qui doit être suivie du subjonctif en Ma2, alors que l'apprenante est toujours en train de parler. Cette dernière ne corrigeant pas son erreur, l'enseignante répète la structure en question puis elle ajoute un indice métalinguistique à l'oral, visant à aider l'apprenante à s'autocorriger en M5. Dans ce cas, la modalité orale semble donc surtout servir à attirer l'attention de l'apprenante sur l'expression qui vient d'être écrite. En effet, bien que cette dernière soit en train de regarder le document lorsque l'enseignante tape le début de phrase en Ma2, elle ne s'autocorrige pas, ce qui indique qu'elle n'a pas réalisé quelle erreur elle avait commise. L'enseignante utilise donc la modalité orale en M5 de façon redondante, et ajoute une information supplémentaire pour guider l'apprenante, alors que les deux interactantes sont focalisées sur le document.

Un autre exemple provient du deuxième cours dans lequel l'enseignante essaie d'abord de faire s'autocorriger l'apprenante sur une interférence de l'espagnol portant sur le verbe *vincere* (« gagner »).

Cours 2 – Extrait D

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regard
D1	A	04:48	05:03	euh:: Francia la Francia perché + perché la Croa: Croazia o Croa: euh: ha: + non è *ganado* (fronce les sourcils) euh:: France la France parce que + parce que la Croa: Croatie ou Croa: euh: a: + ce n'est pas *ganado* (fronce les sourcils)	E→ doc/A A→ en l'air/doc/ E/en l'air/E/doc /ext.
Da1	E	05:03	05:05	< déplace le curseur sur le document >	E→ doc A→ ext.
D2	E	05:04	05:06	(sourire) quello è spagnolo (sourire) <i>cela est espagnol</i>	E→ A A→ bureau (livre de grammaire)
D3	A	05:06	05:07	sì + gua:: oui + *gua ::*	E→ A A→ bureau (livre de grammaire)
D4	E	05:07	05:08	con la v avec le v	E→ A A→ bureau (livre de grammaire)
Da2	E	05:09	05:09	< déplace le curseur >	E&A→ doc
D5	A	05:09	05:11	ah v - ah vin:	E→ doc

				<i>ah v – ah vin :</i>	A → doc/E/doc/en l'air
Da3	E	05:11	05:11	< écrit "vi" >	E → doc A → extérieur
D6	A	05:13	05:17	ah vi: + oh non so + vincan- ah vi : oh je ne sais pas + vincan-	E → A A → doc/ext.
D7	E	05:17	05:19	ah #vincere è il verbo# ah #gagner est le verbe#	E&A → doc
Da4	E	05:17	05:19	< complète "vincere" >	E&A → doc

Avant de donner la forme correcte, l'enseignante essaie tout d'abord de la faire deviner à l'apprenante, en confirmant le doute de cette dernière concernant le verbe *ganado* qui est une interférence de l'espagnol en D2, puis en lui précisant que la forme correcte commence par la lettre « v » en D4. Elle écrit alors en Da3 le début du verbe *vi*.

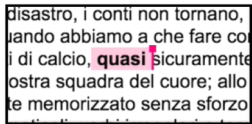
On observe donc ici une « fonction de redondance » du mode écrit, selon la typologie de Develotte, Guichon et Kern (2008 : §63-64), ce qui permet de renforcer l'information donnée en D4 par l'enseignante. En effet, l'indication « avec le v » pourrait éventuellement être ambiguë et le fait d'écrire les deux premières lettres du verbe peut permettre aux apprenants qui ont une mémoire visuelle de retrouver plus facilement le mot. L'apprenante remarque d'ailleurs cette indication en D6, mais malgré ces indices, elle ne réussit pas à trouver la forme correcte du verbe. L'enseignante décide finalement de la lui donner.

1.2.2. La prononciation

Dans les cours enregistrés pour ce travail, l'enseignante s'appuyait sur un article différent pour chaque session, qu'elle copiait et collait sur le Google Docs partagé avec l'apprenante. Cette dernière devait alors le lire à voix haute, paragraphe par paragraphe. Après la lecture de chaque sous-partie du texte, l'enseignante vérifiait la compréhension, puis les interactantes discutaient de l'idée évoquée dans la partie en question avant de lire la suite.

Lorsque l'apprenante commet des erreurs de prononciation à la lecture de l'article, l'enseignante ne dit généralement rien en premier lieu, puis à la fin du paragraphe, elle demande à l'apprenante de répéter certains mots qu'elle sélectionne en lui demandant « Comment se lit ce mot ? ». Grâce aux fonctionnalités du traitement de texte partagé, l'apprenante peut voir en temps réel ce que l'enseignante sélectionne, puisqu'elles sont toutes deux connectées sur le document en question. Voyons un exemple de cette utilisation du Google Docs dans l'extrait F ci-dessous, provenant du deuxième cours.

Cours 2 - Extrait F

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regard
F1	E	15:15	15:19	ok + come si legge questa parola↑ <i>Ok + comment se lit ce mot</i> ↑	E&A→ doc
Fa1	E	15:19	15:23	< Sélectionne "quasi" dans le texte et le met en gras > 	E&A→ doc
F2	A	15:21	15:22	[kwazi]↑	E&A→ doc
F3	E	15:22	15:25	ah ok [kwazi] non [kazi] (rire) <i>ah ok [kwazi] pas [kazi] (rire)</i>	E&A→ doc

Alors qu'elle termine sa demande en F1, l'enseignante sélectionne le mot que l'apprenante doit relire sur le Google Docs. L'apprenante vient de lire le paragraphe et donc elle regarde encore le document, ce qui lui permet de voir immédiatement ce que l'enseignante sélectionne. De plus, l'utilisation du verbe « lire » dans la question indique clairement que c'est le texte qu'il faut regarder afin de pouvoir répondre à la demande. La fonction permettant de voir le curseur et la sélection de quiconque connecté sur le Google Docs est utilisée ici afin d'inciter l'apprenante à s'autocorriger, tout en lui précisant le type d'erreur (la prononciation d'un mot). En effet, grâce à l'outil, l'enseignante peut rapidement indiquer à l'apprenante le mot qu'elle doit relire, sans devoir le prononcer à sa place et lui donner la réponse. L'apprenante doit alors essayer de corriger sa prononciation erronée, ce qu'elle fait en F2. L'enseignante clôture la séquence de rétroaction en validant la prononciation de l'apprenante, tout en lui rappelant sa prononciation erronée initiale (« pas [kazi] »). Pendant la courte durée de cette correction (dix secondes environ), les deux interactantes gardent leur regard dirigé vers le document, ce qui montre que leur attention est focalisée sur la correction.

1.3. La correction explicite

Nous avons vu au chapitre précédent³⁴ que la correction explicite (avec ou sans indice métalinguistique) était, après la reformulation didactique, le deuxième type de RC le plus usité, à égalité avec l'incitation, chacun de ces deux types comptant pour environ 15% du nombre total de RC. Dans l'extrait ci-dessous, qui suit celui présenté en 1.2.1.,

³⁴ Cf. Chapitre 6, 1., p.46

l'apprenante continue à tenter d'exprimer son idée, mais elle utilise maintenant du subjonctif après « ce serait normal que », alors qu'en italien ce n'est pas nécessaire :

Cours 3 - Extrait L

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
M9	A	52:58	53:08	euh: sarebbe normale che:: *cre::da*↑ o che *credesse*↑ no↑ euh: <i>ça serait normal que:: tu *croies*↑ o que tu</i> *crusses*↑ non↑	E→ doc A→ doc / bureau (livre)
M10	E	53:00	53:01	mhm mhm	E&A→ doc
Ma5	E	53:00	53:06	<Ecrit "sarebbe normale che">	E→ doc A→ doc/bureau (livre)
M11	E	53:08	53:14	no no sarebbe normale↑ cosa vuoi dire↑ che *someone believe* (mouvement de main qui tourne en l'air) <i>non non ça serait normal↑ qu'est-ce que tu veux dire ↑</i> <i>que *quelqu'un croie*(en anglais)</i> 	E→ doc/A A→ bureau puis alterne E/doc
M12	A	53:16	53:17	che: sì i fantasmi o: <i>que: oui aux fantômes ou:</i>	E→ A A→ doc / E
M13	E	53:16	53:37	ok quindi #che si creda + ai fantasmi# ok↑ #questo qua# è si creda perché mettiamo la- la cosa eh: impersonale + ok↑ mhm + ok quindi: è dovuto a questa credenza religiosa <i>ok donc #que si on croit + aux fantômes# ok ↑ #ça là#</i> <i>est si on croit parce que nous mettons la- la chose euh:</i> <i>impersonnelle + ok↑ mhm ok donc: c'est dû à cette</i> <i>croyance religieuse</i>	E→ doc / A / doc A→ E/ doc (x2)
Ma6	E	53:17	53:23	< Ecrit "si creda ai fantasmi">	E→ doc A→ E / doc
M14	A	53:19	53:19	ok	E&A→ doc
M15	A	53:22	53:22	mhm ok	E&A→ doc
Ma7	E	53:25	53:30	<Sélectionne "si creda" et le met en gras> 	E→ doc /A/doc A→ doc/E/doc

Non seulement l'apprenante tente d'utiliser le subjonctif présent alors que l'indicatif présent conviendrait, mais elle semble beaucoup hésiter et essaie également d'utiliser la forme au subjonctif imparfait de « croire » en M9. Alors que l'apprenante commence à parler en M9, l'enseignante se met à écrire la proposition principale de la phrase : « ce serait normal que » en Ma5 et elle attend une proposition correcte. Cependant, l'apprenante ne la fournit pas et s'éloigne de la forme attendue en utilisant le subjonctif imparfait. L'enseignante réagit donc en indiquant directement à l'apprenante que sa proposition n'est pas correcte « non non (...) qu'est-ce que tu veux dire ? » (M11), puis

elle utilise l'anglais pour vérifier qu'elle comprend bien ce que l'apprenante essaie d'exprimer. L'enseignante a recours à cette autre langue commune aux deux interactantes car elle sait que l'apprenante la maîtrise à un meilleur niveau que l'italien, et parce qu'elle ne semble pas réussir à clarifier ce que l'apprenante cherche à dire. À cause d'un problème d'intercompréhension, la communication dans la langue cible est momentanément interrompue au profit de l'anglais et ce, à l'initiative de l'enseignante. Toutefois l'apprenante valide le sens de l'énoncé en anglais et continue immédiatement en italien.

De plus, alors qu'elle formule l'énoncé en anglais, l'enseignante fait un mouvement de la main circulaire bien visible à l'écran, qui semble vouloir attirer l'attention de l'apprenante, en lui demandant de compléter ou de modifier sa proposition. L'apprenante, tout en regardant l'enseignante, garde un œil sur le document partagé, sur lequel est écrit le début de phrase qu'elle doit compléter. Une fois que l'enseignante a eu confirmation de l'apprenante quant au sens qu'elle souhaite exprimer, elle lui donne la réponse puis l'explication métalinguistique en M13, tout en écrivant la réponse correcte sur le document et en surlignant la structure impersonnelle. Le document est alors utilisé pour écrire la forme correcte, et mettre en avant la structure que l'apprenante n'arrivait pas à formuler, notamment grâce à la mise en gras du texte

1.4. Les notes pour fixer la correction

En plus d'être un outil important dans les RC demandant une autocorrection de l'apprenante, le traitement de texte partagé est utilisé pour la prise de notes. Dans l'extrait suivant, dont nous avons analysé le début précédemment³⁵, l'enseignante vient de fournir la forme correcte du verbe *vincere* (« gagner ») à l'apprenante, qu'elle note alors sur le document partagé :

Cours 2 – Extrait D

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regard
Da3	E	05:11	05:11	< écrit "vi" >	E → doc A → extérieur
D6	A	05:13	05:17	ah vi: + oh non so + vincan- ah vi : oh je ne sais pas + vincan-	E → A A → doc/ext.
D7	E	05:17	05:19	ah #vincere è il verbo# ah #gagner est le verbe#	E&A → doc
Da4	E	05:17	05:19	< complète "vincere" >	E&A → doc
D8	A	05:18	05:19	ah vincere sì ah gagner oui	E&A → doc
D9	E	05:20	05:22	#participio passato diventa vinto# #le partecipe passé devient "vinto" #	E&A → doc

³⁵ Voir ce même chapitre, 1.2.1., p.57

Da5	E	05:20	05:23	< écrit ", vinto" >	E&A → doc
D10	A	05:23	05:23	ok	E&A → doc
D11	E	05:24	05:28	quindi # + ha vinto contro# donc #+ a gagné contre#	E&A → doc
Da6	E	05:25	05:28	< écrit "--- ha vinto contro " >	E → doc/clavier A → doc
D12	A	05:28	05:28	ok	E&A → doc
D13	E	05:30	05:31	#l'Inghilterra# #l'Angleterre#	E&A → doc
Da7	E	05:30	05:33	VERBI tifare = fare il tifo vincere, vinto --- ha vinto contro l'Inghilterra Nom Enseignante	E → doc/clavier A → doc

L'enseignante ajoute ce verbe dans la section appropriée du document (*VERBI*), en notant l'infinitif, le participe passé, puis la phrase que l'apprenante souhaitait formuler (« La Croatie a gagné contre l'Angleterre »). Cette façon de prendre des notes permet à l'apprenante de rester concentrée sur la lecture de la forme correcte pendant que l'enseignante écrit. Elle ne doit donc pas se soucier de taper le mot et la phrase en question. De plus, le choix d'écrire cette forme révèle qu'elle est importante aux yeux de l'enseignante et que l'apprenante devrait la mémoriser : on retrouve la « fonction de mise en mémoire », relevée par Develotte, Guichon et Kern (2008 : §70-71).

Après la leçon, l'apprenante pourra retourner sur le document et consulter les notes prises pendant le cours, ainsi que celles des sessions précédentes. D'une part cela demande une certaine autonomie de l'apprenante, qui est supposée retourner lire les notes précédentes de temps à autre, mais d'autre part, le fait que l'enseignante prenne en charge la prise de notes peut rendre l'apprenante un peu passive et éventuellement lui enlever l'opportunité de noter ce qui pour elle semble le plus pertinent et dont elle souhaite se souvenir. Cependant, et nous allons le voir dans la sous-partie suivante, l'apprenante prend parfois en main l'outil de traitement de texte partagé pour ajouter ses propres annotations ou pour pointer une partie de l'article.

1.5. L'utilisation du Google Docs par l'apprenante

Grâce aux fonctionnalités du traitement de texte partagé Google Docs, l'apprenante peut aussi intervenir dans les RC. Dans cet extrait du troisième cours, l'enseignante corrige de façon différée la prononciation d'un mot que l'apprenante a lu à voix haute pendant la lecture, une quarantaine de secondes plus tôt.

Cours 3 – Extrait J

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
------	-----	-----	-----	---------------	---------

J1	E	08:44	08:47	ok ah questo qua è stato di trance <i>ok ah ça là c'est état de transe</i>	E & A → doc
				<Sélectionne "trance" et garde la sélection>	
Ja1	E	08:46	08:58	do e l'altro erano gli sciamani. riaggi, in stato di trance , nel mondo o e anima (rappresentata da un uccello)	E & A → doc
J2	A	08:47	08:56	trance↓ok ++ (à voix basse) devo scrivere sì #trance# ok <i>transe↓ ok ++ (à voix basse) je dois écrire oui #transe#</i>	E → doc / A / doc A → doc/clavier
				<Place le curseur après "trance" et écrit "(transssse)">	
Ja2	A	08:51	08:55	in stato di trance (transssse) nel a corpo e anima (rappresentata da	E & A → doc
J3	E	08:55	08:56	ok (petit rire)	E&A → doc

L'apprenante avait prononcé le mot italien *trance* [trantʃe] (« transe ») quand il devait en réalité se prononcer [trans]. L'enseignante décide de corriger explicitement l'apprenante, sans chercher à la faire s'autocorriger, probablement car il s'agit d'une prononciation un peu particulière qui ne respecte pas les règles générales de la prononciation italienne. Pour indiquer clairement à quel mot elle fait référence, elle le sélectionne avec son curseur, sélection qui s'affiche en rose clair sur le document de l'apprenante. De plus, le fait d'utiliser « ça là c'est ... » (J1), indique à l'apprenante qu'elle doit se concentrer sur le Google Docs. Cette dernière répond qu'elle souhaite prendre note (« je dois écrire » en J2), et elle inscrit une indication de la prononciation correcte entre parenthèses, en utilisant le système de graphie-phonie du français et en insistant sur le son [s] à la place de [ʃ] en écrivant quatre fois la lettre « s ». L'outil permet donc à l'apprenante de prendre des notes qui peuvent être en plus validées par l'enseignante puisque cette dernière voit ce qu'elle écrit et pourrait donc s'apercevoir d'une note erronée, à moins qu'il ne s'agisse d'une traduction dans une autre langue qu'elle ne connaît pas.

L'apprenante prend également le contrôle de l'outil dans l'extrait suivant, où elle essaie d'utiliser une expression équivalente à « mémoriser par cœur », qu'elle pense avoir identifiée dans une partie de l'article qu'elle a lue au début du cours.

Cours 2 Extrait G

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
G1	A	18:39	18:50	euh memorizzare cose: euh: come si dice *de* cose + del cuore↑ o cose:: <i>euh mémorier des choses euh: comment ça se dit *des* choses + du coeur↑ ou des choses::</i>	E → doc / A / doc A → doc/E/doc
G2	E	18:50	18:50	cose↑ <i>des choses↑</i>	E → A/doc A → doc
G3	A	18:50	18:57	oh la- ricordare + questo del cuore non è come memorizzare↑ <i>oh la- se rappeler + celui du coeur ce n'est pas comme mémoriser↑</i>	E → doc A → E/doc
Ga1	A	18:51	18:57	<Sélectionne plusieurs fois différentes parties de "la	E → doc

				formazione della vostra squadra del cuore" puis reste sur "del cuore"> Per esempio, se siete dei patiti di calcio, quasi sicuramente ricordare la formazione della vostra squadra del cuore;	A → doc/E/doc
G4	E	18:56	19:13	no no questo qua è: ricordare la formazione della vostra squadra del cuore è com'è fatta la formazione la: i: come si dice i giocatori come sono nel: nello campo e la squadra del cuore è la squadra preferita <i>Non non ça là est: se rappeler la formation de votre équipe préférée c'est comment est faite la formation la: les: comment on dit les joueurs comment ils sont sur: sur le terrain et l'équipe du coeur est l'équipe préférée</i>	E → alterne doc/A (x3) A → doc/E (x5)
Ga2	E	18:58	19:30	<Sélectionne "la formation della vostra squadra del cuore"> Per esempio, se siete dei patiti di calcio, quasi sicuramente ricordare la formazione della vostra squadra del cuore;	

Malheureusement pour l'apprenante, l'expression qu'elle pense avoir identifiée comme synonyme de « connaître par cœur », signifie en réalité « préféré » ou « favori », et l'enseignante ne comprend donc pas ce qu'elle veut dire, d'où sa demande de clarification focalisée « des choses ? » en G2. L'apprenante explicite alors ce qu'elle essayait d'exprimer en sélectionnant des parties spécifiques de l'article sur le document partagé tout en prononçant une partie de l'expression en G3. Elle combine les modes oraux et écrits de façon compensatoire, selon la typologie de Hampel et Stickler (2012), pour se faire comprendre. De plus, elle indique clairement qu'elle fait référence à une partie de l'article sur le document, en utilisant le déictique *quello* (« celui »). L'enseignante répond alors que l'interprétation de l'apprenante est erronée et elle sélectionne ensuite l'expression en question dans l'article pour en fournir une explication. La stratégie de l'apprenante a permis de résoudre le problème d'incompréhension, et on peut supposer que la rapidité de résolution est due à la fonctionnalité de Google Docs qui permet cette sélection immédiate, visible par tous.

1.6. L'opinion de l'enseignante

Nous avons vu différentes stratégies d'utilisation du document partagé dans le cadre de RC, mais quelles sont les représentations de l'enseignante à ce sujet ? Sont-elles conformes à ses pratiques ? C'est ce que nous allons voir dans cette dernière sous-partie.

Lors de l'entretien, l'enseignante a expliqué qu'elle avait choisi de prendre toutes les notes pour ses cours sur ce type de document plutôt que de les écrire sur le clavier car c'est « une façon pour les étudiants de revoir ce que nous avons étudié pendant la leçon

parce qu'avec Skype c'était compliqué » (ma traduction, EN84³⁶). De plus, elle ajoute que, comparé aux documents PDF ou PowerPoint qu'elle partageait auparavant avec ses étudiants (notamment via la fonction partage d'écran de Skype), le Google Docs leur permet d'être plus actifs (EN84), ce que l'on vient de constater ci-dessus, lorsque l'apprenante prend par exemple le contrôle de l'outil pour annoter le texte ou poser des questions.

Elle indique toutefois qu'elle ne pense pas que ses apprenants utilisent le document après la leçon pour revoir les notes. Elle précise d'ailleurs que, selon elle, ils les relisent seulement si elle leur donne des devoirs les obligeant à retourner sur le document. D'après elle, ce sont surtout les étudiants qui prennent des notes sur un cahier pendant le cours qui regardent leurs corrections une fois la leçon passée (EN98). Il est intéressant de noter une certaine contradiction chez l'enseignante : d'une part elle pense que le document partagé en ligne permet aux apprenants d'être plus actifs, mais d'autre part, elle pense qu'ils ne l'utilisent pas pour revoir les erreurs qu'ils avaient commises après le cours, et que ceux qui prennent des notes sur un cahier profitent le plus de ses rétroactions.

Enfin, elle ajoute l'utilité de cet outil de traitement de texte pour ce qui est du gain de temps qu'il permet : « c'est plus rapide parce que tu ne perds pas de temps à écrire à la main » (ma traduction, EN39) et « si tu écris pendant qu'il [l'apprenant] parle, tu peux écrire tranquillement » (ma traduction, EN39). De plus, elle reconnaît l'importance de la redondance de la modalité orale et écrite, notamment quand les apprenants ne comprennent pas une question, l'enseignant peut alors l'écrire et « c'est comme si tu voyais les sous-titres donc tu focalises le son avec ce qui est écrit » (ma traduction), alors que cela est plus difficile à réaliser dans une salle de classe sur un tableau (EN110). Toutefois, lorsqu'elle prend note d'une erreur d'un apprenant pour fournir une rétroaction différée un peu plus tard, elle écrit sur une feuille de papier qu'elle a sur son bureau afin de ne pas perturber l'apprenant pendant qu'il essaie de produire son énoncé (EN68). On observe donc chez cette enseignante plusieurs stratégies d'utilisation des affordances de l'outil de traitement de texte partagé, en fonction du contexte de la RC.

³⁶ Il s'agit du tour de parole extrait de l'entretien. L'entretien complet se trouve en Annexe 3.

Maintenant que nous avons vu les principales utilisations du Google Docs dans le cadre de rétroactions correctives, intéressons-nous plus précisément à l'importance de l'image caméra dans le contexte de la correction.

2. L'image caméra et la rétroaction corrective

L'image des deux interactantes joue un rôle dans les rétroactions correctives, et ce pour diverses raisons. Nous allons tout d'abord nous intéresser à son utilisation dans le cadre du sentiment de présence à distance et de la protection de la face, puis nous verrons comment elle permet de transmettre les gestes et mimiques de l'enseignante pendant les corrections. Ensuite nous étudierons l'utilisation par l'enseignante de l'image de l'apprenante pour collecter les indices de son attention (ou de son manque d'attention), et nous terminerons par l'importance de l'image de l'enseignante pour l'apprenante pendant les corrections.

2.1. La présence à distance et la protection de la face

Dans l'extrait suivant qui provient du début du deuxième cours, l'apprenante tente une structure hypothétique (« Si c'était la France et l'Angleterre, ... »). Toutefois, dans ce cas en italien, il est nécessaire d'utiliser le subjonctif, présent ou imparfait, après la conjonction *se* (« *si* »).

Cours 2 – Extrait C

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
C1	A	03:35	03:57	e + che: ah sì: e: ora po: possiamo andare nel pub perché non è hm + hm + oh come si dice↑ non è un problema per euh: per me perché se : hm *era* Francia et Inghilterra o se: et + que: ah oui: et: maintenant nous pou: nous pouvons aller au pub parce que ce n'est pas hm + hm + oh comment on dit↑ ce n'est pas un problème pour euh: pour moi parce que si: hm *c'était* France et Angleterre	E → doc/A A → ext./ doc
C2	E	03:57	03:58	congiuntivo subjonctif	E → A A → bureau (livre de grammaire)
C3	A	03:58	03:59	ah se: ah si :	E → A A → bureau (livre)
C4	E	04:00	04:01	congiuntivo (petit rire) subjonctif (petit rire) 	E → A A → bureau (livre)
C5	A	04:01	04:03	foss- no *fossi*↑ c'ët- non *c'étais*↑	E → A A → bureau (livre)
C6	E	04:03	04:03	mhm mhm (hoche la tête de haut en bas)	E → A

					A → bureau (livre)
C7	A	04:04	04:05	fosse↑ <i>c'était</i> ↑	E → A A → bureau (livre)
C8	E	04:05	04:05	mhm mhm	E → A A → E
C9	A	04:05	04:17	se fosse Inghilterra contra + *la Inghilterra* contra la Francia io potrebbe essere euh come si dice euh: attaccata↑ (sourit) <i>si c'était Angleterre contre + *la Angleterre* contre la</i> <i>France je pourrais être euh comment on dit euh: attaquée</i> ↑ (sourit) 	E → A A → E/doc/ ext./ doc/E
C10	E	04:17	04:18	sì (rire) <i>oui</i> (rire)	E → A A → E

Lorsque l'enseignante donne un indice métalinguistique à l'apprenante pour qu'elle corrige son énoncé, elle le répète deux fois, en C2 et C4 et la deuxième fois, elle émet un petit rire à la fin de son tour de parole. Il s'agit d'un type de structure qui a déjà été corrigé par l'enseignante et l'apprenante. On peut donc supposer qu'elle rit parce qu'elle a répété deux fois l'indice métalinguistique, ou bien parce que ce n'est pas la première fois que l'apprenante rencontre cette difficulté. Dans tous les cas, son attitude permet de dédramatiser la situation et d'indiquer à l'apprenante que l'erreur n'est pas grave. Elle continue à sourire lorsqu'elle valide le début de proposition de l'apprenante en C5. Enfin elle rit de façon très détendue à la blague de l'apprenante en C9 qui reprend et termine l'énoncé qui vient d'être corrigé.

L'enseignante sourit donc pendant toute la séquence corrective, même quand elle voit que l'apprenante est concentrée sur son livre de grammaire (C2 à C7). Cela est une façon d'encourager l'apprenante à continuer de chercher la forme correcte, tout en protégeant sa face en dédramatisant l'erreur. Cependant, cette dernière ne regarde l'enseignante qu'une fois que sa correction est validée en C8. Autrement dit, ce sont surtout des indices auditifs, et dans ce cas la prosodie et le petit rire en C4, que l'apprenante peut utiliser pour sentir la bienveillance de l'enseignante sans avoir à regarder son image vidéo.

Enfin, alors qu'elle termine sa blague, l'apprenante regarde l'enseignante pour s'assurer qu'elle a bien compris sa plaisanterie et cette dernière rit tout en regardant son interlocutrice. Ce moment de connivence est permis par le fait qu'elles disposent chacune de l'image de l'autre et peuvent donc juger de leurs réactions mutuelles. L'enseignante sait que l'apprenante plaisante puisqu'elle sourit et cette dernière vérifie que Julia a compris son humour.

2.2. Les gestes dans les RC

Voyons maintenant quel rôle ont les gestes dans les RC. L'extrait suivant se déroule environ 40 secondes après l'erreur de l'apprenante qui a utilisé la forme *le due* (« les deux ») alors que parlant de deux hommes, elle aurait dû dire *i due*. L'enseignante ne l'a pas corrigée immédiatement quand elle a commis l'erreur, elle a d'abord continué la conversation. Une fois ce sous-thème de conversation clôturé, l'enseignante a enchaîné sur la correction, en attirant l'attention de l'apprenante avec un « alors » (I12).

Cours 2 – Extrait I

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
I12	E	31:25	31:33	mhm mhm ok va bene (rire) allora + ne:- ah + non le due c'è le due se sono due femmine (signe avec deux doigts) + ok↑ (avance la main vers la caméra) mhm mhm ok ça va (rire) alors + pas:- ah pas le due c'est le due si ce sont deux femmes (signe avec deux doigts) + ok↑ (avance la main vers la caméra) 	E → A/bureau (notes)/A A → doc / (x2)
I13	A	31:32	31:33	ah ok	E → A A → E
I14	E	31:34	31:36	(main en l'air) quindi se sono due maschi (main en l'air) donc si ce sont deux hommes 	E → doc / A A → E / extérieur
I15	A	31:36	31:37	mhm mhm i: mhm mhm les:	E → A A → extérieur
I16	E	31:37	31:38	dici mhm mhm↑ (hoche rapidement la tête de haut en bas) tu dis mhm mhm↑	E → doc/ A A → extérieur
I17	A	31:38	31:42	i:: non *i dui*↑ no les: pas *les deux*↑ no	E → A A → extérieur / E
I18	E	31:41	31:42	no i DUE non les DEUX	E → A/clavier/doc A → E
I19	E	31:42	31:43	i due ah ok	E → doc

				<i>les deux ah ok</i>	A → E / doc
I20	A	31:42	31:47	sempre i due + #i due + i due sono traumatizzati (rire)# <i>toujours les deux + #les deux + les deux sont traumatisés (rire)#</i>	E → doc/clavier/doc A → doc
Ia1	E	31:42	31:49	<Ecrit "i due sono traumatizzati">	E&A → doc
Ia2	A	31:45	31:47	<Remonte dans le Google Docs pour voir où écrit Julia>	E&A → doc

Après avoir validé le sens de l'énoncé de l'apprenante en I12, l'enseignante a indiqué à l'apprenante que la forme *le due* ne convenait que lorsque l'on parlait de deux femmes (indice métalinguistique). Elle a renforcé cet indice à l'aide d'un signe à l'écran montrant deux doigts de la main tout en regardant l'apprenante. Cette redondance entre la vidéo et l'audio permet d'attirer l'attention de l'apprenante et de s'assurer qu'elle comprenne bien ce sur quoi porte la RC. D'ailleurs, à ce moment-là, le regard de l'apprenante alterne entre le document et l'image de l'enseignante, pour se fixer ensuite sur cette dernière.

L'enseignante a alors incité l'apprenante à s'autocorriger, en faisant un geste de main qui semblait être en suspension dès le début de son tour de parole, attendant la réponse de l'apprenante. Celle-ci commence à répondre alors que l'enseignante n'a pas terminé son tour de parole (I15), mais Julia s'interrompt et approuve le début de proposition par un signal régulateur vocal et un hochement de tête que l'apprenante ne voit pas puisque son regard est dirigé vers l'extérieur de son écran pendant qu'elle réfléchit (I16). Le signal régulateur oral lui suffit donc pour savoir qu'elle est sur la bonne piste, et de son côté, l'enseignante hoche la tête même si elle peut voir que l'apprenante regarde l'extérieur de son écran pendant qu'elle cherche la réponse.

Quand l'apprenante propose la forme *i dui* qui est incorrecte, elle regarde l'enseignante afin d'avoir son retour. Julia corrige alors explicitement la proposition en insistant sur la forme *due*. Elle répète cette forme en I18, ajoutant ensuite que *due* ne change pas (« toujours *i due* » I20) et elle l'insère dans une phrase que l'apprenante avait énoncée plus tôt dans la conversation (entre 30:50 et 31:00, I1) qu'elle écrit en même temps sur le Google Docs.

À ce moment-là, l'apprenante était sur la deuxième page du document partagé, où elle avait lu une partie de l'article un peu plus tôt. Deux indices lui indiquent que l'enseignante est en train d'écrire la forme corrigée : d'une part la position de l'enseignante, ses épaules qui vont vers l'avant et le bruit qu'elle fait en tapant sur son clavier, et d'autre part, les lignes de la page 2 se déplacent légèrement vers le bas, ce qui indique que l'enseignante a effectué un retour à la ligne plus haut sur le document. Suite à

ces indices, elle remonte un peu plus haut sur le document afin d'avoir sous les yeux ce qu'est en train d'écrire l'enseignante. Elle souhaite donc voir la forme correcte écrite, même si l'enseignante la lui a déjà donnée à l'oral.

2.3. Les indices de l'attention de l'apprenante

L'image vidéo de l'apprenante permet également à l'enseignante de savoir qu'elle a l'attention de son interlocutrice, et d'estimer si cette dernière rencontre quelques difficultés à trouver ses mots ou à corriger une certaine forme par exemple. Toutefois, elle ne remarque pas toujours ces indices. Dans l'extrait suivant qui provient du deuxième cours enregistré, l'apprenante a dû corriger la forme *il spagnolo* qu'elle avait utilisée, alors qu'elle aurait dû dire *lo spagnolo*. Suite à la correction, l'apprenante essaie de se remémorer la règle.

Cours 2 – Extrait E

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regard
Ea3	E	12:39	12:42	<corrige “los pagnolo” en “lo spagnolo”>	E&A → doc
E13	A	12:42	12:48	perché il è con: euh: il + *il uomo* parce que le est avec : euh : *le homme*	E → doc A → ext.
Ea4	E	12:43	12:43	<Sélectionne les lettres “SP” au début de “spagnolo” et les met en gras> FRASI ora lui tifa/fa il tifo per la Francia le persone qui tiferanno Francia il spagnolo → lo spagnolo 	E → doc A → ext.
E14	E	12:47	12:48	no↓ non	E → A A → E
E15	A	12:48	12:48	no ah il: studia: no↓ oh + ho dom- ho *domenticato* non ah le étudi: non↓ oh + j'ai ou- *oublié*	E → A A → E/ext.
E16	E	12:59	13:12	con tutte le consonanti↓ con tutte le consonanti anche con la S + pero S senza: la consonante dopo + ok↑ quando c'è S consonante no↓ per il resto S vocale si↓ avec toutes les consonnes↓ avec toutes les consonnes, aussi avec le S + mais S sans la consonne après + ok↑ quand il y a S consonne non↓ pour le reste S voyelle oui↓	E → A A → bureau /doc/E
E17	A	13:12	13:13	ah ok↓	E → A A → doc
E18	E	13:13	13:18	ok↑ quindi spagnolo S P quindi lo spagnolo ok↑ donc espagnol SP donc l'espagnol	E → A/doc A → E/doc

Une fois que l'apprenante s'est autocorrigée et que l'enseignante a écrit la forme correcte en Ea3, l'apprenante essaie de se rappeler la règle qui est que l'article *il* s'emploie avec un nom commençant avec une consonne sauf si la première lettre est « S » et qu'elle est suivie d'une autre consonne. Dans ce cas, l'article que l'on doit utiliser est *lo*. Cependant, l'apprenante se trompe quand elle tente d'énoncer la règle en E13 car elle donne un nom commençant par une voyelle qui lui prend l'article *l'*. Pendant ce temps,

l'enseignante sélectionne les lettres « SP » au début du mot et les met en gras (Ea4). Mais l'apprenante qui regarde à l'extérieur, ne peut pas voir cette mise en valeur et elle ne dispose donc d'aucun indice pour retrouver la règle. L'enseignante fixe à ce moment-là son regard sur le document et elle ne remarque pas que l'apprenante n'a pas vu sa modification, elle lui donne donc directement la bonne réponse, sans chercher à la lui faire deviner. On peut supposer que l'apprenante aurait eu plus de chances de retrouver la règle si elle avait vu ce que l'enseignante notait. D'où l'importance de prendre en compte les signes d'attention ou d'inattention de son interlocuteur afin de s'assurer qu'il est en mesure de recevoir l'information donnée pour en tirer le meilleur parti. Toutefois, cela n'est pas toujours évident étant donné les différents niveaux que l'enseignant doit gérer (garder le fil de la conversation, effectuer la rétroaction corrective, gérer le document, garder un œil sur l'attention de l'apprenante...).

2.4. L'utilisation de l'image de l'enseignante par l'apprenante

Pendant que l'apprenante parle, son regard est généralement très mobile. Elle regarde souvent l'extérieur de son écran (en l'air, sur les côtés et sur son bureau) quand elle cherche ses mots. Toutefois, elle se concentre sur le visage de l'enseignante quand elle converse et qu'elle ne se focalise pas trop sur la forme de son message, mais également à d'autres occasions comme nous allons le voir dans l'extrait ci-dessous :

Cours 3 Extrait K

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
K1	A	11:05	11:09	e *lo che: credavano*↑++ cre:: et *ce que: ils croyaient*↑ ++ croi::	E→ doc A→doc/bureau/ doc/ext./E
K2	E	11:09	11:10	non *lo che*↑ pas *ce que*↑	E→ A A→ E
K3	A	11:10	11:13	cre::dovo: no CIÒ CHE + *credavano* (sourit) croy: non CE QUE + ils *croyaient* (sourit)	E→ A/doc/A A→ doc/ext./E/doc/E
K4	E	11:14	11:14	(rit et hoche la tête) credevano (rit et hoche la tête) croyaient	E→ doc A→ doc/E
K5	A	11:15	11:24	#(petit rire) quindi ciò che credevano ++# ok #(petit rire) donc ce qu'ils croyaient ++# ok	E&A→doc
Ka1	E	11:15	11:22	<Va à la ligne puis revient deux fois en arrière avant de retourner à la ligne et d'écrire "ciò che credevano">	E&A→doc

Dans cet extrait, l'apprenante, comme à son habitude, a un regard très mobile pendant qu'elle cherche ses mots : elle alterne entre le document et l'extérieur, jusqu'au moment où elle a un doute sur la forme *credevano* (« ils croyaient ») qu'elle énonce *credavano* avec une intonation montante, puis elle regarde l'image de l'enseignante, alors qu'elle est en train de répéter la première syllabe du mot qu'elle vient d'énoncer (K1). Il s'agit pour elle d'établir un contact visuel afin d'indiquer à Julia qu'elle a un doute sur la

forme et lui demande indirectement de l'aide ou une confirmation. L'enseignante profite de cette hésitation pour fournir une RC à l'apprenante portant cependant sur un autre point : *lo che* devrait être *ciò che*. Encore une fois, il s'agit d'une interférence de l'espagnol où *lo que* signifie « ce que ». L'enseignante a déjà corrigé l'apprenante sur cette forme précédemment, il lui suffit donc d'indiquer quelle partie est incorrecte pour que l'apprenante se souvienne de son erreur récurrente et la corrige en K3. Au moment de la RC, l'apprenante a déjà son regard tourné vers l'enseignante (K1). En revanche, cette dernière qui regardait le document partagé (K1), change son centre d'attention vers l'image de l'apprenante à l'instant où cette dernière commet l'erreur (K2).

L'apprenante commence alors à tenter de changer la forme du verbe *credere* puisque c'est ce qui lui posait problème en K1, puis elle se ravise, réalisant que la correction porte sur *lo che*. Au moment où elle se corrige, la direction de son regard bouge entre le document, l'extérieur de son écran et l'enseignante. Puis quand l'enseignante la corrige sur la forme *credevano* en K4, l'apprenante tourne son regard vers elle.

En plus de maintenir un sentiment de présence à distance, le regard dirigé vers l'enseignante semble donc être également utile pour l'apprenante lorsqu'elle suscite de l'aide ou une confirmation de l'enseignante, ou bien simplement comme en K4, lorsqu'elle la regarde suite à une correction, pour indiquer qu'elle est à l'écoute et qu'elle a bien entendu ce que l'enseignante vient de lui communiquer. L'image de l'enseignante donne également une indication à l'apprenante quant à l'endroit où elle doit focaliser son attention. Comme dans l'extrait suivant qui provient du deuxième cours :

Cours 2 – Extrait B

Tour	Act	Deb	Fin	Transcription	Regards
B12	A	02:09	02:10	guarderò <u>guarderò</u> + *il match* <i>je regarderai je regarderai.</i> + *le match*	E → A A → bureau
B13	E	02:09	02:12	<u>guarderò</u> ++ ok #la:: la partita# <i>je regarderai</i> + ok #le match#	E → doc A → bureau/E
Ba1	E	02:11	02:11	<Déplace le curseur sur le Google Docs>	E → doc A → bureau
B14	A	02:12	02:13	la partita <i>le match</i> 	E → doc A → E/doc

B15	E	02:13	02:20	#ok + guarderai la partita# + ma + l'Inghilterra a perso↑ #ok + tu regarderai le match# + mais + l'Angleterre a perdu	E→ doc/clavier/A A→ doc
Ba2	E	02:12	02:19	<Écrit "VERBI" puis va à la ligne et écrit "PAROLE"	E&A→ doc

L'apprenante regarde l'enseignante quand celle-ci lui fournit le mot *la partita* en B13, mais à ce moment-là, Julia est en train de regarder le Google Docs, ce qui est visible sur son image caméra et ce que semble remarquer l'apprenante car elle y dirige alors également son regard. Cette dernière peut donc utiliser l'image de l'enseignante pour savoir où elle doit diriger son attention. Cela signifie qu'elle doit être capable d'identifier sur quel élément l'enseignante est concentrée, probablement grâce à son expérience d'apprentissage en ligne, et à ses habitudes de travail avec Julia.

2.5. *L'opinion de l'enseignante*

On l'a vu, l'image vidéo des interactantes permet de renforcer le sentiment de présence à distance et aide à la mise en place d'une atmosphère bienveillante et encourageante pour l'apprenante, en plus de fournir des indices sur l'attention de l'autre interlocuteur. L'enseignante utilise rarement l'image pour donner des indices ou des explications, ce qui correspond à la représentation qu'elle a elle-même de cette modalité. Quand on lui demande ce qu'elle pense de l'utilité de la webcam dans ce contexte d'enseignement, elle indique que « selon moi c'est seulement pour voir la personne parce que la relation est au moins un peu plus personnelle » (ma traduction, EN94). On retrouve l'importance de la vidéo pour ajouter un caractère plaisant à l'interaction, comme mentionné par Guichon (2017 : 45). Elle mentionne également des cours où elle dispose uniquement du signal audio de certains étudiants qui n'utilisent pas la webcam et dans ces cas, elle explique qu'il lui est plus difficile de juger de leur réaction pendant une correction : « écouter seulement la voix (...) à part que si j'écoute la voix je me distrais aussi et puis vraiment quand je fais une correction je ne sais pas pourquoi de l'autre côté c'est silencieux et donc je pense mon Dieu tu as dit quelque chose de mal, peut-être qu'il s'ennuie donc je préfère avoir la webcam pour voir aussi cette réaction » (ma traduction, EN94). Pendant l'entretien, elle n'a pas mentionné l'utilisation de la webcam dans le cas d'indices pour aider l'apprenant à s'autocorriger par exemple. Cette utilisation de la vidéo pour fournir des indications à l'apprenant n'a pas vraiment été observée pendant les cours enregistrés.

Enfin elle mentionne l'importance de voir à quel point l'apprenant est concentré sur son énoncé pour savoir si elle doit intervenir ou le laisser terminer avant de corriger :

« si je comprends qu'il est vraiment concentré, qu'il doit parler, je laisse courir et puis après je lui dis à la fin. Par contre si je vois qu'il a un peu de difficulté, qu'il ne réussit pas à s'exprimer ou je vois qu'il est vraiment... qu'il est en train de se débattre à ce moment pour comprendre comment est la construction correcte, alors je lui dis ou nous corrigeons tout de suite » (ma traduction, EN72). L'utilisation à deux reprises du verbe « je vois » indique l'importance de l'indice visuel pour l'enseignante qui lui donne un retour sur l'état de l'apprenant à un moment donné. On constate également dans ses représentations l'importance affective et émotionnelle de l'image caméra qui permet de mettre en place la présence à distance.

Après avoir analysé l'utilisation du traitement de texte partagé, ainsi que de l'image caméra dans le cadre de rétroactions correctives, voyons maintenant comment la polyfocalisation de l'attention entre en jeu dans ce contexte.

3. La polyfocalisation de l'attention dans la gestion des rétroactions correctives

Dans cette dernière partie, nous allons nous intéresser plus précisément à la polyfocalisation de l'attention et à l'importance de la bonne gestion par l'enseignante des différents modes et supports à sa disposition pour garantir la fluidité de l'échange. Comme Develotte et Mangenot le relèvent, la synchronicité de l'enseignement par visioconférence requiert une forte polyfocalisation de l'attention comparée au tutorat dans un environnement asynchrone (2010 : 357) et c'est précisément cette gestion de l'attention qui va nous intéresser ici.

Nous allons voir que l'enseignante doit être capable de gérer plusieurs éléments à la fois, notamment afin de maintenir le dialogue avec l'apprenante, pendant et après les séquences de correction. Pour cela, elle doit être capable d'écrire tout en écoutant l'apprenante ainsi qu'écrire tout en parlant elle-même, mais elle est parfois contrainte d'interrompre son activité d'écriture pour pouvoir continuer la discussion. Enfin nous verrons que parfois, l'enseignante peut hésiter quant à l'utilisation du document pendant qu'elle doit également gérer la RC.

3.1. Écrire tout en écoutant

L'extrait suivant provient du troisième cours dont le thème était les fantômes et les croyances sur la vie après la mort. L'apprenante essaie d'expliquer à l'enseignante qu'il y a dans un musée de Londres un sarcophage sur lequel est peinte une tête de Romain.

Cours 3 – Extrait L

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
L1	A	16:20	16:24	c'è un: una momie una mommie↑ o:↑ <i>il y a un: une mommie une mommie↑ ou↑</i>	E→ doc/A(x2) A→ doc/ext ;/E
L2	E	16:24	16:25	mommia mommia mhm mhm <i>mommie mommie mhm mhm</i>	E→ A/doc A→ E/doc
L3	A	16:25	16:37	e: è interessante perché è: degli Egizi + ma: + ha una testa *de* un: + romano↑ <i>et: c'est intéressant parce que c'est: des Egyptiens +</i> <i>mais: + elle a une tête d'un Romain</i>	E→ doc/clavier A→ bureau/doc/bureau
La1	E	16:27	16:44	<Déplace le curseur, écrit "PAROLE" va à la ligne et écrit "mummia" - En réorganisant la présentation, "mummia" se retrouve avec une police très grande et après quelques secondes, elle change la police en "normal">  	
L4	E	16:37	16:39	ok chi è↑ <i>ok c'est qui↑</i>	E→ doc /A /doc A→ E
L5	A	16:39	16:54	non so ma è: è: o: monstra *la influenza* de: de: degli: itali- no degli italiani ma degli romani i *Egipta*↑ Egypt- <i>je ne sais pas mais c'est: c'est: ça montre *la</i> <i>influence*de: de: des: itali: pas des Italiens mais des</i> <i>Romains en *Egipta*↑ Egypt-</i>	E→ doc/A A→ ext. / doc

N'étant pas sûre du mot *sarcophage* en italien, l'apprenante utilise un mot qui a été vu précédemment au pluriel : *le mommie* (« les momies »). Cependant, alors qu'elle l'utilise au singulier, elle prend la forme plurielle avec l'article indéfini singulier (L1). Elle indique d'ailleurs son doute en répétant une fois le mot avec une intonation montante, suivi de la conjonction de coordination « ou », également avec une intonation montante puis elle dirige son regard vers l'enseignante, cherchant son approbation ou bien sa correction. L'enseignante la corrige immédiatement sous forme de reformulation didactique (L2), sans l'article et elle répète deux fois le mot pour s'assurer que l'apprenante l'a bien entendu, tout en utilisant un signal régulateur (« mhm mhm ») pour indiquer qu'elle a bien compris le sens de l'énoncé. L'apprenante ne reprend toutefois pas la correction de l'enseignante cette fois-ci, et elle continue à parler.

Une fois le mot corrigé, l'attention des deux interactantes se dirige vers le Google Docs sur lequel l'enseignante s'apprête à noter la forme qu'elle vient de donner. L'enseignante, qui n'avait pas encore écrit la catégorie *parole* le fait, puis elle ajoute *mummia*. Ensuite, alors qu'elle essaie de réorganiser la présentation des notes afin d'avoir

un peu plus d'espace entre les différentes parties, la police du mot qu'elle vient d'écrire change subitement et elle semble concentrée sur le document, à essayer de rétablir la mise en forme classique (La1). Toutefois, pendant qu'elle gère la mise en page du document, elle continue la conversation en demandant des précisions sur l'information que vient de lui donner l'apprenante (L4).

Pendant la suite de la conversation, après la RC, les interactantes ne se regardent pas, jusqu'à ce que l'enseignante interrompe temporairement sa gestion du document pour poser une question à l'apprenante sur la momie en question. À ce moment, elle dirige son regard vers l'apprenante qui la regarde également. Puis l'enseignante concentre à nouveau son regard sur le document et l'apprenante fixe l'extérieur pendant qu'elle cherche ses mots pour expliquer l'histoire de cette momie à son interlocutrice.

L'enseignante doit donc gérer le document et régler le problème de police (La1), tout en écoutant ce que l'apprenante lui explique (L3) et en y réagissant ensuite (L4). Elle doit toutefois momentanément interrompre son utilisation du document pour maintenir le contact en regardant l'apprenante en L4. On observe ici un exemple de polyfocalisation de l'attention assez intense, notamment à cause du petit problème rencontré avec le document.

3.2. *Écrire tout en parlant*

Pour maintenir la conversation tout en effectuant une rétroaction corrective, l'enseignante doit parfois écrire la correction, alors qu'elle continue à parler, généralement en prononçant à voix haute ce qu'elle est en train d'écrire, ou bien en continuant la conversation, comme dans l'extrait que nous allons analyser qui provient du début du deuxième cours. Avant de commencer la lecture de l'article, les deux participantes entament une conversation au sujet de la coupe du monde de football qui est en train de se dérouler en Russie. Après avoir repris l'apprenante sur la forme correcte du verbe *guardare* (« regarder ») quelques secondes auparavant, l'enseignante corrige l'expression **il match** (« le match ») qui devrait être *la partita*.

Cours 2 - Extrait B

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
B12	A	02:09	02:10	guarderò <u>guarderò</u> + *il match* je regarderai je regarderai. + *le *match*	E → A A → bureau
B13	E	02:09	02:12	<u>guarderò</u> ++ ok #la:: la partita# je regarderai + ok #le match#	E → doc A → bureau/E
Ba1	E	02:11	02:11	<Déplace le curseur sur le Google Docs>	E → doc A → bureau

B14	A	02:12	02:13	la partita <i>le match</i>	E→ doc A→ E/doc
B15	E	02:13	02:20	#ok + guarderai la partita# + ma + l'Inghilterra a perso↑ #ok + tu regarderai le match# + mais + l'Angleterre a perdu	E→ doc/clavier / A A→ doc
Ba2	E	02:12	02:19	<Écrit "VERBI" puis va à la ligne et écrit "PAROLE">	E&A→ doc
B16	A	02:20	02:22	sì + ma: la Francia <i>oui + mais: la France</i>	E→ A A→ E
B17	E	02:22	02:25	ok + ah è vero (<i>rire</i>) <i>ok + ah c'est vrai (rire)</i>	E→ A A→ E
B18	A	02:24	02:25	la domenica sì <i>dimanche oui</i>	E→ A A→ doc
Ba3	E	02:25	02:31	<écrit "partita" et va à la ligne>	E&A → doc
B19	E	02:26	02:29	#ah è vero è vero complimenti (<i>rire</i>)# #ah c'est vrai c'est vrai félicitation (<i>rire</i>) #	E&A → doc
B20	A	02:29	02:33	Sì ma: non- io non ho fatto niente ma: (<i>rire</i>) <i>Oui mais: je n- je n'ai rien fait mais: (rire)</i>	E→ A/doc A→ doc
B21	E	02:33	02:37	#pero è: soltanto per dire il mio paese (<i>rire</i>)# #mais c'est surtout pour dire mon pays (<i>rire</i>)#	E→ doc A→ E
Ba4	E	02:33	02:38	<Commence à écrire "VER" qu'elle efface et écrit "FRASI" à la place, puis va à la ligne>	E→ doc A→ doc/E/doc
B22	A	02:37	02:37	sì <i>oui</i>	E→ doc A→ doc
B23	E	02:39	02:44	ok quindi guarderai la partita↓ ma + di solito tu guardi le partite↑ <i>ok donc tu regarderai le match↓ mais + d'habitude tu regardes les matchs↑</i>	E→ A A→ doc/E

L'enseignante utilise une reformulation didactique pour corriger *la partita*, que l'apprenante reprend immédiatement en B14. Puis l'enseignante commence à écrire les catégories pour les notes sur le document (« verbes », « mots », « phrases ») en B15, ce qu'elle n'avait pas fait avant le début du cours. Au moment de cette RC, l'apprenante lève son regard de son bureau, où elle prenait des notes sur un cahier, pour fixer l'enseignante (B13), puis elle répète le mot en question pour ensuite rediriger son regard vers le document partagé (B14). L'enseignante reprend alors le terme qu'elle intègre dans la phrase initiale de l'apprenante (« je regarderai le match » en B12), en changeant le sujet en « tu » (B15), tout en écrivant *VERBI* (« verbes ») et *PAROLE* (« mots »). Elle doit se concentrer sur ce qu'elle écrit, qui est différent de ce qu'elle est en train de dire. Elle interrompt momentanément l'écriture pour relancer la conversation (B15), se rappelant, suite à la réponse de l'apprenante, que cette dernière soutenait la France (B16 – B17).

Pendant que l'apprenante confirme le jour du match en B18, l'enseignante écrit le nom (*la partita* : « le match ») qu'elle avait donné sous forme de reformulation didactique en B13. L'enseignante a donc dû garder en tête le mot de vocabulaire qu'elle voulait noter pour l'apprenante, pendant qu'elle continuait la conversation d'une part tout en préparant le Google Docs avec les catégories pour les notes. Une fois que la catégorie *PAROLE* (« mots ») est prête, l'enseignante commence à taper *partita* tout en réagissant à

l'intervention de l'apprenante (Ba3 & B19). Cette dernière fait ensuite une blague en réponse au commentaire de l'enseignante (B20) qui répond tout en écrivant la catégorie suivante qui devrait être *FRASI* (Ba4 et B21). Cependant, l'enseignante, concentrée à la fois sur le document et sur la conversation se trompe, car elle commence à écrire *VERBI* (« verbes »), catégorie qu'elle a déjà notée plus haut, et qu'elle corrige immédiatement. Une fois les catégories écrites sur le document, l'enseignante énonce une phrase contenant les deux termes corrigés (*guardare* et *la partita*) « donc tu regarderas le match », avec une intonation descendante qui clôtüre la séquence de rétroaction corrective. Elle enchaîne ensuite avec une question pour continuer la conversation sur le même thème.

Dans cet extrait, on constate l'importance pour l'enseignante de savoir gérer plusieurs éléments à la fois : elle doit écouter l'apprenante, retenir le terme qu'elle souhaite noter (*la partita*), écrire les trois catégories de notes, relancer la conversation. Ce qu'elle fait, tout en riant à plusieurs reprises (B17, B19 et B21). Elle semble donc fortement impliquée dans la conversation et arrive en même temps à gérer l'utilisation du document, même si, on l'a vu, elle peut se déconcentrer légèrement et réécrire une catégorie déjà présente sur le document (*VERBI* - « verbes »).

3.3. Les hésitations sur la gestion du Google Docs

Pour terminer cette analyse, nous allons nous pencher sur un extrait dans lequel la polyfocalisation de l'enseignante et sa réflexion quant à l'utilisation du document ressortent. L'apprenante a expliqué précédemment à l'enseignante qu'elle aimait regarder des séries ou lire des livres pour améliorer son niveau dans une langue étrangère. Cependant, elle a utilisé la forme **leggio** pour signifier « je lis », alors qu'elle devrait être *leggo*. L'apprenante la corrige un peu plus tard dans l'extrait ci-dessous :

Cours 2 - Extrait H

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
H1	E	22:58	23:05	ok (XXX) modo + per: <u>imparare</u> è vero + quindi non *leggio* ma↑ ok (XXX) une façon + de: <i>apprendre c'est vrai</i> + donc pas *je lis* mais↑	E→ A/doc A→ E/doc (x2)
Ha1	E	23:04	23:09	<Va à la ligne puis retourne à la ligne précédente>	E→ A/doc A→ doc/bureau (livre)
H2	A	23:06	23:17	l::: hmm:: le::: + hm:	E→ A/doc (x2) A→ bureau
Ha2	E	23:13	23:14	<Va à la ligne>	E→ doc A→ bureau
H3	E	23:17	23:18	sempre una lettera in più (sourire) <i>toujours une lettre en plus (sourire)</i>	E→ A A→ E
H4	A	23:18	23:20	ah + leggo↑ ah + je lis↑	E→ A A→ en l'air

H5	E	23:19	23:20	sì (sourire) oui (sourire)	E → A A → doc
H6	A	23:20	23:20	ah ok	E&A → bureau
H7	E	23:20	23:21	ok↑ leggo ok↑ ok↑ je lis ok↑	E → A A → bureau
Ha3	E	23:22	23:24	<Retourne à la ligne précédente>	E → doc A → bureau / doc
H8	A	23:23	23:24	leggo je lis	E&A → doc

En H1, l'enseignante cherche à faire corriger par l'apprenant la forme du verbe *leggere* (« lire ») à la première personne du singulier du présent de l'indicatif. Après avoir validé l'énoncé au niveau du sens, l'enseignante indique explicitement qu'il y a une erreur (« donc pas *leggo* mais ») et alors qu'elle termine son tour de parole, elle descend son curseur sur le document pour finalement revenir à la ligne précédente alors que l'apprenante est en train de chercher la forme correcte à voix haute. Pendant ce moment, le regard de l'enseignante alterne entre l'apprenante et le document. Alors que l'apprenante est toujours en train de chercher, l'enseignante va de nouveau à la ligne puis son regard se porte uniquement sur l'apprenante alors qu'elle lui donne un indice métalinguistique qui se réfère d'ailleurs à une rétroaction précédente portant sur un autre mot (« toujours une lettre en plus » H3), et jusqu'à ce qu'elle valide la proposition « leggo » en H5.

Dans cet extrait, on constate que l'enseignante a son attention partagée entre l'apprenante et le Google Docs. À deux reprises, elle se prépare à prendre des notes (Ha1 et Ha2) et se ravise finalement. On ne peut pas savoir avec certitude ce que l'enseignante voulait noter, mais on peut supposer que l'enseignante allait écrire « leggo » si l'apprenante n'avait pas trouvé la réponse elle-même. Ces actions révèlent la polyfocalisation de l'attention chez l'enseignante et la réflexion cognitive sous-jacente à l'activité pédagogique.

En effet, dans ce contexte la gestion de la rétroaction corrective implique d'une part de rester à l'écoute de l'apprenante et de ses propositions ou hésitations, mais aussi de réfléchir de façon simultanée à la meilleure utilisation des modes disponibles afin de maximiser l'efficacité de la rétroaction. Dans le feu de l'action, cela n'est pas toujours évident et les actions Ha1, Ha2 et Ha3 montrent l'hésitation et la réflexion de l'enseignante.

Conclusion et perspectives

À travers ce travail, nous avons vu que l'enseignement individuel en visioconférence poste à poste pouvait utiliser une gamme variée de rétroactions correctives adaptées en fonction de différentes stratégies et selon les affordances communicatives des outils à disposition. Au contraire de Hinds (1999, cité par Walther 2011 : 24), les séquences analysées ne montraient pas de grandes difficultés pour les interactantes, et notamment l'apprenante, à gérer l'attention répartie entre l'interlocutrice et le document. La redondance des modes écrit et oral notamment semble au contraire aider l'apprenante à mieux remarquer ou comprendre l'information donnée, sans nécessairement fournir de surcharge cognitive, comme l'avait déjà relevé Drissi (2011, citée par Nicolaev, 2012 : 74). Il ne faut toutefois pas oublier que les deux interactantes observées sont habituées à ce type d'enseignement en ligne et ont pu développer des compétences dont certains utilisateurs non expérimentés pourraient manquer.

D'autre part, l'image vidéo a également une certaine importance et fournit des indices aux interactants sur l'implication et l'attention de l'autre, ce que Develotte, Guichon et Kern avaient déjà noté (2008 : §43). Mais elle permet aussi d'attirer l'attention ou de fournir des indications par redondance avec d'autres modes, sans pouvoir toutefois égaler la qualité des signaux visuels lors d'une interaction en présentiel, ce dont l'enseignante est consciente. Il semble donc, comme plusieurs auteurs l'ont déjà observé (Walther, 2011 ; Guichon, 2017), qu'il s'agisse surtout d'un mode qui permette de renforcer l'illusion de la présence à distance, plutôt que d'avoir un rôle essentiel dans la transmission d'informations.

Enfin, la capacité à gérer plusieurs actions de façon simultanée, autrement dit la polyfocalisation de l'attention, est une compétence importante à acquérir pour tout enseignant de langue en ligne. En effet, ce contexte d'enseignement demande une attention constante à partager entre les outils, les supports et l'interlocuteur, d'une part pour maintenir le sentiment de présence à distance et mettre à l'aise l'apprenant et d'autre part pour assurer la fluidité des échanges. D'où l'importance pour les enseignants d'être conscients de cette multimodalité et de savoir l'utiliser pour établir leur présence à distance (Hauck et Muge Satar, 2018 : 134) et renforcer ainsi la dimension interpersonnelle de cet échange pédagogique particulier.

Les descriptions des stratégies de rétroaction correctives mises en avant dans ce travail pourraient permettre à des enseignants de FLE, novices ou expérimentés de prendre conscience des compétences et savoir-faire à acquérir afin de tirer le meilleur parti des outils de communication et de partage et ainsi, faciliter l'apprentissage à distance en visioconférence.

On peut toutefois se demander dans quelles mesures ce travail de recherche effectué à partir de cours d'italien pourrait s'appliquer à des cours de français langue étrangère ? L'analyse s'est surtout focalisée sur les stratégies de rétroaction corrective dans ce contexte d'enseignement à distance. Ainsi les spécificités de l'italien n'étaient mentionnées que pour donner plus de contexte aux extraits présentés et aider le lecteur à comprendre l'erreur de l'apprenante. Cependant, ce qui était observé, décrit et analysé était surtout l'utilisation des affordances des outils à leur disposition par les interactantes. Cela aurait également pu s'observer chez des enseignants de FLE ou d'autres langues dans le même contexte. En revanche, les types d'erreurs relevés auraient été différents, en fonction des spécificités de la langue cible, mais aussi du niveau et des connaissances de l'apprenant, ainsi que des pratiques de correction spécifiques à l'enseignant. En somme, ce n'est pas tant le fait d'avoir observé des cours d'italien qui a pu avoir une grande influence sur cette analyse, mais plutôt les participants engagés, leurs connaissances, savoir-faire et relation. Il faudrait donc observer d'autres cours dans des contextes d'enseignement similaires mais avec des interactants différents pour voir si certaines stratégies se retrouvent et en quoi elles diffèrent.

Pour de futures recherches sur le thème, il serait idéal de disposer d'un logiciel de suivi du regard du côté de l'enseignant et de l'apprenant, afin d'avoir un moyen fiable qui permette de mesurer la direction des regards. Il s'est avéré très difficile de déterminer lorsque les interactantes, et notamment l'enseignante, regardaient leur propre image vidéo puisqu'il s'agit généralement d'une petite fenêtre intégrée dans l'image beaucoup plus grande de l'interlocuteur, ce qui rend le traçage précis du regard dans cette direction difficile, sinon impossible. De surcroît, les moments où les interactantes souriaient ou riaient permettaient difficilement d'identifier la position des regards, car ces dernières plissaient les yeux. D'autre part, le navigateur avec le document partagé prenant une grande partie de l'écran, il serait intéressant de savoir exactement quelle partie du document chaque participant regarde, ce que l'on ne peut déterminer avec un simple repérage à partir de l'image vidéo des interactants.

De plus, une capture dynamique d'écran depuis l'ordinateur de l'enseignant pourrait également se révéler très utile, afin de pouvoir voir plus précisément sa gestion de ses différentes fenêtres et applications. À cela pourrait s'ajouter un enregistrement vidéo de chaque personne à son bureau qui pourrait offrir encore plus de contexte, notamment en ce qui concerne la gestuelle qui est hors-champ et éventuellement toute autre information contextuelle qui pourrait influencer l'échange.

L'utilisation du logiciel ELAN, que je ne connaissais pas auparavant, a demandé une certaine période d'apprentissage et petit à petit, j'ai pu améliorer ma rapidité de codage et transcription. Cependant, il s'agissait de temps bien investi puisqu'une fois maîtrisé, ce programme m'a permis de facilement exporter les données collectées sous forme de fichier Excel, ce qui a grandement facilité le travail pour l'analyse quantitative du chapitre 6. Le fait qu'il permettait aussi de placer précisément le curseur de lecture à des endroits spécifiques était très utile pour analyser les regards et action des interactants à des moments donnés.

En conclusion, ce travail m'a permis de nourrir ma réflexion sur mes propres pratiques dans ce contexte spécifique de l'enseignement en visioconférence poste à poste. Les lectures théoriques m'ont fourni certaines réponses aux questions que je me posais, notamment au sujet de la correction. Elles m'ont aussi permis de prendre plus de recul sur mes méthodes de travail en ligne et de réfléchir aux défis posés par ce moyen de communication, et aux façons de les relever, notamment au travers de l'attention active qu'il faut porter à l'image de l'apprenant pour suivre son attention et également pour le guider dans sa propre gestion de la polyfocalisation de l'attention. En effet, si l'enseignant peut y être sensible au travers de sa pratique et de sa formation, ce n'est pas toujours le cas de l'apprenant. La recherche dans ce domaine en expansion a un grand nombre de pistes de réflexion à explorer, alors que les nouvelles technologies continuent d'avoir un impact de plus en plus important sur notre vie de tous les jours.

Bibliographie

- Azaoui, B. (2017). Faire face aux imprévus techniques. In N. Guichon & M. Tellier (Éd.), *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale* (p. 184-214). Paris: Didier.
- Barbera, C. (2015). *La télésimulation Écho : un outil pour apprendre à interagir à l'oral ?* Mémoire de Master Sciences du langage. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.
- Bleistein, T., & Lewis, M. (2015). *One-on-one language teaching and learning: theory and practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York, N.Y: Palgrave Macmillan.
- Chanier, T., & Vetter, A. (2006). Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 9), 61-101. <https://doi.org/10.4000/alsic.270>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues* – [Ebook]. Paris : Didier. Edition Kindle. Repéré à <http://www.amazon.co.uk>
- Cosnier, J., & Develotte, C. (2011). Le face à face en ligne, approche éthologique. In C. Develotte, R. Kern, & M.-N. Lamy (Éd.), *Décrire la conversation en ligne* (p. 27-50). Lyon: ENS Éditions.
- De Chanay, H. C. (2011). La construction de l'éthos dans les conversations en ligne. In C. Develotte, R. Kern, & M.-N. Lamy (Éd.), *Décrire la conversation en ligne* (p. 145-172). Lyon: ENS Éditions.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation. *Le Français dans le monde, n° spécial Recherches et applications*, 40, 5–13.
- Develotte, C., & Drissi, S. (2014 [2013]). Face à face distanciel et didactique des langues. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 54-63 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01056174/document>
- Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). « Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? » Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 11, n° 2). <https://doi.org/10.4000/alsic.892>

- Develotte, C., Guichon, N., & Vincent, C. (2010). The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. *ReCALL*, 22(3), 293-312. <https://doi.org/10.1017/S0958344010000170>
- Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M.-N. (Éd.). (2011). Présentation. In *Décrire la conversation en ligne* (p. 7-25). Lyon: ENS Éditions.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues, *Distances et savoirs*, 8(3), 345-359.
- Ellis, R. (2017). Oral corrective feedback in L2 classrooms. In H. Nassaji & E. Kartchava (Éd.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: research, theory, applications, implications* (p. 3-18). New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Flewitt, R., Hampel, R., Hauck, M., & Lancaster, L. (2017). What are multimodal data and transcription? In C. Jewitt (Éd.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (Second edition, first published in paperback, p. 44-59). London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Guichon, N., & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 5, 185 à 217.
- Guichon, N. (Éd.). (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In *Enseigner l'oral en ligne: une approche multimodale* (p. 29-58). Paris: Didier.
- Hall, E. T. (1990 [1966]). *The Hidden Dimension*. New York : Anchor Books, Doubleday.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116-137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
- Hauck, M., & Müge Satar, H. (2017). Learning and Teaching Languages in Technology-Mediated Contexts: The Relevance of Social Presence, Co-presence, Participatory Literacy, and Multimodal Competence. In R. Kern & C. Develotte (Éd.), *Screens and scenes: multimodal communication in online intercultural encounters* (p. 133-157). New York: Routledge.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology: from the telephone to the Internet*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity Press.

Jewitt, C. (Éd.). (2017 [2014] a). Introduction. In *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2ème éd., p. 1-7). London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Jewitt, C. (Éd.). (2017 [2014] b). An introduction to multimodality. In *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2ème éd., p. 15-30). London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Kern, R., & Develotte, C. (Éd.). (2018). Introduction: Intercultural Exchange in the Age of Online Multimodal Communication. In *Screens and scenes: multimodal communication in online intercultural encounters* (p. 1-21). New York: Routledge.

Krashen, S. D. (2009 [1982]). *Principles and practice in second language acquisition*. Édition Internet. Oxford ; New York: Pergamon. Repéré à : http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Lamy, M.-N., & Flewitt, R. (2011). Describing online conversations: insights from a multimodal approach. In C. Develotte, R. Kern, & M.-N. Lamy (Éd.), *Décrire la conversation en ligne* (p. 71-94). Lyon: ENS Éditions.

Lee, L. (2007). One-to-one Desktop Videoconferencing for Developing Oral Skills: Prospects in Perspective. In R. O'Dowd (Éd.), *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers* (p. 281-286). Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.

Loewen, S. (2014 [2012]). Interactionist approach. In S. M. Gass & A. Mackey (Éd.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (p. 24-40). London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(01), 1-40.

<https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>

Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S. M. (2014 [2012]). Interactionist approach. In S. M. Gass & A. Mackey (Éd.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (p. 7-23). London New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Mangenot, F. (2017). 8 1140 TG PA 00 : *Recherches sur le numérique dans l'apprentissage des langues*. Recueil inédit, CNED et Université Grenoble Alpes.

- Mangenot, F., & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 10, n° 1), 65-99. <https://doi.org/10.4000/alsic.650>
- Marcoccia, M. (2011). « T'es où maintenant ? » : les espaces de la conversation visiophonique en ligne. In C. Develotte, R. Kern, & M.-N. Lamy (Éd.), *Décrire la conversation en ligne* (p. 95-115). Lyon: ENS Éditions.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur* – [Ebook]. France : CLE International. Edition Kindle. Repéré à <http://www.amazon.co.uk>
- Muller, C. (2017). 8 1139 TG PA 00 : *Agir professoral*. Recueil inédit, CNED et Université Grenoble Alpes.
- Nassaji, H. (2016). Researching corrective feedback in interaction and instruction. *Language Teaching Research*, 20(4), 433-435. <https://doi.org/10.1177/1362168816651018>
- Nicolaev, V. (2012). *L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : étude des séquences métalinguistiques* (Thèse de doctorat). Ecole normale supérieure de lyon - ENS LYON. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793185/document>
- Quinn, P. G., & Nakata, T. (2017). The timing of oral corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Éd.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: research, theory, applications, implications* (p. 35-47). New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rémon, J. (2018). La conversation pédagogique : du concept didactique à l'accueil pédagogique de l'imprévu. *Études en didactique des langues*, (30), 75-90.
- Ricci Bitti, P. E., & Garotti, P. L. (2011). Nonverbal communication and cultural differences: issues for face-to-face communication over the internet. In A. Kappas & N. C. Krämer (Éd.), *Face-to-face communication over the Internet: emotions in a web of culture, language, and technology* (p. 81-99). Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Saito, K., & Akiyama, Y. (2017). Video-Based Interaction, Negotiation for Comprehensibility, and Second Language Speech Learning: A Longitudinal Study: Role of Interaction in L2 Speech Learning. *Language Learning*, 67(1), 43-74. <https://doi.org/10.1111/lang.12184>

Sarré, C. (2017). Affordance. In N. Guichon & M. Tellier (Éd.), *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale* (p. 13). Paris : Didier.

Sindoni, M. G. (2015 [2013]). *Spoken and written discourse in the digital age*. New York, NY: Routledge.

Vidal, J., & Wigham, C. R. (2017). Fournir des rétroactions en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Éd.), *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale* (p. 125-150). Paris : Didier.

Walther, J. B. (2011). Visual cues in computer-mediated communication: sometimes less is more. In A. Kappas & N. C. Krämer (Éd.), *Face-to-face communication over the Internet: emotions in a web of culture, language, and technology* (p. 17-38). Cambridge, UK ; New York : Cambridge University Press

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1 : Conversation visiophonique : multimodale et multicanale (adapté de Drissi, 2011 : 135, repris par Nicolaev, 2012 : 115).....	9
Tableau 2 : Typologie des rétroactions correctives –Lyster, Saito et Sato (2013 : 4) et Ellis (2017 : 10)	24
Tableau 3 : Récapitulatif des cours enregistrés	35
Tableau 4 : Conventions de transcription	40
Tableau 5 : Abréviations pour la transcription	40
Tableau 6 : Type de rétroaction corrective par cours observé.....	46
Tableau 7 : Type d'erreur corrigée par cours	48
Tableau 8 : Utilisation du Google Docs en fonction des RC.....	50

Figures

Figure 1 : Quatre zones d'expressivité (adapté de Guichon, 2017 : 37).....	18
Figure 2 : Fenêtre Google Chrome avec le document partagé Google, vu de l'ordinateur de l'apprenante.....	33
Figure 3 : Fenêtre de transcription du logiciel ELAN	42
Figure 4 : Procédure de repérage des regards.....	43
Figure 5 : Direction des regards de l'apprenante pendant la leçon 3.....	43
Figure 6 : Proportion de chaque type de RC par leçon.....	47
Figure 7 : Pourcentages de chaque type d'erreur par cours.....	49
Figure 8 : Type de RC en fonction du type d'erreur.....	49
Figure 9 : Utilisation du document Google à chaque leçon.....	51
Figure 10 : Utilisation du document Google en fonction des erreurs.....	51
Figure 11 : Proportion d'utilisation du document Google en fonction du type de RC.....	52

Table des annexes

Annexe 1 Formulaire de consentement éclairé - exemple.....	91
Annexe 2 Extraits de transcription.....	95
Annexe 3 Transcription de l’entretien avec l’enseignante.....	106

Annexe 1

Formulaire de consentement éclairé - exemple



Informed consent form

General information about the research and the collected research data

The aim of this research is to study online interaction in the case of language teaching. The research will consist of recordings of online private lessons in a foreign language and of an interview with the participant in English. Participation is voluntary, and the participant is free to leave at any point of the study, without notice. The data will be used in Marine Guéquièr's Masters dissertation, which will be kept at the university library after presentation. If the participant agrees, and if the dissertation receives a grade of 70% or more, it may be published on a public database to help other researchers in the field.

There is no funding for this research.

This signed consent form will be stored and submitted with the dissertation but will be removed if the dissertation is published. The participant's name will be anonymised in the final work.

Data collected

How the data will be captured

The lessons taught on Skype will be recorded at the researcher's location, through screen-capture software. The sound, video and chat of the participants will be recorded. Any documents used during the lesson will also be saved. The video files will be kept until Marine Guéquièr has completed the presentation of her dissertation mid-September 2018 and will be deleted after that date.

Parts of the conversations held during the classes will be transcribed as text. Extracts of these transcribed conversations will be used in the dissertation.

For the interview, only the audio will be recorded. The audio file will be saved until it has been transcribed and will subsequently be deleted.

Where the data will be kept

All the original data (video and audio files) will be saved on Marine Guéquièr's personal computer and may only be shared with François Mangenot, the professor supervising the research.

Informed Consent for Research on online interactions

Please tick the appropriate boxes

1) Taking part in the study

	Yes	No
I have read and understood the study information.		
I have been able to ask questions about the study.		
I have received satisfactory answers to all my questions.		
I am satisfied that arrangements have been made to protect my anonymity as far as possible.		
I am aware that the confidentiality of the information I provide is subject to legal limitations.		
I give permission for my anonymised data to be included in the corpus.		
I consent voluntarily to be a participant in this study and understand that I can refuse to answer questions and I can withdraw from the study at any time, without having to give a reason.		
I give permission for screenshots of the recordings - where my face appears - to be used in the dissertation (all identity markers masked out).		
If the answer to the above question is no , I give permission for screenshots of the recordings – where my face is blurred - to be used in the dissertation (all identity markers masked out).		
I give permission for transcriptions of the interactions (lessons and interview) to be used in the dissertation.		
I understand that taking part in the study involves: Recording of private language lessons, which I will be teaching. Participation in an interview about teaching practices.		
If the dissertation receives a grade of 70% or more, I agree for it to be published, with transcribed extracts of the conversations and with screenshots of my face but with my name anonymised.		

2) Use of the information in the study

I understand that information I provide will be used for research on online interactions, as part of Marine Guéquièrè's Masters research.

I understand that personal information collected about me that can identify me, such as my name or where I live, will not be shared beyond the study team.

I agree to joint copyright of the lessons' materials to Marine Guéquièrè.

3) Signatures

I have read the consent form and I confirm that I wish to give my consent to participate in this study.

Name of participant	Signature	Date

I have, to the best of my ability, ensured that the participant understands to what they are freely consenting.

Name of researcher	Signature	Date

Annexe 2

Extraits de transcription

Abréviations

Act : acteur

Déb : Début

A : apprenante

E : enseignante

ext. : extérieur

doc : document partagé Google

(x2) : alternance de regards répétée une fois

(x3) : alternance de regards répétée deux fois

Cours 1 : extrait A (p.56)

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
A1	A	26:32	26:48	pff:: non so ah: penso che sì: + era + sì era: *il* stesso↓ penso↓ perché *mi:* + ragazzo *lavoravo* euh:: *lavoravo:* qui↑ o: *lavoravo* pff:: je ne sais pas ah: je pense que oui: + c'était + si c'était: *le* même↓ je pense↓ parce que *mon* + copain *travaillait* euh :: *travaillait* : là↑ ou : *travaillait*	E→ A/bureau A→ alterne ext./E
A2	E	26:39	26:40	ok↓ m-	E→ A A→ doc/ext.
A3	E	26:48	26:49	il tuo ragazzo↑ ton copain↑	E→ A A→ E
A4	A	26:49	26:56	*mi* ragazzo *lavoravo* o + faceva *il* stesso lavoro prima *mon*copain *travaillait* ou + faisait *le* même travail avant	E→ A/bureau/A A→ E/ext.(x2)
A5	E	26:56	26:57	mhm mhm	E→ A A→ ext.
A6	A	26:57	27:04	e + penso che + non *aveva:* *tanto* soldi come *io* e + je pense que + il *n'avait* pas *autant* d'argent que *moi*	E→ bureau/A A→ ext.
A7	E	27:04	27:05	ah davvero↑ ah vraiment↑	E→ A A→ doc/E
A8	A	27:05	27:10	sì↓ e:: *asì che* + sì oui↓ et:: *alors* + oui	E→ A/bureau (x2) A→ E/doc (x2)
A9	E	27:10	27:13	quindi anche lui ha fatto lo stesso lavoro donc lui aussi a fait le même travail	E→ bureau/A A→ doc/E
A10		27:13	27:13	sì↓ oui↓	E→ A A→ E
A11	E	27:14	27:28	ok + ho capito + senti↓ questa frase #il mio ragazzo lavoravo il stesso lavoro# ok + j'ai compris + écoute↓ cette phrase #mon copain travaillais l'même travail"	E→ doc/bureau (x2) A→ E / doc (x2)
Aa1	E	27:17	27:32	< Va à la ligne et écrit "- il mio ragazzo lavoravo il stesso lavoro → ">	E&A → doc
A12	A	27:28	27:30	Lavorava travaillait	E&A → doc

A13	E	27:30	27:33	mhm mhm e poi↑ <i>mhm mhm et puis</i> ↑	E&A → doc
Aa2	E	27:32	27:35	< Écrit "lavorava" >	E&A → doc
A14	A	27:34	27:39	s:::: + lo stesso↑ lavoro↑ m:::: + <i>le même</i> ↑ <i>travail</i> ↑	E → doc/A A → doc/E
Aa3	E	27:40	27:45	< Écrit "lo stesso lavoro" >	E → doc A → E/doc
A15	E	27:40	28:00	mhm mhm sì↓ + pero in questo caso è meglio dire nello stesso ok↑ *in the same +work*↓ (<i>relet la phrase complète à voix basse</i>) o nello stesso posto è meglio + senza ripetere lavoro lavoro ok↑ <i>mhm mhm oui</i> ↓ + <i>mais dans ce cas c'est mieux de dire dans le même ok</i> ↑ *dans le même +travail* ↓ou dans le même poste <i>c'est mieux + sans répéter travail travail ok</i> ↑	E → doc / A (x2) A → E/doc
Aa4	A	27:46	27:48	(A hoche la tête)	E&A → doc
Aa5	E	27:46	27:48	< Déplace le curseur avant « lo » et écrit « nel » pour former « nello » > FRASI sicurezza durante la notte ci si riferisce - il mio ragazzo lavoravo il stesso lavoro → lavorava nello stesso lavoro	E&A → doc
Aa6	A	27:49	27:52	(A hoche la tête)	E → A/doc A → doc

Cours 2 – Extrait B (p.74) et (p.78)

Tour	Act	Deb	Fin	Transcription	Regards
B1	E	01:39	01:41	quindi cosa farai questo fine settimana↑ <i>donc qu'est-ce que tu feras ce weekend</i> ↑	E → A A → E
B2	A	01:41	01:54	euh:: io:: mh io:: mhm euh: lavora:rò per mio + per il mio + *proyecto*↑ *proyecto*↑ <i>eu :: je:: mh je:: mhm euh: je travaille:rai pour mon + pour mon + *projet</i> ↑ *projet*↑	E → doc/A/doc A → bureau/ ext.
B3	E	01:54	01:55	progetto <i>projet</i>	E → A A → E
B4	A	01:55	02:02	progetto + euh:: sì + e io *regarderò* *regarderò*↑ <i>projet + euh:: oui + et je *regarderai* *regarderai*</i> ↑	E → A A → bureau
B5	E	01:56	01:56	mhm mhm	E → A A → bureau
B6	A	02:02	02:03	*il match*↑ + no <i>*le match*</i> ↑ + non	E → A A → E
B7	E	02:02	02:03	mhm	E → A A → E
B8	A	02:03	02:06	io: + *verò* <i>je: + *verrai*</i>	E → A A → E/en l'air
B9	E	02:05	02:06	guarderò <i>regarderai</i>	E → A A → E
B10	A	02:06	02:07	oh guarderò (écrit sur son cahier) <i>oh regarderai (écrit sur son cahier)</i>	E → A A → E/bureau
B11	E	02:07	02:08	guarderò <i>regarderai</i>	E → A A → bureau
B12	A	02:09	02:10	guarderò <u>guarderò</u> + *il match* <i>je regarderai je regarderai. + *le *match*</i>	E → A A → bureau
B13	E	02:09	02:12	<u>guarderò</u> ++ ok #la:: la partita# <i>je regarderai + ok #le match#</i>	E → doc A → bureau/E
Ba1	E	02:11	02:11	<Déplace le curseur sur le document Google >	E → doc A → bureau

B14	A	02:12	02:13	la partita le match 	E→ doc A→ E/doc
B15	E	02:13	02:20	#ok + guarderai la partita# + ma + l'Inghilterra a perso↑ #ok + tu regarderai le match# + mais + l'Angleterre a perdu	E→ doc/clavier/A A→ doc
Ba2	E	02:12	02:19	<Écrit "VERBI" puis va à la ligne et écrit "PAROLE">	E&A→ doc
B16	A	02:20	02:22	sì + ma: la Francia oui + mais: la France	E→ A A→ E
B17	E	02:22	02:25	ok + ah è vero (rire) ok + ah c'est vrai (rire)	E→ A A→ E
B18	A	02:24	02:25	la domenica sì dimanche oui	E→ A A→ doc
Ba3	E	02:25	02:31	<écrit "partita" et va à la ligne>	E&A → doc
B19	E	02:26	02:29	#ah è vero è vero complimenti (rire)# #ah c'est vrai c'est vrai félicitation (rire) #	E&A → doc
B20	A	02:29	02:33	Sì ma: non- io non ho fatto niente ma: (rire) Oui mais: je n- je n'ai rien fait mais: (rire)	E→ A/doc A→ doc
B21	E	02:33	02:37	#pero è: soltanto per dire il mio paese (rire)# #mais c'est surtout pour dire mon pays (rire)#	E→ doc A→ E
Ba4	E	02:33	02:38	<Commence à écrire "VER" qu'elle efface et écrit "FRASI" à la place, puis va à la ligne>	E→ doc A→ doc/E/doc
B22	A	02:37	02:37	sì oui	E→ doc A→ doc
B23	E	02:39	02:44	ok quindi guarderai la partita↓ ma + di solito tu guardi le partite↑ ok donc tu regarderai le match↓ mais + d'habitude tu regardes les matchs↑	E→ A A→ doc/E

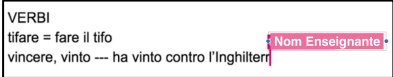
Cours 2 – Extrait C

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
C1	A	03:35	03:57	e + che: ah sì: e: ora po: possiamo andare nel pub perché non è hm + hm + oh come si dice↑ non è un problema per euh: per me perché se : hm *era* Francia et Inghilterra o se: et + que: ah oui: et: maintenant nous pou: nous pouvons aller au pub parce que ce n'est pas hm + hm + oh comment on dit↑ ce n'est pas un problème pour euh: pour moi parce que si: hm *c'était* France et Angleterre	E→ doc/A A→ ext./ doc
C2	E	03:57	03:58	congiuntivo subjunctif	E→ A A→ bureau (livre de grammaire)
C3	A	03:58	03:59	ah se: ah si :	E→ A A→ bureau (livre)
C4	E	04:00	04:01	congiuntivo (petit rire) subjunctif (petit rire)	E→ A A→ bureau (livre)

					
C5	A	04:01	04:03	foss- no fossi↑ <i>c'êt- non c'étais</i> ↑	E→ A A→ bureau (livre)
C6	E	04:03	04:03	mhm mhm (hoche la tête de haut en bas) 	E→ A A→ bureau (livre)
C7	A	04:04	04:05	fosse↑ <i>c'était</i> ↑	E→ A A→ bureau (livre)
C8	E	04:05	04:05	mhm mhm	E→ A A→ E
C9	A	04:05	04:17	se fosse Inghilterra contra + *la Inghilterra* contra la Francia io potrebbe essere euh come si dice euh: attaccata↑ (sourit) <i>si c'était Angleterre contre + *la Angleterre* contre la France je pourrais être euh comment on dit euh: attaquée</i> ↑ (sourit) 	E→ A A→ E/doc/ ext./ doc/E
C10	E	04:17	04:18	sì (rire) <i>oui</i> (rire)	E→ A A→ E

Cours 2 – Extrait D (p.59) et (p.63)

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regard
D1	A	04:48	05:03	euh:: Francia la Francia perché + perché la Croa: Croazia o Croa: <u>euh</u> : ha: + non è *ganado* (fronce les sourcils) <i>euh:: France la France parce que + parce que la Croa: Croatie ou Croa: euh: a: + ce n'est pas *ganado* (fronce les sourcils)</i>	E→ doc/A A→ en l'air/doc/ E/en l'air/E/doc/ ext.
Da1	E	05:03	05:05	< déplace le curseur sur le document >	E→ doc A→ ext.
D2	E	05:04	05:06	(sourire) quello è spagnolo <i>(sourire) cela est espagnol</i>	E→ A A→ bureau (livre de grammaire)
D3	A	05:06	05:07	sì + gua:: <i>oui + *gua ::*</i>	E→ A A→ bureau (livre de grammaire)
D4	E	05:07	05:08	con la v <i>avec le v</i>	E→ A A→ bureau (livre de grammaire)
Da2	E	05:09	05:09	< déplace le curseur >	E&A→ doc
D5	A	05:09	05:11	ah v - ah vin: <i>ah v - ah vin :</i>	E→ doc A→ doc/E/doc/en l'air

Da3	E	05:11	05:11	< écrit "vi" >	E→ doc A→ extérieur
D6	A	05:13	05:17	ah vi: + oh non so + vincan- ah vi : oh je ne sais pas + vincan-	E→ A A→ doc/ext.
D7	E	05:17	05:19	ah #vincere è il verbo# ah #gagner est le verbe#	E&A→ doc
Da4	E	05:17	05:19	< complète "vincere" >	E&A→ doc
D8	A	05:18	05:19	ah vincere sì ah gagner oui	E&A→ doc
D9	E	05:20	05:22	#participio passato diventa vinto# #le participe passé devient "vinto" #	E&A→ doc
Da5	E	05:20	05:23	< écrit ", vinto" >	E&A→ doc
D10	A	05:23	05:23	ok	E&A→ doc
D11	E	05:24	05:28	quindi # + ha vinto contro# donc #+ a gagné contre#	E&A→ doc
Da6	E	05:25	05:28	< écrit "--- ha vinto contro " >	E→ doc/clavier A→ doc
D12	A	05:28	05:28	ok	E&A→ doc
D13	E	05:30	05:31	#l'Inghilterra# #l'Angleterre#	E&A→ doc
Da7	E	05:30	05:33	< écrit "l'Inghilterra"> 	E→ doc/clavier A→ doc

Cours 2 – Extrait E (p.72)

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regard
E1	A	11:23	11:48	ho una:: una amica di euh: Colombia↑ euh: e: con: con: lei euh: io: imparo *il* spagnolo ma è difficile perché non ho molto tempo non utiliz- utilizzo il telefono molto e: e lei (petit rire) e lei mi dice Marine *hola* e io sono ah no + devo euh: *respondere* j'ai une:: une amie de euh: Colombie↑ euh: et: avec: avec: elle euh: je: apprends *l'*espagnol mais c'est difficile parce que je n'ai pas beaucoup de temps je n'utilis- utilise pas le téléphone beaucoup et: et elle (petit rire) et elle me dit Marine *hola* et je suis ah non + je dois euh: *répondre*	E→ A/doc A→ alterne ext./doc/E
E2	E	11:48	12:17	no è vero ti capisco anche io + c'è io: (XX) ho provato fare degli scambi linguistici + forse la prima settimana tutto ok ma dopo non ho tempo non mi va di parlare adesso quindi preferisco prendere lezione perché avendo pagato + sono costretta a farlo pero quindi questo↓ + ah non *il* spagnolo ma↑ non c'est vrai je te comprends moi aussi + c'est moi: (XX) j'ai essayé de faire des échanges linguistiques + peut-être la première semaine tout est ok mais après je n'ai pas le temps ça ne me va pas de parler maintenant donc je préfère prendre des leçons parce que ayant payé + je suis contrainte de le faire mais donc ça↓ + ah pas *l'*espagnol mais↑	E→ A / doc (à la fin du tour) A→ E / doc (à la fin du tour)
Ea1	E	12:18	12:19	<Déplace le curseur et va à la ligne sur le document Google>	E&A → doc
E3	A	12:17	12:24	*el*::: ah↑ *le*::: ah↑	E→ doc/A A→ en l'air/doc
E4	E	12:22	12:28	tu hai detto *il* spagnolo tu as dit *l'*espagnol	E→ doc A→ doc
Ea2	E	12:25	12:28	<Déplace le curseur, va à la ligne et écrit "il spagnolo →">	E&A → doc
E5	A	12:29	12:32	ah il + non so ah le + je ne sais pas	E→ A/doc A→ doc/bureau/E
E6	E	12:32	12:33	no spagnolo è giusto non espagnol est bon	E→ A A→ E

E7	A	12:33	12:34	ah <u>ok</u>	E→ A A→ doc
E8	E	12:33	12:34	<u>ma</u> non è il <u>mais</u> ce n'est pas le	E→ A A→ doc
E9	A	12:34	12:35	ah lo spagnolo ah l' <i>espagnol</i>	E→ A A→ E/doc
E10	E	12:35	12:36	ah (<u>petit rire</u>)	E→ A/doc A→ E
Ea3	E	12:35	12:38	<Ecrit "los pagnolo" >	E&A → doc
E11	A	12:35	12:42	<u>ok</u>	E&A → doc
E12	E	12:36	12:43	ok↑ lo oh no los lo spagnolo ok↑ ricordati ok↑ l' oh non les l' <i>espagnol</i> ok↑ <i>rappelle-toi</i>	E&A → doc
Ea4	E	12:39	12:42	<corrige "los pagnolo" en "lo spagnolo">	E&A → doc
E13	A	12:42	12:48	perché il è con: euh: il + il uomo <i>parce que « le » est avec : euh : « le homme »</i>	E→ doc A→ ext.
Ea4	E	12:43	12:43	<Sélectionne les lettres "SP" au début de "spagnolo" et les met en gras> FRASI ora lui tifa/fa il tifo per la Francia le <i>persone</i> <i>qui</i> tiferanno Francia il <i>spagnolo</i> → lo spagnolo 	E→ doc A→ ext.
E14	E	12:47	12:48	no↓ <i>non</i>	E→ A A→ E
E15	A	12:48	12:48	no ah il: studia: no↓ oh + ho dom- ho *domenticato* <i>non ah le étudi: non↓ oh + j'ai ou- *oublié*</i>	E→ A A→ E/ext.
E16	E	12:59	13:12	con tutte le consonanti↓ con tutte le consonanti anche con la S + pero S senza: la consonante dopo + ok↑ quando c'è S consonante no↓ per il resto S vocale si↓ <i>avec toutes les consonnes↓ avec toutes les consonnes, aussi avec le S + mais S sans la consonne après + ok↑ quand il y a S consonne non↓ pour le reste S voyelle oui↓</i>	E→ A A→ bureau /doc/E
E17	A	13:12	13:13	ah ok↓	E→ A A→ doc
E18	E	13:13	13:18	ok↑ quindi spagnolo S P quindi lo spagnolo ok↑ <i>donc espagnol SP donc l'espagnol</i>	E→ A/doc A→ E/doc

Cours 2 - Extrait F (p.60)

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regard
F1	E	15:15	15:19	ok + come si legge questa parola↑ <i>Ok + comment se lit ce mot↑</i>	E&A→ doc
Fa1	E	15:19	15:23	< Sélectionne "quasi" dans le texte et le met en gras > disastro, i conti non tornano, ando abbiamo a che fare co i di calcio, <i>quasi</i> sicuramente ostre squadra del cuore; allo te memorizzato senza sforzo	E&A→ doc
F2	A	15:21	15:22	[kwazi]↑	E&A→ doc
F3	E	15:22	15:25	ah ok [kwazi] non [kazi] (rire) <i>ah ok [kwazi] pas [kazi] (rire)</i>	E&A→ doc

Cours 2 – Extrait G

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
G1	A	18:39	18:50	euh memorizzare cose: euh: come si dice *de* cose + del cuore↑ o cose:: <i>euh mémorier des choses euh: comment ça se dit *des* choses + du coeur↑ ou des choses::</i>	E→ doc /A/doc A→ doc/E/doc
G2	E	18:50	18:50	cose↑ <i>des choses↑</i>	E→ A/doc A→ doc
G3	A	18:50	18:57	oh la- ricordare + questo del cuore non è come memorizzare↑ <i>oh la- se rappeler + celui du coeur ce n'est pas comme mémoriser↑</i>	E→ doc A→ E/doc
Ga1	A	18:51	18:57	<Sélectionne plusieurs fois différentes parties de "la formation della vostra squadra del cuore" puis reste sur "del cuore"> Per esempio, se siete dei patiti di calcio, quasi sicuramente ricordare la formazione della vostra squadra del cuore;	E→ doc A→ doc/E/doc
G4	E	18:56	19:13	no no questo qua è: ricordare la formazione della vostra squadra del cuore è com'è fatta la formazione la: i: come si dice i giocatori come sono nel: nello campo e la squadra del cuore è la squadra preferita <i>Non non ça là est: se rappeler la formation de votre équipe préférée est comment est faite la formation la: les: comment on dit les joueurs comment ils sont sur: sur le terrain et l'équipe du coeur est l'équipe préférée</i>	E→ alterne doc/A (x3) A→ doc/E (x5)
Ga2	E	18:58	19:30	<Sélectionne "la formazione della vostra squadra del cuore"> Per esempio, se siete dei patiti di calcio, quasi sicuramente ricordare la formazione della vostra squadra del cuore;	

Cours 2 - Extrait H

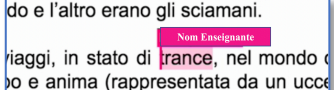
Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
H1	E	22:58	23:05	ok (XXX) modo + per: <u>imparare</u> è vero + quindi non *leggio* ma↑ <i>ok (XXX) une façon + de: apprendre c'est vrai + donc pas *je lis* mais↑</i>	E→ A/doc A→ E/doc (x2)
Ha1	E	23:04	23:09	<Va à la ligne puis retourne à la ligne précédente>	E→ A/doc A→ doc/bureau (livre)
H2	A	23:06	23:17	l:: hmm:: le:: + hm:	E→ A/doc (x2) A→ bureau
Ha2	E	23:13	23:14	<Va à la ligne>	E→ doc A→ bureau
H3	E	23:17	23:18	sempre una lettera in più (sourire) <i>toujours une lettre en plus (sourire)</i>	E→ A A→ E
H4	A	23:18	23:20	ah + leggo↑ <i>ah + je lis↑</i>	E→ A A→ en l'air
H5	E	23:19	23:20	sì (sourire) <i>oui (sourire)</i>	E→ A A→ doc
H6	A	23:20	23:20	ah ok	E&A→ bureau
H7	E	23:20	23:21	ok↑ leggo ok↑ ok↑ je lis ok↑	E→ A A→ bureau
Ha3	E	23:22	23:24	<Retourne à la ligne précédente>	E→ doc A→ bureau / doc
H8	A	23:23	23:24	leggo <i>je lis</i>	E&A→ doc

Cours 2 extrait I (p.70)

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
I1	A	30:42	30:57	ma penso che: erano + eh: le due sono inglesi + e penso che: euh:: (feuillette les pages de son livre de grammaire) mhm: oh penso che:: no (inaud.) congiuntivo *here* penso che fossero↑ euh: <i>mais je pense que: ils étaient + euh les deux sont Anglais + et je pense que: euh:: (feuillette les pages de son livre de grammaire) mhm: oh je pense que:: non (inaud.) subjonctif *ici* je pense qu'ils étaient↑ euh:</i>	E→ A/bureau (note) A→ ext./bureau
I2	E	30:57	30:57	mhm mhm	E→ A A→ doc
I3	A	30:58	31:01	traumatizza:ti↑ o:↑ <i>traumati:sés↑ ou: ↑</i>	E→ A A→ ext./E
I4	E	31:01	31:03	ah sì (petit rire) della prof di francese↑ <i>ah oui (petit rire) de la prof de français↑</i>	E→ A A→ E
I5	A	31:03	31:09	e: oh: nella scuola + <u>penso</u> + un po- che *era* un po 'come no non puoi fare: errore e: <i>et: oh: à l'école + <u>je pense</u> + un peu- que *c'était* un peu comme ne tu ne peux pas faire: d'erreur: et:</i>	E→ A A→ E/ext.
I6	E	31:04	31:05	<u>sì (rire)</u> <u>oui (rire)</u>	E→ A A→ E
I7	E	31:09	31:10	sì <i>oui</i>	E→ A A→ ext.
I8	A	31:10	31:12	sono un po ehh ouhouh (mouvement de mains en l'air, imite une personne stressée) <i>ils sont un peu ehh ouhouh (mouvement de mains en l'air, imite une personne stressée)</i>	E→ A A→ E
I9	E	31:12	31:21	(rire) ti capisco (rire) quindi adesso invece piano piano + riescono a: a parlare <i>(rire) je te comprends (rire) donc maintenant par contre petit à petit + ils réussissent à: à parler</i>	E→ A A→ ext./E (x2)
I10	E	31:13	31:14	sì <i>oui</i>	E→ A A→ E
I11	A	31:21	31:25	(hoche la tête) sì e: e sì e con più: sicurezza <i>(hoche la tête) oui et: et oui et avec plus de: confiance</i>	E→ A A→ E/ext.
I12	E	31:25	31:33	mhm mhm ok va bene (rire) allora + ne:::- ah + non le due c'è le due se sono due femmine (signe avec deux doigts) + ok↑ (avance la main vers la caméra) <i>mhm mhm ok ça va (rire) alors + pas:::- ah pas "le due" c'est "le due" si ce sont deux femmes (signe avec deux doigts) + ok↑ (avance la main vers la caméra)</i> 	E→ A/bureau (notes)/A A→ doc / (x2)
I13	A	31:32	31:33	ah ok	E→ A A→ E
I14	E	31:34	31:36	(main en l'air) quindi se sono due maschi <i>(main en l'air) donc si ce sont deux hommes</i>	E→ doc / A A→ E / extérieur

					
I15	A	31:36	31:37	mhm mhm i: mhm mhm les:	E → A A → extérieur
I16	E	31:37	31:38	dici mhm mhm↑ (hoche rapidement la tête de haut en bas) tu dis mhm mhm↑	E → doc/ A A → extérieur
I17	A	31:38	31:42	i:: non *i dui*↑ no les: pas *les deux*↑ no	E → A A → extérieur / E
I18	E	31:41	31:42	no i DUE non les DEUX	E → A/clavier/doc A → E
I19	E	31:42	31:43	i due ah ok les deux ah ok	E → doc A → E / doc
I20	A	31:42	31:47	sempre i due + #i due + i due sono traumatizzati (rire)# toujours les deux + #les deux + les deux sont traumatisés (rire)#	E → doc/clavier/doc A → doc
Ia1	E	31:42	31:49	<Ecrit "i due sono traumatizzati">	E&A → doc
Ia2	A	31:45	31:47	<Remonte dans le document Google pour voir où écrit Julia>	E&A → doc

Cours 3 – Extrait J (p.64)

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
J1	E	08:44	08:47	ok ah questo qua è stato di trance ok ah ça là c'est état de transe <Sélectionne "trance" et garde la sélection>	E & A → doc
Ja1	E	08:46	08:58	do e l'altro erano gli sciamani.  viaggi, in stato di trance, nel mondo e anima (rappresentata da un uccello)	E & A → doc
J2	A	08:47	08:56	trance↓ok ++ (à voix basse) devo scrivere sì #trance# ok transe↓ ok ++ (à voix basse) je dois écrire oui #transe# <Place le curseur après "trance" et écrit "(transssse)">	E → doc / A/ doc A → doc/clavier
Ja2	A	08:51	08:55	in stato di trance (transssse) nel corpo e anima (rappresentata da un uccello)	E & A → doc
J3	E	08:55	08:56	ok (petit rire)	E&A → doc

Cours 3 Extrait K

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
K1	A	11:05	11:09	e *lo che: credavano*↑++ cre:: et *ce que: ils croyaient*↑ ++ croi::	E → doc A → doc/bureau/ doc/ext./E
K2	E	11:09	11:10	non *lo che*↑ pas *ce que*↑	E → A A → E
K3	A	11:10	11:13	cre::dovo: no CIO CHE + *credavano* (sourit) croy: non CE QUE + ils *croyaient* (sourit)	E → A/doc/A A → doc/ext./E/doc/E
K4	E	11:14	11:14	(rit et hoche la tête) credevano (rit et hoche la tête) croyaient	E → doc A → doc/E
K5	A	11:15	11:24	#(petit rire) quindi ciò che credevano ++# ok	E&A → doc
Ka1	E	11:15	11:22	<Va à la ligne puis revient deux fois en arrière avant de retourner à la ligne et d'écrire "ciò che credevano">	E&A → doc

Cours 3 – Extrait L (p.76)

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
L1	A	16:20	16:24	c'è un: una momie una mommie↑ o:↑ <i>il y a un: une mommie une mommie↑ ou↑</i>	E→ doc/A(x2) A→ doc/ext ;/E
L2	E	16:24	16:25	mommia mommia mhm mhm <i>mommie mommie mhm mhm</i>	E→ A/doc A→ E/doc
L3	A	16:25	16:37	e: è interessante perché è: degli Egizi + ma: + ha una testa *de* un: + romano↑ <i>et: c'est intéressant parce que c'est: des Egyptiens + mais: + elle a une tête d'un Romain</i>	E→doc/clavier A→bureau/doc/ bureau
La1	E	16:27	16:44	<Déplace le curseur, écrit "PAROLE" va à la ligne et écrit "mummia" - En réorganisant la présentation, "mummia" se retrouve avec une police très grande et après quelques secondes, elle change la police en "normal">  	
L4	E	16:37	16:39	ok chi è↑ <i>ok c'est qui↑</i>	E→ doc /A /doc A→ E
L5	A	16:39	16:54	non so ma è: è: o: monstra *la influenza* de: de: degli: itali- no degli italiani ma degli romani i *Egipta*↑ Egipt- <i>je ne sais pas mais c'est: c'est: ça montre *la influence*de:</i> <i>de: des: itali: pas des Italiens mais des Romains en</i> <i>*Egypta*↑ Egypt-</i>	E→ doc/A A→ ext. / doc

Cours 3 – Extrait M

Tour	Act	Déb	Fin	Transcription	Regards
M1	A	52:14	52:35	una vita e: se:: e se pens- se:: + pensi questo↑ se pensi euh: questo sarebbe normale che: pen:si che ci sono: fantasmi o↑ <i>une vie et: si:: e si tu pens- si:: + tu penses cela↑ si tu</i> <i>penses euh: cela ça serait normal que: tu pen:sas qu'il y a</i> <i>des fantômes ou↑</i>	E→ doc/A(x4) A→doc/ext. (x3)
Ma1	E	52:23	52:24	<va à la ligne>	E&A→ doc
M2	E	52:24	52:25	mhm mhm	E→A A→ doc
M3	E	52:35	52:37	aspetta ripeti <i>attends répète</i>	E→ A A→E
M4	A	52:37	52:45	se: pensi questo se pensi che:* c'è*: euh: se pensi che *c'è* una vita dopo la morte <i>si: tu penses cela si tu penses que: *il y a:* euh: si tu</i> <i>penses qu'*il y a* une vie après la mort</i>	E→ A/doc A→ doc/bureau/ ext./doc/E/doc
Ma2	E	52:40	52:44	<Écrit "se pensi che">	E→ doc A→ doc/ext. doc
M5	E	52:44	52:48	quindi + ok se pensi che↑ congiuntivo <i>donc + ok si tu penses que↑ subjonctif</i>	E→ doc A→ doc/E/doc
Ma3	E	52:46	52:47	<Écrit "c">	E&A→ doc
M6	A	52:48	52:57	ah che:: ci: sia↑ una vita↑ dopo la morte <i>ah que:: il: y a↑ une vie↑ après la mort</i>	E→ doc/A/doc A→ doc/ ext./ doc/ bureau /doc
Ma4	E	52:50	52:57	<Écrit "i sia una vita dopo la morte">	E→ doc/A /doc

					A→ doc/bureau/ doc
M7	E	52:52	52:53	mhm mhm	E&A→ doc
M8	E	52:57	52:58	sì oui	E&A→ doc
M9	A	52:58	53:08	euh: sarebbe normale che:: cre::da↑ o che credesse↑ no↑ euh: ça serait normal que:: tu croies ↑ o que tu crusses↑ non↑	E→ doc A→ doc / bureau (livre)
M10	E	53:00	53:01	mhm mhm	E&A→ doc
Ma5	E	53:00	53:06	<Ecrit “sarebbe normale che”>	E→ doc A→ doc/bureau (livre)
M11	E	53:08	53:14	no no sarebbe normale↑ cosa vuoi dire↑ che *someone believe* (mouvement de main qui tourne en l’air) non non ça serait normal↑ qu’est-ce que tu veux dire ↑ que *quelqu’un croie*(en anglais) 	E→ doc/A A→ bureau puis alterne E/doc
M12	A	53:16	53:17	che: sì i fantasmi o: que: oui aux fantômes ou:	E→ A A→ doc / E
M13	E	53:16	53:37	ok quindi #che si creda + ai fantasmi# ok↑ #questo qua# è si creda perché mettiamo la- la cosa eh: impersonale + ok↑ mhm + ok quindi: è dovuto a questa credenza religiosa ok donc #que si on croit + aux fantômes# ok ↑ #ça là# est “si on croit” parce que nous mettons la- la chose euh: impersonnelle + ok↑ mhm ok donc: c’est dû à cette croyance religieuse	E→ doc / A / doc A→ E/ doc (x2)
Ma6	E	53:17	53:23	< Ecrit “si creda ai fantasmi”>	E→ doc A→ E / doc
M14	A	53:19	53:19	ok	E&A→ doc
M15	A	53:22	53:22	mhm ok	E&A→ doc
Ma7	E	53:25	53:30	<Sélectionne “si creda” et le met en gras> 	E→ doc /A/doc A→ doc/E/doc
M16	A	53:30	53:30	mhm mhm	E→ doc A→ E

Annexe 3

Transcription de l'entretien avec l'enseignante³⁷

Tour	Personne	Transcription
EN1	Ensegnante	Ma la: l'intervista alla fine la facciamo in inglese o in italiano↑ <i>Mais le: l'entretien finalement on le fait en anglais ou en italien↑</i>
EN2	Enquêtrice	Euh: possiamo farlo in inglese sì: e si non capisco euh: in italiano e se non capisco in: in inglese↑ <i>Euh: on peut le faire en anglais si: et si je ne comprends pas euh: en italien et si je ne comprends pas en: en anglais↑</i>
EN3	Ensegnante	Ok + è meglio (rire) <i>Ok + c'est mieux (rire)</i>
EN4	Enquêtrice	Ho pensato che era un po' strano parlare inglese con: con te (rire) <i>J'ai pensé que c'était un peu étrange de parler anglais avec: avec toi (rire)</i>
EN5	Ensegnante	Sì (rire) sì + quando sono abituata a parlare con una lingua con una persona viene complicato <i>Oui (rire) oui + quand je suis habituée à parler avec une langue avec une personne c'est compliqué</i>
EN6	Enquêtrice	Sì sì penso che posso comp- capire è solo per parlare è più difficile (rire) <i>Oui oui je pense que je peux comp- comprendre c'est seulement pour parler c'est plus difficile (rire)</i>
EN7	Ensegnante	Sì sì (rire) <i>Oui oui (rire)</i>
EN8	Enquêtrice	Ok solo- sono ho domande su- su te un po' e lo che hai studiato un po' e la: lo de insegnare online e dopo è sul – euh: il: – sul il soggetto delle- delle correzio- correzio: correzioni↑ o: correggere + per iniziare euh: puoi dirme: cosa hai studiato un po'↑ <i>Ok seule- ce sont j'ai des questions sur- sur toi un peu et ce que tu as étudié un peu et la: ça d'enseigner en ligne et après c'est sur – euh: le: sur le sujet des- des correctio- correctio: corrections↑ ou corriger + pour commencer euh: tu peux me dire: ce que tu as étudié un peu↑</i>
EN9	Ensegnante	Ah e: a l'università dici↑ <i>Ah et: à l'université tu dis↑</i>
EN10	Enquêtrice	Mhm mhm
EN11	Ensegnante	Ah ho studiato- sono laureata in lingue letteratura <i>Ah j'ai étudié- je suis diplômée de langues littérature</i>

³⁷ Les erreurs en italien commises par l'enquêtrice n'ont pas été corrigées dans la transcription

EN12	Enquêtrice	Mhm mhm
EN13	Enseignante	Del Asia et del Africa + pero specializzata in lingua cinese in letteratura + storia cinese e (XX) poi ho studiato al liceo lingue + e: euh: quindi ho fatto un liceo linguistico quindi: sono sempre: euh: c'è sono sempre interessata alle lingue (X) da piccola <i>De l'Asie et de l'Afrique + mais spécialisée en langue chinoise en littérature + histoire chinoise et (XX) puis j'ai étudié au lycée les langues + et: euh: donc j'ai fait un lycée linguistique donc: je suis toujours: euh: c'est j'ai toujours été intéressée par les langues (X) depuis petite</i>
EN14	Enquêtrice	Mhm mhm e hai fatto mhm: come si chiama↑ un *bacillato*↑ o: no↑ <i>Mhm mhm et tu as fait mhm: comment ça s'appelle↑ une *licence*↑ ou: non↑</i>
EN15	Enseignante	Una laurea triennale <i>Une licence</i>
EN16	Enquêtrice	Una laurea ok <i>Une licence ok</i>
EN17	Enseignante	Sì quindi con lo di primo livello e dopo non ho continuato <i>Oui donc au premier niveau et après je n'ai pas continué</i>
EN18	Enquêtrice	Ok e: o sì parlami un po' delle lingue che parli + quale lingue parli: e quale sono le: o quali livelli e un po' di tutto questo <i>Ok et: ou oui parle-moi un peu des langues que tu parles + quelles langues tu parles: et quelles sont les: ou quels niveaux et un peu de tout cela</i>
EN19	Enseignante	Ok allora sono madre lingua italiano filippino + tagalog + anche se penso di essere: la mia lingua madre vera è il: l'italiano + e: quindi parlo il tagalog come se fosse una bambina (rire) di sei anni (rire) e: poi ho studiato euh: ho studiato il cinese + quindi il mio livello di cinese va dal B2 al C1 + e: ovviamente dipende da quando: ogni- se nei momenti quando- in periodo quando no studio sento che: diminuisce questo livello pero penso di rimanere sempre più o meno lì sul livello C1 poi: euh: l'inglese + sul intermedio avanzato anche lì + e: capisco un po': le: le altre lingue: europee spagnolo francese perché lo studiate alle- al- al liceo pero non non so + non so parlarle c'è le capisco ma non riesco a parlarle <i>Ok alors je suis de langue maternelle italien philippin + tagalog + même si je pense être: ma vraie langue maternelle est le: l'italien + et: donc je parle le tagalog comme si j'étais une petite fille (rire) de six ans (rire) et: puis j'ai étudié euh: j'ai étudié le chinois + donc mon niveau de chinois va du B2 au C1 + et: évidemment ça dépend de quand: chaque- si dans les moments où- dans la période où je n'étudie pas je sens que: ce niveau diminue mais je pense rester toujours plus ou moins là au niveau C1 puis: euh: l'anglais + au niveau avancé là aussi + et: je comprends un peu: les: les autres langues européennes espagnol français parce que j'ai étudié au- au-</i>

		<i>au lycée mais je ne sais + je ne sais pas parler je comprends mais je ne réussis pas à les parler</i>
EN20	Enquêtrice	Mhm mhm e: oh e il cinese quando hai:: iniziato a imparare↑ <i>Mhm mhm et: oh et le chinois quand tu as:: commencé à apprendre↑</i>
EN21	Enseignante	Ho iniziato quando ero al liceo↓ ho fatto dei corsi extra dopo la scuola↓ e: poi dopo ho continuato all'università quindi avevo: diciassette anni + pero: sono migliorata soltanto: all'età di: venti- + ventiquattro anni quando sono andata in Cina <i>J'ai commencé quand j'étais au lycée↓ j'ai fait des cours en plus après l'école↓ et: puis après j'ai continué à l'université donc j'avais: dix-sept ans + mais: je me suis améliorée surtout: à l'âge de vingt + vingt-quatre ans quand je suis allée en Chine</i>
EN22	Enquêtrice	Ah ok
EN23	Enseignante	solo lì + prima no (rire) <i>seulement là + avant non (rire)</i>
EN24	Enquêtrice	E: e da quanto tempo sei professoressa online↑ con italki o: <i>Et: et depuis combien de temps tu es professeure en ligne↑ avec italki ou:</i>
EN25	Enseignante	Oh ché domanda aspetta devo (rire) (inaud.) penso dal 2013 <i>Oh quelle question attends je dois (rire) (inaud.) je pense depuis 2013</i>
EN26	Enquêtrice	Ah ok
EN27	Enseignante	2013 quindi sono: 5 anni + adesso sì + circa 5 anni sì <i>2013 donc je suis: 5 ans + maintenant oui + environ 5 ans oui</i>
EN28	Enquêtrice	Ok e come hai pensato a: insegnare online↑ o come- perché hai deciso↑ <i>Ok et comment tu as pensé à: enseigner en ligne↑ ou comment-pourquoi tu as décidé↑</i>
EN29	Enseignante	In verità ha successo per caso perché avevo cominciato a: prendere lezioni di cinese online <i>En vérité ça s'est passé par hasard parce que j'avais commencé à: prendre des leçons de chinois en ligne</i>
EN30	Enquêtrice	Mhm mhm
EN31	Enseignante	Euh: perché in quel periodo stavo studiando all'università avevo cercato di fare una: una specialistica↓ quindi studiavo da casa + e per avere i soldi per pagarmi le lezioni + (XXX) (rire) comincio a insegnare poi da lì ho visto che mi piaceva per cui ho continuato <i>Euh: parce que à cette époque j'étais en train d'étudier à l'université j'avais cherché à faire une: une spécialisation↓ donc j'étudiais à la maison + et pour avoir de l'argent pour me payer les leçons + (XXX) (rire) je commence à enseigner puis de là j'ai vu que ça me plaisait et pour ça j'ai continué</i>
EN32	Enquêtrice	E: lo fai euh: come si dice↑ lo fai tutto il tempo o: come part-time↑ o:↑

		<i>Et: tu le fais euh: comment ça se dit↑ tu le fais tout le temps ou : comme à mi-temps↑ ou:↑</i>
EN33	Enseignante	È un lavoro a tempo pieno↓ sì↓ faccio: questo + a tempo pieno quindi è la mia: principale entrata + e: e poi ovviamente s- lavoro anche fuo-offline con proprio (XX) con i bambini <i>C'est un travail à temps plein↓ oui↓ je fais: cela + à temps plein donc c'est mon: revenu principal + et: et puis évidemment je travaille aussi à l'ext- hors ligne avec vraiment (XX) avec les enfants</i>
EN34	Enquêtrice	E con lo del teatro no↑ con i: <i>Et avec le théâtre non↑ avec les:</i>
EN35	Enseignante	Ah sì + e anche con lo del teatro e: quindi lavoro su quello pero quello è più un progetto che sta cominciando adesso↓ + per cui: devo ancora prendere una bella forma <i>Ah oui + et aussi avec le théâtre et: donc je travaille sur cela mais c'est plus un projet qui est en train de commencer maintenant ↓ +pour lequel: je dois encore obtenir une bonne forme</i>
EN36	Enquêtrice	Mhm mhm e quando lavori euh: come: quando lavori: offline è: en una scuola o è: come↑ <i>Mhm mhm et quand tu travailles euh: comment: quand tu travailles hors ligne c'est: dans une école ou c'est: comment↑</i>
EN37	Enseignante	privatamente↓ privatamente↓ aiuto i bambini che sono arrivati dalle Filippine + principalmente e: quindi che: trovano difficoltà nel inserimento nella scuola e: gli aiuto a: a: avere un metodo + perché è un metodo totalmente diverso da quello: filippino + dalla scuola filippina quindi loro non sono abituati a parlare (rire) non so + a parte la lingua + proprio la differenza di lingua pero nelle scuole filippine non si abituati a esporre quando si-ci quando vengono interrogati analizzare i testi quindi per loro è difficile questo quindi le aiuto su questo <i>en privé↓ en privé↓ j'aide les enfants qui sont arrivés des Philippines + principalement et: donc qui: trouvent des difficultés dans l'enseignement à l'école et: je les aide à: à: avoir une méthode + parce que c'est une méthode totalement différente de celle des Philippines + de l'école philippine donc ils ne sont pas habitués à parler (rire) je ne sais pas + à part la langue + vraiment la différence de langue mais à l'école philippine on ne s'habitue pas à s'exprimer quand – quand on leur demande d'analyser des textes c'est difficile pour eux donc je les aide avec ça</i>
EN38	Enquêtrice	Mhm mhm per te + quale sono le differenze tra: l'insegnamento online e di persona↑ <i>Mhm mhm pour toi + quelles sont les différences entre: l'enseignement en ligne et en personne↑</i>
EN39	Enseignante	Euh + io trovo + più facile l'insegnamento online + perché è: un insegnamento uno ad uno + e: quindi: foc- ti focalizzi soltanto con una persona + e:: ed è più: + non so è più veloce perché non perdi tempo a scrivere a mano probabilmente + invece quando- perché ho insegnato anche a un gruppo come volontaria adesso a un gruppo di

		adulti e: in chiesa e: + a parte che ci sono tante persone quindi devi dividere tanto tempo + lo stesso tempo per ogni persona ed è difficile nell'arco di un ora due ore è molto difficile quindi il- la differenza principale secondo me è la velocità + sia la velocità di insegnamento quindi: avere: il Google Doc è veloce se scrivi mentre parli puoi scrivere tranquillamente↓ e la: la velocità di apprendimento de- dello studente secondo me lo studente quando è offline + impara più lentamente <i>Euh + je trouve + plus facile l'enseignement en ligne + parce que c'est: un enseignement un à un + et: donc: tu foc: tu te focalises surtout avec une personne + et:: c'est plus: + je ne sais pas c'est plus rapide parce que tu ne perds pas de temps à écrire à la main probablement + par contre quand- parce que j'ai enseigné aussi à un groupe comme volontaire maintenant à un groupe d'adultes et: à l'église et: + à part qu'il y a tant de personnes donc tu dois diviser tant de temps + le même temps pour chaque personne et c'est difficile en une heure deux heures c'est très difficile donc le- la différence principale selon moi est la rapidité + c'est la rapidité de l'enseignement donc: avoir: le document Google c'est rapide si tu écris pendant que tu parles tu peux écrire tranquillement↓ et la: la rapidité d'apprentissage de- de l'étudiant selon moi l'étudiant quand c'est en personne + il apprend plus lentement</i>
EN40	Enquêtrice	Ah ok
EN41	Enseignante	Da questo dall'esperienza che ho avuto <i>D'après l'expérience que j'ai eue</i>
EN42	Enquêtrice	E anche quando es- quando es: privato quando es una classe: offline ma: privata↑ anche o:↑ <i>Et aussi quand c'est- quand c'est: privé quand c'est un cours hors ligne mais privé↑ aussi ou: ↑</i>
EN43	Enseignante	Quello è diverso perché eh: il- io parlo n- per quanto riguarda gli adulti + perché con i bambini invece offline è più efficace rispetto a quel online quindi: con gli adulti è meglio online e con i ragazzi è meglio offline perché ovviamente i ragazzi hanno bisogno invece di loro devono vederti devono: devono: toccare con mano le cose quindi: stare al computer le distrae cosa che invece gli adulti no↓ <i>Cela est différent parce que eh: le- je parle en ce qui concerne les adultes + parce que avec les enfants cependant en personne c'est plus efficace par rapport à en ligne donc: avec les adultes c'est mieux en ligne et avec les enfants c'est mieux en personne parce que évidemment les enfants ont besoin par contre de- ils doivent te voir ils doivent: ils doivent: toucher avec leurs mains les choses donc: rester à l'ordinateur ça les distrait ce qui n'est pas le cas avec les adultes↓</i>
EN44	Enquêtrice	E: che volevo dire↑ <i>Et: qu'est-ce que je voulais dire↑</i>
EN45	Enseignante	È strano (inaud.) che sono io che parlo di più (rire) <i>C'est bizarre (inaud.) que ça soit moi qui parle le plus (rire)</i>

EN46	Enquêtrice	O: can: + oh + sto pensando in inglese eh: (rire) puoi ripetere↑ <i>O: can: + oh + je suis en train de penser en anglais eh: (rire) tu peux répéter↑</i>
EN47	Enseignante	No è strano che parlo io + c'è che mi sento parlare un sacco (rire) <i>Non c'est bizarre que je parle + je m'entends beaucoup parler (rire)</i>
EN49	Enquêtrice	Sì (rire) è un po' differente che: + ma è interessante <i>Oui (rire) c'est un peu différent de: + mais c'est intéressant</i>
EN50	Enseignante	Non sono abituata (rire) <i>Je ne suis pas habituée (rire)</i>
EN51	Enquêtrice	(rire) e: euh: mhm mhm ah sì che tipi di studenti hai online↑ <i>(rire) et: euh: mhm mhm ah oui quel types d'étudiants tu as en ligne↑</i>
EN52	Enseignante	Dici di genere↑ di età↑ o di:↑ <i>Tu veux dire de sexe ↑ d'âge↑ ou de: ↑</i>
EN53	Enquêtrice	Di età sì o di: di: livelle o un po' di tutto come sono↑ <i>D'âge oui ou de: de: niveau ou un peu de tout comment ils sont↑</i>
EN54	Enseignante	Di solito la: la maggior parti dei miei studenti sono dai cin- quaranta in su↓ da quaranta anni in su <i>D'habitude la: la majeure partie de mes étudiants ont à partir de cin-quarante et plus↓ à partir de quarante ans et plus</i>
EN55	Enquêtrice	Ah ok più di quaranta anni <i>Ah ok plus de quarante ans</i>
EN56	Enseignante	Sì <i>oui</i>
EN57	Enquêtrice	Ah ok
EN58	Enseignante	La: non so per quale motivo i: i: (rire) le persone un po' più mature si trovano bene con me↓ e: e quindi forse + perché: da molto tempo quindi: no mi impa- sono molto paziente per quel- loro hanno bisogno di tanto tempo per pensare e: quest- quindi questo è la fascia maggiore di età che ho↓ poi i livelli variano + pero euh: ho trovato: più riscontro con: i principianti o chi iniziato totalmente dal zero e poi piano a piano le ho seguiti fino a che: sì sono sentiti sicuri e: quindi hanno un buon livello ed ho insegnato anche ad alcuni bambini online pero appunto ho avuto questa problematica che è difficile per loro avevano cinque anni sei anni così + quindi per loro: era divertente pero: il- l'attenzione finiva c'è dopo (rire) dieci quindici minuti dicevano sì interessante ciao (rire) e + e ho avuto anche dei ragazzi adolescenti + con loro: loro sono veloci nel- nel capire come funziona internet per cui è interessante + pero di solito soltanto con gli adulti e: gli adulti sono: + eh: la maggioranza euh: principianti <i>Le : je ne sais pas pour quelle raison les: les: (rire) les personnes un peu plus matures se sentent bien avec moi↓ et: et donc peut-être + parce que: depuis longtemps donc: je ne m'imp- je suis très patiente pour cet- ils ont besoin de beaucoup de temps pour penser et: cel-donc c'est le groupe d'âge principal que j'ai↓ puis les niveaux</i>

		<i>varient + mais euh: j'ai trouvé: j'ai eu plus de retours avec: les débutants ou qui commencent totalement de zéro et puis petit à petit je les ai suivis jusqu'à ce que: ils se soient sentis en sécurité et: donc ils ont un bon niveau et j'ai enseigné aussi à quelques enfants en ligne mais en fait j'ai eu ce problème que c'est difficile pour eux ils avaient cinq ans six ans comme ça + donc pour eux: c'était divertissant mais: le- l'attention finissait après (rire) dix quinze minutes ils disaient oui intéressant salut (rire) et + et j'ai eu aussi des adolescents + avec eux: ils sont rapides à- à comprendre comment fonctionne internet pour cela c'est intéressant + mais d'habitude surtout avec les adultes et: les adultes sont: + eh: la majorité euh: débutants</i>
EN59	Enquêtrice	Ok euh e: hai come hai come una filosofia per: insegnare o hai euh: come princi- come si chiamano principi↑ o ché: se puoi parlarme un po' della tua filosofia per insegnare <i>Ok euh et: tu as comment tu as comme une philosophe pour: enseigner ou tu as: ou comme des princi- comment ils s'appellent des principes↑ ou que: si tu peux me parler un peu de ta philosophie pour enseigner</i>
EN60	Enseignante	Ok allora la mia filosofia per insegnare anzitutto è: + cercare di: l- di mettere a proprio agio lo studente c'è proprio la prima cosa + quindi di: di fargli capire che non importa se è sbagliato + ma l'importante è che parli c'è anche dall'inizio dal: totalmente sì totalmente anche quelli la che non sanno propriamente niente de la lingua + c'è: cerco subito di fargli parlare in italiano cosa che per loro dicono ma è assurdo come potrei però invece riescono + quindi perché appunto sono convinta che la lingua si impara parlando + e: senza avere subito la paura di sbagliare + quindi questa è la mia principia: il mio proprio- la cosa che cerco di applicare sempre di far parlare subito e togliere subito le paure del- del comunicare <i>Ok alors ma philosophie pour enseigner avant tout c'est: + chercher à: l- mettre vraiment à l'aise l'étudiant c'est vraiment la première chose + donc de: de lui faire comprendre que ce n'est pas important si c'est faux + mais l'important est qu'il parle et aussi dès le début de: totalement oui totalement aussi ceux qui ne savent vraiment rien de la langue + c'est: je cherche tout de suite à les faire parler en italien et pour eux ils disent mais c'est absurde comment je pourrais mais cependant ils réussissent + donc parce que en effet je suis convaincue que la langue s'apprend en parlant + et: sans avoir tout de suite les peurs de se tromper + donc ça c'est mon principe : mon propre- la chose que je cherche toujours à appliquer de faire parler tout de suite et supprimer tout de suite la peur de- de communiquer</i>
EN61	Enquêtrice	Mhm mhm ok oh e: le tue pratiche di insegnamento sono- sì sono evolute con il tempo con lavorare online↑ per esempio pensi che hai cambiato <i>Mhm mhm ok oh et: tes pratiques d'enseignement sont- ont évolué avec le temps avec travailler en ligne↑ par exemple tu penses que tu as changé</i>

EN62	Enseignante	No sì si sono evolute piano piano perché prima focalizzavo molto sulla grammatica + e: piano a piano ho visto che anche con i principianti euh: ++ puoi non – non togliere totalmente la grammatica pero cercare di m- di insegnargli in altro modo perché poi diventa pesante non so tu↓ pero per me anche io da studentessa ogni tanto studiare focalizzarsi solo sulla grammatica euh mi annoia o pure: troppe regole che poi non riesci d'applicare quindi di aggiustare la grammatica mano mano che se va avanti + e: quindi lì ho visto + c'è su questo ho cambiato idea prima facevo solo no iniziamo grammatica (inaud.) invece adesso non ti preoccupare (rire) poi vediamo come aggiustare (rire) e funziona <i>Non oui elles ont évolué petit à petit parce que d'abord je me focalisais beaucoup sur la grammaire + et: petit à petit j'ai vu qu'avec les ébutants aussi euh: ++ tu peux pas – pas supprimer totalement la grammaire mais chercher à m- à leur enseigner d'une autre façon parce que après ça devient pesant je ne sais pas toi↓ mais pour moi, comme étudiante étudier de temps en temps se focaliser seulement sur la grammaire euh ça m'ennuie ou peut-être: trop de règles et puis tu n'arrives pas à applisuer donc ajuster la grammaire main dans la main on continue + et: donc là j'ai vu + sur ça j'ai changé d'idée avant je faisais seulement non nous commençons la grammaire (inaud.) plutôt maintenant ne t'inquiète pas (rire) puis nous verrons comment ajuster (rire) et ça fonctionne</i>
EN63	Enquêtrice	E: oh e: sì volevo parlare un po' della del- feedback un po' delle correzione + come: decidi quando vuoi correggere o: dipende del studente o: come decidi in generale quando che c'è una cosa che pensi che è importante da correggere o che non è importante o: (inaud.) questo <i>Et: oh et: oui je voulais parler un peu de du feedback un peu des corrections + comment: tu décides quand tu veux corriger ou: ça dépend de l'élève ou : comment tu décides en général quand que il y a une une chose que tu penses qui est importante à corriger ou qui n'est pas importante (inaud.) cela</i>
EN64	Enseignante	Mhm mhm dipende dallo studente sì e: dipende anche dal tipo di errore se: lo stesso errore sempre invece mentre parla euh: se mentre parla poi dopo riusa quella parola pero nel modo corretto è inutile dirglielo e: poi se ci sono tipo: delle: delle cose che noto dello studente ha bisogno di euh: di migliorare + anche se è minima glielo dico ma: pero dipende anche come hai detto tu dallo studente perché se riesce a capirlo senza spiegazioni ulteriori pero come hai visto io cerco sempre di fai fare la correzione alla studente stesso + poi se non ci arriva io le dico qual è la correzione altre volte invece dico direttamente qual è la: la frase giusta + perché so che: grammaticalmente magari è stato un momento di svista + quindi parlando parlando euh: si è dimenticato pero so che sa usare quella regola + quindi dipende un po' della situazione <i>Mhm mhm ça dépend de l'étudiant oui et: ça dépend aussi du type d'erreur si: la même erreur toujours par contre pendant qu'il parle euh: si pendant qu'il parle puis après il réutilise ce mot mais d'une</i>

		<i>façon correcte c'est inutile de le lui dire et: puis s'il y a des types: des: des choses que je remarque dont l'étudiant a besoin de euh: d'améliorer + même si c'est minime je le lui dis mais: mais ça dépend aussi comme tu as dit de l'étudiant parce que si on peut le comprendre sans explications ultérieures mais comme tu as vu je cherche toujours à faire faire la correction à l'étudiant lui-même + puis s'il n'y arrive pas je lui dis quelle est la correction d'autres fois par contre je dis directement quelle est la: la phrase correcte + parce que je sais que: grammaticalement peut-être c'est un moment d'oubli + donc parlant parlant euh: il a oublié mais je sais qu'il sait utiliser cette règle + donc ça dépend un peu de la situation</i>
EN65	Enquêtrice	E: scrivi un po' alcune note quando vuoi correggere o dipende anche <i>Et: tu écris un peu quelques notes quand tu veux corriger ou ça dépend aussi</i>
EN66	Enseignante	Scrivo en il senso sulle file o appunti personale↑ <i>J'écris dans le sens de sur le document ou des notes personnelles↑</i>
EN67	Enquêtrice	Sì appunti personale↑ <i>Oui des notes personnelles↑</i>
EN68	Enseignante	Sì gli scrivo perché mentre si parla senza- non voglio interrompere il flusso di pensiero dello studente e: e quindi annoto: le: le cose su carta + perché anche se vede che scrivo sul Google Doc magari (inaud.) dicendo mio dio sto sbagliando (rire) allora cerco di non fare a correggere e poi dopo fargli notare che ci sono stati alcuni errori <i>Oui je les écris parce que pendant qu'il parle sans- je ne veux pas interrompre le fil de pensée de l'étudiant et: et donc je note: les: les choses sur un papier + parce que aussi s'il voit que j'écris sur le Google Doc peut-être (inaud.) disant mon dieu je suis en train de me tromper (rire) alors j'essaie de ne pas corriger et puis après de lui faire remarquer qu'il y a eu quelques erreurs</i>
EN69	Enquêtrice	E: che volevo dire sì hai cambiato anche la maniera di correggere↑ un po' con il tempo o: o no↑ <i>Et: qu'est-ce que je voulais dire oui tu as changé aussi la manière de corriger↑ un peu avec le temps ou: ou non↑</i>
EN70	Enseignante	Sì questo sì prima:: anche con la grammatica prima mi focalizzavo tantissimo correggere ogni minima cosa e: + e quindi questo a parte stufava mi che non mi va di sembrare quella che vuole fare la perfettina quindi:: e poi demoralizzava un po' lo studente quindi da lì ho detto beh non è importante e: correggiamo soltanto quando era veramente necessario o pure se c'è l'argomento che come dirti oggi se studia il congiuntivo ovviamente ti correggerò sempre su quello poi le altre cose magari lasciamo perdere <i>Oui cela oui avant:: aussi avec la grammaire avant je me focalisais beaucoup à corriger chaque petite chose et: + et donc cela mis à part que ça m'ennuyait ça ne me convient pas de paraître celle qui veut faire la parfaite donc:: et puis ça démoralisait un peu l'étudiant donc de là j'ai dit bah ce n'est pas important et: on corrige surtout quand c'était vraiment nécessaire ou peut-être si c'est le sujet que</i>

		<i>comment te dire aujourd'hui si tu étudies le subjonctif évidemment je te corrigerai toujours sur ça puis les autres choses peut-être on laisse tomber</i>
EN71	Enquêtrice	E: anche eh: sì un po' qual è la tua opinione sulle correzioni↑ Devono essere immediati↑ O un po' dopo o↑ o: che pensi↑ <i>Et: aussi eh: oui un peu quel est ton opinion sur les corrections↑ Elles doivent être immédiates↑ ou un peu après ou↑ ou: qu'est-ce que tu penses↑</i>
EN72	Enseignante	Dipende quante è concentrato anche lo studente + c'è se io capisco che è proprio concentrato che deve parlare + lascio correre e poi dopo io lo dico alla fine se invece: vedo che ha un po' di difficoltà non riesce a esprimersi o: vedo che è proprio: si sta sforzando in quello momento per capire com'è la costruzione corretta allora io lo dico o correggiamo subito <i>Ça dépend à quel point est concentré l'étudiant aussi + si je comprends qu'il est vraiment concentré qu'il doit parler + je laisse passer et puis après je lui dis à la fin si par contre: je vois qu'il a un peu de difficulté qu'il ne réussit pas à s'exprimer ou: je vois qu'il est vraiment: il est en train de s'efforcer à ce moment-là pour comprendre comment est la construction correcte alors je lui dis ou nous corrigeons tout de suite</i>
EN73	Enquêtrice	E come decidi cosa scriverai sulla Google Doc↑ <i>Et comment tu décides ce que tu écriras sur Google Doc↑</i>
EN74	Enseignante	Gli argomenti dici↑ <i>Les sujets tu veux dire↑</i>
EN75	Enquêtrice	Che scrivi come per esempio le frase o: le correzione o tutto questo che scrivi come decidi euh che: <i>Qu'est-ce que tu écris comme par exemple les phrases ou: les corrections ou tout ça qu'est-ce que tu écris comment tu décides euh que:</i>
EN76	Enseignante	Di solito sono le frasi no↑ e: quindi se c'è proprio una frase lunga una frase strutturata perché: di solito preferisco scrivere quelli pure perché aiutano di più a capire lo studente perché se gli correggo soltanto una parola o una parte di grammatica non riesce a collegarlo con il pensiero che va fatto che invece cercare di scrivere tutte l'intera una frase lo aiuta di più anche a ricordare + e poi ovviamente alcune parole singole pero: di solito correggo più sul aspetto strutturale che: della parola lessicale <i>D'habitude ce sont les phrases no↑ et: donc s'il y a vraiment une phrase longue une phrase structurée parce que: généralement je préfère écrire cela peut-être parce qu'elles aident plus l'étudiant à comprendre parce que si je lui corrige seulement un mot ou une partie de grammaire il ne réussit pas à le relier à la pensée qui doit être faite au contraire chercher à écrire toute la phrase entière l'aide plus à se rappeler + et puis évidemment quelques mots isolés mais: généralement je corrige plus sur l'aspect structurel que le mot lexical</i>

EN77	Enquêtrice	Oh sì hai alcuni opinioni sul- sulle correzione hai detto che sì che hai cambiato un po' e che pensi del feedback in generale↑ è necessario o che una persona può imparare sin correzione o no che pensi↑ <i>Oh oui tu as des opinions sur- sur les corrections tu as dit que oui tu as changé un peu et qu'est-ce que tu penses du feedback en général↑ c'est nécessaire ou qu'une personne peut apprendre sans correction ou non qu'est-ce que tu penses↑</i>
EN78	Enseignante	Eh: secondo me è fondamentale la correzione e: se è una correzione costruttiva c'è nel senso- se: perché non so te ma io a volte ho avuto degli studenti che erano proprio- c'è anche se tu le correggevi non le interessava perché l'avrebbero fatto centomila volte c'è e: ogni volta dicono ah sì sì è vero poi dopo + sempre + quindi alla fine è inutile che io lo dici in continuazione perché dipenda anche dallo studente ci sono studenti che euh: ci tengono a avere una corretta pronuncia avere una corretta sintassi e altri dicono no va bene io solo voglio chiacchierare non mi interessa ai fini della lingua me interessa solo la comunicazione + quindi dipende da quello c'è IO cerco sempre di correggere c'è proprio quando ci sono frasi assurde faccio no guarda (rire) c'è puoi dirmi tutto ma questo no (rire) e quindi lì io lo correggo pero poi ovviamente la volta dopo lo rifera pero al meno lo sa c'è al meno c'è un'idea e poi dopo se non continua a sbagliare non fa niente alla fine io riesco a capire quello che vuole dire <i>Euh: selon moi la correction est fondamentale et: si c'est une correction constructive dans le sens- si: parce que je ne sais pas toi mais parfois j'ai eu des étudiants qui étaient vraiment même si tu les corrigeais ça ne les intéressait pas parce qu'ils l'auraient fait cent mille fois et: chaque fois ils disent ah oui oui c'est vrai puis après + toujours + donc à la fin c'est inutile que je lui dise en continu parce que ça dépend aussi de l'étudiant il y a des étudiants qui euh: qui tiennent à voir une prononciation correcte avoir une syntaxe correcte et d'autres disent non ça va je veux seulement bavarder ça ne m'intéresse pas à des fins linguistiques seule la communication m'intéresse + donc ça dépend de cela et JE cherche toujours à corriger vraiment quand il y a des phrases absurdes je dis regarde (rire) tu peux me dire tout mais cela non (rire) et donc là je le corrige et puis évidemment la fois après il le refera mais au moins il le sait au moins il y a une idée et puis ensuite s'il ne continue pas à se tromper ça ne fait rien à la fin je réussis à comprendre ce qu'il veut dire</i>
EN79	Enquêtrice	E: con correggere online e offline pensi che è più facile online↑ offline↑ che è differente o: quale sono le differenze↑ <i>Et: avec corriger en ligne et en personne tu penses que c'est plus facile en ligne↑ en personne↑ qu'est-ce qui est différent ou: quelles sont les différences↑</i>
EN80	Enseignante	Le differenze sono: + off:line + forse riesce a capire di più se lo studente: na non so + online + no ci ho mai pensato + forse online devi fare attenzione a: a come: perché ovviamente non hai la persona davanti c'è un computer per cui non sai se: se questa persona se può offendere se questa persona come reagisce alla correzione se si stufa

		+ perché alla fine è una webcam et a volte non c'è ne anche la webcam quindi non sai com'è e: offline invece vedi la reazione quindi: sai più o meno anche tu come reagire a la sua reazione + pero di solito: n- non- non ci sono grande differente è più una questione di sensazione <i>Les différences sont: + en personne + peut-être on réussit à comprendre si l'étudiant: non je ne sais pas + en ligne + je n'y ai jamais pensé + peut-être en ligne tu dois faire attention à: à comment: parce que évidemment tu n'as pas la personne en face il y a un ordinateur pour cela tu ne sais pas si: si cette personne peut s'offusquer si cette personne comme elle réagit à la correction si elle se fatigue + parce que à la fin c'est une webcam et parfois il n'y a même pas la webcam donc tu ne sais pas comment c'est et: en personne par contre tu vois la réaction donc: tu sais plus ou moins toi aussi comment réagir à sa réaction + mais d'habitude: n- il n'- il n'y a pas de grandes différences c'est plus une question de sensation</i>
EN81	Enquêtrice	So è più difficile sapere ciò che la persona pensa o↑ <i>Donc c'est plus difficile de savoir ce que la personne pense ou↑</i>
EN82	Enseignante	Sì quando online quindi non sai quindi: forse il: la lezione online richiede euh: più diplomazia (petit rire) c'è devi essere più attenta con le parole devi essere più attenta a come come fermi perché poi se la connessione non è: ci sono degli interruzioni no sai se poi parli sopra euh: tutte queste problematiche invece offline c'è la comunicazione diretta per cui non- non c'è nessun problema <i>Oui quand tu es en ligne donc tu ne sais pas donc: peut-être le: la leçon en ligne demande euh: plus de diplomatie (petit rire) tu dois être plus attentive avec les mots tu dois être plus attentive à comment comment tu arrêtes parce que après si la connexion n'est pas: il y a des interruptions et si; ensuite tu parles dessus euh: toutes ces problématiques par contre en personne c'est la communication directe pour ça ne- il n'y a aucun problème</i>
EN83	Enquêtrice	E da quanto tempo utilizzi Google Doc↑ o uzzi Google Doc↑ <i>Et depuis combien de temps tu utilises Google doc ? Ou uses Google Doc↑</i>
EN84	Enseignante	Penso che: euh: lo ho utilizzato da subito o: sì lo ho utilizzato da subito perché mi serviva una: uno strumento che mi permettesse di scrivere e: le correzione anche un modo per lo studente di: euh: di: rivedere quello che: abbiamo studiato durante la lezione perché con Skype era complicato c'è scrivi i messaggi su Skype m- era: c'è non- al meno io non andavo a riveder le mie-quando il mio tutor mi scrivi le cose su Skype + c'è + al inizio mi ci impegnavo che (rire) guardavo pero poi dopo non guardavo poi ho cominciato a utilizzare Google Doc anche perché prima mandavo invece file pdf e o pure power point quindi facevo la condivisione dello schermo + pero non era efficace + perché: comunque era passivo per lo studente invece: con il Google Doc pure lo studente può scrivere sopra quindi un po' più attivo <i>Je pense que: euh: je l'ai utilisé tout de suite ou: oui je l'ai utilisé</i>

		<i>tout de suite parce que ça me servait une: un instrument qui me permette d'écrire et: les corrections aussi une façon pour l'étudiant de: euh: de revoir ce que nous avons étudié pendant la leçon parce que avec Skype c'était compliqué tu écris les messages sur Skype m-c'était: pas- du moins je ne vais pas revoir mes- quand mon tuteur m'écrit les choses sur Skype + c'est + au début je m'engageais à (rire) je regardais mais puis après je ne regardais pas puis j'ai commencé à utiliser Google Doc aussi parce que avant j'envoyais par contre des fichiers pdf et ou peut-être PowerPoint donc je faisais le partage d'écran + mais ce n'était pas efficace + parce que: toutefois c'était passif pour l'étudiant par contre: avec le Google Doc peut-être l'étudiant peut écrire dessus donc c'est un peu plus actif</i>
EN85	Enquêtrice	E: c'era un'altra domanda + ah sì ci sono persone che hanno problemi con utilizzare Google doc↑ con usare Google Doc o↑ <i>Et: il y avait une autre question + ah oui il y a des personnes qui ont des problèmes à utiliser Google Doc ou avec user Google Doc ou↑</i>
EN86	Enseignante	Sì ovviamente il: visto che: le miei studenti sono del cinquanta e su al inizio euh: ALCUNI non tutti alcuni hanno problemi nel: proprio dire ok come devo tenere il file o pure: devo tenere Skype quindi euh: spiegargli: guarda questo è un link devi solo cliccare sopra o pure facevo tipo degli infographic e gli mandavo prima della lezione faccio guarda devi fare così così così e: o pure durante prima della lezione facevo la condivisione dello schermo per alcuni perché non riuscivano proprio + quindi: facevo io con il mio schermo <i>Oui évidemment le: vu que: mes étudiants ont la cinquantaine et plus au début euh: CERTAINS pas tous mais certains ont des problèmes de: vraiment dire ok comment je dois avoir le fichier ou peut-être je dois avoir Skype donc euh: leur expliquer: regarde ça c'est un lien tu dois seulement cliquer dessus ou peut-être je faisais des infographies et je leur envoyais avant la leçon je faisais regarde tu dois faire comme ci comme ça et: ou alors pendant avant la leçon je faisais le partage d'écran pour certains parce qu'ils n'arrivaient vraiment pas + donc: je faisais avec mon écran</i>
EN87	Enquêtrice	Che è schermo↑ <i>C'est quoi écran↑</i>
EN88	Enseignante	Lo schermo *the screen*↑ <i>L'écran *l'écran*(en anglais) ↑</i>
EN89	Enquêtrice	Ok ok
EN90	Enseignante	Quindi facevo la condivisione (inaud.) su Skype si può condividere <i>Donc je faisais le partage (inaud.) sur Skype on peut partager</i>
EN91	Enquêtrice	E: che volevo dire + ah sì anche il tuo schermo euh: cambi molto la disposizione delle finestre↑ o no↑ <i>Et: qu'est-ce que je voulais dire + ah oui aussi ton écran euh: tu changes beaucoup la disposition des fenêtres↑ ou non↑</i>
EN92	Enseignante	No di solito: tengo: Skype poi la finestra di Google Doc et a volte magari i pdf che mi servono o una: una altra finestra di Google dove

		posso prendere l'immagine così portarle subito copiare e collare o una altra finestra di un altro file Google Doc che ho io con gli esercizi che così copio e collo subito senza perdere tempo quindi di solito ho sempre queste tre cose aperte <i>Non d'habitude: j'ai: Skype puis la fenêtre de Google Doc et parfois peut-être les pdf qui me servent ou une: une autre fenêtre de Google Doc où je peux prendre l'image comme ça l'apporter tout de suite copier et coler ou une autre fenêtre d'un autre fichier Google Doc que j'ai avec les exercices que comme ça je copie et je colle tout de suite sans perdre de temps donc d'habitude j'ai toujours ces trois choses ouvertes</i>
EN93	Enquêtrice	E con la webcam usi molto l'immagine della webcam o la tua immagine↑ o come: pensi molto en questo↑ o: no è solo per come per vedere la persona↑ <i>Et avec la webcam tu utilises beaucoup l'image de la webcam ou ton image↑ ou comment: tu penses beaucoup à ça↑ ou: non c'est surtout pour comme pour voir la personne↑</i>
EN94	Enseignante	Sì secondo me è solo per vedere la persona perché: + al meno un po' più: un po' più personale la relazione perché già è online poi: sentire solo la voce e: a parte che io se sento solo la voce mi distraigo c'è pure io come insegnante perché alcuni studenti anche non vogliono mi distraigo anche io e poi veramente quando: quando faccio una correzione non so perché c'è silenzio dall'altra parte e quindi penso mio dio hai detto qualcosa di sbagliato forse se annoia quindi preferisco avere: la webcam per vedere anche questa reazione + come come reagisce <i>Oui d'après moi c'est seulement pour voir la personne parce que: + la relation est au moins un peu plus: un peu plus personnelle parce que déjà c'est en ligne puis: entendre seulement la voix et: à part que si j'entends seulement la voix je me distrais c'est peut-être moi comme enseignante parce que quelques étudiants aussi ne veulent pas ça je me distrais moi aussi et puis vraiment quand quand je fais une correction je ne sais pas pourquoi il y a du silence de l'autre côté et donc je pense mon dieu tu as dit quelque chose de mal peut-être il s'ennuie donc je préfère avoir: la webcam pour voir aussi cette réaction + comment comment il réagit</i>
EN95	Enquêtrice	E tut tut tut che era: hm: se: +++ (30sec. - lit notes) euh: ok c'era + no penso che euh: sì le- le- il progetto è sulle correzione online come le correzione utilizzano- come le- le persone utilizzano Skype e per esempio Google Doc et cetera per per correggere <i>Et tut tut tut qu'est-ce que c'était: hm: si: +++ (30sec – lit ses notes) euh: ok c'était + non je pense que euh: si le- le- le projet est sur les corrections en ligne comment les corrections utilisent- comment les- les personnes utilisent Skype et par exemple Google Doc et cetera pour pour corriger</i>
EN96	Enseignante	Ok bah il problema delle correzioni secondo me su Google Doc questo ho riscontrato che in pochi poi riguardano la correzione <i>Ok bah le problème des corrections selon moi sur Google Doc ça j'ai</i>

		<i>remarqué que peu regardent ensuite la correction</i>
EN97	Enquêtrice	Le: i studenti <i>Le: les étudiants</i>
EN98	Enseignante	Le corre- sì gli studenti c'è proprio pochi pers- pochi studenti dopo riguardano la lista delle parole la lista delle correzioni e: riguardano soltanto se tu dai dei compiti dopo da fare <i>Les corre- oui les étudiants ce sont vraiment peu de pers- peu d'étudiants après qui regardent la liste des mots la liste des corrections et: ils regardent seulement si tu donnes des devoirs à faire</i>
EN99	Enquêtrice	Ah sì <i>Ah oui</i>
EN100	Enseignante	Quindi loro sono obbligati a riguardare + pero: altrimenti non: non li guardano e: + c'è li guardano un pochino forse ma non: non si concentrano perché secondo me il fatto- le persone che guardano le correzione sono soltanto quelli che hanno un quaderno c'è guardano il Google Doc scrivono anche sul quaderno quindi il cartaceo un verità (rire) è la cosa migliore <i>Donc ils sont obligés de regarder + mais: autrement non: ils ne les regardent pas et: c'est ils les regardent un peu peut-être mais non: ils ne se concentrent pas parce que selon moi le fait- les personnes qui regardent les corrections sont surtout ceux qui ont un cahier ils regardent le Google Doc ils écrivent aussi sur le cahier donc le papier en vérité (rire) c'est la meilleure chose</i>
EN101	Enquêtrice	Cartaceo che è cartaceo↑ <i>Papier c'est quoi papier↑</i>
EN102	Enseignante	Il cartoccio il folio cartoccio (montre une feuille de papier) quindi è la cosa migliore per l'apprendimento delle lingue secondo me <i>Le papier la feuille papier (montre une feuille de papier) donc c'est la meilleure chose pour l'apprentissage des langues selon moi</i>
EN103	Enquêtrice	Penso che è un po' lo stesso con offline anche con le classe <i>Je pense que c'est un peu le même en personne aussi avec les cours</i>
EN104	Enseignante	Sì <i>Oui</i>
EN105	Enquêtrice	Non vedono le correzioni non scrivono tutto il tempo anche e io anche è un po' normale e con vedere la registrazione io era io ero come oh no faccio tutto il tempo la stessa errore oh sì (rire) <i>Ils ne voient pas les corrections ils n'écrivent pas tout le temps aussi et moi aussi c'est un peu normal et en voyant l'enregistrement j'étais comme oh non je fais tout le temps la même erreur oh oui (rire)</i>
EN106	Enseignante	(rire) Ma quindi tu invece che cosa: che cosa pensi del fatto di: quale è meglio il metodo migliore↑ <i>Mais donc toi par contre qu'est-ce que: qu'est-ce que tu penses du fait de: qu'est-ce qui est mieux la meilleure méthode↑</i>
EN107	Enquêtrice	per correggere↑

		<i>pour corriger↑</i>
EN108	Enseignante	Online o offline no anche per insegnare <i>En ligne ou en personne non aussi pour enseigner</i>
EN109	Enquêtrice	Euh: è differente hanno come cose positive e cose negative euh: lo del Google Doc è interessante perché puoi scrivere e io vedo che tu sta: che tu stai scrivendo e: questo è interessante non puoi fare questo offline realmente o puoi scrivere ma necessita molto tempo questo è utile e interessante e: + sì anche è interessante perché devi- o a volte parli e anche stai scrivendo e: ci sono molte cose che che quando insegni online devi fare al stesso tempo e: questo è interessante ma sì penso che Google Doc va bene ma anche ci sono persone che non sanno sa come si dice non possono utilizzare Google Doc o hanno problemi anche è una cosa che devi: che: o: il professor deve imparagli come aiutar le persone a utilizzare queste cose ma sì ci sono molte cose da analizzare un po' <i>Euh: c'est différent ils ont comme des choses positives et des choses négatives euh: le Google Docs est intéressant parce que tu peux écrire et je vois que tu es: que tu es en train d'écrire et: ça c'est intéressant tu ne peux pas vraiment faire cela en personne ou tu peux écrire mais il faut beaucoup de temps cela est utile et intéressant et: + oui aussi c'est intéressant parce que tu dois- ou parfois tu parles et aussi tu es en train d'écrire et: il y a beaucoup de choses que que quand tu enseignes en ligne tu dois faire en même temps et: cela est intéressant mais oui je pense que Google Doc est bien mais il y a aussi des personnes qui ne sait- ne sait comment ça se dit ils ne peuvent pas utiliser Google Doc ou ils ont des problèmes c'est aussi une chose que tu dois: que: ou: que le professeur doit apprendre comment aider les personnes à utiliser cette chose mais il y a beaucoup de choses à analyser un peu</i>
EN110	Enseignante	Mhm è vero e poi forse aiuta molte lo studente che quando tu fai una domanda e non capiscono cosa che non si può fare offline che a punto che tu scrivi e quindi è come se tu vedessi sottotitoli quindi focalizzi il suono con la vista con quello che si scrive quindi aiuta di più forse a capire cosa ché offline non puoi parlare è difficile scrivere sulla lavagna <i>Mhm c'est vrai et puis peut-être ça aide beaucoup l'étudiant quand tu poses une question et ils ne comprennent pas ce que tu ne peux pas faire en personne au moment où tu écris et donc c'est comme si tu voyais des sous-titres donc tu focalises le son avec la vue avec ce qui s'écrit donc ça aide plus peut-être à comprendre ce que en personne tu ne peux pas parler c'est difficile d'écrire sur le tableau</i>
EN111	Enquêtrice	Sì non puoi vedere come la persona è o: un po' sì è interessante non poi- ma è difficile come mostrare cose con le braccia <i>Oui tu ne peux pas voir comment la personne est ou: un peu si c'est intéressant tu ne peux- mais c'est difficile de montrer des choses avec les bras</i>
EN112	Enseignante	È vero <i>C'est vrai</i>

EN113	Enquêtrice	Ma puoi utilizzare la- io utilizzo un po' la video ma è un po' difficile ma con l'immagine con Google anche è molto facile come: si dice copiare <i>Mais tu peux utiliser la- j'utilise un peu la vidéo mais c'est un peu difficile mais avec l'image avec Google aussi c'est très facile comment: on dit copier</i>
EN114	Enseignante	Sì copia e incolla copia e incolla è vero <i>Oui copier et coller copier et coller c'est vrai</i>
EN115	Enquêtrice	Sì copia e colla questo è più difficile offline oh sì solo volevo domandarti se sarebbe possibile avere un: come un'immagine come da tu schermo com'è generalmente hai Skype e Google solo per avere una referenza se va bene <i>Oui copier et coller ça c'est plus difficile en personne oh oui je voulais seulement te demander si ça serait possible d'avoir un: comment une image de comment ton écran comment c'est généralement tu as Skype et Google seulement pour avoir une référence si ça va</i>
EN116	Enseignante	Ok va bene sì te lo faccio dopo va bene↑ <i>OK ça va oui je te le fais après ça va↑</i>
EN117	Enquêtrice	Sì va bene sì penso che: sia tutto non so se vuoi dire qualcosa o se hai altre cose <i>Oui ça va je pense que: c'est tout je ne sais pas si tu veux dire quelque chose ou si tu as autre chose</i>
EN118	Enseignante	No non so se fa mi una domanda se vuoi sapere cosa altro non saprei <i>Non je ne sais pas si tu me poses une question que tu veux savoir quelque chose d'autre que tu ne saurais pas</i>
EN119	Enquêtrice	Ok (rire)

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire	4
Introduction.....	5
Partie 1 - Cadrage théorique	7
CHAPITRE 1. LES SPECIFICITES DE LA COMMUNICATION EN VISIOCONFERENCE POSTE A POSTE	8
1. QUELQUES CARACTERISTIQUES DE LA COMMUNICATION EN PRESENTIEL	8
2. LA MULTIMODALITE : DEFINITIONS ET NOTIONS.....	9
3. LA NOTION D’AFFORDANCE.....	10
4. LES AFFORDANCES COMMUNICATIVES DE L’OUTIL DE VISIOCONFERENCE	12
4.1. Le logiciel de visioconférence : définition	12
4.2. L’image vidéo.....	12
4.3. Le clavardage.....	13
4.4. La gestion de la distance.....	14
4.5. L’influence du canal audio	15
5. LE SENTIMENT DE COPRESENCE ET LES STRATEGIES COMPENSATOIRES	15
CHAPITRE 2. L’ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL PAR VISIOCONFERENCE.....	17
1. LA CONSTRUCTION D’UNE PRESENCE PEDAGOGIQUE EN VISIOCONFERENCE	17
2. LA POLYFOCALISATION DE L’ATTENTION	19
3. LA CONVERSATION PEDAGOGIQUE ET LE STATUT DES PARTICIPANTS.....	20
4. LA GESTION DES IMPREVUS TECHNIQUES	21
CHAPITRE 3. LES RETROACTIONS CORRECTIVES A L’ORAL EN VISIOCONFERENCE	23
1. LA RETROACTION CORRECTIVE DANS LE CONTEXTE DE LA THEORIE INTERACTIONNISTE	23
2. LES RETROACTIONS CORRECTIVES A L’ORAL	23
2.1. Les types de rétroactions correctives.....	23
2.2. La séquence de traitement de l’erreur et le choix des corrections.....	25
3. LES SPECIFICITES DE LA RETROACTION CORRECTIVE A L’ORAL EN VPP	26
3.1. La focalisation de l’attention de l’apprenant.....	26
3.2. Le choix de la modalité pour la correction.....	26
3.3. Les risques pour la face maintenus.....	27
Partie 2 - Méthodologie	29
CHAPITRE 4. LE CONTEXTE DE RECHERCHE ET LA COLLECTE DE DONNEES	30
1. LA PLATEFORME EN LIGNE ITALKI.....	30
2. LES OUTILS PEDAGOGIQUES.....	32
2.1. L’outil de visioconférence : Skype.....	32
2.2. L’outil de traitement de texte synchrone : Google Docs	32
3. LES COURS OBSERVES.....	33
3.1. Le choix de la langue : l’italien	33
3.2. L’enseignante	34
3.3. Les sessions enregistrées	35
4. L’ENREGISTREMENT	36
4.1. La conformité à la procédure de respect des données privées.....	36
4.2. La capture des données.....	36
4.3. L’entretien	37
5. LE BUT DE LA RECHERCHE.....	37
CHAPITRE 5. LA TRANSCRIPTION MULTIMODALE	38

1.	LES DEFIS DE LA TRANSCRIPTION MULTIMODALE.....	38
2.	LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION.....	39
3.	LA METHODE DE TRANSCRIPTION	41
3.1.	Le logiciel de transcription : ELAN.....	41
3.2.	La direction du regard	42
3.3.	La sélection des rétroactions	44
Partie 3 - Analyse.....		45
CHAPITRE 6. ANALYSE QUANTITATIVE		46
1.	UN NOMBRE DE RETROACTIONS CORRECTIVES QUI DECROIT AU FIL DES SESSIONS	46
2.	LES TYPES D'ERREURS CORRIGÉES	48
3.	L'UTILISATION DU GOOGLE DOCS.....	50
CHAPITRE 7. ANALYSE QUALITATIVE		54
1.	L'UTILISATION DU GOOGLE DOCS POUR LES RETROACTIONS CORRECTIVES	54
1.1.	L'incitation	55
1.2.	L'indice métalinguistique.....	57
1.2.1.	L'indice grammatical	57
1.2.2.	La prononciation	59
1.3.	La correction explicite.....	60
1.4.	Les notes pour fixer la correction.....	62
1.5.	L'utilisation du Google Docs par l'apprenante	63
1.6.	L'opinion de l'enseignante.....	65
2.	L'IMAGE CAMERA ET LA RETROACTION CORRECTIVE.....	67
2.1.	La présence à distance et la protection de la face.....	67
2.2.	Les gestes dans les RC	69
2.3.	Les indices de l'attention de l'apprenante	71
2.4.	L'utilisation de l'image de l'enseignante par l'apprenante	72
2.5.	L'opinion de l'enseignante	74
3.	LA POLYFOCALISATION DE L'ATTENTION DANS LA GESTION DES RETROACTIONS CORRECTIVES ...	75
3.1.	Écrire tout en écoutant.....	75
3.2.	Écrire tout en parlant	77
3.3.	Les hésitations sur la gestion du Google Docs.....	79
Conclusion et perspectives.....		81
Bibliographie.....		84
Table des illustrations		89
Tableaux		89
Figures		89
Table des annexes		90
Table des matières.....		124

MOTS-CLÉS : visioconférence poste à poste, enseignement en ligne, rétroaction corrective, polyfocalisation de l'attention, affordance communicative

RÉSUMÉ

Cette recherche fournit une analyse de pratiques de cours de langue étrangère privés. Un objectif principal de ce travail est de fournir des pistes de réflexion pour la formation des enseignants de langue en ligne. L'analyse se base sur des cours d'italiens enseignés sur Internet par visioconférence. Après avoir introduit le cadrage théorique et la méthodologie, l'analyse quantitative des données enregistrées offrira une vue d'ensemble des spécificités du corpus. Puis l'analyse qualitative de séquences spécifiques visera à dégager les stratégies de rétroaction correctives de l'enseignante, en fonction des affordances communicatives des outils à sa disposition, notamment un logiciel de visioconférence (Skype) et un programme de traitement de texte partagé (Google Docs). D'autres facteurs étudiés dans l'analyse sont la polyfocalisation de l'attention et la téléprésence.

KEYWORDS : videoconference peer to peer, online teaching, corrective feedback, polyfocalisation of attention, communicative affordance, polyfocality of attention

ABSTRACT

This research provides an analysis of one to one foreign language teaching practices. A key objective of this work is to offer lines of reflection for online teaching training. The analysis is based on Italian classes taught over the Internet using videoconferencing. Having introduced the theoretical framework and methodology, quantitative analysis of the recorded data offers an overview of the specificities of the corpus. The qualitative analysis of specific sequences then focuses on revealing corrective feedback strategies of the teacher. This is done according to the communicative affordances of the tools at her disposition, notably videoconferencing software (Skype), and shared word processing (Google Docs). Other factors in the analysis include polyfocality of attention and telepresence.