



HAL
open science

Favoriser l'oral dans des cours par visioconférence

Xinru Li

► **To cite this version:**

Xinru Li. Favoriser l'oral dans des cours par visioconférence. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02949013

HAL Id: dumas-02949013

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02949013v1>

Submitted on 25 Sep 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.



Favoriser l'oral dans des cours par visioconférence

LI
Xinru

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Informations et Communication
Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - Mention Science du Langage - 30 crédits Parcours :
Français Langue Étrangère

Année universitaire 2019-2020



Favoriser l'oral dans des cours par visioconférence

LI
Xinru

Sous la direction de M. Thierry SOUBRIÉ

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Informations et Communication
Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - Mention Science du Langage - 30 crédits Parcours :
Français Langue Étrangère

Année universitaire 2019-2

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de mémoire, monsieur Thierry Soubrié. Son accompagnement et ses précieux conseils ont joué un rôle important pour la rédaction de ce mémoire. Je remercie également tous les enseignants du Master FLES pour tous les savoirs didactiques qu'ils m'ont transmis.

Je remercie ensuite ma tutrice de stage, madame Bernadette Martins. Son tutorat m'a beaucoup aidé pour la conception et la mise en place de ce cours. Je remercie également les professeurs de l'Alliance Française de Hangzhou, qui sont tous ouverts pour m'aider et pour me guider dans mes premières expériences d'enseignement.

Enfin, un grand merci pour ma famille qui m'a soutenu et encouragé pendant mes études en France et tout au long de la rédaction de ce mémoire. Leur soutiens restera toujours un trésor pour moi.

DÉCLARATION

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

NOM :Li.....

PRENOM :Xinru.....

DATE :15/06/2020.....

Sommaire



UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

.....	1
Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du terrain de stage	9
CHAPITRE 1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL	10
1. PRESENTATION DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE HANGZHOU	10
2. COMMANDE DU COURS A METTRE EN PLACE	11
CHAPITRE 2. CONTEXTE DE LA FORMATION A DISTANCE EN CHINE	12
1. FORMATION A DISTANCE EN CHINE.....	12
2. PLATEFORMES NUMERIQUES DANS LE COURS.....	13
CHAPITRE 3. CONTEXTE EDUCATIF DU COURS	17
1. CULTURE EDUCATIVE DE L'ORAL EN CHINE.....	17
2. PRESENTATION DES APPRENANTES DANS CE COURS	18
Partie 2 Cadrage théorique	20
CHAPITRE 4. ENJEU DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN LIGNE	21
1. FINALITE DE L'ENSEIGNEMENT : LA COMMUNICATION	21
2. MODALITE DE L'ENSEIGNEMENT : COURS EN LIGNE VIA VISIOCONFERENCE.....	22
3. ORAL EN CLASSE DE LANGUE	24
CHAPITRE 5. COMMUNICATION DIDACTIQUE EN LIGNE.....	26
1. CARACTERISTIQUES DE LA COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE	26
2. CARACTERISTIQUES DE LA COMMUNICATION EN LIGNE	27
3. RELATION PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE	30
CHAPITRE 6. STRATEGIES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN LIGNE	33
1. STRATEGIES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	33
2. UTILISATION DES GESTES	35
3. CONSTRUCTION DES RETROACTIONS CORRECTIVES	36
4. CONSTRUCTION DE LA RELATION PEDAGOGIQUE	38
5. GESTION DES PROBLEMES TECHNIQUES.....	42
Partie 3 - Méthodologie de recherche.....	43
CHAPITRE 7. LA RECHERCHE-ACTION ET LA RECHERCHE EVALUATIVE COMME METHODOLOGIES.....	44
1. PRESENTATION GENERALE DE LA METHODOLOGIE.....	44
2. ACTION EFFECTIVE EN AMONT DU COURS	45
3. PENSEES SYSTEMIQUES	46
4. ACTION EFFECTIVE EN AVAL DU COURS : RECHERCHE EVALUATIF	47

CHAPITRE 8. HYPOTHESES ET DONNEES A TRAITER	49
1. HYPOTHESES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	49
2. DONNEES A TRAITER	51
Partie 4 - Analyse	54
CHAPITRE 9. LA VALORISATION DES COMPETENCES DE L'ORAL A TRAVERS LE COURS.....	55
1. CONCEPTION DU PROGRAMME	55
2. CONCEPTION DES SEQUENCES	58
3. PRISE EN COMPTE DE L'HETEROGENEITE	64
CHAPITRE 10. STRATEGIES ET OUTILS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN LIGNE	68
1. CONSTRUCTION DE LA RELATION PEDAGOGIQUE	68
2. EFFETS DES RETROACTIONS CORRECTIVES	72
3. FAVORISER LES INTERACTIONS PAR LES GESTES	76
CHAPITRE 11. AMELIORATIONS DU COURS.....	81
4. AMELIORATIONS DE LA MODALITE ET DE LA PEDAGOGIE	81
5. AMELIORATIONS DE LA PART DE L'ENSEIGNANT ET DE L'INSTITUTION	83
Conclusion.....	85
Bibliographie	86
Sitographie	88
Sigles et abréviations utilisés.....	90
Tables des illustrations	91
Table des annexes.....	92
Table des matières	146

Introduction

Ayant suivi une formation traditionnelle de la langue française dans une université chinoise, l'oral était, pendant une grande période, mon point faible parmi mes compétences langagières du français. Cela m'a posé de grands problèmes après mon départ en France car j'ai eu du mal à communiquer dans des situations authentiques. En partageant cette expérience avec d'autres chinois en France, je me suis rendue compte que cette situation n'était pas un cas particulier, mais bien un phénomène très répandu chez les étudiants chinois.

C'est pour cette raison que je suis particulièrement intéressée par l'oral après avoir eu l'intention de devenir enseignante de la langue française dans ce pays. La formation du Master FLES m'ont donné énormément envie de faire des choses différentes de la méthode basée sur la grammaire et la traduction, dans mon pays et pendant mon stage, pour aider les apprenants à échanger avec les locuteurs natifs.

En même temps, l'enseignement à distance est aussi un domaine qui m'intéresse beaucoup, car il offre l'opportunité d'enseigner à un public plus large et la possibilité de passer au-dessus des limites géographiques. J'ai donc trouvé des occasions de côtoyer ce domaine en travaillant en tant qu'enseignante pour organiser des ateliers de conversation en ligne pendant les vacances d'été de la première année du Master. J'ai aussi eu la chance de suivre le cours « Formation de langue en ligne » dans le cadre duquel j'ai pu jouer le rôle de tutrice et concevoir des tâches pédagogiques pour de vrais apprenants lettons. Ces expériences m'ont donné envie de découvrir davantage ce domaine dans ma carrière professionnelle.

Dans ce contexte, l'Alliance Française de Hangzhou et sa commande du projet ingénierique m'ont donné une parfaite occasion de combiner deux points d'intérêt : la conception et la mise en place d'un cours de l'oral en ligne, à travers la plateforme Zoom.

Pour des raisons financières, nous ne pouvions pas avoir moins de 5 apprenants par session de cours. J'ai tenté d'assurer ma mission pédagogique et de trouver des alternatives pour assurer au mieux le cours en ligne et sa pérennité. De plus, mon terrain de stage m'a largement encouragé à adopter la méthode communicative, qui est aussi la méthode principalement utilisée dans cet établissement.

Tout ceci m'amène à la problématique suivante : en situation de cours de l'oral via visioconférence, en quoi l'enseignant peut-il favoriser les compétences communicatives orales d'un groupe de quatre ou cinq apprenants ?

En se basant sur ce cours de l'oral, ce mémoire cherche à répondre à cette problématique. Dans la première partie, je présenterai tous les contextes qui ont un impact sur le cours. Puis, je chercherai à définir et expliquer, dans le cadre théorique, la méthode que j'utilise, les caractéristiques de l'enseignement en ligne et les compétences de l'enseignant pour mener à bien le cours. Ensuite, je parlerai de la méthodologie que j'ai suivie pendant cette recherche. Enfin, une analyse du cours sera faite et des propositions d'améliorations pour une prochaine utilisation seront proposées.

Partie 1

-

Présentation du terrain de stage

Chapitre 1. Contexte institutionnel

1. Présentation de l'Alliance française de Hangzhou

L'Alliance française est une organisation française dont l'objectif est de faire rayonner la langue française et la culture française à l'extérieur de la France. En Chine, il y a 17 Alliances françaises, qui sont toutes des établissements à but non lucratif, largement autofinancés, qui forment un réseau innovant et dynamique. En Chine, l'Alliance française a créé un modèle unique au monde, constitué de solides partenariats avec des universités chinoises. L'avantage de cette position privilégiée lui permet de se développer à un rythme soutenu et de s'adapter en permanence aux réalités locales.

Mon lieu de stage, l'Alliance française de Hangzhou (désormais, AFH), appartient au *réseau AF Chine*¹. Créée en 2008, elle est en partenariat avec l'Université de l'Industrie et du Commerce du Zhejiang. Chaque année, elle accueille environ 700 élèves et organise en moyenne 65 évènements culturels. L'équipe pédagogique, dans laquelle je suis la seule stagiaire, est constituée de cinq enseignants (2 chinoises et 3 français).

L'AFH propose une offre de cours très variée et adaptée aux différents besoins du public : cours intensifs (15 h ou 25 h par semaine), cours extensifs (5 heures par semaine), cours pour les enfants et cours VIP (cours avec un nombre limité d'apprenants - 4 apprenants au maximum). Les élèves sont principalement des débutants (du niveau A1/A2) qui résident à Hangzhou.

La ville de Hangzhou est une des plus grandes villes en Chine et la capitale de la région du Zhejiang. Certains élèves intéressés ont des difficultés à se déplacer pour suivre des cours à l'AFH, qui se situe au centre de la ville. Par conséquent, de plus en plus d'apprenants demandent des cours en ligne, sachant que l'enseignement à distance est un domaine qui se développe très rapidement en Chine².

Ainsi, depuis l'année dernière, l'AFH a commencé à donner des cours VIP à distance à travers la plateforme Zoom. Ayant connu le succès avec ces cours, l'AFH souhaite en développer plus.

¹ Réseau Alliance française Chine

² A développer dans la partie 2

2. Commande du cours à mettre en place

Dans le contexte indiqué dans la partie précédente, je suis engagée en tant que stagiaire. Dans un premier temps, j'ai reçu la demande générale du projet ingénierique de la part de l'AFH, qui consiste à développer un cours d'oral en ligne. L'objectif de ce cours est de développer les compétences communicatives de l'oral des apprenants.

Tout d'abord, ce cours vise les apprenants ayant certaines bases de la langue française et qui souhaitent développer leur oral, sachant que c'est souvent une faiblesse pour les apprenants chinois qui sont forts à l'écrit³. Dans cette situation, toutes les compétences communicatives doivent être prises en compte : la compréhension orale, la production orale et l'interaction.

Le niveau visé est le niveau A1, qui concerne les apprenants ayant suivi 60 à 200 heures de français. Pour ce niveau-là, la pédagogie doit être construite autour d'actes de communication simples et quotidiens, qui correspondent à ce que les apprenants ont déjà appris.

Il s'agit d'un cours en visioconférence et 100% à distance à travers la plateforme Zoom. En effet, le réseau Alliances Françaises en Chine cherche à tester les différentes plateformes d'enseignement à distance et l'AFH est le terrain d'essai pour Zoom.

Le nombre d'apprenants attendu est compris entre 5 et 9. Plus précisément, il faut avoir au moins 5 apprenants pour être rentable pour l'établissement mais moins de 9 apprenants car avec la version Zoom que l'Alliance possède, nous ne pouvons pas avoir plus de 10 personnes dans une visioconférence.

Enfin, selon le planning des cours de l'AFH, il s'agit d'un cours du soir, qui comprend généralement 2 séances par semaine et 1 heure par séance. Comme deux cours tombent sur des jours fériés, il y a deux semaines pendant lesquelles nous n'avons qu'une séance d'une heure. Il dure donc 15 semaines (soit 28 heures). Je suis la seule enseignante pour ce cours.

Ainsi, avec cette commande, nous réfléchissons à la question suivante : Comment pourrions-nous concevoir et mettre en place un cours par visioconférence ayant pour objectif de favoriser les compétences communicatives orales des apprenants ?

³ À développer dans la partie 3

Chapitre 2. Contexte de la formation à distance en Chine

1. Formation à distance en Chine

L'enseignement en ligne est aujourd'hui un domaine qui a le vent en poupe en Chine. Selon un rapport d'iResearch Center (2019), « en 2018, le nombre d'utilisateurs de la formation en ligne s'élevait à 135 millions, soit une augmentation de 23,3 % en glissement annuel ». De plus, il estime que « le marché va continuer de croître avec un taux de 14 à 21 % dans les 3 à 5 prochaines années. »⁴

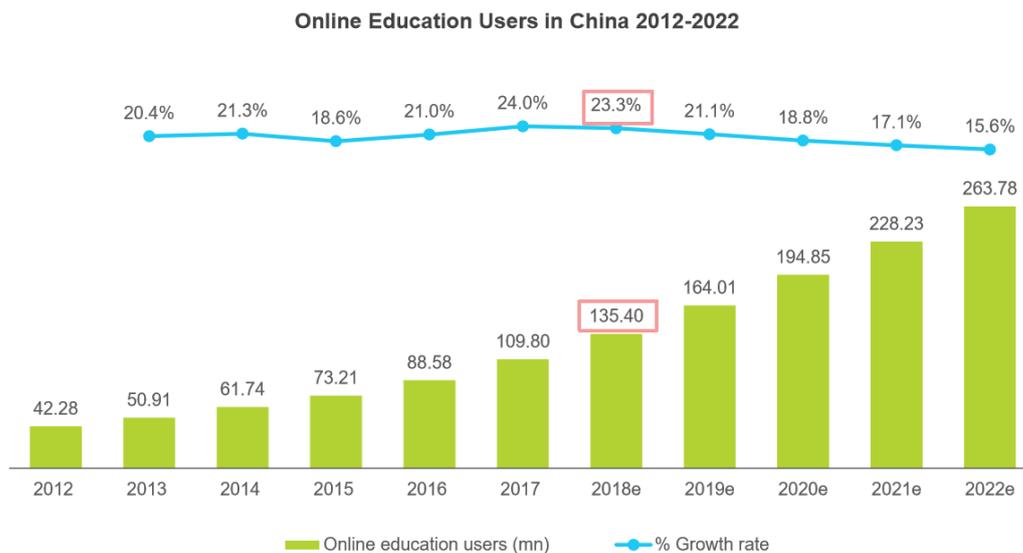


Figure 1 - Nombre d'utilisateurs de la formation en ligne en Chine

Le principe de ce type de formation est le suivant : « Les utilisateurs paient pour obtenir des résultats. » (Ibid.). Selon la version chinoise de ce rapport (2019), la formation en ligne existe dans presque tous les domaines. Les usagers principaux de la formation en ligne sont des adultes, en particulier dans le contexte de l'amélioration personnelle ou professionnelle, de la recherche d'un emploi et de la préparation à un examen. Ces groupes d'utilisateurs ont les caractéristiques suivantes : une forte maîtrise de soi, des objectifs d'apprentissage clairs, un temps libre limité. En même temps, le nombre d'utilisateurs du jeune public est aussi en pleine croissance.

⁴ «In 2018, the number of online education users was 135 million, a YoY increase of 23.3%. It is expected that in the next 3 to 5 years, the market will keep growing at a rate of 14-21%, maintaining a slower but stable growth. »

Cependant, malgré cette tendance favorable, en 2018, la formation à distance (n')occupe (que) moins de 10 % du marché de l'éducation chinoise. C'est-à-dire que la formation en présentiel demeure extrêmement dominante. (Ibid.). Ce pourcentage est variable selon les différents domaines et groupes d'utilisateurs.

Concernant la formation en langues étrangères, selon le rapport d'iResearch (ibid.), c'est le domaine pour lequel le pourcentage d'enseignement à distance est le plus élevé (25-35 %). Nous pouvons donc dire que c'est le domaine dans lequel ce type d'enseignement occupe la plus grande part de marché.

De plus, parmi les différents types de formation en langue, les bons retours sont relatifs, principalement, à la préparation de l'examen de langue, sachant que ce type de cours a souvent un objectif très précis et que les apprenants ont une motivation extérieure forte. L'enseignement de l'oral n'occupe que très peu de place dans ce marché.

2. Plateformes numériques dans le cours

Dans ce cours, le besoin de communication existe dans le cours et aussi hors du cours. Nous avons donc choisi d'utiliser deux plateformes : Zoom et WeChat. Zoom est la plateforme sur laquelle je donne des cours et WeChat est l'outil de communication hors cours. Ces deux outils marchent en alternance pendant tout le cours.

2.1. Zoom : plateforme principale pour le cours

Zoom est un logiciel de communication combinant vidéoconférence, réunion en ligne, discussion en ligne et collaboration mobile. Il peut être utilisé sur l'ordinateur, la tablette et le portable mobile.

La vidéoconférence est sa fonction principale et c'est ce dont nous nous sommes essentiellement servis pendant le cours. Il s'agit de la communication en temps réel : avec une webcam, tous les participants peuvent se voir et s'entendre. Dans le cours, nous l'utilisons pendant la production orale et l'interaction.

En même temps, il existe aussi un chat qui permet d'échanger à l'écrit. Pendant le cours, il sert principalement à travailler en rapport avec l'enseignement du vocabulaire difficile et à donner des corrections sans interrompre le discours.

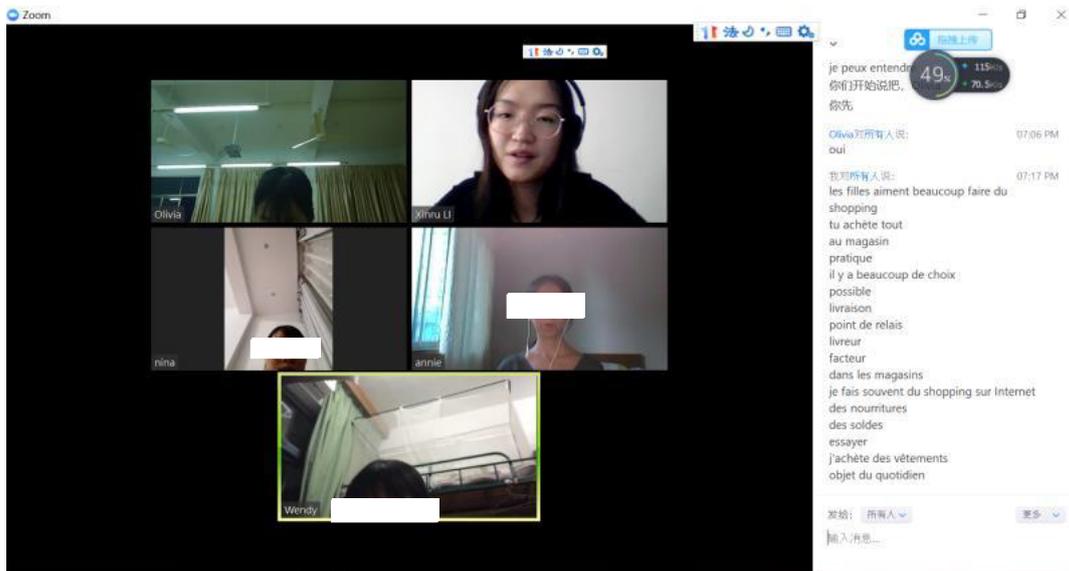


Figure 2 - Fonction de vidéoconférence et de chat du Zoom

Hors cela, Zoom permet aussi de partager l'écran avec tous les participants. C'est-à-dire que les participants peuvent accéder à tout ce que l'animateur leur fait voir : les diaporamas, les vidéos, l'audio... Il est aussi possible de faire des annotations sur l'écran partagé : avec un stylet virtuel ou avec une zone de texte. Nous avons donc profité de cette fonction pour faire de la compréhension oralement et pour enseigner des points linguistiques.

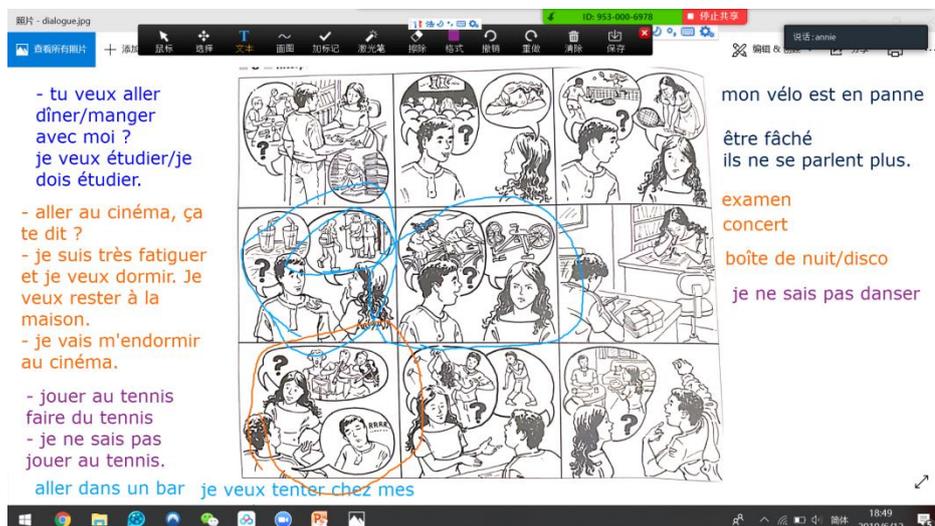


Figure 3 Fonction de partager l'écran

Cependant, cette plateforme présente aussi des problèmes pendant l'enseignement. Ces problèmes sont aussi indiqués par les apprenantes dans le questionnaire final. D'une part, l'utilisateur doit avoir un bon débit Internet pour ne pas avoir de délais de son. D'autre part, le

partage de l'écran ne marche pas tout le temps bien : il y a souvent une partie de l'écran caché par des rectangles noirs (illustré par la figure suivante). Ce dernier problème apparaît de temps en temps et nous n'avons pas pu le régler. De plus, avec la version gratuite, chaque réunion ne peut durer que 40 minutes maximum. Nous sommes donc obligés de faire une pause au milieu du cours.

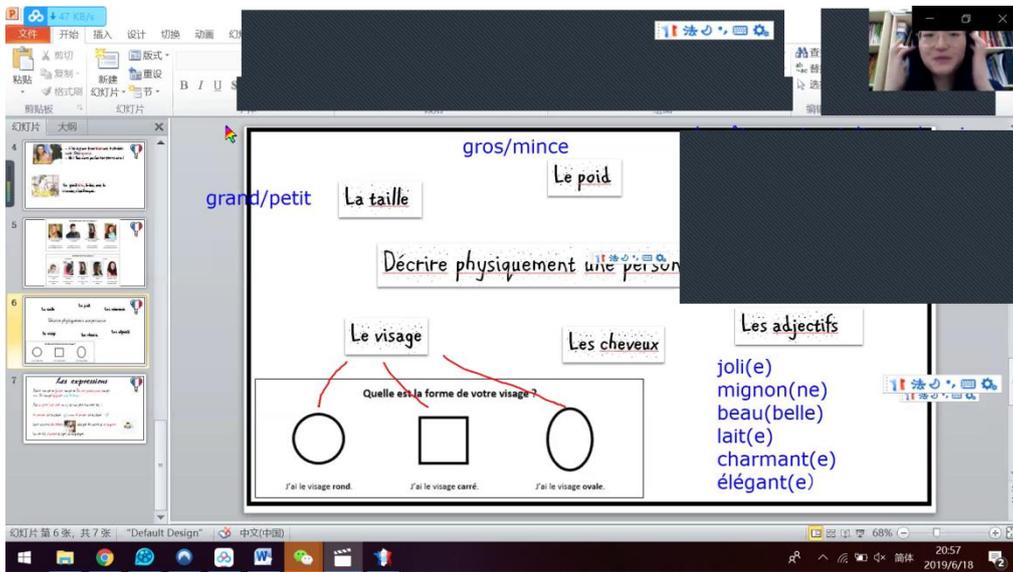


Figure 4 - Problème technique pendant le partage de l'écran

2.2. WeChat : outils de communication hors cours

Comme ce qui a été indiqué précédemment, la communication entre l'enseignant et les apprenants n'existe pas seulement pendant le cours. C'est-à-dire qu'il faut un autre outil de communication pour pouvoir communiquer avec mes semblables. Le choix de ce deuxième outil s'est porté sur WeChat. Il s'agit d'« une application mobile de messagerie textuelle et vocale » qui permet aussi « les appels audio et vidéo. ». C'est une application très populaire en Chine, elle compte plus d'un milliard d'utilisateurs dans le monde en mars 2018⁵, y compris toutes les apprenantes dans ce cours.

Ainsi, un groupe WeChat a été créé par la chargée d'accueil de l'AFH et tous les échanges hors cours se sont passés dans ce groupe. Les fonctions de ce groupe sont les suivantes : tout d'abord, étant donnée des problèmes techniques potentiels qui apparaissent souvent dans Zoom, j'envoie tous les documents nécessaires pour le cours à l'avance aux apprenantes à travers WeChat. Puis, ces dernières envoient leur devoir oral dans ce groupe et

⁵ Informations prises sur Wikipédia.

je leur donne des feedbacks. De temps en temps, elles posent aussi des questions. Enfin, nous utilisons WeChat pour les dialogues à faire en binôme puisque que nous ne pouvons pas mettre les apprenants dans des sous-groupes sur Zoom (avec la version gratuite).

Chapitre 3. Contexte éducatif du cours

En Chine, l'oral n'est pas courant dans le centre d'enseignement de langue étrangère et c'est souvent le point faible des usagers chinois. Comme ce qu'indique Vignes (2013 : 131) dans son article de témoignages d'étudiants chinois, « les enseignants français de FLE soulignent souvent ce qui constitue à leurs yeux une caractéristique des étudiants chinois ; la difficulté à prendre la parole spontanément. » Voyons donc la culture éducative qui conduit à ce phénomène, et les cas de nos apprenant(e)s dans ce cours, qui sont plus ou moins influencé(e)s par cette culture.

1. *Culture éducative de l'oral en Chine*

Selon Jin et Cortazzin (2012), l'interaction didactique dans les classes en Chine est essentiellement « un modèle d'apprentissage mimétique de transmission du savoir par le maître. » C'est-à-dire que « les enseignants présentent et expliquent formellement les sujets, organisent avec la classe entière des sessions de questions-réponses, utilisent des moyens particuliers pour permettre aux élèves d'utiliser et d'appliquer des concepts ou des compétences, puis font réviser. » (Ibid.)

En langue étrangère, l'apprentissage est censé se focaliser sur la grammaire et les interactions dans la classe, sont donc, au service de l'acquisition grammaticale. Besse (2011 : 250) a aussi confirmé cette idée en indiquant qu'en Chine, l'enseignement de français se fait à travers la méthode « grammaire-traduction » ou « traduction-grammaire ». Avec cette méthode, les compétences communicatives, surtout celles de l'oral, sont très peu traitées dans la classe de langue.

Ainsi, le pays possède une culture éducative de l'écrit (Bouvier, 2002). C'est-à-dire que, dans l'enseignement, « la parole, pour ce qui est de l'efficacité, s'efface derrière le geste, le signe. » Par rapport à la compréhension et l'expression orale, les apprenants sont « plus à l'aise devant un texte ou une production écrite » (ibid.).

En outre, par rapport à la culture éducative française, la culture chinoise est beaucoup plus réservée, il y a un manque de spontanéité. En effet, les élèves prennent la parole seulement lorsque l'enseignant leur demande de parler. Quand ils ont des questions à poser, ceux-ci préfèrent « aller voir l'enseignant en fin de cours pour demander des

explications ou des exercices supplémentaires. ». En effet, « La norme chinoise veut qu'on réfléchisse avant de parler.» (Ibid.).

Pour ce cours, il existe encore un autre problème : « la particularité d'une relation personnelle chez les Chinois, _est qu'elle est basée sur la face, c'est-à-dire la réputation, chaque personne est donc contrôlée et en même temps soutenue par l'image qu'elle renvoie. » Cela pose des problèmes sur la motivation des apprenants pour participer à l'interaction et cela va être traité de manière plus précise dans la partie théorique.

2. *Présentation des apprenantes dans ce cours*

Ce cours d'oral n'est obligatoire pour personne et les inscrites sont donc des apprenantes qui se rendent compte de leur faiblesse et qui prennent l'initiative d'améliorer leur oral. En effet, elles ont toutes indiqué cette intention dans le questionnaire en amont.

Prénom*	Statut	Localisation	Formation en français
Olivia	Étudiante d'anglais à l'université	Shaoxing (Région du Zhejiang)	60 heures de français à l'Université Wenli de Shaoxing. 60 heures de français à l'AFH. En parallèle de ce cours, un autre cours de français général dans une autre école de langue (en ligne)
Wendy	Étudiante d'anglais des affaires à l'université	Hangzhou (Région du Zhejiang)	180 heures de français à l'université Chengshi du Zhejiang (en continu pendant le cours)
Nina	Salariée dans une banque	Taizhou (Région du Zhejiang)	100 heures de français à l'université (il y a 6 ans)
Annie	Salariée	Jinghong (Région du Yunnan)	240 heures à l'Alliance française de Bangkok.

*Il s'agit de pseudonymes.

May	Salariée	Hangzhou (Région du Zhejiang)	60 heures à l'AFH.
-----	----------	-------------------------------------	--------------------

Tableau 1 Informations des apprenantes

Ce que nous pouvons aussi remarquer dans ce tableau, c'est que le groupe est assez hétérogène, les apprenantes ont des statuts et des parcours de formation en français très différents.

Tout d'abord, la personne la plus avancée a fait 240 heures de français (elle peut être considérée comme étant de niveau A2.2 selon les critères de l'AFH) tandis que la plus faible n'a fait que 60 heures (elle peut être considérée comme étant de niveau A1.1 selon ces mêmes critères de l'AFH).

Ensuite, certains ont fait leurs études de français à l'université qui utilise des méthodes chinoises tandis que les autres ont étudié à l'Alliance française qui adopte les méthodes françaises.

Enfin, les étudiantes ont des cours de français à l'université pendant le cours et les salariées ont déjà arrêté les cours de français général. C'est-à-dire que le répertoire langagier en français de certain(e)s apprenant(e)s évolue pendant ce cours mais celui des autres ne s'enrichit pas.

Partie 2

Cadrage théorique

Chapitre 4. Enjeu de l'enseignement de l'oral en ligne

Comme toutes les autres Alliances Françaises en Chine, l'AFH adopte l'approche communicative pour l'enseignement et prend le CECRL comme référence. Ce cours se résume à mettre en place un cours de l'oral basé sur ces principes. Ce chapitre consiste à expliquer les enjeux des composants de ce cours : l'approche communicative, l'enseignement via visioconférence et l'oral en classe de langue.

1. Finalité de l'enseignement : la communication

1.1. Compétence de communication

La compétence de communication est une notion qui a émergé dans les années 1970 après des réflexions et des analyses sur les méthodes traditionnelles de l'enseignement (Dejean, 2017). En 1972, Hymes estime dans son ouvrage que « le langage est une pratique sociale et culturelle » (cité par Dejean, 2017). Il définit ainsi la compétence de communication comme « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » (1972, cité par Bougerra).

Nous pouvons aussi trouver la fonction de cette compétence dans le CECRL (2001 : 46) : « Un utilisateur de la langue s'engage dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un ou des besoins dans une situation donnée. »

Plus précisément, Hymes considère que pour participer efficacement à des situations de communication, la connaissance linguistique qui est essentielle dans les méthodes traditionnelles, n'est pas suffisante. Il faut que l'interlocuteur, en utilisant la langue, soit capable de s'adapter aux contextes, qui est constitué par « des interlocuteurs, leurs relations, leurs rôles sociaux, le contexte physique... » La langue est ainsi considérée comme un outil pour « échanger avec les autres dans la situation de communication ». (1972, cité par Dejean, 2017). C'est surtout cette compétence de communiquer avec les autres que nous devons enseigner dans la classe de langue.

1.2. Approche communicative

L'approche communicative est appuyée par les réflexions à propos des méthodes précédant les premières recherches sur la compétence de communication en considérant que

la finalité de l'apprentissage est d'apprendre à communiquer. En effet, dans cette approche, nous considérons qu'une communication efficace comporte deux éléments : « une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication » et « l'intention de communication ». (Germain, 1993, 203, cité par Dejean, 2017).

Dans cette approche, l'acte de parole est une notion importante, qui considère que « le langage ne sert pas à décrire ou informer mais à agir sur son interlocuteur. » (Austin, 1962, Searle, cité par Dejean, 2017). Par exemple, accepter, refuser, demander des informations. « Un même acte (une même intention de communication) peut être réalisé de différentes façons (différents énoncés) en fonction de la situation de communication. » (Dejean, 2017).

L'enseignement des langues étrangères a pour objectif de développer les compétences des apprenants pour faire les différents actes de parole, plus précisément dit, les différentes façons de faire les différents actes de parole, pour communiquer dans les différentes situations de la vie.

Ainsi, cette approche propose des démarches dont l'oral a une place importante : tout d'abord, « les activités favorisant la production et l'interaction orale : jeux de rôles et simulation ». Puis, l'utilisation de documents authentiques. Enfin, l'enseignement de la culture. (Dejean, 2017)

2. Modalité de l'enseignement : cours en ligne via visioconférence

Étant en premier lieu une communication didactique, la communication dans un cours en ligne possède une autre caractéristique importante : elle est médiatisée par l'ordinateur (Develotte et al., 2011 : 10). En effet, « toute forme d'échange communicatif dont les messages sont véhiculés par des réseaux télématiques, du minitel de l'Internet, en passant par la téléphonie mobile » (ibid.) A cause de cela, la communication didactique sur place et en ligne révèle des points communs mais aussi des divergences. Nous allons voir dans ce sous-chapitre les avantages et les limites de la visioconférence.

2.1. Avantage de la visioconférence comme dispositif d'enseignement

Favorisée par l'arrivée des messageries vidéo, la visioconférence offre la possibilité d'organiser des réunions de travail ou des formations avec des personnes distantes (Develotte et al., 2011 : 11). C'est-à-dire, deux (ou plusieurs) interlocuteurs physiquement séparés peuvent, avec la visioconférence, se voir, s'écouter et parler en temps réel (Macedo-Rouet, 2009). Ainsi, parmi de nombreux dispositifs de conversation en ligne, c'est la

vidéoconférence qui « s'apparente la plus à la conversation de face à face traditionnelle » (Develotte et al., 2011 : 10).

Pour l'enseignement, selon les propos de Macedo-Rouet (2009), l'intérêt de cette démarche_ est de « combler la distance entre enseignants et apprenants en les mettant face-à-face de façon virtuelle ». Dans ce contexte, « les apprenants prennent plus au sérieux leur participation dans les activités car ils doivent comprendre et se faire comprendre » (Lawson et al., 2004, cité par Macedo-Rouet, 2009). Cette participation est particulièrement importante pour l'apprentissage de la langue étrangère dont l'interaction fait aussi objet de la finalité d'enseignement (Macedo-Rouet, 2009).

2.2. Limite de la visioconférence comme dispositif d'enseignement

Cependant, il ne faut pas négliger qu'il possède aussi certaines limites, techniques et aussi communicationnelles, par rapport à l'enseignement en présentiel.

D'abord, il est difficile de totalement éviter la survenue des problèmes techniques : établissement de la connexion (Lawson et al., 2004, cité par Macedo-Rouet, 2009), « la lenteur de la connexion et des phénomènes d'image figée » (Yang et Chen, 2007, cité par Macedo-Rouet, 2009). Selon Macedo-Rouet (2009), le problème qui apparaît plus souvent dans la visioconférence est le décalage entre le son et l'image, y compris « un son saccadé et des images brouillées ou figées pendant quelques secondes », car, il « augmente la distance temporelle entre enseignants et apprenants » (Marquet et Nissen, 2003, cité par Macedo-Rouet, 2009).

Ensuite, hors des problèmes techniques inattendus, ce qui est aussi inévitable, ce sont les délais de transmission. D'après Macedo-Rouet (2009), ces délais sont « souvent trop importants pour permettre un flux régulier de la parole ». En effet, un débit haché compromet l'intercompréhension entre l'enseignant et l'apprenant qui sont géographiquement distants. C'est aussi le cas des délais qui existent entre le son et l'image : l'interlocuteur voit un geste, voire une image entrecoupée, qui ne correspond pas à ce que dit la personne. D'autant plus que « le système d'encodage de la visioconférence comporte l'effacement automatique d'un certain nombre d'images » (Parkinson et Léa, 2011, cité par Beacco et al. : 34). En conclusion, il a du mal à comprendre le message que l'on veut lui transmettre.

Enfin, à distance, l'enseignant n'a pas de moyen d'approcher les étudiants et peut seulement les encourager, les motiver par des messages médiatisés par l'ordinateur. (Develotte et al., 2011 : 10). Dans ce contexte, d'un côté, la prise de parole est parfois

compliquée à gérer dans une visioconférence, surtout « pour certains élèves, notamment ceux qui démontrent une anxiété face à l'activité ». Par exemple, ceux qui considèrent avoir un moins bon niveau de l'oral. D'un autre côté, « il est difficile de soutenir l'attention pendant la séance de visioconférence ». Ainsi, l'enseignant doit faire attention à la sollicitation de l'intervention des apprenants, au lieu de faire un long discours en continu. (Macedo-Rouet, 2009)

3. Oral en classe de langue

3.1. Place de l'oral en classe de langue

Tout en acceptant que la finalité de l'apprentissage de la langue est de communiquer avec les autres, nous pouvons considérer l'oral comme « une habileté servant à communiquer des messages authentiques » vocaux. (Germain & Netten, 2005 : 8). C'est-à-dire qu'enseigner l'oral permet, en premier lieu, de développer la capacité de l'apprenant d'utiliser la langue pour « interagir ou _entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et, ainsi, accéder à une autre culture » (ibid.).

Par ailleurs, en classe de langue, il faut attribuer une priorité à l'oral car les apprenants doivent pouvoir s'exprimer, défendre leurs opinions et être actifs en classe. (Bourguignon, 2010 : 91, cité par Abou Haidar, Llorca, 2016 : 138)

Enfin, l'oral occupe aussi une place importante dans l'apprentissage de la lecture et de l'écrit. (Germain & Netten, 2005 : 7) C'est surtout le cas du français, une langue flexionnelle qui a des morphèmes collés à la racine et difficilement identifiables (Alexandrova, 2017). Pour un apprenant de cette langue, il est nécessaire pour lui de « pouvoir comprendre un nouveau type de rapports entre son et graphie ». C'est pour cette raison que dans certains sens, au début de l'apprentissage, « les productions écrites ne sont que le reflet de ses productions orales ». En effet, pour la langue française, « l'apprentissage de la lecture est étroitement dépendant, en quelque sorte, des compétences acquises tout d'abord à l'oral ». (Germain & Netten, 2005 : 7)

3.2. Activités de communication orale

Selon Le CECRL (2001 : 48), les activités de communication sont constituées de production orale, de compréhension orale et d'interaction orale. En parallèle, il existe aussi des stratégies communicatives qui permettent de mettre en valeur des compétences communicatives des apprenants.

Les activités de production orale sont des activités dans lesquelles « l'utilisateur de la langue produit un énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (CECRL, 2001 : 48). Ces activités peuvent être diverses : lire un texte à voix haute, chanter, argumenter... Pour illustrer cette compétence, prenons l'exemple du niveau A1 dans l'échelle proposée par CECR : l'apprenant doit pouvoir « produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses ». (CECRL, 2001 : 49)

Dans les activités de compréhension de l'oral, « l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). » (CECRL, 2001 : 54). Par exemple, « écouter des annonces publiques » ou « fréquenter les médias ». A la fin des écoutes, l'apprenant doit pouvoir comprendre différents types d'informations : « l'information globale, l'information particulière, l'information détaillée, l'implicite du discours, etc. » (ibid.). Par exemple, de manière générale, l'apprenant du niveau A1 doit pouvoir « comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. » (CECRL, 2001 : 55)

De plus, CECRL attache aussi une importance aux activités de réception audiovisuelle ; il s'agit de « recevoir simultanément une information auditive et une information visuelle ». (CECRL, 2001 : 59)

L'interaction orale est également un aspect important dans le CECRL, Pendant les interactions, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et d'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs. » (CECRL, 2001 : 60). L'objectif de l'interaction est de « construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (Ibid.). Par exemple, un apprenant de niveau A1 est censé être suffisamment compétent pour :

« interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections [et] répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

Chapitre 5. Communication didactique en ligne

La communication dans un cours en ligne possède une autre caractéristique importante : elle est médiatisée par l'ordinateur (Develotte et al., 2011 : 10). Ainsi, dans ce chapitre, nous allons d'abord voir les caractéristiques de cette communication médiatisée. Ensuite, nous allons traiter l'aspect didactique de cette communication. Enfin, nous allons observer les rôles des intervenants dans cette relation : l'enseignant et les apprenants.

1. Caractéristiques de la communication en classe de langue

Dans l'enseignement de l'oral en classe de langue, l'interaction est non seulement une compétence à développer chez les apprenants, mais aussi un moyen d'enseignement. C'est-à-dire, l'interaction est à la fois la finalité d'apprentissage et l'outil d'enseignement. Ce double usage fait de l'interaction un objet spécifique en classe de langue. Ayant déjà évoqué l'interaction comme compétence à développer, parlons maintenant de l'interaction comme moyen d'enseignement.

1.1. Communication didactique en classe de langues

Les échanges dans les cours concernent, dans la plupart des cas, la communication didactique, qui a pour objectif de « vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents » (Bouacha, 1984, cité par (Cicurel, 2011 : 21). En classe de langue, cet objectif peut être précisé comme la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire dans une langue étrangère. (Cicurel, 2011 : 23).

Cicurel (2011 : 23) considère que la logique interactionnelle en classe se compose de trois aspects. D'abord, « un thème commun » qui est souvent « posé par le professeur et co-construit par plusieurs participants ». Par exemple, pour un cours sur le thème de la famille, l'enseignant peut poser une série de questions sur ce thème et les apprenants vont être amenés à la discussion. Puis, « un format et ses règles », il s'agit de discours fait en fonction de certaines règles. En classe de langue, cela peut, par exemple, être des règles de grammaire. Les apprenants doivent produire des discours en respectant CES règles de grammaire. Enfin, « le respect d'un type d'activité qui se met en place », comme le jeu de rôle et la répétition.

Il faut tenir compte qu'en classe de langue, « les contenus abordés sont au service de l'apprentissage ». En effet, une question posée par l'enseignant sur les membres de la famille des apprenants n'a souvent pas pour objectif de savoir la situation familiale de ces derniers. En revanche, c'est pour pratiquer les compétences langagières en langue étrangère. Ainsi, les interactions en classe de langue sont dans l'intention de favoriser l'apprentissage. (Cicurel, 2011 : 25)

1.2. Rôles interactionnels de l'enseignant et de l'apprenant

Étant donné que dans la communication didactique « le savoir et les connaissances constituent l'objet des échanges », il est évident que « l'un des interactants a la charge de transmettre du savoir. ». (Cicurel, 2011 : 25) dans une classe de langue, c'est l'enseignant qui a ce rôle de destinataire du savoir. En effet, son rôle est spatialement « détaché » des apprenants, dans une position relativement haute. Avec cette hauteur, il dirige les interactions (« annoncer le thème et les activités », « réguler le tour de paroles », etc.) (Cicurel, 2011 : 28)

Face à l'enseignant, l'apprenant, en tant que destinataire du savoir, est dans une position relativement basse. Dans le processus de la transmission du savoir, l'apprenant doit « fournir à l'enseignant la preuve qu'il a intégré de nouvelles connaissances ». (Cicurel, 2011 : 27)

C'est pour cette raison qu'il existe un contrat didactique entre l'enseignant et l'apprenant. C'est-à-dire, pour atteindre l'objectif didactique des interactions en classe de langue, les deux types de participants acceptent cette différence de position et l'apprenant accepte être sanctionné ou désapprouvé par l'enseignant quand il ne respecte pas les règles. De plus, il doit également accepter d'être « corrigé constamment ». (Cicurel, 2011 : 31). Ce contrat est, dans un certain sens, la base de la communication entre l'enseignant et l'apprenant.

2. Caractéristiques de la communication en ligne

2.1. Affordances communicatives comme objet d'analyse

Comme ce qui a été indiqué précédemment, la conversation en ligne est une communication médiatisée par l'ordinateur. Nous pouvons utiliser le schéma ci-dessous pour illustrer les différentes composantes de ce type de conversation :

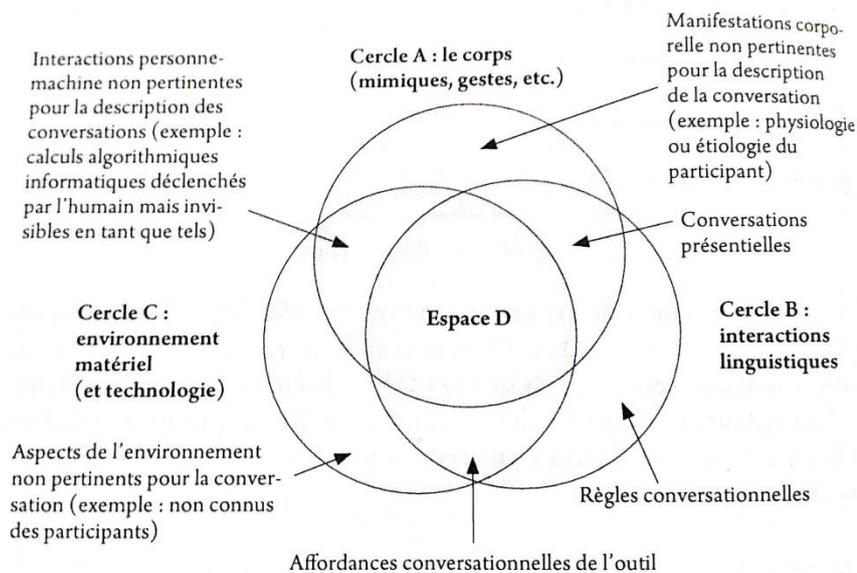


Figure 5 - Modèles représentant la médiation dans la conversation en ligne ((Develotte et al., 2011 : 16)

Dans une conversation, le message se transmet par les trois cercles indiqués : le corps (mimiques, gestes, etc.), les interactions linguistiques, l'environnement matériel et technologique. Ces trois éléments du modèle se déterminent mutuellement dans les intersections entre ces trois cercles. Pour comprendre la conversation en ligne, l'espace D est « l'intersection la plus significative » car les trois cercles se chevauchent dans cette zone. (Develotte et al., 2011 : 16)

Il faut donc évoquer la notion d'affordance communicative, qui désigne « les multiples possibilités actionnelles que l'artefact s'avère capable d'ouvrir à l'utilisateur ». (Hutchby, 2001 : 123, cité par Develotte et al., 2011 : 18). En effet, « la technologie doit se comprendre comme un ensemble de potentialités, qui se dévoilent dans et par les efforts que déploient les humains pour interagir avec l'artefact » (Hutchby, 2001 : 146, cité par Develotte et al., 2011 : 18).

Les silences entre les prises de paroles peuvent être un très bon exemple pour illustrer ce point. Hutchby (ibid.) indique qu'en ligne il peut exister deux types de silence : les silences du système qui « repousse[nt] de quelques instants une action pour des raisons purement processuelles », ceux qui existent aussi dans la communication face-à-face ; les silences pendant lesquels les locuteurs sont en train de taper une réponse écrite après avoir reçu une question orale (Develotte et al., 2011 : 18). Dans ce contexte, « une nouvelle signification est attribuée aux silences, permettant aux interlocuteurs de réinterpréter la prescription classique de réparation de la séquence dysfonctionnelle », pour satisfaire les besoins de communications en ligne. (Ibid.)

Ces affordances sont des éléments particulièrement intéressants dans la conversation en ligne et la composante principale de l'espace D de la figure précédente. Nous pouvons l'illustrer avec un schéma plus détaillé ci-dessous, qui montre que les affordances communicatives amènent à « de nouvelles pratiques et habitudes dans l'interaction » (Develotte et al., 2011 : 19). Par exemple, face au silence, les gens peuvent l'interpréter comme un dysfonctionnement et le remplir par une répétition. (Develotte et al., 2011 : 18).

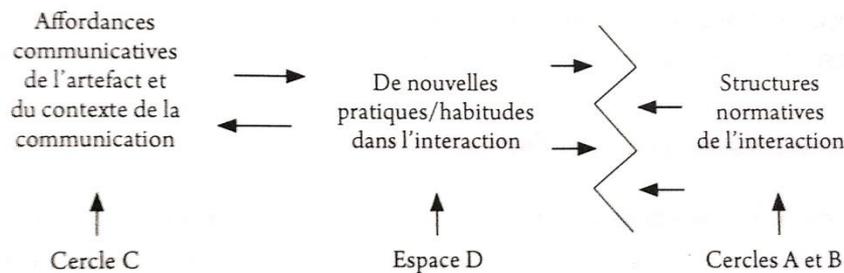


Figure 6 Modèle de la dynamique entre affordances communicatives, structure normative et nouvelles pratiques dans l'interaction

2.2.Multimodalité forte en communication par visioconférence

La notion de multi modalité renvoie à « tout message diffusé à travers au moins deux modalités de communication » (Guichon & Tellier : 19). Par exemple, la construction d'un message dans le discours pendant une conversation face-à-face est multimodale car le sens est construit par la combinaison de « l'utilisation du verbal » et « certains éléments prosodiques et posturo-mimo-gestuels ». (ibid. : 18-19) dans la conversation via visioconférence, la multimodalité s'avère davantage forte.

D'une part, il existe une « asymétrie communicative dans la communication médiée par vidéo » (Heath et Luff, 1991, cité par Develotte et al., 2011 : 20) à cause des limites de la visioconférence évoquées dans la partie 1.2 de ce chapitre. Prenons l'exemple des gestes et les regards. D'un côté, étant donné qu'ils ne suffisent pas toujours à attirer l'attention des interlocuteurs, ils deviennent souvent exagérés. D'un autre côté, comme l'écran est un objet qui « uniformise tous les éléments pour produire une image globale et indifférenciée », le comportement non-verbal des interlocuteurs sont souvent problématiques malgré une sensibilité forte au contact visuel de la part de ces derniers. Par exemple, pendant la communication via visioconférence, « quand un interlocuteur ne réussit pas à avoir une réaction à un geste (ou autre comportement), sa parole est souvent retardée ou même abandonnée. ». (ibid.) Ainsi, dans le contexte où « la dimension, la forme et le débit du geste sont souvent transformés par la vidéo », un interlocuteur ne peut pas

être sûr que son comportement non-verbal possède le même message chez lui que chez son destinataire. (ibid. : 21)

D'autre part, une asymétrie contextuelle se trouve aussi dans la communication à travers la visioconférence. Elle est « due au fait que les participants n'ont pas un accès mutuel à certains éléments contextuels (documents, objets » qui sont potentiellement pertinents pour l'interaction » (Velkovska et Zouinar, 2007 : 233-234, cité par Develotte et al., 2011 : 21). En effet, l'environnement réel d'un interlocuteur n'est pas le même que son image sur le moniteur des autres. Comme c'est le cas de tous les participants, il existe donc « une fracturation de l'environnement », bien que les interlocuteurs puissent « avoir l'impression de voir la même chose ». D'où les malentendus : « la visiocommunication dissocie l'action de son environnement et donc risque de fragiliser la communication ». (Develotte et al., 2011 : 21)

Ces deux asymétries nécessitent de la part des locuteurs d'utiliser plusieurs moyens pour assurer la transmission correcte de leur message. En fait, la visioconférence permet aussi d'utiliser « le clavardage (verbal écrit) » et « l'envoi d'éléments picturaux (image, émoticônes, etc.) » hors « le voco-verbal » et « les éléments posturo-mimo-gestuels » (Guichon & Tellier : 19). D'où le fait que la multimodalité dans la communication en ligne est particulièrement importante.

3. Relation pédagogique dans l'enseignement en ligne

3.1. Enjeu de la relation enseignant/apprenant

D'une part, la relation enseignant/apprenant est une relation hiérarchique. En effet, comme ce qui a été indiqué dans le premier sous-chapitre de ce chapitre, la communication didactique a pour objectif de transmettre du savoir. Dans ce contexte, l'enseignant a une position relativement haute et les apprenants sont en position relativement basse.

D'autre part, il faut noter que la relation enseignant/apprenants peut être négociée. C'est-à-dire, il est possible que l'enseignant et les apprenants « échappent (ou tentent d'échapper) à la relation didactique inégalitaire » et essaient de co-construire une relation plus amicale. (Mahieddine, 2009 : 19). Selon Moore et Simon (2002 : 1), la co-construction de la nouvelle relation est manifestée comme « des moments de parenthèses », où « l'enjeu cesse d'être centré sur le progrès d'apprentissage ». C'est-à-dire, où l'enseignant a tendance à « faillir dans [son] rôle de maître » en « abandonnant au moins provisoirement leurs obligations professionnelles » (Matthey & Moore, 1997, cité par

Moore et Simon, 2002 : 1). Toutefois, « les progrès d'apprentissage ne sont pas nécessairement absents, mais plutôt renégociés, redistribués et construits autrement » (Moore&Simon, 2002 : 1).

3.2.Dimension psycho-affective dans l'enseignement en ligne

A distance, il faut attacher beaucoup d'importance à la dimension psycho-affective « pour pallier le sentiment de distance que connaissent parfois les individus apprenant dans cette configuration » et pour éviter les abandons. (Marchaud & Loisier, 2005, cité par Guichon, 2017 : 29). En effet, avec une distance géographique et transactionnelle, les interlocuteurs ont souvent un sentiment de distance beaucoup plus fort qu'en présentiel. D'où les difficultés de motivation chez les apprenants. Cette idée a été confirmée par Lamy (2001, cité par Alkhatib, 2013) en indiquant que « la communication à distance constitue un obstacle pour les apprenants d'une langue étrangère car ils ne sont pas impliqués dans un réel échange interpersonnel ».

La prise en compte de cette dimension exige que l'enseignant soutienne leur « présence sociale » (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014, cité par Guichon, 2017 : 29), qui est constitué par deux éléments : « le degré d'intimité ressenti par l'apprenant vis-à-vis de son enseignant » et celui de « réactivité de l'enseignant en termes de feedback fourni suite à une intervention écrite ou orale ». En tout cas, l'enseignant doit être attentif à la cette dimension pour créer une relation pédagogique favorable pour l'apprentissage.

3.3.Particularités relationnelles de la visioconférence

Tout d'abord, comme ce qui a été indiqué dans la partie 1.2 de ce chapitre, les problèmes techniques et le décalage entre la voix et l'image posent souvent des problèmes dans la communication entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui a souvent « un impact marginal sur l'interaction pédagogique (la fluidité, la compréhension de l'autre) et donc sur la relation pédagogique.

Ensuite, la direction du regard est aussi un élément particulier dans la visioconférence. En effet, les interlocuteurs sont dans une situation paradoxale : si on veut regarder les interlocuteurs, on regarde leur image sur l'écran. Cependant, si on veut « donner l'impression de regarder les autres dans les yeux », il faut faire un « regard caméra » qu'il s'agit de donner des coups d'œil à la webcam. D'où « l'inconfort de conversation en ligne » : par rapport à la communication face-à-face, il manque du contact visuel. Selon Guichon, ce type de « regard caméra » est, dans certains sens, une sorte de

tour de force sémiopédagogique difficile à soutenir dans la longueur » car il est « au détriment de la réception de l'image de son interlocuteur». (Guichon, 2017 : 35)

Il faut mentionner, « l'effet rétroviseur » de la visioconférence, disposition qui permet aux participants de regarder de temps en temps leur image capturée par la webcam sur l'écran pendant la communication. D'après Guichon (ibid.), c'est une affordance inédite car elle « fournit en temps réel la possibilité à l'enseignant de vérifier ce qu'il donne à voir à ses apprenants (visibilité, caractère explicite, expressivité) » et d'ajuster son comportement.

Chapitre 6. Stratégies de l'enseignement de l'oral en ligne

Comme ce qui a été indiqué dans les deux chapitres précédents, l'enseignant, doit transmettre les compétences communicatives aux apprenants. La visioconférence offre un large éventail d'affordances communicatives où l'enseignant peut choisir et combiner les outils et les facteurs pour développer les compétences langagières des apprenants. Dans ce contexte, ce chapitre vise à éclaircir les stratégies que le professeur doit posséder pour enseigner de l'oral en ligne.

1. *Stratégies de l'enseignement de l'oral*

Germain et Netten considèrent qu'il existe trois stratégies de l'enseignement de l'oral : « la modélisation, la correction et l'interaction (avec correction) ». (2005 : 9)

La modélisation s'appuie sur le principe d'authenticité de la communication, qui doit être mis en valeur dès le départ. En effet, l'enseignant fournit une série d'énoncés authentiques en classe et les apprenants cherchent à comprendre ces énoncés. Basée sur l'approche communicative, la modélisation permet aux apprenants d'étendre l'utilisation des structures langagières signifiantes en contexte réel, au lieu d'être confrontés directement à « une longue liste de mots de vocabulaires décontextualisés et de règles de grammaire abstraites » (ibid.).

Germain et Netten (2005 : 9) recommandent aux enseignants, pour la modélisation de l'oral, de faire référence à sa propre situation et d'utiliser des gestes pour faciliter la compréhension. Par exemple, pour le thème d'animaux, l'enseignant peut commencer par présenter son chien : « *j'ai un chien. Il s'appelle...* ». Cependant, « les mots de vocabulaire dont l'élève a besoin pour communiquer ses messages lui sont alors fournis sur demande par l'enseignant ». Par exemple, les apprenants peuvent poser la question « *comment dire rabbit en français ?* » avant de transmettre le message « *J'ai un lapin.* ». Bien entendu, ce processus doit correspondre au principe de l'authenticité (ibid.). L'utilisation des gestes en classe de langue à distance, va être traitée de manière plus détaillée dans le sous-chapitre suivant.

Germain et Netten (2005 : 9) attachent aussi beaucoup d'importance à la correction en disant que

« la correction est cruciale, si l'on veut que l'apprenant utilise une langue qui soit la plus correcte possible, et qu'il formule, implicitement ou de manière non consciente, des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre. »

Pour la correction, Germain et Netten (2005 : 9) expliquent aussi deux remarques qui s'imposent. D'un côté, « toute correction doit être suivie d'une reproduction ou utilisation par l'apprenant, dans une phrase complète, de la forme correcte ». C'est-à-dire, la correction n'est pas complète si l'enseignant indique seulement qu'il y a une erreur puisque « il ne s'agirait que d'un savoir déclaratif ». D'un côté, il faut retenir que la correction pour toutes les erreurs n'est pas possible, car cela peut démobiliser certains apprenants timides. Pour cette raison, « une sélection s'impose, en fonction du degré de difficulté de la forme langagière erronée ».

Dans cette perspective, Germain et Netten (2005 : 9) recommandent aux enseignants de faire la correction après l'enseignement de la grammaire, « dans la mesure où cette dernière ne pourrait que contribuer à l'acquisition d'un savoir déclaratif ». Nous allons voir les rétroactions correctives dans le troisième sous-chapitre.

La dernière stratégie est l'interaction (avec correction) « entre enseignant et apprenant ou entre apprenants dans le cadre d'activités de groupes », car elles fournissent de nombreuses occasions d' « utiliser la langue apprise en contexte authentique » pour communiquer avec les autres. En effet, dans une activité interactive, « l'apprenant aura alors tendance à se concentrer sur le message qu'il veut transmettre ». Cela leur permet de « rendre de plus en plus “automatiques” les structures langagières ».

En même temps, c'est à l'enseignant de surveiller leurs énoncés et proposer des corrections sur les erreurs, qui sont considérées comme « des hypothèses appropriées sur le fonctionnement de la langue que l'apprenant est en train d'apprendre. » (Germain & Netten, 2005 : 10) Petit à petit, cela permet aussi de rendre les apprenants autonomes car ils « arriveront à se corriger eux-mêmes mutuellement ». (Germain & Netten 2004, citée par Germain & Netten, 2005 : 10).

Concernant la stratégie de l'interaction, nous nous intéressons surtout à la relation pédagogique, dont l'importance a été évoquée dans le chapitre 5. Ainsi, le quatrième sous-chapitre va se porter sur la construction d'une relation favorable enseignant/apprenants.

2. Utilisation des gestes

2.1. Gestes pédagogiques dans l'enseignement à distance

Le geste pédagogique peut être considéré comme « un support non verbal » qui aide à transmettre les messages. Pour l'enseignant, il permet de faire comprendre son cours aux apprenants. Et « il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus [compris par les apprenants] ». (Guechi, 2016 : 263). Tous les gestes ont le but de « faciliter la compréhension du message verbal » (Holt & Tellier, 2017 : 78).

Dans l'enseignement à distance, l'utilisation des gestes se limite « dans le cadre de la webcam » (Guichon : 38, 2017). Illustrons cela avec la figure suivante. C'est surtout la zone c (la zone corporelle) où nous produisons des gestes (Ibid.).



Figure 7 Quatre zones d'expressivité (Ibid.)

2.2. Types de gestes pédagogiques

Nous pouvons classer les gestes de l'enseignant dans deux catégories : les gestes pédagogiques qui participent à la construction de sens et ceux qui ne participent pas à la mise en place du sens. (Ibid. : 268-269)

Les premiers sont souvent accompagnés par les paroles dans lesquelles il y a une trace qui peut être liée à une image ou un acte de communication corporelle. Au niveau pédagogique, cela comporte encore deux types de gestes : les gestes pour enseigner et les gestes à enseigner. (ibid.) Holt et Tellier (2017 : 78) citent plusieurs exemples de l'usage du geste pour l'explication lexicale : par exemple, l'expression « devenu plus petit » peut se faire avec un rapprochement de la tête à l'écran. Les gestes peuvent aussi faire l'objet de l'enseignement, quand il s'agit d'un geste culturel. En même temps, les apprenants peuvent

aussi s'inspirer des gestes de l'enseignant pour parler en classe. Guichon (2017 : 47) a indiqué un exemple où l'enseignant fait un geste de compter de l'argent en disant « ça vous dit quelques choses ? » pour que les apprenants parlent des aspects financiers.

Les derniers sont « des gestes non significatifs » qui « ne traduisent pas l'énoncé verbal » mais qui aident ainsi à la transmission du message de l'enseignant. Holt et Tellier (2017 : 81) donnent l'exemple de l'enseignant qui utilise un signe de la main pour segmenter la chaîne parlée.

3. Construction des rétroactions correctives

3.1. Enjeu des rétroactions correctives dans l'enseignement à distance

Les rétroactions correctives apparaissent de manière très fréquente dans les interactions d'une classe de langue à cause du contrat didactique entre l'enseignant et les apprenants : « l'apprenant doit accepter qu'on corrige constamment ses énoncés » afin d'acquérir les savoirs » (Cicurel, 2011 : 31). C'est-à-dire, dans certains sens, c'est une obligation pour l'enseignant de donner les feedbacks correctifs aux apprenants.

Cependant, ces feedbacks sont souvent des « actes menaçants » pour la personnalité des apprenants (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 195). En effet, la personnalité est en quelque sorte un territoire de soi et une image valorisante que les gens souhaitent construire dans les interactions interpersonnelles (ibid. : 192). Ainsi, les rétroactions qui indiquent les erreurs des apprenants peuvent être considérées comme des actes « vexants dégradants ou humiliants » qui signalent leur incapacité. Cette situation peut être au détriment de l'apprentissage.

Ainsi, c'est une stratégie de l'enseignant qui consiste à fournir des rétroactions correctives de manière différente en fonction de la situation d'enseignement. Dans la visioconférence, elle est particulièrement importante à cause de la spécificité de la situation. D'une part, avec une distance à la fois géographique, transactionnelle et socioaffective, comme indiqué dans le chapitre 4, il y a plusieurs paramètres à prendre en compte : la fluidité des paroles, les personnalités des apprenants. D'autre part, « lors de la rétroaction corrective, l'enseignant dispose de riches partitions multimodales pour apporter un étayage aux apprenants ». (Vidal & Wigham :149)

3.2.Façons différentes de rétroagir

Tout d'abord, nous pouvons corriger les apprenants sans être intrusif : la reformulation. Il s'agit de reformuler leur énoncé erroné « dans une forme correcte » et compréhensible dans le cas où « l'erreur porte uniquement sur la forme et non sur le sens du message ». C'est une manière implicite de signaler l'erreur des apprenants, de leur donner la forme correcte sans « rompre le fil de discours ». Pour l'enseignant, cette reformulation peut se faire rapidement à l'oral après l'énoncé des apprenants et il « n'a pas toujours besoin d'avoir recours à de nombreuses ressources sémiotiques ». (Vidal & Wigham, 2017 : 139)

Ensuite, avec la multimodalité du dispositif, l'enseignant a aussi la possibilité de recourir au clavardage et fournir des rétroactions écrites. Comme la reformulation, c'est aussi une manière de corriger les apprenants en gardant la fluidité de la conversation. Et cela est surtout utile en cas d'incompréhension : d'un côté, comme ce qui a été évoqué dans les chapitres précédents, le lien entre le son et la graphie pose parfois des problèmes de compréhension pour les apprenants surtout avec une méthode traditionnelle d'enseignement et la culture éducative chinoise. Ainsi, un feedback par l'écrit permet d'établir un lien entre leur répertoire lexical passif et leur compétence interactionnelle. D'un autre côté, l'incompréhension est souvent accompagnée de l'anxiété et le clavardage « permet de soulager la tension de la communication en ménageant une pause dans l'interaction » (Vidal & Wigham, 2017 : 143). Pendant cette pause, l'apprenant peut éviter être regardé et être actif dans l'interaction. Il faut juste faire attention que le model écrit ne soit pas trop massif (ibid., 2017 : 144).

Enfin, la responsabilité de rétroagir peut être distribuée aux apprenants. En effet, en classe de langue_, une rétroaction peut avoir un seul destinataire. Cela arrive donc souvent que l'enseignant corrige un seul apprenant pendant plusieurs tours de parole et les autres ont le sentiment d'être exclu de la conversation. Pour résoudre ce problème, l'enseignant peut engager les autres apprenants en les sollicitant pour reprendre les phrases erronées de leurs camarades. Une fois cette responsabilité _ distribuée, l'enseignant peut juste valider les rétroactions proposées en encourageant tous les apprenants (celui qui fait l'énoncé original et ceux qui le corrigent). (ibid., 2017 : 144).

4. Construction de la relation pédagogique

Comme ce qui a été indiqué dans le chapitre précédent, il est nécessaire pour les enseignants d'être attentifs à l'utilisation des ressources disponibles pour « rendre l'image qu'ils diffusent aussi chaleureuse que possible ». (Guichon, 2017 : 57) C'est-à-dire, dans l'enseignement en ligne, l'enseignant fait un effort pour construire une relation pédagogique favorable afin que les locuteurs ne se sentent pas trop éloignés au niveau psycho-affectif malgré une distance géographique qui n'est pas possible de se diminuer.

4.1. Attention aux apprenants

Selon Guichon (2017 : 57), le savoir-faire primordial de l'enseignant dans une pédagogie relationnelle, est « la capacité de faire preuve d'empathie ». L'empathie, d'après Consnier (1994 : 66, cité par Guichon, 2017 : 40), permet de percevoir « l'état psychocorporel » des autres locuteurs, de les comprendre et de montrer sa compréhension.

Tout d'abord, il s'agit de manifester une qualité d'écoute. En effet, le destinataire du message doit, en écoutant ce qui est dit, montrer en même temps que le contenu « possède un impact » sur son comportement. Il s'agit « des régulateurs verbaux (« oui », « ok ») » et « des régulateurs visuels (hochement) ». Guichon (2017 : 41) estime que ce qui est le plus important parmi ces régulateurs, ce sont les hochements de la tête, comme « des signaux ritualisés » d'une écoute manifeste. En cas de visioconférence, ils permettent non seulement de montrer « son écoute et son engagement » sans interrompre la conversation, mais aussi encourager l'expression orale des apprenants.

Ensuite, l'écoute doit être aussi attentive. C'est-à-dire, en situation de visioconférence, l'enseignant doit « être attentif à l'état cognitif et émotionnel de l'apprenant (incompréhension, inattention, ennui) pour opérer des ajustements ou apporter des aides » (Duthoit & Colon de Carvajal, cité par Guichon, 2017 : 51). Cependant, il existe une situation paradoxale : avec « le regard caméra » que nous avons abordé dans le chapitre antérieur, il est plus difficile de manifester une écoute attentive que dans la situation de communication en vis-à-vis. Ainsi, dans ce cas-là, il faut que l'enseignant « s'attache à diffuser une image où la qualité de leur écoute est exhibée ». Par exemple, le geste des oreilles tendues qui permet de montrer aux apprenants qu'il y a un problème de prononciation. (Guichon, 2017 : 41)

Enfin, il est aussi nécessaire pour l'enseignant de rendre visible sa patience. Pour cela, « la gestion des pauses silencieuses » en utilisant « des régulateurs non verbaux

(mimiques, hochements, sourire, etc.) » peut être un moyen très efficace. Par exemple, une notation du visage pendant trois seconde avec un mou avant de proposer une aide. Cela permet de non seulement de signaler « sa patience, sa disponibilité et sa bienveillance (en diffusion) », mais aussi de guetter « les indices pertinents sur l'état psychologique et cognitif des apprenants (en réception) », c'est-à-dire que la manifestation de la patience est aussi une occasion de rassurer les apprenants.

4.2.Établissement d'une connivence interactionnelle

Afin de construire une relation pédagogique optimale, il est indispensable que l'enseignant et les apprenants établissent « une compréhension mutuelle », il s'agit du partage d'un ensemble d'informations. Les deux parts des interactants « co-construisent un terrain commun propice à la qualité de l'interaction pédagogique ». (Guichon, 2017 : 44)

A. Rituels et dévoilement de soi

Pour atteindre ce but, il est pertinent de commencer la séance d'enseignement avec des rituels d'interaction et un dévoilement de soi. Car, selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 222, cité par Guichon, 45), les rituels constituent « des salutations, des expressions de bienvenue, des manifestations de cordialité, d'intérêt, et du plaisir que l'on éprouve à se rencontrer ». En effet, ils permettent à l'enseignant de non seulement commencer la séance dans une ambiance joyeuse et agréable, mais aussi d'« apporter des informations sur la biographie des apprenants et [de] lever un coin du voile sur le hors-champs de l'interaction ». Par exemple, une simple question de goûts et d'habitudes des apprenants. (Guichon, 45)

Comme ce que nous avons évoqué dans le chapitre 5, le rituel peut être considéré comme un « moment de parenthèse » où l'enseignant peut échapper à son rôle de professeur. Cette renégociation peut donner lieu à une relation plus affective et amiable, qui est favorable pour le développement des compétences de l'oral des apprenants. (Moore&Simon, 2002 : 1).

En même temps, il ne faut pas oublier un dévoilement de soi de la part de l'enseignant, qui transmet à la fois une image professionnelle et biographique. Par exemple, l'enseignant peut se dévoiler en montrant le lieu où il est aux apprenants. En effet, ces moments amènent « des effets de recontextualisation », car « l'arrière-plan passe au premier plan ». Avec ce dévoilement, les apprenants peuvent se sentir plus proche de l'enseignant en découvrant « les conditions où se déroule l'interaction pédagogique ».

(Guichon, 2017 : 45) En fait, selon Relieu (2007 : 200, cité par Marcoccia : 102), la demande de localisation (souvent à travers la question « T'es où » est un acte assez fréquent dans les visioconférences car les interlocuteurs sont curieux de connaître « le cadre de la rencontre » et considèrent souvent cette question comme une visite.

B. contexte émotionnel commun

Sous prétexte que les émotions « déterminent l'attitude de l'individu » (Aguilar-Río, 2013 : 138), les émotions occupent une place très importante dans la réussite ou l'échec de l'apprentissage d'une langue (Riquois, 2018). C'est pour cette raison que la gestion des émotions est une compétence importante pour l'enseignant.

Quand on enseigne à travers la visioconférence, le fait que les interactants n'aient pas accès aux contextes des autres, double la distance entre l'enseignant et les apprenants (Guichon, 2017 : 48). Cette distance donne souvent lieu à l'anxiété, l'inhibition de participation et la perte de motivation chez les apprenants (Aguilar-Río, 2013 : 138).

Ainsi, des stratégies de compensation, « consiste[nt] à partager ses émotions en rendant accessibles des comportements expressifs à son interlocuteur » (Guichon, 2017 : 49). C'est-à-dire, l'enseignant doit manifester ses émotions de manière visible, les transmettre aux apprenants pour créer une connivence : tant qu'un contexte physique en commun n'est pas réalisable, les interlocuteurs peuvent avoir accès à un contexte émotionnel commun. (Ibid.). Pour l'enseignement, l'établissement de cet espace émotionnel basé principalement sur ses sentiments personnels permet de « répondre aux besoins émotionnels des apprenants et aux siens propres » (Aguilar-Río, 2013 : 138).

Une fois ce type de lien construit, l'enseignant peut aussi transmettre un sentiment de confiance en -soi à l'apprenant, qui s'avère souvent un manque dans leur processus d'apprentissage (Hargreaves, 1998 : 835, cité par Aguilar-Río, 2013 : 138).

Cependant, il faut tenir compte du fait que ce partage de l'émotion est considéré comme une stratégie interactionnelle. Ce que l'on manifeste n'est pas nécessairement de vraies émotions, mais celles qui permettent d'augmenter la présence de l'enseignant dans l'échange. La joie, la tristesse et les faiblesses que nous manifestons doivent en premier lieu servir à la construction de la relation pédagogique favorable pour l'enseignement. (Guichon, 2017 : 50)

C. Rire, sourire et l'humour

Les recherches sur l'interaction ont montré que « le rire et le sourire sont impliqués dans la résolution de problèmes interactionnels de divers ordres » (Guichon, 2017 : 53). Plus précisément, ils ont un rôle important dans l'interaction en étant considérés comme « lubrifiant interactionnel » et « vecteur de la connivence entre des individus » (Manstead, Léa & Goh, 2001, cité par Guichon, 2017 : 53). Marcos (2014) a aussi confirmé cette idée en indiquant que le rire est « un geste d'apaisement qui exprime une certaine inadaptation et qui exploite l'élasticité des liaisons entre le personnage, le groupe et la société. »

Selon Smadja (2007), le rire exprime « un sentiment de gaieté ». Il comporte deux aspects : visuel et sonore. En effet, quand une personne rit ou sourit, les premiers messages qu'elle transmet aux interlocuteurs sont la joie et le plaisir (ibid.). C'est pour cette raison que le rire possède la fonction de « réaligner les interactants » et « faciliter la progressivité de l'interaction » en cas de problème. C'est-à-dire, le rire provoque un moment de détente qui permet de diminuer l'anxiété des apprenants, montrer la gentillesse des interactants ainsi que la volonté de résoudre le problème. Ce moment se crée aussi par « la voix souriante », il s'agit d' « une façon de parler...qui survient en conjonction avec un sourire lorsque le locuteur est sur le point de rire ». Selon Haakana (2010, cité par Guichon, 2017 : 53), il est très encourageant pour les apprenants en tentant de « fournir des indices sur le caractère effectif de l'échange ».

Cependant, le rire en classe de langue risque de devenir une « violation de règle ». Car, quand on rit, la mise en scène normative est souvent implicite. Au contraire, il faut noter que la plupart de temps, c'est la tragédie qui est éducative parce qu'elle consiste à « une leçon d'anthropologie » qui nous apporte « des sentiments de pitié, même de peur ». Dans cette mesure, les règles sont parfois « trop présente[s] » dans les effets de la tragédie. (Marcos, 2014 : 2)

C'est dans ce contexte que nous évoquons la notion de l'humour, qui peut servir de pont entre les deux dimensions. L'humour conduit à un « effet comique » mais il reste éducatif car « il oblige une identification avec son propre drame » c'est-à-dire, avec une réflexion, les apprenants peuvent comprendre le message de l'enseignant derrière son humour, se rendre compte de leur propres erreurs dans une atmosphère joyeuse et sans se sentir embarrassés. C'est donc un savoir-faire favorable pour la relation pédagogique et aussi pour l'apprentissage. (Ibid.)

5. *Gestion des problèmes techniques*

Comme ce qui a été indiqué dans le chapitre 4, les problèmes techniques sont inévitables et surviennent souvent de manière imprévue. Ces problèmes peuvent non seulement « perturber l'échange du cours » mais aussi « rompre le lien avec les apprenants » (Azaoui, 2017 : 187). Les enseignants doivent faire face à ces imprévus et gérer les problèmes pour assurer le bon déroulement du cours.

Pour arriver à ce but, il faut que l'enseignant mobilise toutes les ressources qu'il possède : la parole, le geste, et l'écrit. Tout d'abord, il s'agit de signaler le problème. (Ibid. : 199) Après cela, il faut faire un double effort pour aider les apprenants et pour garder le fil de l'interaction verbale. Pour ce premier, il faut qu'il soit détenteur de solutions aux problèmes fréquents et donne ses conseils de manière concise et claire. Par exemple, le geste « pointer le casque » pour que l'apprenant en cas de problème vérifie la connexion de son casque. (Ibid. : 200) Enfin, il doit toujours interpeler les apprenants pour « éviter que ne s'installe une gêne, voire un silence. » (Ibid. : 190)

Puis, selon Develotte et *al.* (2008 : 145, cité par Azaoui, 2017 : 197), « la fenêtre du clivage peut être utilisée pour pallier certains problèmes techniques ». Cela permet de « maintenir la communication pédagogique » et de « faire passer la compétence parlée au second plan ».

Ensuite, il est toujours nécessaire pour l'enseignant de s'excuser ou « au moins [de] montrer de l'empathie », pour que l'apprenant en cas de problème ne se sente pas physiologiquement éloigné. (Ibid. : 187) Un simple « je suis désolé » de la part de l'enseignant peut aider à garder sa motivation pour la résolution de problème et pour la participation à l'interaction.

Enfin, il est toujours plus utile de faire un grand effort pour éviter les problèmes techniques en amont en suivant une formation sur ce sujet et en planifiant les solutions en cas de problème. (Macedo-Rouet : 2009) En aval, il faut apprendre et avoir de l'expérience pour agir plus efficacement lorsque des situations analogues se présenteront (Azaoui, 2017 : 212).

Partie 3

-

Méthodologie de recherche

Chapitre 7. La recherche-action et la recherche évaluative comme méthodologies

Ce chapitre consiste à présenter le choix de la méthodologie et les différentes phases de la recherche, qui correspondent aussi à la structure du mémoire. Nous avons effectué toutes les étapes de la méthode recherche-action en faisant certaines adaptations étant donné que je suis à la fois chercheuse, conceptrice et enseignante dans le cours et mon terrain m'a permis de faire le test du modèle.

1. Présentation générale de la méthodologie

Le cours que nous devons mettre en place a pour objectif d'améliorer les compétences communicatives orales. Nous avons donc identifié la situation qui pose problème : l'absence d'expérience en matière de formation en langue à distance (de ma part et aussi de la part de l'AFH). En même temps, comme ce qui a déjà été évoqué dans le cadrage théorique, l'enseignement-apprentissage d'une langue par visioconférence est, en soi, une situation didactique complexe et peu connue.

Dans ce contexte, mon choix de méthodologie s'est porté naturellement sur la recherche-action, dont le mot-clé est la « résolution des problèmes » (Van Der Maren : 2003). Plus précisément, il s'agit de la « recherche intervention fonctionnaliste » :

«Il s'agit alors d'entreprendre une intervention ou une action de type pragmatique, fonctionnaliste, au sens où on veut changer certains éléments du système, mais sans remettre en cause ses finalités, ses valeurs. » (Ibid.).

Checkland (cité par Van Der Maren : 2003) a schématisé cette méthode dans la figure suivante :

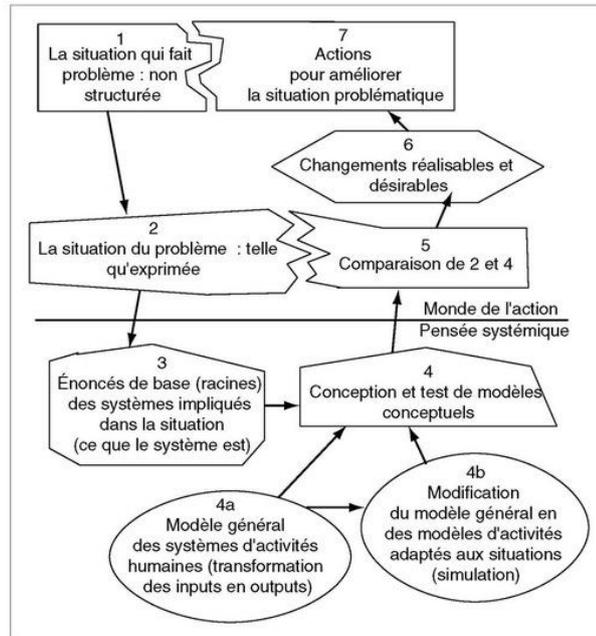


Figure 8 Schéma de la méthodologie des systèmes souples adapté à partir de P. Checkland, 1981, p. 163

Nous remarquons que, dans cette démarche, il faut commencer par le monde de l'action, qui désigne le terrain de stage dans cette recherche. Nous devons y faire une observation de la situation et en dialoguant avec les acteurs (les phases 1 et 2). Ensuite, il faut entrer dans les pensées systémiques qui « peuvent ou non impliquer, complètement ou dans des collaborations partielles, les acteurs en plus des intervenants » (les phases 3 et 4). Enfin, il faut retourner au monde de l'action de manière effective pour « améliorer la situation problématique » (les phases 5, 6, 7). (Van Der Maren : 2003).

2. Action effective en amont du cours

Les phases 1 et 2 dans le schéma tendent à « exprimer la situation dans laquelle le problème apparaît afin d'en construire le portrait le plus riche ». Il s'agit de recueillir le plus d'informations possibles en dialoguant avec tous les acteurs concernés. « Les versions contradictoires ne sont pas rejetées » afin d'« élargir l'éventail des solutions possibles ».

Ainsi, en premier temps de ce projet ingénierique, nous avons fait l'effort de chercher le maximum d'informations auprès des trois types d'acteurs engagés dans ce cours : les apprenants, l'enseignant (moi), le dispositif de la visioconférence (la plateforme Zoom). En ce qui concerne les apprenants, Nous leur avons fait remplir un questionnaire en amont du cours pour connaître leur parcours d'apprentissage du français, leurs points forts et leurs faiblesses en français, leurs motivations et leurs attentes pour le cours (à voir dans les annexes). En ce qui concerne l'enseignant, je me suis appuyée sur mes expériences en

enseignement du français pour avoir une perspective générale de la situation à laquelle j'allais être confrontée. Pour Zoom, nous avons bien regardé le site de la plateforme et des vidéos de tutoriel sur Youtube pour connaître le fonctionnement de l'outil.

De plus, pour comprendre comment les acteurs interagissent, une observation d'un cours en ligne de ma tutrice de stage à travers la plateforme Zoom (un cours avec une seule apprenante) a été faite, ce qui m'a aussi permis d'avoir une vision concrète de l'utilisation de cet outil de la part de l'enseignant et en quoi elle favorise son interaction avec l'apprenante.

3. *Pensées systémiques*

Après le recueil des informations sur la situation problématique, Il s'agit dans la phase 3 de faire un énoncé de base, d'établir « un cadre de référence pour concevoir un modèle pour la phase suivante ». Il faut donc trouver une « définition de base » et se poser des questions autour de cette définition. Plus précisément, il faut « se poser six questions » par rapport au système envisagé, qui correspondent à six paramètres : l'acteur, l'utilisateur, la transformation, la vision, l'environnement, le propriétaire. « Un énoncé de base bien formulé et complet comporte au moins ces six éléments ». (Checkland, cité par Van Der Maren : 2003)

Ainsi, nous avons construit un énoncé de base en répondant à ces six questions : l'enseignant est « l'acteur du système ou l'agent responsable de l'action ou de la transformation visée ». Les apprenants sont les usagers du système et les destinataires de « la transformation visée ». La transformation, « qui constitue le noyau des énoncés de base », est l'enseignement, plus précisément, la transmission du savoir. Nous adoptons une vision didactique communicative dont les échanges sont faits pour acquérir des compétences en langue étrangère. Le propriétaire du système est l'enseignant qui a le rôle du destinataire du savoir et le responsable de l'action. À part cela, un cadrage théorique (chapitre 2) est également établi en traitant cet énoncé de base de manière précise et structurée.

Une fois cet énoncé de base construit, il faut passer à la phase 4 : conception et test des modèles. Il s'agit d'« élaborer des modèles de mise en place d'activités qui opérationnaliseraient les changements souhaités ». Ce modèle doit être « centré sur les actions, les transformations » et nous devons pouvoir « effectuer des simulations » à partir de cela. (Van Der Maren : 2003)

Nous avons donc construit un modèle en trois dimensions : un programme du cours (à voir dans les annexes) sous une vision didactique communicative et en fonction du parcours des apprenants, les usagers du système ; un processus du cours qui traite les trois types de compétences que nous cherchons à transmettre aux apprenants ; une liste de savoir-faire de l'enseignant, l'agent principal et le propriétaire du système. Tous les six paramètres de l'énoncé de base ont été pris en compte.

Selon Van Der Maren (2003), il faut tester le modèle en faisant des simulations en réalisant les mêmes actions qui correspondent aux définitions de base. Étant à la fois la chercheuse et l'actrice principale dans le cours, nous considérons que la mise en place de ce cours comme le test pour effectuer les phases suivantes.

4. Action effective en aval du cours : recherche évaluatif

Une fois ce modèle établi et testé, il faut retourner au monde de l'action et établir des comparaisons, proposer des changements et améliorations. Tout d'abord, il s'agit de comparer le modèle et la situation problématique pour « reprendre la boucle de modélisation » et « pour enrichir le modèle » (la phase 5). Plus précisément, il faut repérer les modifications que ce modèle apporte à la situation problématique, « les écarts ou les facteurs négligés ou à reconsidérer ». (Ibid.)

Dans mon projet ingénierique, cette phase a été faite à travers trois types de données recueillies sur le terrain : au niveau pédagogique, deux questionnaires remplis par les apprenantes avant et après le cours, mais aussi un entretien effectué avec une des apprenantes, qui a suivi des cours de français dans plusieurs formations en présentiel ainsi qu'à distance. Au niveau interactionnel, les cours sont tous enregistrés avec l'autorisation des apprenants et ils ne servent qu'aux corpus d'études. Cela va être développé dans la partie d'analyse.

Ensuite, à partir de cette comparaison, selon Van Der Maren (2003), il s'agit de concevoir « des changements souhaitables, désirables, et surtout faisables, réalisables » (phases 6). Nous pouvons concevoir deux types de changement : les changements internes que « chacun est libre de les mettre en œuvre » et les changements externes « qui impliquant l'organisation générale du système ou de sous-systèmes, requièrent un minimum de consensus entre les acteurs impliqués ». Ensuite, il faut « mettre en acte des solutions envisagées pour améliorer la situation ». (Ibid.)

Comme nous avons testé le modèle sur le terrain au lieu de faire des simulations, les deux dernières phases ont été faites ensemble à la fin du cours pour proposer des changements que nous pouvons faire dans les prochaines sessions pour avoir un meilleur résultat. Le dernier chapitre de la partie d'analyse expliquera les changements faisables et souhaitables pour les améliorations.

Chapitre 8. Hypothèses et données à traiter

1. *Hypothèses et vérification des hypothèses*

Comme ce qui est indiqué dans l'introduction et dans le chapitre précédent, ce projet ingénierique vise à développer les compétences communicatives orales des apprenantes, dans le cadre d'un cours d'oral à travers la visioconférence. Les apprenantes du groupe ont des niveaux hétérogènes. Ainsi, nous cherchons à répondre la question suivante avec les analyses : les compétences de communication orale des apprenantes ont-elles été améliorées à travers le cours ?

Dans le cadre théorique, nous avons montré que ces compétences peuvent être favorisées avec ce que l'on met en place : le choix des thèmes et des activités en se basant sur l'approche communicative. Elles peuvent aussi être valorisées en fonction des stratégies de l'enseignement de l'oral de l'enseignant. En me basant sur cette idée, nous avons donc fait émerger deux questions en lien avec ces deux aspects :

- 1) D'un point de vue diachronique, les compétences orales des apprenants ont-elles été améliorées ?
- 2) D'un point de vue synchronique, les interactions en classe ont-elles été favorisées ?

La première question cherche à analyser le rôle que joue la pédagogie mise en place. Plus précisément, le choix des thèmes et des activités en appuyant sur l'approche communicative. Pour répondre à cette question, il s'agit de faire des comparaisons de l'oral des apprenantes en fonction de deux paramètres. D'une part, il faut comparer l'oral des apprenants au début du cours et à la fin du cours, pour voir si les apprenants ont progressé. D'autre part, nous devons faire ce type de comparaisons pour chaque séquence (deux séances qui partagent un thème⁶) pour vérifier s'il y a un progrès thématique. De plus, comme c'est un groupe hétérogène et cela a été pris en compte pendant la conception, nous allons aussi voir si la pédagogie a permis de gérer l'hétérogénéité du groupe. Voyons les détails dans la grille d'analyse ci-dessous :

⁶ A voir dans l'annexe 1 le tableau de contenu du cours

Descripteur	Indicateur
Amélioration de l'oral après le cours	Satisfaction du cours selon les entretiens et les questionnaires
	Augmentation des nombres de tours de parole des apprenantes en français
	Diminution de l'utilisation du chinois des apprenantes
Amélioration de l'oral au sein d'une séquence (2 séances)	Utilisation des savoirs et des savoir-faire traités dans les étapes précédentes pendant une séquence. (Les séances de cours ont été conçues sur le principe selon lequel les activités postérieures reprennent les points langagiers des activités précédentes. Ceci est à développer dans la partie analyse)
Prise en compte de l'hétérogénéité des apprenantes	Satisfaction du cours selon les entretiens et les questionnaires
	Évolution des nombres de tours de parole autour de l'activité « mise en commun linguistique », afin de gérer l'hétérogénéité. (Ceci est à développer dans la partie analyse)

Tableau 2 Grille d'analyse 1

Pour répondre à la deuxième question, il s'agit de voir si les échanges pendant le cours sont favorisés par l'enseignante. C'est-à-dire, est-ce que les actes de communication de l'enseignante ont pu inciter la participation des apprenantes. Ainsi, l'analyse se basera surtout sur les extraits de transcription de certains échanges en classe. Observons la grille d'analyse ci-dessous dont les descripteurs correspondent aux stratégies traitées dans la partie théorique :

Descripteur	Indicateur

Relation pédagogique favorable construite	Établissement du « contrat didactique » ⁷ (si les actes de communication de l'enseignante ont pu provoquer les comportements attendus des apprenantes
	Extraits de transcription de l'interaction
Rétroactions correctives multimodales favorables construites	Effets attendus provoqués : les apprenantes se rendent compte de leurs erreurs
	Extraits de transcription de l'interaction
Interactions favorisées par des gestes	Effets attendus provoqués : les gestes aident à transmettre des messages verbaux
	Extraits de transcription de l'interaction

Tableau 3 Grille d'analyse 2

2. Données à traiter

Pour pouvoir comparer le modèle de cours que nous avons conçu et la situation problématique, nous avons recueilli trois types de données qui permettent de vérifier les hypothèses et d'apporter des améliorations.

D'abord, les données concernant la conception du cours. Un programme du cours permet de voir la progression au niveau pédagogique. Pour chaque séance, nous faisons aussi le tableau synoptique qui permet de voir, de manière générale, le déroulement du cours, le temps attribué aux différentes compétences et le contenu de chaque activité. Ces données ont été collectées et traitées de façon manuelle.

Puis, nous avons recueilli les attentes et les retours des apprenants de deux manières : d'une part, deux questionnaires ont été remplis par les apprenantes concernées, avant et après ce cours à l'aide d'un logiciel de questionnaire chinois dont le traitement des données est automatique.

D'autre part, un entretien a été réalisé avec deux apprenantes : Olivia et Wendy. Olivia a suivi des cours en présentiel à l'université chinoise (méthode traditionnelle) et à

⁷ Cette notion va être précisée dans le chapitre 9

l'AFH (méthode communicative), mais aussi à distance dans une formation « Ouna » (méthode traditionnelle), et enfin ce cours d'oral (méthode communicative). Comme son parcours d'apprentissage de la langue française est très riche et diversifié, ses ressentis, ses points de vue et ses comparaisons sont particulièrement intéressants pour vérifier les hypothèses et proposer des améliorations. Wendy est une étudiante relativement faible dans le groupe et ses retours sont importants pour vérifier si les apprenantes moins forts se sentent à l'aise pendant le cours. En prenant en compte leur niveau de français (A1 au moment de l'entretien), nous avons choisi de faire ces deux entretiens en chinois pour qu'elle puisse exprimer plus librement ses idées. La transcription et le traitement ont été principalement faits de manière manuelle, avec l'aide du logiciel de traduction de Google.

Enfin, avec l'enregistrement des cours, nous avons fait le comptage de la participation pour certaines séances et les transcriptions pour certains échanges. Le comptage de la participation concerne surtout des tours de paroles des apprenantes en français et l'utilisation du chinois (la phrase entière ou un mot dans la phrase). Certaines interactions langagières ont également été transcrites. L'enregistrement est automatique grâce à la plateforme Zoom mais le traitement des données a été fait de manière manuelle.

Pour les interactions langagières à transcrire et à analyser, nous avons adapté une convention de transcription dans le tableau ci-dessous. Cette convention est basée sur la convention ICOR de l'université Lyon 2 mais elle ne porte que sur les phénomènes qui nous intéressent dans les analyses. De surcroît, je l'ai simplifiée et modifiée pour qu'elle soit plus adaptée à ma situation de recherche.

Phénomènes	Conventions	Exemples
Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et deux points.	Xinru : Je donne un exemple. Je m'appelle Xinru. Olivia : Bonjour, je m'appelle Olivia. J'ai 20 ans.
Action à valeur, production vocale	La description de l'action où production concernée est écrite entre doubles parenthèses.	((en tapant à l'écran)) ((rire))
Allongements et pauses à	Les allongements et les pauses sont notés par des points de suspension,	Wendy : et... elle porte... des lune... lune... lunettes ?

cause de l'hésitation	« ... ».	
Terme dit en anglais ou en chinois	Il est écrit dans la langue concernée, en gras et accompagné avec la transaction entre parenthèses.	Olivia : 她眼睛大怎么说? (Comment dire « ses yeux sont grands » ?)

Tableau 4 Convention de transcription

Partie 4

-

Analyse

Chapitre 9. La valorisation des compétences de l'oral à travers le cours

Ce chapitre consiste à répondre à la question : « D'un point de vue diachronique, les compétences orales des apprenants ont-elles été améliorées ? » cette question comporte trois paramètres, qui vont être traités dans trois sous-chapitres concernant la conception du programme, le choix des activités et la prise en compte de l'hétérogénéité du groupe. Pour chaque sous-chapitre, les analyses vont être faites en trois étapes : une petite présentation de la pédagogie conçue, les perceptions des apprenantes recueillies par les questionnaires et les entretiens, l'évolution statistique ou l'analyse de la transcription que nous avons recueillie à partir des enregistrements des cours.

1. Conception du programme

1.1. Conception de la progression du cours

Comme ce qui a été indiqué dans le chapitre 4, avec l'approche communicative, notre enseignement a pour objectif de créer des situations artificielles de communication qui ressemblent à la vraie vie en fournissant « une diversité de contextes » (Cicurel, 2011 : 87). Un programme du cours a été fait dans cet objectif.

L'enseignante a conçu le programme de cours à partir des actes de communication correspondant au niveau A1. Il comporte 15 séquences parmi lesquelles 13 sont constituées de deux séances et deux sont composés d'une séance (chaque séance dure une heure). Chaque séquence a été conçue avec un objectif communicatif, soit un ou deux actes de communication à acquérir, ce qui nous permet de faire des simulations de la situation de communication correspondante. Le choix du lexique et de la grammaire est basé sur ces actes de communication.⁸

Tout cela a été fait en s'appuyant sur les progressions de plusieurs manuels de FLE. Pour s'assurer que toutes les apprenantes ont des bases linguistiques pour chaque thème, l'enseignante s'est aussi renseignée sur le manuel de français qu'elles utilisent.

En prenant en compte l'hétérogénéité du groupe, les thèmes choisis sont tous quotidiens, grammaticalement et syntaxiquement simples par rapport à ce qu'on attend à la fin du niveau A1 (le temps du passé et les pronoms objets n'ont pas été introduits). Ce

⁸ A voir dans l'annexe 1 le programme du cours détaillé

choix a pour objectif que les apprenantes moins fortes puissent bien participer pour toutes les unités. En même temps, l'enseignante a attribué une importance relativement grande au lexique, pour que les plus fortes aient aussi des choses à apprendre dans le cours. De plus, les thèmes qui peuvent servir à se connaître sont mis en avant (décrire physiquement une personne et la famille, les goûts et les activités, etc.).

1.2. Vérification de l'hypothèse

1.2.1. Perception des apprenantes

Commençons par la perception des apprenantes sur leurs progrès : dans le questionnaire de satisfaction, toutes les apprenantes ont ressenti l'amélioration de leur niveau de français. De plus, selon elles, tout le monde a l'impression d'avoir progressé sur au moins deux compétences communicatives orales (parmi la compréhension orale, la production orale et l'interaction orale). Certaines apprenantes ont même remarqué un progrès en compétences grammaticales et lexicales. Olivia a aussi parlé de ses progrès en français grâce à ce cours pendant l'entretien. Elle considère ce cours comme « *une bonne occasion de pratiquer l'oral* ». ⁹ Il en est de même dans l'entretien avec Wendy qui dit qu'elle n'a jamais pratiqué l'oral en français pendant son parcours antérieur et que ce cours lui a permis d'« *ouvrir la bouche* » ¹⁰ et d'utiliser ce qu'elle a appris dans le livre.

Concernant les choix des thèmes, les cinq apprenantes les trouve « proches de la vie quotidienne et utiles ». Olivia précise ce point pendant l'entretien : « *On apprend des choses qu'on peut tout de suite utiliser dans la conversation.* ». Wendy est aussi d'accord en disant : « *Cela couvre bien ce que j'ai appris à l'université* ».

Nous pouvons donc confirmer que selon la perception des apprenantes, leurs attentes ont été atteintes au niveau pédagogique et que ce cours leur a apporté des améliorations remarquables car elles pouvaient les ressentir.

1.2.2. Évolution statistique

Nous allons aussi voir dans les statistiques l'évolution de leur participation. Il s'agit de comparer les nombres de prise de parole en français et l'utilisation du chinois des participantes au début et à la fin du cours. Il faut noter que trois types de prises de parole

⁹ A voir dans l'Annexe 5 la transcription de l'entretien avec Olivia

¹⁰ A voir dans l'Annexe 6 la transcription de l'entretien avec Wendy

ne sont pas comptés : les prises de paroles trop courtes (oui/non/d'accord), les dialogues en binôme qui ne sont pas enregistrés et les énoncés des apprenantes qui n'ont pas pour but de communiquer (par exemple, les apprenantes répétaient parfois doucement un mot inconnu pour le mémoriser).

Pour voir nos changements des comportements à travers ce cours, nous avons choisi quatre séquences dont deux au début du cours et deux vers la fin du cours) pour lesquelles il y a toujours quatre ou cinq participantes. Voyons cela dans l'histogramme suivant :

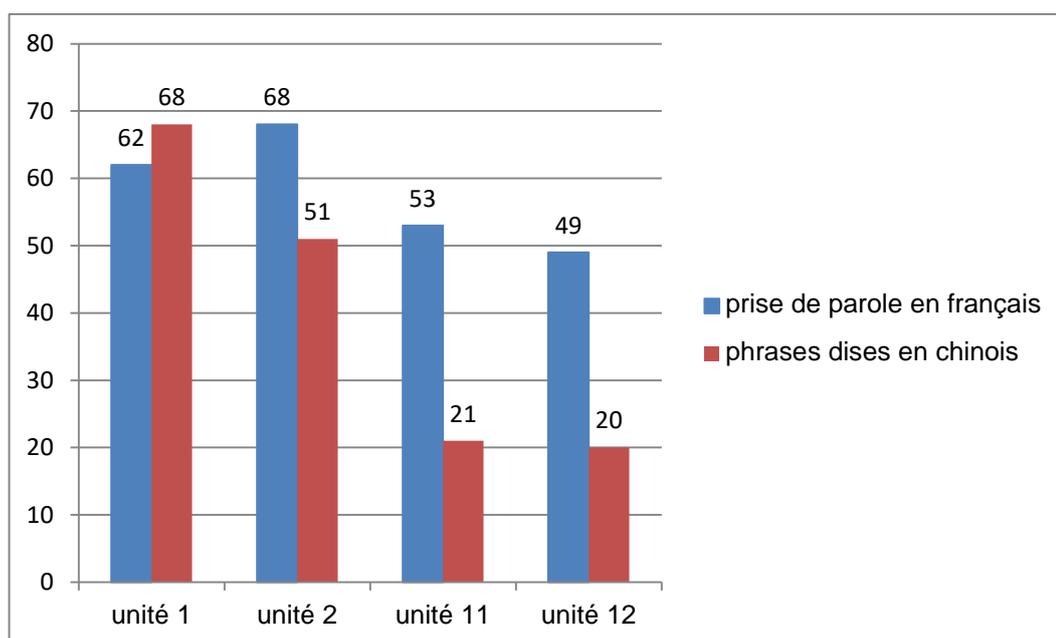


Tableau 5 Évolution de la participation des apprenantes

Nous pouvons constater que les prises de parole en français dans les deux dernières unités sont un peu plus nombreuses. En même temps, il y a une baisse importante de l'utilisation du chinois. Cela montre que les apprenantes deviennent moins dépendantes du chinois et plus à l'aise pour parler français. En même temps, comme les nombres totaux de tours de paroles baissent au fur et à mesure, nous pouvons supposer que les phrases en français des apprenantes deviennent de plus en plus longues et qu'il y a de moins en moins d'interventions de la part de l'enseignante.

Pour confirmer ce dernier point, nous avons aussi collecté les mêmes données concernant les prises de parole de l'enseignante. Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons observer qu'il y a une diminution de la prise de parole en français et une chute d'utilisation

du chinois de ma part. Cela prouve que les apprenants prennent de plus en plus l'initiative pour parler pendant le cours et ont fait de moins en moins appel au chinois.

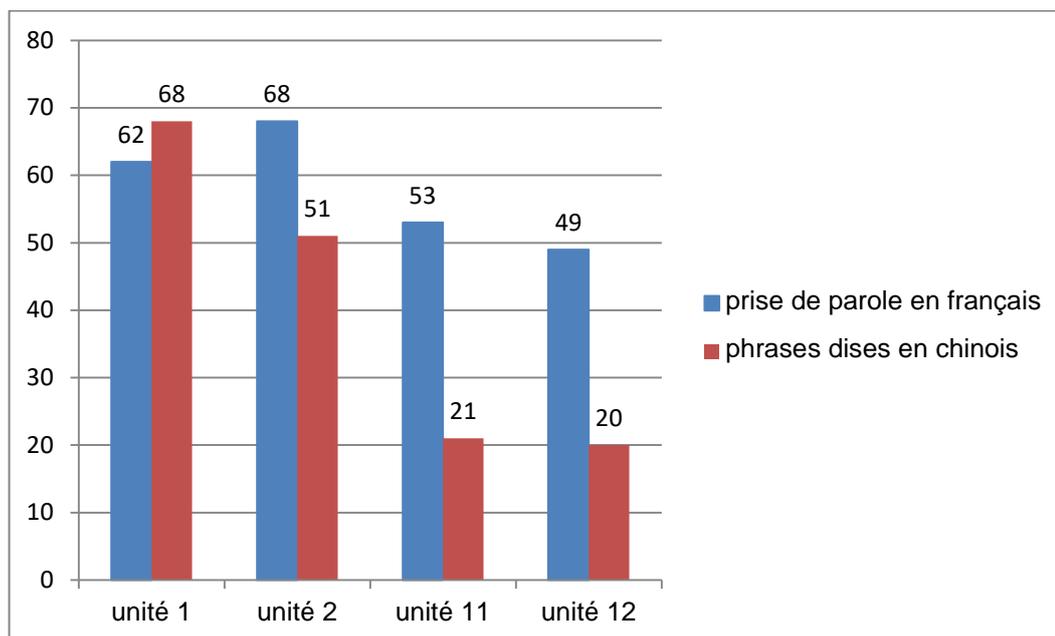


Tableau 6 Évolution de l'intervention de l'enseignante

Tout cela correspond à l'impression de l'enseignante selon laquelle les apprenantes ont fait de plus en plus d'efforts pour s'exprimer en français et essayer de comprendre les phrases dans les situations de communication au lieu de passer par la traduction. Nous pouvons donc confirmer que cette pédagogie du programme est favorable pour l'oral des apprenantes.

2. Conception des séquences

2.1. Conception des séquences

En appuyant sur des manuels FLE, l'enseignante adopte une démarche inductive qui « part de faits, de données brutes réelles et observables, pour aller vers l'explication de celles-ci. » (Gaspard, 2020). Plus précisément, pour les deux séances d'une séquence pédagogique, l'enseignante commence par la compréhension de l'oral d'une vidéo, qu'il s'agit des données à observer par les apprenantes. Puis, c'est l'explication des points linguistique. Après cela, le temps reste est consacré aux activités de production orale et d'interaction orale.¹¹

¹¹ A voir dans l'annexe un exemple de la fiche pédagogique

Parlons d'abord de la compréhension orale qui se déroule au début de la première séance, comme les apprenantes ont toutes une base langagière sur le thème, cette activité a pour objectif d'établir un lien entre la situation de communication et les ressources langagières des apprenantes.¹²

Puis, c'est la mise en commun des ressources langagières. Il s'agit d'une construction commune dans laquelle chaque apprenante utilise ses propres ressources pour constituer une fiche de vocabulaire, grammaire et syntaxe sur le thème. Dans ce processus, l'enseignante guide les apprenantes en les faisant réfléchir et repérer les actes de langage dans la compréhension orale précédente.¹³

Ensuite, nous passons aux pratiques : la production orale et l'interaction. Ces deux aspects sont traités dans deux séances. Dans la première séance, il s'agit de la production orale. Nous commençons la deuxième séance avec les activités d'interactions.

Après avoir pratiqué les trois compétences de manière plutôt séparée, il s'agit de faire une activité de révision qui permet d'avoir un retour sur ce que nous avons déjà fait. L'enseignante fait cette étape de manière implicite et ludique : à travers un jeu communicatif.¹⁴

Pour les semaines qui comportent seulement une heure de cours, l'enseignante suit ce processus en réduisant la moitié du temps attribué à chaque activité. De plus, il faut noter que ce n'est pas une progression figée : les ordres des activités changent parfois selon le thème traité. Par exemple, pour le thème « *Faire des achats* », la première séance est commencée avec une petite production orale sur les habitudes d'achats pour créer un horizon d'attentes pour les contenus suivants. C'est-à-dire que les trois étapes de la pédagogie communicative ont été respectées tout au long du cours mais avec quelques petites variations.

2.2. Conception des activités pédagogiques

Pour les activités de la compréhension orale, l'enseignante utilise la vidéo comme matériel d'enseignement car les apprenantes peuvent observer à la fois les échanges verbaux et non verbaux. Chaque vidéo ne dure qu'une ou deux minutes, et la plupart sont des vidéos fabriquées, prises dans les manuels *Tendance A1*, *Totem A1* et *Reflets 1*. La

¹² A voir dans l'annexe un exemple de cette activité

¹³ A voir dans l'annexe un exemple de cette activité

¹⁴ A voir dans l'annexe un exemple du jeu pédagogique

compréhension orale se fait en trois étapes : une compréhension globale sans sous-titres, une compréhension détaillée avec sous-titres et un texte à trous à remplir.

Puis, les activités de la mise en commun linguistique sont conçues avec une carte heuristique. Il s'agit de montrer quelques mots clés aux apprenantes et de la leur faire compléter avec mon aide.

Ensuite, la production orale est un travail à faire de manière individuelle, et dans lequel chaque apprenante gère la difficulté de son propre exposé. Les apprenantes doivent se poser des questions après chaque présentation. Concernant l'interaction, il s'agit de stimulations et de jeux de rôle qui se font en binôme ou en trinôme. À cause du nombre des apprenantes, l'enseignante sépare le groupe en deux salles virtuelles créées sur deux ordinateurs.

Enfin, concernant les jeux pédagogiques, la plupart ont été pris sur Internet et l'enseignante en a inventé quelques-uns. Comme c'est un cours en ligne, l'enseignante n'utilise que des jeux qui n'ont besoin que de la parole sans utiliser d'autres logiciels.

2.3. Vérification des hypothèses

2.3.1. Perception des apprenantes

Olivia parle de sa satisfaction de la pédagogie des séquences pendant l'entretien. Elle précise que son problème est de posséder des compétences linguistiques sans la capacité de les utiliser. La pédagogie de ce cours l'aide à résoudre ce problème. Nous pouvons donc dire que, la pédagogie des séquences lui permet d'établir un lien entre son répertoire langagier et ses compétences communicatives.

Nous allons nous intéresser de manière précise aux feedbacks des apprenantes pour chaque activité dans le questionnaire de satisfaction. En général, les apprenantes du cours ont des évaluations plutôt positives des activités, et ce sont les activités d'interactions qu'elles ont aimées le plus.

Concernant la compréhension orale, elles apprécient toutes le choix des vidéos. Concernant les activités de compréhension, trois d'entre elles les ont bien appréciées, mais deux se plaignent de la difficulté des vidéos et une préfère avoir plus d'exercices de compréhension.

Puis, les apprenantes pensent que la mise en commun linguistique leur a permis « d'avoir des matériels pour la production » sans indiquer des points faibles de cette activité.

C'est pareil pour la production orale et l'interaction. Les apprenantes les considèrent comme une bonne occasion de pratiquer l'oral et d'utiliser ce qu'ils ont appris pendant la mise en commun linguistique.

Enfin, les apprenantes ont une grande appréciation sur l'aspect ludique des jeux pédagogiques et trois ont apprécié leur fonction « révision ». Cependant, deux apprenantes ne se sentent pas à l'aise à cause du manque de vocabulaire et « le mal à suivre les camarades ». Cela correspond aussi au problème que l'enseignante a remarqué pendant les jeux.

Ainsi, selon la perception des apprenantes, la pédagogie des séquences, y compris le choix des activités, est favorable pour le développement des compétences communicatives orales, malgré quelques étapes à ajuster et à améliorer.

2.3.2. *Évolution statistique*

Comme ce qui a été indiqué précédemment, l'étape de « mise en situation » a pour objectif de fournir du matériel linguistique aux apprenantes, les deux étapes suivantes ont pour but de les amener à l'utiliser. Nous nous demandons dans quelle mesure les mots et les expressions que nous leur avons fournis ont été utilisés dans les interactions par les apprenantes pendant les dernières étapes.

Nous allons prendre l'séquence 1 comme matériel d'analyse dont le thème est « décrire physiquement une personne ». Voyons dans la figure suivante les mots et les expressions traités dans l'activité « mise en commun linguistique ».

The figure consists of three main parts:

- Top Grid: "De quelle couleur sont vos cheveux ?"**
 - Photo 1: Blonde woman. Text: "Elle a les cheveux blonds. Elle est blonde. Il est blond. (masculin) Elle est blonde. (féminin)"
 - Photo 2: Black man. Text: "Il a les cheveux noirs. Il est brun. Il est brun. (masculin) Elle est brune. (féminin)"
 - Photo 3: Brunette woman. Text: "Elle a les cheveux châtain. Elle est châtain. Il/Elle est châtain. (masculin/féminin)"
 - Photo 4: Redhead woman. Text: "Elle a les cheveux roux. Elle est rousse. Il est roux. (masculin) Elle est rousse. (féminin)"
- Bottom Grid: "Comment sont vos cheveux ?"**
 - La longueur:**
 - Photo 1: Short hair. Text: "Elle a les cheveux courts. Ses cheveux sont courts."
 - Photo 2: Medium-length hair. Text: "Elle a les cheveux mi-longs. Ses cheveux sont mi-longs."
 - Photo 3: Long hair. Text: "Elle a les cheveux longs. Ses cheveux sont longs."
 - Le type:**
 - Photo 4: Straight hair. Text: "Elle a les cheveux raides. Ses cheveux sont raides."
 - Photo 5: Curly hair. Text: "Elle a les cheveux bouclés / frisés. Ses cheveux sont bouclés / frisés."
- Central Diagram: "Décrire physiquement une personne"**
 - Le visage:** Includes shapes for "rond", "carré", and "ovale".
 - Les cheveux:** Includes "gros/mince" and "Le poids".
 - Les vêtements:** Includes "le vêtement noir/jaune/marin" and "Je porte des lunettes".
 - Les adjectifs:** Includes "grand/petit", "joli(e)", "mignon(ne)", "beau(belle)", "laid(e)", "charmant(e)", "élégant(e)".

Figure 9 Les mots et les expressions traitées dans l'séquence 1

Pour analyser l'utilisation du lexique par les apprenantes, nous avons sélectionné deux extraits de l'interaction des deux dernières activités des deux séances (la production orale et le jeu pédagogique.) Les deux extraits durent à peu près 8 minutes et la parole a été attribuée une fois à chaque apprenante. Dans le premier extrait, les apprenantes font toutes leur propre description physique. Et dans le deuxième, chacune fait une description physique d'un personnage qui apparaît à l'écran et elles se posent des questions.

Voyons le nombre de reprises lexicales traitées lors de la mise en commun linguistique. Nous allons classer ces reprises par les thèmes cités dans la figure précédente. Le comptage porte seulement sur les discours valables des apprenantes.

Lexique	Nombre de reprises	
	Extrait 1	Extrait 2
Taille	6	0
Cheveux	6	9
Vêtement	4	0
Visage	4	2
Lunettes	4	2
Adjectifs	2	2
Yeux	0	4
Nombre total	26	21
Nouvelles formes		Frange/Cheveux attachés/noir (couleur de peau)/la barbe

Tableau 7 Nombre de reprises lexicales

Dans ce tableau, nous pouvons remarquer que tous les mots et expressions traités dans la mise en commun linguistique sont plus ou moins exploités par les apprenantes. Et les deux types d'activités leur permettent d'utiliser du vocabulaire différent selon la situation de communication. Par exemple, la première activité porte sur la personne elle-même. Les apprenantes ne peuvent pas pratiquer la description concernant les yeux car tout le monde dans le groupe a les yeux noirs. La deuxième porte sur la description des autres

mais seulement sur le visage, ce qui permet aux apprenantes de décrire le visage de manière plus détaillée, mais sans la description de la taille et des vêtements.

De surcroît, dans le premier extrait dont l'interaction se passe juste après la mise en commun linguistique, les apprenantes cherchent seulement à exploiter le matériel linguistique vu dans la mise en commun, et à imiter l'exemple de production de l'enseignante. Cependant, dans le deuxième extrait, les apprenantes essaient d'utiliser de nouveaux mots et expressions pour enrichir leurs productions. Nous pouvons donc supposer qu'elles deviennent plus actives dans l'interaction et qu'elles ont une meilleure maîtrise des structures de phrases.

2.3.3. *Analyse des transcriptions*

Si nous comparons ces deux transcriptions, nous pouvons aussi remarquer l'acquisition des compétences communicatives et les progrès linguistiques des apprenantes entre les deux séances malgré certaines erreurs qui se répètent.

D'abord, illustrons ce point avec les paroles d'Olivia. Dans le premier extrait, elle énonce la phrase « *Je suis mi-grande et mi-mince* ». Il s'agit d'une interlangue, « un système de langue entre la langue cible et la langue source » (Matthey : 2016). En effet, elle invente cette phrase en imitant la phrase « *Elle a les cheveux mi-longs* » qui est vue lors de la mise en commun linguistique. C'est donc un signe qu'elle est en train d'acquérir les connaissances linguistiques mais sans les maîtriser. Cependant, dans le deuxième extrait, elle est capable d'utiliser correctement le préfixe « mi- » et elle maîtrise ce point linguistique.

Ce progrès apparaît aussi chez Wendy sur le mot « lunettes ». Dans le premier extrait, elle fait une phrase « *Je porte glasses* » en utilisant le mot anglais « glasses » pour remplacer « des lunettes » qu'elle n'est pas capable de dire. Mais dans le deuxième extrait, elle réussit à dire ce mot en français malgré de petites hésitations. Pareillement, elle acquiert ce mot au fur et à mesure des activités dans l'unité.

Avec les progrès des apprenantes pendant une unité, nous pouvons confirmer que la pédagogie de l séquence a été favorable pour le développement des compétences communicatives des apprenantes.

3. *Prise en compte de l'hétérogénéité*

3.1. *Conception des mesures de la gestion de l'hétérogénéité*

L'hétérogénéité des apprenantes a été prise en compte lors de la conception, dans les phases de compréhension orale et de mise en commun linguistique. La première phase permet d'enrichir les ressources langagières des apprenants. La deuxième permet de résoudre répondre en partie au problème de l'hétérogénéité en amenant les apprenants à partager leurs connaissances et en créant une atmosphère d'entraide entre elles. Cette seconde phase permet par ailleurs de faire du nombre d'apprenantes un avantage : plus on est nombreux, plus la mise en commun est facile. En effet, étant donné que les apprenantes dans ce groupe ont suivi des formations différentes, elles possèdent des répertoires langagiers différents. Cette étape cherche à mettre leurs répertoires ensemble et à créer un répertoire langagier du groupe. Plus les étudiantes sont nombreuses, plus c'est facile pour trouver les mots et les expressions liés au thème car chacun en a plusieurs dans la tête.

Les vidéos sans sous-titres sont envoyées aux apprenantes un jour avant le cours et les apprenantes ont le droit de les regarder autant de fois qu'elles voulaient. L'enseignante leur demande seulement de ne pas chercher la traduction ni de lire la transcription. Cela leur a permis de se préparer pour le cours chacune selon son niveau.

Ensuite, comme c'est un groupe un peu nombreux, une petite mise en commun est proposée après les activités de production pour que les apprenantes se posent des questions. Cela les oblige à écouter leurs camarades et à être actives quand d'autres parlent.

Finalement, pendant le cours, l'enseignante change de temps en temps l'ordre de la prise de parole des apprenantes. En effet, pour les activités de l'étape « Mise en situation », l'enseignante commence souvent par les apprenantes relativement faibles et elle demande aux plus fortes de compléter les réponses. Cependant, pour les activités de production, ce sont les apprenantes les plus fortes qui commence, ce qui permet aux moins fortes d'imiter leurs réponses.

3.2. *Vérification des hypothèses*

3.2.1. *Perception des apprenantes*

Tout d'abord, comme ce qui a été indiqué précédemment, les apprenantes manifestent toutes leur satisfaction et elles pensent toutes avoir progressé malgré leurs niveaux variés en français. Nous pouvons donc dire que l'hétérogénéité n'a pas posé de

problèmes pour l'objectif du cours qui est de favoriser les compétences orales. Mais en même temps, deux apprenantes ont du mal à prendre part aux échanges dans la dernière activité. Une d'entre elles précise la raison : « *Je ne peux pas suivre mes camarades* ». Cela indique que l'hétérogénéité du groupe a quand même des effets négatifs sur la participation des apprenantes plutôt faibles malgré des mesures mises en place pour la réduire.

Ensuite, à propos de l'envoi des vidéos la veille des séances de cours, dans le questionnaire, toutes les apprenantes les considèrent comme une bonne mesure et cela leur permet de préparer le cours à l'avance. Cependant, une seule apprenante déclare qu'elle a regardé la vidéo et a préparé le thème à la maison. (C'est Wendy, apprenante relativement faible.) Trois étudiantes n'ont pas fait de préparation à cause du manque de temps et une étudiante pense qu'elle n'en a pas besoin car elle se sent bien à l'aise pendant le cours.

D'après cela, nous pouvons dire que l'objectif a été atteint et que cela a permis à certaines apprenantes de gérer leur propre rythme d'apprentissage. Toutefois, selon les expériences d'enseignement de l'enseignante pendant ce cours, 60 % des apprenantes auraient eu besoin de se préparer pour le cours mais seulement 20 % d'entre elles l'ont fait. Comme cette préparation dépend totalement de l'autonomie des apprenantes, nous pouvons supposer qu'un simple envoi de la vidéo à l'avance ne les motive pas assez pour se mettre à la préparation et que cette mesure manque d'efficacité.

Finalement, regardons de plus près les retours d'Olivia et de Wendy dans l'entretien. En général, elles sont satisfaites du cours et de leurs progrès. Cependant, nous pouvons remarquer qu'elles n'ont pas le même degré de satisfaction concernant leur participation : Olivia, apprenante la plus forte, est bien satisfaite de ses échanges pendant le cours mais Wendy regrette de ne pas pouvoir participer davantage. Selon elle, c'est dû à sa timidité et au manque de pratique de l'oral, précédemment, dans son parcours d'apprentissage du français. En effet, pendant l'entretien, elle passe du temps à expliquer les raisons pour lesquelles elle était plutôt faible à l'oral, et elle a demandé si elle est « terrible » à l'oral. De plus, elle a parfois peur de poser des questions car elle ne veut pas être la personne qui « ralentit » le rythme du cours. Tout cela montre qu'elle n'est pas totalement à l'aise pendant le cours.

3.2.2. *Évolution des statistiques*

Comme cela a été dit précédemment, l'activité de mise en commun a pour objectif de gérer l'hétérogénéité du groupe. Nous allons donc analyser l'évolution des prises de paroles des apprenantes avant, pendant et après cette activité, soit la compréhension orale, la mise en commun et la production orale de la première séance. Prenons l'exemple de l'séquence 1 et de l'séquence 12 et le suivi des prises de paroles des quatre apprenantes qui étaient présentes. Voyons les chiffres dans le tableau suivant :

Nombre de prises de parole valables				
Séance 1, Séquence 2				
	Olivia	Nina	Wendy	May
Compréhension orale	10	7	0	0
Mise en commun linguistique	11	4	3	1
Production orale	3	2	4	2
Séance 1, Séquence 12				
	Olivia	Nina	Wendy	Annie
Compréhension orale	4	3	0	3
Mise en commun linguistique	6	8	3	7
Production orale	3	2	3	2

Tableau 8 Nombre de prises de parole valables

Un même phénomène s'est produit pendant les deux séances. En effet, pour les deux premières activités, nous pouvons remarquer que ce sont les étudiantes les plus fortes (Nina et Olivia) qui parlent tandis que les deux étudiantes plus faibles (Wendy et May) ont très peu participé. Cependant, pour la production orale, toutes les étudiantes effectuent à peu près les mêmes nombres de tours de parole. L'étudiante la moins forte, Wendy, a même plus de tours de parole car ses productions orales sont relativement courtes et l'enseignante doit lui poser des questions pour qu'elle dise plus de choses. Au final, elle est capable de faire une production aussi bonne que les autres étudiantes. Nous pouvons donc confirmer que l'existence de la mise en commun est positive pour l'hétérogénéité du groupe.

Ainsi, en général, cette pédagogie de communication a été favorable pour la gestion de l'hétérogénéité pour que toutes les apprenantes développent leurs compétences communicatives. Cependant, l'hétérogénéité reste quand-même un problème tout au long du cours et cela apporte des effets négatifs pour la participation des apprenantes moins fortes pendant le cours. Plus de mesures doivent être conçues et mises en place pour résoudre ce problème.

À travers les analyses faites dans ce chapitre, nous pouvons confirmer la première hypothèse : la pédagogie communicative a permis de favoriser les compétences communicatives orales des apprenantes. En même temps, il existe quand même des petits problèmes et des améliorations doivent être apportées pour certaines activités et pour la gestion de l'hétérogénéité.

Chapitre 10. Stratégies et outils de l'enseignement de l'oral en ligne

Ce chapitre répond à la question « Les compétences de l'oral des apprenants ont-elles été favorisées ? » de manière synchrone. C'est-à-dire, les interactions en classe ont-elles été favorisées par les outils et stratégies mises en place par l'enseignante ?

1. Construction de la relation pédagogique

Ayant déjà évoqué l'importance de la relation pédagogique pour la participation des apprenants en classe de langue, nous allons tenter de vérifier si l'enseignante a pu créer une relation pédagogique favorable. La notion de contrat didactique nous servira de guide dans cette analyse. Brousseau en donne la définition suivante : « L'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (Brousseau, 1980 : 127, cité par Bien-Aimé, 2017). En effet, nous allons vérifier si les actes de communication ont permis de provoquer les comportements des apprenantes qui sont attendus, soit dans la plupart des cas une prise de parole.

1.1. Manifestation des attentions aux apprenantes

Comme ce qui a été évoqué dans le chapitre 6, l'enseignant peut montrer ses attentions aux apprenantes de deux façons différentes, par l'emploi de « régulateurs verbaux (« oui », « O.K. ») » et de « régulateurs visuels (hochement) » (Guichon, 2017 : 41), dans l'objectif de créer une relation pédagogique favorable. Nous allons donc analyser l'utilisation de ces régulateurs, ses effets et les situations d'utilisation.

Prenons les statistiques de deux unités où il y avait toujours quatre ou cinq apprenantes (unités 1 et 12). Nous avons fait un comptage total du nombre d'utilisations des régulateurs pendant ces quatre séances et ceux qui ont pu encourager les apprenantes à parler. Veuillez noter que nous ne pouvons pas toujours voir le visage de l'enseignante pendant le partage d'écran, et que certaines régulateurs visuels ne sont pas notés.

	Régulateurs visuels seuls	Régulateurs verbaux seuls	Les deux en même temps
Nombre d'utilisations	12	50	48

Nombre de comportements attendus	12	41	45
Remarques	Il ne s'agit que des hochements de la tête, accompagnés d'un sourire.	Il s'agit surtout des deux mots : « oui » et « d'accord ». Ils sont souvent répétés.	

Tableau 9 Statistiques de la manifestation des attentions aux apprenants

Ce tableau confirme que, dans la plupart des cas, l'attention aux apprenantes permet d'établir un contrat didactique favorable en provoquant les comportements attendus.

Analysons plus précisément ces régulateurs et leurs effets. Tout d'abord, les régulateurs visuels sont les moins utilisés de manière isolée. En effet, à cause du « regard caméra », l'enseignante n'a pas souvent l'impression que les apprenantes la regardent. Ainsi, l'enseignante l'utilise surtout quand il s'agit d'une « demande d'aide » d'une apprenante. C'est-à-dire, quand l'apprenante n'est pas sûre du mot prononcé et qu'elle cherche donc une confirmation de l'enseignante à travers le regard sans arrêter de parler. Dans ces cas-là, des hochements de la tête sont efficaces pour les encourager.

Dans ce contexte, l'enseignante a plus tendance à utiliser les régulateurs verbaux quand un silence apparaît entre les prises de parole. Pour les silences un peu longs, l'enseignante répète la phrase de l'apprenante ou la tape à l'écran. Cela permettait de montrer l'attention en leur laissant du temps pour réfléchir. Pendant le mode « visioconférence », ces régulateurs verbaux sont souvent accompagnés par des régulateurs visuels. Voyons l'effet de cette mesure dans l'extrait suivant :

<p>Annie : Tous les samedis, je vais faire les... courses...</p> <p>Xinru : Oui. Tu fais les courses. ((avec des hochements de la tête))</p> <p>Annie : Après, après, faire...la cuisine ?</p> <p>Xinru : Oui, faire la cuisine.</p> <p>Annie : faire la cuisine...Euh... Après...je me reposer...repose. Je me repose. ((rire après l'autocorrection))</p> <p>Xinru : Oui, oui. ((avec des hochements de la tête et un sourire))</p> <p>Annie : À trois heures, je faire...du sport. Du sport ? ...</p> <p>Xinru : Oui, tu fais du sport. ((avec des hochements de la tête et un sourire))</p>

Tableau 10 Transcription de la séance 1, unité 12

Dans cet extrait, nous pouvons observer le respect du contrat didactique entre l'enseignante et l'apprenante Annie. Au début, Annie commence un énoncé sans le terminer,

et la manifestation de l'attention de l'enseignante lui permet de continuer sa production orale. Après, elle continue l'énoncé avec la voix montante, il s'agit d'un signe de demande de confirmation. Nous pouvons l'interpréter comme une recherche de l'encouragement de l'enseignante. À la fin, le contrat didactique est respecté : Annie fait toujours une demande implicite de l'encouragement et l'enseignante lui répond avec les manifestants des attentions. Résultat : cela favorise la production orale de l'apprenante.

1.2. Établissement de la convivialité interactionnelle

1.2.1. Le rituel du cours

Comme ce que nous avons évoqué dans le chapitre 6, la convivialité interactionnelle s'établit avec « une compréhension mutuelle entre l'enseignant et les apprenants ». Autrement dit, il s'agit du partage d'un ensemble d'informations (Guichon, 2017 : 44). Nous allons analyser les savoir-faire dont l'enseignante fait preuve pour la convivialité du groupe.

Tout d'abord, selon le tableau synoptique¹⁵ de l'enseignante, nous pouvons voir qu'à partir de la deuxième séance du cours il existe un rituel du cours : chaque personne raconte comment la journée ou le week-end s'est passé, ce qui permet aux interlocuteurs de partager leur quotidien. Nous pouvons aussi observer le rapprochement des apprenantes selon leur réaction face à cette question. Au début, chaque personne fait uniquement sa propre présentation. Après quelques séances, les apprenantes racontent parfois plus leur vie, et les autres apprenantes posent de temps en temps des questions, il s'agit d'un signe de convivialité du groupe. Illustrons ce point avec l'extrait suivant issu d'une séance juste après un jour férié. Les apprenantes racontent leurs vacances :

Nina : J'ai voyagé. Xinru : Tu as voyagé où ? À la montagne ? À la campagne ? Nina : À Qiandaohu. Très beau. Xinru : D'accord. Un petit voyage à Qiandaohu. D'accord. Olivia : Je suis à Qiandaohu aussi. Xinru : Toi aussi. Olivia : Je suis...je suis... l'année dernière. Xinru : Tu es allé à Qiandaohu l'année dernière ? Olivia : Oui. Le vélo...le vélo est bon. Nina : Oui. Le vélo. Xinru : Vous avez fait du vélo. D'accord.
--

Tableau 11 Transcription de la séance 1, unité 10

¹⁵ A voir dans l'annexe

Dans cet extrait, nous pouvons voir qu'Olivia prend l'initiative de communiquer avec Nina en partageant avec le groupe classe son expérience de voyage similaire à celui de Nina. Nous pouvons considérer cette initiative comme un signe d'établissement de convivialité. En effet, la découverte de la vie des autres peut entraîner le rapprochement psychologique entre les interlocuteurs et créer une ambiance joyeuse et agréable pour le cours.

1.2.2. Gestion des émotions

Dans ce cours, l'émotion que l'enseignante doit gérer est la timidité des apprenantes. En effet, sous l'influence de la culture éducative, dont il a été traité dans le chapitre 3, les apprenantes sont souvent un peu stressées pour parler en français devant les autres et ont l'impression de perdre la face après avoir fait une erreur. Ainsi, l'enseignante doit les encourager à parler. À part les encouragements abordés précédemment, l'enseignante utilise très régulièrement le sourire et les feedbacks verbaux positifs comme « *Bravo !* » et « *C'est très bien !* ». Plus précisément, elle a l'habitude de sourire pendant la visioconférence et donne toujours un feed-back positif après les paroles de chaque apprenante.

Cependant, l'humour n'est pas beaucoup utilisé par l'enseignante dans le cours, c'est seulement dans la deuxième moitié du semestre. Mais ces plaisanteries ont un effet direct et favorable pour l'atmosphère du groupe et la relation entre l'enseignante et les apprenantes. Prenons l'exemple d'un petit dialogue dont le thème est « les types de personnes que j'aime » :

Nina : J'aime les filles... qui...a cheveux longs...et...mince. Xinru : Mince ? Nina : Oui, elle est mince. Xinru : Elle a des cheveux longs et elle est mince. ((en pointant les cheveux et toucher le visage)) Nina : Oui oui oui c'est toi, comme toi ! Xinru : Comme moi ! Merci ! ((Tout le monde rit))
--

Tableau 12 Transcription de la séance 1, séquence 11

Grâce à cet extrait, nous pouvons remarquer la double fonction de l'humour. D'une part, l'enseignante peut transmettre un sentiment de joie et de gaieté aux apprenantes en les faisant rire. C'est donc « un contexte émotionnel commun. » (Guichon, 2017 : 49) entre l'enseignante et les apprenantes. D'autre part, il s'agit d'« un moment de parenthèse ». (Ciselure, 1990, cité par Moore&Simon, 2002 : 1). C'est-à-dire que l'enseignant a tendance à

délaisser son rôle de « maître », permettant ainsi l'établissement d'une relation amicale et non hiérarchique (Ibid.). En effet, dans les trois dernières phrases, l'enseignante et l'apprenante Nina échappent provisoirement de la relation hiérarchique. Une relation plus amicale est construite.

2. Effets des rétroactions correctives

Comme ce qui a été indiqué dans le chapitre 6, l'enseignement à distance offre aux enseignants la possibilité de rétroagir de manière multimodale. Dans ce programme, les feedbacks correctifs sont surtout donnés par le verbal et le clavardage, parfois les deux ensemble (corriger à l'oral et taper au clavier en même temps) et nos analyses vont surtout se porter autour de ces deux façons de rétroagir et sur leurs effets.

2.1. Modalités des rétroactions et leurs effets

Nous allons d'abord voir comment l'enseignante utilise les différentes modalités de rétroactions dans des situations d'enseignement différentes. Nous allons prendre une séquence au début du cours (séquence 1) et une séquence vers la fin (séquence 12) comme exemples.

Nous faisons un comptage des nombres de rétroactions faites pendant cette séquence dans deux situations différentes : la visioconférence et le partage d'écran. Pour voir leurs effets, nous comptons ces rétroactions pour voir si elles permettent de provoquer les comportements des apprenantes tels que l'enseignante les a attendus. Dans ces cas-là, il s'agit de permettre aux apprenantes de se rendre compte qu'« il y a un écart entre sa production et la norme attendue. » et de les aider « dans le processus d'appropriation » (Vidal&Wigwam : 128). Voyons le comptage dans le tableau ci-dessous :

Séquence 1						
	Visioconférence			Partage d'écran		
Modalité	Verbal seul	Clavardage seul	Les deux ensemble	Verbal seul	Clavardage seul	Les deux ensemble
Nombre de rétroactions	14	0	4	9	3	7
Nombre d'effets	12	0	4	8	3	7

attendus						
Séquence 12						
	Visioconférence			Partage d'écran		
Modalité	Verbal seul	Clavardage seul	Les deux ensembles	Verbal seul	Clavardage seul	Les deux ensembles
Nombre de rétroactions	8	6	4	7	4	9
Effet attendus	7	6	4	7	4	7

Tableau 13 Modalités de rétroactions correctives dans la séquence 2

Nous pouvons donc remarquer que la plupart de rétroactions correctives peuvent atteindre l'objectif de l'enseignante : signaler les erreurs des apprenantes et les aider à progresser. Au début du cours, l'enseignante a une préférence pour le verbal, le clavardage est utilisé seulement quelques fois pendant le partage d'écran. Vers la fin du cours, l'enseignante utilise plus le clavardage surtout pendant la visioconférence, il s'agit de la production orale des apprenantes.

Cela est dû aux progrès des apprenantes en fluidité. En effet, un grand avantage du clavardage est de donner la forme correcte sans rompre le fil du discours. (Vidal&Wigwam, 2017 : 139). Au début du cours, les apprenantes ont tendance à faire très fréquemment des petites pauses entre les phrases et il n'est donc pas nécessaire de garder le fil du discours. Vers la fin, les productions des apprenantes deviennent plus longues et plus fluides, l'enseignante utilise donc plus le clavardage pour ne pas interrompre leurs paroles.

De plus, le nombre de rétroactions correctives est beaucoup plus faible que celui des erreurs des apprenants. Cela est dû à la prise en compte de la notion de face de l'enseignante. En effet, comme les rétroactions correctives sont des « actes menaçants de la face » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 195), l'enseignante corrige seulement les erreurs qui portent sur les mots et les expressions à apprendre de la leçon et sur ceux qui posent des problèmes de compréhension.

2.2. Différentes façons de rétroagir.

2.2.1. Analyse des rétroactions correctives verbales

Dans ce cours, l'enseignante utilise surtout le verbal pour des erreurs phonétiques ou grammaticales simples (les conjugaisons, les accords). De plus, en s'appuyant sur la typologie de Lister, Sato et Sato (2013 : 4, cité par Guéquière : 2008), les types de rétroactions correctives verbales les plus utilisées sont les « reformulations » ou « corrections directes », et il s'agit surtout de « fournir l'Input ». C'est-à-dire que l'enseignante reformule l'énoncé d'une apprenante ou indique directement l'erreur puis donne la forme correcte. Voyons cela dans l'extrait des interactions ci-dessous :

<p>May : Je suis petit. Je...je ...je mignon. 可爱的, 是这个吗? (c'est le bon mot pour dire « mignon » ?)</p> <p>Xinru : Oui oui, je suis mignonne. ((en accentuant sur la dernière syllabe))</p> <p>May : Je suis mignonne, haha. J'ai le visage est rond. Je porte de vêtement blanc. Je ne...je ne porte pas de lunette.</p> <p>Xinru : C'est très bien ! Mais attention, 你刚才说(tu as dit tout à l'heure), « j'ai le visage est rond ». 你可以说 (tu peux dire) « j'ai le visage rond » ou « mon visage est rond » .</p> <p>May : Oui oui d'accord.</p>

Tableau 14 Transcription de la séquence 1, séance 1

Dans cet extrait, l'enseignante fait d'abord un feedback correctif par « la reformulation didactique », en reformulant l'énoncé « je mignon » avec la forme correcte en accentuant sur l'accord de l'adjectif « *mignonne* ». Puis, pour la phrase « *j'ai le visage est rond* » qui peut être corrigée de deux manières, l'enseignante choisit de faire une correction directe en expliquant le problème de syntaxe dans la phrase.

En outre, nous pouvons noter dans cet extrait la prise en compte de la face des apprenantes dans ces deux types de rétroactions correctives. Comme ce qui est évoqué dans le chapitre 6, les feedbacks sont souvent des « actes menaçants » pour la face des apprenants (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 195). D'une part, la reformulation permet d'indiquer les erreurs de manière implicite, peu intrusive (Vidal & Wigham, 2017 : 139). D'autre part, dans cet extrait, pour la correction directe, un feedback positif « *c'est très bien !* », qui est valorisant pour la face, est mis en avant. Cela permet de réduire la gravité de l'acte menaçant qui suit. De plus, les réactions sont souvent accompagnées d'un sourire, un « adoucisseur » (Bien-Aimé, 2017) pour réduire l'effet négatif de la correction directe.

2.2.2. Analyse des rétroactions correctives écrites

Comme ce qui a été évoqué précédemment, le clavardage permet de rétroagir sans interrompre la production de l'apprenante et c'est pour cette raison qu'il est plus utilisé vers la fin du cours. À part cela, ce qui est intéressant dans ce cours, c'est que l'enseignante profite du clavardage pour « distribuer la responsabilité de rétroagir aux apprenantes » (Vidal&Wigham, 2017 : 144). Ainsi, l'enseignante conduit les apprenantes à corriger leurs propres erreurs. En effet, cela est surtout apparu lors du mode « partage d'écran » où l'enseignant peut taper les phrases à l'écran (pas dans le chat). L'enseignante leur demande d'observer la transcription de leurs phrases incorrectes et elles peuvent se corriger très rapidement. Nous allons illustrer ce point avec un exemple :

<p>Annie : C'est un homme. Il a... cheveux blanc. ... Xinru : O.K., Un homme, des cheveux blancs. ((En tapant à l'écran)) Annie : Non, non. 金色 (blond). Xinru : O.K. blond. Des cheveux blonds. ((En tapant à l'écran)) Annie : Blanc. Xinru : Blond. Annie : Blond. Xinru : Oui blond. Attention, ça c'est blanc, ça c'est blond ((en montrant les couleurs sur l'écran))</p>

Tableau 15 Extrait de la séquence 2, séance 1

Dans cet extrait, Annie fait une erreur de prononciation et cela pose des problèmes pour la compréhension. L'enseignante remarque son erreur et elle tape la phrase à l'écran. En voyant le mot « blanc », Annie se rend tout de suite compte de son erreur et elle essaye d'expliquer en chinois. C'est après cela que l'enseignante l'aide à faire la différence sonore entre les mots « blanc » et « blond ».

2.2.3. Analyse de la combinaison des deux modalités

L'enseignante combine souvent le verbal et le clavardage pour les rétroactions correctives. Plus précisément, elle fait d'abord une correction verbale puis elle tape ce qu'elle dit dans le chat ou sur l'écran. Cette combinaison est surtout utilisée dans deux situations. Tout d'abord, la correction à l'oral ne sont pas comprise mais l'enseignante considère que les apprenantes peuvent la comprendre à l'écrit. Par exemple, pendant la première séquence, une apprenante dit « *je suis 20.* » pour présenter son âge et l'enseignante corrige d'abord à l'oral « *j'ai 20 ans* ». Cependant, l'apprenante ne comprend pas que c'est une correction en répétant « *20 ans* » en considérant cette expression comme un mot. L'enseignante écrit donc la phrase

et l'apprenante comprend tout de suite son erreur. Elle a redit la phrase avec les normes correctes : « *j'ai 20 ans* ».

Puis, parfois cette combinaison permet d'amener un moment de parenthèse, « une pause dans l'interaction » (Vidal&Wigham, 2017 : 143) quand il faut. En effet, l'apprenante peut bien comprendre la correction à l'oral mais elle se sent un peu bloquée pour continuer son discours. Dans cette situation, l'enseignante repère ma correction à l'oral et je l'ai tapée à l'écran. D'un côté, cela permet d'éviter le silence et laisse le temps à l'apprenante pour réfléchir. D'un autre côté, l'apprenante peut être moins stressée car les autres participantes ne la regardent pas. Ainsi, dans la plupart des cas, l'apprenante est capable de continuer sa production orale après cette pause.

3. Favoriser les interactions par les gestes

3.1. Utilisations des gestes dans l'enseignement

Rappelons-nous que l'utilisation des gestes dans l'enseignement à distance est assez limitée (« dans le cadre de la webcam et explicitement destinés aux apprenants pour nourrir l'interaction » Guichon : 38). Dans ce contexte, le nombre d'utilisations des gestes est très variant en fonction des thèmes traités.

En effet, les deux séquences où l'enseignant utilise le plus les gestes sont « décrire physiquement une personne » et « parler des sentiments et des émotions », les deux thèmes dont le lexique est basé sur le physique de la tête. En même temps, pour les thèmes dont le lexique n'a aucun lien avec le cadre de la webcam comme « parler de l'hébergement » ou « parler des fêtes », les gestes sont peu présentés dans l'enseignement.

Nous pouvons aussi illustrer cela avec la séquence 4 dont le thème est « parler des problèmes de santé ». Voyons dans la figure suivante les mots et les expressions traités dans l'activité « mise en commun linguistique ».

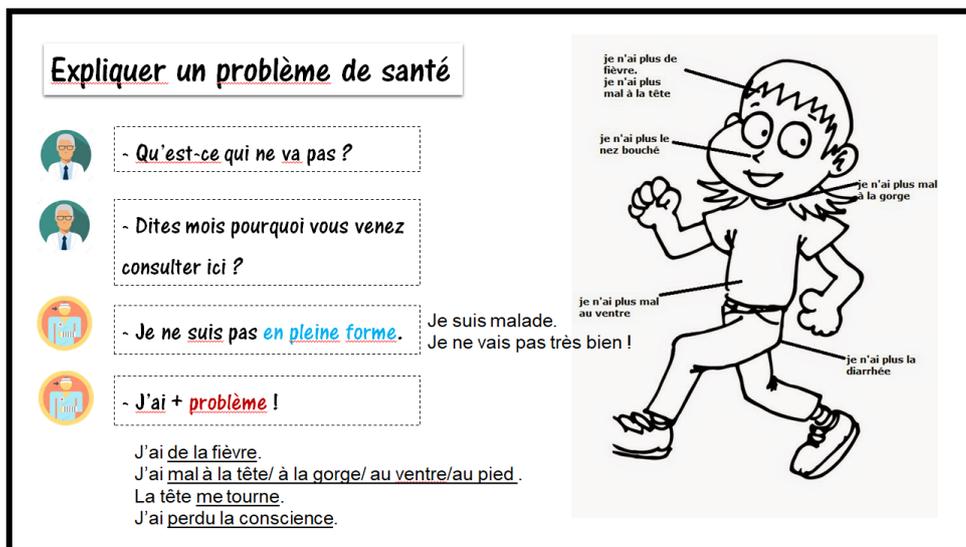


Figure 10 Mots et expressions traités de la séquence 4

Pour les expressions qui concernent la tête, les gestes sont utilisés pour presque chaque phrase (par exemple, « *J'ai mal à la tête.* » et « *J'ai mal à la gorge.* »). Pour ceux qui concernent le corps (par exemple « *J'ai la diarrhée* »), les gestes ne sont pas présentés.

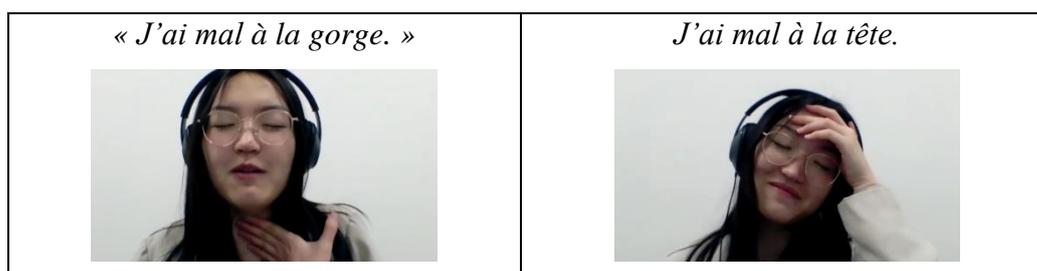


Figure 11 Exemples des gestes utilisés dans la séquence 4

3.2. Deux types de gestes pédagogiques

Comme évoqué dans le chapitre 6, il existe deux types de gestes pédagogiques : les gestes pour enseigner et les gestes à enseigner. Ces deux types de gestes existent dans le corpus mais les gestes pour enseigner sont majoritaires.

3.2.1. Gestes pour enseigner

Les gestes pédagogiques ont pour objectif de faciliter l'enseignement, nous pouvons les classer dans deux catégories : la construction du contrat didactique et l'explication lexicale.

Nous allons d'abord nous intéresser aux gestes qui aident à **mettre en place des normes interactionnelles**. Il s'agit des gestes figés qui apportent quasiment les mêmes sens chaque fois. Par exemple, le hochement de la tête pour exprimer un accord et la main tendue avec le pouce élevé pour exprimer une admiration.

Dans le corpus, il y a trois gestes simples qui apparaissent fréquemment dans presque toutes les séances pour illustrer certaines consignes de la classe, comme « *Regardez!* », « *Écoutez!* », « *Parlez!* » ou « *Répétez!* ». Voyons les gestes figés pour ces consignes dans la figure suivante :

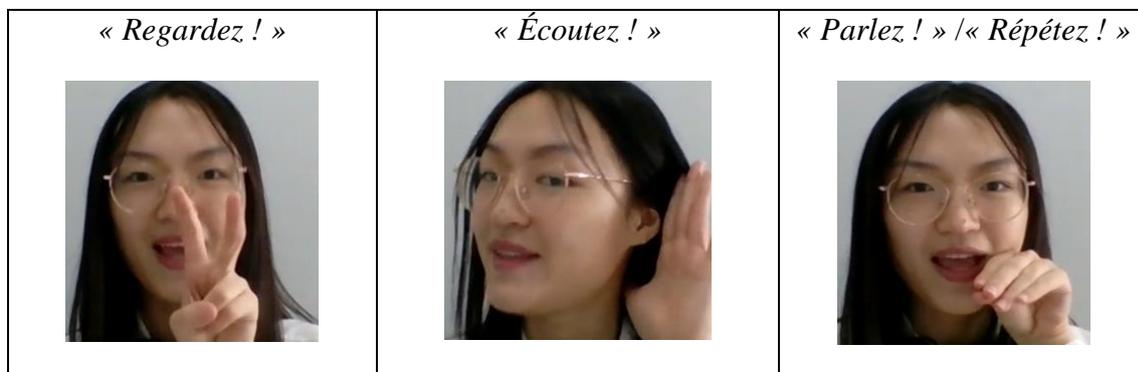


Figure 12 Gestes pour les consignes de la classe

Vers la fin du cours, parfois l’enseignante n’a plus besoin de dire ces consignes à l’oral car les apprenantes peuvent comprendre les messages transmis à travers ces gestes. [Nous pouvons donc dire que cela aide à mettre en place des normes interactionnelles.](#)

Ensuite, nous allons voir les gestes moins répétitifs qui servent surtout à expliquer le sens des mots ou des phrases. L’objectif de l’enseignante est de faciliter la compréhension des apprenantes et d’éviter de passer par la traduction pour les explications lexicales. Cela apparaît lorsque l’enseignante explique un nouveau mot et quand elle remarque une incompréhension des apprenantes.

Prenons deux gestes dans la phrase : « *J’ai des cheveux mi-longs* » comme exemple. L’enseignante fait le premier geste en disant la phrase pour illustrer le sens. Cependant, l’apprenante Nina répète une fois « *mi-longs* » avec une intonation montante, qui montre qu’elle n’a pas compris le sens de cet adjectif. L’enseignante fait donc le deuxième geste pour montrer la longueur de ses cheveux en disant « *C’est mi-long.* ».



Figure 13 Gestes pour la phrase « *J’ai des cheveux mi- longs* »

Enfin, comme ce qui a été indiqué au début de ce sous-chapitre, ces gestes pour des explications lexicales peuvent éviter de passer par la traduction. Dans ce cours, nous pouvons voir un signe qui montre que les échanges en français ont été favorisés : une apprenante essaye aussi d'utiliser des gestes pour les explications lexicales sans passer par le chinois.

Il s'agit de l'explication du mot « barbe ». L'enseignante essaye d'abord d'expliquer ce mot par dessiner une barbe sur l'écran. Malheureusement, étant donné que dessiner sur l'écran est moins facile que de le faire sur un tableau en présentiel, cette explication n'est pas bien efficace. En même temps, Olivia glisse ses doigts sur ses joues pour aider à expliquer ce verbe. Pendant l'entretien avec elle, elle explique qu'elle a fait ce geste sous l'influence de gestes de l'enseignante pour expliquer ce mot en français.

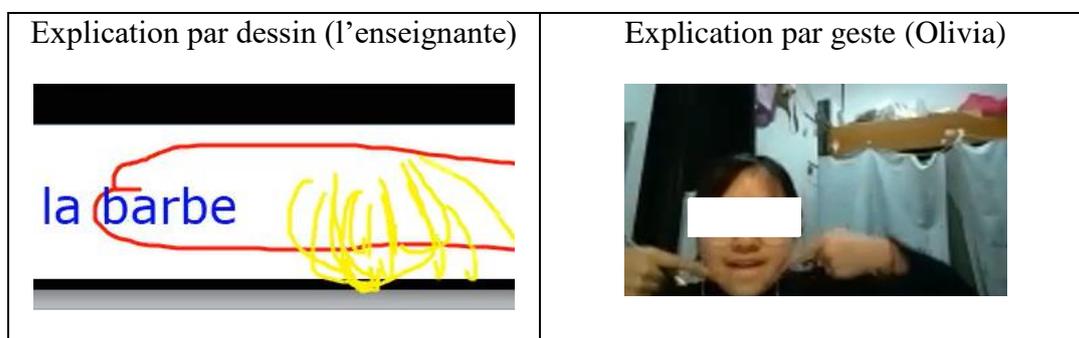


Figure 14 Explication du mot « barbe »

3.2.2. Gestes à enseigner

Les gestes à enseigner apparaissent seulement deux fois dans le corpus, et cela en raison des différences interculturelles : certains gestes n'existent pas en Chine, ou bien pour un même sens, les Français et les Chinois utilisent des gestes différents. Voyons dans la figure suivante les deux gestes à enseigner pendant le cours.

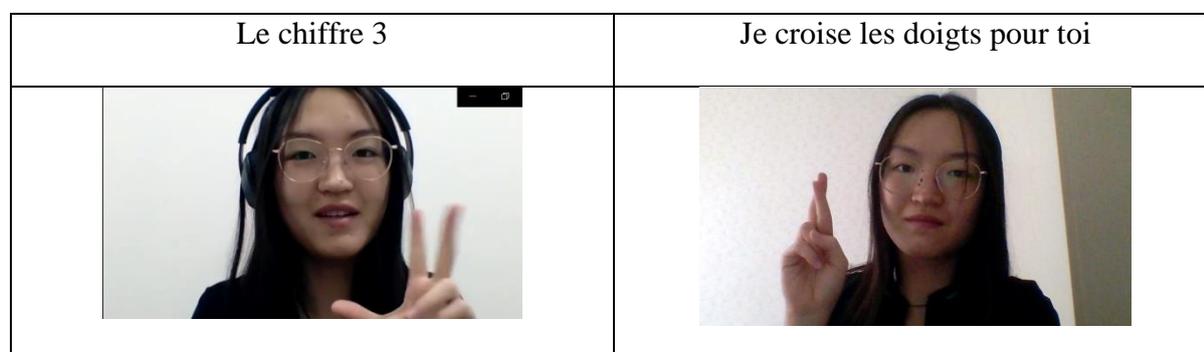


Figure 15 Les gestes à enseigner

En fait, ces deux gestes sont utilisés pour enseigner et ils deviennent ensuite des objets à enseigner. Comme nous pouvons le voir dans la capture d'écran à gauche, l'enseignante utilise ce geste en disant « *trois* ». Ce sont les apprenantes posent la question sur ce geste car en Chine les gens ne comptent pas de la même manière avec les doigts. L'enseignante explique donc comment compter avec les doigts comme en France. C'est pareil pour la capture d'écran à droite, où l'enseignante fait le geste en disant « *Je croise les doigts pour toi.* ». Elle explique ensuite que c'est un geste français pour souhaiter le succès d'une affaire.

Chapitre 11. Améliorations du cours

Ce chapitre consiste à proposer des améliorations pour le cours d'oral et des changements que nous pouvons faire pour une prochaine session. Nous nous appuyons pour faire ces propositions sur le test du dispositif (surtout des problèmes survenus), les feedbacks des apprenantes et les expériences que j'ai eues.

4. Améliorations de la modalité et de la pédagogie

4.1. Modalité du cours

La première chose que nous pouvons améliorer est la gestion des problèmes techniques qui apparaissent très régulièrement. Voyons dans le tableau suivant les problèmes techniques lors de l'utilisation de la plateforme Zoom.

Problèmes	Nombre de fois	Raisons et remarques
L'écran n'est pas complètement partagé	9	Cela apparaît presque dans toutes les séances où les apprenantes sont toutes présentes. Et selon les autres expériences, cette fonction est toujours bonne pour les cours avec un seul apprenant. Nous faisons donc l'hypothèse que c'est lié au nombre de personnes dans la salle de classe.
L'absence de son pour une apprenante	8	C'est aussi lié à la qualité de l'Internet et cela apparaît surtout chez Olivia (connectée au Wi-Fi universitaire et Nina (connectée au Wi-Fi public). La plupart du temps, une reconnexion ou un arrêt de la caméra peuvent résoudre ce problème.
L'absence de son de l'enseignante	1	Cela est apparu une fois et nous avons utilisé WeChat comme solution de remplacement.
Décalage entre le	1	Via Zoom, il y a très peu de décalage entre le son et l'image. Ce problème a été résolu avec

son et l'image		une reconnexion.
----------------	--	------------------

Tableau 16 problèmes tectoniques

Nous pouvons donc remarquer que les problèmes techniques surviennent assez régulièrement (19 fois sur 28 séances). Comme ce qui est indiqué précédemment, Zoom demande une bonne connexion à internet de la part de l'enseignant et aussi des apprenants. Par conséquent, il y a plus de risques d'avoir des problèmes de connexion et de transfert des messages.

A plusieurs reprises, l'arrêt de la caméra a permis d'améliorer la situation. Je propose donc pour une prochaine fois d'opter pour une modalité mixte entre la visioconférence et l'audioconférence : l'enseignante utilise le son et l'image tandis que les apprenants utilisent seulement le son.

D'une part, cela permet de garder des avantages importants de la visioconférence en améliorant la qualité de la connexion. En effet, ce que je trouve le plus important dans la visioconférence, ce sont les messages non-verbaux de l'enseignante. Les apprenants ne transmettent pas beaucoup ce type de messages.

D'autre part, selon le questionnaire de la fin du cours, 2 apprenantes préfèrent cette modalité mixte. Olivia donne la raison dans l'entretien : sans l'image, elle est plus libre par rapport aux choses qui pourraient être présentées devant l'écran, par exemple l'habillement. En même temps, elle pense que la vue de l'image de l'enseignante l'aide pour l'apprentissage.

Ainsi, nous pensons qu'une modalité mixte du cours pourrait être une solution en réduisant les problèmes techniques. Cette nouvelle modalité peut être testée dans une prochaine session de cours.

4.2. Le choix des activités

Tout d'abord, la progression de la difficulté est un peu négligée même si tous les thèmes de communication correspondent au niveau A1. En effet, les choix des activités (surtout du support vidéo de chaque cours) sont assez limités pour le niveau A1. Par conséquent, certaines vidéos du début de la session sont plus difficiles à comprendre que les vidéos de fin de session. Ce que nous pouvons améliorer, c'est l'ordre des thèmes selon la difficulté des activités. D'ailleurs, il faut bien sélectionner les vidéos et faire peut-être quelques montages nécessaires pour s'adapter au niveau visé.

Ensuite, selon le questionnaire de satisfaction, les étudiantes veulent plus d'exercices sur la compréhension orale. C'est-à-dire qu'elles préfèrent avoir plus de compréhension détaillée au lieu de comprendre la vidéo de manière plutôt générale.

Enfin, comme pour les vidéos, les choix des jeux sont aussi limités à cause du niveau du groupe et de la distance géographique entre les apprenantes. Par conséquent, certains jeux ne permettent pas de revoir tout ce que nous avons vu précédemment même s'ils correspondent bien aux thèmes abordés. Par exemple, sur le thème « Réserver un hébergement », le jeu que nous avons fait à la fin est d'imaginer un voyage dans un lieu sauvage et de choisir les objets que nous amenons. Selon le questionnaire de satisfaction, les apprenantes aiment le jeu mais elles se sentent parfois un peu perdues car elles manquent de vocabulaire pour s'exprimer. Ainsi, pour certaines séances il faut donner les moyens aux apprenantes de s'exprimer et préparant mieux l'oral. Par exemple, fournir des fiches outils.

5. Améliorations de la part de l'enseignant et de l'institution

5.1. Les améliorations en tant qu'enseignante

Ce que je peux surtout améliorer de ma part est de réduire l'utilisation de la langue chinoise dans l'enseignement, surtout au début de la session. En effet, la méthode que l'institution dans laquelle j'ai effectué le stage demande de passer le moins possible par la langue chinoise. Cependant, à cause de la distance géographique et du manque d'expériences dans l'enseignement, j'explique souvent des consignes et des mots inconnus en chinois pour être sûre que les apprenantes me comprennent. Surtout quand l'explication par le langage et par le geste ne marche pas tout de suite, je passe souvent directement par la traduction.

Prenons un extrait du cours comme exemple où j'explique les consignes d'une compréhension orale.

E : Maintenant, décrivez : vous avez quel type de cheveux ?
 Moi, j'ai des cheveux mi-longs et des cheveux raides.
 ((En montrant mes cheveux aux apprenantes))

O : Raide.

E : Oui, raide, 直发(**raide**)。
 Maintenant, qui veut commencer ?

O : J'ai des cheveux mi-longs et noirs. Je suis brun.

E : Je suis brune. 你是女生, 你得说 « **brune** ». (**Tu es une fille, donc tu dois dire « brune »**)

O : 哦哦对(**Oui oui d'accord**), je suis brune.

Tableau 17 Extrait de la transcription de la séquence 1

Dans ce dialogue j'utilise deux fois le chinois et c'est tout à fait évitable : pour réexpliquer l'adjectif « raide », j'aurais pu leur remontrer mes cheveux ou montrer une image sur Internet au lieu de passer par la traduction. Et c'est pareil pour montrer la différence entre « brun » et « brune ». Ceci a un mauvais effet : l'apprenante utilise aussi le chinois pour réagir avec une phrase qu'elle est capable de dire en français.

Avec de plus en plus d'expériences d'enseignement (en ligne et en présentiel), j'ai découvert qu'une grande partie de mes explications en chinois peuvent être évitées en simplifiant les questions et en montrant des images sur Internet. Pour une prochaine session, l'utilisation du chinois peut être largement réduite.

5.2. Les améliorations de l'institution

D'une part, pour ce cours d'oral, nous avons fait un planning de 2 séances d'une heure par semaine dans l'objectif que les apprenantes puissent réviser la première séance avant la deuxième. Ceci pose un problème : si l'apprenante rate la première séance, elle a souvent des problèmes pour la deuxième. Pour cette raison, beaucoup d'apprenantes préfèrent un planning d'une séance de deux heures à la place.

D'autre part, un test de positionnement peut être mis en place avant le début du cours. En effet, c'est un cours auquel il est possible de s'inscrire librement et cela conduit à l'hétérogénéité des apprenantes. C'est pour cette raison que l'oral de certaines apprenantes (Olivia, Nina) est meilleur que l'oral des autres. Pour une prochaine session, je trouve qu'un test est nécessaire pour contrôler cette hétérogénéité.

Conclusion

Ce travail de fin d'études du master m'a donné une occasion de concevoir un cours ingénierique, le mettre en place en tant qu'enseignante et à la fin, l'analyser. Ce mémoire consiste à vérifier si mon cours ingénierique consistant à donner des cours de français oral en ligne pour des élèves de niveau A1 a pu améliorer les compétences communicatives des apprenants. Plus précisément, d'une part, ce travail cherche à montrer, si les choix des thèmes et des activités dans la conception ont pu amener une amélioration de l'oral, une amélioration diachronique au sein du programme et des séquences pédagogiques. D'autre part, cette analyse essaye aussi de prouver qu'avec les stratégies de l'enseignement, les interactions dans l'enseignement ont été favorisées.

Après des analyses quantitatives et qualitatives, nous pouvons confirmer que ce cours ingénierique permet de valoriser les compétences communicatives orales des apprenants, même si l'enseignement à distance est un domaine relativement complexe par rapport à l'enseignement en présentiel.

Pour conduire cette analyse, j'ai revu mon processus de conception du cours et mes pratiques d'enseignement avec des bases théoriques collectées pendant la recherche et avec de plus en plus d'expériences d'enseignement. Cela m'a fait découvrir beaucoup de choses à améliorer, les erreurs que je pourrais éviter et les choses que je pourrais mieux faire. C'est pour cette raison que ce travail est particulièrement précieux pour ma la suite de ma carrière professionnelle.

Cependant, nous ne pouvons pas nier que cette analyse comporte aussi des limites. D'abord, l'enseignement de l'oral en ligne est un domaine complexe où il y a énormément d'enjeux. D'une part, dans ce mémoire, je n'ai choisi que quelques aspects qui m'ont semblé particulièrement intéressants. D'autre part, mes analyses ne portent que sur quelques séquences typiques (surtout pour l'analyse des interactions), tandis que je n'ai pas pu collecter toutes les données de toutes les séquences du programme.

Bibliographie

Azaoui, B. (2017). Face aux imprévus techniques. In Guichon, N&Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Didier, 184-214.

Dejean, C. (2017). *Courants méthodologiques*. Cours non publié. Université Grenoble Alpes.

Dejean, C.&Sarré, C. (2017). Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones. In Guichon, N&Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Didier, 152-183.

Develotte, C., Kern, R & Lamy M. (2011). Présentation. In Develotte, C., Kern, R & Lamy M. (dir.). *Décrire la conversation en ligne*, Lyon : ENS. 7-25.

Develotte, C., Kern, R & Lamy M. (2011). « T'es ou maintenant ? » : les escapes de la conversation visiophonique en ligne. In Develotte, C., Kern, R & Lamy M. (dir.). *Décrire la conversation en ligne*, Lyon : ENS. 95-115.

Cicurel, F. (2001). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guechi, L. (2016). L'accompagnement du geste à la parole dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère : une étude descriptive de la gestuelle des enseignants. *Synergies Algérie* n° 23. 263-272.

Guéquièrre, M. (2018). Stratégies de rétroaction corrective en cours individuels par visioconférence poste à poste. Mémoire de master Didactique du Français langue étrangère (FLE). Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon,

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

N&Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Didier, 29-58.

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N&Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Didier, 29-58.

Holt, B.&Tellier, C. (2017). Conduire des explications lexicales. In Guichon, N&Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Didier, 59-90.

ABOU HAIDAR L.&LLORCA R. L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole *Le français dans le monde : recherches et applications*, 2016, n° 60.

Smadja, E. (2007). *Le rire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Van Der Maren, J. (2003). Chapitre 4. Les stratégies de la recherche-action. Dans : , J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (pp. 83-106). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

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

Vignes, L. (2013). Témoignages d'étudiants chinois à l'université en France : de la culture d'enseignement / apprentissage aux stratégies personnelles. *Synergies Chine*, n°8, 125-135.

Sitographie

Aguilar-Río, J. (2013). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil*, N° 48, 137-156. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/3323> [consulté le 30/06/2019].

Bougerra, T. *La compétence de communication*. Cours publié. Disponible en ligne : Disponible en ligne : http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf [consulté le 23/09/2019].

Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°126, 189-199. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-189.htm> [consulté le 23/04/2020].

CECRL. (2001). Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 23/04/2020].

China's Online Education Sector Report. (2018). Disponible en ligne : http://www.iresearchchina.com/content/details8_52324.html [consulté le 11/03/2019].

Dessus, P. 2015. La distance dans l'enseignement. En ligne : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/distance.html> [consulté le 19/05/2020].

Jin, L.& Cortazzi, M. (2009). Culture et valeurs dans les classes chinoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°50, 49-62. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/ries/508> [consulté le 11/11/2019].

Marcos, M. (2014). L'humour et la communication. Le lien entre émotions et cognition. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 5. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rfsic/1064>, consulté le 25/04/18 [consulté le 15/09/2019].

Moore, D & Simon, D. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. N° 16. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/1374> [consulté le 11/09/2019].

Schneider, D. (1997). La communication médiatisée par ordinateur (CMO) dans l'éducation. Enseigner en temps réel ou différé à distance. Disponible en ligne <https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/brazil97/psfiles/internet-cmo.fm.pdf> [consulté le 19/09/2019].

GERMAIN, C.&NETTEN, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, n° 2, p. 7-10. Disponible en ligne :

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf [consulté le 15/11/2019].

Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. *Distances et savoirs*. Vol. 7. 65-91. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm> [consulté le 11/09/2019].

Sigles et abréviations utilisés

AFH : Alliance Française de Hangzhou

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Tables des illustrations

Figures

Figure 1 - Nombre d'utilisateurs de la formation en ligne en Chine.....	12
Figure 2 - Fonction de vidéoconférence et de chat du Zoom.....	14
Figure 3 Fonction de partager l'écran.....	14
Figure 4 - Problème technique pendant le partage de l'écran.....	15
Figure 5 - Modèles représentant la médiation dans la conversation en ligne ((Develotte et al., 2011 : 16).....	28
Figure 6 Modèle de la dynamique entre affordances communicatives, structure normatives et nouvelles pratiques dans l'interaction.....	29
Figure 7 Quatre zones d'expressivité (Ibid.).....	35
Figure 8 Schéma de la méthodologie des systèmes souples adapté à partir de P. Checkland, 1981, p. 163.....	45
Figure 9 Les mots et les expressions traitées dans l'séquence 1.....	61
Figure 10 Mots et expressions traités de la séquence 4.....	77
Figure 11 Exemples des gestes utilisés dans la séquence 4.....	77
Figure 12 Gestes pour les consignes de la classe.....	78
Figure 13 Gestes pour la phrase « J'ai des cheveux mi- longs ».....	78
Figure 14 Explication du mot « barbe ».....	79
Figure 15 Les gestes à enseigner.....	79

Tableaux

Tableau 1 Informations des apprenantes.....	19
Tableau 2 Grille d'analyse 1.....	50
Tableau 3 Grille d'analyse 2.....	51
Tableau 4 Convention de transcription.....	53
Tableau 6 Évolution de la participation des apprenantes.....	57
Tableau 7 Évolution de l'intervention de l'enseignante.....	58
Tableau 8 Nombre de reprises lexicales.....	62
Tableau 9 Nombre de prises de parole valables.....	66
Tableau 10 Statistiques de la manifestation des attentions aux apprenants.....	69
Tableau 11 Transcription de la séance 1, unité 12.....	69
Tableau 12 Transcription de la séance 1, unité 10.....	70
Tableau 13 Transcription de la séance 1, séquence 11.....	71
Tableau 14 Modalités de rétroactions correctives dans la séquence 2.....	73
Tableau 15 Transcription de la séquence 1, séance 1.....	74
Tableau 16 Extrait de la séquence 2, séance 1.....	75
Tableau 17 problèmes tectoniques.....	82
Tableau 18 Extrait de la transcription de la séquence 1.....	84

Table des annexes¹⁶

Annexe 1 Tableau des contenus	93
Annexe 2 Tableau synoptique du cours	95
Annexe 3 Questionnaires sur les attentes des apprenantes.....	123
Annexe 4 Questionnaire de satisfaction des apprenantes.....	126
Annexe 5 Entretien avec Olivia, apprenante du cours	130
Annexe 6 Entretien avec Wendy, apprenante du cours.....	133
Annexe 7 Exemples des activités (séquence 1).....	135
Annexe 8 Exemples de la fiche pédagogique (séquence 1)	139
Annexe 9 Extrait de transcription (séquence 1)	141

¹⁶ Les annexes doivent être annoncées dans le texte principal dans le corps du texte ou en note de bas de page. On indiquera le n° de l'annexe et la page à laquelle elle se situe. On peut ici détailler ou illustrer des informations qui n'ont pas pu être développées dans le texte mais qui méritent de l'être. Les annexes sont numérotées et titrées. On évitera donc de faire figurer plusieurs annexes sur une même page. Si les annexes sont très nombreuses, il est préférable de les rassembler dans un second volume. Pour enlever cette note de bas de page, supprimer l'appel de note ci-dessus.

Annexe 1
Tableau des contenus

Séquence	Durée	Contenus thématiques & Objectifs communicatives	Objectifs linguistiques	
			grammaticaux	lexiques
1	2h	décrire physiquement une personne/parler de la famille	- Masculin/féminin des adjectifs - Les adjectifs possessifs	- La description physique - Les liens de parenté
2	2h	localiser dans l'espace/indiquer un itinéraire	- Les prépositions de lieu - Les articles contractés	- Quelques lieux dans la ville - Quelques expressions de localisation
3	2h	parler de ses goûts et des activités du quotidien	- Aimer/adorer/détester + nom/verbe	- Quelques activités sportives et culturelles
4	2h	parler des problèmes de santé	- Impératif - Avoir mal à + partie du corps	- Les parties du corps - Quelques maladies
5	2h	parler des sentiments et des émotions	- Masculin/féminin des adjectifs (révision) - Pourquoi/ parce que	- Quelques noms et adjectifs de sentiment
6	1h	parler des fêtes	- Le pronom « on » - Il faut/devoir + infinitif	- Quelques fêtes - Les dates et les mois
7	1h	parler des qualités et des défauts	- Masculin/féminin des adjectifs	- Quelques qualités et défauts

			(révision) - Pluriels des adjectifs - Pourquoi/ parce que (révision)	
8	2h	préparer un repas/commander au restaurant	- Les adjectifs démonstratifs - Les questions ouvertes	- Quelques aliments - Quelques plats français
9	2h	parler du logement	- La place des adjectifs - Les questions ouvertes	- Les pièces de la maison - Les meubles
10	2h	choisir des vêtements	- Les questions ouvertes (révision) - Aimer/adorer/détester + verbe (révision)	- Les vêtements et les accessoires
11	2h	faire des achats	- Les questions ouvertes (révision) - Ça coûte combien ? /ça coûte + prix	- Les vêtements et les accessoires - Les prix
12	2h	proposer une sortie	- Le futur proche - L'impératif	- Les activités sportives et culturelles
13	2h	parler du voyage et des moyens de transports	- Le futur proche - Les propositions devant un pays et devant un moyen de transport -	- Les destinations de voyage - Les moyens de transport
14	2h	réserver un hébergement	- L'adjectif interrogatif « quel »	- Termes liés à l'hébergement
15	1h	faire un projet	- Le futur proche	- Termes liés aux vacances, au travail et à la famille

Annexe 2

Tableau synoptique du cours

Semaine 1 thème : décrire physiquement une personne/la famille					
Séance 1 Lundi 25/03/2019 18 :15 – 19 :15 Nombre de participants : 4					
Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 : 35	Compétences communicatives	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur fais regarder une fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent en avoir une compréhension plus détaillée : mettre des scènes dans le bon ordre. Enfin, je leur fais regarder une dernière fois avec sous-titres et je leur fais repérer les phrases sur la description physique.
18 : 35 – 18 : 50	Compétences linguistiques : lexique		Travail collectif	Diaporama avec le vocabulaire autour du thème	Je présente une carte heuristique pour décrire physiquement une personne, et les apprenantes doivent la compléter ensemble. Je note les bonnes propositions (avec correction) sur l'écran. Un point culturel a aussi été abordé : les Français décrivent souvent les gens à travers la couleur de leurs cheveux.

18 : 45 – 19 : 15	Compétences communicatives	PO			Je demande à chaque apprenante de se présenter et de se décrire physiquement. Elles ont 5 minutes pour se préparer. Puis chacune se présente à son tour. Je pose de temps en temps des questions sur les informations manquantes. Devoir pour le cours suivant : préparer une photo de la famille.
Séance 2 Mercredi 27/03/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 4					
18 : 15 – 18 : 35	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment s'est passée la journée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 20 – 18 : 35	Compétences linguistiques	Expression	Travail collectif	Diaporama : une photo de la famille royale anglaise	Avant de faire la description physique, nous révisons d'abord les membres de la famille. Je demande aux apprenantes de donner la relation entre les personnages : c'est son mari, c'est sa sœur...
18 : 35 – 19 : 00	Compétences communicatives	PO	Travail individuel et collectif		Je demande aux apprenantes de présenter leur famille (les membres et les descriptions physiques). Elles ont 5 minutes pour se préparer. Puis chacune à son tour présente sa famille. Après chaque présentation, nous nous posons des questions.
19 : 00 – 19 :15	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif	Diaporama (Jeu « Qui est-ce ? »)	Jeu « Qui est-ce ? » Jeu avec une image d'une vingtaine de personnages physiquement différents. Chaque apprenante décrit un personnage et les autres devinent qui c'est.

Semaine 2 thème : localiser dans l'espace

Séance 1 Lundi 01/04/2019 18 :15 – 19 :15
Nombre de participants : 5

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 : 30	Compétences communicatives	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent avoir une compréhension plus détaillée : répondre aux quelques questions. Enfin, je leur fais regarder une dernière fois la vidéo avec sous-titres et repérer les phrases sur la localisation dans l'espace.
18 : 30 – 18 : 55	Compétences linguistiques : lexicale et syntaxique		Travail collectif	Diaporama avec le vocabulaire autour du thème	Je présente un diaporama comportant deux sous-thèmes : trouver son chemin et localiser dans l'espace. Je donne pour chaque thème quelques expressions typiques et les apprenantes doivent compléter le diaporama. Je note les bonnes propositions (avec correction) sur l'écran.
18 : 55 – 19 : 15	Compétences communicatives	PO		Diaporama avec le plan d'une ville	Je donne à chaque apprenante un point de départ différent et elles doivent trouver le chemin pour aller à un même endroit.. Elles ont 3 minutes pour se préparer. Puis chacune à son tour fait sa présentation. Je note leur chemin indiqué sur l'écran et je demande de temps en temps des précisions.

Séance 2 Mercredi 03/04/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 4					
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 20 – 18 : 35	Compétences linguistiques : syntaxique et lexicale	Interaction	Travail collectif	Des cartes sur le thème de la localisation (« Où est le mouton ? »)	Je montre les cartes aux apprenantes et elles doivent localiser le mouton sur la carte. Nous avons commencé par les cartes les plus simples et chacune, à son tour, répond aux questions.
18 : 35 – 19 : 00	Compétence communicative	Interaction	Travail en binôme/trinôme	Diaporama avec une carte de ville et les points de départ	Je forme des binômes/trinômes en regroupant celles qui ont un niveau similaire, dans deux salles virtuelles séparées. Elles doivent participer au jeu de rôle pour demander et indiquer le chemin. Je suis principalement avec celles qui ont un niveau relativement faible et je jette de temps en temps un œil sur celles qui sont fortes.
19 : 00 – 19 :15	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Dessin d'une carte de ville vide	Jeux « Faisons notre quartier ! » Jeu avec un dessin d'une carte de ville mais vide. Il faut que les apprenantes disent ce qu'elles veulent construire et où se trouvent les établissements. Chacune à son tour.

Semaine 3 thème : parler de ses goûts et de ses activités

Séance 1 Lundi 07/04/2019 18 :15 – 19 :15

Nombre de participants : 4

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée.
18 : 20 – 18 : 40	Compétences communicatives	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titre et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent avoir une compréhension plus détaillée : mettre les éléments dans l'ordre. Enfin, je leur fais regarder une dernière fois la vidéo avec sous-titres et repérer les phrases sur les activités et les loisirs.
18 : 40 – 18 : 50	Compétences linguistiques : lexicale et syntaxique	Interaction	Travail collectif	Diaporama avec le vocabulaire autour du thème	Je présente un diaporama comportant deux sous-thèmes : les goûts et les activités. Les apprenantes doivent compléter le diaporama (les expressions pour exprimer le goût, pour parler des activités)
18 : 55 – 19 : 15	Compétences communicatives	PO			Les apprenantes doivent faire un exposé sur leurs goûts et leurs activités quotidiennes. Elles ont 5 minutes pour se préparer. Puis chacune à son tour fait sa présentation. Après chaque présentation, nous nous posons des questions.

Séance 2 Mercredi 09/04/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 4					
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 20 – 18 : 35	Compétences linguistiques : syntaxique et lexicale	Interaction	Travail collectif	Des cartes sur les activités quotidiennes	Je montre les cartes à la seule apprenante présente et elle doit dire ce que le personnage, représenté sur la carte, fait.
18 : 35 – 19 : 00	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		Je demande à l'apprenante d'imaginer un questionnaire pour connaître les activités quotidiennes chinoises. Ensuite, nous nous posons des questions pour connaître les goûts des autres.
19 : 00 – 19 :15	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Cartes du jeu « J'adore »	Jeux «J'adore !» Il s'agit d'un jeu dont les cartes comportent des personnes célèbres, des objets et des activités. Un joueur prend 3 cartes et les autres doivent deviner ce qu'il adore, ce qu'il aime et ce qu'il déteste. Je prends chaque fois 3 cartes au pif et nous devinons les goûts des autres. Nous nous posons aussi de temps en temps des questions sur les goûts des autres.

Semaine 4 thème : parler des problèmes de santé

Séance 1 Lundi 15/04/2019 18 :15 – 19 :15

Nombre de participants : 4

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée.
18 : 20 – 18 : 40	Compétences communicatives	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent avoir une compréhension plus détaillée : mettre les éléments dans l'ordre. Enfin, je leur fais regarder une dernière fois la vidéo avec sous-titres et repérer les phrases sur les activités et les loisirs.
18 : 40 – 19 : 00	Compétences linguistiques : lexique et syntaxique	Interaction	Travail collectif	Diaporama avec le vocabulaire autour du thème	Je présente un diaporama comportant deux sous-thèmes : les expressions et les maladies. Comme certaines apprenantes n'ont pas appris les maladies, j'ai mis une image de vocabulaire avec des dessins pour expliquer le sens. Et nous avons fait des exercices de théâtre pour réviser les maladies : je joue la scène de maladie et les apprenantes doivent identifier le problème.

18 : 55 – 19 : 15	Compétences communicatives	PO	Travail individuel et collectif		Les apprenantes doivent faire un court exposé sur un problème de santé et la cause de ce problème. Elles peuvent choisir d'utiliser le temps du présent ou le temps du passé. Après chaque exposé, nous nous posons des questions.
Séance 2 Mercredi 17/04/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 2					
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 20 – 18 : 30	Compétences linguistiques : syntaxique et lexicale	Interaction	Travail collectif	Des médicaments (objets)	Je montre les médicaments aux apprenantes pour qu'elles disent les maladies correspondantes et les expressions pour dire ce qui ne va pas.
18 : 30 – 18 : 55	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		Je demande aux apprenantes de faire deux jeux de rôle en jouant les rôles de médecin et de patient.
18 : 55 – 19 :15	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Diaporama avec plusieurs problèmes de santé	Jeux « Donnez des conseils ! » Il s'agit d'un jeu où beaucoup de gens sont en situation de problème de santé. C'est parfois très drôle, et les apprenantes doivent leur donner des conseils. Elles peuvent choisir d'utiliser l'impératif ou la structure « il/elle doit... »

Semaine 5 thème : parler des sentiments et des émotions

Séance 1 Lundi 22/04/2019 18 :15 – 19 :15

Nombre de participants : 4

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
---------	----------------------	--------------------------	--------------------------------------	---------------------	-------------

18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée.
18 : 20 – 18 : 45	Compétences communicatives	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo avec sous-titres et faire un exercice général : relier les personnages à leur prénom. Ensuite, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent avoir une compréhension plus détaillée : répondre à quelques questions. Enfin, je leur fais écouter quelques extraits de la vidéo pour qu'elles repèrent quelques expressions importantes.
18 : 45 – 19 : 55	Compétences linguistiques : lexique et syntaxique	Interaction	Travail collectif	Diaporama avec le vocabulaire autour du thème	Je présente un diaporama comportant deux sous-thèmes : les adjectifs concernant les sentiments et les expressions pour exprimer les émotions. Nous devons compléter ensemble ce diaporama.
18 : 55 – 19 : 15	Compétences communicatives	PO	Travail individuel et collectif		Les apprenantes doivent faire un exposé sur leur journée précédente et exprimer les sentiments qu'elles ont eus. Elles peuvent choisir librement d'utiliser le temps du passé ou du présent.
Séance 2 Mercredi 24/04/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 2					
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 30 – 18 : 55	Compétence communicative	PO	Travail collectif	Vidéo « le grand jeu »	Je demande aux apprenantes de regarder une vidéo sans parole dans laquelle il y a énormément de changements d'émotions. Nous regardons une deuxième fois la vidéo en faisant une pause après chaque scène. Les apprenantes doivent décrire l'émotion des personnages principaux.

18 : 55 – 19 :15	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		Jeux de rôle. Il s'agit d'imaginer la suite de la vidéo en se mettant dans le rôle de deux personnages de la vidéo : un couple. Les deux apprenantes font un dialogue en exprimant leur sentiments.
---------------------	--------------------------	-------------	-------------------	--	---

Semaine 6 thème : parler des fêtes					
Séance 1 Lundi 29/04/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 2					
Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée.
18 : 20 – 18 : 35	Compétences communicatives	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent classer les jours fériés présentés dans la vidéo dans trois catégories.
18 : 35 – 18 : 50	Compétences linguistiques : lexique et syntaxique	Interaction	Travail collectif	Diaporama avec le vocabulaire autour du thème	Je présente un diaporama qui comporte un calendrier des fêtes en France et nous réfléchissons ensemble à la façon de parler d'une fête.

18 : 50 – 19 :00	Compétences communicatives	Interaction			Nous faisons un quiz sur les fêtes chinoises (les dates et les traditions).
19 : 00 - 19 :15	Compétences communicatives	PO			Les apprenantes doivent faire un exposé sur une fête qu'elles aiment bien (la date, les activités, etc.)

Semaine 7 thème : parler des qualités et des défauts

Séance 1 Lundi 06/05/2019 18 :15 – 19 :15

Nombre de participants : 5

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée.
18 : 20 – 18 : 40	Compétences communicatives	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur fais regarder une fois autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent avoir une compréhension plus détaillée : mettre les éléments dans l'ordre. Enfin, je leur fais regarder une dernière fois la vidéo avec sous-titres et repérer les phrases sur les activités et les loisirs.
18 : 40 – 18 : 50	Compétences linguistiques : lexique et	Interaction	Travail collectif	Diaporama avec le vocabulaire	Je présente un diaporama avec deux catégories : les qualités et les défauts et quelques adjectifs. Les apprenantes doivent compléter le diaporama en mettant

	syntaxique			autour du thème	les adjectifs dans la bonne catégorie et en proposant plus d'adjectifs.
18 : 55 – 19 : 15	Compétences communicatives	PO			Les apprenantes doivent imaginer qu'elles participent à un entretien d'embauche et elles doivent d'abord penser au poste auquel elles postulent, et puis présenter leurs qualités et leurs défauts. 4 minutes de préparation et puis chaque apprenante se présente à son tour. En même temps, les autres jouent le rôle de la responsable des ressources humaines et elles posent des questions après la présentation.
Séance 2 Mercredi 08/05/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 5					
18 : 15 – 18 : 20	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 20 – 18 : 30	Compétences communicatives et linguistiques :	CO	Travail collectif	Vidéo « Tu aimes être ami avec quel type de gens ? »	Nous regardons la vidéo pour réviser le lexique de la séance précédente. En regardant, je leur demande de noter les caractères qu'elles aiment ou qu'elles détestent chez leurs amis.
18 : 30 – 18 : 55	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		Je demande aux apprenantes de faire un exposé sur « Tu aimes être ami avec quel type de gens ? » en utilisant les qualités et les défauts que nous avons vus. Nous nous posons des questions après chaque présentation.
18 : 55 – 19 :15	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Diaporama avec les métiers et les adjectifs	Jeux « Qui est-ce ? » Jeu avec une image d'une vingtaine de professions différentes et une liste de qualités et de défauts. Chaque apprenante cite quelques qualités et défauts typiques d'une profession et les autres devinent la profession dont il s'agit.

Semaine 8 thème : préparer un repas et commander au restaurant

Séance 1 Lundi 13/05/2019 18 :15 – 19 :15

Nombre de participants : 4

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 : 35	Compétences communicatives	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur fais regarder une fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent faire une compréhension plus détaillée : dire qui commande quel plat dans la vidéo. Enfin, je leur fais regarder une dernière fois avec sous-titres et leur demande de repérer, dans une liste de phrases, qui dit quoi.
18 : 35 – 18 : 50	Compétences culturelles		Travail collectif	Diaporama avec un menu de repas de Noël en France	Je présente un menu de repas de Noël en France et leur explique les différences alimentaires entre la Chine et la France. J'ai leur ai aussi parlé du pourboire, qui n'existe pas en France.

18 : 45 – 19 : 15	Compétences communicatives	PO		Diaporama avec 4 types de repas à préparer.	Je demande à chaque apprenante de choisir un type de repas, de faire un exposé sur son repas imaginaire et d'expliquer les raisons du choix des plats.
Séance 2 Mercredi 15/05/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 4					
18 : 15 – 18 : 35	Compétences communicatives	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 20 – 18 : 35	Compétences linguistiques : lexique et syntaxique		Travail collectif	Diaporama (des expressions pour commander au restaurant)	Un diaporama sur les expressions utiles pour commander au restaurant (les structures simples) et je leur demande de remplacer quelques phrases par ce que nous avons vu lors de dernière séance.
18 : 35 – 19 : 00	Compétences communicatives	Interaction	Travail en binôme		Je demande aux apprenantes d'imaginer qu'elles sont au restaurant et de jouer les rôles de serveur et de client. Je participe à une conversation d'un binôme car une élève est en difficulté. Je joue le rôle de la serveuse et les deux apprenantes sont les clientes. Ainsi, celle qui est en difficulté peut apprendre de ce que l'autre dit.
19 : 00 – 19 :15	Compétences communicatives	Interaction	Travail en binôme	Diaporama (jeux « qui est-ce »)	Jeu de rôle, mais pour résoudre des problèmes. Les apprenantes doivent imaginer deux scènes : 1) La cliente n'a pas d'argent pour l'addition après avoir fini le repas. 2) La serveuse demande un pourboire mais la cliente ne veut pas le donner. Les apprenantes doivent inventer

					deux scènes les plus drôles possible. La mise en commun n'est pas faite à cause de manque de temps.
--	--	--	--	--	--

Semaine 9 thème : parler du logement					
Séance 1 Lundi 20/05/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 4					
Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 : 35	Compétence communicative	CO	Travail collectif (animé par l'enseignante)	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titre et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent avoir une compréhension plus détaillée : mettre des scènes dans le bon ordre. Enfin, je leur fais regarder une dernière fois la vidéo avec sous-titres et repérer les phrases sur la description des pièces de la maison
18 : 35 – 18 : 45	Compétences linguistiques : lexique		Travail collectif	Diaporama avec le vocabulaire autour du thème	Je présente le vocabulaire sur ce thème et quelques structures pour décrire le logement à travers une image de la maison.

18 : 45 – 19 : 15	Compétence communicative	PO			Je demande à chaque apprenante de présenter son logement à travers un petit dessin. Elles ont 5 minutes pour se préparer. Puis chacune se présente à son tour. Je pose de temps en temps des questions sur les informations manquantes.
Séance 2 Mercredi 22/05/2019 18 :15 – 19 :15 Nombre de participants : 3 puis 2					
18 : 15 – 18 : 20	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 20 – 18 : 35	Compétence communicative	CO et PO	Travail collectif	Vidéo et diaporama	Je montre une vidéo dans laquelle il y a une maison et un appartement. Il s'agit aussi d'une révision lexicale car les pièces du logement y sont présentées. Ensuite, je demande aux élèves de dire en une ou deux phrases si elles préfèrent la maison ou l'appartement dans la vidéo. Chaque élève, à son tour, exprime son point de vue.
18 : 35 – 18 :40	Compétence linguistique	Expression	Travail collectif	Diaporama	J'enseigne quelques phrases qu'on utilise souvent lors d'une visite de logement. Je leur demande aussi si elles connaissent certaines expressions.
18 : 40 – 19 : 05	Compétence communicative	Interaction	Travail en trinôme	Diaporama (deux plans de l'appartement)	Jeux de rôle en trinôme. Je demande aux élèves de jouer les rôles du propriétaire de l'appartement et des locataires qui le visitent. Le propriétaire doit présenter le logement et les locataires posent des questions. Lors de ce jeu de rôle, j'interviens de temps en temps pour les aider à s'exprimer et pour expliquer le vocabulaire difficile. Je donne des feedbacks par le chat

					écrit.
19 : 05 – 19 :15	Compétence communicative	Interaction	Travail en groupe classe	Diaporama (une image des pièces de l'appartement)	Jeux « Qu'est-ce que c'est ? » Chaque apprenante décrit une pièce de la maison sans dire le nom de cette pièce. Par exemple, une apprenante dit « C'est pour dormir. » et les autres devinent de quelle pièce il s'agit.

Semaine 10 thème : choisir des vêtements

Séance 1 Lundi 27/05/2019 18 :15 – 19 :15

Nombre de participants : 4

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 :20	Interaction	Salutations	Travail collectif		En attendant que tout le monde arrive, je demande aux apprenantes dans la salle de classe si elles vont bien et comment leur journée s'est passée.
18 : 20 – 18 : 35	Compétence communicative	CO	Travail collectif (animé par l'enseignante)	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	Je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Puis, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent avoir une compréhension plus détaillée : répondre à quelques questions.
18 : 35 – 18 : 40	Compétences linguistiques : lexicale	Interaction	Travail collectif	Diaporama : une capture d'écran de la vidéo sur laquelle on voit	Je demande aux étudiants de pointer les noms des vêtements et des accessoires sur la capture d'écran. Ce sont des choses indiquées dans la vidéo. Je note sur l'écran ce qui a été dit.

				bien les vêtements des personnages.	
18 : 45 – 18 :55	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Diaporama : deux images avec le vocabulaire concernant les vêtements et les accessoires	Je présente le vocabulaire sur ce thème et quelques structures pour décrire ce qu'on porte. Les étudiants posent de temps en temps des questions sur les différences lexicales entre le français et le chinois (par exemple, la différence entre le chapeau, le bonnet, la casquette, le béret).
18 :55 – 19 : 15	Compétence communicative	PO	Travail individuel		Je demande aux apprenantes de faire un petit exposé sur ce qu'elles portent pendant les quatre saisons. 3 minutes de préparation. Puis chacune, à son tour, présente son exposé. Après chaque exposé, nous nous posons des questions sur la présentation.
Séance 2 Mercredi 22/05/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 4					
18 : 15 – 18 : 20	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 20 – 18 : 25	Compétence communicative	CO	Travail collectif	Vidéo	Je montre la vidéo que nous avons regardée lors du cours précédent pour que les apprenantes se rappellent ce que nous avons appris.
18 : 25 – 18 :30	Compétence linguistique	Interaction	Lexique	Diaporama : des images de vêtements et d'accessoires	Révision lexicale. Je montre des images de vêtements et d'accessoires pour que les apprenantes disent ce que c'est.
18 : 30 – 18 : 50	Compétence communicative	Interaction	Travail en binôme	Diaporama : des images de vêtements et d'accessoires.	Jeux de rôle en binôme. Je demande aux élèves de jouer la scène consistant à choisir des vêtements pour sortir en ville ou pour aller à une soirée habillée. Lors de ce jeu de rôle, j'interviens de temps en temps

					pour les aider à s'exprimer et pour expliquer le vocabulaire difficile. J'aide surtout le groupe qui est un peu plus faible.
À cause d'un problème technique, nous sommes obligés de terminer le cours. Nous ferons un rattrapage d'une demi-heure lors du cours suivant.					

Semaine 11 thème : faire des achats					
Séance 1 Lundi 27/05/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 4					
Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 :20	Interaction	Salutations			En attendant que tout le monde arrive, je demande aux apprenantes dans la salle de classe si elles vont bien et comment leur journée s'est passée.
18 : 20 – 18 : 30	Compétence communicative	CO	Travail collectif	Audio de la vidéo sur le thème de la semaine dernière avec un texte à trous	Pour rattraper le cours de la semaine dernière, je leur demande de faire un exercice avec un texte à trous. Les apprenantes doivent bien repérer les mots et les structures importants de l'audio. J'explique ensuite ces points langue.
18 : 30 – 18 : 55	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Diaporama : le jeu « Qui est-ce ? »	Un jeu « Qui est-ce ? ». Il s'agit d'une image avec des personnages très différemment habillés. Une apprenante décrit physiquement un personnage et les autres devinent qui c'est. Chacune à son tour.
18 : 55 – 19 : 10	Compétence communicative	PO	Travail individuel et collectif	Diaporama : des questions sur le shopping	Je demande à chaque apprenante de faire un exposé en réfléchissant à trois questions : aimez-vous faire des achats ? Qu'est-ce que vous achetez ? (J'ai aussi mis sur le diaporama quelques réponses possibles : les vêtements, les bijoux.) Où faites-vous vos achats ?

19 :10 – 19 : 30	Compétence communicative	PO	Travail individuel et collectif	Diaporama : des questions sur le shopping	D’abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous- titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Puis, je leur fais regarder une fois autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent répondre à deux questions détaillées. Ensuite, elles doivent associer les paroles avec les personnages (le vendeur, la vendeuse, le client).
19 : 30 – 19 : 35	Compétences linguistiques		Travail collectif (animé par l’enseignante)	Diaporama : les phrases issues de la vidéo	J’explique les phrases et les expressions fréquentes pour faire des achats.
Séance 2 Mercredi 22/05/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 4					
18 : 15 – 18 : 20	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		En attendant d’autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s’est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait la semaine dernière.
18 : 25 – 18 : 55	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Un dessin animé de 6 petites images qui racontent une histoire d’achat.	Je leur demande d’imaginer le dialogue entre les deux personnes dans chaque image. Je les aide pour les mots difficiles, et je corrige les erreurs. Je note aussi les phrases et les mots importants à l’écran. Ensuite, je leur demande de jouer les rôles des deux personnes en faisant des dialogues. Je corrige leurs erreurs.
18 : 55 – 19 : 15	Compétence communicative	PO et Interaction	Travail collectif	Diaporama : des personnes différentes et des cadeaux	Jeu « Choisir un cadeau ». Tout le monde doit choisir un cadeau pour une personne dans le diaporama et dire pourquoi. Chacune à son tour. À la fin, nous votons pour le cadeau le plus créatif.

Semaine 12 thème : proposer une sortie

Séance 1 Lundi 10/06/2019 18 :15 – 19 :20
Nombre de participants : 3

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 :20	Interaction	Salutations	Travail collectif		En attendant que tout le monde arrive, je demande aux apprenantes dans la salle de classe si elles vont bien et comment leur journée s'est passée.
18 : 20 – 19 : 45	Compétence communicative	PO		Diaporama : les questions et quelques activités	Je demande à chaque apprenante de faire un exposé en réfléchissant à trois questions : Aimez-vous sortir ? Qu'est-ce que vous faites quand vous sortez ? Vous aimez sortir seul ou avec quelqu'un ? 3 minutes de préparation. Puis chacune à son tour. Après chaque exposé, nous nous posons des questions sur la présentation.
18 : 45– 18 : 55	Compétence communicative	CO	Travail collectif (animé par l'enseignante)	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Puis, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent remplir une case avec des phrases importantes se rapportant au thème.

18 : 55 – 19 :00	Compétences linguistiques	Interaction	Travail collectif	Diaporama : les expressions pour proposer/accepter/refuser une sortie.	Je demande aux apprenantes de classer les phrases dans trois catégories : inviter/accepter/refuser. Puis, je demande aux apprenantes si elles connaissent d'autres expressions dans ces trois catégories .
19 :00 – 19 :05	Compétences linguistiques		Travail collectif	Diaporama : les expressions pour proposer/accepter/refuser une sortie.	J'explique les expressions écrites sur le diaporama.
19 :05 – 19 :20	Compétence communicative	Interaction	Travail en trinôme	Diaporama : les expressions pour proposer/accepter/refuser une sortie.	Exercice de dialogue sur le thème « Proposer une sortie ». Je propose d'abord une sortie à chaque apprenante, l'une après l'autre. Elles doivent réagir à ma proposition. Puis, je leur demande de se proposer des sorties entre elles. J'interviens en cas de difficulté d'expression. À la fin, une étudiante pose une question, à laquelle je ne suis pas capable de répondre, sur la signification du nombre 13. Je lui dis que je lui répondrai lors du prochain cours.
Séance 2 Mercredi 12/06/2019 18 :15 – 19 :15 Nombre de participants : 1 puis 2					
18 : 15 – 18 :25	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		Une seule apprenante est présente. En attendant d'autres élèves, je demande à celle qui est là comment la journée s'est passée et ce dont elle se souvient sur ce que nous avons fait la semaine

					dernière. Ensuite, nous faisons un petit dialogue pour proposer une sortie.
18 : 25 – 18 : 55	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Un dessin animé de 9 situations (deux personnes qui se proposent des sorties)	Une autre étudiante arrive. Je leur demande d’imaginer ce que disent les deux personnes dans chaque situation. Je les aide pour les mots difficiles et je corrige les erreurs. Je note aussi les phrases et les mots importants à l’écran. Ensuite, je leur demande de jouer les rôles des deux personnes en préparant des dialogues. Je corrige leurs erreurs.
18 : 55 – 19 : 05	Compétence communicative et interculturelle	Interaction	Travail collectif	Un dessin animé sur les règles de politesse	Je demande aux apprenantes d’observer le dessin animé et d’indiquer les gens qui ne respectent pas les règles de politesse. Les apprenantes ont bien répondu : faire du bruit en mangeant, marcher pieds nus. Je présente ensuite quelques règles de politesse en France : être un peu en retard, apporter un cadeau quand on vous invite à manger à la maison.
19 : 05 – 19 : 15	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Un dessin animé sur les règles de politesse	Je demande aux apprenantes de donner une règle de politesse dans leur ville. Nous discutons sur les différentes règles de politesse.

Semaine 13 thème : les moyens de transports

Séance 1 Lundi 17/06/2019 18 :15 – 19 :20

Nombre de participants : 3

Horaire	Objet d’enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d’interaction	Support pédagogique	Déroulement
---------	----------------------	--------------------------	--------------------------------------	---------------------	-------------

18 : 15 – 18 :20	Interaction	Salutations	Travail collectif		En attendant que tout le monde arrive, je demande aux apprenantes dans la salle de classe si elles vont bien et comment leur journée s'est passée. Je demande aussi aux étudiantes si elles connaissent déjà des moyens de transport.
18 : 20– 18 : 45	Compétence communicative	CO	Travail collectif (animé par l'enseignante)	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Puis, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent mettre les événements dans l'ordre. À la fin, je fais écouter quelques phrases de la vidéo pour travailler sur quelques points langue.
18 : 45 – 18 : 50	Compétences linguistiques	Interaction	Travail collectif	Diaporama : le vocabulaire sur le thème et les phrases souvent utilisées	Je présente les moyens de transport et leur demande de trouver les règles suivies par les prépositions utilisées devant ces moyens de transport, d'après leur observation. J'explique aussi quelques structures de phrase souvent utilisées pour montrer son choix de moyen de transport.
18 :50 – 19 : 05	Compétences communicatives	PO	Travail collectif		Je demande aux apprenantes de choisir un moyen de transport qu'elles utilisent souvent et d'indiquer ses avantages et ses inconvénients. 1 minute de préparation, puis chacune à son tour.
19 :05 – 19 : 20	Compétence communicative	PO	Travail collectif		Je demande aux apprenantes de faire une autre production orale. Avant de commencer, les apprenantes choisissent une destination de voyage. Puis, elles disent comment y aller depuis chez elle. À la fin de chaque production, nous nous posons des questions. Une apprenante a des problèmes de connexion. Elle envoie donc sa production dans notre groupe WeChat.
Séance 2 Mercredi 19/06/2019 18 :15 – 19 :15 Nombre de participants : 3 puis 2					

18 : 15 – 18 : 20	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elle se souvient sur ce que nous avons fait lors du cours du lundi.
18 : 25 – 18 : 35	Compétence communicative	CO	Travail collectif	Diaporama : les questions et les points langue	Je fais écouter une audio sur « Acheter un billet » et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Ensuite, je leur explique les points langue (le vocabulaire pour acheter un billet de train). Enfin, nous écoutons une autre fois l'audio et nous avons une compréhension plus détaillée.
18 : 35 – 19 : 05	Compétence communicative et interculturelle	Interaction	Travail collectif	Un dessin de 6 images sur l'achat du billet	Je demande aux apprenantes d'observer le dessin et d'essayer d'imaginer ce que les gens disent dans le dessin. Chaque apprenante, à son tour, explique une image. Je note les structures de phrases et les points langue difficiles sur l'écran. Puis, les deux apprenantes dialoguent entre elles à partir de ce dessin. Je les aide de temps en temps.
19 : 05 – 19 : 15	Compétence communicative	PO	Travail collectif	Un dessin animé sur deux destinations de voyage.	Je demande aux apprenantes de choisir une destination de voyage et de justifier leur choix. Après les productions, nous nous posons des questions.

Semaine 14 thème : réserver un hébergement

Séance 1 Lundi 24/06/2019 18 :15 – 19 :20

Nombre de participants : 3

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
----------------	-----------------------------	---------------------------------	---	----------------------------	--------------------

18 : 15 – 18 :20	Interaction	Salutations	Travail collectif		En attendant que tout le monde arrive, je demande aux apprenantes dans la salle de classe si elles vont bien et comment leur journée s'est passée.
18: 20 – 18: 30	Interaction		Travail collectif	Diaporamas : une image de l'hôtel et une de l'auberge de jeunesse	Je demande aux apprenantes de dire la différence entre l'hôtel et l'auberge de jeunesse (prix, service, etc.). Je note ce qu'elles ont dit au tableau.
18 : 30 – 18 : 50	PO		Travail individuel puis collectif	Diaporamas : une image de l'hôtel et une de l'auberge de jeunesse	Je demande aux apprenantes de dire le type d'hébergement qu'elles préfèrent quand elles voyagent (l'hôtel ou l'auberge de jeunesse). 2 minutes de préparation et puis chacune s'exprime à son tour.
18 : 45– 19 : 05	Compétence communicative	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D'abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Puis, je leur fais regarder une fois autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent répondre aux quelques questions détaillées. À la fin, je fais écouter quelques phrases de la vidéo pour travailler sur quelques points langue.
19 : 05 – 19 : 15	Compétences linguistiques	Interaction	Travail collectif	Diaporama : le vocabulaire sur le thème et les phrases souvent utilisées	Je présente les phrases souvent utilisées quand un voyageur réserve le logement. Je demande aussi aux apprenantes d'imaginer les phrases que l'employé de l'hôtel dit souvent.
Séance 2 Mercredi 26/06/2019 18 :15 – 19 :15					
Nombre de participants : 3					
18 : 15 – 18 : 20	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif		En attendant d'autres élèves, je demande à celles qui sont là comment la journée s'est passée et ce dont elles se souviennent sur ce que nous avons fait lors du cours de lundi.

18 : 20 – 19 :00	Compétence communicative et interculturelle	Interaction	Travail collectif	Diaporama : 8 icônes sur les renseignements de l'hôtel	Je demande aux apprenantes d'observer les icônes et d'imaginer le dialogue qu'on peut avoir concernant l'information. Chaque apprenante, à son tour, explique une image. Je note les structures de phrases et les points langue difficiles sur l'écran. Puis, les deux apprenantes dialoguent entre elles à partir de ces icônes. Je les aide de temps en temps.
19 : 05 – 19 : 15	Compétence communicative	Interaction	Travail collectif	Un dessin animé dans lequel il y a beaucoup d'objets	Je demande aux apprenantes d'imaginer qu'elles vont voyager dans une île sauvage et qu'elles peuvent amener certains objets avec elles. Chacune explique la raison de chaque choix sans dire le nom de l'objet, et les autres devinent ce que c'est.

Semaine 15 thème : faire un projet

Séance 1 Lundi 24/06/2019 18 :15 – 19 :20

Nombre de participants : 3

Horaire	Objet d'enseignement	Activité des apprenantes	Modalité de travail et d'interaction	Support pédagogique	Déroulement
18 : 15 – 18 :20	Interaction	Salutations	Travail collectif		En attendant que tout le monde arrive, je demande aux apprenantes dans la salle de classe si elles vont bien et comment leur journée s'est passée.
18: 20 – 18: 30	Interaction	Jeu de langue	Travail collectif		Il y a seulement 1 apprenante dans la salle de classe. Nous jouons donc à un jeu en attendant que les autres arrivent : deviner le mot. Je donne un mot à l'apprenante mais elle ne sait pas ce que c'est. Elle doit

					se renseigner en me posant des questions fermées auxquelles on ne peut répondre que par oui ou par non. Puis 2 autres apprenantes arrivent.
18 : 30– 18 : 45	Compétence communicative	CO	Travail collectif	Vidéo sur le thème (avec sous-titres et sans sous-titres) Diaporama avec les questions	D’abord, je fais regarder une fois la vidéo sans sous-titres et les apprenantes doivent répondre à 2 questions générales. Puis, je leur fais regarder une autre fois la vidéo avec sous-titres et les apprenantes doivent répondre aux quelques questions détaillées.
18 : 45 – 18 : 50	Compétences linguistiques	Interaction	Travail collectif	Diaporama : les phrases souvent utilisées pour faire des projets	Je présente les phrases souvent utilisées pour faire des projets.
18 : 50 – 19 : 05	Compétence communicative	PO	Individuel et collectif		Je demande aux apprenantes de présenter leur projet pour l’été. 2 minutes de préparation et puis chacune, à son tour, s’exprime. Après chaque présentation, les apprenantes se posent des questions.
19 :05 – 19 : 15	Interaction	Jeu de langue	Travail collectif		Nous reprenons le jeu : deviner le mot. Je donne un mot à l’apprenante mais elle ne sait pas ce que c’est. Elle doit se renseigner en posant des questions fermées auxquelles on ne peut répondre que par oui ou par non. Les autres apprenantes disent oui ou non. La dernière minute est utilisée pour se dire au revoir.

Annexe 3

Questionnaires sur les attentes des apprenantes

Nous avons lancé un questionnaire dans le groupe WeChat sur les parcours et les attentes des apprenantes au début du programme et les cinq apprenantes l'ont rempli. Le questionnaire a été créé en français et en chinois mais les apprenantes ont toutes répondu en chinois. J'ai fait une traduction en français. Voyons ci-dessous les données recueillies.

1. Dans quelle ville est-ce que vous résidez ?

Ville des apprenantes	Nombre de personnes
Hangzhou	3
Taizhou	1
Jinghong	1

2. Où est-ce que vous avez appris le français ? Combien d'heures de cours avez-vous suivies ?

Prénom	Formation en français
Olivia	60 heures de français à l'université Wenli de Shaoxing. 60 heures de français à l'AFH. En parallèle de ce cours, un autre cours de français général dans une autre école de langue (en ligne)
Wendy	180 heures de français à l'université Chengshi de Zhejiang (en continuation pendant le cours)
Nina	100 heures de français à l'université (il y a 6 ans)
Annie	240 heures à l'Alliance Française de Bangkok.
May	60 heures à l'AFH.

3. Selon vous, quels sont vos points faibles dans votre apprentissage de la langue française ?

Choix proposés	Nombre de personnes
Compréhension orale	5
Compréhension écrite	2
Production orale	3
Production écrite	2
Interaction	4

4. Selon vous, quelles compétences souhaitez-vous améliorer ?

Choix proposés	Nombre de personnes
Compréhension orale	3
Production orale	4
Interaction	5
Compétence lexicale	3
Compétence grammaticale	2

5. Avez-vous entendu parler de la plateforme Zoom ?

Choix proposé	Nombre de personnes
déjà utilisée	0
entendu parler mais jamais utilisée	1
jamais entendu parler	4

6. À part Zoom, avez-vous utilisé d'autres plateformes pour l'apprentissage de la langue étrangère ?

Nombre	Plateforme utilisée
2	CC Talk
1	Formation « Woniu »
1	Formation « Hujiang »
1	Formation « Wangyi »
0	Aucune expérience de formation en ligne avant.

Nous pouvons voir que, 80 % des apprenantes ont au moins une expérience de suivi d'une formation en ligne. Les plateformes citées sont des plateformes célèbres en Chine pour l'enseignement à distance.

Annexe 4

Questionnaire de satisfaction des apprenantes

Nous avons également lancé un questionnaire dans le groupe WeChat sur les satisfactions et les avis des apprenantes sur le cours et sur le dispositif de la visioconférence. Le questionnaire a été créé en français et en chinois mais les apprenantes ont toutes répondu en chinois. J'ai fait une traduction en français. Voyons ci-dessous les données recueillies.

1. Selon vous, dans quelles compétences avez-vous progressé ?

Choix proposé	Nombre
Compréhension orale	3
Production orale	4
Interaction	5
Compétence lexicale	2
Compétence grammaticale	1
	15

2. Quels types d'activités avez-vous aimés ?

Choix proposé	Nombre
Compréhension orale	1
Mise en commun linguistique	2
Production orale	3
Interaction	4
Jeu communicatif	2
	12

3. Qu'est-ce que vous pensez des thèmes traités pendant le cours ?

Choix proposé	Nombre
Utiles et proches de la vie quotidienne	5
Pas assez proches de la vie quotidienne	0
Pas assez cohérents avec ce qui a été appris	0

4. Pensez-vous avoir beaucoup interagi dans le cours ?

Choix proposé	Nombre
J'ai beaucoup interagi dans le cours	5
Je n'ai pas assez interagi dans le cours	0
J'ai interagi mais pas comme que je m'attendais	0

5. Quels sont les points forts de la compréhension orale du cours ?

Choix proposé	Nombre
Les choix des vidéos	5
La difficulté des vidéos	1
Les questions de réflexion	3
	9

6. Quels sont les points faibles de la compréhension orale du cours ?

Choix proposé	Nombre
Les choix des vidéos	0
La difficulté des vidéos	2
Les questions de réflexion	2
Aucun	1

Un feedback détaillé recueilli : une personne préfère avoir plus d'exercices de compréhension.

7. Quels sont les points forts de la mise en commun linguistique du cours ?

Choix proposé	Nombre
Cela permet d'avoir des matériels pour la production.	5
Cela permet de mettre en commun les répertoires linguistiques de tout le monde.	0
Cela permet de réviser ce qui a été appris.	0

8. Quels sont les points faibles de la mise en commun du cours ?

Réponses recueillies :

- Pas de point faible. (4 personnes)
- Nous ne pouvons pas communiquer face à face.

9. Quels sont les points forts des jeux pédagogiques ?

Choix proposé	Nombre
Cela permet d'apprendre de manière ludique.	5
Cela permet de réviser ce qui a été appris.	3
Autre	0
	8

10. Quels sont les points forts des jeux pédagogiques ?

Réponses recueillies :

- Je me sens incapable d'exprimer ce que je veux dire, des fois.
- Des fois, j'ai dû mal à suivre ce que disent les camarades, surtout quand je rate la première séance.

11. Que pensez-vous de Zoom ?

Choix proposés	Nombre
-----------------------	---------------

C'est un bon logiciel.	2
Il y a trop de bugs.	1
Il faut une très bonne connexion Internet.	4
	7

12. Quelle type d'enseignement en ligne préférez-vous ?

Choix proposés	Nombre
100 % Visiosynchrone (professeur et étudiant)	2
100 % Audiosynchrone (professeur et étudiant)	0
Professeur en visiosynchrone et étudiant en audiosynchrone.	3

Annexe 5

Entretien avec Olivia, apprenante du cours

Un entretien a été fait avec Olivia, une apprenante ayant plusieurs expériences de suivi de formation de langue française en ligne. Cet entretien a été fait en langue chinoise et voyons ci-dessous la version traduite.

1. Pourrais-tu te présenter brièvement ?

Oui. Je m'appelle Olivia. J'ai 21 ans. Je fais mes études à Shaoxing. J'étudie la traduction (anglais-chinois).

2. Pourrais-tu présenter ton parcours de l'apprentissage du français ?

J'apprends l'anglais et la traduction comme spécialité et je dois apprendre une deuxième langue étrangère à l'université. J'ai choisi le français et j'ai fait 60 heures à l'université. Comme je veux apprendre plus, je me suis inscrite à l'Alliance française de Hangzhou. J'ai fait le test de positionnement et on m'a mise dans le groupe A1.1. C'est-à-dire, j'ai recommencé l'apprentissage avec les grands débutants.

Mais j'habite super loin de l'Alliance et je passais chaque fois trois heures sur la route pour l'aller et le retour. J'ai donc décidé de continuer l'apprentissage du français en ligne en choisissant une formation qui s'appelle *Ona*. En même temps, j'ai vu l'annonce de ce cours d'oral en ligne et je me suis inscrite car je fais toujours confiance à l'Alliance française. Donc, lors de notre cours, j'ai suivi un autre cours de français général en ligne.

3. As-tu aimé ce cours d'oral ? Est-ce que tu penses avoir progressé ?

Oui, j'ai bien aimé ce cours. C'est très pratique, nous apprenons des choses qu'on peut toute de suite utiliser dans la conversation. Puis cela permet de réviser ce que j'ai appris en A1.1. Et je n'ai pas beaucoup d'occasions de parler français. C'est une très bonne occasion de communiquer.

Oui, je pense avoir bien progressé. Comme je disais, je n'ai pas trop d'occasions de pratiquer le français oralement. Dans ce cours j'ouvre ma bouche, je me force à parler français et tu me corriges.

4. C'est important pour toi, la correction de la part du professeur ?

Oui, j'aime bien être corrigée et c'est comme ça que je sens que je progresse. Puis dans ce cours en ligne j'ai eu un feedback écrit, qui m'a permis de faire une révision à la maison.

5. Qu'est-ce que tu penses de ta participation dans le cours ? Es-tu satisfaite ?

Oui j'ai beaucoup participé, je pense. Je parle beaucoup dans la classe et je pense que je suis celle qui est la plus active.

6. Que penses-tu de la pédagogie de ce cours (CO, mise en commun linguistique, PO, Jeux, etc.) ?

J'ai bien aimé cette pédagogie car j'ai des bases linguistiques mais je n'arrive pas à les sortir. Regarder une vidéo et faire une mise en commun linguistique me permet de me rappeler tout ce que j'ai appris et même apprendre plus. Puis cela permet de pratiquer la compréhension orale et d'élargir mon répertoire linguistique aussi.

Les vidéos sont très utiles, très quotidiennes, je les regarde comme si je regardais des courts métrages. Je n'ai pas l'impression d'être en train de travailler mais il y a beaucoup de choses intéressantes à apprendre dans les vidéos.

7. Quelle partie as-tu aimée le plus ? Pourquoi ?

Les jeux. Car c'est amusant. Ça permet de travailler en jouant.

8. Quelles sont les différences entre la pédagogie de ce cours et les autres cours de français que tu as suivis ?

Je pense que dans ce cours j'ai beaucoup de temps pour parler. C'est ce qui a manqué lorsque j'ai suivi des cours de français général en ligne. On ne parle presque pas de grammaire ici et j'ai une bonne maîtrise de la grammaire. Et puis c'est utile, c'est quotidien.

9. Que penses-tu de la combinaison de Zoom et de WeChat durant ce cours ?

C'est bien je trouve. C'est bien d'avoir un groupe WeChat pour la communication après le cours. Comme ça je peux souvent te poser des questions.

10. Avec tes autres expériences de la formation en ligne, as-tu des conseils à nous donner ?

J'aurais préféré qu'on ne me voie pas car des fois j'avais envie de paresser et je voulais rester en pyjama, sans avoir à me laver les cheveux... Je rigole. Je trouve ça bien de voir le professeur mais ce n'est pas nécessaire de voir toutes les apprenantes.

Annexe 6

Entretien avec Wendy, apprenante du cours

Un entretien a été fait avec Wendy, une apprenante qui est relativement faible dans le groupe. Cet entretien a été fait en langue chinoise, ci-dessous la version traduite.

1. Pourrais-tu te présenter brièvement ?

Oui. Je m'appelle Wendy. J'ai 20 ans. Je fais mes études à Hangzhou, j'apprends l'anglais des affaires comme spécialité.

2. Pourrais-tu présenter ton parcours de l'apprentissage du français ?

Oui. J'apprends l'anglais comme spécialité. À l'université, nous devons apprendre une deuxième langue étrangère. J'ai donc choisi le français et j'ai déjà fait 3 semestres de français à l'université. Pour la première année, nous utilisons le manuel « le Français »¹⁷. Depuis ce semestre, nous apprenons le français des affaires.

3. As-tu aimé ce cours ? Est-ce que tu penses avoir progressé ?

Oui, c'est la première fois que je pratique l'oral en français. Ah, professeure, est-ce que tu as l'impression que je parle très mal français ?

(Xinru : Non, pas du tout. Tu sais dire beaucoup de choses en français et tes phrases sont correctes. Mais des fois tu mets un peu de temps à réagir.)

Merci professeur. À l'université, nous apprenons le français dans une grande salle de classe, avec 50 personnes. Je n'ai jamais pratiqué l'oral à l'université. Ce cours, c'est vraiment la première fois que j'ouvre la bouche dans une classe de français.

4. Qu'est-ce que tu penses de ta participation dans le cours ? Es-tu satisfaite ?

C'est bien, un cours de 5 personnes. J'aurais pu participer plus si je parlais mieux français. Parfois j'étais trop timide pour participer. Parfois j'ai peur de poser des questions, car les autres camarades sont trop fortes, surtout Olivia. Mais ce n'est pas ta faute, professeure. Je suis très satisfaite de ce cours.

¹⁷ Un manuel de français chinois

5. Que penses-tu de la pédagogie de ce cours (CO, mise en commun linguistique, PO, jeux, etc.) ?

C'est très bien la pédagogie comme ça. Je regarde les vidéos à la maison avant le cours. Mais il y a des vidéos qui sont un peu trop difficiles pour moi. J'aime bien le jeu à la fin. La mise en commun linguistique aussi, j'apprends beaucoup de choses.

6. Quelle partie as-tu le plus aimée ? Le jeu pédagogique ?

Oui le jeu. Je l'adore. Mais parfois, j'ai du mal à suivre les camarades.

7. Que penses-tu de la combinaison de Zoom et de WeChat durant ce cours ?

C'est très bien. J'aime ça. Il y a juste un petit problème : je suis toujours dans le dortoir et parfois c'est trop bruyant pour suivre un cours en ligne. Par contre, j'aime bien avoir un groupe WeChat pour ce cours.

Annexe 7

Exemples des activités (séquence 1)

Compréhension orale

Vidéo support : extrait de l'épisode 5 du manuel « *reflet* » dans le lien ci-dessous :

<https://www.youtube.com/watch?v=L9H2ubtfGsQ&list=PLE349F1BE32EE6504&index=5>

Exercices à faire :

- 1) Premier visionnage (compréhension générale). Les apprenants doivent répondre aux questions ci-dessous :

1) Où sont-ils ?

A. Dans une exposition d'accessoire

B. Dans un magasin de vêtement

C. Dans un gala de célébration

2) Julie aime-t-elle cet événement ?

Oui.

Non.



- 2) Deuxième visionnage (compréhension détaillée). Les apprenants doivent mettre des éléments dans l'ordre.

1) Yves, le journaliste, invite les deux femmes.

2) Yves montre les créations de sa sœur Violaine.

3) Yves présente les deux jeunes femmes à sa sœur Violaine.

4) Yves part, il a un rendez-vous.

- 3) Écoute de quelques extraits de la vidéo (compréhension détaillée). Les apprenants doivent remplir ces deux textes à trous.



- C'est la jeune femme _____ avec le chemisier rose. C'est _____
- Ah ! Vous _____ être frère et sœur !



Le grand _____, là-bas, avec la cravate, c'est François.

Mise en commun linguistique

Exercices à faire :

Les apprenants doivent compléter la carte heuristique ci-dessous avec l'aide de l'enseignant. Ils peuvent reprendre ce qui a été présenté dans la compréhension orale.

La taille

Le poids

Les vêtements



Décrire physiquement une personne

Le visage

Les cheveux

Les adjectifs

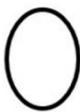
Quelle est la forme de votre visage ?



J'ai le visage rond.



J'ai le visage carré.



J'ai le visage ovale.

Nous apprenons aussi des expressions qui concernent les cheveux avec les images dans la figure ci-dessous :

De quelle couleur sont vos cheveux ?

 <p>Elle a les cheveux blonds. Elle est blonde.</p> <p><small>Il est blond. (masculin) Elle est blonde. (féminin)</small></p>	 <p>Il a les cheveux noirs. Il est brun.</p> <p><small>Il est brun. (masculin) Elle est brune. (féminin)</small></p>	 <p>Elle a les cheveux châtain. Elle est châtain.</p> <p><small>Il/Elle est châtain. (masculin/féminin)</small></p>	 <p>Elle a les cheveux roux. Elle est rousse.</p> <p><small>Il est roux. (masculin) Elle est rousse. (féminin)</small></p>
--	---	---	--

Comment sont vos cheveux ?

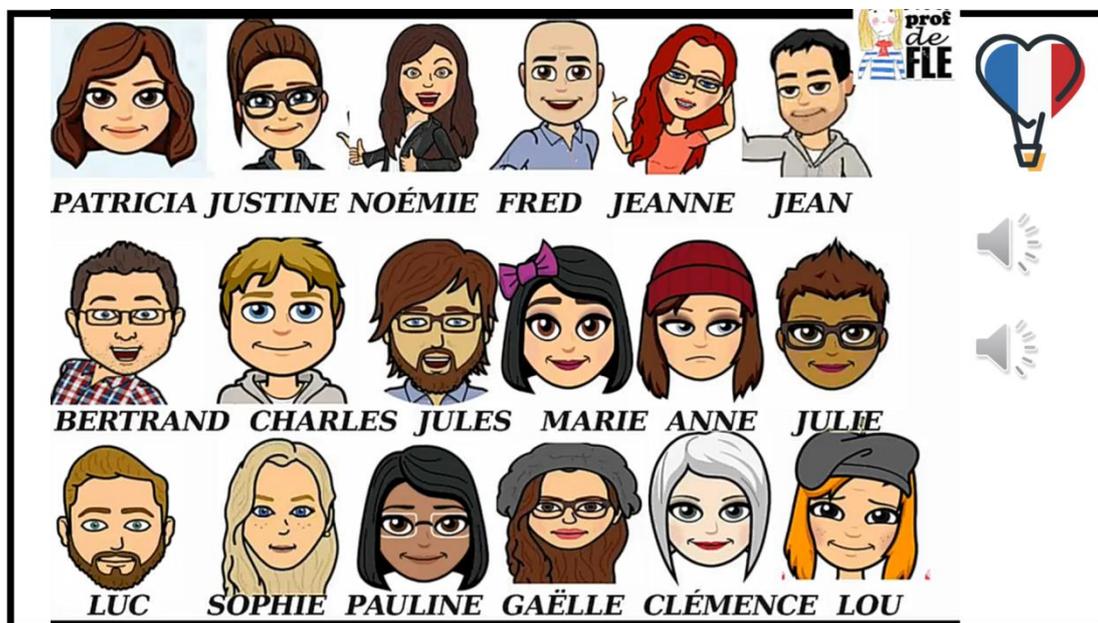
La longueur		Le type	
 <p>Elle a les cheveux courts.</p> <p><small>Ses cheveux sont courts.</small></p>	 <p>Elle a les cheveux mi-longs.</p> <p><small>Ses cheveux sont mi-longs.</small></p>	 <p>Elle a les cheveux longs.</p> <p><small>Ses cheveux sont longs.</small></p>	 <p>Elle a les cheveux raides.</p> <p><small>Ses cheveux sont raides.</small></p>
		 <p>Elle a les cheveux bouclés / frisés.</p> <p><small>Ses cheveux sont bouclés / frisés.</small></p>	



Jeu pédagogique : « qui est-ce ? »

Consigne du jeu :

Une personne décrit le physique d'un personnage de l'image ci-dessous sans dire son prénom. Les autres doivent deviner de qui l'on parle.



Annexe 8

Exemples de la fiche pédagogique (séquence 1)

Séquence 1

Description physique d'une personne et des membres de la famille

Objectifs pédagogiques :

Actes de communication :

- Pouvoir décrire le physique d'une personne
- Savoir présenter les membres de la famille en décrivant leur physique

Lexique :

- Les membres de la famille
- Le vocabulaire concernant la taille, le poids, les cheveux, le visage, et les adjectifs simples (beau (belle)/laid(e)/joli(e))

Culture :

Décrire une personne avec sa couleur de cheveux (exemple : « Le grand brun »)

Syntaxe :

C'est le grand brun avec la chemise rouge.

Déroulement de la séquence

Séance 1		
Préparation du matériel		
<ul style="list-style-type: none">- PPT- Vidéo (avec sous-titres)		
Activités à faire en classe		Temps estimé
CO	Compréhension générale <ul style="list-style-type: none">- Regarder une fois la vidéo- Répondre à deux questions générales	20 minutes

	Compréhension détaillée - Regarder une fois la vidéo - Mettre les éléments dans l'ordre	
	Compréhension détaillée - Écouter des extraits de dialogues repérés dans la vidéo - Remplir trois petits textes à trous	
Linguistique	Échanger sur les mots et les expressions concernant le physique	20 minutes
PO	Chaque personne se décrit physiquement	20 minutes

Séance 2		
Préparation du matériel		
- PPT - Photo de la famille de chaque personne		
Activités à faire en classe		Temps estimé
Lexique et PO	Apprendre du vocabulaire concernant les membres de la famille avec une photo de la famille royale anglaise	15'
	Décrire les physiques des personnes sur la photo	
PO et interaction	Chacun présente les physiques des membres de sa famille avec une photo (Structure à utiliser : C'est la jeune femme brune avec le chemisier rose.) Les apprenantes de l'auditoire doivent poser des questions après chaque production.	25'
Interaction	Jeu « Qui est-ce » ? Jeu avec une image d'une vingtaine de personnages physiquement différents. Chaque apprenante décrit un personnage et les autres devinent qui c'est.	15'

Annexe 9

Extrait de transcription (séquence 1)

Transcription de la production orale (séance 1)

Xinru : Je donne un exemple. Je m'appelle Xinru. J'ai des cheveux mi- longs et raides. J'ai le visage rond. Je porte des lunettes. Je porte un vêtement bleu.

Olivia : Bonjour, je m'appelle Olivia. J'ai 20 ans. Je suis...je suis mi-grande et mi-mince. 可以说这样说吗? (Ça se dit en français ?).

Xinru : 这么说有点奇怪(c'est un peu bizarre comme expression.) Tu dis juste « Je ne suis pas très grande, pas très mince ».

Olivia : Ok. Pardon. Je ne suis pas très grande et pas mince. Euh... Mes cheveux sont longs et...euh...c'est long...mes cheveux sont longs et bouclés. Euh...Je porter...Je porter un vêtement marron. 可以说这样说吗? (Ça se dit en français ?).

Xinru : Oui.

Olivia : J'ai le visage rond...Oui, c'est fini.

Xinru : Ok très bien. Fais attention au mot « cheveux », pas « chevaux ».

Olivia : Che...veux. Cheveux.

Xinru : Parfait ! Maintenant, C'est à qui ? Nina, à toi !

Nina : Oui, oui. Euh, je m'appelle Nina. J'ai 30 ans. Mes cheveux...euh...je porte lunettes. Je porte vêtement noir et blanc. Mon...ma...mon visage rond...Euh...c'est tout.

Xinru : Ok, d'accord. Très bien. Mon visage est rond. 你刚刚把动词漏掉了(tu as oublié le verbe)

Nina : mon visage est rond.

Xinru : Très bien. Et je porte des lunettes, un vêtement.

Nina : je porte des lunettes et un vêtement...noir et blanc.

Xinru : Voilà. Très bien ! Alors, Wendy, c'est à toi maintenant.

Wendy : J'ai... le...cheveux noir et...courte.

((silence de quelques seconde))

Xinru : Oui ?

Wendy : J'ai la petite taille. Et...et...mon visage est rond. Euh...je porte...porte... **glasses (lunettes)**.

Xinru : des lunettes. C'est très bien !

Wendy : des lunettes.

Xinru : Oui oui c'est très bien ! Mais, J'ai la petite taille, 不能这么说(**ça ne se dit pas**). Je suis petite, c'est bon !

Wendy : je suis petite.

Xinru : voilà. Maintenant, May, toi !

May : je suis petit. Je...je ...je mignon. 可爱的, 是这个吗? (**c'est le bon mot pour dire « mignon » ?**)

Xinru : Oui oui, mais je suis mignonne.

May : je suis mignonne, haha. J'ai le visage est rond. Je porte de vêtement blanc. Je ne...je ne porte pas de lunette.

Xinru : c'est très bien ! Mais attention, 你刚才说(**tu as dit tout à l'heure**), « j'ai le visage est rond ». 你可以说(**tu peux dire**) « j'ai le visage rond » ou « mon visage est rond » .

May : oui oui d'accord.

Jeux pédagogique (séance 2)

Xinru : Il porte un vêtement bleu. Il est chauve. C'est-à-dire, il n'a pas de cheveux. Qui est-ce ?

Olivia : Fred.

Xinru : Oui, très bien. C'est Fred. Alors, Olivia, tu commences ?

Olivia : euh...Elle est une femme... Ses cheveux sont mi- longs...et noir.

Xinru : Oui ?

Olivia : Elle est mignonne.

Xinru : Ok, elle est mignonne.

Olivia : 她眼睛大怎么说? (**Comment dire « ses yeux sont grands » ?**)

Xinru : Elle a des yeux grands

Olivia : Oui, elle a des yeux grands...Qui est-ce ?

Xinru : C'est tout ?

Olivia : Oh...elle est le frange.

Xinru : Elle a la frange.

Olivia : Elle a la frange.

Xinru : qui est-ce, les autres ?

((silence de 3 seconds))

Wendy : Marie.

Xinru : Oui, c'est Marie. Très bien ! Qui veut être la deuxième ? May, toi ?

May : C'est une femme. Elle est, elle est portée des lunettes. Elle a un visage rond. Elle est...elle est brun ?

Xinru : Elle est brune tu veux dire ?

May : 棕色(**marron**)

Xinru : Elle a des cheveux marron.

May : blond ?

Xinru : non non, marron. « **marron** » 是棕色 (« **marron** » c'est la couleur marron, « **blond** » 是金色 (« **blond** » c'est la couleur jaune)

May : Marron...Elle a un visage rond. Elle a des cheveux attachés.

Xinru : Très bien, elle a deux cheveux attachés. Attachés ((Xinru attache en même temps ses cheveux)). Très bien ! C'est qui ?

Olivia : Justine.

Annie : Justine.

Xinru : Très bien ! C'est Justine. Alors, Wendy, à ton tour !

Wendy : euh...euh...Elle est... une... femme. Euh...euh...Elle a les cheveux... noirs.

Xinru : Oui.

Wendy ; Et court.

Xinru : Court. Oui.

Wendy : et...elle porte....des lune..lune...tte ?

Xinru : Des lunettes.

Wendy : Des lunettes...Elle est brun...

Xinru : elle est brune ?

Wendy : oui, brune.

Xinru : Qui est-ce ?

Wendy : Qui est-ce ?

Olivia : Est-ce qu'elle est noire ?

Wendy : Sa visage est brun...est ronde, est rond.

Xinru : Son visage est rond. Tout a l'heure, Olivia t'a demandée « est-ce qu'elle est noire ? ». C'est-à-dire, sa couleur de peau est noire. Couleur de peau, noir ((en tapant à l'écran))

Wendy : Oui.

Olivia : c'est Pauline.

Wendy : Oui.

Xinru : Très bien ! C'est Pauline ! Annie, à toi !

Annie : C'est un homme. Il a... cheveux blanc.

Xinru : Oui, il a des cheveux blancs. ((en tapant à l'écran))

Annie : Il a les yeux bleu.

Xinru : Oui.

Annie : Et grand.

Xinru : Oui... C'est un homme. Il a des cheveux blancs. C'est un homme ou une femme ?

Annie : Un homme.

Xinru : Ok, Un homme, des cheveux blancs. ((en tapant à l'écran))

Annie : Non, non. 金色 (**blond**).

Xinru : Ok. Blond. Des cheveux blonds. ((en tapant à l'écran))

Annie : Blanc.

Xinru : Blond.

Annie : Blond.

Xinru : oui blond. Attention, ça c'est blanc, ça c'est blond ((en montant les couleurs sur l'écran))

Annie : Il a des yeux bleux et grands.

Xinru : Ok. Un homme, il a des cheveux blonds, des yeux bleux et grands. C'est qui ? Avez-vous des questions ?

Olivia : est-ce qu'il a...est-ce qu'il a la barbe ?

Xinru : Très bien ! La barbe ! *(En tapant le mot sur l'écran)*

Annie : Non.il...n'a pas de...barbe.

Olivia : c'est Charles.

Xinru : Est-ce que c'est Charles, Annie ?

Annie : oui, oui, oui.

Xinru : Les autres, est-ce que vous savez ce que c'est, la barbe ?

May et Wendy : La barbe ?

Xinru : Oui (en dessinant la barbe sur l'écran). 看我的画能看出来吗? (**Pouvez-vous comprendre mon dessin ?**)

Annie : 胡须吗? (**La barbe ?**)

Xinru : Oui voilà. La barbe.

Olivia : 说一个人有胡须可以说 « **il a la barbe.** » 吗? (**est ce qu'on peut dire « il a la barbe.** » ?)

Xinru : Oui.

Olivia : il a la barbe.

Xinru : Oui.

Olivia : 说一个人有刘海就是 « **il a la frange.** » 对吗? (**Est-ce qu'on peut dire « elle a la frange.** » si quelqu'un a la frange ?)

Xinru : Oui.

Olivia : des franges ou la frange ?

Xinru : la frange, mais, des cheveux !

Olivia : Merci.

Xinru : De rien.

Table des matières

	UNIVERSITÉ Grenoble Alpes	
		1
Remerciements		3
Déclaration anti-plagiat.....		4
Sommaire		5
Introduction		7
Partie 1 - Présentation du terrain de stage		9
CHAPITRE 1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL		10
1. PRESENTATION DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE HANGZHOU		10
2. COMMANDE DU COURS A METTRE EN PLACE		11
CHAPITRE 2. CONTEXTE DE LA FORMATION A DISTANCE EN CHINE		12
1. FORMATION A DISTANCE EN CHINE.....		12
2. PLATEFORMES NUMERIQUES DANS LE COURS.....		13
2.1. Zoom : plateforme principale pour le cours.....		13
2.2. WeChat : outils de communication hors cours		15
CHAPITRE 3. CONTEXTE EDUCATIF DU COURS		17
1. CULTURE EDUCATIVE DE L'ORAL EN CHINE.....		17
2. PRESENTATION DES APPRENANTES DANS CE COURS		18
Partie 2 Cadrage théorique		20
CHAPITRE 4. ENJEU DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN LIGNE		21
1. FINALITE DE L'ENSEIGNEMENT : LA COMMUNICATION.....		21
1.1. Compétence de communication.....		21
1.2. Approche communicative.....		21
2. MODALITE DE L'ENSEIGNEMENT : COURS EN LIGNE VIA VISIOCONFERENCE.....		22
2.1. Avantage de la visioconférence comme dispositif d'enseignement.....		22
2.2. Limite de la visioconférence comme dispositif d'enseignement		23
3. ORAL EN CLASSE DE LANGUE		24
3.1. Place de l'oral en classe de langue_		24
3.2. Activités de communication orale		24
CHAPITRE 5. COMMUNICATION DIDACTIQUE EN LIGNE.....		26
1. CARACTERISTIQUES DE LA COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE		26
1.1. Communication didactique en classe de langues		26
1.2. Rôles interactionnels de l'enseignant et de l'apprenant		27
2. CARACTERISTIQUES DE LA COMMUNICATION EN LIGNE		27
2.1. Affordances communicatives comme objet d'analyse.....		27

2.2.	Multimodalité forte en communication par visioconférence	29
3.	RELATION PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE	30
3.2.	Dimension psycho-affective dans l'enseignement en ligne	31
3.3.	Particularités relationnelles de la visioconférence	31
	CHAPITRE 6. STRATEGIES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN LIGNE	33
1.	STRATEGIES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	33
2.	UTILISATION DES GESTES	35
2.1.	Gestes pédagogiques dans l'enseignement à distance	35
2.2.	Types de gestes pédagogiques	35
3.	CONSTRUCTION DES RETROACTIONS CORRECTIVES	36
3.1.	Enjeu des rétroactions correctives dans l'enseignement à distance	36
3.2.	Façons différentes de rétroagir	37
4.	CONSTRUCTION DE LA RELATION PEDAGOGIQUE	38
4.1.	Attention aux apprenants	38
4.2.	Établissement d'une connivence interactionnelle	39
5.	GESTION DES PROBLEMES TECHNIQUES.....	42
	Partie 3 - Méthodologie de recherche	43
	CHAPITRE 7. LA RECHERCHE-ACTION ET LA RECHERCHE EVALUATIVE COMME METHODOLOGIES.....	44
1.	PRESENTATION GENERALE DE LA METHODOLOGIE.....	44
2.	ACTION EFFECTIVE EN AMONT DU COURS	45
3.	PENSEES SYSTEMIQUES	46
4.	ACTION EFFECTIVE EN AVAL DU COURS : RECHERCHE EVALUATIF.....	47
	CHAPITRE 8. HYPOTHESES ET DONNEES A TRAITER	49
1.	HYPOTHESES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	49
2.	DONNEES A TRAITER	51
	Partie 4 - Analyse	54
	CHAPITRE 9. LA VALORISATION DES COMPETENCES DE L'ORAL A TRAVERS LE COURS.....	55
1.	CONCEPTION DU PROGRAMME	55
1.1.	Conception de la progression du cours	55
1.2.	Vérification de l'hypothèse	56
1.2.1.	Perception des apprenantes	56
1.2.2.	Évolution statistique.....	56
2.	CONCEPTION DES SEQUENCES	58
2.1.	Conception des séquences	58
2.2.	Conception des activités pédagogiques	59
2.3.	Vérification des hypothèses.....	60
2.3.1.	Perception des apprenantes	60
2.3.2.	Évolution statistique.....	61
2.3.3.	Analyse des transcriptions.....	63
3.	PRISE EN COMPTE DE L'HETEROGENEITE	64
3.1.	Conception des mesures de la gestion de l'hétérogénéité.....	64
3.2.	Vérification des hypothèses.....	64
3.2.1.	Perception des apprenantes	64
3.2.2.	Évolution des statistiques.....	65
	CHAPITRE 10. STRATEGIES ET OUTILS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN LIGNE	68
1.	CONSTRUCTION DE LA RELATION PEDAGOGIQUE	68
1.1.	Manifestation des attentions aux apprenantes	68
1.2.	Établissement de la convivialité interactionnelle.....	70
1.2.1.	Le rituel du cours	70
1.2.2.	Gestion des émotions	71

2.	EFFETS DES RETROACTIONS CORRECTIVES	72
2.1.	Modalités des rétroactions et leurs effets.....	72
2.2.	Différentes façons de rétroagir.	73
2.2.1.	Analyse des rétroactions correctives verbales	73
2.2.2.	Analyse des rétroactions correctives écrites	74
2.2.3.	Analyse de la combinaison des deux modalités	75
3.	FAVORISER LES INTERACTIONS PAR LES GESTES	76
3.1.	Utilisations des gestes dans l’enseignement	76
3.2.	Deux types de gestes pédagogiques.....	77
3.2.1.	Gestes pour enseigner.....	77
3.2.2.	Gestes à enseigner	79
	CHAPITRE 11. AMELIORATIONS DU COURS.....	81
4.	AMELIORATIONS DE LA MODALITE ET DE LA PEDAGOGIE	81
4.2.	Le choix des activités	82
5.	AMELIORATIONS DE LA PART DE L’ENSEIGNANT ET DE L’INSTITUTION	83
5.1.	Les améliorations en tant qu’enseignante	83
5.2.	Les améliorations de l’institution	84
	Conclusion.....	85
	Bibliographie	86
	Sitographie	88
	Sigles et abréviations utilisés.....	90
	Tables des illustrations	91
	Table des annexes.....	92
	Table des matières	146

MOTS-CLÉS : visioconférence, enseignement en ligne, oral, Zoom...

RÉSUMÉ

Cette recherche fournit une analyse sur un cours de l'oral en ligne par visioconférence. Conçu avec l'approche communicative, ce cours vise aux apprenants chinois ayant un niveau A1. Dans le cadrage théorique, nous cherchons à découvrir plus cette approche et le domaine de l'enseignement à distance. L'analyse porte sur la conception du cours ainsi que les stratégies de l'enseignement afin de favoriser les compétences communicatives. Quelques pistes d'amélioration sont également proposées.

KEYWORDS: videoconference, distant language teaching, oral, Zoom

ABSTRACT

This research analyzes online oral English course through videoconference. This course is conceived with the communicative approach, for Chinese students who have A1 lever. Within the theoretical framework, we seek to further discover this approach and the field of distant language teaching. The focus of the analysis is on curriculum design and teaching strategies to promote communication skills. Some suggestions for improvements are also proposed.