



HAL
open science

Enseignement du français en ligne en Chine via la plateforme CC Talk : description du dispositif et du style d'agir professoral

Xia Li

► To cite this version:

Xia Li. Enseignement du français en ligne en Chine via la plateforme CC Talk : description du dispositif et du style d'agir professoral. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02874767

HAL Id: dumas-02874767

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02874767v1>

Submitted on 19 Jun 2020

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.

Enseignement du français en ligne en Chine via la plateforme CC Talk

Description du dispositif et du style d’agir
professoral

Xia
LI

Sous la direction de Marinette Matthey

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

Enseignement du français en ligne en Chine via la plateforme CC Talk

Description du dispositif et du style d’agir professoral

Xia
LI

Sous la direction de Marinette Matthey

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier Madame MATTHEY Marinette. Après plusieurs rencontres en face à face, j'ai pu fixer l'orientation et la problématique de mon mémoire. De plus, pendant le confinement, elle a suivi la progression de mon mémoire, et m'a proposé un RDV avec Zoom pour mieux répondre à mes questions. Un grand merci pour ses conseils constructifs, sa patience de relecture et ses corrections minutieuses.

Je voudrais également remercier tous les enseignants qui m'accompagnent dans cette formation. Grâce à vous, j'approfondis mes connaissances et compétences, cela m'aide à construire et à réaliser mon projet professionnel.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à mes parents et mes proches qui croient en moi et m'encouragent au cours de la réalisation de ce mémoire.

Merci à tous et à toutes !

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM :XIA.....

NOM :LI.....

DATE :18/05/2020.....

Sommaire



.....	1
Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Cadrage théorique	10
CHAPITRE 1. LE DISPOSITIF DE FORMATION EN LIGNE	11
1. LA NOTION DE « DISPOSITIF ».....	11
2. COMMUNICATION PEDAGOGIQUE MEDIATISEE	12
3. L'ENVIRONNEMENT AUDIOGRAPHIQUE EN MODE SYNCHRONE	14
4. LA DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE.....	15
5. COMPETENCE SEMIOPEDAGOGIQUE.....	16
6. POLYFOCALITE DE L'ATTENTION.....	16
CHAPITRE 2. INTERACTION DIDACTIQUE.....	18
1. CLASSE VIRTUELLE	18
2. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	20
3. LE ROLE DES APPRENANTS	22
4. LES CONTRATS DANS LA CLASSE DE LANGUE ETRANGERE	22
CHAPITRE 3. LES STYLES D'AGIR PROFESSORAL.....	24
1. LES STYLES D'AGIR PROFESSORAL	24
2. DIRECTIVITE	25
3. LES PRATIQUES DE TRANSMISSION	26
Partie 2 - Contexte et méthodologie de la recherche	30
CHAPITRE 4. CONTEXTE.....	31
1. CONTEXTE GENERAL.....	31
2. CONTEXTE SPECIFIQUE.....	35
CHAPITRE 5. METHODOLOGIE	37
1. RECHERCHE DESCRIPTIVE	37
2. TRAITEMENT DES DONNEES.....	38
CHAPITRE 6. DESCRIPTION DU DISPOSITIF	41
1. LE TABLEAU BLANC INTERACTIF (TBI)	41
2. L'ESPACE DE DISCUSSION.....	43
3. L'ESPACE DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE	44
Partie 3 - Analyse.....	46
CHAPITRE 7. INTEGRATION DU DISPOSITIF NUMERIQUE DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE EN LIGNE.....	47
1. CODE « 1 » ET « 2 »	47

2. COMPÉTENCE SEMIOPÉDAGOGIQUE.....	51
CHAPITRE 8. LE POSITIONNEMENT EXPERT-NOVICE	57
1. LE STYLE D'ENSEIGNEMENT DIRECTIF.....	57
2. LES ÉCHANGES EN MODE AUDIOSYNCHRONE	64
CHAPITRE 9. LES CARACTÉRISTIQUES DE SON ENSEIGNEMENT.....	68
1. REVENDICATION DE LA MÉTHODE TRADITIONNELLE.....	68
2. UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE ET DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE	72
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	81
Glossaire.....	85
Sigles et abréviations utilisés	89
Table des illustrations	90
Table des annexes	91
Table des matières	150

Introduction

À partir de 2013 j'ai appris le français en dehors de mes études universitaires dans une école de français et à l'Alliance Française à Cheng Du en Chine. Pour les vacances d'été 2015, je suis retournée dans ma région où il n'y a pas d'institution pour apprendre le français. Afin de ne pas perdre de temps et d'assurer une continuité d'apprentissage, j'ai choisi de suivre des cours de français en ligne via la plateforme CC Talk. Cette plateforme est renommée pour l'apprentissage des langues étrangères en ligne, où se regroupent des enseignants du monde entier avec des apprenants qui sont principalement chinois. Les cours proposés sont très variés en mode payant ou gratuit, ce qui permet de répondre aux différents besoins. Grâce à cette facilité, pendant trois mois, j'ai pu approfondir mon français en choisissant un cours payant en mode audio asynchrone pour le niveau B2 et aussi un cours gratuit en mode audiographique synchrone qui présente les marques de luxe françaises comme Dior, Louis Vuitton, Hermès, Chanel sous un angle culturel. Le cours en ligne réussit à surmonter les limites géographiques et à créer un lien interpersonnel à l'aide de la communication médiatisée. En tant qu'apprenante, j'ai bénéficié de ce mode d'apprentissage. Aujourd'hui, mon rôle s'inverse avec une position d'enseignante. Je me suis formée en didactique des langues, français langue étrangère en vue d'être une future enseignante de français. En même temps, depuis 2017, j'enseigne le chinois sur place et à distance face à un public français en utilisant la plateforme de visioconférence Zoom. Cette expérience d'enseignement m'aide à tenir compte de la différence de fonctionnement de l'enseignement et des difficultés rencontrées dans les deux modes (en présentiel et à distance). Je me suis rendu compte que je me comporte différemment devant l'écran et en face à face avec les élèves. Les cours à distance demandent à l'enseignant d'avoir des compétences complémentaires. Prenons un exemple, l'enseignant doit être prêt à régler des problèmes techniques et aussi savoir utiliser la barre d'outils avec habileté afin d'assurer le bon déroulement de l'interaction. Comment maintenir l'attention des apprenants apparaît comme crucial dans un cours à distance.

Au début janvier 2020, sous l'influence du coronavirus COVID-19, tous les établissements scolaires dans le monde entier ferment leurs portes successivement, les établissements scolaires ont recours aux cours à distance afin de limiter la propagation du virus et d'assurer la continuité de l'enseignement en mobilisant les différentes plateformes. On constate que les cours à distance ont le vent en poupe, par exemple, MOOC (Maassive

Open Onlin Course) et Zoom ont multiplié par 20 leurs utilisateurs en trois mois, etc. Cependant, les cours à distance représentent un grand défi pour les enseignants et les apprenants. Certains enseignants rencontrent des problèmes, ils sont mal à l'aise face à cette obligation de changement d'habitude, certains apprenants montrent également une attitude négative devant l'écran, cela conduit à une inefficacité de l'apprentissage.

Toutes ces expériences vécues m'orientent vers la recherche liée au sujet de l'enseignement des langues à distance. Probablement, c'est aussi un terrain de recherche que je voudrais approfondir dans la suite de mes études. Comme le dit Holliday (1994), il faut prendre le temps de rechercher ce qui se passe dans la boîte noire de la classe, en assumant que « le travail le plus important pour les professeurs et pour les formateurs de professeurs est de comprendre la nature de l'inter-action pédagogique ». Il n'y a pas de bonne classe ou de mauvaise classe. Chaque acquisition d'une langue est personnelle, chaque classe de langue est singulière. Il faudrait essayer de comprendre ce qui se passe dans la boîte noire d'une classe, et donc c'est cela qui fait évoluer les conceptions de l'acte didactique.

Dans le cadre de ma recherche, je me penche sur l'enseignement du français à distance en Chine via la plateforme CC Talk. J'ai choisi d'observer et d'analyser un cours de français magistral, ouvert et gratuit, adressé à un grand public d'environ 100 élèves en temps réel. Ce cours a été mis en ligne gratuitement en 2016 et a reçu plus de 10 000 avis positifs. L'enseignante Christine est très expérimentée pour l'enseignement du français en ligne avec le public chinois. Elle a créé sa marque d'enseignement du français grâce à cette plateforme, a accueilli plus de 70 000 élèves en ligne depuis 2014 et les apprenants lui donnent une très bonne appréciation. Son « succès » attire mon attention et me pousse à scruter le déroulement de ses cours. L'objectif est de comprendre le processus d'interaction didactique en ligne dans ce contexte spécifique et de décrire son style d'enseignement dans l'environnement numérique d'apprentissage audiographique synchrone. Un cours de français magistral adressé à un grand public, j'ai observé que cette enseignante a ses propres stratégies pour gérer l'interaction et maintenir l'attention de son groupe. La problématique de ce mémoire est : À quelles stratégies recourt l'enseignante pour animer un cours de français en ligne en mode audiographique synchrone, notamment pour maintenir l'attention des apprenants ? Cette recherche consiste à décrire l'interaction didactique en ligne telle qu'elle se déroule sur la

plateforme d'apprentissage des langues étrangères CC Talk et à fournir des conseils utiles pour l'enseignement des langues en ligne.

Dans un premier temps, nous commencerons par voir certaines notions théoriques liées au dispositif, à l'interaction didactique et au style d'agir professoral afin de fournir un cadrage pour l'analyse des observations. Ensuite, nous présenterons nos choix méthodologiques, notamment en contextualisant les données étudiées et en décrivant le fonctionnement du dispositif dans le cadre de cette recherche. Nous analyserons ensuite le style d'enseignement de l'enseignante observée et le déroulement de l'interaction didactique avec les apprenants. Enfin, nous conclurons avec certaines propositions.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. Le dispositif de formation en ligne

Aujourd'hui, l'utilisation des nouvelles technologies multimédias enrichit la communication pédagogique. La classe virtuelle devient réalité, cela apporte beaucoup de changements, y compris dans les comportements des interactants (enseignants et apprenants). Nous allons tout d'abord voir ce qu'est un dispositif de formation en ligne et ses caractéristiques, puis l'interaction didactique en ligne dans une classe de langue étrangère, enfin, nous présenterons les notions liées au style d'agir professoral.

1. La notion de « dispositif »

D'après le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003 : 74), le dispositif est « un rassemblement des éléments intellectuels, techniques ou matériels », ce qui a pour l'objectif d' « assurer la réalisation d'un projet et de définir le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique ». Le dictionnaire « Larousse » décrit la plateforme comme un « ensemble d'outils (logiciels, matériels, systèmes d'exploitations, etc.) destinés au stockage et au partage de contenus virtuels (audio, vidéo ou autres) sur le plan informatique ». La plateforme CC Talk constitue le dispositif étudié dans notre étude de cas. La construction d'un dispositif passe par les étapes suivantes : analyser des besoins, concevoir le trajet à parcourir, identifier des moyens à mobiliser, voire à fabriquer, pour réaliser l'opération envisagée. On analyse un dispositif à travers deux niveaux : le niveau de l'application et le niveau de conception (2003 : 74).

Dans le cadre d'un cours à distance ou hybrides, en mode synchrone ou asynchrone, le dispositif est destiné à une communication pédagogique, dans un cadre de cours à distance ou hybride, en mode synchrone ou asynchrone. Peraya (2000, cité par Mangenot, 2017 : 38) montre une relation indispensable entre les trois pôles du dispositif qu'il nomme : technologique, sémiologique et pragmatique (dispositif TSP). La formation à distance peut créer une rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants, donc les dispositifs médiatisés jouent un rôle important dans l'enseignement à distance (Charlier et al., 2006 : 474). D'après Weissberg (1999), la formation en ligne est un dispositif de « présence à distance » (cité par Mangenot, 2017 : 32). Mangenot (2017 : 32) souligne quatre conditions à remplir afin d'assurer la qualité d'une rencontre en ligne : des outils de mise en commun, un accompagnement pédagogique, une chronologie commune et des

activités pédagogiques ouvertes. D'ailleurs, Mangenot (2017 : 39) montre également que les deux fonctions principales de la plupart des plateformes sont la présentation de contenus et la communication pédagogique.

2. Communication pédagogique médiatisée

La « communication médiatisée par ordinateur » (CMO) fait depuis longtemps l'objet de recherche. Cependant, l'outil de communication ne se limite pas à l'ordinateur, il se développe avec les nouvelles technologies. Selon Peraya (2000, cité par Mangenot, 2017 : 32), la communication pédagogique va passer par d'autres appareils numériques comme les tablettes, les smartphones, etc. Sur le plan didactique, on parle de « communication pédagogique médiatisée ». Selon Henri (2003, cité par Mangenot, 2017 : 33) un des intérêts des dispositifs médiatisés est d'amener les enseignants-concepteurs à anticiper le processus d'apprentissage, c'est-à-dire que les enseignants doivent planifier et préparer en amont leurs cours en détail, en anticipant les difficultés des apprenants et en les guidant vers un apprentissage efficace.

Gilkman (2002, cité par Mangenot, 2017 : 38) élabore une typologie qui caractérise les formations à distance selon deux axes : une médiatisation technologique plus ou moins grande et une médiation humaine plus ou moins présente. En suivant cette typologie, nous pouvons considérer que le dispositif que nous étudions présente une médiation plutôt faible et une médiatisation plutôt forte, car l'interaction se construit totalement à l'aide des outils comme le microphone et le clavardage, et qu'il n'y a pas de suivi personnalisé de la part de l'enseignante. Mais il me semble que la plateforme pourrait être exploitée différemment en se basant sur un autre type de cours.

2.1. Médiation VS Médiatisation

Avant tout, il est nécessaire de préciser les termes « médiation » et « médiatisation ». D'après Cuq (2003 : 163), au sens large, le terme de médiation désigne généralement « une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs) ... La médiation peut être renforcée par le biais des machines ou des interfaces spécialisées, les machines à communiquer et plus généralement les médias ». Afin de donner plus de précisions sur cette relation intermédiaire, certains chercheurs estiment que la médiation est une médiation humaine, alors que la médiatisation renvoie à une médiation technique et concerne les aspects multimédias. Cependant, « certaines formes de médiation

humaine sont médiatisées : le tutorat à distance, les dispositifs de communication synchrone ou asynchrone, les formes de téléprésence ou de présence à distance en sont de bons exemples » (Charlier et al. 2006 : 477).

2.2. *Interactivité VS Interaction*

Il est judicieux de spécifier la notion d'« interactivité » et d'« interaction ». D'après Cuq (2003 : 135), « interactivité » renvoie à l'idée de la relation entre usager et média : c'est une communication qui se passe entre l'utilisateur et l'ordinateur. Bouchard et Mangenot (2001, cité par Mangenot, 2017 : 38) proposent deux acceptions de l'interactivité : l'interactivité fonctionnelle définie comme « réaction d'un système en fonction des actions de l'utilisateur »; l'interactivité intentionnelle liée à « l'implication de l'utilisateur dans un scénario pédagogique défini par un ou des auteurs ». La formation en ligne implique les deux dimensions : l'interactivité intentionnelle et l'interaction humaine. On considère que le fait de pouvoir communiquer à distance est une interaction humaine médiatisée par les nouvelles technologies, ce sont des interactions verbales en ligne. La quantité et la qualité des messages décident du degré d'interactivité et d'interaction.

2.3. *L'affordance*

Une notion devant être mobilisée dans la communication pédagogique médiatisée est celle d'affordance. Le terme d'affordance se définit dans une perspective écologique par Gibson (1979, cité par Sarré dans le glossaire) : l'environnement offre à l'animal, ce qu'il offre et fournit en bien ou en mal ». Puis Ziglari (2008, cité par Sarré dans le glossaire) précise qu'une affordance correspondrait à une action qu'un individu peut potentiellement accomplir dans son environnement. Autrement dit, une affordance prend en compte les avantages et les inconvénients de l'environnement et ses influences sur les interactants. Sarré souligne également que les « affordances d'un outil ou artefact revient à en étudier les potentialités et contraintes ou limites en lien avec une action visée » (cité dans le glossaire par Guichon & Tellier, 2017 : 13).

Un artefact ne devient un instrument que dans le cadre d'une activité humaine qui met en relation un sujet et un objet. Delaunay (2002, cité par Develotte et Mangenot, 2010 : 349) pointe en effet la manière dont les utilisateurs s'appuient sur les propriétés des outils pour accomplir au mieux leurs intentions pragmatiques. D'après O'Rourke (2005), la

relation entre utilisateur et outils est mouvante, on peut parler d'« affordances dynamiques » (cité par Develotte et Mangenot, 2010 : 349).

3. L'environnement audiographique en mode synchrone

Qu'est-ce qu'une plateforme en mode audiographique synchrone ? Il s'agit d'un collecticiel dédié aux interactions synchrones en groupe sur Internet rassemblant dans une même interface au moins trois composants activables simultanément (Reffay & Betbeder, 2005 : 1): le composant spatial permet de se déplacer dans les salles et sous-salles de travail; un deuxième composant rassemble divers outils de communication synchrone, dont les modules audio et le clavardage; un troisième composant rassemble différents outils de production collaborative. Dans notre mémoire, le dispositif étudié est en mode audiographique synchrone. La spécificité est que la modalité audio est privilégiée par l'enseignante, et le clavardage est privilégié par les apprenants, et donc les interactants ne se voient pas. Les échanges interactionnels se font par microphone et dans un espace de discussion en temps réel.

3.1. La modalité audio et le clavardage

D'après Liddicoat (2011, cité par Cappellini, 2014 : 197), la modalité audio est la principale modalité des modes verbaux et paraverbaux. En ce qui concerne la modalité audio, « il faut repérer ce qui relève de la voix de l'interlocuteur et les sons qui sont générés par le système suite à des manipulations de l'interface ».

Le clavardage est une autre modalité qui permet l'exploitation du mode verbal. Dans une visioconférence, le clavardage sert à la séquence d'ouverture et de clôture lors des échanges didactiques, ainsi que lors des pannes techniques (Cosnier et Develotte 2011, Drissi 2011, cité par Cappellini, 2014 : 197). Dans une perspective acquisitionniste, Drissi (2011, cité par Cappellini, 2014 : 198) suggère que « l'écriture du lexique ou d'une phrase dans le clavardage permet une décontextualisation de ce qui est écrit semblable à celle de l'écriture au tableau en classe de langue » (Bouchard, 2005, cité par Cappellini, 2014 : 198). De plus, l'écriture du lexique dans le clavardage renvoie à un renforcement de l'oral ou à une difficulté liée à l'orthographe (Codreanu et Celik, 2012, cité par Cappellini, 2014 : 198). « La modalité du clavardage présente aussi une autre sorte de désynchronisation par rapport au flux de la conversation, car quand un élément est écrit et envoyé, il reste

disponible et consultable pendant le reste de la conversation » (Nicolaev, 2009, Cappellini et Zhang, 2013, cité par Cappellini, 2014 : 198).

Le clavardage peut être considéré comme une sorte d' « aide mémoire » (Drissi 2011, cité par Cappellini, 2014 : 199). La partie du clavardage peut être employée comme « un espace d'exposition discursive ». Cette notion a été proposée par Develotte (2006, cité par Develotte & Mangenot, 2010 : 349), elle thématise le fait que la production discursive (orale ou écrite ou encore multimodale) varie selon le système de communication et le mode de communication (synchrone ou asynchrone), les échanges s'inscrivent visuellement dans un « espace d'exposition discursive ». Par ailleurs, certaines séquences latérales (dépannage lexical, signalement d'erreurs, commentaires) peuvent se dévoiler via le clavardage sans perturber le mode dominant (Lamy, 2006, cité par Mangenot, 2017 : 105).

3.2. Mode synchrone et asynchrone

La communication en ligne a pour objectif de « faire circuler les signes de la présence » (Jacquinot-Delaunay, 2002, cité par Develotte & Mangenot, 2010 : 350), ce qui peut principalement se dérouler en deux modes : le mode synchrone et le mode asynchrone. La nature synchrone permet une communication plus proche (Guichon, 2009, cité par Cappellini, 2014 : 193) et d'avoir davantage d'interactivité dans les échanges (Dejean-Thircuir et al. 2010, cité par Cappellini, 2014 : 193). Mangenot (2017 : 32) spécifie les avantages du mode synchrone, en premier lieu, il permet aux interactants de créer un environnement quasi similaire à celui du cours en face à face ; en deuxième lieu, à l'aide des outils toujours plus performants, les interactants peuvent dialoguer en ligne facilement. De plus, la communication par internet synchrone prend en compte trois paramètres qui permettent de modifier la sensation de temporalité : « instantanéité, réactivité et programmation : une temporalité mise sous pression » (O'Rourke, 2005, cité par Develotte & Mangenot, 2010 : 350).

4. La dimension socio-affective

Lafortune décrit la dimension affective comme « les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution » (Lafortune, 1992, cité par Dussarps, 2014). Selon C. Dussarps (2014), « apprendre » met en œuvre trois

composantes : cognitive, métacognitive et affective. La composante affective recouvre neuf sentiments : le plaisir, l'anxiété, la solitude, la valorisation de soi, la confiance en l'autre, l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, le sentiment d'auto-efficacité, l'autonomie et la dépendance. Créer une bonne ambiance socio-affective est crucial pour le cours en ligne. D'après Cuq (2003 : 17), la notion d'affectivité « a une incidence sur l'apprentissage, ce qui est relationnel entre enseignant et apprenants, entre apprenants, entre apprenant et langue, entre apprenant et matériel didactique, etc. L'affectivité devient une source puissante d'énergie et de motivation, ce qui permet l'accès à la connaissance ».

5. Compétence sémiopédagogique

D'après Cuq (2003 : 219), la sémiologie se définit « comme science générale des signes dans la vie sociale ». Guichon (2017 : 14) définit la compétence sémiopédagogique comme ce qui « a trait à l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques disponibles pour favoriser l'apprentissage en ligne ». Autrement dit, l'enseignant dispose d'une compétence qui mobilise toutes les ressources disponibles afin de mieux gérer son activité d'enseignement dans un environnement numérique. Bien évidemment, cette compétence entre en jeu dans l'enseignement en ligne. L'exploitation des ressources sémiotiques chez l'enseignant permet d'optimiser l'apprentissage potentiel et de maintenir l'attention des apprenants (Ricci Bitti et Garotti, 2011, cité par Cohen, 2017 : 215). Cela demande à l'enseignant de mobiliser l'ensemble des signes verbaux, paraverbaux et non verbaux afin de favoriser l'apprentissage.

6. Polyfocalité de l'attention

Jones (2004) montre la différence essentielle entre la communication en face à face et la communication médiatisée par les nouvelles technologies. Pour cette dernière, « ce n'est pas sa dé-spatialisation, ou la perte des indices de contextualisation, mais plutôt les jeux de possibilités différentes d'être à l'écoute l'un de l'autre que ces technologies rendent accessibles, les différentes façons à travers lesquelles nous pouvons être présents l'un à l'autre ainsi que la conscience que l'on peut avoir de la présence de l'autre » (2004, cité par Develotte & Mangenot, 2010 : 4).

Selon Guichon (2012, cité par Cohen, 2017 : 216), la gestion de la communication en ligne chez l'enseignant lui demande de faire plusieurs tâches en parallèle en s'appuyant sur plusieurs modalités. Autrement dit, l'enseignant se focalise non seulement sur la

juxtaposition simultanée de différents canaux de communication (graphique, audio, visio), mais aussi dans les supports multimodaux (écrans, documents papier, les diapositives). Cohen (2017 : 217) indique que le fait de répartir simultanément l'attention chez l'enseignant en multitâches peut constituer une surcharge cognitive.

Chapitre 2. Interaction didactique

Au sens général, l'interaction ordinaire se caractérise par « un travail collaboratif qui amène les participants à manifester leur engagement et leur attention envers les autres participants » (Ravazzolo et al., 2015 : 35). Dans une classe de langue traditionnelle, l'interaction est dotée de ces caractéristiques. Selon Circurel (2011), l'interaction didactique est une interaction prédéterminée qui applique certaines contraintes. C'est-à-dire que les interactants doivent respecter un « contrat » afin d'atteindre un but d'apprentissage ou d'enseignement. Circurel (2011 : 26) précise les spécificités de l'interaction didactique: elle convoque un cadre spatio-temporel, des interactants, un but fixé au préalable, un contenu ou un objet de discours, un déroulement ritualisé, un canal et des stratégies discursives ». Nous allons voir comment se manifeste une interaction didactique en ligne dans une classe virtuelle.

1. Classe virtuelle

Sur le plan didactique, la classe se définit « comme un concept méthodologique marqué par la compression des paramètres d'appropriation : une compression de l'espace et une compression du temps » (Cuq, 2003 : 42). Pour Camba Giné, la classe de langue est « un rassemblement d'apprenants organisé selon certains critères situationnels (âge, niveau, besoin, etc.) et partageant un ensemble de traits et de conditions qui les classe » (2003, cité par David & Abry, 2018 : 11). Dans une classe traditionnelle, le triangle pédagogique développé par Houssaye (2000) montre la relation entre l'enseignant, le savoir et les élèves. Cependant, Poisson (2003) critique ce modèle en raison de la non prise en compte la dimension de l'environnement, ce qui est essentiel dans le cas de l'enseignement médiatisé. Avec les ressources multimédias, le triangle didactique est devenu la pyramide didactique.

La classe virtuelle est « une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet à des personnes d'établir des échanges synchrones pouvant utiliser l'image, le son et le texte. C'est une application de téléconférence assistée par ordinateur (TCAO) » (Ferone & Lavenka, 2015 : 2). Contrairement à la classe ordinaire, la classe virtuelle regroupe des apprenants qui ne partagent pas un même espace (ils sont parfois très loin les uns des autres), mais qui partagent en revanche une chronologie commune (ils se rencontrent en temps réel à l'aide des nouvelles technologies). Cela permet de reproduire les interactions typiques de la classe en ligne.

1.1. Les caractéristiques de la classe virtuelle

Les avantages de la classe virtuelle, comme nous l'avons déjà mentionné dessus, sont qu'elle permet de « créer de la présence à distance » (Jézégou, 2010, cité par Ferone & Lavenka, 2015 : 3) et qu'elle réduit le sentiment d'isolement, source de la plupart des abandons (Depover & Marchand, 2002, cité par Ferone & Lavenka, 2015 : 3). Selon Martin (2005, cité par Ferone & Lavenka, 2015 : 3), « les élèves sont plus impliqués, plus concentrés et plus indépendants dans leur apprentissage en ligne par rapport aux cours présentiels. En revanche, les inconvénients sont respectivement liés aux problèmes techniques et à une longue préparation du travail de la part de l'enseignant.

Ferone et Lavenka ont pu constater dans leurs travaux que l'enseignement de langue en ligne implique des pratiques différentes par rapport à l'enseignement en face à face. Ce n'est pas une simple transposition des règles de communication en face à face. La conclusion est que « la classe virtuelle a pour conséquence de renforcer le caractère transmissif du cours. L'enseignant cadre plus strictement ses interventions, respecte de manière plus étroite le canevas d'apprentissage fixé, notamment les différentes phases et le temps consacré à ces phases. L'enseignant reste, en outre, plus centré sur les contenus qu'en présentiel où les digressions sont plus fréquentes » (Ferone et Lavenka, 2015 : 12). Mangenot (2017 : 34) résume aussi quatre différences entre formation en ligne et en présentiel : elles se situent au niveau de la passation de consignes, des ressources, du tutorat (la charge de la correction et évaluation des travaux repose généralement sur le tuteur) et des outils de communication.

1.2. Scénario pédagogique

Au départ, le scénario pédagogique était axé généralement sur le contenu. Ces dernières années, l'émergence du cours en ligne amène à la structuration pédagogique de l'ensemble des éléments du cours. Dans le domaine des EIAH (Environnements Informatisés pour l'Apprentissage Humain), le scénario joue plusieurs rôles : « il définit précisément l'activité proposée aux apprenants sur l'OPI (Objet Pédagogique Interactif) ; il spécifie également le contrôle qui sera fait de la progression de l'apprenant durant cette activité ; il détermine enfin l'assistance pédagogique qui lui sera fournie automatiquement en fonction de sa progression » (Guéraud, 2006, cité par Villiot Leclercq, 2007 : 510). Selon Nissen (2019), le scénario pédagogique est considéré comme un descriptif du

déroulement d'une unité pédagogique. Il comprend « les objectifs visés, les ressources humaines et matérielles ainsi que les outils mis à disposition, les modalités et critères d'évaluation, le public ciblé, les prérequis, les activités et tâches proposées [...] » (2019 : 51). Il s'agit de planifier un scénario au préalable qui prend en compte tous les éléments nécessaires afin d'assurer le bon déroulement de la séance pédagogique.

Le scénario pédagogique se compose en deux parties (Quintin et al., 2005) : le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement. Dans un premier temps, le scénario d'apprentissage décrit les types d'activités d'apprentissage, les résultats attendus et les manières de s'articuler. Il montre les caractéristiques suivantes : un caractère prescriptif des activités proposées aux apprenants et un degré de flexibilité offert dans l'articulation des activités. Le caractère prescriptif renvoie particulièrement « par la nature des consignes qui sont fournies à l'apprenant et qui dictent avec plus ou moins de précision et de contrainte les résultats qui sont attendus (niveau produit) ou la manière de les atteindre (niveau processus) » (Quintin et al., 2005 : 2). Dans un deuxième temps, le scénario d'encadrement précise les modalités d'intervention des enseignants ou tuteurs et se caractérise par une répartition des rôles et leurs fonctions.

2. Le rôle de l'enseignant

D'après Dabène (1984), l'enseignant exerce trois fonctions majeures : il est vecteur d'information (un expert de la matière enseignée), meneur de jeu (il dirige l'interaction, distribue la parole, propose des activités) et évaluateur (il juge les productions des élèves). Avec l'avènement des dispositifs multimédias, le rôle de l'enseignant connaît une modification profonde, l'enseignant exerce un autre rôle, celui d'« administrateur » de l'apprentissage. Selon Hirschsprung (2005 : 95), l'enseignant doit connaître et bien maîtriser le fonctionnement du dispositif et les supports multimédias. De plus, les enseignants peuvent être confrontés à des sollicitations variées de façon imprévue à tout moment, en particulier, liées aux problèmes techniques. En résumé, la formation en ligne ne demande pas seulement aux enseignants de se familiariser avec les outils technologiques, mais aussi d'être capable de réagir intellectuellement et psychologiquement dans un environnement numérique.

Dans une interaction didactique, Circurel souligne qu'il y a un rapport asymétrique du savoir qui s'impose sur les rôles interactifs d'enseignant et d'apprenant. En classe de

langue, le but principal des interactions est l'apprentissage du savoir. Les enseignants prennent en charge sa transmission, les apprenants doivent « fournir à l'enseignant la preuve qu'il a intégré de nouvelles connaissances » (Circurel, 2011 : 27). Cambra Giné (2003 : 89) indique que « la relation entre l'enseignant et les apprenants est une relation verticale, ce qui montre les rapports de domination qui se manifestent à travers les taxèmes ou indicateurs des rapports de place, des signes qui ont une pertinence décisive dans le déroulement des interactions asymétriques ». La manière d'exercer la position haute se fait de façons très diverses, cela caractérise un style d'enseignement (Kerbrat-Orecchioni, 1988, cité par Cambra Giné, 2003 : 89). Circurel (2011 : 27) note ainsi que « la tenue du rôle se manifeste de façon verbale et non-verbale, par le recours à tel ou tel acte de parole, par la conduite dans l'interaction, par le volume des prises de parole ».

Selon Ali Bouacha (1984, cité par Circurel, 2011 : 21), un cours est une « intervention cognitive réglée » pendant laquelle le participant expert a pour obligation de mettre en discours son savoir et de le partager avec autrui. Cette obligation liée à l'enseignement nous permet de créer un lien avec la « directionnalité » de l'interaction, qui se base sur la finalité pédagogique que « je dis pour que tu le saches ». Les chercheurs de l'école de Palo Alto remarquent aussi une place haute et une place basse dans cette position interactionnelle : « La place de l'enseignant est considérée comme « haute » dans la mesure où il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit » (Watzlawick, 1972, cité par Circurel, 2011 : 28). Cette asymétrie du savoir et la « directionnalité » de l'enseignant confère à l'interaction didactique une dimension asymétrique.

Quoi qu'il en soit, on voit qu'il y a quelques obligations qui sont imposés à l'enseignant dans un cours de langue. Dabène (1990 : 23) constate que ces obligations se manifestent dans les processus suivants : faire produire (favoriser la production en langue étrangère des apprenants), faire comprendre (assurer l'intercompréhension des membres du groupe, la compréhension des diverses productions langagières) et arbitrer (donner une norme).

En parallèle, le rôle de l'enseignant consiste aussi à créer un environnement dans lequel les apprenants sont devenus les maîtres de leur apprentissage » (Little (2003) cité par Chateau et Zumbihl, 2010 : 12). L'enseignant se doit aussi de générer une réflexion

critique, un processus par lequel l'apprenant dépasse l'intuition et parvient à la connaissance (Murphy, 2008, cité par Chateau et Zumbihl, 2010 : 13).

3. *Le rôle des apprenants*

Dans notre cas, les cours en ligne demandent une grande autonomie chez les apprenants. L'autonomie a été défini par Holec en 1981 comme : « the ability to take charge of one's own learning » (cité par Chateau et Zumbihl, 2010 : 12). Ensuite, il indique que « la capacité d'apprendre à apprendre des individus n'est pas innée...Il s'agit donc de permettre son développement, c'est-à-dire l'autonomisation de l'apprenant » (Holec, 1990, cité par Chateau et Zumbihl, 2010 : 12). D'après Hirschsprung, « la possibilité de commencer un parcours à tout endroit (principe de non linéarité) peut se révéler extrêmement positive si l'apprenant est suffisamment maître de son apprentissage pour structurer sa démarche » (2005 : 80). Les ressources très structurées (linéaires) et directives risquent de provoquer une désorganisation et/ou une surcharge cognitive chez l'apprenant (Hirschsprung 2005 : 81).

4. *Les contrats dans la classe de langue étrangère*

Cambra Giné (2003 : 83) rappelle qu'un contrat implique en particulier « un ensemble de convention d'une société », ce qui comprend « un ensemble de savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel ». Dans une classe de langue étrangère, afin d'assurer le bon déroulement d'un cours, il existe plusieurs types de contrats. Le premier contrat est le contrat didactique, qui est largement implicite et fait partie de la culture scolaire. Il met en jeu des savoirs tacites que doivent être partagés par les participants. Brousseau (2003) définit le contrat didactique de la manière suivante : « Un contrat didactique est l'ensemble des obligations réciproques et des “sanctions” que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement aux autres ; et celles que'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause » (cité par Reuter et al., 2013 : 55). Selon Cicurel (2011 : 43), les clauses du contrat didactique imposent des limites à la spontanéité des initiatives langagières et confèrent au discours de la classe des règles qui le limitent.

À côté du contrat didactique, on peut parler de contrat de parole ou de communication qui imposent les règles à respecter lors des échanges. Nussbaum (1999, cité par Cambra Giné, 2003 : 85) l'explique de cette façon : « nous sommes là pour nous comprendre et nous allons le faire de telle et telle façon ». Le contexte de classe décide quel type de contrat doit être mise en œuvre. Le contrat de parole implique un contrat codique, les participants établissent des règles (implicitement ou non) qui déterminent les choix de langues pour assurer les échanges en classe.

Chapitre 3. Les styles d'agir professoral

1. Les styles d'agir professoral

Guichon et Tellier (2017 : 24) constatent que l'enseignement en ligne n'est pas une simple transposition du style d'enseignement dans une nouvelle configuration. L'enseignant a tendance à développer un répertoire sémiotique particulier pour s'adapter à un environnement numérique.

1.1. La notion d'« action » chez l'enseignant

Schutz (1998) donne une définition de l'action qui correspond bien aux actions de l'enseignant : le terme action désigne « la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu » (cité par Circurel, 2011 : 124). L'agir professoral est une notion large qui englobe « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un pouvoir - savoir à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011 : 119). L'agir professoral varie en fonction des cultures éducatives, de l'environnement, de la personnalité ou de la formation de l'enseignant, des institutions ou des publics etc. Selon Circurel, l'agir professoral est « une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, l'interaction, les contenus disciplinaires, les comportements d'apprentissage » (2011 : 185).

Les actions des enseignants sont déclenchées par deux types de motifs : le motif en-vue-de et le motif parce-que. Selon Cicurel (2011 : 120), « le sujet s'imagine le résultat de son action avant de l'accomplir ». L'expérience d'enseignement rend le professeur conscient des difficultés rencontrées par les apprenants. Le stock d'expériences accumulées par l'enseignant déclenche ainsi des actions en-vue-de (prévenir ces difficultés). Le motif parce-que est « basé sur des expériences passées de l'enseignant, fortement marqué dans une action d'enseignement dont la principale raison d'être est de provoquer un accroissement du savoir de l'autre. L'action enseignante apparaît avec des objectifs prédéfinis dans le but de favoriser ou de permettre l'accroissement des connaissances » (2011 : 120). La planification du cours chez l'enseignant tend à lutter contre les risques qui peuvent déstabiliser l'enseignement, telles que la perte de face, une mauvaise évaluation ou même la perte de l'estime de soi.

1.2. La notion du « style »

Le style est un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant (Cicurel, 2011 : 148). Maingueneau donne une première définition de « style » dans son usage courant : ce sont « ces ensembles de règles tacites qui individualisent les pratiques, les rapportent à des lieux, des époques, des sujets particuliers » (Cicurel, 2011 : 165). Face à leurs actions, les enseignants peuvent adopter plusieurs postures. Bronckart (2004) en dénombre trois : « une posture active (l'enseignant exprime son engagement à exercer son action sur les choses, à réaliser des objectifs); une posture contingente (il manifeste que sa capacité à agir est circonstancielle) ; une posture fataliste (il se sent impuissant face à l'inconnu et manifeste son incapacité à agir et son découragement » (cité par Cicurel, 2011 : 165).

1.3. La déférence

Il est souvent rappelé que la déférence fait partie de la culture éducative asiatique. Cela montre que les échanges didactiques sont ancrés dans différents contextes et cultures. Goffman définit la déférence comme « une composante symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent » (1974 : 51). Les actes de déférence impliquent la reconnaissance de positions asymétriques, inférieure et supérieure, engendre des rites d'obéissance, de soumission et d'expiation. Par ailleurs, les actes de déférence renvoient généralement à « une sorte de promesse, un engagement à demi exprimé à traiter le bénéficiaire d'une certaine façon » (1974 : 52). La déférence se présente sous deux principes : les rites d'évitement précisent ce qu'il ne faut pas faire ; les rites de présentation spécifient ce qu'il faut faire (1974 : 63). L'existence de la déférence génère une caractéristique du style d'enseignement : la directivité.

2. Directivité

Selon le dictionnaire (Cuq, 2003 : 73), la « directivité » est « une attitude de l'enseignant qui s'appuie sur une certaine représentation de la répartition des rôles au sein de la classe. Dans cette perspective, l'enseignant possède le savoir, prodigue les connaissances, tandis que les élèves rendent des travaux et essaient de produire des résultats. L'enseignant définit seul les différentes composantes de la situation didactique :

les objectifs, les moyens d'y parvenir, les contenus, les évaluations. Cette approche suppose une obéissance des élèves et une soumission aux choix préétablis par l'enseignant.

Mosston et Ashworth (2006) distinguent plusieurs styles d'enseignement. Parmi eux, le style d'enseignement directif (par commandement) montre les caractéristiques suivantes : l'enseignant attend une performance précise ; l'apprenant reproduit une réponse prévue ou une performance suivant un signal ; l'enseignant prend toutes les décisions, puis les apprenants les appliquent ; l'apprenant reproduit du modèle ; les résultats sont prévisibles ; l'enseignant donne une rétroaction immédiate ; efficacité.

3. Les pratiques de transmission

Selon Circuél (2011 : 156), les pratiques de transmission comprennent des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles, celles d'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir faire. Les pratiques de transmission dépendent de la culture d'origine, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité. La langue est l'objet à transmettre dans un cours de langue. L'enseignant a recours aux différentes procédures afin de permettre l'accès à la langue cible. Comme Circuél précise que « le genre professionnel exige de l'enseignant qu'il procède à un traitement de la langue cible débouchant, selon les cas, sur des simplifications, des oppositions entre des termes, des exemplifications, des comparaisons, des hiérarchisations, des traductions, des écritures au tableau, des demandes de répétitions, des autorépétitions, etc. » (2011 : 167).

Dans notre cas, l'interaction ne se passe pas directement en face à face, elle est médiatisée par une plateforme, en mode audiographique, donc les observables sont limités. Nous devons recueillir les traces observables qui se produisent dans la classe de langue en ligne en vue d'analyser cette interaction dans ce contexte particulier.

3.1. « We code » et « They code »

La constitution de groupes d'apprenants en ligne crée une communauté virtuelle. L'une des caractéristiques essentielles met l'accent sur « la force du lien social qui unit [leurs] membres qui ont un centre d'intérêt partagé » (Henri & Pudelko, 2006, cité par Sarré, 2012 : 5). La communauté d'apprentissage est définie comme « un groupe de

personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances » (Dillenbourg et al., 2003 : 5, cité par Sarré, 2012 : 6). Le savoir fait l'objet de la communauté d'apprentissage. La notion de « We code » et « They code » a été définie par Gumperz (1982) pour distinguer une identité relationnelle concernant les usages du code switching dans la communauté langagière. Selon Gumperz (1982 : 95), « We code » est une langue que les membres de la communauté utilisent à l'intérieur de leurs familles avec leurs proches dans les occasions informelles. Ils utilisent « They code » dans des occasions formels. « We » renvoie à une position minoritaire et dominée, « They » renvoie à une position majoritaire et dominante. L'emploi de ces codes consiste à faire la différence et à trouver une appartenance dans la communauté. Dans notre cas, on peut emprunter cette notion pour analyser la circulation des codes « 1 » et « 2 » dans la communauté virtuelle.

3.2. Les séquences latérales

Les séquences latérales (*side sequence*, Jefferson 1972) en cours de langue signalent un glissement du focus de l'attention sur un élément constitutif du tour de parole de précédent qui fait problème aux yeux d'un des partenaires (celui qui initie la séquence latérale). Ce type de séquence comprend souvent trois phases (Selting, 1987, cité par Bange, 1992 :53) : la manifestation d'un problème par l'un des interlocuteurs (initiative), le traitement du problème (réaction) et la signalisation que le problème est considéré comme résolu (feed-back). De nombreuses séquences latérales comprennent des séquences de clarification, d'explication ou de formulation afin de réguler l'intercompréhension.

3.3. La langue maternelle en classe de langue étrangère

La langue maternelle est souvent considérée comme la langue d'enseignement dans les cours de langues étrangères en Asie. Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus le rapport entre l'enseignant et les apprenants est asymétrique. Castellotti (2001 : 61) souligne également que « le maître s'avère généralement plus compétent que ses élèves pour ce qui concerne les contenus dont on vise l'appropriation, mais l'outil linguistique qui permet cette appropriation est le plus souvent partagé de manière relativement équitable par l'ensemble de la classe ». Selon Coste (1997, cité par Castellotti, 2001 : 53), si l'enseignant de langue a recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère, c'est pour remplir les trois fonctions suivantes : en premier lieu, c'est pour gérer la communication et organiser les séquences pédagogiques, « l'enseignant peut utiliser la

langue première pour introduire une activité ou un échange, solliciter les élèves, clore, abrégé, relier des séquences, changer d'activité, etc. » ; en deuxième lieu, c'est pour guider et faciliter l'accès au sens et assurer la bonne compréhension des apprenants, voire pour informer ou confirmer leurs hypothèses et contrôler leur interprétation; en troisième lieu, c'est pour expliquer les séquences métalinguistiques, la langue maternelle est évidemment un moyen le plus sûr pour expliquer des phénomènes grammaticaux. Causa (1997, cité par Castellotti, 2001 : 55) montre que la fréquence d'emploi de la langue première, tant de la part des élèves que de l'enseignant, est généralement plus importante en début d'apprentissage. Cambra et Nussbaum (1997, cité par Castellotti, 2001 : 62) constate que l'utilisation de la langue maternelle peut faciliter les points linguistiques abstraits, mais elle peut aussi forger une représentation de l'apprentissage d'une langue qui consiste à intérioriser des règles linguistiques au lieu de pratiquer la langue en vue de la communication. Comme le dit Castellotti « le fait de produire en L1 les échanges qui servent pour gérer la réalisation des activités montre une priorisation des formes linguistiques hors contexte au détriment de la communication réelle pour le déroulement des activités » (2001 : 62). La langue maternelle peut également être considérée comme un frein à l'apprentissage en classe de langue étrangère : « [...] une des conceptions très fréquemment attestée dans la plupart des travaux cités est celle de la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants » (Castellotti, 2001 : 33).

Dans la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction), la langue maternelle occupe une place prépondérante dans l'enseignement. L'objectif de cette méthodologie est de demander aux apprenants d'intégrer des règles grammaticales et de réciter des modèles de phrase par cœur. L'entraînement est réalisé au moyen d'exercices de traduction. L'enseignant se trouve au cœur du cours. L'expression orale est très limitée. Cependant, cette méthodologie reste toujours d'actualité, notamment en Chine, où les représentations de l'apprentissage des langues étrangères balancent encore entre une visée plutôt métalinguistique ou plutôt communicative. « L'apprentissage par cœur » est toujours privilégié.

3.4. La langue étrangère en classe de langue étrangère

L'anglais est souvent utilisé dans une classe de FLE (Français Langue Étrangère) en tant que langue médiatrice. L'analyse contrastive entre les langues est utilisée depuis

longtemps dans l'enseignement des langues étrangères. Fries (1945) affirme que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (cité par Castellotti, 2001 : 68). Cela montre l'importance de la comparaison des langues qui permet de dégager leurs points communs et leurs divergences en vue de la facilitation d'apprentissage. En s'appuyant sur ce courant, on peut développer des « stratégies d'exploration interlinguistique » (Dabène, 1996) proposées notamment dans le champ de l'intercompréhension entre langues voisines.

Partie 2

-

Contexte et méthodologie de la recherche

Chapitre 4. Contexte

1. Contexte général

1.1. L'enseignement du français en Chine avant l'avènement numérique

On peut faire remonter l'enseignement du français langue étrangère en Chine à l'école de traducteur Tong Wen Guan fondée en 1862 à Pékin. L'intention première de la création de cette école est de former des experts en langues étrangères dans le but de ne pas être trompé dans les affaires diplomatiques. L'anglais était la première langue étrangère enseignée, puis le français, l'allemand, le russe et le japonais. Au début, l'école accueille seulement dix élèves, accompagnés d'un enseignant étranger et d'un enseignant chinois. Il est demandé aux enseignants étrangers de se concentrer sur la langue enseignée, la propagande de la religion est interdite. Dès 1886, l'école augmente sa capacité d'accueil jusqu'à 120 élèves au total. Les élèves prolongent leurs études de trois ans à cinq ans, voire à huit ans. Les matières d'enseignement s'élargissent aux sciences, aux sciences sociales et à la médecine, etc. Les diplômés fournissent l'élite dans tous les domaines, par exemple, les politiques, les diplomates, les traducteurs de haut niveau, etc. Tong Wen Guan a dû malheureusement fermer ses portes en 1900 pendant l'invasion des huit puissances étrangères en Chine. Elle a fusionné en 1902 avec Jing Shi Da Xue Tang, l'ancêtre de l'Université de Beijing. À la fin du XIXe siècle, l'arrivée des missionnaires catholiques français a contribué à diffuser grandement le français et a accéléré le développement de l'enseignement du français en Chine. De plus en plus d'universités proposent une section de français.

La République populaire de Chine est fondée en 1949, cela apporte énormément de changements pour la Nouvelle Chine. De plus en plus d'établissements supérieurs créent un département pour l'enseignement du français. Après l'établissement de relations diplomatiques entre la Chine et la France en 1964, l'enseignement du français atteint son âge d'or. Cependant, la diffusion mondiale de l'anglais mène à un recul du français en Chine, qui occupe maintenant la quatrième place selon le nombre d'apprenants, derrière le japonais et l'allemand. Aujourd'hui, de nombreux Chinois choisissent de faire leurs études en France ou de faire un séjour linguistique en France, et le français a tendance à progresser. Selon M. Yang Jin (allocution du ministre conseiller pour l'éducation), il y a 46 000 étudiants chinois qui font leurs études en France en 2019. À part l'enseignement du

français dans les universités, se développe des centres de formations qui prennent une place primordiale dans l'enseignement du français. L'Alliance Française de Chine a développé 17 centres répartis dans toute la Chine. Ils sont renommés pour leurs nouvelles méthodes et la bonne qualité de l'enseignement. Les critères de recrutement des enseignants de français en Chine sont devenus de plus en plus stricts. Avant 2015, certaines universités acceptaient les enseignants de niveau Master dans les domaines différents tels que le cinéma, la théâtre etc. Aujourd'hui, la plupart des universités recrutent seulement des enseignants titulaires d'un Doctorat dans le domaine de la didactique du français. Les centres de formation recrutent des étudiants qui ont un Master en FLE, les enseignants qui font leurs études à l'étranger sont prioritaires. La hausse des exigences pour le recrutement des enseignants de français montre l'importance de son enseignement en Chine.

1.2. L'enseignement du français après l'avènement numérique

L'avènement d'Internet en 1994 a modifié le mode de vie des Chinois. Selon une publication de China Internet Network Information Center, au 31 décembre 1999, les utilisateurs d'Internet étaient environ 8,9 millions personnes connectées par ordinateurs. En 2006, certains utilisateurs d'Internet commençaient à profiter des forums pour partager des articles. À partir de 2007, certains sites proposent des cours en ligne dans le but d'enrichir les connaissances du peuple. En 2009, les téléphones intelligents font leur apparition et en 2012, le nombre d'utilisateurs d'Internet atteint 564 millions, dont 420 millions d'utilisateurs mobiles. En juin 2019, les utilisateurs d'Internet sont environ 854 millions, dont 847 millions d'utilisateurs mobiles. 76.5 % d'utilisateurs utilisent un moteur de recherche pour apprendre et travailler. Cela signifie que de nombreux utilisateurs ont tendance à apprendre à l'aide d'Internet.

Les plateformes d'apprentissage des langues en ligne se sont récemment popularisées. Le New Oriental est l'une des écoles les plus renommées dans l'enseignement des langues, surtout pour l'anglais, auquel s'ajoutent d'autres langues étrangères comme le français, l'allemand, le japonais etc. En 2005, l'école a créé une plateforme d'apprentissage en ligne et de plus en plus de centres de formation proposent des cours de français en ligne.

L'école de Huijiang en ligne est également l'une des plateformes d'apprentissage des langues les plus prisées en Chine. L'ancêtre de l'école de Huijiang est un forum d'échange

sur l'apprentissage de l'anglais créé en 2001. Le fondateur, M. Fu Cairui, a ensuite proposé un forum d'apprentissage du japonais entre 2001 à 2006 dans un but non lucratif, puis il créé son entreprise en 2006, et le site d'apprentissage des langues est devenu payant.

1.3. Le développement de la plateforme CC Talk

En 2016, CC Talk est proposé comme une plateforme d'enseignement et d'apprentissage interactive et instantanée, multimodale, se basant sur l'application de l'intelligence artificielle. CC signifie *communauté* et *communication*. Aujourd'hui, elle compte 10 millions d'utilisateurs. Il y a cinq modes disponibles pour suivre des cours. Les diapositives accompagnant le mode audiographique est le mode le plus utilisé. En dehors de cette plateforme, l'utilisation de Wechat¹ est considérée comme un outil d'appoint pour assurer la continuité de la communication. La plupart des enseignants gardent toujours contact avec les apprenants après le cours via Wechat. Wechat permet aux enseignants de créer des groupes d'apprentissage adaptés pour les apprenants, il les rassemble et répond à leurs questions ou publie des articles et des annonces de cours.

L'enseignement des langues est majoritaire, mais la plateforme propose aussi d'autres types de formations en informatique, cuisine, photographie, etc. De plus en plus d'enseignants créent leurs cours grâce à cette plateforme, qui est devenue un outil d'enseignement, un outil de partage, comme le proclame le slogan de CC Talk qui cherche à recruter des enseignants : « Earn as you share knowledge » et « Réunir les bons professeurs du monde ». Les utilisateurs atteignent 100 millions en 2016. Eva Yoo a publié un article en 2018. Dans son entretien avec Lu Jian (CEO de CC Talk), ce dernier affirme que CC Talk consiste à créer une classe virtuelle qui permet aux participants d'assurer le plus d'interactions possible. Quand un élève pose une question, il attend la réponse de l'enseignant. De plus, CC Talk donne un certain nombre de statistiques comme le temps passé sur la plateforme et envisage d'utiliser l'intelligence artificielle pour analyser les données de manière plus fine. L'objectif est de donner des feedbacks personnalisés aux utilisateurs pour mieux adapter l'enseignement. Eva Yoo a aussi observé quelques cours proposés sur CC Talk, elle constate que « the classes on CC Talk seemed too technical for test preparation since the classes tend to focus on more on grammars and vocabularies than

¹ Wechat est « une application mobile de messagerie textuelle et vocale développée par le géant chinois Tencent Holdings Limited. Elle permet également les appels audio et vidéo. L'application est très populaire en Chine et compte plus d'un milliard de comptes dans le monde en mars 2018 » (Wikipédia).

actual verbal interaction with the teacher ». Cela renvoie à un contexte général d'apprentissage des langues en Chine. En 2019, l'école de Hujiang compte 200 millions d'utilisateurs.

Il y a deux statuts d'enseignants sur cette plateforme, certains ont été sélectionnés par la plateforme et ont signé un contrat grâce à leur succès auprès des apprenants et la qualité de leurs cours, ils sont prioritaires dans l'offre de cours. La plateforme prend en charge la promotion de leurs cours. Pour les autres, ils doivent seulement s'inscrire et après une vérification de leur carte d'identité et de leur diplôme, ils peuvent ouvrir leurs cours gratuitement mais avec certaines limites. Le temps ou le nombre d'élèves sont limités, par exemple, etc. De nombreux enseignants de français à succès surgissent de cette plateforme. Certains d'entre eux vont jusqu'à créer leurs marques d'enseignement, comme par exemple, Liu Wenwen, fondatrice du Woniu Fayu ; Liu Jie, fondatrice du Taste French (2016) ; FF et Di Ye, fondateurs du Sangzang Fayu (2014). Toutes ces marques d'enseignement du français sont très appréciées chez les apprenants chinois.

Notre étude de cas dans cette recherche est basée sur l'un des cours de français de l'enseignante Christine (pseudonyme) qui est l'une des stars enseignantes de la plateforme CC Talk. Elle est diplômée en langue française en Chine, puis elle a obtenu en France un Master de commerce. Elle habite en France et travaille en tant que traductrice. En 2014, elle a découvert l'enseignement du français en ligne, ce qui lui apporte la possibilité de travailler à distance et de s'occuper de sa famille en même temps. Elle propose des cours de français variés tels que le cours général pour le niveau A1-B2 qui se base sur le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), elle utilise des méthodes de français comme « Taxi » et « Édito », ou des supports pédagogiques conçus par elle-même pour un public chinois. Elle propose également des cours de lectures graduées, des cours de grammaires, des cours de production orale, des cours de productions écrites, etc. La plupart des cours sont payants. Jusqu'à aujourd'hui, Christine a donné ses cours à plus de 70 000 élèves en ligne, avec de très bonne évaluation de la part des apprenants. Son grand succès suscite ma curiosité et m'amène à observer un de ses cours en accès gratuit. Il me semble judicieux d'observer ce cours, car sa modalité est représentative de la réalité d'enseignement du français en ligne en Chine.

2. Contexte spécifique

Il s'agit d'un cours enregistré en 2016 durant 21 heures, qui est accessible à un public d'apprenant tout venant. Il s'intitule « 300 phrases clés pour le niveau A1 ». Selon l'enseignante, ce cours, qui a lieu tous les lundis et les jeudis, a reçu plus de 10 000 avis positifs. L'enseignante Christine se trouve donc en France, elle anime la séance de 14h30 à 16h00. En revanche, les apprenants chinois sont en Chine, et participent aux cours de 20h30 à 22h00. Chaque cours dure une heure trente, il y a quatorze cours au total durant sept semaines. Selon une étude de l'école de Hujiang, de nombreux cours ont lieu après 20h le soir, 80 % des utilisateurs sont très actifs après 20h. C'est le moment le plus calme pour apprendre après une journée du travail, celui où les apprenants profitent de leurs soirées pour enrichir leurs connaissances.

L'objectif du cours est de maîtriser 300 phrases clés qui comprennent les points de grammaire essentiels pour le niveau A1 dans le but de les mettre en pratique lors d'une communication réelle. Le prérequis est de maîtriser au moins la phonétique française. Vu que c'est un cours magistral et ouvert, le nombre d'apprenants varient entre 100 à 150 pour chaque séance. Les apprenants ont le droit de quitter la séance quand ils veulent, c'est pour cela que le nombre d'élèves varie tout le temps. Le niveau des élèves est hétérogène. Les apprenants ont des buts d'apprentissage très diversifiés, certains sont de vrais débutants, leur objectif est d'apprendre des nouvelles connaissances pour débiter l'apprentissage du français. D'autres ont déjà un niveau plus élevé comme A2, l'objectif est alors de renforcer leurs bases linguistiques. Le cours est gratuit et ouvert à tout le monde via la plateforme CC Talk. D'après Christine, l'objectif de ce cours consiste à développer le marché de l'enseignement du français en Chine. Elle pense que les élèves qui cherchent des cours gratuits en ligne montrent une grande potentialité de capacité d'autonomie pour l'apprentissage. C'est ce type d'élèves qu'elle veut avoir. D'un autre côté, c'est une opportunité de faire sa publicité pour ses cours payants.

Le cours a été enregistré par l'enseignante via un logiciel d'enregistrement d'écran. D'une part, c'est pour faciliter la révision des apprenants (fonction de rétroaction). En réécoulant, les apprenants peuvent compléter leurs prises de notes, chercher à comprendre et revoir les points difficiles. Ces démarches demandent une grande autonomie de la part des apprenants. D'autre part, cet enregistrement fonctionne comme produit d'appel, c'est-à-dire que les nouveaux élèves peuvent se familiariser avec le déroulement du cours et le

style d'enseignement avant de s'inscrire au cours payant.

Il s'agit d'un cours magistral où le format interactionnel exige rituellement que seule l'enseignante prenne la parole via le microphone, les apprenants peuvent seulement interagir librement via l'espace de discussion. Les apprenants qui veulent prendre la parole restent en liste d'attente (au maximum 30), ensuite, l'enseignante choisit les apprenants pour parler.

Chapitre 5. Méthodologie

1. Recherche descriptive

Dans notre étude de cas, on adopte une démarche descriptive. Catroux (2018 : 13) indique que la recherche descriptive consiste à « tenter de décrire des faits, des comportements par enquête, analyse de contenu, étude de cas etc. Elle ne se conçoit que pour comprendre ou expliquer une situation pédagogique, le comportement d'un groupe d'élèves. Elle implique après la description, une analyse et une interprétation ». Le type de cours en ligne que nous allons décrire et analyser par la suite a beaucoup de succès en Chine. C'est un cours représentatif qui peut nous fournir des indices intéressants pour mieux comprendre ce mode d'interaction dans ce contexte spécifique. Nous allons décrire tout d'abord le fonctionnement principal du dispositif et ensuite accéder à l'analyse en nous appuyant sur des extraits transcrits et traduits.

1.1. L'approche ethnographique

Plus spécifiquement, on adopte une approche ethnographique classique dans une classe de langue. Comme Cambra Giné (2003 : 13) le rappelle, c'est une approche qui cherche à comprendre ce qui se passe dans la classe en recueillant des données à analyser qui peuvent enrichir nos conceptions de l'acte didactique. Cambra Giné (2003 : 14) ajoute que l'approche ethnographique n'est pas d'évaluer le professeur « en cachette », mais au contraire, l'observation est rendue visible pour observer « les comportements, les interactions, les façons de faire observables et surtout, les savoirs tacites, les systèmes de représentations qui régissent ce mode de vie particulier ». Notre objectif est de décrire les processus de construction interactive du cours. L'une des caractéristiques de l'approche ethnographique est sa nature empirique et naturaliste. Elle vise à recueillir et analyser des données empiriques dans un contexte naturel.

D'après Van Lier (1988), « Si le contexte social de l'interaction dans la classe de langue étrangère a été trop négligé, c'est parce que la recherche dominante a surtout essayé de mettre à jour des relations de cause à effet entre les actions et les résultats, et de trouver des preuves plutôt que de comprendre » (cité par Cambra Giné, 2003 : 16). Il s'agit de mettre l'accent sur l'importance du contexte de la classe, afin de mieux comprendre la situation complexe qu'elle représente, ce n'est pas seulement une description des rapports

entre l'enseignant et les apprenants. Cambra Giné souligne l'importance de la diversité de l'environnement, il s'agit de « décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs. Faire une recherche ethnographique, c'est d'accepter la singularité de chaque classe et de jouer sur cette compréhension plurielle de la réalité » (2003 : 31). Dans notre cas, nous devons prendre en compte l'intégration du dispositif numérique dans une classe de langue en ligne, et aussi le contexte d'apprentissage des langues en Chine où on a une conception différente de l'apprentissage des langues et du rôle de l'enseignant.

Afin de recueillir les données empiriques, dans une classe traditionnelle, on a toujours un observateur ou même plusieurs qui prennent en charge l'enregistrement audio ou vidéo ou la simple observation des événements qui surviennent. Cela signifie tout de même que l'enseignant « s'expose au regard de l'autre » (Cicurel, 2011). L'observateur peut être considéré comme un intrus, un évaluateur, un inspecteur... le jugement menace la face des enseignants comme des apprenants. L'observateur se trouve dans une situation paradoxale. Comme l'écrit Labov (1972), il doit « découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement ». Or, lorsqu'un individu est observé par un autre, son comportement change. Plus un observateur s'approche, moins le phénomène étudié sera authentique. La présence de l'observateur risque de provoquer de l'anxiété chez les participants, une déstabilisation, un sentiment d'inconfort. L'observation prend en compte de nombreux paramètres tels que les sentiments des participants, les relations internes, les représentations, les signes verbaux, non verbaux et paraverbaux, etc. Laplantine (1996) considère que la description ethnographique naît de « la relation entre l'œil qui regarde et la main qui écrit, c'est une organisation textuelle du visible » (cité par Cambra Giné, 2003 : 17). Dans notre cas, nous observons des enregistrements réalisés par l'enseignante elle-même, ce problème ne se pose donc pas.

2. Traitement des données

2.1. Transcription et corpus traduit

La constitution du corpus analysé est une transcription traduite (Voir Annexe 2) en adoptant une grille de convention de Claire Blanche-Benvéniste (1997 : 34, Voir Annexe 1). La grille a été modifiée afin de s'adapter au mieux à notre cas. Notons que le chinois est

la langue d'enseignement dans ce cours de français en ligne, donc la transcription est traduite du chinois au français. Sauf dans le cas où le chinois fait partie de l'objet d'enseignement, on adopte la transcription phonétique Pinyin afin de faciliter l'analyse par la suite. Par ailleurs, on souligne en rouge les énoncés qui sont produits en français par l'enseignante ou les apprenants.

Dans un premier temps, on a transcrit presque entièrement le premier cours qui dure une heure trente afin de fournir un aperçu global du cours. Ensuite, on a sélectionné des extraits qui sont pertinents en regard de la problématique des prochaines séances. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'enseignante est en mode audio, elle parle via le microphone, les apprenants réagissent en temps réel par l'espace de discussion, enregistrés par des captures d'écran afin de mieux montrer les spécificités et l'authenticité des échanges.

2.2. Segmentation

L'enseignante occupe principalement le temps de parole. Après avoir transcrit le cours, la plus grande difficulté a été de délimiter les segments afin de faciliter l'analyse. À l'intérieur d'une leçon, l'enseignant anime des activités suivant un scénario pédagogique plus ou moins élaboré.

Cambra Giné considère qu'une leçon est composée d'une série d'évènements didactiques et communicatifs, des moments pédagogiques ou des transitions qu'elle nomme « segments ». Selon Cambra Giné (2003 : 104), plusieurs caractéristiques définissent l'extrait : « en premier lieu, un segment est une activité ou une tâche d'apprentissage qui se réalise en une séquence d'actions dans le but d'atteindre un objectif ou un ensemble d'objectif. En deuxième lieu, c'est une unité thématique pendant lequel on parle de façon soutenue sur quelque chose ou sur un ensemble de questions étroitement liées. En troisième lieu, il est une unité caractérisée par une configuration de rôles organisationnels et interactionnels des participants ». Afin de délimiter des « segments », il faut appliquer certains critères, par exemple, relever des indices qui marquent des points de transition. Cambra Giné (2003 : 104) repère des marqueurs ou indices à l'aide des éléments non verbaux et verbaux, par exemple, « des petits mots charnières (« *bon !* », « *d'accord* ») avec des intonations particulières ou des énoncés qui récapitulent ou annoncent la suite (« *nous allons maintenant...* ») ».

Dans notre cas, on a essayé de découper la leçon en plusieurs segments selon leurs différentes fonctions. Par exemple, la séquence d'ouverture consiste à annoncer le plan ou à introduire un nouveau point linguistique, une nouvelle tâche ou enclencher une interaction avec un apprenant à l'oral, lorsque l'enseignante invite les apprenants à lire certaines phrases à voix haute, ou elle simule un dialogue avec les apprenants, etc. Le critère essentiel est le changement d'activité et de thème.

2.3. Anonymisation et pseudonymisation des données

J'ai essayé de contacter l'enseignante par Wechat pour lui annoncer que j'observerais son cours afin de recueillir les données dans le cadre de ma formation et que j'étais prête à les mettre gratuitement à sa disposition, mais malheureusement, je n'ai pas eu de retour. Je peux très bien comprendre sa situation en tant qu'enseignante, elle ne tient pas être l'objet d'une observation. Cela me rappelle que l'un des professeurs de ma formation en Master nous a averti qu'« il est possible que l'enseignant observé refuse votre observation en tant que spécialiste de la langue française ». Nous avons donc anonymisé l'enseignante et sa marque d'enseignement. Cependant, comme les noms des apprenants sont déjà des pseudos en tant qu'utilisateurs de CC Talk, il est impossible de les identifier, donc ils ont été conservés.

Chapitre 6. Description du dispositif

Comme nous l'avons mentionné dans la partie du contexte général, de nombreux dispositifs d'apprentissage apparaissent depuis 2006 sur le marché chinois. Dans ce chapitre, nous aborderons particulièrement le dispositif « CC Talk » en décrivant sa structuration, sa fonctionnalité et de sa finalité. L'objectif est de montrer les caractéristiques du dispositif CC Talk afin de contextualiser les données de notre recherche. Le moyen de communication le plus utilisé est en mode audiographique. Nous présenterons les trois blocs principaux qui sont présentés pendant le cours : le tableau blanc interactif (TBI), l'espace de discussion et l'espace de distribution de la parole. La capture d'écran (après le traitement d'anonymisation) ci-dessous permet d'avoir un aperçu global de ce cours en ligne.

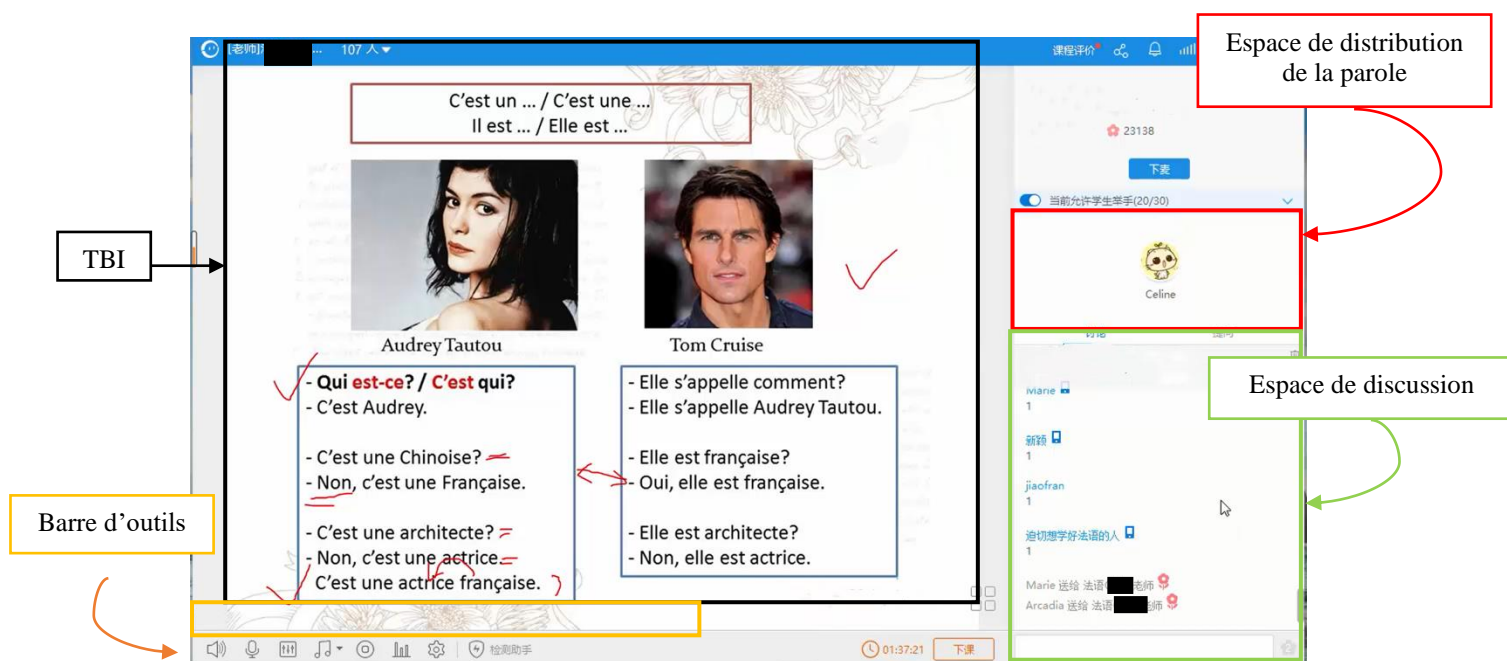


Figure 1. Interface du cours

1. Le tableau blanc interactif (TBI)

Le tableau blanc interactif joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues en ligne. Comme on peut le voir, il prend les deux tiers de l'écran, donc il focalise l'attention de tous les acteurs. Le TBI peut être considéré comme un médiateur entre l'enseignant et les apprenants afin de construire une interaction humaine. Comme nous l'avons évoqué dans notre cadrage théorique, l'interactivité est « ce qui se passe

entre un utilisateur et un système informatique » (Mangenot, 2001). L'utilisation du TBI est à la fois fonctionnelle et intentionnelle. D'une part, les utilisateurs réagissent en fonction du dispositif proposé, par exemple, dans notre cas, l'enseignante propose un exercice QCM (Questions à Choix Multiples), les apprenants font leurs propres choix et le TBI donne un feedback par la suite, il s'agit d'une interactivité fonctionnelle. D'autre part, le TBI peut prendre en compte l'activité humaine, à travers les ressources affichées, il y a une intention du concepteur, c'est souvent celle de l'enseignante, c'est une interactivité intentionnelle. Par exemple, dans notre capture d'écran, l'enseignante choisit de montrer la photo d'Audrey Tautou et de Tom Cruise, il y a certainement une intention derrière, c'est l'enseignante qui établit et contrôle le protocole de communication.

Nous allons maintenant présenter quelques caractéristiques du TBI dans le cours en question. En premier lieu, l'enseignante partage ses diapositives préparées en amont dans l'ordre chronologique sur le TBI. En deuxième lieu, l'enseignante peut écrire, dessiner, souligner les points clés ou noter une relation grâce aux différents outils de marquage (crayons, surligneurs couleurs, gomme etc.). En troisième lieu, l'enseignante peut également insérer un exercice linguistique qui va s'afficher sur le TBI, comme la figure 2 ci-dessous :

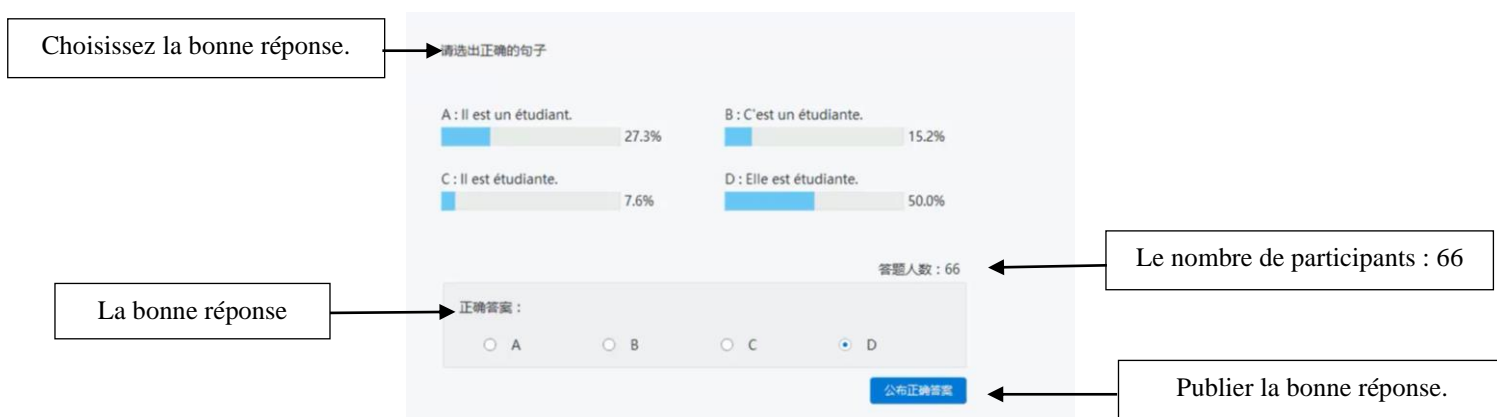


Figure 2. Exercice via TBI (la page de l'enseignante)

Comme on le voit, l'enseignante a accès en temps réel aux statistiques concernant le nombre de participants et le taux de réponse correcte ou non. Elle peut décider à quel moment publier la bonne réponse. Cette fonction de rétroaction est l'un des grands avantages de ce type de TBI. De plus, l'enseignante peut aussi mettre à disposition des ressources audio ou audiovisuels, et même importer une page d'Internet en temps

réel. Toutes ces caractéristiques du TBI peuvent favoriser une meilleure compréhension du contenu abordé et maintenir l'attention des apprenants afin de soutenir un apprentissage efficace.

2. *L'espace de discussion*

Notons que le cours est un cours magistral, donc les apprenants ne sont pas autorisés à prendre la parole librement via le microphone. L'espace de discussion est la scène principale des échanges entre apprenants. L'enseignante peut intervenir également dans l'espace de discussion, elle laisse une trace écrite de ce qu'elle vient d'énoncer dans le but de souligner certains mots clés. Afin de distinguer les places énonciatives « haute » et « basse », et pour rendre ses interventions plus saillantes, le système surligne les messages de l'enseignante en couleur, comme dans la figure 3 :



Figure 3. Espace de discussion

Cet espace remplit plusieurs fonctions pour les apprenants. Dans un premier temps, ils peuvent fournir des feedbacks de compréhension sur certains points abordés par l'enseignante. L'enseignante peut avoir des informations sur le taux de réponses correctes à ses questions afin d'assurer le bon déroulement du cours ou de le réajuster au bon moment. Par ailleurs, les apprenants peuvent également faire du remue-ménages dans cet espace. Dans un deuxième temps, les apprenants peuvent poser des questions à l'enseignante à l'aide du clavardage. Dans la plupart des cas, l'enseignante répond rapidement aux apprenants, c'est pour cela que l'on observe de nombreuses séquences latérales dans le discours de l'enseignante. Il y a aussi des moments d'entraide entre les apprenants, autrement dit, un apprenant pose une question, un autre apprenant lui répond. Dans un troisième temps, sur le plan socio-affectif, les apprenants peuvent exprimer leurs émotions ou leurs sentiments à l'aide de fleurs et d'émoticones. Tout au long du cours, on peut voir qu'il y a toujours des apprenants qui envoient des fleurs à l'enseignante afin d'exprimer leur affection pour l'enseignante ou la satisfaction pour le cours, comme dans la figure 4 :



Figure 4. Envoi des fleurs

Le nombre des fleurs est limité et varié pour chaque apprenant. Tous les apprenants peuvent obtenir des fleurs par le biais de la participation aux exercices (fournir la bonne réponse), de la durée d'apprentissage en ligne etc. Les fleurs semblent comme un système de motivation pour les apprenants et l'enseignante. L'accumulation des fleurs pour l'enseignante est considérée comme une sorte d'évaluation de la part des apprenants, car c'est un critère décisif pour le classement des enseignants et elles marquent leur popularité sur la plateforme. D'ailleurs, afin de pallier l'absence de la dimension multimodale, l'émoticône est fréquente dans le clavardage des interactions en ligne. Les apprenants peuvent également utiliser des émoticônes afin de mieux exprimer leurs sentiments et leurs

émotions. Par exemple, la joie 🤔 (content), 🙌 (bravo), 🌸 (fleurs), 🙈 (timide) etc.


3. *L'espace de distribution de la parole*

Il y a deux modes d'échange sur la plateforme CC Talk : le mode dialogue et le mode contrôle. Le mode dialogue s'adapte aux petits groupes, les participants interagissent librement. Le mode contrôle est destiné aux cours magistraux, comme dans notre cas. Les apprenants ne peuvent pas prendre la parole librement via le microphone. C'est l'enseignante qui gère et distribue les tours de parole. Cependant, il n'y a que trente apprenants au maximum qui peuvent être en liste d'attente, cf. la figure 5 ci-dessous :



Figure 5. Espace de distribution

Comme on le voit, les apprenants doivent faire la queue pour prendre la parole, l'enseignante décide à quel moment elle active et désactive cette fonction. Dans la plupart des cas, l'enseignante distribue les tours de parole suivant une liste numérotée. Mais en

fonction de ses objectifs pédagogiques, elle peut distribuer la parole sans respecter l'ordre de la liste. Par exemple, quand l'enseignante cherche quelques apprenants pour simuler une première rencontre, afin de montrer les marques du masculin et du féminin pour le mot « chinois » et « chinoise », après avoir distribué la parole à plusieurs filles qui se trouvent en tête de liste, elle va chercher un garçon qui se trouve plus bas dans la liste. Par ailleurs, l'état de connexion de chaque apprenant est affiché avec l'icône  , cela permet à l'enseignante de choisir un·e interactant·e avec une bonne connexion et d'éviter ainsi une perte de temps pour des problèmes techniques. Précisons que la discussion à l'oral est toujours partagée avec les autres apprenants, donc les apprenants peuvent réagir à tout moment via l'espace de discussion.

Partie 3

-

Analyse

Chapitre 7. Intégration du dispositif numérique dans l'interaction didactique en ligne.

Dans la partie consacrée aux analyses, nous mettons finalement en œuvre l'ensemble des observations théoriques et méthodologiques faites afin d'analyser les interactions didactiques en ligne via la plateforme CC Talk.

1. Code « 1 » et « 2 »

Comme nous l'avons présenté dans la partie sur les caractéristiques du dispositif, l'enseignante occupe la place énonciative principale via le microphone, les apprenants s'expriment librement via l'espace de discussion en temps réel. L'enseignante doit gérer une polyfocalité de l'attention (TBI, Espace de discussion, organisation de son discours), cela implique une charge cognitive importante pour l'enseignante. De plus, les messages écrits par les apprenants se renouvellent vite. Comment capter un maximum d'informations et les traiter correctement dans un temps limité sans interrompre le cours est un grand défi pour l'enseignante en ligne. Compte tenu de ce risque de surcharge, ce sont les codes chiffrés comme « 1 » et « 2 » qui apparaissent le plus dans les messages écrits des apprenants. Cette pratique procure un message bref et uniforme à l'enseignante et lui permet d'avoir une statistique immédiate sur les réponses des apprenants.

À travers notre observation, on constate que les codes chiffrés s'emploient principalement dans les deux moments suivants: en premier lieu, lorsque l'enseignante pose des questions partielles, les apprenants lui répondent par le chiffre « 1 » qui signifie « Oui », par le chiffre « 2 » qui signifie « Non » ; en deuxième lieu, lorsque l'enseignante pose des questions alternatives où elle propose deux choix, le chiffre « 1 » signifie « le premier choix », le chiffre « 2 » signifie « le deuxième choix ». Nous allons voir de plus près l'utilisation des codes chiffrés par les apprenants.

1.1. Catégorisation de l'utilisation des codes chiffrés

Dans un premier temps, les apprenants appliquent des codes chiffrés pour donner un feedback positif ou négatif sur la compréhension d'un point linguistique suite à l'explication de l'enseignante. Nous avons remarqué que l'enseignante sollicite 33 fois ce feedback par la demande « *Vous comprenez ?* ». Par exemple, dans l'extrait 3, après avoir

expliqué l'utilisation de «Tu »et de «Vous », elle demande aux apprenants : «*Vous comprenez ?* » ,les apprenants lui répondent par «1 »pour manifester leurs compréhension. Comme dans l'extrait 34,

E : [...] Alors on dit «un »ou «une », cela dépend du nom derrière. Si c'est un homme, «*c'est un...* ». Si c'est une femme, on dit «*c'est une...* ». Vous comprenez ? ++

Dans la plupart des cas, on constate que les apprenants lui répondent avec «1 » via l'espace de discussion. Les codes chiffrés sont des marqueurs significatifs pour l'enseignante. Si elle voit beaucoup de chiffre «1 », cela la rassure et lui apporte une confirmation de la pertinence de la progression du cours.

Dans un deuxième temps, les codes chiffrés ont pour but de renseigner l'enseignante sur l'état des connaissances des apprenants. Autrement dit, l'enseignante s'assure d'un certain nombre de prérequis avant d'aborder le contenu. Prenons un exemple, dans l'extrait 11,

E : Mais qu'est-ce que ça veut dire la liaison ? Y-a-t-il quelqu'un qui ne sait pas ? Vous pouvez taper 2 pour que je sache votre situation.

Cette demande doit lui permettre de décider rapidement si elle doit consacrer du temps pour expliquer ce qu'est la liaison ou non. La majorité représente le pouvoir dans un cours magistral. La plupart des apprenants lui répondent «2 » , donc l'enseignante décide de préciser ce point immédiatement.

Dans un troisième temps, les codes chiffrés «1 »et «2 »marquent un feedback suite à des problèmes techniques. Les problèmes techniques sont imprévus dans un cours en ligne, l'enseignante intervient à tout moment pour les régler. Dans l'extrait 24, l'enseignante invite C. à parler via le microphone, mais suite à deux «Bonsoir » avec le ton montant, il n'y a toujours pas de retour de C.. L'enseignante se doute alors que le problème vient du microphone de C..

E : C.*Bonsoir* ↑ *Bonsoir* ↑ C'est mon problème ? Vous pouvez l'entendre ? Ok, C., ça va pas. Je t'entends pas. Je te laisse.

Avec les codes chiffrés, l'apprenante réagit rapidement aux questions de l'enseignante. Suite à ces feedbacks rapides, l'enseignante décide de laisser C. et de changer d'interlocuteur. On voit que les codes chiffrés peuvent aider l'enseignante à identifier les

problèmes techniques rapidement pour réajuster la distribution des tours de parole par la suite.

Dans les cas présentés ci-dessus, le code « 1 » signifie une réponse affirmative, et le code « 2 » signifie une réponse négative. En ce qui concerne les questions alternatives, l'enseignante demande aux apprenants de faire un choix entre deux propositions. On observe que les apprenants intériorisent les codes chiffrés et les appliquent pour la première proposition en marquant « 1 » et pour la deuxième en marquant « 2 » sans que l'enseignante ait besoin de le préciser. Par exemple, lorsque l'enseignante aborde le masculin et le féminin, comme dans l'extrait 21,

E : on va voir tout d'abord ce mot « *gāo xìng* » (content, contente), si je veux dire « *Christine hěn gāo xìng* », vous utiliserez quel mot ? Vous choisissez le deuxième.

L'enseignante demande aux apprenants de mettre en pratique l'utilisation du masculin et du féminin, elle dit la phrase en chinois, les apprenants doivent choisir le mot correct entre « content » et « contente ». On constate que les apprenants lui répondent avec le code « 2 » au lieu d'écrire le mot « contente ».

À travers ces exemples, il est intéressant de noter que l'utilisation de « 1 » et « 2 » représente un type de code de communication propre à ce contexte. Les utilisateurs font partie de cette communauté d'apprentissage en ligne où ils partagent un même objectif d'apprentissage et maîtrisent l'utilisation de ces codes chiffrés.

1.2. Le paradoxe du code « 1 » et « 2 »

Il est indéniable que les codes chiffrés « 1 » et « 2 » fournissent certaines facilités pour l'enseignante. Par exemple, avoir une statistique rapide, modérer la surcharge cognitive concernant le traitement des informations. Cependant, il arrive que l'utilisation des codes chiffrés risque de perturber la réception des informations. On sait que les messages affichés via l'espace de discussion se renouvellent vite, si l'enseignante lance plusieurs sollicitations successives, les messages des apprenants risquent de se décaler. Par exemple, dans l'extrait 11 :

E : On dit « *Vous vous appelez comment ?* », je répète « *Vous vous appelez comment ?* ». Avez-vous entendu que j'ai prononcé « *z a* » ? Savez-vous qu'est-ce que ça veut dire ? ++ C'est la liaison. « *Vous vous appelez comment ?* » (trois fois).

Suite à plusieurs sollicitations de l'enseignante qui n'a pas laissé suffisamment de temps aux apprenants pour réagir, les réponses sont désynchronisées. Il est donc difficile d'identifier les réponses qui correspondent aux bonnes questions. Dans ce cas, les codes chiffrés ne fournissent pas d'informations fiables.

On observe également que les réponses des apprenants sont produites en trois codes : le code chiffré/ le français / le chinois. Les trois codes sont mélangés. Par exemple, dans l'extrait 22,

E : parler et écrire sont deux choses différentes en français. Vous comprenez ?

H. : 嗯(oui)

A. : 1

O. : oui

B. : 1

A. : 明白 (j'ai compris)

« 嗯 » et « 明白 » sont en chinois, « Oui » est en français, et « 1 » est le code chiffré. Dans ce cas, les apprenants développent une posture uniquement réactive consistant à donner des feedbacks de compréhension dans n'importe quel code, ce qui n'est pas favorable pour élaborer une représentation complexe de l'usage de la langue.

Les codes chiffrés sont utiles pour l'enseignante comme nous l'avons présenté ci-dessus, cependant, je mets en doute leur efficacité, en particulier dans un cours de langue. Il me semble qu'ils manifestent une relation didactique entre l'enseignante et les apprenants très traditionnelle. L'enseignante prend en charge la transmission du savoir, elle adopte une position de « production », les apprenants adoptent une position de « réception ». Les codes chiffrés aident plutôt l'enseignante à orienter son activité, mais ils ne sont d'aucune aide pour les apprenants. Ils les dispensent même d'écrire en français alors qu'il s'agit d'un cours de langue, où les apprenants devraient pouvoir essayer la langue cible afin de se l'approprier. Il me paraît que ce type de code est « froid », surtout dans une communication déjà médiatisée. Utiliser la langue cible peut aider les apprenants à construire un sentiment d'appartenance et de satisfaction par rapport à la langue qu'ils veulent s'approprier, et ce sentiment permet à son tour de favoriser l'apprentissage.

1.3. « We code »

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les apprenants en ligne constituent une communauté d'apprentissage virtuelle. En dehors de la classe, chacun fait partie de communautés différentes. Dans ce cours de français, ils se réunissent ensemble pour parvenir au même objectif d'apprentissage. Je pense que l'utilisation du code chiffré marque une communauté particulière. C'est le « We code ». Les apprenants ont un sentiment d'appartenance à cette communauté. Pour les novices, cette utilisation est mystérieuse et ils sont perdus au début. On observe qu'ils intériorisent l'utilisation des codes par la suite. Comme le proverbe le dit : À Rome, il faut vivre comme les Romains. Les apprenants apprennent à reconnaître à quel moment ils doivent les utiliser. Ce type de code, même s'il renforce le côté impersonnel, « froid » de ce cours cours magistral à distance, peut paradoxalement aider les apprenants à rompre l'isolement en créant du lien social dans cette communauté virtuelle.

2. *Compétence sémiopédagogique*

À travers notre observation, on constate que l'enseignante mobilise des ressources variées afin de faciliter l'apprentissage et d'attirer l'attention des apprenants. Les ressources multimédias aident les apprenants à avoir accès aux informations de façon compréhensible. Pour chaque séance, l'enseignante présente environ cinq diapositives en intégrant des photos authentiques, des dessins ou des ressources audiovisuelles. On observe que les apprenants montrent plus d'envie de participation face à une présentation variée. Nous allons voir tout d'abord par quels moyens l'enseignante attire l'attention des apprenants, puis nous montrerons les ressources multimédias qu'elle met en place afin de faire sortir l'importance de la compétence sémiopédagogique chez l'enseignante en ligne.

2.1. *Développement des stratégies d'enseignement*

En premier lieu, on repère fréquemment les cadres rouges et bleus qui sont affichés dans les diapositives. Selon Christine, c'est une stratégie d'enseignement qui consiste à faciliter le processus de mémorisation chez les apprenants. Elle sélectionne des phrases clés, puis les met en relief dans des cadres rouges et bleus en fonction du degré d'importance et de la fréquence d'utilisation dans la vie quotidienne. Le cadre rouge incite les apprenants à lire à voix haute, puis à réciter par cœur, en revanche, le cadre bleu indique qu'il faut se familiariser avec ces phrases.



Figure 6 Diapositive (Séance 1)

L'enseignante précise les fonctions des cadres dans l'extrait 31,

E : on va voir ce que l'on fera aujourd'hui. Le point le plus important d'aujourd'hui, c'est : « **C'est un ... / C'est une ...** » et « **Il est ... / Elle est ...** ». Le cadre rouge, c'est ce que vous devez mémoriser par cœur. Le cadre bleu, c'est ce que vous devez noter. Si vous n'avez pas le temps après le cours pour travailler, qu'est-ce que vous devrez réviser ? Ce sont les points dans le cadre rouge.

Précisons que l'un des objectifs de ce cours est de réciter ces phrases clés. On constate que l'enseignante se met à la place des apprenants pour leur donner une stratégie d'apprentissage. Il me semble qu'elle tient une place autoritaire dans la sélection du contenu. On voit qu'elle anticipe les difficultés des apprenants et « enseigne » une stratégie d'apprentissage. Elle sélectionne les points à retenir. En ce qui concerne la conjugaison du verbe « être », elle présente seulement les pronoms : *je / tu / il / elle* afin de ne pas surcharger la mémorisation.

Par ailleurs, l'enseignante utilise des formes spéciales pour présenter quelques points clés, par exemple, dans la première diapositive, elle introduit « Tu » et « Vous » dans une bulle afin d'attirer l'attention des apprenants pour aborder la distinction.



Figure 7 "Tu" et "Vous" (Séance 1)

Dans la sixième séance, l'enseignante présente les pronoms toniques en montrant les cadres de couleurs différentes. D'un côté, c'est une technique pour maintenir l'attention des apprenants ; de l'autre, c'est pour faciliter le processus de mémorisation.

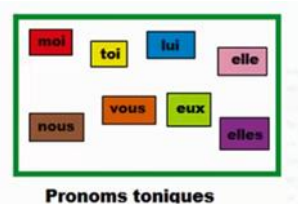


Figure 8 Pronoms toniques (Séance 6)

De plus, l'enseignante sélectionne le contenu abordé selon un degré de fréquence d'utilisation dans la vie quotidienne. Dans l'extrait 23,

E: Alors si vous pensez qu'il y a trop de phrases à mémoriser, vous pouvez retenir d'abord « **Oui, bien sûr** ». Comme ça, quand quelqu'un vous pose la même question, au moins, vous pouvez lui répondre. Avec votre niveau actuel, vous rencontrerez plus d'occasions pour répondre, mais pas pour interroger.

L'enseignante demande aux apprenants de mémoriser la phrase « *On peut se tutoyer ?* » en précisant que c'est une phrase fréquente dans la vie quotidienne, mais elle n'apparaît pas dans les manuels. Afin d'alléger le contenu à mémoriser, elle demande aux apprenants de retenir tout d'abord la réponse « *Oui, bien sûr* », en donnant un argument pragmatique : à leur niveau, mieux vaut éviter la négociation et assurer la continuité de la conversation par un feedback positif.

Ensuite, on remarque que l'enseignante utilise le crayon rouge tout au long de son cours. D'une part, l'utilisation de la couleur rouge crée un contraste évident par rapport aux autres couleurs. Cela aide les apprenants à mieux suivre le discours de l'enseignante et à maintenir leur attention. D'autre part, la couleur rouge est celle de la correction, c'est une couleur qui appartient aux enseignants pour corriger et commenter. On voit que l'enseignante a recours principalement aux moyens suivants : entourer, souligner, mettre en évidence, utiliser une flèche et créer des liens. La production de tous ces signes sémiotiques accompagnent simultanément le discours de l'enseignante. Prenons des exemples, dans le segment 14, lorsqu'elle veut souligner la distinction entre « Et toi » et « Et vous », elle les entoure.

E : alors, maintenant, vous savez la distinction entre « Et toi ? » et « Et vous ? ».



Figure 9 "Et toi" et "Et vous" (Séance 1)

Dans l'extrait 20, l'enseignante explique le masculin et le féminin du mot « enchanté/enchantée ». Elle entoure « e » afin de mettre l'accent sur l'accord du féminin.

E : Si c'est un homme, on dirait « enchanté ». Si c'est une femme, on dirait « enchantée ».

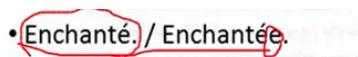


Figure 10 Enchanté VS Enchantée (Séance 1)

Dans l'extrait 11, comme dans la figure 9, lorsqu'elle accentue la liaison, l'enseignante la souligne avec un pont renversé pour accentuer la prononciation phonétique « vous appelez ». Dans l'extrait 23, lorsque l'enseignante met de l'importance sur la phrase « On peut se tutoyer ? », elle utilise un marqueur pour que les apprenants se rendent compte de l'importance de cette phrase.

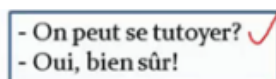


Figure 11 On eput se tutoyer ? (Séance 1)

Dans l'extrait 66, l'enseignante met en comparaison les deux dialogues et utilise une flèche à double sens afin de rappeler l'usage différent des structures « C'est un / C'est une + Nom. » et « Il est / Elle est + Adj. ».

E : vous regardez le côté droit. Je met l'accent sur la comparaison entre « c'est un » et « il est / elle est », et aussi la majuscule et la minuscule.

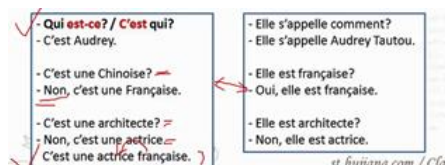


Figure 12 Comparaison (Séance 1)

Christine possède un répertoire sémiotique riche en mettant en place ses propres stratégies d'enseignement. Cependant, si les apprenants pouvaient participer activement pour trouver

leurs propres stratégies, par exemple, faire leurs propres résumés, ce processus de réflexion permettrait aux apprenants de développer davantage d'autonomie afin de laisser une trace plus durable dans leur mémoire.

2.2. Utilisation des ressources multimodales

Le contact avec la langue cible est l'objet primordial dans un cours de langue. Grâce aux technologies, l'enseignante peut mobiliser des ressources audiovisuelles afin d'aider les apprenants à entrer en contact avec la langue cible de façon familière. Par exemple, lorsqu'elle présente l'utilisation de « tu » et « vous » dans l'extrait 3, elle choisit une photo de série américaine connue « Friends ». Dans l'émission « Friends », ce sont des amis, donc certainement ils se tutoient. Les apprenants sont sensibles aux personnages familiers, cela aide à leur compréhension. Dans l'extrait 61, l'enseignante fabrique deux dialogues pour pratiquer les points linguistiques sur la présentation. Elle a choisi deux photos, la photo de l'actrice française Audrey Tautou, et la photo de Tom Cruise, un acteur américain. La plupart des apprenants connaissent Audrey Tautou grâce au film « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain ». C'est pour cela que Sherry et Dan réagissent sur ce point. Dan écrit que « *Audrey Tautou est ma déesse* ».



Figure 13 Acteur et Actrice (Séance 1)

Les apprenants montrent de l'affection pour cette actrice. Cela indique l'importance de choisir des personnages à la mode dans un cours de langue en ligne afin de stimuler la participation des apprenants. D'ailleurs, au début, pendant les échanges en audiosynchrone avec les apprenants, ils se sont trompés sur la nationalité de Tom Cruise. Ensuite, cette erreur a attiré l'attention des apprenants, cela a généré une discussion sur la nationalité de Tom Cruise. Dans l'extrait 64,

écrit que Tom Cruise n'est pas anglais mais américain. On voit que les personnages peuvent toujours susciter des échanges.

D'ailleurs, l'enseignante montre l'extrait de « Peppa Pig » en version française dans le but de présenter les pronoms toniques. Cela aide les apprenants à rétablir une scène authentique de façon ludique et favorise la mise en pratique par la suite.



Figure 14 Peppa Pig (Séance 6)

Avant chaque séance, l'enseignante projette une chanson française. Il y a souvent des apprenants qui sont curieux de connaître le nom des chansons. C'est un bon début pour accéder au cours et mettre les apprenants dans une ambiance détendue avec une composante culturelle.

Chapitre 8. Le positionnement expert-novice

Dans ce chapitre, nous allons nous pencher sur les rapports asymétriques entre l'enseignante et les apprenants qui marquent un positionnement expert-novice.

1. Le style d'enseignement directif

Comme nous l'avons évoqué dans le cadrage théorique, le style d'enseignement directif implique que l'enseignante prenne toutes les décisions et qu'elle impose aux apprenants de suivre son scénario. Ce style demande des rites de soumission et d'obéissance de la part des apprenants. Nous allons analyser les caractéristiques de son style d'enseignement autour de type de questions et de phénomène d'évitement face à la sollicitation des apprenants en s'appuyant sur une analyse à la fois quantitative et qualitative.

1.1. Type de questions

L'enseignante sollicite principalement les apprenants autour de trois types de questions : les questions totales, les questions alternatives et les questions partielles. L'interrogation totale demande aux apprenants de répondre simplement par « oui » ou par « non » dans le but de faire confirmer ou infirmer la vérité d'une proposition. L'interrogation alternative implique que l'enseignante propose plusieurs possibilités aux apprenants. L'interrogation partielle demande aux apprenants de compléter des informations sur un terme manquant. Dans notre cas, pour la première séance, après avoir compté les questions posées par l'enseignante, nous avons trouvé 66 questions totales, 4 questions alternatives et 31 questions partielles. On constate que le nombre de questions totales est deux fois plus élevé que les questions partielles.

En ce qui concerne les questions totales, la plupart de celles-ci consistent à vérifier la compréhension des apprenants suite à une explication linguistique de l'enseignante. Par exemple, « *vous comprenez ?* », « *c'est ça ?* », « *d'accord ?* », « *ça marche ?* », etc. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, face à ce type de questions, les apprenants lui répondent majoritairement par le code chiffré « 1 » et « 2 ». La majorité des réponses est « oui », cela lui permet de continuer son discours. Par ailleurs, le reste des questions totales

n'est pas directement liée aux contenus du cours. D'une part, elles sont liées à des problèmes techniques, comme dans l'extrait 30,

E : pouvez vous voir la bonne réponse ? C'est bon ?

L'enseignante attend une confirmation des apprenants sur l'affichage de son exercice. D'autre part, c'est pour une prise d'information initiale afin de décider si elle doit aborder la suite du contenu. Comme dans l'extrait 40,

E : vous savez qu'est-ce que ça veut dire la conjugaison des verbes ?

Quant aux questions alternatives, l'enseignante propose des possibilités afin que les apprenants fassent leur propre choix. Par exemple, dans l'extrait 2, l'enseignante utilise les deux photos affichées pour expliquer la différence entre «vous »et «tu » . Elle interroge les apprenants : «*vous vouvoyez ou vous tutoyez ?* » . On voit que la réponse des apprenants est uniforme, ils choisissent tous la bonne réponse qui correspond aux attentes de l'enseignante.

Les deux types de questions ont une caractéristique commune : les apprenants se trouvent dans une posture passive, plutôt dans une position de «réception » ,ils n'ont pas besoin de réfléchir davantage et cela leur permet de trouver la bonne réponse.

Concernant les questions partielles, on ne sélectionne que les questions qui interrogent sur le contenu d'enseignement. Il nous reste seulement 7 questions où les apprenants réagissent activement. Par exemple, dans l'extrait 8, l'enseignante interroge sur le sens de «*Et toi ?* » , certains apprenants lui fournissent la traduction en chinois via l'espace de discussion, H(é) lui répond en anglais «*And U ?* » . Dans l'extrait 55,

E : C'est quoi le problème pour B (C'est un étudiante) ?

H. : n'ajoute pas d'« »

B. : masculin

D. : une

Les apprenants participent activement pour trouver l'erreur de la phrase «*C'est un étudiante* »en proposant différentes réponses. La question partielle impose aux apprenants de réfléchir et de participer activement aux discussions en mobilisant leur répertoire linguistique. Dans un cours de langue, ce type de question apparaît crucial pour motiver les apprenants et favoriser leur processus d'apprentissage, car ils se trouvent dans une posture

active de « production », ils profitent de ce moment de « contribution » pour manifester leur participation devant l'enseignante.

1.2. Fausses questions

On souligne que parmi les questions posées par l'enseignante, il y a de nombreuses questions qui sont des « fausses questions ». C'est-à-dire que l'enseignante pose une question, elle n'attend pas de réponse des apprenants. Par exemple, dans la plupart des questions partielles, c'est l'enseignante qui fournit la réponse immédiatement dans un but d'amorcer le contenu qu'elle veut aborder. Dans l'extrait 12, l'enseignante interroge les apprenants : « *qu'est-ce que ça veut dire la liaison ?* », ensuite, elle ne laisse pas de temps de réflexion aux apprenants, et accède directement au procédé d'explication : « *Je vous tape un mot dont vous ignorez le sens, juste regardez la forme...* ». Dans l'extrait 55,

E : [...] Donc A (Il est un étudiant.) est correct ? C'est sûr que NON. Pourquoi ? Parce que c'est « il est », pas d'article derrière. S'il n'y a pas d'« un », la phrase est correcte.

Lorsque l'enseignante explique les erreurs de chaque distracteur de l'exercice, elle lance les questions et donne la réponse immédiatement dans le but de guider l'attention des apprenants. Dans l'extrait 12,

E : [...] La liaison est importante. Qu'en pensez vous ? Si vous pensez que c'est important, tapez 1, à l'inverse, tapez 2.

Rien d'étonnant que la réponse marque « 1 ». L'enseignante pose cette question dans l'objectif d'attirer l'attention des apprenants, car la réponse est évidente : « la liaison est importante ». C'est aussi pour amorcer ce qu'elle veut expliquer par la suite. Comme l'extrait 19,

E : En français, on a le masculin et le féminin. Vous savez ?

Avant d'aborder le sujet du masculin et du féminin, l'enseignante lance cette question pour savoir si les apprenants ont déjà entendu parler de ce point. Les réponses sont toutes « oui » en écrivant le code chiffré « 1 ». Dans ce cas-là, la réponse des apprenants n'a pas tellement d'importance, car dans tous les cas, l'enseignante va aborder ce point.

Après avoir analysé les questions posées, on constate que les « fausses questions » peuvent être considérées comme une technique pour attirer l'attention des apprenants. La première intention de l'enseignante n'est pas d'interroger les apprenants en attendant leurs

réponses, mais de parvenir à son propre objectif pédagogique. On voit que derrière chaque question, elle n'a pas prévu de laisser une pause pour que les apprenants réfléchissent. Si ce type de questions est le plus fréquent, les apprenants auront l'habitude de se trouver dans cette position d'« écoute » et passive. Rappelons que l'un des rôles essentiels de l'enseignant consiste à transmettre le savoir, mais il y a aussi un autre rôle crucial qui consiste à faire produire les apprenants. On voit que l'enseignante ne laisse pas beaucoup de temps libre aux apprenants. Cela renvoie à l'une des caractéristiques du style d'enseignement directif : l'enseignante pose une question puis elle répond elle-même.

1.3. Évitement

À travers notre observation, on constate que les apprenants se trouvent plutôt dans une posture passive, ils peuvent poser des questions via l'espace de discussion, mais cela reste des moments rares. L'enseignante encourage les apprenants à lui poser des questions avec le chat synchrone, par exemple, dans l'extrait 37,

E : est-ce que vous avez des questions jusqu'à maintenant ? Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me les poser. C'est l'un des avantages de la vidéosynchrone, vous pouvez poser des questions tout de suite.

On voit que l'enseignante incite les apprenants à lui poser des questions. Mais, dans la plupart des cas, elle évite de répondre directement aux questions, elle les repousse à plus tard. Elle veut que les apprenants respectent bien son rythme d'enseignement, suivent scrupuleusement son scénario. Cela correspond au rite d'obéissance dans son style d'enseignement directif.

Dans l'extrait 7, N(2) est la première qui pose une question via l'espace de discussion,

N(2) : l'adjectif au féminin doit ajouter un « e » à la fin ?

À ce moment-là, l'enseignante est en train d'expliquer la phrase clé « je m'appelle + Nom. », donc la question de N(2) n'a pas de lien direct avec ce qu'elle est en train d'aborder. Elle choisit de continuer le cours en ignorant la question de N(2). Jusqu'à l'extrait 38, N(2) relance la question pour que l'enseignante lui réponde :

E : ce que l'on est en train de voir, ce n'est pas l'adjectif, c'est le nom.

Elle fournit un feedback de «refus » à Nolan, qui signifie implicitement que ce n'est pas son objectif d'enseignement d'aujourd'hui, «tu as posé une question hors de mon scénario » .N(2) accepte sa réponse avec «OK ».

Ensuite, dans l'extrait 38, T(2) pose une question sur l'orthographe des noms de nationalité,

T(2) : est-ce qu'il faut écrire en majuscule la nationalité?

E : La nationalité peut être l'adjectif et le nom. Je vais vous PRECISER tout à l'heure (deux fois) (rire).

L'enseignante évite encore une fois de répondre directement à la question de T(2). De plus, elle met une accentuation sur le mot «préciser » (mot traduit en français) qui s'accompagne de rires, elle se répète deux fois. Cela signifie que l'enseignante ne veut pas aborder les points qu'elle a préparés par la suite, surtout, les petits rires marquent qu'elle ne veut pas que les apprenants se précipitent sur son programme, les questions posées doivent suivre son scénario. Finalement, T(2) lui envoie quatre fleurs pour lui exprimer son affection, c'est un signe de rite de soumission. Dans le même extrait, X(2) pose une question liée à la prononciation d'«un » ,

X(2) : professeur, « un on prononce comme « ān » en chinois ?

E : En fait, ce n'est pas pareil que « ān » [a n], pour «un », il faut tirer ta bouche, mais pas si ouverte.

L'enseignante lui explique avec l'aperture de bouche pour distinguer «ān »et «un » . C'est la première fois de cette séance qu'elle répond à la question d'un apprenant en donnant une réponse directe.

Dans l'extrait 39, N(1) pose la même question que celle de T(2) sur l'orthographe des noms de nationalité

N(1) : est-ce qu'il faut écrire en majuscule la nationalité?

E : [...] La question de l'utilisation de la lettre majuscule sur la nationalité, j'y répondrai tout à l'heure.

N(2) : la lettre capitale ?

E : [...] Tout d'abord, on voit le français parlé, après que l'on passera à l'écrit. Ça marche ?

Lorsque l'enseignante explique quelques stratégies d'apprentissage, N(1) relance la question. L'enseignante lui répond immédiatement sous forme d'une séquence enchâssée en repoussant la question à plus tard. Ensuite, N(2) essaie de répondre à N(1) en donnant son hypothèse. L'enseignante fait à nouveau valoir son point de vue, ce n'est pas le

moment de discuter sur l'écriture. Cette question a été posée par deux apprenants, cela signifie que c'est une question intéressante pour la plupart des apprenants, de plus, ils veulent avoir une réponse « maintenant ». Dans le même segment, T(1) pose une question sur la phonétique française,

: en anglais, il y a la sonorisation, c'est pareil en français ? Ou bien « d » est toujours sonorisé, il n'y a pas de « t » voisé.

Dans cet extrait, les apprenants posent un certain nombre de questions, mais l'enseignante ne répond pas, et elle passe directement à l'étape suivante.

Dans l'extrait 47, l'enseignante introduit l'utilisation de la nationalité au masculin et au féminin, X(1) pose la question :

X(1) : on n'ajoute pas un article indéfini pour « wǒshì měiguó rén (je suis américain) » ?

L'enseignante évite encore de répondre à la question, X(1) a relancé la question, mais n'a toujours pas de retour. Dans l'extrait 52, M. pose la même question :

M. : pourquoi derrière « c'est », on peut ajouter « un », mais derrière « il est », on n'ajoute pas « un » ? **E :** M., ne t'inquiète pas, je vais bientôt t'y répondre à cette question.

En fait, les questions de X(1) et M. concernent directement ce que l'enseignante va aborder par la suite, donc elle ne veut pas développer ce point linguistique maintenant. C'est toujours le même motif de refus. Finalement, la réponse de l'enseignante arrive dans l'extrait 54,

E : pourquoi derrière « c'est », on peut ajouter « un », mais derrière « il est », on n'ajoute pas « un » ? Pourquoi, je ne peux pas vous répondre.

Elle explique que la structure est figée, donc l'objectif est de retenir cette structure mais pas de chercher la raison de la construction.

Lorsque l'enseignante ne répond pas directement aux questions des apprenants, on trouve quelques moments d'étalement où les apprenants s'entraident. Par exemple, dans l'extrait 44, concernant la phrase « *Je suis américaine* », Y. pose la question :

Y. : « suis » doit-on faire la liaison ?

L'enseignante n'a pas donné la réponse directement. Par contre, les deux autres apprenants interviennent tout de suite en répondant «*pas de liaison* ». Cependant, dans l'extrait 46, J. relance la même question :

J. : «*suis américain* » doit faire la liaison ?

E. : Oui, vous pouvez faire la liaison. En français, il y a des liaisons obligatoires, facultatives et interdites.

Après avoir posé plusieurs fois la même question, l'enseignante donne finalement son explication. Cependant, elle n'a pas réagi au moment où les apprenants fournissent leur réponse «*pas de liaison* ». Les apprenants s'entraident, sans l'arbitrage de l'enseignante, et ils risquent d'aboutir à de mauvaises conclusions. Cela nous rappelle l'importance du rôle d'arbitrage de l'enseignant.

Dans l'extrait 49, suite à l'explication de l'enseignante sur l'importance d'accorder l'adjectif avec le sujet personnel, C. pose la question :

C. : si c'est le français écrit, on ne sait pas le sexe, comment doit-on faire ?

E. : selon le contexte

Z. : les noms des personnes

E. : C., tu penses trop. Quand tu regardes un article ou un roman, il y a le contexte qui va t'aider. Oui bien sûr, on peut aussi voir avec les noms des personnes.

On voit que les autres apprenants réagissent sur la question de C. en fournissant des possibilités. L'enseignante réagit également sur sa question, mais elle commence par un jugement négatif «*tu penses trop* » de façon implicite, sous-entendu que la question est «*hors sujet* » .

Au total, on souligne que les apprenants lancent environ 20 sollicitations, mais il n'y a que quatre fois où l'enseignante fournit une réponse directe. Dans la plupart des cas, elle trouve que ce n'est pas le bon moment pour traiter les questions posées. Les apprenants doivent bien respecter le déroulement de son scénario. C'est pour cela qu'elle refuse de donner directement un feedback, ce qui donne l'impression qu'elle ignore la question.

À mon avis, lorsque les apprenants posent une question, ils montrent une envie d'apprendre. Les questions représentent un moment d'échange. Les apprenants ont envie de fournir des preuves pour montrer qu'ils s'intéressent à ce qu'ils apprennent. L'enseignante devrait faire face directement aux questions des apprenants, car suite à

plusieurs refus, ils risquent de se démotiver. Dans notre cas, les apprenants anticipent le contenu d'apprentissage en posant des questions. Si l'enseignante accepte cette anticipation, les apprenants peuvent obtenir une satisfaction, et au moment où l'enseignante présente ce point linguistique, ils se trouvent déjà dans une phase de renforcement. Il me semble que l'enseignante se concentre plutôt sur le contenu de la question en ignorant l'acte de sollicitation qui indique une envie de participation. En tant qu'enseignante, Christine pratique principalement le rôle de « vecteur d'information » comme dans la plupart des cours traditionnels. Elle est la transmetteuse de savoir, les apprenants se trouvent dans une position de « réception ». Son style d'enseignement directif consiste aussi au déroulement de son cours ritualisé, la centration sur l'enseignante décide de la modalité d'intervention.

2. Les échanges en mode audiosynchrone

Comme nous l'avons déjà décrit ci-dessus, le mode de distribution des tours de parole est entièrement géré par l'enseignante. Les apprenants sont en liste d'attente. L'enseignante donne la parole à un apprenant en le nommant. Le protocole d'échange est unidirectionnel entre l'enseignante et les apprenants, c'est-à-dire que l'enseignante lance une sollicitation, puis les apprenants réagissent et l'enseignante clôture l'échange par une évaluation.

Après avoir observé la plupart des séances enregistrées, on constate que l'enseignante consacre de nombreuses séquences à la distribution des tours de parole parmi les apprenants. Cela rejoint sa préconisation « *Parler est un objectif principal dans le processus d'apprentissage d'une langue* ». En ce qui concerne la première séance, l'enseignante invite 22 apprenants à parler via le microphone, il y a deux échanges ratés en raison de la mauvaise connexion du côté de l'apprenant. De plus, la durée d'échange augmente à la fin de chaque séance, au début, les échanges durent trois à six tours, à la fin, les échanges durent plus de vingt tours, car l'enseignante mobilise les connaissances antérieures pour rappel. Notons que les échanges ne sont pas libres, c'est une communication plutôt didactique, donc ils remplissent les deux rôles suivants : en premier lieu, c'est pour mettre en pratique les points linguistiques appris, donc il s'agit d'une phase de renforcement ; en deuxième lieu, c'est pour réciter des modèles de dialogue.

2.1. L'entraînement

L'enseignante autorise les échanges via le microphone après avoir expliqué des points linguistiques, précisant que tous les échanges en mode audiosynchrone ont un objectif d'entraînement. Dans un premier temps, l'enseignante invite les apprenants à s'entraîner avec des phrases basiques comme «*tu t'appelles comment ?* » et «*je m'appelle ...* » en simulant un dialogue entre l'enseignante et les apprenants. Dans ce type d'échange, il arrive que l'enseignante enchâsse des séquences latérales qui ont une fonction de correction. Par exemple, dans l'extrait 27,

E³: vous vous appelez comment ↑

N(1)⁴: moi ↑ je m'appelle N (1) ↓ Et toi ↑

E⁵: ah (rires) N(1) réfléchissez. Ma question est «vous vous appelez comment ? », tu me dis directement «Et toi ? ». C'est un peu indiscret .

N(1)⁶: je m'appelle N(1) ↓ Et vous ↑

L'enseignante utilise «vous » pour poser la question, cependant, N(1) a posé la question avec «Et toi », donc l'enseignante s'est rendu compte de son erreur et enchâsse la séquence E5 pour solliciter une autocorrection de la part de N(1), qui s'exécute. L'intention de l'enseignante consiste à entraîner les apprenants à parler, mais le focus est plutôt sur la forme.

Dans un deuxième temps, l'enseignante invite les apprenants à lire à voix haute des mots, des phrases ou un dialogue. Dans ce cas-là, les échanges concernent seulement un discours formel qui renvoie à une communication purement didactique, les apprenants effectuent un ordre suivant une consigne. Par exemple, dans l'extrait 57, l'enseignante invite H. à lire le dialogue affiché sur le TBI :

E¹: allez le premier.

H.²: «bonjour à tous. Voici Pedro [petro]. Il est espagnol et il est traducteur. »

E³: ok «lestraducteur» ↓ très bien ↓

On voit que l'enseignante lance la consigne, et H. l'exécute, l'enseignante reprend la dernière phrase de H. et lui donne une évaluation positive «*très bien* » sans corriger son erreur phonétique.

2.2. *Manifestation de la protestation des apprenants*

Les apprenants adoptent une posture passive face aux échanges. Les échanges n'ont pas un but communicatif, donc la longueur et le contenu sont tous décidés par l'enseignante. Cela peut susciter une protestation de la part des apprenants. Par exemple, dans l'extrait 51, l'enseignante demande à Pinion de traduire une phrase du chinois au français. Cet échange est très court par rapport à ceux des autres.

E¹: allez, P.²: **bonsoir** ↓ (le son est faible).

E³: **bonsoir** ↓ Allez présentez vous. Wǒ

xxx (je m'appelle xxx).

P.⁴: **je m'appelle P.** ↓

E⁵: ok, très bien. Parlez un peu fort. Je n'ai pas bien entendu. OK, le deuxième élève.

Lorsque l'enseignante invite O. dans l'extrait 53, P. manifeste sa protestation face à un échange court en écrivait «*pour ma part, le temps était court* ». Christine n'a pas réagi à ce commentaire. À travers la réaction de P., on peut voir que les apprenants restent en liste d'attente, ils ont une forte envie de prendre la parole, ils tiennent à avoir un moment d'échange avec l'enseignante. Cela montre l'importance de l'équité dans la répartition du temps alloué à chaque tour de parole. Les risques de blesser les apprenants et de les démotiver sont grands. À partir de l'extrait 63, la longueur de l'échange avec l'enseignante augmente davantage. Lorsque l'enseignante parle avec M., P. montre une nouvelle fois sa déception :

P. : aujourd'hui, je n'aurai plus la chance de prendre la parole.

On voit que P. s'attend à être dédommagé de sa trop courte prise de parole. Cependant, l'enseignante et les camarades n'ont pas réagi face à son émotion négative. Dans l'extrait 46, l'apprenant Sept exprime sa satisfaction face à sa prise de parole en écrivant «*enfin, j'arrive à ouvrir ma bouche* ». On constate que les apprenants tiennent à leur prise de parole, ils se livrent à une compétition pour parler via le microphone, cela fait apparaître le désir de s'exprimer en français et leur permet de renforcer leur confiance en soi.

Précisons que la dimension affective est très importante pour pallier l'émotion de manque dans l'enseignement-apprentissage à distance. L'enseignante fait face à un public d'apprenants qui se réunissent dans son cours pour acquérir des connaissances, cependant, les apprenants ont tous une identité différente, ils ont aussi une motivation différente, et

des compétences hétérogènes, etc. Donc il est judicieux de prendre en compte cette facette multidimensionnelle, la non prise en compte des émotions de l'apprenant risque de le démotiver.

2.3. Faire face aux imprévus techniques

Pendant les échanges en mode audiosynchrone, on constate que l'enseignante se confronte à quelques imprévus techniques tout au long des échanges. Par exemple, dans l'extrait 16, l'apprenant H(2) a une mauvaise qualité du son. Dans l'extrait 25, que l'on a déjà vu, C. est abandonnée à son triste sort :

E : C. **Bonsoir** ↑ **Bonsoir** ↑ C'est de mon problème ? Vous pouvez l'entendre ? Ok, C., ça va pas. Je t'entends pas. Je te laisse.

L'enseignante invite C. à parler, mais C. a probablement un problème de connexion. Après deux «*Bonsoir* » avec un ton montant, l'enseignante clôture l'échange. À travers son interface, on peut voir que l'acte de raccrocher est déjà prêt dès le premier «*Bonsoir* » qui n'a pas eu de réponse. C. est peut-être déçue, éprouve un sentiment d'abandon, car elle est en liste d'attente depuis un moment, mais finalement elle n'a pas eu la chance de parler. Pour l'enseignante, il s'agit toujours d'assurer un bon déroulement du cours en évitant de perdre du temps. Ainsi, elle évite les imprévus qui menacent sa planification. Dans ce cas-là, elle donne la parole à l'apprenant suivant, pour elle, c'est juste un changement d'interlocuteur. Dans l'extrait 52, l'enseignante invite D. pour parler,

E : D., **bonsoir** ↑ ++ Je ne t'entends pas, D.

L'enseignante n'a pas eu de retour de D. et elle raccroche le microphone et change de l'interlocuteur.

Il me semble qu'avoir une flexibilité face aux imprévus techniques apparaît importante pour pallier une rupture communicationnelle. L'enseignante peut toujours trouver des solutions pour compenser les imprévus, par exemple, elle peut signaler à l'apprenant d'essayer de régler son problème technique, dès que c'est bon, l'apprenant peut lui faire signe via l'espace de discussion, et l'enseignante l'interroge plus tard en le privilégiant. À l'aide des techniques de compensation, les apprenants peuvent réduire le sentiment d'abandon et garder une proximité avec l'enseignante.

Chapitre 9. Les caractéristiques de son enseignement

Chaque enseignant a ses propres façons de se comporter dans son cours. Dans ce contexte spécifique, l'enseignante dispose d'un « répertoire didactique » qui lui permet de mettre en place les moyens adaptés afin de parvenir à un but didactique pour son public. Rappelons que Christine a fait ses études en langue française en Chine, donc elle témoigne de ses propres apprentissages linguistiques. Elle fait appel à son vécu pour bien comprendre les attentes et les difficultés de ses apprenants. Cependant, l'enseignement des langues étrangères en Chine manque toujours de mise en pratique dans la plupart des cas. Comme elle le dit pendant le cours, avant de venir en France, son français était plutôt « muet ». Sa formation d'enseignante et son vécu la pousse à faire évoluer son cours, il se passe dans un environnement numérique qui mobilise des outils multimodaux et dépend du principe méthodologique de référence.

1. Revendication de la méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle, dite grammaire-traduction donne une absolue priorité à la grammaire. L'enseignant se trouve au centre de la classe en prônant l'apprentissage par cœur. L'entraînement consiste à faire intégrer les règles de grammaire et à faire assimiler les points linguistiques en ayant recours aux exercices structuraux et à la langue source. Dans notre cas, rappelons que le cours s'intitule « 300 phrases clés pour le niveau A1 ». La récitation des phrases modèles fait partie de l'objectif principal. Même si c'est un courant méthodologique ancien, force est de constater qu'il reste toujours d'actualité dans un cours de langue. Proprement dit, la méthode traditionnelle se déguise sous différentes formes venant du même principe. Nous allons repérer les éléments suivants pour montrer les caractéristiques de cette méthode déguisée.

1.1. Mémoriser par cœur

Tout au long du cours, on peut voir que l'enseignante souligne plusieurs fois l'importance de mémoriser ces phrases clés par cœur. Comme nous l'avons présenté, elle utilise des cadres de deux couleurs afin de faciliter la récitation. Dans l'extrait 4, elle donne des conseils aux apprenants débutants en disant :

E : [...] Si vous avez le temps, je vous conseille de privilégier la lecture à voix haute et de réciter les phrases modèles.

Parmi ses conseils, la lecture à voix haute et la récitation des phrases apparaissent fréquemment dans son discours. C'est un cours débutant, c'est normal que les apprenants perdent leurs repères face aux points linguistiques qui sont très différents du chinois et de l'anglais. Par exemple, dans la phrase «*tu t'appelles comment ?* », les apprenants débutants posent la question pour le «*t*' ». Dans l'extrait qui suit, Christine indique que ce n'est pas le bon moment pour expliquer, car ils sont encore au début de leur apprentissage.

E : [...] si vous rencontrez une phrase avec des points grammaticaux inconnus, vous les mémoriserez comme une expression figée [...] Alors je vous dis que vous pouvez l'intégrer dans la phrase, ne vous embêtez pas trop avec le «*t*' », vous saurez après. Retenez que la phrase est faite comme ça, ça suffit. (extrait 6)

C'est pour cela qu'elle met de l'importance sur la récitation des phrases clés, car la mémorisation des phrases permet aux apprenants de se concentrer plutôt sur le «*contenu* » sans avoir à approfondir sur la «*forme* » .

Dans l'extrait 23, concernant la phrase «*on peut se tutoyer ?* », l'enseignante demande aux apprenants de bien la mémoriser, car c'est une phrase très fréquente dans la vie courante.

E : [...] Ne me demandez pas ce que c'est l'«*on* » et le «*se* » , vous mémorisez, c'est bon.

Cependant, elle ne veut pas aller plus loin pour expliquer le mot «*on* » et «*se* » , son objectif est que les apprenants mémorisent correctement une expression figée en espérant qu'ils puissent la réutiliser dans une vraie occasion.

Lorsque Christine introduit la conjugaison du verbe «*être* » dans l'extrait 42, une discussion s'enclenche sur le meilleur moyen de mémoriser la conjugaison. C'est intéressant de noter que la plupart des apprenants fournissent une réponse uniforme «*mémoriser par cœur* » , en revanche, N(1) lui répond avec «*pratiquer à l'oral* » . Cependant, l'enseignante ne prend pas en compte sa proposition.

E : [...] vous devez faire comment ? Tout à fait. Il faut les mémoriser par cœur. (rire) Soit vous pouvez écrire, soit vous pouvez les recopier dans un cahier, puis vous les lisez à voix haute. Donc vous les mémorisez par cœur, «*je suis* » «*tu es* » «*il est* » «*elle est* » (deux fois). Vous pouvez les réciter avec un rythme comme ça. Ça marche ?

Concernant la mémorisation, l'enseignante propose quelques stratégies comme « écrire », « recopier », « lire à voix haute » et « récitation rapide avec un rythme » dans le but de renforcer le processus de mémorisation.

1.2. Reproduire un modèle de texte

L'enseignante choisit des extraits ou fabrique des supports comme un objet d'enseignement. Comme nous l'avons analysé, les sollicitations sont prédominantes chez l'enseignant. Dans la plupart des cas, c'est pour demander aux apprenants de reproduire un modèle de texte ou un dialogue. À la fin de la première séance, l'enseignante invite quelques apprenants à avoir des échanges avec elle via le microphone. Comme dans l'extrait 68,

E¹ : Céline ↓ bonsoir ↓

Céline² : bonsoir ↓

E³ : tu t'appelles comment ↑

Céline⁴ : je m'appelle Céline ↓

E⁵ : Céline ↓ enchantée ↓

Céline⁶ : (rire) enchantée ↓

E⁷ : ok, on commence. Il s'appelle comment ↑

Céline⁸ : il s'appelle comment ↓ Il s'appelle Tom Cruis ↓

E⁹ : il est français ↑

Céline¹⁰ : il est + non ↓ il est a : il est a ::: amé-ricain ↓

E¹¹ : il est américain ↓ Il est architecte ↑

Céline¹² : il est architecte ↑ Non ↓ il est acteur [aktœr] ↓

E¹³ : il est acteur [aktœr] ↓ Très bien ↓

Dans cet échange, l'enseignante sollicite Céline pour répondre à ses questions concernant la photo de Tom Cruise. Les phrases clés sont toutes affichés sur la diapositive. Les six premiers tours de parole ont l'air d'être un échange d'une communication authentique, mais cela montre également une reproduction des connaissances antérieures mémorisées. À partir de E⁷, l'échange reprend le dialogue du cours. Il est intéressant de souligner que Céline reprend la question de l'enseignante, ce qui lui permet de gagner du temps pour comprendre sa question et mieux organiser la production de sa réponse. L'enseignante fournit une évaluation positive en répétant la réponse de Céline. La plupart des échanges

sont semi-authentiques, c'est-à-dire que les personnages sont vrais, mais le contenu des échanges reste restreint en suivant un modèle.

1.3. Application paradoxale de son enseignement

Pourquoi parler de paradoxe ? D'un côté, l'enseignante insiste sur l'importance de la communication et encourage les apprenants à parler. D'un autre côté, elle prend une place prédominante, met de l'importance sur l'apprentissage par cœur et incite les apprenants à reproduire des modèles de texte. Comme dans l'extrait 5, dès le début, l'enseignante prône l'importance de la communication dans l'apprentissage de la langue.

E : à mon avis, le moment le plus intéressant dans l'apprentissage d'une langue est la communication, c'est aussi l'objectif principal [...] Est-ce qu'il faut apprendre la grammaire ? Oui, mais seulement les points clés, ça suffit. Votre objectif est de parler.

Bien évidemment, l'enseignante essaie au maximum d'inviter les apprenants à prendre la parole. Comme nous l'avons souligné, les échanges sont manipulés par l'enseignante, les apprenants peuvent parler, mais sous la condition de respecter bien son scénario pédagogique. Dans l'extrait 69,

E 1: vous vous appelez comment ↑

Emmy 2: moi ↑ je m'appelle Emmy ↓ Et toi ↑

E 3: moi ↑ je m'appelle Christine ↓ On peut se tutoyer ↑

Emmy 4: tu es chinoise ↑ _

E 5: oui ↓ je suis chinoise ↓ Très bien ! Vous me posez des questions. Avez vous d'autres questions à me poser ?

Emmy 6: quelle est votre profession ↑

E 7: je suis professeur ↓ C'est un peu difficile pour les autres.

Avant de commencer la deuxième séance, l'enseignante invite les apprenants à réviser les points essentiels de la séance précédente. De nombreux apprenants respectent bien le protocole : l'enseignante lance la sollicitation, puis l'apprenant fournit une réponse. Cependant, Emmy prend l'initiative de poser une question à l'enseignante. Cela montre qu'elle se met déjà dans une position de communication. L'enseignante l'encourage à lui poser d'autres questions, donc elle enchaîne avec : *quelle est votre profession*. L'enseignante lui a répondu, mais elle trouve que c'est une question un peu difficile pour les autres, donc elle clôture la conversation. Même si c'est un point qu'elle va aborder la

prochaine séance, elle ne veut pas le développer pour le moment. Cela montre aussi que l'enseignante insiste toujours sur son scénario pédagogique, les apprenants peuvent parler, mais il faut bien respecter son scénario.

Pendant le cours, l'enseignante encourage plusieurs fois les apprenants à parler devant l'écran. Même s'ils ne sont pas invités à parler via le microphone, il faut qu'ils répètent les phrases en les lisant. C'est aussi important que parler devant un miroir, cela permet de s'entraîner et de s'autocorriger. À travers notre observation, on constate que l'enseignante encourage les apprenants à « parler », le but principal est la communication, mais cela consiste plutôt à lire à voix haute ou à reproduire un modèle de dialogue au lieu de développer des échanges libres. Elle adopte une méthode traditionnelle déguisée à l'aide des nouvelles technologies.

2. Utilisation de la langue maternelle et de la langue étrangère

Dans notre cas, le chinois est la langue maternelle de l'enseignante et des apprenants, donc elle l'utilise comme langue d'enseignement. En s'appuyant sur la transcription, on constate que le français apparaît seulement au moment où il est défini comme un objet d'enseignement. Le cours est constitué avec de nombreuses séquences explicatives métalinguistiques. Il est évident que le chinois joue un rôle indispensable pour les apprenants débutants, ce qui leur permet de mieux comprendre l'explication des points linguistiques et d'effectuer strictement les consignes de l'enseignante. Le chinois est une langue sécurisante pour les apprenants, car ils peuvent exprimer leurs idées subtiles de façon plus fluide. Face à une communication médiatisée, l'utilisation du chinois permet d'avoir plus de proximité entre les interactants.

À part l'utilisation de la langue chinoise, on repère que l'anglais est également employé dans certaines séquences explicatives. C'est parce que l'anglais et le français font partie des langues indo-européennes, cette proximité linguistique crée le socle d'intercompréhension des langues voisines, cela donne une grande facilité aux apprenants pour accéder au sens de la nouvelle langue.

2.1. Traduction

Dans notre corpus, le chinois est d'abord considéré comme un objet de comparaison pour l'enseignement. Quand l'enseignante débute une séquence explicative pour introduire un point métalinguistique, elle cherche une traduction en chinois qui corresponde au

français dans le but d'aider les apprenants à accéder au sens facilement. Dans un deuxième temps, il s'agit d'un exercice d'entraînement de traduction, l'enseignante dit une phrase en chinois et les apprenants lui répondent en français.

Quant à la phase d'explication, l'enseignante met en place systématiquement le schéma suivant (traduit du chinois au français): A (langue cible) est B (langue source) ou A signifie B. Par exemple, dans l'extrait 40,

E : «**Ettoi**» est «**Ní nne**», «**Etvous**» est «**Ní nne**».

N(2) : **Ní/ Nín**

G. : **Níne/ Nínne**

L. : **Nínne**

On voit que l'enseignante explique aux apprenants en chinois le sens de «Et toi » «Et vous », les apprenants le retiennent, puis ils écrivent les mots via l'espace de discussion pour renforcer la mémorisation. Cela nous rappelle l'une des fonctions de clavardage, celle d'être une sorte d'aide-mémoire. Cependant, une généralisation de la traduction risque de créer des malentendus et de perturber les apprenants. Par exemple, dans l'extrait 56,

E : Si vous rencontrez moi et Marie, alors vous dites «**Zhègèsūchristine** », «**Nǚ èsMarie** », alors on dit «**Voici Christine** » et «**VoilàMarie** ». Vous comprenez ?

Lorsque l'enseignante explique l'usage de «Voici » et de «Voilà», elle met les apprenants dans une situation imaginée où ils se rencontrent dans la rue. Ils se présentent en chinois, puis transfèrent en français la situation d'usage. Vu qu'ils ont déjà vu la structure «C'est un / une... » qui correspond à la traduction «Zhèshì... » (Zhè= ce, shì= être), les apprenants sont perturbés de ne pas retrouver la même équivalence, et cela génère des discussions via l'espace de discussion. Par exemple, dans l'extrait 58 à 60,

X(1): je ne comprends pas, qu'est ce que c'est «zhè».

O. : c'est comme «Zhè Nǚ?»

E : X(1), qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? Ça veut dire que «Zhè shì... Nǚ» «Voici », «this is » «Zhèshìshì» «Voilà», «that is » «Nǚshìshì» «C'est », «Zhèshìshì», c'est pareil. Vous pouvez choisir différentes façons pour vous présenter.

A. : **Voici = Voilà, Zhèshì**, c'est ça?

E : «**Voici** » et «**Voilà**», c'est le même usage, c'est juste «**Voici** » est près, «**Voilà**» est loin.

X(1) : qu'est-ce que ça veut dire «voici »? zhè masculin ? voila féminin ?

E : X(1), ne te prend pas la tête avec ça, «voilà» signifie «c'est », pas de masculin ou de féminin. Vous le retiendrez comme ça «**Voilà = C'est** ». Vous comprenez ?

: d'accord, j'ai compris.

On constate que les apprenants ont du mal à interpréter «Voici » et «Voilà» ,la discussion traverse plusieurs extraits. Ils ont l'habitude de faire correspondre une traduction, lorsque c'est un point linguistique différent du chinois. Au moment où l'enseignante explique l'usage de ce point en chinois, elle ajoute un classificateur numéral «gè» derrière le pronom démonstratif «Zhè» et «Nà» , c'est une règle grammaticale du chinois, donc les apprenants risquent de généraliser son usage, c'est pour cela que O. retient la traduction comme «Zhègè/ Nàgè». Ensuite, l'enseignante cherche le même phénomène en anglais en les traduisant «this is » et «that is » pour montrer une corrélation, mais cela ne semble pas encore évident pour les apprenants. Enfin, elle indique une nuance entre les deux qui renvoient à une distance proche et lointaine.

Il est indéniable que l'emploi de la langue maternelle est nécessaire pour certains moments d'explication métalinguistique. Cependant, il faut faire attention à la nuance entre la langue source et la langue cible. Si la traduction n'est pas évidente ou crée une ambiguïté, l'enseignante peut avoir recours à d'autres méthodes pour accéder au sens, par exemple, l'exemplification avec une photo ou un dessin, les apprenants sont sensibles à une explication contextuelle, ou bien l'enseignante peut expliquer l'origine de la construction du mot «Voici» et «Voilà» , ils sont formés à partir de l'impératif de «vois» , et de «ci» et «là» , etc. Cela peut susciter la curiosité des apprenants.

De plus, on remarque que l'enseignante écrit le caractère chinois 去 pour annoter le sens du verbe. Comment dans la fig

Aller je vais tu vas il/elle va nous allons vous allez ils/elles vont		Venir je viens tu viens il/elle vient nous venons vous venez ils/elles viennent	
--	---	--	---

Figure 15 Aller et Venir

Lorsque l'enseignante introduit la conjugaison du verbe « aller » et « venir », elle écrit le caractère « qù » et « lái » en chinois, les apprenants peuvent établir un lien pour les mémoriser et les distinguer. D'ailleurs, en ce qui concerne la phase d'entraînement, l'enseignante a recours principalement à la traduction, elle propose des phrases en chinois et demandent aux apprenants de les traduire en français.

Comme nous l'avons remarqué dans la partie précédente, l'enseignante demande souvent aux apprenants pour faire une vérification de compréhension avec des phrases fréquentes comme «*Vous comprenez* »(traduit du chinois au français), «*Ça va* »(traduit du chinois au français), etc, l'enseignante les dit en chinois, il me semble que c'est dommage de ne pas didactiser ces expressions fréquentes. Même si les apprenants ne comprennent pas la construction de ces phrases au début, l'enseignante peut leur donner le sens. Après avoir pratiqué plusieurs fois, ils peuvent intérioriser et comprendre les consignes de l'enseignante, cela leur apporte une satisfaction de compréhension de la langue cible dans une vraie communication.

C'est aussi intéressant de noter l'utilisation de la langue maternelle chez les apprenants. On repère que certains apprenants ont tendance à écrire la phrase en français puis à traduire en chinois via l'espace de discussion pour renforcer la mémorisation, par exemple, dans l'extrait 27,

A. : on peut se tutoyer ? wǒ men kěyǐ yīnǐ xiāng chèn ma ?

Il y aussi des apprenants comme H(2) qui marque la prononciation phonétique en chinois pour annoter certains mots français, mais il n'y a pas de sens, c'est purement pour la phonétique. Par exemple, dans l'extrait 47, lorsque l'enseignante présente les mots de la nationalité comme «allemand » et «allemande », H(2) les marquent en chinois intuitivement:

H(2) : ā lā máng / ā lā máng le

Cela montre que les apprenants ont une forte dépendance leur langue maternelle au début de leur apprentissage.

En résumé, l'utilisation du chinois est omniprésente dans ce type de cours, cela rejoint aussi à l'une des caractéristiques essentielles de la méthode traditionnelle. Cependant, il me semble qu'une généralisation de l'utilisation du chinois risque de forger une représentation figée sur l'apprentissage des langues chez les apprenants, et donc c'est d'intérioriser les règles grammaticales au lieu de parvenir à un but communicatif.

2.2. Comparaison

À travers notre observation, on remarque que l'enseignante a souvent recours à une description contrastive pour dégager des points communs ou des divergences entre le

français et le chinois ou l'anglais afin de faciliter la compréhension. Dans l'extrait 40, lorsqu'elle explique la règle du verbe qui s'accorde avec le pronom personnel du sujet ,

E : [...] On prend un exemple avec le chinois, ça marche ? Si je veux dire en chinois « *Wǒ shì zhōng guó rén* » (je suis chinoise), on dit « *Wǒ shì* ». Si je veux dire « *Wǒ mā mā shì fǎguó rén* » (ma maman est française), alors je dis « *Tā shì* » (elle est). Le verbe que l'on utilise, ça change pas. Vous comprenez ? + En chinois, si on dit « *Wǒ chī fàn / Nǐ chī fàn / Tā chī fàn* » (Je mange / Tu manges / Il mange), le verbe est toujours « *chī* » [...]

La conjugaison du verbe est une grande difficulté pour les apprenants du français, l'enseignante introduit tout d'abord cette spécificité en montrant une altérité comme le chinois, le verbe ne change pas de forme en fonction des pronoms personnels. Ensuite, elle présente une similarité avec l'anglais,

E : C'est un peu comme l'anglais [...] « *I am* » et « *She is* », quand c'est « *I* », le verbe est « *am* ». Quand c'est « *she* », le verbe est « *is* ». Mais en anglais, il n'y a pas autant de changement. Le français change beaucoup.

L'anglais est une langue étrangère partagée par la majorité. En anglais, la forme du verbe doit s'accorder avec le pronom personnel, donc cette familiarité aide les apprenants à accéder à la compréhension. Dans l'extrait 33,

E : [...] Qu'est-ce que c'est « *un* » et « *une* » ? C'est comme en anglais « *a* », si vous connaissez bien ce mot « *a* » en anglais, alors on l'appelle « l'article indéfini », ou cela signifie « *yí gè* ». Alors on dit « *un* » ou « *une* », cela dépend du nom derrière. Si c'est un homme, « *c'est un...* ». Si c'est une femme, on dit « *c'est une...* ». Vous comprenez ?

Lorsque l'enseignante présente l'article indéfini, c'est un point de grammaire qui n'est pas semblable au chinois, elle fait référence tout d'abord à l'anglais comme « *a* », sous-entendu que si les apprenants savent à dans quel moment ils utilisent « *a* » et ils peuvent avoir un bon usage sur « *un* » et « *une* ». Puis, elle le dit en chinois en montrant une possibilité « *yí gè* », en chinois, « *gè* » est l'un des classificateurs nominaux, il s'accorde avec le nom, par exemple, si c'est un chien, on le dit « *yì zhī* ».

D'ailleurs, grâce à la comparaison des langues, l'enseignante peut anticiper les difficultés des apprenants et mieux comprendre et interpréter les erreurs commises en s'appuyant sur une analyse contrastive, par exemple, dans l'extrait 70,

E : comment on dit « *Wǒ shén me dōu bù xiǎng shuō* » ? +++ Je sais que vous allez faire cette erreur. « *dire* » est comme l'anglais « *say* », *I have nothing to say*. En français, c'est que « *je ne veux rien dire* », « *dire* » est comme « *shuō huà* » avec un usage ordinaire. Derrière « *parler* », on ajoute souvent un nom, par exemple, *je parle français, je parle chinois, je parle anglais*.

Lorsque l'enseignante demande aux apprenants de traduire la phrase en chinois vers le français, les apprenants fournissent des réponses différentes comme « *Je ne veux rien dire* » et « *Je ne veux rien parler* », l'enseignante remarque tout de suite l'erreur des apprenants qui renvoient à une méconnaissance de la différence entre « *dire* » et « *parler* », car en chinois, on utilise le même verbe « *shuō* » ou « *shuōhuà* ». À partir de cela, elle fait une comparaison de la même phrase en anglais et en français. Cependant, il me semble que son explication manque de pertinence, car « *I have nothing to say* » veut plutôt dire « *Je n'ai rien à dire* » au lieu de « *Je ne veux rien dire* ».

Bien évidemment, afin de mettre en évidence la traduction ou la comparaison des langues, cela demande à l'enseignante de maîtriser suffisamment le fonctionnement de la langue de référence. Il est important de contextualiser les phrases pour clarifier la différence, sinon, une explication purement métalinguistique risque de perturber les apprenants et de transmettre un mauvais usage de la langue cible.

Conclusion

Comme ce cours est considéré comme un « succès » dans le marché de l'enseignement du français en Chine, cela nous a poussé à scruter tout ce qui se fait à l'intérieur du cours de Christine dans le but de montrer l'actualité de l'enseignement du français en ligne pour un public chinois. En s'appuyant sur notre corpus, à première vue, nous allons dire que c'est dommage qu'après avoir développé plusieurs années de méthode d'enseignement dans le domaine didactique des langues, nous avons toujours recours à la méthode la plus ancienne. Seul le contexte a changé, la méthode traditionnelle se pratique dans un environnement numérique. Cependant, nous avons pu constater que la méthode adoptée est fortement liée aux différents facteurs, tels que le public, le type de cours, la formation de l'enseignante, son style d'enseignement, etc. Nous avons pu mettre en évidence les caractéristiques de son style d'enseignement et les modalités du déroulement de l'interaction didactique en ligne.

Le premier avantage est que Christine maîtrise l'utilisation de la plateforme CC Talk, elle est consciente de mobiliser toutes les potentialités du dispositif pour maintenir l'attention des apprenants, par exemple, dans l'utilisation des ressources multimodales, elle cherche des photos ludiques qui se rapprochent de la vie des apprenants dans le but d'attirer leur attention. De plus, elle développe ses propres stratégies d'enseignement pour faciliter le processus d'apprentissage, par exemple, elle catégorise et sélectionne le contenu abordé en fonction du degré d'importance et de fréquence d'utilisation dans la vie courante. Cela lui permet d'avoir plus de flexibilité didactique.

Quant à son style d'enseignement, la première chose qui saute aux yeux, c'est son style directif. Il est indéniable que ce style d'enseignement a des avantages dans un contexte particulier. Il permet à l'enseignante d'assurer le bon déroulement du cours selon son scénario et de réduire les imprévus. Comme nous l'avons remarqué, Christine se trouve au centre de la classe face à un cours magistral. Elle occupe une place dominante, les apprenants adoptent plutôt une posture réactive. Le discours de Christine est en monologue s'accompagnant de nombreuses séquences explicatives en chinois. En ce sens, les échanges en mode audiosynchrone pratiquent un protocole unidirectionnel : l'enseignante sollicite et l'apprenant répond. Il serait judicieux de prendre en compte les échanges entre les apprenants, autrement dit, l'enseignante anime des échanges entre les apprenants, cela leur permet d'avoir la possibilité de pratiquer la langue cible dans une

vraie communication. Il me semble que le style d'enseignement porte une influence essentielle sur la représentation de l'utilisation de la langue cible chez les apprenants, si l'enseignante se concentre sur le fonctionnement métalinguistique d'une langue en ignorant la fonction communicative, les apprenants seront perplexes entre le « savoir sur » la langue et l'« usage de » la langue.

En ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle et de la langue étrangère, face à un public débutant, c'est très important d'établir tout d'abord un socle d'intercompréhension, il n'est pas étonnant que le chinois occupe une place prédominante. D'un côté, le chinois est la langue d'enseignement qui permet de gérer le déroulement du cours et de faciliter la compréhension des apprenants concernant les points grammaticaux abstraits. De l'autre côté, l'enseignante a recours à l'altérité et la similarité du chinois et de l'anglais pour aider les apprenant à accéder au sens. Cela demande à l'enseignant de bien maîtriser le fonctionnement de la langue utilisée, sinon il risque de créer des obstacles pour la compréhension.

Le succès de son cours a sûrement plusieurs raisons, à partir de ce que l'on a pu constater et analyser, on retire les deux raisons principales suivantes. En premier lieu, son cours peut maintenir l'attention des apprenants. Elle montre une habileté d'utilisation du dispositif. La planification du cours répond aux besoins des apprenants. Les apprenants acceptent la place dominante de l'enseignante, cela devient même une qualité de l'enseignante. L'enseignante pilote la séance, cela donne une grande sécurité aux apprenants, et même c'est un critère pour un enseignant expérimenté et sérieux. Les caractéristiques de son public sont un critère essentiel pour son « succès ». Si elle change de public dans un autre contexte, c'est possible qu'il ait un résultat moins satisfaisant. En deuxième lieu, elle vit en France, donc elle représente le bon usage du français et les apprenants peuvent lui faire confiance.

Cette recherche nous apporte une réflexion sur le développement de l'enseignement des langues en ligne, en particulier, sur le style d'agir professoral de l'enseignant. En tant qu'acteur principal, comment peut-on mieux exploiter les potentialités de l'enseignant dans un but de rendre l'apprentissage en ligne plus efficace devient un sujet d'actualité. Dans mon cas personnel, j'enseigne également la langue en ligne, cette recherche me permet de faire une autoréflexion, son cours est comme un « miroir » qui me permet de me rendre compte des qualités mes cours et des améliorations à faire. D'un autre point de vue, il

serait intéressant d'étudier son cours sous un aspect marketing, car elle devient une influenceuse pour la diffusion du français à un public chinois, et il est indispensable de trouver un bon équilibre entre le rôle de l'enseignant et du commerçant pour avoir un avenir prometteur dans l'enseignement des langues en ligne.

Bibliographie

Blanche-Benvéniste, C. 1997. *Approches de la langue parlée orale*. Paris : Éditions Ophrys.

Cappellini, M. 2014. *Modélisation systémique des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères : une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication*. Thèse de doctorat non publiée. Université Lille 3.

Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.

Catroux, M. 2018. *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

Charlier, B, Deschryver, N & Peraya, D. 2006. Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*. n°4, pp. 469-496. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm> [consulté le 18/03/2020].

Chateau, A., Zumbihl, H. 2010. *Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ?*. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/1392> [consulté le 08/10/2019].

Circurel, F. 2011. *L'interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classes*. Paris : Didier.

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

Dabène, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, n° 55, pp. 39-46.

Dabène, L., Circurel, F., Lauga-Hamid, M.-C. & Foerster. C. 1990. *Variations et rituels en classe de langues*. Paris : Clé International.

David, C & Abry, D. 2018. *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Vanves :

Hachette.

Develotte, C & Mangenot, F. 2010. Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs*. n°8, pp. 345-359. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-345.htm> [consulté le 18/03/2020].

Develotte, C & Mangenot, F. 2010. *Feed-back correctifs dans des formations de tuteurs de langue en ligne (en synchronie et en asynchronie)*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.

Dussarps, C. 2014. *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. Thèse de doctorat publié. Université Michel de Montaigne, Bordeaux III. « En ligne » : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344>, consulté le 18/03/2020.

Ferone, G & Lavenka, A. 2015. La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant?. *Distances et médiations des savoirs*, n°10. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/1047> [consulté le 12/03/2020].

Giné Cambra, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction* (traduit de l'anglais par Alain Kihm). Lonrai : Les Editions de Minute.

Guichon, N & Tellier, M. 2017. *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Paris : Didier.

Guichon, N & Tellier, M. 2017. Former à l'enseignement en ligne. In C. Cohen. *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Paris : Didier, pp. 215-240.

Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hirschsprung, N. 2005. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Vanves : Hachette.

Mangenot, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Vanves : Hachette.

Nissen, E. 2019. *Formation hybride en langues : articuler présentel et distanciel*. Paris :

Didier.

Poisson, D. 2003. *Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique*. Disponible en ligne : <https://pdfs.semanticscholar.org/4a84/87f458c6a3b71a75a421263dd10614993159.pdf?ga=2.242431170.1139753637.1584561072-308593696.1584561072> [consulté le 18/03/2020].

Quintin, J-J., Depover, C & Degache, C. 2005. *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet*. Disponible en ligne : <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-> [consulté le 20/04 2020].

Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, É. & Vigner, G. 2015. *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Vanves : Hachette.

Reffay, C & Betbeder, M. L. 2005. Spécificités des plateformes audio-graphiques synchrones dans un dispositif de formation. *Le Français dans Le Monde*, numéro thématique *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, pp.124-128, Paris : CLE International. Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00088404/document> [consulté le 12/04/2020].

Reuter, Y., Cohen-Azria et al. 2013. Contrat didactique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. pp. 55-60. Paris : De Boeck Supérieur.

Sarré, C. 2012. *Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne*. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/2519> [consulté le 24/10/2019].

Tang X-Y. 2004. L'enseignement du français langue étrangère : histoire, problèmes et perspectives. In H. Kato. *La modernité française dans l'Asie littéraire (Chine, Corée, Japon)*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 281-294. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/modernite-francaise-dans-l-asie-litteraire--9782130537618-page-281.htm#> [consulté le 25 mars 2020].

Villiot Leclercq, E. 2007. Genèse, réception, orientation et explication des scénarios

pédagogiques : vers un modèle de conception des scénarios par contraintes. *Distances et savoirs*. n°5, pp. 507-526. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-4-page-507.htm> [consulté le 20/04/2020].

Yoo, E. 2018. *CCtalk's live streaming platform is using AI to help learn new language: Interview with Dr. Lu Jian, CEO at CCtalk*. Disponible en ligne : <https://technode.com/2018/02/01/cctalks-live-streaming-platform-using-ai-help-learn-new-language-interview-dr-lu-jian-ceo-cctalk/> [consulté le 26 mars 2020].

Glossaire

Affordance : le terme d'affordance se définit dans une perspective écologique par Gibson (1979) : l'environnement offre à l'animal, ce qu'il offre et fournit en bien ou en mal. Puis Ziglari (2008) précise qu'une affordance correspondrait à une action qu'un individu peut potentiellement accomplir dans son environnement. Autrement dit, une affordance prend en compte les avantages et les inconvénients de l'environnement et ses influences sur les interactants.

Agir professoral : l'agir professoral est une notion large qui englobe l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un pouvoir - savoir à un public donné dans un contexte donné. L'agir professoral est une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, l'interaction, les contenus disciplinaires, les comportements d'apprentissage (Cicurel, 2011).

Approche ethnographique : c'est une approche qui cherche à comprendre ce qui se passe dans la classe en recueillant des données à analyser qui peuvent enrichir nos conceptions de l'acte didactique (Cambra Giné, 2003)

Classe virtuelle : la classe virtuelle est une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet à des personnes d'établir des échanges synchrones pouvant utiliser l'image, le son et le texte. C'est une application de téléconférence assistée par ordinateur (TCAO) » (Ferone & Lavenka, 2015).

Compétence sémiopédagogique : comme ce qui a trait à l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques disponibles pour favoriser l'apprentissage en ligne (Guichon, 2017).

Communauté d'apprentissage : La communauté d'apprentissage est définie comme un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances (Dillenbourg et al., 2003).

Contrat didactique : un contrat didactique est l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement aux autres ; et celles que'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause (Brousseau, 2003).

Déférence : la déférence est une composante symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent (Goffman 1974).

Dimension affective : comme les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution (Lafortune, 1992).

Directivité : la directivité est une attitude de l'enseignant qui s'appuie sur une certaine représentation de la répartition des rôles au sein de la classe. Dans cette perspective, l'enseignant possède le savoir, prodigue les connaissances, tandis que les élèves rendent des travaux et essaient de produire des résultats. L'enseignant définit seul les différentes composantes de la situation didactique : les objectifs, les moyens d'y parvenir, les contenus, les évaluations. Cette approche suppose une obéissance des élèves et une soumission aux choix préétablis par l'enseignant (Cuq, 2003).

Dispositif : un rassemblement des éléments intellectuels, techniques ou matériels, ce qui a pour l'objectif d'assurer la réalisation d'un projet et de définir le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (Cuq, 2003).

Interactivité : l'interactivité renvoie à l'idée de la relation entre usager et média, c'est une communication qui se passe entre l'utilisateur et l'ordinateur. L'interactivité fonctionnelle définie comme réaction d'un système en fonction des actions de l'utilisateur ; l'interactivité intentionnelle liée à « l'implication de l'utilisateur dans un scénario pédagogique défini par un ou des auteurs (Cuq, 2003).

Médiation : désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous

le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs). La médiation peut être renforcée par le biais des machines ou des interfaces spécialisées, les machines à communiquer et plus généralement les médias (Cuq, 2003).

Plateforme : un ensemble d'outils (logiciels, matériels, systèmes d'exploitations, etc.) destinés au stockage et au partage de contenus virtuels (audio, vidéo ou autres) sur le plan informatique (Larousse).

Recherche descriptive : la recherche descriptive consiste à tenter de décrire des faits, des comportements par enquête, analyse de contenu, étude de cas etc. Elle ne se conçoit que pour comprendre ou expliquer une situation pédagogique, le comportement d'un groupe d'élèves. Elle implique après la description, une analyse et une interprétation (Catroux, 2018).

Scénario pédagogique : le scénario pédagogique est considéré comme un descriptif du déroulement d'une unité pédagogique. Il comprend « les objectifs visés, les ressources humaines et matérielles ainsi que les outils mis à disposition, les modalités et critères d'évaluation, le public ciblé, les prérequis, les activités et tâches proposées [...] » (Nissen, 2019)

Segments : un segment est une activité ou une tâche d'apprentissage qui se réalise en une séquence d'actions dans le but d'atteindre un objectif ou un ensemble d'objectif. C'est une unité thématique pendant lequel on parle de façon soutenue sur quelque chose ou sur un ensemble de questions étroitement liées. Il est une unité caractérisée par une configuration de rôles organisationnels et interactionnels des participants (Cambra Giné, 2003).

Séquence latérales: les séquences latérales (*side sequence*, Jefferson 1972) en cours de langue signalent un glissement du focus de l'attention sur un élément constitutif du tour de parole de précédent qui fait problème aux yeux d'un des partenaires (celui qui initie la séquence latérale).

Style : le style est un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant (Cicurel, 2011).

We code et They code : « We code » est une langue que les membres de la communauté utilisent à l'intérieur de leurs familles avec leurs proches dans les occasions informels. Ils utilisent « They code » dans des occasions formels. « We » renvoie à une position minoritaire et dominée, « They » renvoie à une position majoritaire et dominante (Gumperz, 1982).

Sigles et abréviations utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)

CMO : Communication Médiatisée par Ordinateur

EIAH : Environnements Informatisés pour l'Apprentissage Humain

FLE : Français Langue Étrangère

TBI : Tableau Blanc Interactif

TCAO : Téléconférence Assistée par Ordinateur

TSP : Technologique, Sémiologique et Pragmatique

OPI : Objet Pédagogique Interactif

QCM : Questions à Choix Multiples

Table des illustrations

Figure 1. Interface du cours.....	41
Figure 2. Exercice via TBI (la page de l'enseignante)	42
Figure 3. Espace de discussion.....	43
Figure 4. Envoi des fleurs	44
Figure 5. Espace de distribution.....	44
Figure 6 Diapositive (Séance 1).....	52
Figure 7 "Tu" et "Vous" (Séance 1)	52
Figure 8 Pronoms toniques (Séance 6).....	53
Figure 9 "Et toi" et "Et vous" (Séance 1)	54
Figure 10 Enchanté VS Enchantée (Séance 1).....	54
Figure 11 On eput se tutoyer ? (Séance 1)	54
Figure 12 Comparaison (Séance 1).....	54
Figure 13 Acteur et Actrice (Séance 1).....	55
Figure 14 Peppa Pig (Séance 6)	56
Figure 15 Aller et Venir	74

Table des annexes

Annexe 1 Grille de convention.....	92
Annexe 2 Transcription (Corpus traduit)	93

Annexe 1

Grille de convention

Enseignante = E Animateur = A

+ pause (1 à 2 secondes)

++ pause plus longue (3 à 4 secondes)

+++ pause de 5 secondes

↑ voix montante

↓ voix descendante

: son prolongé

::: son prolongé plus long

[...] Placé au début ou à la fin de l'échange pour montrer un échange tronqué

— chevauchement

- Segmenter les syllabes

« » le contenu du cours

(rire) description de comportement

MAJUSCULE accentuation d'un mot ou d'une syllabe

X mot inaudible

Rouge : français comme un objet d'enseignement et d'apprentissage

Noir : chinois (traduit en français)

Bleu : chinois (objet d'enseignement)

*** L'annexe 2 n'a pas été mise en ligne car contenait des données personnelles ***

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Cadrage théorique	10
CHAPITRE 1. LE DISPOSITIF DE FORMATION EN LIGNE	11
1. LA NOTION DE « DISPOSITIF ».....	11
2. COMMUNICATION PEDAGOGIQUE MEDIATISEE	12
3. L'ENVIRONNEMENT AUDIOGRAPHIQUE EN MODE SYNCHRONE	14
4. LA DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE.....	15
5. COMPETENCE SEMIOPEDAGOGIQUE.....	16
6. POLYFOCALITE DE L'ATTENTION.....	16
CHAPITRE 2. INTERACTION DIDACTIQUE.....	18
1. CLASSE VIRTUELLE	18
2. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	20
3. LE ROLE DES APPRENANTS	22
4. LES CONTRATS DANS LA CLASSE DE LANGUE ETRANGERE	22
CHAPITRE 3. LES STYLES D'AGIR PROFESSORAL.....	24
1. LES STYLES D'AGIR PROFESSORAL	24
2. DIRECTIVITE	25
3. LES PRATIQUES DE TRANSMISSION	26
Partie 2 - Contexte et méthodologie de la recherche	30
CHAPITRE 4. CONTEXTE.....	31
1. CONTEXTE GENERAL.....	31
2. CONTEXTE SPECIFIQUE.....	35
CHAPITRE 5. METHODOLOGIE	37
1. RECHERCHE DESCRIPTIVE	37
2. TRAITEMENT DES DONNEES.....	38
CHAPITRE 6. DESCRIPTION DU DISPOSITIF	41
1. LE TABLEAU BLANC INTERACTIF (TBI)	41
2. L'ESPACE DE DISCUSSION.....	43
3. L'ESPACE DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE.....	44
Partie 3 - Analyse.....	46
CHAPITRE 7. INTEGRATION DU DISPOSITIF NUMERIQUE DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE EN LIGNE.....	47
1. CODE « 1 » ET « 2 »	47
2. COMPETENCE SEMIOPEDAGOGIQUE.....	51
CHAPITRE 8. LE POSITIONNEMENT EXPERT-NOVICE	57
1. LE STYLE D'ENSEIGNEMENT DIRECTIF.....	57
2. LES ECHANGES EN MODE AUDIOSYNCHRONE	64
CHAPITRE 9. LES CARACTERISTIQUES DE SON ENSEIGNEMENT.....	68
1. REVENDICATION DE LA METHODE TRADITIONNELLE.....	68
2. UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE ET DE LA LANGUE ETRANGERE	72
Conclusion.....	78
Bibliographie.....	81

Glossaire.....	85
Sigles et abréviations utilisés	89
Table des illustrations	90
Table des annexes	91
Table des matières	150

MOTS-CLÉS : plateforme CC Talk, audiographique synchrone, communication médiatisée par ordinateur, style d'agir professoral, style d'enseignement directif

RÉSUMÉ

Cette recherche consiste à décrire une interaction didactique en ligne telle qu'elle se déroule sur la plateforme d'apprentissage des langues étrangères CC Talk. Ce cours à distance d'enseignement du français en Chine est représentatif des conceptions de l'enseignement des langues dans ce contexte spécifique. Il s'agit d'une étude de cas, un cours de français magistral en ligne qui a eu beaucoup de succès auprès d'un grand public chinois au niveau débutant. L'enseignante Christine déploie ses propres stratégies pour gérer l'interaction et maintenir l'attention des apprenants. L'objectif est de retirer les caractéristiques essentiels de cette interaction didactique en ligne et de décrire le style d'enseignement dans un environnement numérique d'apprentissage en mode audiographique synchrone.

KEYWORDS : CC Talk platform, synchronous audiographic, computer-mediated communication, agir professoral style, directive teaching style

ABSTRACT

This research aims at describing the online didactic interaction as it establishes on the foreign language learning platform CC Talk. This distance learning course in French takes place in China, which represents several conceptions of language teaching in this specific context. It is a case study to describe an online course in French that has been very successful to a wide audience at the beginner level. Christine is an experienced teacher who has her strategies for managing the interaction and keeping the learner's attention. The purpose is to summarize key features about this didactic online interaction and to describe the teaching style based on the synchronous audiographic in online learning environments.