



**HAL**  
open science

# L'engagement interactionnel des apprenants dans un cours à distance en Chine sur une plateforme multimodale

Mengxue He

► **To cite this version:**

Mengxue He. L'engagement interactionnel des apprenants dans un cours à distance en Chine sur une plateforme multimodale. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02972243

**HAL Id: dumas-02972243**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02972243>**

Submitted on 20 Oct 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.

# **L'engagement interactionnel des apprenants dans un cours à distance en Chine sur une plateforme multimodale**

**Mengxue  
HE**

Sous la direction de Madame Charlotte Dejean

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère  
Section Didactique des langues

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 24 crédits

Parcours : français langue étrangère/seconde

Année universitaire 2019-2020



# **L'engagement interactionnel des apprenants dans un cours à distance en Chine sur une plateforme multimodale**

**Mengxue  
HE**

Sous la direction de Madame Charlotte Dejean

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère  
Section Didactique des langues

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 24 crédits

Parcours : français langue étrangère/seconde

Année universitaire 2019-2020



## Remerciements

Je voudrais dans un premier temps remercier **Le Seigneur Jésus-Christ, Fils de Dieu**, pour son écoute, son soutien, ses bénédictions et sa guérison contre la dépression de tous les jours. « Confiez-vous à l'Éternel » (Psaumes, chapitre 5- versets 6), je l'apprends au quotidien.

Je voudrais également remercier **La Famille de l'Église**, mes frères et sœurs en Christ, pour leurs prières et leurs soutiens. Ils ont partagé avec moi la pression, les difficultés rencontrées mais aussi la joie de l'aboutissement de mon mémoire. Ensuite, je remercie ma mère qui me soutiens dans mes études. Merci pour sa compréhension sur mon choix de recherche et des défis que je veux envisager. De plus, je remercie ma famille française qui m'accueille toujours et prend soin de moi, surtout mon père Jacque et ma mère Fred.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à l'équipe pédagogique de **l'Université de Grenoble-Alpes** et les intervenants professionnels responsables de ma formation pendant mon master. Je voudrais remercier particulièrement ma directrice de mémoire, **Madame Charlotte Dejean** pour m'avoir accordé des entretiens, avoir répondu à mes questions, avoir relu et avoir corrigé mon mémoire. Ses conseils de rédaction ont été très précieux.

Je remercie en particulier **Madame Liu** et **Monsieur DA**, pour m'avoir offert un terrain de recherche et de m'avoir donné du temps pour finir le rapport d'observation destiné seulement à l'institution de langue ESC.

Je désire aussi remercier mes camarades, mes amis, **Jang yan, Wang lan, Xinji letu, Ji yujing, Li Qian yun, Zhu chengcheng, Mayuko Nakano** qui m'encouragent à avancer dans mon mémoire, notamment **Aurélie Maunichy** qui me soutient dans sa prière et m'aide à relire mon mémoire.

### **DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

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

PRENOM : ...Mengxue.....

NOM : .....He.....

DATE : ...21/08/2020.....

# Sommaire

Introduction .....	7
Partie 1 - Cadrage théorique .....	12
<b>CHAPITRE 1. VARIETE DES DISPOSITIFS.....</b>	<b>13</b>
1.1 QUE VEUT DIRE UN DISPOSITIF DE FAD ?.....	13
1.2 REVUE DE LITTERATURE SUR LES DISPOSITIFS.....	14
<b>CHAPITRE 2. CULTURE EDUCATIVE .....</b>	<b>17</b>
2.1 APPRENTISSAGE DE LA LANGUE INFLUENCEE PAR LA CULTURE EDUCATIVE .....	17
2.2 PARTICIPATION INTERACTIONNELLE DES APPRENANTS INFLUENCEE PAR LA CULTURE EDUCATIVE	20
<b>CHAPITRE 3. L'INTERACTION PEDAGOGIQUE A DISTANCE .....</b>	<b>22</b>
3.1 INTERACTION PEDAGOGIQUE A DISTANCE : UNE COMMUNICATION MEDIATISEE EXIGEANT	
L'ATTENTION DES LOCUTEURS.....	22
3.2 POSITION ET ROLE DE REGULATEUR DU TUTEUR DANS L'INTERACTION PEDAGOGIQUE A DISTANCE	
25	
<b>CHAPITRE 4. L'ENGAGEMENT DE L'APPRENANT ET SES INDICATEURS .....</b>	<b>27</b>
4.1 NOTION D'ENGAGEMENT.....	27
4.2 ENGAGEMENT INTERACTIONNEL.....	29
Partie 2 - Méthodologie .....	32
<b>CHAPITRE 5. LE CONTEXTE.....</b>	<b>33</b>
5.1 FORMATION EN LANGUE EN LIGNE EN CHINE .....	33
5.2 L'INSTITUT PRIVE DE LANGUE .....	35
5.3 PRESENTATION DU DISPOSITIF OBSERVE .....	36
<b>CHAPITRE 6. RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES EMPIRIQUES .....</b>	<b>44</b>
6.1 TRANSCRIPTION DES INTERACTIONS VERBALES .....	44
6.2 ENTRETIEN AVEC LE TUTEUR .....	46
6.3 QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS.....	49
6.4 OUTILS METHODOLOGIQUES ET RAPPEL DES HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	52
Partie 3 - Cadrage d'analyse.....	54
<b>CHAPITRE 7. L'ENGAGEMENT INTERACTIONNEL DES APPRENANTS.....</b>	<b>55</b>
7.1 TAUX DES PARTICIPANTS EN COURS PARMIS LES PRESENTS .....	55
7.2 LONGUEUR DES TOURS DE PAROLE.....	55
7.3 QUALITE DE L'ENGAGEMENT INTERACTIONNEL DES APPRENANTS .....	56
7.4 L'INTENSITE DE L'ENGAGEMENT INTERACTIONNEL DES APPRENANTS .....	68
<b>CHAPITRE 8. REGULATIONS TUTORALES PAR RAPPORT A L'ENGAGEMENT INTERACTIONNEL DES</b>	
<b>APPRENANTS.....</b>	<b>72</b>
8.1 ATTITUDE DE DA ENVERS L'ENGAGEMENT INTERACTIONNEL .....	72
8.2 DIFFICULTES DE L'INTERACTION A DISTANCE ET STRATEGIES PREVUES POUR CELLES-CI.....	74
8.3 CONDUITE TUTORALE FAVORISANT L'ECOUTE DES APPRENANTS .....	75
8.4 CONDUITE TUTORALE FAVORISANT L'ENGAGEMENT INTERACTIONNELLE AU NIVEAU AVANCE DES	
APPRENANTS.....	80
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	86
Sitographie .....	88
Sigles et abréviations utilisés.....	92

Table des illustrations.....	93
Table des matières.....	94

## Introduction

Mon intérêt pour l'engagement interactionnel s'ancre à la fois dans des motivations professionnelles et l'intérêt de l'étude en lien avec la recherche en didactique de la langue française.

### Motivation personnelle

Je suis devenue tutrice de langue française en ligne depuis 2018 en Chine. J'ai pris en charge des cours proposés par une institution privée. Le cours est destiné à un grand nombre d'apprenants (allant d'une trentaine d'apprenants à une centaine) en direct. Selon le rapport publié par l'entreprise de conseil « ireseache »<sup>1</sup>, ce modèle « un ou plusieurs tuteurs enseignent à un grand nombre d'apprenants » est le plus populaire en Chine.

Mon cours se déroule en chinois selon l'approche traditionnelle. L'enseignement de la grammaire est au centre du cours avec une approche déductive ; je présente d'abord la règle, puis donne des exercices à appliquer. Je traduis les phrases et le vocabulaire indispensable pour la compréhension afin que les apprenants puissent faire les exercices.

CCtalk, la plateforme synchrone audio-graphique-visio me permet d'animer mes cours en publiant le diaporama avec le feutre numérique. Sur CCtalk, je peux échanger avec les apprenants à la fois oralement et par écrit à travers le chat. Néanmoins, la majorité des apprenants préfère rester en silence et écouter l'enseignant. De plus, il est important de noter que les apprenants sont libres d'abandonner un cours sans être pénalisés. Je me suis souvent posé les questions suivantes : sont-ils encore à côté de leur ordinateur ? Restent-ils attentifs et suivent-ils mes cours ? Comment m'assurer que les apprenants suivent attentivement mes cours puisque le regard et le langage corporel des apprenants ne sont pas accessibles étant donné que les apprenants ne mettent pas la caméra en route ? S'engagent-ils vraiment dans l'apprentissage pendant le cours ?

Par conséquent, dans le cadre de ce mémoire, j'ai choisi de m'interroger sur l'engagement des apprenants en analysant un dispositif<sup>2</sup> de cours de français langue étrangère à distance en Chine dans lequel un tuteur enseigne à un grand nombre d'étudiants

---

<sup>1</sup> « 各大互联网公司的在线教育布局也更加青睐在线大班模式. » publié de l'entreprise de conseil « iresearch » : <https://www.iresearch.com.cn/Detail/report?id=3502&isfree=0>

<sup>2</sup> Weisser (2010 : 294) explique qu'explorer pour construire le savoir visé par les dispositifs didactiques ».

en audio-graphique-visio, un dispositif encore peu étudié jusqu'aux événements récents liés au COVID-19 et au confinement.

### **Brève présentation du dispositif observé et émergence de la problématique**

Le dispositif observé repose sur le modèle d'un tuteur face à un grand nombre d'apprenants chinois. Le cours est destiné à la préparation de l'examen DELF B2 (diplôme d'étude en langue française) mais, il se focalise sur l'enseignement de la grammaire en mettant en valeur la traduction. Le cours est abordé selon l'approche traditionnelle. Les apprenants (74 inscrits) ne sont pas au centre du dispositif, du point de vue pédagogique. Dans cette situation, l'enseignant domine en général la parole en ayant une position « haute » (*ibid.* : 28-29) et a un rôle privilégié dans l'interaction (Dejean, 2017) qui se déroule dans le cours sous l'approche traditionnel. Ainsi, les apprenants n'auraient pas beaucoup de place pour s'exprimer en cours, d'autant plus que la culture éducative chinoise renforce la position passive des apprenants dans l'interaction (préférer ne pas poser de question).

De plus, il n'y aurait pas non plus de temps accordé aux apprenants pour s'exprimer car le cours est très intensif. En effet, il est constitué de 20 séances de 60 heures au total pendant un mois, assurées par deux tuteurs qui abordent tous les points linguistiques et grammaticaux nécessaires pour réussir l'examen DELF B2, y compris la réalisation des examens blancs.

De surcroît, il est nécessaire que les apprenants fassent des efforts pour suivre la communication, puisqu'il est facile de perdre l'orientation dans l'interaction sur une plateforme multimodale<sup>3</sup> comme CCtalk Puisque le tuteur a accès à toutes les possibilités offertes par cette plateforme. Selon Chanier et Vetter, (2006) et Jones (2004), le niveau d'attention des locuteurs est élevé, à cause du phénomène de *poly-focalisation* lié à la fois à *la multimodalité* et au *mode spatial*. Tandis que les apprenants, quant à eux, n'utilisent que le chat comme moyen de communication. De ce fait, cette situation pédagogique possède un degré d'incertitude haute, manque de la regarde accessible et de l'attention suffisante des apprenants. Selon la notion du *rôle de régulateur pédagogique* du tuteur, lorsqu'il envisage ce degré haut d'incertitude, il pourrait faire des *régulations tutorales* et provoquer des réactions instantanées.

---

<sup>3</sup> « une plateforme de formation en ligne est un logiciel destiné à la communication pédagogique » (Mangenot, 2007 : 39). La plateforme s'équipant de plusieurs *modalités* ex : le clavardage, l'audio et le chat, est multimodale (voir dans la section 2.1.1 pour une explication plus précise).

Dans ce dispositif, les apprenants peuvent entrer ou sortir de la salle librement. Il n'existe aucune sanction lorsque les apprenants manquent volontairement les cours. De plus, certains apprenants choisissent cette formation à distance par rapport à la flexibilité au niveau de l'apprentissage que cette formation donne. L'engagement des apprenants dépend davantage de leur propre volonté.

Ainsi, la problématique se formule de la façon suivante :

**Comment se manifeste l'engagement interactionnel des apprenants dans cours de français à distance en Chine centré sur la compétence linguistique et métalinguistique sur la plateforme CCtalk ? Est-ce que le tuteur adopte des conduites pour favoriser l'engagement interactionnel des apprenants ?**

**Hypothèses :**

1. L'engagement interactionnel des apprenants reste très limité. Il y en a peu qui prennent la parole. La qualité de la prise de parole se limite à de simples répétitions et de brèves réponses de leur part, et l'engagement interactionnel se situe toujours sur la dimension cognitive.
2. Le tuteur monopolise le canal audio, il ne cherche pas dans ce dispositif à favoriser la prise de parole des apprenants. Mais, il les aide à suivre son discours à distance.

Pour vérifier ces 2 hypothèses proposées ci-dessus, une méthodologie descriptive basée sur l'analyse interactionnelle sera déployée. Celle-ci reposera sur des recherches théoriques dans deux principaux paramètres à l'intérieur du domaine de l'analyse des interactions, à savoir : l'engagement interactionnel et les conduites tutorales.

**Le premier paramètre, à savoir l'engagement interactionnel est analysé par les outils méthodologiques suivants :**

1. *L'intensité de l'engagement interactionnel* (Leblanc, 2002) selon le rythme discursif : le chevauchement / l'enchaînement des messages immédiats
2. *Les dimensions de l'engagement* (Parent, 2014) : la dimension comportementale, sociale et cognitive
3. *Les ajustements conversationnels* (Dings, 2007) : les demandes de confirmation, de clarification, les vérifications de la compréhension, ainsi que les corrections
4. *Les mouvements d'alignement* : positif (Ding, 2007) / négatif (Jacoby & Ochs, 1995)

**Le deuxième paramètre, à savoir les conduites du tuteur est analysé par l’outil méthodologique suivant :**

Le rôle de *régulateur* pédagogique du tuteur (Guichon & Drissi, 2008)

### **Intérêt de l’étude**

Le choix de ce sujet n’est pas lié au hasard, il est le fruit d’une période d’observation et de réflexion et sa pertinence va de pair avec les deux points ci-après analysés.

Tout d’abord, l’engagement de l’apprenant joue un rôle important dans l’enseignement à distance et dans la recherche en didactique des langues.

L’engagement, la persistance et leurs relations avec la réussite sont objets de préoccupation depuis longtemps dans le domaine de la FAD [Formation A Distance]. Les avantages liés à la flexibilité des FAD peuvent être contrebalancés par des taux d’abandon parfois plus élevés que ceux observés pour les formations en présence. (Gaëlle *et al*, 2016 :2)

La qualité de l’apprentissage est étroitement liée à l’engagement de l’apprenant comme le mettent en avant Bouvet *et al.* (2017 :7) : « ce processus [le processus de l’apprentissage] est composé de deux grandes phases : l’engagement de l’élève dans une tâche, puis le maintien de cet engagement dans cette tâche ».

Deuxièmement, le dispositif analysé qui ressemble plus à celui de la classe en présentiel en comparaison avec d’autres dispositifs, fait l’objet de peu d’études dans le domaine de la recherche sur la formation à distance.

Par conséquent, le dispositif observé (un tuteur interagissant avec un grand groupe d’apprenants), en interaction synchrone, sur la plateforme audio-graphique-visio s’apparente plus à une situation de classe en présentiel que les autres types de dispositifs étudiés jusqu’à maintenant par les chercheurs<sup>4</sup>.

### **Plan du mémoire et présentation du choix du cadre théorique**

Dans un premier temps, il est nécessaire de clarifier la notion de dispositif par rapport au contexte de la Formation À Distance (FAD) et rendre compte des différents dispositifs

---

<sup>4</sup> Il est certain que des dispositifs ressemble à celui de cette étude (un tuteur interagissant avec un groupe d’apprenants en mode synchrone) mis en place dans multiple contextes (au collège, au lycée, à l’université) en France, pendant le confinement de COVID-19, seront très vite analysés par les chercheurs.

étudiés par les chercheurs du point de vue pédagogique et communicatif, afin de situer mon dispositif et ses spécificités. Puis, afin de pouvoir étayer l'hypothèse principale concernant *l'engagement interactionnel des apprenants limité dans le dispositif à distance en Chine*, nous expliquerons pourquoi la méthodologie traditionnelle est la plus courante en Chine depuis longtemps et comment la culture fait que les apprenants chinois préfèrent ne pas prendre la parole en cours. Ensuite, pour clarifier que l'interaction à distance exige l'attention des apprenants, le phénomène de *la poly-focalisation* est développé dans le troisième chapitre du cadre théorique en expliquant sa relation avec *la multimodalité* et *le mode spatial*. Ainsi, le tuteur pourrait faire des *régulations* instantanées pour attirer l'attention des apprenants. Nous aborderons la notion du *rôle de régulateur pédagogique*, afin de pouvoir étayer l'hypothèse concernant le fait que *le tuteur réalise des régulations pour aider les apprenants à suivre son monologue contre l'effet de la poly-focalisation*. Enfin, il sera nécessaire d'aborder *la notion d'engagement* en s'appuyant sur une distinction entre l'engagement et la motivation et des modèles multi-dimensionnels. Puis, il importera d'expliquer *l'engagement interactionnel* qui est la démonstration de *l'engagement de l'apprenant* en notant les révélateurs verbaux servant à l'analyse.

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne la méthodologie ainsi que des éléments de contexte, les outils de recueil de données, la transcription multimodale et le traitement de données sont mis en place.

Dans un troisième temps, concernant l'analyse de données empiriques, l'étude traitera la qualité, l'intensité et la dimension de l'engagement interactionnel ainsi que les conduites des tuteurs.

## **Partie 1**

-

## **Cadrage théorique**

## Chapitre 1. Variété des dispositifs

Pour situer mon dispositif et ses spécificités, il faut relater les différents dispositifs qui ont fait l'objet de nombreuses recherches, afin de montrer que le dispositif observé a une valeur pour la recherche.

Avant de présenter la variété des dispositifs, il est nécessaire de clarifier d'abord *la notion de dispositif* par rapport au contexte de la Formation À Distance (FAD).

### 1.1 Que veut dire un dispositif de FAD ?

Assaad (2016) explique que la formation à distance a traversé trois générations : les cours par correspondance (le support papier domine le mode de communication), les cours s'appuyant sur la technologie éducative (ex : la télévision et la vidéo) et aujourd'hui par les cours via l'internet. La définition de la Formation À Distance est à la fois complexe et à la fois lisible à la suite de dispositions de la loi du 12 juillet 1971 publiée par *le service public de la diffusion du droit*<sup>5</sup> qui définit officiellement FAD comme ceci :

constitue un enseignement à distance l'enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou par certains exercices.

D'après Develotte, Kern et Lamy (2011), le développement de la formation à distance en temps moderne est étroitement lié aux outils de communication, lesquels peuvent être synchrone ou asynchrone et conçus pour l'utilisation de poste à poste ou en grand public. Un dispositif de communication à distance n'inclut pas obligatoirement les accès simultanés visuels et auditifs. Le courrier électronique, le forum de discussion (un système permettant aux membres d'échanger dans un groupe) et la messagerie instantanée (comme MSN et Messenger) constituent des modèles de communication médiatisée. La définition du dispositif de Peraya (Peraya, 1998-c, cité par 2000 : 4) est donnée en tant qu'exemple du dispositif contemporain :

un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement et ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement –, déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, naturels et artificiels qui

---

<sup>5</sup> Publié dans le site du « service public de la diffusion du droit » [https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=37013D875A7A9C12DEA19211E54BD9EE.tplgfr33s\\_3?cidTexte=JORFTEXT000000508806&dateTexte=19930104](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=37013D875A7A9C12DEA19211E54BD9EE.tplgfr33s_3?cidTexte=JORFTEXT000000508806&dateTexte=19930104)

modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, affectives des sujets.

Weisser (2010 : 294) explique que les dispositifs se distinguent à la fois par « la diversité de leurs méthodes d'enseignements » et « l'espace que l'élève est appelé à explorer pour construire le savoir visé par les dispositifs didactiques ». Par conséquent, les dispositifs variés de formation à distance se présentent ci-dessous en deux aspects : l'aspect formatif (ex. : l'objectif pédagogique, le scénario du cours, etc.) et l'aspect spatial virtuel (ex. : les modes utilisés, la structure de langue : poste à poste, l'environnement numérique synchrone ou asynchrone).

## ***1.2 Revue de littérature sur les dispositifs***

Afin de situer le dispositif étudié dans ce mémoire, nous présenterons les dispositifs à distance d'abord en s'appuyant sur le critère du temps (synchrone/ asynchrone).

### **En mode asynchrone**

Le campus numérique Canufle (Campus numérique de Fle - Français langue étrangère) : ce dispositif est le premier campus numérique de FLE mis en place par l'université Grenoble Alpes avec le Centre national d'éducation à distance (Cned). Il est destiné à un grand public, des apprenants de formation initiale et continue pour une large part basée à l'étranger, qui comptait 1100 inscrits en 2000-2001. (Develotte & Mangenot, 2004). Ce cursus permet de se préparer à enseigner le français à des publics non francophones en France comme à l'étranger. La modalité du tutorat est essentiellement réactive. Ainsi, les enseignants n'anticipent ni suffisamment les questions ni suffisamment le besoin des apprenants. (Celik, 2008). L'échange pédagogique est asynchrone textuel sur un forum.

Français en 1<sup>e</sup> ligne<sup>6</sup> (2005-2006) (FIL) à l'université Grenoble Alpes : ce dispositif s'intègre à un cours « Ingénierie de la FOAD » qui appartient au cursus de Master 2 FLE ayant pour but de former les tuteurs-apprentis. Ces derniers prennent en charge de la conception des activités en ligne en s'appuyant sur un forum de Moodle. Les échanges sont

---

<sup>6</sup> FIL est un projet se lançant de 2002. Depuis 2005, l'université Grenoble Alpes et l'université Lyon 2 intègrent ce projet dans le cursus universitaire pendant des années pour la formulation de tuteur. Nous ne citons que deux dispositifs dans cette étude parmi l'ensemble de dispositif du projet FIL.

essentiellement asynchrones en écrit public entre le tuteur (un ou deux) et un groupe d'apprenants (entre 4 et 8 apprenants) (Salam, 2011).

### **En mode asynchrone et synchrone**

Les dispositifs du Mooc (Massive Open Online Courses) : les cours du Mooc sont caractérisés par un enseignement « massif » (Assaad, 2016 : 13). La discussion entre les participants a souvent lieu sur des forums par écrit asynchrone, « chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs » (Dejean & Mangenot, 2006 ; cité par Chotel, 2017 : 127).

L'interaction synchrone existe dans un Mooc, néanmoins « les échanges synchrones en visio-conférence et quasi-synchrones par chat, sont considérés comme des aides » (Chotel, 2017 : 128).

### **En mode synchrone**

Français en 1<sup>e</sup> ligne (2008- 2009) à l'université Lyon 2 : ce dispositif est proposé en vue de former des élèves en Master 2 FLE apprentis-tuteurs (Français langue étrangère). Les apprentis-tuteurs doivent concevoir des tâches dans le but principal d'amener les apprenants à s'exprimer à l'oral. Les cours se donnent par visioconférence de poste à poste sur le logiciel Skype. Chaque tuteur prend en charge un binôme d'apprenants américains. L'échange est synchrone à l'oral et à l'écrit pendant quarante minutes (Dejean-Thircuir & *al.*, 2010).

Le dispositif du projet ISMAEL (2013) (InteractionS et Multimodalité dans l'Apprentissage et l'enseignement d'une Langue) : ce projet est destiné à l'étude sur les spécificités de l'enseignement de l'oral en ligne. Les cours ont lieu entre l'université de Lyon 2 et Dublin City University en visioconférence ce qui permet aux inter-actants d'utiliser le langage verbal, corporel, écrit et pictural. Les apprentis-tuteurs en FLE Master 2 prennent en charge six séances pédagogiques de 35 minutes. La structure de l'échange est un tuteur vers deux apprenants (Dejean, 2017).

Le projet de Copéas (Communication Pédagogique en environnement orienté Audio Synchrone) : Ce dispositif est conçu par L'université de Franche Comté et des collègues de l'Open University. Le programme a deux objectifs généraux : une linguistique, l'autre professionnel. Le premier est de donner aux apprenants l'occasion d'aborder en anglais différentes notions, puis le second est de développer les compétences orales nécessaires lors d'un travail collaboratif à distance, avec des locuteurs aux niveaux d'anglais forts hétérogènes (Chanier & Vetter, 2006).

Dans ce dispositif, un tuteur envisage un groupe d'apprenants (14 apprenants) pour des activités sans suivi de tuteur dans des salles annexes d'une heure à une heure et demi. Les échanges sont à l'oral et à l'écrit sur la plateforme Lyceum qui « permet de clavarder à plusieurs mais limite l'utilisation de l'audio à un nombre très restreint d'interlocuteurs » (*ibid.* : 67).

Un tableau résume les dispositifs mentionnés en haut selon le nombre d'apprenants de dispositif (N) et le critère de temps en comparant avec le dispositif étudié.

N	Synchrone	N	Asynchrone
4-8	F1L (2006-2007) à L'université Lumière Lyon 2	2	F1L (2008-2009) à l'université Grenoble Alpes
2	Le dispositif du ISMAEL (2013)	Massif	Canufle
14	Copéas	Massif	Les dispositifs du Mooc
74	<i>Le dispositif étudié</i>		

Figure 1. Tableau résumant les dispositifs mentionnés

F1L (2006-2007) à L'université Lumière Lyon 2, ISMAEL (2013) et Copéas sont tous les trois en mode synchrone. Néanmoins, ces dispositifs ressemblent moins à un cours en présentiel que le dispositif étudié (voir la section 5.3 pour la présentation du dispositif étudié). Tout d'abord, la structure de l'échange du F1L est comme celle de ISMAEL, un tuteur interagissant avec deux apprenants, ce qui n'est pas le cas dans un vrai cours en présentiel. Ensuite, même si Copéas compte 14 apprenants, il s'agit d'activités sans suivi de tuteur dans des salles numériques annexes.

Par conséquent, le dispositif étudié abordant la structure de l'échange d'un tuteur interagissant avec un grand groupe d'apprenants en mode synchrone, un suivi de tutorat tout au long du cours graphique-audio-viso centré sur la compétence linguistique, ressemble plus à une situation de classe en présentiel. Nous aborderons la thématique de *la culture éducative* qu'il importe de prendre en compte pour analyser le fonctionnement d'un tel dispositif d'un point de vue pédagogique et interactionnel, afin de justifier l'hypothèse principale émise concernant le fait que *l'engagement interactionnel des apprenants reste très limité dans le dispositif observé.*

## Chapitre 2. Culture éducative

Le but de ce chapitre est d'expliquer pourquoi l'enseignement en Chine se fonde sur une approche traditionnelle comme sur le terrain observé, quelles sont les caractéristiques de la méthodologie traditionnelle et à quel point il est difficile pour l'apprenant chinois de prendre la parole dans la classe, non seulement du fait de choix méthodologiques, mais aussi à cause de la société communautaire et des pensées traditionnelles culturelles.

### 2.1 Apprentissage de la langue influencée par la culture éducative

Dans notre terrain de recherche, l'enseignant et l'apprenant sont tous chinois, ils partagent la même culture éducative qui est « souvent fortement marquée par le lieu géographique et national », selon Cicurel (2011 : 189). « La culture éducative » est « l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation qui sont liés aux actes d'enseignement/ apprentissage » qui est déterminée par « le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs » (*ibid.* :188). Elle influence la transmission des savoirs, les représentations et les habitus dans la relation pédagogique, expliqué par Cortier (2005). Elle a un impact non seulement sur l'agir professoral, mais aussi sur l'apprentissage de l'apprenant.

Pour comprendre la culture éducative chinoise, il faut revenir à l'époque du confucianisme, il y a plus de 2000 ans. Le mot *apprentissage* (学习) se compose de deux caractères « 学 » et « 习 ». Le premier signifie *imitation* et le deuxième signifie *révisions* ou *exercices* dans l'antiquité (Zhihong, 2011 : 40). Ainsi, l'apprentissage doit passer par une répétition en s'appuyant sur des exercices, qui suit toujours des processus précis et cibler toujours un objectif concret. C'est la raison pour laquelle, les apprenants chinois préfèrent apprendre la grammaire et le vocabulaire sans production orale ni écrite, c'est là où l'accent est mis lors des examens en Chine (Cortazzi & Jin, 1996). Jusqu'à aujourd'hui, ils poussent l'enseignant à enseigner la grammaire à cause de leurs habitudes d'apprentissage, même si l'examen à préparer ne se focalise pas sur la grammaire : « ils me poussent les Chinois + il me pousse encore à faire de la grammaire et [...] on va faire un exercice de grammaire ils auraient été aux anges » cité dans *un corpus de verbalisation* par Cicurel (2011 : 222).

Il nécessaire de savoir que les Chinois ont une culture éducative assez homogène, même s'il y a 56 nations en Chine. Le système éducatif chinois est fortement centralisé sur

l'enseignement du mandarin comme langue officielle, quel que soit le dialecte parlé par les étudiants. L'apprentissage est considéré comme l'équivalent d'un processus de mémorisation. « Enseigner le livre » est le sens premier de 教书 qui signifie l'*enseignement*. C'est pourquoi, en Chine, l'enseignement dépend beaucoup du manuel dans la classe et pourquoi l'examen se focalise sur les connaissances mémorisées dans les manuels. Cela renforce l'idée que l'apprentissage est un processus de mémorisation (Cortier, 2005). Cette habitude de l'apprentissage et l'enseignement est ancrée chez les Chinois dès qu'ils sont petits en apprenant la langue maternelle. Elle est très difficile à changer par la suite lors d'un apprentissage des langues étrangères, comme l'ont expliqué Cortazzi et Jin (1996). L'apprenant de l'université mémorise encore le dictionnaire entièrement pour apprendre l'anglais. Les activités typiques dans un cours de langue en Chine sont de

lire un texte à haute voix ; apprendre des centaines voire des milliers de nouveaux mots avec l'explication détaillée du sens et les pratiquer dans des exercices à trous, dans des paraphrases ou d'autres types d'exercices ; apprendre et pratiquer des points grammaticaux tirés des textes ; parler de sujets liés aux textes étudiés ; rédiger des phrases correctes et des textes courts ; traduire les textes étudiés (Cortazzi & Jin, 1996, cités par Cortier, 2005 : 154).

Certes, il faut noter que la Chine s'ouvre plus au monde extérieur, plus d'enseignants possèdent divers parcours de formation provenant de pays différents par rapport à avant. Le système d'éducation en Chine connaît ainsi certaines réformes (Zhihong, 2011 ; Cortazzi & Jin, 2009), comme utiliser des documents authentiques (Zhihong, 2011). Il n'existe pas une seule et unique méthodologie pratiquée en Chine. Mais, « la culture d'enseignement/apprentissage dans l'enseignement du français en Chine est caractérisée par la pratique permanente d'une méthodologie traditionnelle », expliqué par Cortier (2005 : 480). C'est le cas du dispositif observé.

### **2.1.1 La méthodologie traditionnelle**

La méthodologie traditionnelle s'étale sur l'époque du latin jusqu'à aujourd'hui (Cuq, 2003). Cuq et Gruca (2005 : 254) synthétisent la méthodologie traditionnelle comme l'ensemble de méthodologies se basant sur les méthodes de « grammaire-traduction » ou de « lecture-traduction », en dépit de leurs utilisations variées dans les cours. Ces méthodes ont pour caractéristiques l'emploi de la « langue normative », « le recours à [la] traduction », « l'importance de la littérature » et « l'importance [accordée] à la grammaire » (*ibid.* : 254). L'enseignement est centré sur la grammaire-traduction (Wang, 2013).

En ce qui concerne la traduction, l'enseignement de langue part de la langue maternelle et va vers la langue seconde (ou vice versa) dont la conception est issue de celle du latin et du grec : acquérir une discipline mentale (Germain, 1993). Autrement dit, l'apprentissage de la langue cible est considéré comme un processus qui sert à développer la mémoire de l'apprenant. Un des objectifs pédagogiques est de former de bons traducteurs de la langue écrite littéraire (*ibid.*). L'apprenant doit trouver la meilleure version de la traduction, car le « bon usage » de la langue est un critère important dans l'oral et l'écrit (*ibid.* : 255).

En ce qui concerne la grammaire, l'enseignement est explicite, c'est-à-dire que l'enseignant donne les raisonnements d'emploi avec le métalangage : « pourquoi », « quand » et « comment » (Cuq & Gruca, 2005 : 255). Plus l'on est dans une approche traditionnelle, plus la présence du métalangage est importante dans la classe (Fougerouse, 2001). De plus, la grammaire explicative est traditionnellement déductive (Cuq & Gruca, 2005), le schéma du déroulement est de partir de l'énonciation des règles données par l'enseignant et de finir par des exercices d'application. Les apprenants pratiquent des exercices systématiques structuraux de manière guidée et intensive pour améliorer leur mémorisation sur les objets pédagogiques (Cuq, 2003). De ce fait, le cours se focalise sur la forme de la langue, la communication est très négligée.

En cas pratique en Chine, l'éducation chinoise met encore l'accent sur l'activité mentale au lieu de la mettre sur l'activité verbale dans l'apprentissage de langue, c'est-à-dire que réfléchir sur ce que le professeur enseigne est plus important que dire.

Pendant les années 90 et aujourd'hui encore, on peut observer dans les écoles des leçons de quarante-cinq minutes [...] des cours d'écriture chinoise qui suivent tous le même schéma : l'enseignant donne un modèle, l'enfant calque, copie, imite et mémorise les caractères écrits. Les enfants tiennent souvent le même manuel, de la même manière, ouvert à la même page, le lisant en chœur à voix haute. Il s'agit là essentiellement d'un modèle d'apprentissage mimétique de transmission du savoir par le maître (Jin & Cortazzi, 2009 : 50).

« L'objectif principal de l'enseignement des langues en Chine est de construire une compétence linguistique, considérée comme seule connaissance académique valable » (Cortier, 2005 : 481), il y a peu d'activité didactique personnalisée mise en place. La méthode pratiquée est caractérisée par « l'accent traditionnellement mis sur la grammaire, le vocabulaire » (Jin & Cortazzi 2009 : 51) et par un ordre d'importance parti du plus important *la traduction* jusqu'au moins important *l'expression orale* (*ibid.*).

L'enseignement reste très transmissif (Zhihong, 2011 : 43), la planification de l'enseignant a un poids conséquent (Bruter, 2008). L'enseignant se place au centre du dispositif éducatif (Zhihong, 2011 ; Jin & Cortazzi, 2009). La méthodologie traditionnelle aborde

une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant (Le Petit Larousse, 1997 ; cité par Zhihong, 2011 : 43).

L'enseignant a généralement un rôle d'expert dominant dans la classe et un rôle d'autorité. Dans ce cas, l'apprenant n'a pas beaucoup de place pour prendre la parole dans un cours avec la méthodologie traditionnelle. Mais c'est non seulement du fait de choix méthodologiques, c'est aussi à cause de la société communautaire et des pensées traditionnelles culturelles.

## ***2.2 Participation interactionnelle des apprenants influencée par la culture éducative***

En ce qui concerne l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant, Germain (1993 : 104) signale que les apprenants chinois « n'[ont] pratiquement aucune initiative » dans le cours. Ils préfèrent « qu'on [leur] demande de répondre à une question plutôt que d'en lancer une<sup>7</sup> » (Cortazzi & Jin 1996. : 37). Même si les enseignants occidentaux invitent les apprenants chinois à prendre des initiatives, « ils étaient réellement conscients du fait qu'ils ne posaient pas de questions<sup>8</sup> » (*ibid.* : 36). Ce résultat est encore confirmé dans l'étude menée en 2009 par les mêmes auteurs.

En effet, la relation pédagogique traditionnelle en Chine est sous une forme d'autorisation, car la position d'autorité de l'enseignant est incontestée en Chine (Cortazzi et Jin, 1996). Cortier (2005 : 481) cite les deux dictons respectés : « Celui qui enseigne un jour est considéré toujours comme père des sévères » (一日为师终生为父) et « un élève excellent est sorti de la classe d'un enseignant sévère » (严师出高徒), pour expliquer le poids de la tradition.

---

<sup>7</sup> "They often prefer to be asked to answer a question rather than initiate one. It's a kind of cultural difference" (Cortazzi & Jin, 1996: 37).

<sup>8</sup> "They were very conscious that they did not ask questions, although they knew they were expected to do so by Western teachers." (Cortazzi & Jin, 1996: 36).

Ensuite, quand un apprenant pose une question, cela peut signifier la manifestation de sa méfiance envers l'enseignant et son incapacité à comprendre l'explication de l'enseignant, puisque « la plupart des apprenants chinois pensent que ce que disent les livres et les professeurs est juste. Ils apprennent seulement à l'accepter mais pas à le remettre en question »<sup>9</sup> (*ibid.* :39) L'étude faite en 2009 par Jin et Cortazzi (2009 : 58) montre qu'un « bon » étudiant est représenté comme celui qui doit « manifester du respect, être à l'écoute et attentif à l'enseignant et essayer de le comprendre » (*op.cit.*).

L'apprenant chinois préfère ne pas poser la question, c'est encore à cause d'un caractère d'être de la société chinoise : avoir peur de perdre *la face*. Ils ont peur que les autres se moquent d'eux quand ils posent une question facile (*ibid.*). En revanche, poser une question à laquelle l'enseignant n'arrive pas à répondre en cours, fait perdre *la face* à l'enseignant, ce qui signifie une mauvaise action faisant preuve d'égoïsme d'après les Chinois (Cortazzi & Jin, 1996 : 40).

En ce qui concerne l'interaction entre les apprenants, les apprenants chinois ne sont pas assez actifs en général : « ils communiquent très mal entre eux+ tout leur attention est portée sur le professeur+ » (une verbalisation d'un enseignant français cité par Cicurel, 2011 : 214-215) et « ils ne voulaient pas travailler en groupe, ils préféraient le travail de classe ou le travail individuel »<sup>10</sup> (Cortazzi & Jin, 1996 :23). C'est parce que rester dans le silence entre camarades est considéré comme un bon comportement ce qui prouve qu'ils se focalisent sur l'enseignant au lieu d'être distraits par les autres (*ibid.*). De plus, l'apprenant trouve qu'il est plus efficace s'il travaille tout seul qu'il le fait avec les autres (*ibid.*).

Par conséquent, la représentation de l'enseignant en Chine, le fait de craindre de perdre la face ou de faire perdre la face, ainsi que l'envie de se focaliser sur l'enseignant, font que les apprenants préfèrent rester silencieux pendant le cours. De plus, le poids des traditions engendre le choix de la méthodologie traditionnelle. Les apprenants chinois ont un rôle passif, leur engagement interactionnel est en général assez limité. C'est la raison pour laquelle nous étayons l'hypothèse concernant le fait que l'engagement interactionnel des apprenants reste très limité. Il y a peu d'apprenants qui prennent la parole dans le dispositif observé.

---

<sup>9</sup> "Most Chinese students think that what books and a teacher says is right. They only learn to accept it but not to question it" (Cortazzi & Jin, 1996 : 39).

<sup>10</sup> "They were unwilling to work in groups and preferred whole class work or individual work" (Cortazzi & Jin, 1996 :23)

## Chapitre 3. L'interaction pédagogique à distance

Dans ce chapitre, afin de clarifier que l'interaction à distance exige l'attention des apprenants, surtout quand l'interaction a lieu sur une plateforme multimodale, nous expliquerons d'abord la notion de la *multimodalité*, puis, le phénomène de la *polyfocalisation* qui est mis en place en expliquant sa relation avec la *multimodalité* et le *mode spatial*.

Cette exigence du niveau d'attention augmente un degré d'incertitude de l'interaction pédagogique qui est une situation dynamique. Ainsi, il est important de présenter le rôle du tuteur : *le rôle régulateur pédagogique* face à cette incertitude et de présenter la position du tuteur dans l'interaction pédagogique, afin de pouvoir étayer l'hypothèse concernant le fait que *le tuteur les aide à suivre la conversation pédagogique*.

### **3.1 Interaction pédagogique à distance : une communication médiatisée exigeant l'attention des locuteurs**

En Sciences du langage, la communication est un transfert d'informations réalisées dans le cercle d'un message entre un émetteur et un récepteur, et un système multicanal comprenant des codes verbaux, kinésiques, et des techniques telles que l'écriture, ou l'informatique (Cuq, 2003). Toutes les communications sont médiatisées (Peraya, 2000), car la communication se fonde sur un système de représentations, telle qu'une expression comme *poser un lapin*, par laquelle la culture française est médiatisée.

Donc, il faut bien préciser que le terme employé *la communication médiatisée* est différent de celui dans la communication face à face. Cette étude adopte la définition de Susa Herring (2000) reprise par Vincent (2012 :20) : « une communication qui est médiée par ordinateur, réalisée par deux ou plusieurs personnes, constitue une communication médiatisée ».

#### **3.1.1 Du mode à la modalité et la multimodalité de la communication médiatisée**

Comme la communication face à face est médiatisée par un artefact technologique, la communication médiatisée inclut *la multimodalité de la communication face à face* et *la multimodalité médiatisée*, la communication médiatisée est complexe au niveau cognitif.

En premier lieu, la communication face à face est déjà multimodale avant d'être médiatisée. Le mode fait référence aux réceptions d'informations humaines (le toucher, la vue, l'odorat, le goût) et à l'émission d'informations (le geste et la parole) (Bellik & Teil,

1992). C'est la façon de véhiculer les messages, le mode, qui rend l'information visuelle, sonore ou gestuelle. Le *mode* se réfère également à des formes concrètes comme le bruit, la musique et la parole. Dès lors que plusieurs modes y participent, la communication est multimodale.

En second lieu, après avoir médiatisé la communication, il importe de distinguer d'abord *le mode* avec un autre thème fréquent *le canal* dans le secteur d'Humain-machine.

Vincent (2012) relate une métaphore de la relation entre le tuyau et les robinets de ce tuyau, pour mieux expliquer *le canal*, et le *mode*. Les canaux sont comme des tuyaux qui existent dès l'utilisation prescrite dans lesquels la communication pourrait avoir lieu. Ces canaux sont bi-directifs, les participants émettent ou reçoivent des informations. Par exemple, le canal vidéo, le canal audio, et le canal du chat. Il existe au moins deux modes dans un canal vidéo : le mode oral et le mode visuel. Avec un tuyau équipé d'au moins deux robinets, l'utilisateur pourrait faire le choix d'ouvrir ou fermer tel ou tel robinet. La communication se forme par un système de signes qui donnent du sens dans un contexte, tels que le mode audio, le mode visuel et le mode textuel (Brandt, 2018). Ce système possède une grammaire (un système de code de signes) afin de transmettre le sens en organisant les modes (Vetter & Chanier, 2006). Il existe le mode icône, le mode textuel, le mode visuel, ainsi que le mode spatial lié à la gestuelle et au changement de la salle numérique (*ibid.*). Ainsi, la communication médiatisée est multimodale. Pourtant, entre des chercheurs, l'utilisation du terme *mode* n'a pas obtenu un consensus.

En ce qui concerne la *modalité*, dans le cas d'un matériel ou d'un système concret, elle sert à réaliser le mode (Vetter & Chanier, 2006). Une modalité pourrait réaliser un ou plusieurs modes (*ibid.*). Ainsi, la modalité clavardage peut servir au mode textuel, la modalité audio peut servir au mode musique et au mode parole. Selon Mangenot *et al.* (2006), la plupart des outils fournissant une modalité principale avec des modalités secondaires est dénommée outil multimodal. Lorsqu'il s'agit d'un mode réalisé par plusieurs modalités ou qu'il s'agit de plusieurs modes participant à la communication médiatisée (comme sur le terrain observé), l'interaction à distance ayant lieu est ainsi multimodale (Mangenot *et al.*, 2017).

La multimodalité influence-t-elle l'interaction ? Existe-il une fourchette des niveaux multimodaux des conversations ?

### **3.1.2 Poly-focalisation issue du niveau cognitif et social**

Vetter et Chanier (2006) constatent que les apprenants cherchent à minimiser le nombre de modalités et de modes pour diminuer le niveau de la *poly-focalisation* dans la conversation en ligne fortement multimodale. En effet, les niveaux de la multimodalité des conversations sont différents. Develotte *et al* (2011 : 19) présentent une fourchette allant des « conversations en ligne (CL) faiblement multimodales » aux « conversations en ligne fortement multimodales ». Un échange qui ne dépend que de l'écrit, incluant plusieurs modalités comme la modalité linguistique et la modalité iconique, est faiblement multimodal. En revanche, les CL constituées de modalités visuelles, auditives, scripturales, sont plus multimodales que l'échange écrit. De ce fait, le dispositif étudié reposant sur la plateforme multimodale CCtalk se situe du côté de la conversation en ligne fortement multimodale (voir la section 5.3 pour la présentation de CCtalk). Ce haut niveau de la modalité des conversations en ligne pourrait constituer une surcharge cognitive. Il est alors difficile de suivre la conversation pédagogique en cours pour les apprenants.

La poly-focalisation n'est pas engendrée seulement par la multimodalité mentionnée ci-dessus, mais aussi par le mode spatial qui est spécifique à la communication à distance.

Le mode spatial est lié à la gestuelle et au changement de lieu. Tout d'abord, Le mode virtuel et le monde real sont le prolongement l'un de l'autre (Jones, 2004). C'est la raison pour laquelle dans la formation en ligne l'attention de l'apprenant est facilement divisée entre différentes activités dans la vie réelle. Par exemple, l'apprenant pourrait écrire des notes sur papier en poursuivant le cours en ligne.

Ensuite, une fois entré dans une salle virtuelle de la plateforme, il y a plusieurs cadres se situant sur la surface de cette plateforme qui peuvent être utilisés en même temps sur l'écran (Vetter & Chanier, 2006). Par exemple, une surface de la plateforme CCtalk se compose d'un cadre pour clavarder, d'un cadre pour diffuser les chats et d'un cadre de vidéo. Bien que les participants aient sous les yeux la même surface de la plateforme en se trouvant dans la même salle, ils peuvent rencontrer une situation de quiproquo dans laquelle certains se focalisent sur un des cadres de cette surface (ex. : chat), tandis que les autres ne regardent pas le même cadre (ex : TBI) (*ibid.*).

Bien que les locuteurs se focalisent sur le même cadre dans cette surface, il s'agit toujours d'un choix personnel à considérer telle ou telle partie comme texte ou paratexte selon l'individu, expliqué par Peraya (2000). Par exemple, quand tout le monde se focalise

sur le cadre de TBI où le diaporama diffusé, le choix de texte de l'apprenant (ex. : la question) pourrait ne pas être identique à celui de l'enseignant (ex. : l'item de la question).

La possibilité de faire plusieurs choses en même temps derrière l'écran ou sur l'écran est l'un des éléments qui augmente la motivation de l'apprenant à choisir la formation à distance (Jones, 2004). Dans ce cas, l'apprenant ne cherche pas qu'à éviter *la poly focalisation*, il cherche à la renforcer dans une certaine mesure (*ibid.*). Cela rend la communication plus difficile à suivre, d'autant plus que *la focalisation* de la communication est sociale, car il s'agit du nombre de locuteurs et du destinataire de la parole (Vetter & Chanier, 2006). Néanmoins, les énoncés ne comprennent pas souvent le nom des destinataires dans la communication à distance.

un participant doit donc souvent inférer de l'observation des tours de parole de chacun et des interactions dans différentes modalités s'il a bien été entendu (*ibid.* : 87).

Le tuteur peut ainsi donner l'impression à l'apprenant de « parler dans le vide » (*op. cit.*). Cela lui fait perdre l'orientation dans l'interaction surtout quand il s'agit d'un grand groupe de locuteurs comme le cas du dispositif observé.

En conséquence, la poly-focalisation se manifeste au niveau cognitif (la multimodalité et le mode spatial) et au niveau sociale (le nombre de locuteurs). Donc, l'interaction à distance est une communication exigeant l'attention des locuteurs. Elle contient des imprévus créés par *la poly-focalisation* spécifique à distance dans l'interaction.

Face à ce phénomène, quel rôle le tuteur jouerait dans l'interaction médiatisée ? Quel serait sa position dans l'interaction pédagogique dans un cours sous l'approche traditionnelle ?

### ***3.2 Position et rôle de régulateur du tuteur dans l'interaction pédagogique à distance***

D'un côté, l'interaction pédagogique à distance contient des traits communs à l'interaction pédagogique en face à face (Dejean, 2017). Dans un cours à distance sous l'approche traditionnelle tout comme celui en présentiel, le tuteur « occupe une position centrale dans l'interaction » (Dejean-Thircuir *et al.*, 2010 : 388) et lorsqu'un apprenant devient le locuteur, il choisit plutôt de passer la parole au tuteur au lieu de l'orienter vers un autre apprenant (Dings *et al.*, 2007). Ainsi le tuteur est un « locuteur privilégié » dans l'interaction pédagogique (Bigot, 2002 : 27, cité par Dejean & Sarré, 2017).

De ce fait, le schéma « pris en sandwich » (Cicurel, 2011 : 33) est la structure d'échange la plus répandue d'une manière générale en cours : « P/A/P » (le professeur / l'apprenant / le professeur) qui se construit en trois temps : la demande du professeur, la réponse de l'apprenant et la correction du professeur. La question de l'enseignant est la seule sollicitation qui ne cible que l'acquisition linguistique.

Cicurel (2011 : 28-29) met en évidence le fait que l'enseignant occupe une position « haute » dans l'interaction :

[L'enseignant] dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit (*op. cit.*).

De l'autre côté, dans une situation dynamique représentée par un degré d'incertitude comme toute interaction, le tuteur a besoin « d'adapter leur comportement à cette situation inédite », d'autant plus que l'interaction à distance contient d'un degré haut d'incertitude à cause de la *poly-focalisation* (Guichon & Drissi, 2008 : 187). Le tuteur agit au fil de l'interaction de manière tactique pour régler des problèmes ponctuels, afin d'« influencer sur la production langagière des apprenants lors de la réalisation de la tâche » (*ibid.* : 192). Lors de ces opérations pédagogiques, le tuteur joue le rôle de « régulateur pédagogique » défini comme ceci :

L'ensemble d'actions et d'énoncés déployé par un enseignant de langue pour créer et maintenir des conditions optimales autour d'une tâche d'apprentissage. (Guichon & Drissi, 2008 : 190)

Les régulations pédagogiques s'effectuent surtout aux moments *des consignes, des renforcements positifs et des feedbacks négatifs* en cours (*ibid.* : 190). Les consignes fournissent à l'apprenant des indications sur les objectifs visés par la tâche et les étapes de la réalisation. Les renforcements positifs et les feedbacks négatifs sont liés à l'évaluation contemporaine de la production langagière. Lors de l'évaluation, le tuteur cherche à établir et à maintenir « un climat propice à la prise de risque » (*ibid.* : 200).

## Chapitre 4. L'engagement de l'apprenant et ses indicateurs

La qualité de l'apprentissage est étroitement liée à celle de l'engagement de l'apprenant.

Ce processus [le processus de l'apprentissage] est composé de deux grandes phases : l'engagement de l'élève dans une tâche, puis le maintien de cet engagement dans cette tâche (Bouvet et al., 2017 :7).

Dans ce chapitre, il s'agit d'abord de clarifier la notion de l'engagement, et ensuite, de se consacrer aux indices révélateurs de l'engagement.

### 4.1 Notion d'engagement

La notion de l'engagement est contestable, comme constaté par Bouvet (2017), Brault-Labbé et Dubé (2010), ainsi que Parent (2014). Les auteurs définissent l'engagement selon différents modèles. La présente étude s'appuie sur un modèle tri-dimensionnel (affectif, comportemental et cognitif), d'après les approches de Parent (2014), Brault-Labbé et Dubé (2010) ainsi que Fredricks et McColskey (2012). Ce modèle est mis en avant dans différents articles, même s'il existe des nuances entre les auteurs quant aux révélateurs de chaque dimension. Parent commente même ce modèle en disant qu'il s'agit d'un modèle qui « pourrait permettre de tracer un portrait assez précis de l'engagement des étudiants » (2014 : 14).

- *L'engagement affectif :*

L'engagement affectif est la dimension la plus personnelle et réfère aux attitudes ainsi qu'aux perceptions liées à l'environnement éducatif (*op.cit.*).

Il s'agit donc du sentiment d'appartenance à la classe et de la qualité de la relation entre ses professeurs et ses camarades (Brault-Labbé & Dubé, 2010) ainsi qu'également des intérêts et des désirs par rapport aux activités pédagogiques et aux instruments utilisés (Parent, 2014). Pour illustrer cela, l'apprenant peut poser des questions qui vont au-delà du cours et partager leurs intérêts pour les activités (Bouvet *et al.*, 2017). En outre, à part les réactions positives des enseignants et des camarades de classe, Fredricks et McColskey (2012) indiquent que l'engagement affectif se révèle aussi dans les réactions négatives (ex. : la colère).

- *L'engagement comportemental*

Des chercheurs définissent cette dimension en termes de conduite positive, à savoir : respecter des règles scolaires données (arriver à l'heure, ne pas troubler la classe, la présence en classe), écouter les autres lorsqu'ils prennent la parole, ainsi qu'achever des devoirs (Labbé & Dubé, 2010 ; Fredricks & McColskey, 2012).

- *L'engagement cognitif*

Il s'agit de l'apprentissage de l'apprenant, au niveau cognitif et métacognitif (Parent, 2014). Sur le plan cognitif, il s'agit du savoir enseigné (Brault-Labbe & Dubé, 2010). Les indicateurs renvoient « aux niveaux de défi recherché » par les apprenants (*ibid.* :81). Ils se manifeste par des efforts fournis comme le fait de poser des questions sur des savoirs à apprendre et de demander de l'aide afin d'achever l'activité (Bouvet *et al.*, 2017). Au niveau métacognitif, il s'agit des stratégies développées pour atteindre le but de l'apprentissage avec des raisonnements de « coût-bénéfice » (Brault-Labbé & Dubé, 2010 : 81), c'est-à-dire la manière la plus efficace d'après l'apprenant.

Hormis des nuances entre les auteurs quant aux révélateurs de chaque dimension, la notion de l'engagement est souvent confondue avec la notion de motivation. La relation entre ces deux notions est relativement ambiguë (Bouvet *et al.*, 2017).

D'un côté, certains auteurs mettent la motivation et l'engagement en parallèle, tel que Tardif (1991 : 91, cité par Bourgeois, 2011 : 34) soulignant que « dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche ».

De l'autre côté, plusieurs auteurs considèrent que la motivation est sous-jacente à l'engagement de l'apprenant (Fredricks & McColskey, 2012). Parent (2014), quant à lui, définit l'engagement en clarifiant les différences entre l'engagement et la motivation comme ceci :

La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants. L'étudiant devra s'orienter selon une direction (un but ou un besoin). Il devra fournir une certaine quantité d'efforts avec une certaine intensité. Ce processus mènera l'étudiant à la participation active (études, activités) et à l'investissement personnel. C'est ce qui pourra témoigner, du moins en partie, de son engagement (*ibid.* : 14).

Ainsi, la motivation qui est fluctuante influence la participation active en tant que condition préalable. Cicurel (2011 : 18) explique que « tout engagement avec autrui dans un espace public ou privé se produit à travers des interactions » en tant que participation active. C'est la raison pour laquelle l'interaction pédagogique favorise la démonstration de l'engagement de l'apprenant.

#### **4.2 Engagement interactionnel**

Pour que l'interaction puisse avoir lieu, « la prise en compte du dire d'autrui » est la condition indispensable (Leblanc, 2002 : 12). Puisque, « la nature co-constructive de l'interaction est pertinente pour toute interaction<sup>11</sup> » (Dings *et al.*, 2007 : 5), l'interaction pédagogique est une situation de *co-construction*. La *co-construction* est définie par Jacoby et Ochs (1995 : 171) de la façon suivante :

Création conjointe d'une forme, d'une interprétation, d'un point de vue, d'une action, d'une activité, d'une identité, d'une institution, d'une compétence, d'une idéologie, d'une émotion ou de toute autre réalité culturellement significative (Traduit de l'anglais par Dejean, 2017 : 155).

Comme « les énoncés respectifs des locuteurs [sont] mutuellement déterminés » (Kerbrat-orecchioni, 1990 : 197 ; cité par Calas, 2006 :393) dans un dialogue, pour s'engager dans l'interaction, il est nécessaire d'écouter d'abord, puis de prendre la parole en gardant la cohérence sémantique (la signification des mots), syntaxique (l'ensemble des règles) et sémiotique (représentation de signes) avec la parole d'autrui. Il s'ensuit que « la langue vue comme une interaction sociale et non comme un système grammatical abstrait<sup>12</sup> », (Dings, *et al.*, 2007 : 2), l'interaction fait référence à l'intention de la négociation du sens (Long, 1983). Par conséquent, le locuteur a pour but de faciliter la compréhension afin d'atteindre une intercompréhension dans la communication (*ibid.*).

Dans un premier temps, les interactions entre les locuteurs n'ont que deux buts, à savoir : « (1) éviter les problèmes de conversation, et (2) réparer le discours lorsque des problèmes surviennent<sup>13</sup> » (*ibid.* :131). Cinq ajustements conversationnels à savoir : « les demandes de confirmation », « les demandes de clarification », « les vérifications de la compréhension » et « les auto-et hétéro-répétitions » ainsi que « les corrections », sont

---

<sup>11</sup> “the co-constructive nature of interaction is relevant to all interaction.” (Dings, 2007: 5)

<sup>12</sup> “language as social interaction, not an abstract grammatical system” (Dings, 2007: 2)

<sup>13</sup> “Native speakers appear to modify interaction to two main ends: (1) to avoid conversational trouble, and (2) to repair the discourse when trouble occurs.” (Long, 1983 :131)

identifiés par Dejean et Sarré (2017 : 154). Leblanc (2002 : 134) souligne que « les corrections » relèvent typiquement de l'engagement du cadre de l'apprentissage (cognitif).

Dans un deuxième temps, Dings et les autres auteurs (2007 : 26) expliquent que « par l'alignement, les interlocuteurs montrent qu'ils se comprennent l'un l'autre et qu'ils se sont compris<sup>14</sup> ». Jacoby et Ochs (1995) mentionnent que dans la co-construction, l'alignement révèle la capacité du locuteur à traiter les informations de l'autre, à adopter les points de vue de l'autre, et à ne pas être d'accord avec l'autre.

L'alignement se divise en deux mouvements : *alignement positif* (Dings, 2007) et *alignement négatif* (Jacoby & Ochs, 1995).

- ***L'alignement positif :***

1. La reformulation des paroles : reformuler la phrase de son interlocuteur
2. Les achèvements collaboratifs : l'interlocuteur complète la phrase de son interlocuteur
3. Les contributions collaboratives : le locuteur ajoute des informations supplémentaires qui sont en harmonie avec ce que l'interlocuteur a dit précédemment. Cet acte montre un haut degré de l'alignement, car le locuteur adopte complètement le point de vue de son interlocuteur en anticipant sur ce que son interlocuteur va dire, puis ce locuteur lui parle dans sa propre voix.
4. L'évaluation positive des propos de son interlocuteur : les moyens sont variés par exemple par l'intonation.

- ***L'alignement négatif :***

Le contre-argument : le locuteur, n'étant pas d'accord avec l'autre interlocuteur, donne des informations qui le contredisent (ex : l'évaluation négative). Le contre-argument des apprenants manifesterait un haut niveau de l'engagement dans l'interaction, surtout pour l'apprenant chinois qui a tendance à éviter le conflit dans la classe et à protéger la face d'autrui (voir la section 2.2).

Dans un troisième temps, le « rythme discursif » est un indice de l'intensité de l'engagement interactionnel (Leblanc, 2002 : 63). En effet, le « rythme discursif » s'exprime

---

<sup>14</sup> “in other words, through alignment, interlocutors show each other that they are understanding each other and are being understood.” (Dings, 2007 : 26)

dans « l'interruption », dans l'« absence de silences prolongés », dans l'« actualisation d'enchaînements immédiats », et dans le « chevauchement » (*ibid.* : 121). Plus l'intensité de l'engagement interactionnel est élevée, plus la pause entre les paroles est petite, plus le rythme discursif est rapide (Leblanc, 2002 : 63), plus il y aura un risque de juxtaposer les paroles (*ibid.* : 165). Les locuteurs ne font plus attention à l'intercompréhension dans la conversation. Lorsque la seule volonté des interlocuteurs est de prendre la parole, les voix des participants pourraient devenir un « brouhaha » (*op.cit.*). Dans un quatrième temps, *le niveau de l'engagement* interactionnel est représenté également par le nombre de mots et de paroles des apprenants ; plus le nombre de mots et le nombre de paroles des apprenants sont considérables, plus le niveau de l'engagement interactionnel du participant est haut (*ibid.*).

En conséquence, ce chapitre explique que cette étude a une valeur dans la recherche didactique, puisque le dispositif étudié s'apparait le plus à une situation du cours par rapport aux autres terrains de recherche.

Selon la recherche théorique, l'enseignant a généralement un rôle d'expert dominant dans la classe et un rôle d'autorité, les apprenants ne prennent pas souvent la parole dans la classe en Chine. D'ailleurs, comme il est difficile de suivre l'interaction à distance qui est dynamique représentée par un degré d'incertitude surtout à cause de la poly-focalisation, le tuteur guiderait les apprenants dans l'écoute.

Etant donné que cette recherche espère de les confirmer ou d'infirmer à travers un terrain empirique plutôt que de se fonder sur la théorisation d'un problème, puisque cette étude se déroule selon la démarche ethnographique (Blommaert, 2010). Il est ainsi nécessaire de commencer par une présentation du contexte observé dans la partie suivante afin d'apporter des réponses à la problématique : *Comment se manifeste l'engagement interactionnel des apprenants dans cours de français à distance en Chine centré sur la compétence linguistique et métalinguistique sur la plateforme CCtalk ? Est-ce que le tuteur adopte des conduites pour favoriser l'engagement interactionnel des apprenants ?*

## **Partie 2**

-

## **Méthodologie**

## Chapitre 5. Le contexte

Ce chapitre part des « macro-contexts » (Blommaert, 2010 : 20), à savoir au niveau politique et au niveau institutionnel, jusqu'au « microcontextes » (*op.cit.*) tels que les détails concrets au moment où l'évènement a lieu (les profils des participants et l'environnement numérique, etc. Puisque « ce que les gens font (chaque action est spécifique à car elle n'a lieu jamais dans un contexte complètement identique) est la cristallisation de différentes couches de contexte<sup>15</sup> » (*ibid.* : 19).

### 5.1 Formation en langue en ligne en Chine

Au niveau politique, le gouvernement Chinois favorise la formation à distance en y investissant des fonds. Selon les documents officiels publiés

en 2020, le niveau de construction des infrastructures pour l'éducation en ligne sera considérablement amélioré, les technologies de l'information telles que l'internet, les systèmes de big-data et l'intelligence artificielle seront plus largement utilisés dans le domaine de l'éducation, les ressources seront plus abondantes et les modèles d'enseignement seront plus complets<sup>16</sup>.

Pour atteindre ce but, le gouvernement encourage la diversité des enseignements en ligne, l'enseignement à distance et l'enseignement hybride. Le ministre de l'éducation<sup>17</sup> explique qu'en 2019, 97.9% des collèges et des écoles primaires ont installé la 4G, certains vont installer la 5G.

Selon le 3<sup>e</sup> rapport publié au sujet du Marketing de l'enseignement à distance en Chine<sup>18</sup>, un nombre remarquable d'apprenants ont eu des expériences d'apprentissage à distance. 14,776,000 apprenants au total y ont participé en 2014<sup>19</sup>. Ensuite, l'apprenant

---

<sup>15</sup> «So here is a central insight: uniquely situated events are the crystallisation of various layers of context » (Blommaert, 2010: 19).

<sup>16</sup>Le document officiel publié par le Onzième bureau du ministère de l'Education par rapport au développement de la formation à distance sur le site officiel de « ministry of Education of the people's Republic of China » : [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe\\_1892/moe\\_630/201909/t20190930\\_401825.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe_1892/moe_630/201909/t20190930_401825.html); extract en chinois: «到 2020 年, 在线教育的基础设施建设水平大幅提升, 互联网、大数据、人工智能等现代信息技术在教育领域的应用更加广泛, 资源和服务更加丰富, 在线教育模式更加完善 ».

<sup>17</sup> Article politique publié sur le site de « ministry of Education of the people's Republic of China » : [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/s6192/s222/moe\\_1745/202003/t20200303\\_427042.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s222/moe_1745/202003/t20200303_427042.html)

<sup>18</sup> « Rapport d'analyse de l'éducation en ligne en Chine 2019 Q3 » publié de l'entreprise de conseil « iresearch » : <https://www.iresearch.com.cn/Detail/report?id=3502&isfree=0>

<sup>19</sup> « Rapport d'analyse sur l'éducation de langues en ligne en 2015 » publié de l'entreprise de conseil « iresearch » : <https://www.iresearch.com.cn/Detail/report?id=2326&isfree=0>

préfère l'apprentissage nomade, car parmi 14,776,000 étudiants, 80% des apprenants utilisent le téléphone portable.

Le soutien technique qui permet de donner un cours en direct comme le mode du dispositif observé : « un ou plusieurs tuteurs enseignent à un grand nombre d'apprenants avec un ou des assistants » est le plus populaire la plateforme (ex. : CCtalk), parmi une variété de soutiens techniques de l'apprentissage en Chine, dénoté par le « Rapport d'analyse sur l'éducation de langues en ligne en 2015<sup>20</sup> ». Ce modèle apporte plus de bénéfices à l'institution de l'éducation que les autres dispositifs à cause du nombre d'inscrits important dans un cours.

Il existe également en Chine des outils qui servent à aider l'enseignant à faire des activités pédagogiques en ligne qui pourraient être introduites dans une formation avec d'autres modes pédagogiques, telles que des applications d'exercices de grammaire (ex. : l'application Mokahezi). De surcroît, des applications servent à l'auto-apprentissage à distance non scénarisé, par exemple Liulishuo qui permet de distinguer le son au niveau phonétique en faisant une comparaison de la prononciation entre un exemplaire enregistré et un son de l'apprenant déposé. D'ailleurs, hormis des outils destinés aux cours en direct animés avec un grand groupe d'apprenants, on trouve, en Chine, des soutiens techniques admettent des cours scénarisés, tels que les cours en Mooc et en visioconférence.

Après le confinement dû au COVID-19, la formation à distance, surtout la formation du dispositif observé au mode d'un tuteur interagissant un grand nombre d'apprenants, aura une meilleure perspective, selon le « Report on China Online Education industry from 2019-2020<sup>21</sup> », puisque ce rapport estime que le nombre d'apprenants de la formation à distance devrait atteindre 3.09 cent millions après le confinement. C'est une grande croissance en comparaison avec le nombre d'apprenants 1.47 cent millions en 2014. De plus, à part l'augmentation du budget dans l'infrastructure technologique en milieu scolaire via le gouvernement chinois expliqué plus haut, des institutions privées de langues annoncent également l'augmentation du budget dans l'infrastructure technologique (ex : l'installation de 5 G). Cela garantit un meilleur service pour les apprenants, par exemple éviter le trouble

---

<sup>20</sup> « 各大互联网公司的在线教育布局也更加青睐在线大班模式. » : publié de l'entreprise de conseil « ireseach » : <https://www.iresearch.com.cn/Detail/report?id=2326&isfree=0>

<sup>21</sup> « Report on China Online Education industry from 2019-2020 » <https://zhuanlan.zhihu.com/p/106930344>

de réseau lors de l'interaction dans des grands groupes et élever la qualité de l'image lors des échanges.

## 5.2 *L'institut privé de langue*

Mon observation s'est déroulée au sein de l'institution de langue « Esc » qui a été fondée le 25 mars 2016 à Pékin dans le but d'offrir uniquement des cours de français. L'institution est nommée « Esc », en référence à la forme en escargot de l'agglomération parisienne et du plat caractéristique de la cuisine traditionnelle française. Par ailleurs, l'Esc peut signifier celui qui est persévérant et qui fait des efforts quotidiens pour atteindre son but, à son propre rythme. C'est un symbole qui réunit la culture française et l'esprit chinois. L'institution définit l'apprenant en ligne comme celui qui partage la passion de la culture française et de la langue française.

Un article publié par l'institution en ligne<sup>22</sup> relate que depuis la fondation de la société, la structure a accueilli plus de trente mille apprenants à distance. Il y a une dizaine de tuteurs au sein de l'institution ; 4 tuteurs travaillent à plein temps pour la société, l'un des quatre est français, les autres sont chinois. Madame Liu <sup>23</sup>, enseignante expérimentée et diplômée de l'Institution d'Etudes Politiques d'Aix-en-Provence, est la fondatrice et responsable pédagogique de cette institution. Elle a débuté sa carrière dans l'enseignement en présentiel pour bifurquer vers l'enseignement à distance. Elle prend en charge la formation des tuteurs et la réalisation des vidéos pédagogiques d'enseignement de la phonétique, mais n'assure pas de cours en direct aujourd'hui. Par conséquent, son concept de l'enseignement représente le concept de l'enseignement des tuteurs dans cette institution.

D'après Madame Liu, l'ingénierie pédagogique des cours payant à distance n'est pas encore élaborée. Dans une vidéo publiée en ligne par « 一刻 talk <sup>24</sup> » (une série de conférences organisée en ligne en Chine comme TED : Technology, Entertainment and Design), Madame Liu a souligné que la qualité de cours est liée à la manière d'enseigner qui est le motif d'inscription de la part des apprenants. Une bonne qualité de cours renvoie à la manière d'enseigner, c'est-à-dire que le tuteur enseigne en offrant une aide qui a pour but de partir de points divergents sur les connaissances des apprenants jusqu'à construire un

---

<sup>22</sup> L'histoire de depuis la fondation de la société : <https://wemp.app/posts/3f9384d3-9502-4598-b643-106f7c96347b>

<sup>23</sup> La présentation de la Madame Liu Wenwen : <https://baike.baidu.com/item/%E5%88%98%E9%9B%AF%E9%9B%AF/8336698>

<sup>24</sup>La vidéo publiée en ligne de colloque « 一刻 talk » : <https://www.bilibili.com/video/av32148381/>

système de connaissances, il ne suffit pas seulement d'enseigner les connaissances écrites dans des supports. D'après elle, les apprenants sont moins tolérants sur l'erreur du tuteur qu'en présentiel. Il est difficile de construire une relation de confiance entre le tuteur et les apprenants.

Les cours offerts sur le site d'officiel de l'institution ESC<sup>25</sup> sont de deux types : des cours à distance et en présentiel. À part les cours de différents niveaux (de débutant complet à C2) et visant différentes compétences ou différents objectifs (amélioration de la prononciation, préparation d'un examen), l'institution organise des salons à Pekin pour les apprentissages en présentiel afin de diffuser la culture française (ex : le salon du parfum). Les cours à distances sont présentés et vendus sur le site. Celui-ci se présente en 4 rubriques :

- « 文化拓展 » (l'exploitation de la culture française) : des programmes liés à la culture comme « 听歌学法语 » (apprendre la langue française à travers les chansons françaises) et « 用英语学法语 » (apprendre la langue française en s'appuyant sur l'anglais).

- « 词汇语法 » (le vocabulaire et la grammaire) : les supports et les outils pédagogiques fabriqués par l'institution comme des cahiers de vocabulaires destinés à l'examen national de français en Chine.

- « 专四专八 » (l'examen national universitaire de langue française en Chine) : il s'agit du cours préparant le diplôme de TFS8 et de TFS4 (l'examen nationale universitaire de langue française en Chine).

- « B2/C1 » et « 欧标进阶 » (avancer dans les niveaux de CECR) : il s'agit des cours préparant le TCF (test de connaissance du français), le TEF (test d'évaluation du français), ainsi que le diplôme de DELF (diplôme d'étude en langue français) et le DALF (diplôme approfondi de langue française) de niveau B2 jusqu'à C2.

### ***5.3 Présentation du dispositif observé***

Dans l'intention de mettre en relief les caractéristiques du dispositif observé, nous nous focalisons d'abord sur les profils des participants (deux tuteurs et 74 apprenants). D'un côté, un tableau traçant deux silhouettes relativement distinctes des deux professeurs se forme dans ce chapitre, grâce à l'entretien compréhensif (voir la section 6.2.2 pour la

---

<sup>25</sup> Le site de l'institution de langue Esc : <https://www.woniufr.vip/index>

présentation de l'entretien) fait avec le tuteur DA et des articles publiés<sup>26</sup> en ligne par l'institution. De l'autre côté, l'ensemble des profils des apprenants est tracé par des renseignements via un questionnaire réalisé et transmis (voir la section 6.3.2 pour la présentation du questionnaire).

Ensuite, nous abordons la présentation de la plateforme multimodale CCTalk, dans laquelle le cours en direct se situe. Des rapports publiés par des entreprises de conseils (ex. : Qianfan) sont consultés en vue de révéler l'ensemble de la plateforme CCTalk.

Enfin, dans l'intention de dévoiler que le dispositif observé est intensif et qui fait référence à l'approche traditionnelle, les principes méthodologiques avancés par les tuteurs (les objectifs pédagogiques, l'emploi du temps et l'intensité du cours, la cohérence des cours différents, etc.) se trouvent à la fin de ce chapitre.

### 5.3.1 Tuteur et apprenants

#### 5.3.1.1 Profils des tuteurs

Il y a deux tuteurs qui sont observés dans les cours différents. Un tuteur est nommé DA (ce surnom signifie le chevalier) et l'autre nommé WO (ce qui signifie coquille d'ESC). Ce sont des surnoms voire des noms usuels. Les deux tuteurs n'utilisent pas leurs vrais noms ni dans la classe ni au sein de l'institution. Le site officiel a adopté leurs surnoms dans leur présentation. Le tableau ci-dessous dessine les profils globaux de ces deux tuteurs en s'appuyant sur des articles publiés<sup>27</sup> en ligne par l'institution :

<b>Enseignant</b>	<b>DA</b>	<b>WO</b>
<b>Nationalité</b>	Chinoise	Chinoise
<b>Sexe</b>	Homme	Homme
<b>Age</b>	27-31	25-30
<b>Statut professionnel</b>	Tuteur à temps complet dans cette école	Tuteur à temps partiel dans cette école

<sup>26</sup> La présentation de tuteur WO publiée par l'institution Esc : <https://mp.weixin.qq.com/s/sGQjXk0yl5RMfvcvenOXEA>  
L'article des conseils et des expériences de l'apprentissage du tuteur DA publié par l'institution Esc : <https://mp.weixin.qq.com/s/kuDcf-zcD9mRFFZerQmYPQ>  
La présentation des tuteurs publiée par l'institution Esc : [https://mp.weixin.qq.com/s/CuV30YEEkri-N-O\\_Jn1PwQ](https://mp.weixin.qq.com/s/CuV30YEEkri-N-O_Jn1PwQ)

<sup>27</sup> La présentation de tuteur WO publiée par l'institution Esc : <https://mp.weixin.qq.com/s/sGQjXk0yl5RMfvcvenOXEA>  
L'article des conseils et des expériences de l'apprentissage du tuteur DA publié par l'institution Esc : <https://mp.weixin.qq.com/s/kuDcf-zcD9mRFFZerQmYPQ>  
La présentation des tuteurs publiée par l'institution Esc : [https://mp.weixin.qq.com/s/CuV30YEEkri-N-O\\_Jn1PwQ](https://mp.weixin.qq.com/s/CuV30YEEkri-N-O_Jn1PwQ)

<b>Formation</b>	Doctorat en Médecine	Master en TAL (traitement automatique des langues)
<b>Répertoire langagier</b>	chinois, italien, anglais, latin, espagnol et français	chinois, anglais, français et langage de programmation

Figure 2. Tableau des profils globaux des deux tuteurs

Le professeur DA n'est pas diplômé en langue française ni en didactique mais en médecine. Avant de devenir professeur de français, il a travaillé à l'hôpital de Beijing Xiehe qui est un des hôpitaux réputés en Chine. Il s'intéresse à la langue française à mi-parcours de sa carrière de médecin. Aujourd'hui, le français est la langue qu'il maîtrise le mieux parmi les autres langues (l'italien, le latin, l'espagnol et l'anglais) (Annexe 6 : T40-43). Il obtient le diplôme de DALF C2 en 2019. Il est l'un des auteurs du manuel « 法语专四核心词汇 » (les vocabulaires indispensables au TFS4) publié par la maison d'édition Shanggai.

Le tuteur DA a de l'expérience dans l'animation d'ateliers et de conférences en présentiel (Annexe 6 : T11-18). Il a vécu une période de tuteur à temps partiel avant de passer à temps plein (Annexe 6 : T19). Sa carrière a commencé à la fin de l'année 2015. Pour devenir tuteur, il a suivi une formation délivrée par Madame Liu qui aborde l'ingénierie pédagogique et la conduite tutorale. Puis il a fait des cours d'essais sous l'observation de Madame Liu qui lui donnait des commentaires. Néanmoins, pour le tuteur DA, sa formation ne s'est pas arrêtée là, parce qu'il considère que la formation sur le terrain est sa formation principale. En effet, il dit : « l'essentiel c'est la suite de l'apprentissage en enseignant l'apprentissage progressif [...] il y a beaucoup de choses [...] que je dois étudier par moi-même en enseignant ce cours » (Annexe 6, T : 11).

Contrairement au tuteur DA, le professeur Woniuque est diplômé de licence en langue française de l'Université de Communication en Chine à Pékin. Ensuite, il a préparé un Master 2 de TAL (traitement automatique des langues) à l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3. Il est embauché par l'entreprise Ipsos depuis 2018, une société de sondage internationale de marketing d'opinion à Paris. L'enseignement en ligne est son travail à temps partiel, alors que la durée de son contrat tutorial a dépassé 3000 heures en 2019.

### 5.3.1.2 Profils des apprenants

L'institution demande principalement à l'apprenant d'avoir un niveau B1- à B1+ en français pour suivre le cours. Mais, il n'existe pas de test de positionnement au sein de l'institution. Le tuteur dit dans l'entretien (Annexe 6 : T59-62) : « cette classe de B2 est faite selon le profil de l'apprenant c'est-à-dire qu'ils ont envie de passer l'examen B2 ils sont

presque tous arrivés plus ou moins au niveau B1 [...] il suffit que les apprenants ressentent qu'ils ont la capacité de poursuivre ce cours c'est bon ↗ ». Et, s'ils ont envie de se préparer pour l'examen DELF B2, ils peuvent s'y inscrire en payant ; il n'y a pas d'autre exigence.

Il y a 74 inscrits chinois au total dans ce cours. Afin de connaître le profil des apprenants, un questionnaire a été réalisé et transmis (voir la section 6.3.2 pour la présentation du questionnaire). Seuls 21 apprenants y ont répondu. 75 % des participants estiment avoir un niveau de départ entre B1 - B2 : 12 participants s'estiment au niveau B1, 5 participants s'estiment au niveau B2. Le reste des participants s'estime au-dessous de niveau B1 (Annexe 2 : question 14). Il y a 3 hommes et 19 femmes parmi les 21 participants ; 90% d'entre eux ont entre 18-26 ans, 10% ont entre 26 et 34 ans (Annexe 2 : question 13/14). Il y en a 14 qui suivent le cours observé en Chine, 4 participants qui le suivent à l'étranger, 2 participants n'ont pas indiqué l'endroit où il vit l'enquêté (Annexe 2 : colonne de l'endroit où ils vivent). 75% des participants ont une expérience d'apprentissage à distance avant l'inscription. Pour 25% des participants, c'est la première fois (Annexe 2 : question 2). Parmi les enquêtés, il y a deux apprenants qui regardent toujours le cours enregistré et ne participant jamais à cours en direct (Annexe 2 : question 8.1). D'ailleurs, la raison la plus partagée du choix d'un apprentissage à distance parmi les apprenants est une recherche de flexibilité au niveau du moment de l'apprentissage, ensuite c'est au niveau du lieu, selon les réponses ouvertes à la question du questionnaire : « Pourquoi avez-vous décidé de suivre le cours à distance ? » (Annexe 2 : question 1).

En conclusion, ce profil partiel décèle que les enquêtés sont homogènes au niveau B1-B2. La majorité d'entre eux sont des femmes entre 18 et 26 ans, qui habitent en Chine, qui ont eu des expériences dans l'apprentissage à distance avant l'inscription et qui s'intéressent à la flexibilité au niveau du moment de l'apprentissage.

### **5.3.2 Plateforme multimodale CCTalk et son application en cours**

La plateforme d'éducation CCTalk est destinée au suivi du cours en direct en mode synchrone ou en mode différé grâce à son enregistrement.

Cette plateforme est favorisée par un grand nombre d'institutions de l'éducation en Chine. Selon le rapport d'analyse de marketing fait par l'entreprise de conseil QianFan<sup>28</sup> pour le mois juillet en 2019, il y a 275,000 utilisateurs actifs par jour en moyenne sur CCTalk.

---

<sup>28</sup>Le site de data payant de l'entreprise de conseil Qianfan : <https://qianfan.analysys.cn/refine/view/pageApp/pageApp.html?pageType=appAnalyse&appIds=2717970>

Il est utilisé par les utilisateurs 48,476 fois par mois. En moyenne, la durée de l'utilisation est de 184,000 heures par jour.

L'utilisateur peut entrer dans la salle via le téléphone portable ou l'ordinateur. La plateforme multimodale est audio-graphique-visio. Elle offre une unité d'outils de communication. Dès que les apprenants entrent dans la salle du cours, ils voient une surface se formant de cadres séparés. Un exemple de capture d'écran de surface de CCTalk de côté des apprenants est donné ci-dessous.

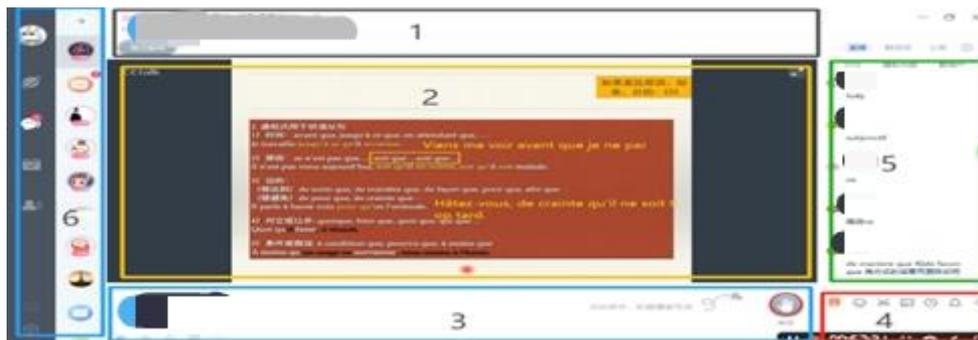


Figure 3. Capture d'écran de surface de CCTalk de côté des apprenants

Le cadre 1 affiche le nom du cours et le nombre de présents, dans lequel les apprenants peuvent appuyer sur le bouton gril pour sortir de la salle en plein cours. Dans le cadre 2 les apprenants voient les diaporamas publiés, des soulignages et des notes sur ces diaporamas rajoutés en cours par le tuteur. Dans le cadre 4, les apprenants peuvent clavarder en rajoutant des icônes et des photos, etc. Ces messages sont envoyés dans le cadre 5, dans lequel les apprenants voient également des messages clavardés du tuteur. Le cadre 3 mentionne qui est en train d'utiliser le micro, les apprenants peuvent appuyer sur l'image de main qui est à droite de ce cadre pour diffuser sa voix à tous les participants et échanger à l'oral avec les gens qui utilisent le micro. Mais dans ce dispositif, mis à part dans le cadre de l'activité de PO qui imite le DELF B2, l'utilisation « lever la main » est interdite par le tuteur, les apprenants s'expriment uniquement par le clavardage.

### 5.3.3 Principes méthodologiques du dispositif

Le dispositif est conçu pour permettre aux apprenants de passer l'examen DELF B2. Il faut noter que ce dispositif observé n'inclut pas d'évaluation finale. L'institution n'offre pas de diplôme à l'apprenant à la fin de ce dispositif. Si l'apprenant peut suivre tous les cours en direct et rendre tous les devoirs à temps, l'institution rembourse environ 5% des frais d'inscription de l'apprenant. Si l'apprenant ne participe jamais au cours en direct, que

l'apprenant abandonne le cours à mi-parcours ou saute des cours, il n'y aura aucune pénalité mise en place.

### 5.3.3.1 Emploi du temps et intensité de contenu des cours

Le dispositif se construit à partir de 3 types de cours, 12 séances de « 教材精讲 » (explication et enseignement avec le manuel), 4 séances de « 口语写作讲评 » (enseignement et correction de la production orale et écrite) et 4 séances de « 语法习题课 » (cours de grammaire et de correction d'exercices de grammaire). Le tableau de l'emploi du temps est présenté ci-dessous.

L'emploi du temps du Cours Delf B2 du mois de Décembre en 2018 19 :00-22 :00 (l'horaire de pékin)						
Jaune	Cours « explication et enseignement avec le manuel » (Cex) pris en charge par le tuteur DA					
Rouge	Cours « enseignement et correction de la production orale et écrite » (Ccr) pris en charge par le tuteur DA					
Bleu	Cours « grammaire et de correction d'exercices de grammaire » (Cgr) pris en charge par le tuteur WO					
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
24	25	26	27	28	29	30
31	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29					

Figure 4. Tableau de l'emploi du temps du dispositif

La durée prévue pour chaque séance est de 3 heures, de 19 :00 à 22 :00 (l'horaire de Pékin), avec 10-15 minutes de pause. Il y a 20 séances au total. Le dispositif est mensuel, c'est-à-dire qu'il ne dure environ qu'un mois, du 24/12/2018 au 29/01/2019, mais tous les thématiques des 8 dossiers (identité, santé, migration, cités, travailler, sensations, francophonies et perspectives) de la modalité "Alter-ego+ B2" et certains examens blancs de cette modalité sont tous réalisés en cours. Le dispositif est intensif et inclut tous les points nécessaires pour réussir l'examen DELF B2 (voir dans l'annexe 4 pour une précision des objectifs pédagogiques concrets des cours observés et de tous les supports choisis dans le

dispositif : les articles, les documents sonores, etc.). Néanmoins, le contenu du cours pèse tant au niveau cognitif de l'apprenant que le tuteur avoue qu'« [les apprenants] ont du mal à assimiler tout en même temps » (Annexe 6, T115).

Les trois types de cours du dispositif sont observés. Nous précisons dans le tableau suivant les trois séances observées.

	(Cgr) 30/12/2018	(Ccr) 31/12/2018	(Cex) 07/01/2019
Durée réelle	3 heures 6 mins 42 secondes.	3 heures 33 mins 40 secondes	3 heures 18 mins

Figure 5. Tableau des séances observées

### 5.3.3.2 Cohérence des cours et méthodologie principale appliquée

Même si le Ccr, le Cex et le Cgr dédiés aux différents objets pédagogiques dans le dispositif, la cohérence entre eux se présente.

Selon l'entretien avec le tuteur, l'activité principale du Cex est « l'explication des textes [la transcription de CO et l'articles de CE] dans le manuel est l'activité principale » (Annexe 6 : T51). Cette explication met en valeur la traduction de français à chinois, faite phrase par phrase. Lors de l'accompagnement de lecteur, la transcription de CO et l'articles de CE sont explorées comme un support de grammaire et de vocabulaire. Puis, le devoir de PE, de PO et des exercices systématiques faits à la maison se distribuent après le Cex. Le devoir de PE ressemble à un travail de traduction, l'apprenant traduit le texte chinois donné par le tuteur en ajoutant des opinions personnelles auprès du sujet désigné. À l'égard du devoir de PO, le plan de PO doit s'élaborer en chinois à la maison.

Ensuite, le Ccr sert à la correction du devoir de PO et PE. D'un côté, la correction de PE s'effectue sous l'approche comparative linguistique. A l'instar du Ccr observé du 30 /12/ 2018, le tuteur DA invite les étudiants à comparer des phrases traduites en français issues du devoir PE rendu des apprenants, puis il donne la meilleure traduction. De l'autre côté, la correction de PO s'effectue par le tuteur après le monologue de l'apprenant, qui se focalise sur le niveau syntaxique, grammatical et structural (introduction-développement-conclusion). Ce monologue est basé sur leur plan écrit en chinois et à la maison. Tous les apprenants peuvent entendre le déroulement de cette activité. Le tuteur n'accepte qu'un inscrit à cette activité de monologue en cours observé à cause de la contrainte de temps. Cette activité a pour but d'habituer les apprenants à passer l'épreuve de PO de DELF B2. Néanmoins, le débat à la suite du monologue comme dans l'examen est absent.

Enfin, le Cgr ne se contente pas de donner la correction collective du devoir faite à la maison, l'apprentissage de grammaire demeure un élément essentiel en cours. Toutes les connaissances transmises sont explicites, le déroulement de l'apprentissage commence toujours par une présentation qui s'achève par des exemples d'utilisation de la notion (ex. : le subjonctif), mais ces exemples sont non contextualisés.

Bien que les différentes fonctions des cours dans le dispositif, soit visée à explorer des CO/CE, soit visée à la correction de devoir fait à la maison, ils mettent en avant toutes les compétences linguistiques, surtout grammaticales. Le métalangage a une place considérable dans les trois types de cours, le tuteur met en relief la syntaxe des phrases en général (sujet, complément d'objet, phrase subordonnée, phrase circonstancielle, etc.). Pour les compétences visées de chaque activité dans les cours observés, un tableau synoptique est à votre disposition dans Annexe 7.

Par conséquent, les trois types de cours s'enchaînent l'un après l'autre de manière cohérente et selon l'approche traditionnelle. L'enseignement met l'accent sur la traduction, la grammaire et la syntaxe.

## Chapitre 6. Recueil et traitement des données empiriques

Les méthodes de recueil des données de cette recherche sont les transcriptions des interactions verbales, les descriptions des interactions non verbales, le questionnaire destiné aux apprenants et l'entretien avec le tuteur, ainsi que les supports pédagogiques. Ces derniers aident à compléter les informations de l'ensemble du dispositif observé. Ils sont téléchargés dans le cloud de « Baidu » où les tuteurs les ont sauvegardés au fur et à mesure.

À part les supports pédagogiques, il est indispensable, au préalable, de s'intéresser à la motivation du choix des autres données et des conditions de mise en œuvre du recueil. Ensuite, ce chapitre est dédié à la présentation de la conception du questionnaire, du guide d'entretien, et de la transcription multimodale. À la fin, des outils méthodologiques servant à l'analyse seront développés en rappelant les hypothèses de recherche.

### *6.1 Transcription des interactions verbales*

#### *6.1.1 La motivation et les conditions de mise en œuvre de cette méthodologie*

Comme l'interaction pédagogique favorise la démonstration de l'engagement de l'apprenant, faire la transcription des interactions verbales est une nécessité.

Il est à noter que l'effet « intru » (Cicurel, 2011 : 243) de l'observatrice qui pourrait fausser l'authenticité de l'interaction pédagogique recueillie est atténué grâce à l'utilisation d'un surnom inventé par l'observatrice sur CCTalk. Comme les tuteurs ne connaissent pas ce surnom et que l'observatrice peut entrer ou quitter le cours comme les apprenants, l'observateur peut se présenter en silence sans attirer l'attention des tuteurs. Même si les tuteurs sont au courant de l'observation, le tuteur DA voulait savoir si les cours que j'avais observés étaient les siens. Il m'a demandé pendant l'entretien : « (les cours que) vous avez suivis sont-ils les miens ↗ » (Annexe 6, T49).

Les trois cours observés (voir la section 5.3.3.1) ont été enregistrés avec un logiciel de capture d'écran dynamique (ApowerREC) qui permet d'enregistrer à la fois l'image et le son. L'historique du chat compte les échanges textuels et iconiques des participants ainsi que des gestions des expressions par écrit (l'action de retirer un échange et l'action d'offrir des fleurs virtuelles à l'enseignant s'expriment automatiquement en écrit dans le chat). Cette historique est sauvegardée systématiquement par la plate-forme CCTalk en cours, mais elle ne peut pas être récupérée sous forme exploitable. Ainsi, la mise en forme du corpus, qui se

présente dans ce chapitre, nécessite d'un côté le copié-collé du chat et de l'autre côté de la transcription pour le discours sonore de l'enseignant.

### 6.1.2 Transcription multimodale

L'interaction pédagogique (les données principales) est mise en page sous forme de tableau qui s'inspire du travail sur « Lyecum » (a synchronous audio conferencing system) de Chanier et Vetter (2007 : 6) se focalisant sur la modalité audio et textuelle comme ceci :

<i><b>Id</b></i>	<i><b>Hours</b></i>	<i><b>Actor</b></i>	<i><b>Audio</b></i>	<i><b>Chat</b></i>
tpa49	0:13:17	sil	71	
tpc11	0:13:39	AT2		you have something on <a href="http://iteslj.org/">http://iteslj.org/</a>

Figure 6. Exemple de transcription de Vetter et Chanier (2006 : 6)

Dans le tableau conçu plus bas, les colonnes parallèles réalisées montrent la multimodalité de la plateforme CCTalk et facilitent une représentation du recouvrement des tours de parole entre l'audio et le clavardage. Il est nécessaire de préciser que la section « modalité<sup>29</sup> » inclut les modalités selon la notion courante dans le domaine d'Homme-Machine (audio et clavardage), y compris la musique ; « la musique comme une modalité en IHM [Interactions homme-machine] » (Chanier & Vetter, 2007 : 65). C'est pourquoi par exemple dans le tableau de transcription du cours du 30/12/2018 ci-dessous, la musique est placée dans la colonne de « Modalités ». Ensuite, comme le tuteur monopolise l'audio, mettre deux locuteurs dans la colonne de « Actor » n'est pas possible, comme le tableau en haut l'indique. Donc les « Actor » sont précisés dans deux colonnes : « tuteur » (E) et « apprenant » (A). Les tours de parole sont mentionnés à gauche, devant les colonnes de chaque locuteur, signalés par « T ».

<b>Cgr 30 /12/2018</b>					
<b>L'ouverture du cours</b>					
<b>T</b>	<b>E</b>	<b>T</b>	<b>A</b>	<b>Modalité</b>	
				<b>Clavardage</b>	<b>La musique</b>
		1	A15	-	-

<sup>29</sup> L'utilisation du TBI, intéressante à analyser, sera décrite selon le besoin. Elle n'est pas transcrite dans la colonne de « Modalité » pour éviter d'alourdir le tableau de transcription qui est déjà complexe.

		2	A3	comment s'appelle-t-elle cette chanson ? 这首歌叫啥呀 ?	Chanson Française (5m environ)
		3	A14	si keke s'enrhume 壳壳感冒了啊	
				Silence (44 secondes)	
4	W			<i>Fréro délavega - le chant des sirènes</i>	
<b>La musique est arrêtée</b>					
<b>T</b>	<b>E</b>	<b>T</b>	<b>A</b>	<b>Modalité</b>	
				<b>Clavardage</b>	<b>Audio</b>
5	W	6	A14	1	<i>Hello Bonsoir à tous</i> pouvez-vous m'entendre ↗
		7	A3	<i>merci</i>	//T6-7 <i>Bonsoir</i> Hello bonsoir à tous 能听的见我说话吗 bonsoir

Figure 7. Tableau de transcription multimodale

Conventions de transcription :

- 1 //+**un numéro du tour de parole** : le recouvrement de tel tour de parole (ex : //T6-7 dans le tableau ci-dessus. T6-7 étant le recouvrement de T5 *Hello Bonsoir à tous*...).
- 2 **Sil** : Le silence de plus de 2 secondes (transcrit selon le besoin).
- 3 **A+ un chiffre de série** : désignation des apprenants (ex : comme A1, A2 et A3, etc.)
- 4 ↗ : intonation montante
- 5 **Mots en italiques** : ce qui est exprimé en français en cours
- 6 **W** : le tuteur WO
- 7 **D** : Le tuteur DA
- 8 Les paroles en chinois sont données au-dessous de la traduction en taille de police 8 (ex : 这首歌叫啥呀 ?)

## 6.2 Entretien avec le tuteur

### 6.2.1 La motivation et les conditions de mise en œuvre de cette méthodologie

Comme il « ne [faut] pas croire qu'on sait parce qu'on a vu » (Marcel Mauss 1967 : 9, cité par Copans & al., 2011 : 75), et que les régulations tutorales sont issues d'un motif pour créer et maintenir des conditions optimales d'après les tuteurs, il est nécessaire de mener un entretien avec les tuteurs dans cette recherche. Un entretien avec le tuteur peut nous aider à recueillir des informations valables liées à ses opinions, ses représentations et ses pratiques ; surtout des informations sur la conscience des difficultés des tuteurs dans l'interaction pédagogique à distance, ainsi que sur les stratégies que les tuteurs emploient.

Néanmoins, à cause d'un manque de temps de la part des tuteurs, l'entretien d'auto-confrontation est irréalisable. De ce fait, un entretien compréhensif est finalement mis en place, sachant qu'il permet également d'approfondir la recherche en prenant en compte des raisons pratiques et en saisissant mieux le sujet observé à travers son histoire de vie.

La participation à l'entretien après l'observation de cours reste volontaire. Comme le tuteur WO enseigne en cumulant un autre métier à temps plein, il n'a pas pu consacrer du temps à un entretien en raison de sa surcharge de travail. En revanche, le tuteur DA l'a accepté. L'autorisation d'enregistrement est demandée au début de l'entretien (voir la consigne du guide d'entretien dans la section 6.2.2).

L'entretien se fait via l'application WeChat en audio sur l'ordinateur qui est similaire à l'application WhatsApp. L'entretien du 30/03/2019 fait 37.45 minutes jusqu'à l'interruption parce que la batterie de téléphone du tuteur était faible. De ce fait, le deuxième entretien a lieu le 07/04/2019, ayant le but d'achever le premier et de développer davantage sur des sujets intéressants introduits par le tuteur dans le premier. C'est pourquoi il n'y a qu'un seul guide d'entretien pour les deux interviews. Dans le deuxième entretien, une interruption à 15.75 minutes est provoquée par des problèmes de Wifi, mais cette gêne a été réglée en quelques minutes. Ce souci est signalé par [...trouble de wifi...] dans le corpus (Annexe 6).

### **6.2.2 Conception du guide d'entretien**

Etant donné que le but de l'entretien était de recueillir plus d'informations concernant le terrain afin de construire sa configuration de manière plus précise et sur les conduites tutorales variées dans la situation à distance qui est complexe, la conception de l'entretien s'inspire du modèle en 3 dimensions de la pyramide de l'ingénierie multimédia de Daniel Poisson (Develotte, 2006) (voir la figure ci-dessous). Le quatrième pôle « média » de cette pyramide est ajouté afin de compléter le modèle géométrique « classique » du triangle didactique (*ibid.* : 96). Le modèle de Poisson illustre les relations croisées des participants dans une plate-forme d'éducation de manière complète entre les 4 pôles principaux : le média, le savoir, le formateur et l'apprenant.

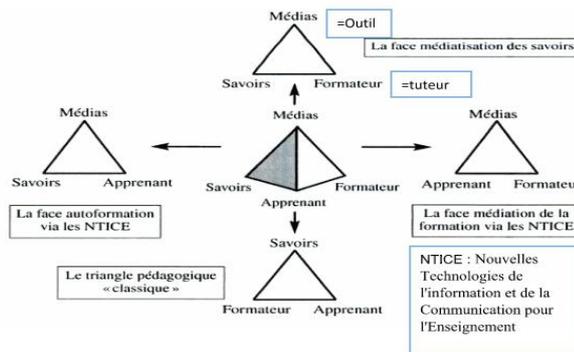


Figure 8. Pyramide de l'ingénierie multimédia de Daniel Poisson (Develotte, 2006 : 96)

Dans l'entretien, la facette « tuteur, savoir et outil » et celle de « tuteur, savoir et apprenant » se mettent en relief. Ce modèle 3D comporte davantage de notions dans chaque facette. Des termes se différencient avec les termes employés par d'autres auteurs. Par exemple dans ce modèle, le thème « autoformation » est caractérisé par le développement de l'autonomie de l'apprenant. Il faut noter que cette recherche ne vise pas une compréhension approfondie de ce modèle des relations. Ce recours théorique ne nous donne qu'une orientation pour décoder les relations mêlées dans la situation pédagogique en ligne afin de concevoir une liste de thèmes contenus dans l'entretien.

De plus, les thèmes et les sous-thèmes choisis couvrent 4 axes : la contextualisation (selon 2 axes : la biographie de l'enseignant et le contexte de la conception pédagogique), les pratiques du tuteur (les comportements intéressants des tuteurs surtout au niveau affectif) et les représentations du tuteur (la description de sa propre classe, ce qu'est un cours idéal de sa part et les compétences exigées du tuteur selon lui), ainsi que la manipulation de la plateforme (ex : le choix de modalité). Les questions sur la conception pédagogique du cours sont posées au fur et au mesure dans l'entretien.

Dès le début dans la consigne, une courte présentation du chercheur, un choix entre les deux langues (chinois/ français) laissé au sujet interrogé et une proposition de se tutoyer visant à réduire la distance entre les interlocuteurs sont envisagés ; puisque le climat de détente dans l'entretien est important pour que le sujet interrogé puisse être à l'aise, pour qu'il ait confiance en moi et qu'il puisse parler avec sincérité.

<b>Guide d'entretien</b>	
<b>La consigne</b>	Bonjour/Bonsoir. Je suis étudiante en Master FLE (Français langue étrangère). Je m'intéresse à l'enseignement du FLE à distance. Aujourd'hui je voudrais que nous parlions de ce sujet. Vous pouvez parler en chinois ou en français selon votre envie. Êtes-vous d'accord pour que j'enregistre notre conversation car je ne pourrai pas prendre

	de notes suffisamment rapidement sinon. Avant de commencer, pouvez-vous me parler de votre parcours de formation ? Quelle spécialité avez-vous fait ?
<b>Liste de thèmes (les questions rédigées, voir Annexe 5)</b>	
<b>Biographie de l'enseignant</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le parcours de formation</li> <li>2. Le parcours professionnel</li> <li>3. Les difficultés rencontrées et les solutions</li> </ol>
<b>La relation entre le tuteur et l'outil</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Les avantages et les contraintes de CCtalk</li> <li>5. La préférence de modalités utilisées</li> <li>6. Les raisons du choix de modalités</li> <li>7. La gestion de modalités (s'il y a des adaptations pédagogiques à cause des limites technologiques dans l'interaction)</li> </ol>
<b>La relation entre « Tuteur, savoir et apprenant »</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Les informations des apprenants observés (ex : les apprenants remarquables, les niveaux des apprenants, etc.)</li> <li>9. La conception pédagogique du cours (la raison du choix de « Alter égo », le déroulement du cours, etc.)</li> <li>10. Des stratégies pédagogiques : servent à l'interaction/ à attirer l'attention de l'apprenant/ l'image donnée par le tuteur/ le climat de la classe (l'utilisation de la musique)</li> <li>11. L'image conçue du tuteur (la disposition du tuteur, le choix de surnom du tuteur)</li> <li>12. Des phénomènes observés remarquables dans l'interaction (le silence marqué et l'attitude du tuteur par rapport aux questions posées dans le chat)</li> <li>13. Les moments marquants (voire paradoxaux) ou imprévus d'après le tuteur (la déplanification, la remédiation)</li> </ol>
<b>La représentation du tuteur</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. L'image de l'enseignement à distance</li> <li>15. L'image de son propre cours (un mot clé)</li> <li>16. Les compétences indispensables du tuteur</li> <li>17. La classe à distance idéale</li> </ol>

Figure 9. Tableau de guide d'entretien

Les questions posées dans l'entretien ne suivent pas l'ordre des mots-clés présentés dans ce tableau. Les thèmes abordés dans l'entretien ne s'y limitent pas non plus, dans la mesure où des thèmes engagés par le sujet interrogé sont acceptés dans l'entretien.

### **6.3 Questionnaire destiné aux apprenants**

#### **6.3.1 La motivation et les conditions de mise en œuvre de cette méthodologie**

Comme l'inscription n'exige pas d'informations personnelles comme l'âge et le genre des apprenants, un questionnaire en ligne est mis en place pour connaître le profil des apprenants. Celui-ci est adopté comme une méthode économique et faisable pour recueillir

des données sur les apprenants, comme leur nom sur CCTalk et ce qu'ils pensent des tuteurs, etc. De surcroît, le questionnaire aide à expliquer leurs pratiques intéressantes au premier regard, comme François de Singly (2012 :17) explique : « le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite », qui permettrait à la recherche d'aller plus loin en se basant sur les raisons de leurs comportements.

Le questionnaire a été élaboré sur le site chinois « questionnaire Xin » spécialisé dans l'enquête de recherche, et distribué aux apprenants via l'application Wechat. Pour leur donner envie de participer, chaque participant peut recevoir une récompense de 3 RMB (environ 0.375 euros) de la part de l'observatrice. Les apprenants ne connaissaient pas la problématique de cette étude. Dans la consigne du questionnaire (voir la figure 10 ci-dessous), la finalité et les critères éthiques de ce questionnaire sont annoncés.



Figure 10. Capture d'écran de la consigne du questionnaire et la traduction en français

Les apprenants peuvent accéder au questionnaire avec leurs identités de Wechat qui partage automatiquement leur surnom, leur position géographique et leur genre sous condition de l'accord de l'utilisateur. Le site « questionnaire Xin » peut ranger les données recueillies sous la forme de tableaux et de graphiques. Les données offertes par Wechat, sont toutes mises dans la colonne « l'endroit où il vit l'enquêté » (voir dans annexe 1). Les participants sont nommés par le numéro de série selon la chronologie de participation sur le site « questionnaire Xin ». Le taux de participation du questionnaire est de 29.7% (22 apprenants participent parmi les 74 en total).

Pour confirmer la crédibilité des questionnaires remplis, une comparaison des données de genre publiées par l'apprenant via Wechat avec les réponses sur la question 14 (demander leur genre, voir annexe 1) du questionnaire est mise en place. Si la réponse de cette question n'est pas identique à celle partagée sur Wechat, le doute est permis sur la crédibilité de la copie. Après comparaison, 21 des réponses de la questions 14 sont identiques

à celle de Wechat. Néanmoins, un participant a répondu deux fois au questionnaire. Donc, finalement dans les 22 questionnaires remplis, il y a 20 exemplaires qui sont crédibles et 2 non validés

### **6.3.2 Conception du questionnaire**

Le questionnaire est conçu selon deux axes : le fond et la forme. Les questions sont conçues à partir des trois types classiques de questionnaire de Bréchon (2001 : 147) : « les questions d'opinion », « la question signalétique » et « la question [qui porte] sur les comportements ».

En ce qui concerne la conception de chaque question, voir dans l'annexe 1 pour la formulation concrète de chacune, les questions 7, 8,9,10 (des *questions d'opinion*) visent à savoir ce que pensent les répondants.

Ensuite, les questions 4, 4.1, 5 visent l'utilisation de modalité sur CCTalk. La question 4 aborde la préférence de modalité de l'apprenant sans la contrainte de l'autorisation du tuteur, puis une justification de cette préférence dans la question 4.1. À la fin, la question 5 se focalise sur le sentiment de l'utilité de la modalité clavardage par les apprenants.

Puis, les questions 1, 2, 12, 13 et 14 sont des *questions signalétiques* destinées à connaître les profils des répondants. La question 1 vise à connaître les raisons de leur inscription. La question 2 demande l'expérience d'apprentissage en ligne de l'apprenant. Les questions 12, 13 et 14 visent le niveau de français, l'âge et le genre de l'apprenant. La question 14 sert à confirmer la crédibilité de la copie recueillie en comparant avec les informations du genre des utilisateurs partagées par le Wechat. Le choix de placer ces trois questions à la fin du questionnaire s'explique par la volonté d'éviter de heurter la sensibilité du répondant à l'égard des informations personnelles dès le début du questionnaire en dépit de l'anonymat. Surtout en ce qui concerne la question de l'âge, au lieu de leur demander l'âge précis, les intervalles des âges sont proposés par 8 ans de décalages afin d'avoir des profils relativement précis des répondants de la globalité de la classe.

En outre, les questions 3 et 6 (*la question sur les comportements*) permettent de comprendre les comportements observés des répondants. La question 6 (la question filtre) est destinée à guider ceux qui n'utilisent jamais le chat et ceux qui l'utilisent avec différentes fréquentations. Comme les items « parfois » et « souvent » pouvant être ambiguës pour les répondants, les expressions « moins de la moitié du nombre total de cours (parfois) » et « plus que la moitié ou la moitié de nombre total de cours (souvent) » se mettent en place

pour les préciser. Si le participant n'utilise jamais le chat, le questionnaire l'orientera vers la question 6.1. L'item « autre » augmente la flexibilité du questionnaire, permettant d'inclure les imprévus. Si le participant utilise parfois, souvent ou à chaque cours le chat, le questionnaire l'orientera vers la question 6.2. De surcroît, le questionnaire oriente également le participant utilisant parfois ou souvent le chat vers la question 6.3.

#### **6.4 Outils méthodologiques et rappel des hypothèses de recherche**

Étant donné que le dispositif est pris en charge par deux tuteurs, il nous a paru intéressant d'essayer de mettre en commun et de comparer certaines données issues des cours pris en charge par chacun d'eux. Face à l'ampleur des échanges dans les trois cours observés (au total 1850 tours de chat), une sélection des données est d'abord mise en place.

Comme la motivation et l'environnement de travail (le contexte immédiat de l'apprenant : l'endroit où il travaille, son état psychologique etc.) influencent l'engagement interactionnel de l'apprenant, deux cours consécutifs peuvent limiter le changement potentiel de ces conditions d'apprentissage dans une certaine mesure. De ce fait, il est apparu souhaitable de retenir pour l'analyse les interactions pédagogiques du Ccr du 31/12/2018 pris en charge par DA et celles du cours du Cgr 30/12/2018 de WO. Nous n'avons donc pas retenu le cours daté de 07/01/2019. Ceci est d'autant plus logique parce que dans le Ccr du 31/12/2018, le nombre de tours de parole (clavardage) de l'apprenant, le nombre de mots, ainsi que le nombre d'apprenants participant à l'interaction sont plus élevés que ceux dans le Cex du 07/01/2019, ce que montre le tableau ci-dessous :

	Cex 07/01/2019	Ccr 31/12/2018	Cgr 30/12/2018
Tuteur	DA	DA	WO
Durée d'enregistrement	3h 18m	3h 33m 40s	3h 6m 42s
Nombre de tours de parole (clavardage) des apprenants	720	754	376
Masse de mot	1163	1515	887
Nombre d'apprenants participant à l'interaction	24	26	31
Totalité de tours de paroles du chat	1850		

Figure 11. Tableau des informations élémentaires des trois cours

Ainsi, cette étude se concentre sur l'analyse interactionnelle du Ccr 31/12/2018 de DA et du Cgr 30/12/2018 de WO. La recherche suit l'axe qualitatif interactionnel et l'axe quantitatif statistique. Comme il n'y a qu'une apprenante qui participe à PO en cours, cette

PO ne dure que 1m33s, d'autant plus que c'est un monologue préparé en avance chez elle, les données de PO ne sont pas incluses dans les données à analyser du Ccr.

En premier lieu, en vue de vérifier l'hypothèse selon laquelle *l'engagement interactionnel des apprenants reste très limité*, il est nécessaire d'abord de chercher à connaître respectivement le taux des présents, des participants de l'interaction et des apprenants qui restent silencieux. Ensuite, nous nous interrogeons sur la longueur des tours de parole publiés par les participants dans les deux cours. De plus, l'analyse qualitative s'effectue selon deux axes : les moments d'enseignement et les moments de d'ouverture et de fermeture du cours. Lors du moment d'enseignement, il sera nécessaire d'observer la *qualité de l'engagement* à travers l'étude des phénomènes de négociation du sens, de co-construction (voir la section 4.2) dans lesquels les mouvements d'alignement, les ajustements conversationnels sont repérés (voir la section 4.2). Cela permet également de vérifier l'hypothèse selon laquelle *l'engagement interactionnel se situe rarement sur la dimension affective*. Enfin, *l'intensité de l'engagement interactionnel* est étudiée en s'appuyant sur le pourcentage de recouvrement audio-graphique, le pourcentage du silence et le Pourcentage des Messages d'Enchaînement Immédiat (voir la section 4.2) (PMEI). D'ailleurs, les données du questionnaire destiné aux apprenants aidant toujours à approfondir l'analyse interactionnelle décrite, serviront dans une certaine mesure à expliquer les phénomènes observés.

Dans un deuxième lieu, la présente étude inclut l'objectif de repérer les régulations qui interviennent dans un dispositif d'apprentissage vidéographique synchrone. En vue de vérifier l'hypothèse selon laquelle *le tuteur ne cherche pas dans ce dispositif à favoriser la prise de parole des apprenants, mais les aider à suivre son discours à distance*. Comme les régulations tutorales issues d'un motif *créer et maintenir des conditions optimales selon les tuteurs*, il est nécessaire d'abord d'abord les données de l'entretien avec DA. Les données empiriques seront ensuite étudiées par deux biais proposés par Guichon et Drissi (2008) (voir la section 3.3) : *la consigne et l'évaluation* en cours, afin de prendre en compte certains phénomènes singuliers dans la pratique. De ce fait, il s'agit également d'un objectif de repérer des écarts entre la pratique et le discours de l'entretien du tuteur DA, et d'une comparaison de conduite tutorale entre les deux tuteurs.

## **Partie 3**

-

## **Cadrage d'analyse**

## Chapitre 7. L'engagement interactionnel des apprenants

### 7.1 Taux des participants en cours parmi les présents

En premier lieu, il importe de rappeler que cette étude met l'accent sur ceux qui sont présents dans chaque cours. Dans les deux cours observés, l'éventail de la répartition de la prise de parole parmi les présents est assez large. En effet, le taux des apprenants qui s'engagent dans l'interaction dépasse la moitié des présents dans les deux cours observés. Voici le tableau du taux de participants à l'interaction et celui du taux de ceux qui restent silencieux :

	<b>Cgr</b>	<b>Ccr</b>
Nombre d'apprenants présents dans la classe	45	41
Nombre d'apprenants prenant la parole	31	26
<b>Taux de participants à l'interaction</b>	<b>69%</b>	<b>63 %</b>
Nombre d'apprenants qui restent toujours silencieux	14	15
<b>Taux des présents restant silencieux</b>	<b>31%</b>	<b>37%</b>

Figure 12. Tableau du taux de participants à l'interaction et du taux de ceux qui restent silencieux

En second lieu, il y a 14 apprenants qui sont présents dans un cours mais absents dans l'autre cours (A 2, 7, 35, 37-40, 13-15, 19-22). Ce phénomène d'absence pourrait être lié au règlement laxiste du dispositif (aucune sanction donnée en cas d'absence au cours).

### 7.2 Longueur des tours de parole

Les prises de parole sont assez limitées d'environ deux mots en général, peu importe le cours, mais il existe un décalage entre les moyennes de mots par tours pour chaque participant dans les deux cours.

Tout d'abord, dans le Cgr, comme il y a 31 participants à l'interaction qui prennent la parole, les moyennes de mots par tour de parole de chaque apprenant sont rangées par ordre croissant, dont le médian se situe au 16ème rang (voir l'annexe 8, en rouge dans le tableau) ce qui correspond à 1.5 mot. En revanche, comme il y a 26 participants qui prennent la parole dans le Ccr, les moyennes de mots par tour de parole pour chacun des participants sont rangées par ordre croissant (voir l'annexe 8), le médian des participants est le total du 13ème rang et du 14ème range divisé par 2, ce qui correspond à 2.67 mots.

Néanmoins, la gamme de la longueur des tours de parole est variée dans les deux cours. Parmi tous les apprenants qui prennent la parole, le minimum de nombre de mots en

moyenne par tour de parole de chaque apprenant est de 1 à 10.33 maximum dans le Cgr, et de 1 à 10.67 mots dans le Ccr. Ainsi, les tours des différentes longueurs des apprenants pourraient manifester une variété des engagements interactionnelles.

Pour le savoir, il est nécessaire d'aborder une analyse qualitative ci-après en analysant la co-construction des échanges au niveau de la structure d'échanges et de la négociation du sens dans les deux cours.

### ***7.3 Qualité de l'engagement interactionnel des apprenants***

Afin d'aborder une analyse plus fine, l'étude ensuite se divise en deux parties : celle sur les moments de l'enseignement et celle sur les données dans l'ouverture et dans la fermeture du cours. Cela correspond aux tableaux synoptiques dans l'annexe 7.

#### ***7.3.1 Moments de l'enseignement***

##### ***7.3.1.1 Réponses aux questions posées par les tuteurs***

L'observation de l'interaction montre que le schéma P/A (le professeur / l'apprenant) et P/A/P est la plus répandu dans les deux cours observés. Il se construit en deux ou trois temps : la demande du professeur, la réponse de l'apprenant et la correction du professeur ou l'évaluation du professeur. De plus, la majorité des réponses est destinée à répondre une question ciblant l'acquisition linguistique.

En effet, dans le Cgr, il y a 87.1% (284/326) des tours qui sont des réponses à la question posée par le tuteur. En revanche, il y a 82.7 % (609/742) des tours qui sont des réponses à la question posée par le tuteur dans le Ccr. Ensuite, parmi ces réponses, dans le Cgr, il s'agit de 4.6 % (15 tours) des réponses servant à confirmer le bon fonctionnement du logiciel (ex : pour répondre à si les apprenants peuvent entendre la voix de tuteur) et 3.8 % (11 tours) répondant à la question : « voulez-vous faire une révision sur ce point grammatical aujourd'hui ou la prochaine fois  » (这个需要复习一下吗还是下一次课的时候再复习). Au contraire, dans le Ccr, il y a 14.6 % des réponses (106 tours) qui font suite à une question posée par le tuteur sur la bonne compréhension de son cours, avant de pouvoir avancer. 1.6 % des réponses (12 tours) servent à confirmer si les apprenants peuvent entendre la voix du participant de la PO et 0.8 % (6 tours) répondent à la question posée par DA : « combien de notes vous avez obtenu au contrôle ? ».

Néanmoins, la structure des échanges ne se limite pas au schéma de P /A ou P/A/P qui se compose de deux ou trois échanges. Nous avons constaté deux dérivations de cette structure dans les deux cours.

En premier lieu, dans le schéma P/A/P, « A » ne désigne pas forcément qu'un seul apprenant. En effet, plusieurs réponses données par différents apprenants sont possibles, peu importe si ces réponses sont identiques. Néanmoins, la question 6.3 du questionnaire révèle que 75% des enquêtés n'intervienne plus la parole quand ils voient plusieurs camarades ayant déjà publié leurs réponses dans le chat (voir l'annexe 2).

Voilà, un exemple dans le Cgr :

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1.	W				Comment nous pouvons conjuguer <i>savoir</i> (en subjonctif) <input type="checkbox"/> Savoir 我们应该怎么变呢
		2	A2	<i>sache</i>	
		3	A20	<i>sache</i>	
		4	A31	<i>sache</i>	

Figure 13. Extrait des réponses à une question posée par WO

En second lieu, l'autre variation de P/A/P est que les apprenants continuent à publier leurs réponses après l'évaluation du tuteur. La structure des échanges devient P/A/P/A. Ce phénomène serait issu de la caractéristique quasi-synchrone de l'interaction audio-graphique : l'échange écrit peut être publié en retard par rapport à l'échange à oral à cause du temps perdu à clavarder. Ce décalage est souvent moins de 2 secondes entre l'évaluation du tuteur et la réponse retardée. En outre, la séquence pourrait se finir par une reprise corrective de celui qui a commis l'erreur et des autres apprenants. La structure d'échanges serait alors P/A<sup>1</sup>/P/A<sup>1</sup>ouA<sup>2</sup>. Mais, la reprise corrective n'est pas courante dans les échanges.

### 7.3.1.2 Réponse peu satisfaisante au niveau cognitif

L'engagement de l'apprenant peut être insuffisant dans l'apprentissage de langue, même s'il répond à une question prévue par le tuteur ayant le but de faire apprendre la langue française aux apprenants, quand l'apprenant a juste simplement envie de parler et de communiquer dans le chat en chinois. Ainsi l'attention de l'apprenant se focalise sur la communication au lieu qu'elle soit sur la langue. Ce phénomène est relevé également dans les deux cours observés.

Un exemple de Cgr est comme ceci :

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1	W				ici nous pouvons parler un peu des différents niveaux de crime le moins pire est quoi y-a-t-il quelqu'un qui sait <input type="checkbox"/> le crime le moins grave 在这里我们可以说一下犯罪的几个级别啊最轻的是什么最轻的有人知道吗最轻的犯罪
				Sil (8s)	
		2	A31	行政处罚	
3	W	4	A17	délit	ah 行政处罚//T4-5 ah nous sommes en train de parler comment le dire en français (ris) ok je vais vous dire c'est <i>infraction</i> ou <i>contravention</i> les deux signifient la violation d'une loi entraînant une sanction
		5	A31	la détention à court terme 拘役	啊行政处罚啊我们在讲法语(笑) ok 我给出来哈 <i>infraction</i> 或者是 <i>contravention</i> 这两个呢是我违章违法

Figure 14. Extrait des réponses peu satisfaisante au niveau cognitif

Dans cet extrait, WO pose la question pour que les apprenants puissent élargir leur vocabulaire. Il veut que les apprenants s'engagent dans l'apprentissage de langue française, tandis que A31 prend la parole (T2 et T4) en chinois. Il est possible que A 31 prenne la parole n'ayant que la communication pour but. C'est pourquoi WOa dit « nous sommes en train de parler comment le dire en français ».

### 7.3.1.3 Réponses données avant les questions abordées par les tuteurs

Il arrive que les apprenants introduisent parfois le thème prévu dans le cours avant le tuteur. Ainsi, il apparait que les apprenants n'ont pas peur de prendre l'initiative d'accélérer le rythme du cours qui être contrôlé par le tuteur en général, ce qui montre le niveau haut de l'engagement interactionnel des apprenants.

En effet, les exercices à corriger et les présentations des points linguistiques sont écrites sur le diaporama, les apprenants peuvent savoir le contenu pour le temps suivant. Il existe au total 6 réponses (1.84 %) dans le Cgr et 8 réponses (1.07%) dans le Ccr qui sont publiées avant la question abordée par le tuteur. Parmi tous les cas repérés dans les deux cours, il n'y a qu'une fois, donné ci-après repérée dans le Cgr, où l'apprenant a retiré ce qu'il a publié, comme s'il a pris conscience que son message publié est inapproprié. Lorsque le tuteur et les autres apprenants continuent d'échanger autour « *des synonymes de sans papier* », A2 envoie « *par son hospitalite* » (T3) qui est une réponse à l'avance, puis il le retire (T5).

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1	W	2	A21	<i>Mal-loge</i>	[...] y-a-t-il des synonymes de <i>sans papier</i> [?] [...] //T2 <i>SDF</i> sans domicile fixe don //T3 les journaux utilisent souvent ce mot certes //T4 tu peux aussi dire <i>vagabond</i> quelqu'un//T5 n'a pas de travail mal logé nous pouvons regarder le premier sens de cette expression// T6 ah clochard est une expression courante [...] 有哪些 <i>sans papier</i> 的同义词 [?] [...] <i>SDF</i> 没有固定居所的人所以报纸经常用这个词当然 你也可以说 <i>vagabond</i> 无业游民 <i>mal logé</i> 我们可以从这个词看出来啊 <i>clochard</i> 是经常出现的
		3	A2	<i>par son hospitalite</i>	
		4	A23	<i>Clochaud</i>	
		5	A2	A2 retire le message (T3)	
		6	A23	<i>Clochard</i>	

Figure 15. Extrait des réponses données avant les questions abordées par les tuteurs

#### 7.3.1.4 Auto/hétéro-correction des apprenants et justification de mauvaise performance

D'une part, les apprenants manifestent la conscience de commettre une erreur en retirant les messages sans la correction à la suite. Ils prennent l'initiative de retirer des propositions fausses soit à la suite des propositions différentes que celle retirée, soit sans raison observable. Il existe 18 cas de suppression dans le Cgr (5.5 %), 14 cas de suppression (1.8 %) dans le Ccr à la suite de la correction.

D'autre part, les apprenants ne retirent pas leurs erreurs. Ils s'auto-corrigent en publiant la bonne réponse, soit sans raison observable, soit par une sollicitation tutorale. Cette sollicitation sera présentée dans la partie d'analyse de conduite tutorale (la section 8.4.1). D'un côté, lorsqu'il n'y a pas de raison observables, l'auto-correction est toujours liée à une erreur d'orthographe contenue dans la publication comme l'exemple donné plus haut dans T4-T6. Néanmoins, il importe de noter que 45% des enquêtés du questionnaire trouvent que taper les mots les aide à mémoriser l'orthographe comme avec l'écriture manuelle (voir la question 6.2 dans l'annexe 2). C'est un des motifs potentiels de la prise de parole d'après eux. De l'autre côté, après une sollicitation tutorale, l'auto-correction est toujours liée au savoir linguistique.

De plus, il y aurait des hétéro-corrections potentielles entre les apprenants. Comme il n'y a pas de désignation dans les messages publiés des autres apprenants, nous ne pouvons pas confirmer que telle ou telle proposition correcte est une hétéro-correction de telle ou telle fausse réponse. Les apprenants peuvent simplement vouloir publier leurs propres réponses

sans vouloir corriger l'erreur des autres. Pourtant, les publications des autres apprenants, peuvent être considérées comme des hétéro-corrections par le tuteur et par celui qui commet l'erreur, ce qui est montré par la réaction des apprenants, telle que la suppression de la fausse réponse après une bonne réponse des autres, et manifesté par la validation du tuteur suite à une fausse réponse, telle que « voilà très bien c'est ça » (对了嘛非常好就是这样).

D'ailleurs, dans les moments de la correction et l'évaluation, les apprenants manifestent l'engagement interactionnel affectif. Ils cherchent à expliquer leurs performances insatisfaisantes devant le public, à savoir à la suite une correction de tuteur et après avoir obtenu une mauvaise note au contrôle. Par exemple, après la correction de DA, A 35 justifie son erreur en disant « ah, je n'ai pas fait attention » (哇, 我都没注意). De plus, après le contrôle au début du Ccr, deux apprenants justifient leurs mauvaises notes au contrôle en disant, et qu'ils n'ont pas assez de temps pour apprendre le français à cause de la préparation d'examen final scolaire, tel que A 32 dit « je m'occupe d'examen final en ce moment » (忙着期末复习🤔) avec une icône 🤔 exprimant le fait d'être navré.

#### 7.3.1.5 Demandes des apprenants

##### Demande d'explication et de complément

Tout d'abord, les demandes d'explication n'ont que des réponses des tuteurs, la structure de l'échange est A/P : la demande de l'apprenant et la clarification du tuteur, tiennent dans un échange binaire.

Dans le Cgr, il existe 2 demandes d'explication, elles sont toutes liées aux points grammaticaux : « pourquoi c'est *faire faire* » (为什么是 *faire faire*) et « pourquoi utiliser *auriez* conditionnel » (为什么用条件式). En revanche, une demande d'explication sur le plan du cours est repérée « ce soir c'est toujours ces contenus ? Tuteur DA » (今晚都是这些内容吗? 大侠老师). C'est la seule fois que l'apprenant signale le nom de tuteur dans les deux cours.

Ensuite, nous observons que les demandes de complément suscitent l'interaction apprenant-apprenant. Par exemple dans Ccr, il y a une demande de complément de point grammatical, « à part utilise *de* pour introduire le complément y-a-t-il autres manières de

faire ? » (一般补语除了 de 还能怎么引出呢 ?), question à laquelle répond A35 par « il y a encore a » (还有 a) validé par le tuteur à la fin.

Un autre exemple est donné ci-dessous. Lorsque DA explique la définition de complément en faisant une comparaison entre le complément utilisé en chinois et celui utilisé en français, A9 a ouvert une séquence latérale en demandant si les élèves au lycée apprennent la syntaxe chinoise.

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
		1	A9	Aujourd'hui dans lycée, il ne s'agit pas de l'étude sur la syntaxe chinoise ? 现在的中学, 汉语都不讲结构吗 ?	
2	D	3	A2	Nous ne sommes plus dans lycée 大家已经过了中学了	Les deux compléments sont différents [...] // T3 la nomination est la même mais sa définition est différent //T 4 entre celle du chinois et du français n'importe si tu l'as pris dans lycée ce n'est pas grave [...] regarde celui-là est sujet verbe complément//T5 et celui-ci est sujet copule attribut [...] 这个还是有些区别的 名词上借用了概念 但是具体的还是不同 无论你中学讲没讲都没关系哈[...] 再来看一下刚才那个是主谓宾 这个是主系表结构
		4	A31	Non personne parle de ça 都不讲	
		5	A2	Oh, à notre époque-là, l'apprentissage de la structure syntaxique a durant une demi-semestre 哦, 我们那个年代都是讲半个学期, 专门练习句子结构	

Figure 16. Séquence latérale sur l'apprentissage scolaire des apprenants dans le Ccr

### Demande de confirmation

Il existe 14 occurrences de demande de confirmation dans le Cgr, 20 fois dans le Ccr. Dans les deux cours, la majorité (75 % pour le Ccr et 85.7 % pour le Cgr) des demandes de clarification sont liées aux points grammaticaux. 78.6 % de sa structure d'échanges dans le Cgr et 80 % de sa structure d'échanges dans le Ccr sont extrêmement simples en A/P se formant d'un échange : la demande de confirmation et la confirmation du tuteur. La réponse du tuteur pourrait être donnée immédiatement après la demande, ou avec du retard.

D'ailleurs, il existe 4 séquences dans le Cgr et 3 séquences dans le Ccr qui se forment de manière plus complexe :  $A^1/P/A^1$ ,  $A^1/P/A^2$ ,  $A^1/A^2/P$  et  $A^1/A^2/P/A^1$ .

### $A^1/P/A^1$

Après avoir eu la confirmation du tuteur, l'apprenant qui pose la question, peut donner un acte réactif pour manifester la réception de la confirmation, un exemple dans le Cgr est donné ci-dessous :

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1.	W				[...] <i>ne pas te coucher si tard</i> [...]
2	W			<i>Ne pas te coucher si tard</i>	
2	W	3	A19	<i>N'est pas coucher ?</i>	Je l'ai publié ici [sur le diaporama] //T3 <i>ne pas te coucher si tard</i> // T8 <i>ok</i>
		4	A19	<i>A19 a retiré le message (tours 6)</i>	这句话我打在这里了 <i>ne pas te coucher si tard ok</i>

Figure 17. Séquence de A<sup>1</sup>/P/A<sup>1</sup>

Dans cette séquence, même si le tuteur a mentionné « ne pas te coucher si tard » (T1) à l'oral, puis il l'a tout suite publiée en chat, il est possible que A19 n'ait ni bien étendu ni l'ait bien vu à cause de la poly-focalisation. Ainsi, l'apprenant a lancé une demande de confirmation. A la fin, la suppression de la demande exprime la résolution de la demande. Les régulations tutorales qui permettent de diminuer l'effet négatif de la poly-focalisation seront étudiées dans la section 8.3.4.

#### A<sup>1</sup>/P/A<sup>2</sup>:

Il arrive que l'acte réactif soit donné par un autre apprenant de la classe, au lieu de celui qui fait la demande. Cela est également observé dans les deux cours. Par exemple, pendant une parenthèse ouverte par Woniuk dans laquelle il conseille aux apprenants d'utiliser un dictionnaire en ligne pour traduire du français au chinois, A25 prend la parole avec un ton d'incertitude voire interrogatif en utilisant « 吧 » (T1) pour confirmer la condition d'installation du dictionnaire numérique proposé par le tuteur. L'échange s'est fini par une assertion de A3. Voilà, la séquence :

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
		1	A25	iPhone ne pourrait pas le télécharger 苹果用不了吧	
2	W	3	A3	D'accord 好的	Si iPhone peut le télécharger //T3 c'est possible 苹果手机可以用啊可以的

Figure 18. Séquence de A<sup>1</sup>/P/A<sup>2</sup>

A<sup>1</sup>/A<sup>2</sup>/P :

La demande de confirmation de l'apprenant fait réagir un autre apprenant, puis la séquence s'achève avec la confirmation du tuteur. Cela n'est constaté que dans le Cgr. La segmentation ci-après ayant lieu quand WO demande aux apprenants de partager des expressions de cause, dans laquelle A2 demande une confirmation sur sa proposition « par prétexte que » avec « ? » (T3 et T5, voir l'extrait donné ci-dessous). Suite à un silence, A21 envoie en chinois « 以...为借口吧 » (T7) (Signifierait (-il) un prétexte), pour expliquer que l'expression envoyée par A2 n'est pas une expression de cause, avec un ton d'incertitude voire interrogatif. Ce ton est manifesté par le caractère chinois « 吧 » à la fin de la phrase (T7). Ainsi, A21 invalide la proposition de A2 de manière latérale en posant la question au tuteur. De ce fait, dans cette segmentation, il y aurait double demande de confirmation. Il s'ensuit que la réponse du tuteur serait à la fois l'infirmité pour A2 (T5) et la confirmation de l'explication de A21 (T8).

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1	W	2	A21	<i>Maintenant que</i>	[...] ensuite//T2 <i>maintenant que</i> // T3 ok
		3	A2	<i>Par prétexte que</i>	c'est très bien <i>maintenant que</i> nous notons les expressions les plus communs puis encore <i>du moment que</i> 然后 <i>maintenant que</i> ok 非常的好 <i>maintenant que</i> 我们写常见的啊然后还有一个 <i>du moment que</i>
				Sil (4s)	
4	W	5	A2	?	en fait il y a encore une autre expression // T5 <i>puisque</i> n'est-ce pas <input type="checkbox"/> 其实还有一个 <i>puisque</i> 是不是 <input type="checkbox"/>
				Sil (10s)	
6	W	7	A21	signifierait un prétexte 以...为借口吧	Ensuite //T7 celle-ci <i>prétexte</i> nous l'aborderont tout à l'heure <i>le prétexte</i> signifie le prétexte puis c'est <i>sous prétexte que</i> 然后这个 T <i>prétexte</i> 我们等一下会提到它 <i>prétexte</i> 是借口的意思 然后是 <i>sous prétexte que</i>

Figure 19. Séquence de A<sup>1</sup>/A<sup>2</sup>/P

D'ailleurs, dans cet exemple quand A21 explique que la proposition de A2 n'aborde pas une expression de cause en expliquant la signification de « prétexte », qui est le seul alignement négatif repéré entre les apprenants.

A<sup>1</sup>/A<sup>2</sup>/P/A<sup>1</sup> :

Cette structure de l'échange n'est observée qu'une fois dans le Ccr. DA invite les apprenants à donner des locutions adverbiales qui introduisent un élément plus ou moins contraire à ce qui vient d'être énoncé. A35 demande si *contrairement à* est pertinent (contrairement à 行吗), A39 lui répond « ... [je ne suis] pas sûr » (...不清楚). Après la réponse de DA, A35 remercie A39 en signalant son nom : « merci A39 » (谢谢 A39).

### 7.3.1.6 Alignement négatif contre le tuteur

L'alignement négatif contre le tuteur n'est repéré qu'une fois dans le Cgr, tout comme celui entre les apprenants mentionnés précédemment : pour faciliter la compréhension des apprenants, WO traduit une phrase donnée dans l'exercice, tandis que cette traduction est contestable d'après A12. Voilà l'extrait de la séquence :

T	E	T	A	Modalité	
				<b>Clavardage</b>	<b>Audio</b>
1	W	2	A2	<i>Ne pas faire</i>	<i>ne faites pas d'exercices trop violent c'est-à-dire ne faites pas trop vite ne faites pas sans réflexion c'est mieux de ☞ // T2 c'est mieux de ☞ c'est mieux de ne pas faire//T3-4 c'est simple n'est-ce pas c'est mieux de ne pas faire trop exercices violents //T5 ou enlever trop violent c'est mieux de ne plus faire l'exercice pour vous (ris)//T 6 ok c'est fait</i> Ne faites pas d'exercices trop violent 就是别做太快了别不思考就做练习 c'est mieux de c'est mieux de 最好是 ne pas faire 是不是很简单了啊 c'est mieux de ne pas faire trop exercices violents 或者是把这个 trop violent 去掉最好别做练习了 ok 搞定
		3	A17	<i>Ne pas faire</i>	
		4	A3	<i>Ne pas faire</i>	
		5	A31	<i>c'est mieux de ne pas faire trop exercices violents</i>	
		6	A12	Je dirais que (exercices violents) signifie des sports violents 我还以为是剧烈运动的意思	
				Sil (3s)	
					Ah ici oui oui oui je m'y perds en faisant cet <i>exercice</i> c'est le sens que tu as dit ne faites pas de sport violent merci A12 c'est le sens que tu as dit 啊在这里啊对对我做这个 <i>exercice</i> 也做晕了应该是你说的那个意思不要做太剧烈的运动谢谢这个 A12 同学啊应该是你说的这个意思
			A12		

Figure 20. Extrait de l'alignement négatif contre le tuteur

Après le remerciement du tuteur, A12 a envoyé une icône souriante pour partager son sentiment et aussi créer une ambiance harmonieuse ce qui est très important pour les

Chinois quand ils sont face à un désaccord, surtout devant le public. L'apprenant s'engage au niveau affectif.

### 7.3.1.7 Contribution collaborative à initiative des apprenants

Dans l'interaction apprenant-tuteur, il existe 8 contributions collaboratives des apprenants dans le Cgr et 22 dans le Ccr, qui concernent toujours un point grammatical ou syntaxique. Un exemple dans le Cgr donné ci-après, quand le tuteur mentionne la différence entre « il me semble que » et « il semble que » par rapport à l'utilisation du subjonctif, l'apprenant complète une paire d'expression similaire à celle du tuteur.

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1	W	2	A2	Il y a encore <i>douter</i> et <i>se douter</i> 还有 <i>douter</i> 和 <i>se douter</i>	ici j'ai mis des expressions pour s'exprimer la volonté [...] <i>il me semble que</i> // T2 [...] juste à temps A2 mentionne ici je vais le mentionner aussi <i>se douter que</i> et <i>douter que</i> ils sont différents 这里我写了表达意志的词有[...] <i>il me semble que</i> [...] 正好 A2 同学在这里提到了我就提出来 <i>se douter que</i> 和 <i>douter que</i> 也是不同的

Figure 21. Extrait de la contribution collaborative initiatives des apprenants

Ensuite, l'apprenant peut développer ce que le tuteur a dit en donnant des informations plus synthétisées tel qu'un indice essentiel. Lorsque l'enseignant a mentionné que le subjonctif doit être utilisé dans une phrase subordonnée, A19 a envoyé « que » qui est un indice pour les étudiants chinois utilisé pour reconnaître une phrase subordonnée comme ceci :

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1	W	2	A19	que	En fait lors d'utilisation du subjonctif il faut faire attention s'il est utilisé dans une phrase subordonnée en général nous pouvons voir une phrase//T2 qui se diviser en deux 就是说在这个虚拟式的时候一定是注意它在一个句子的从句当中去使用一般我们会由一个句子//T 这个句子他会分为两个部分

Figure 22. Extrait de la contribution collaborative initiatives des apprenants

D'ailleurs, la contribution collaborative pourrait avoir lieu au niveau de la modalité, repérée dans les deux cours. Un exemple donné ci-après, dans lequel le tuteur dit qu'il ne va

pas écrire les mots prononcés, néanmoins l'orthographe est donnée par A21. Cette contribution collaborative serait considérée comme une aide par le tuteur, car ce dernier le remercie en disant « alors A21 a clavardé *gras lourd* à côté merci beaucoup ».

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1	W	2	A21	gras, lourd	<p>À la fin ils mangent légèrement alors l'anonyme <i>lourd</i> c'est lourd de manger qch ou tu peux dire aussi <i>gras</i> je ne clavarde pas ces deux mots le cinquième exercice <i>cela vaudrait la peine</i> //T2 [...] ok puis le sixième exercice [...] alors A21 a clavardé <i>gras lourd</i> à côté merci beaucoup</p> <p>他们最后吃的清淡一点那反义词 <i>lourd</i> 吃的油腻一点那你也可以说吃的 <i>gras</i> 那我就不打了哈第五道题 <i>cela vaudrait la peine</i> [...]好接下来第六句[...] 然后 A21 在旁边打上了 <i>gras lourd</i> 非常的感谢啊</p>

Figure 23. Extrait de la contribution collaborative initiatives des apprenants

### 7.3.1.8 Jugement initiatif/ réactif et révélation sur soi

Le jugement n'est constaté que dans le Ccr. Tout d'abord, il s'agit de deux jugements initiatifs. Par exemple, quand DA demande aux apprenants de publier leurs notes de contrôle, deux apprenants portent un jugement initiatif sur leurs notes obtenues en disant « trop bas » (太低了).

Ensuite, il existe neuf jugements réactifs, dont un sur la performance d'un autre apprenant. Pendant le contrôle, DA invite les apprenants à publier leurs réponses, à la suite de la réponse de A32 et la validation du tuteur de cette réponse, A35 envoie « très fort » (好厉害). De plus, huit sur les contenus pédagogiques présentés en cours. Par exemple lors de l'explication de la syntaxe de la phrase : *en été, le ciel est bleu, il fait chaud*, A35 annonce « cela a l'air comme des notes banales sans logique » (好像流水账). De plus, lors de la compréhension orale (CO), A27 donne son jugement sur le vocabulaire employé dans le CO « les mots employés sont très spécifiques » (好专业的词啊) et A35 trouve que le ton de la CO est « très officiel » (好官方啊).

En outre, il existe deux tours de révélation sur soi dans le Ccr. Lors du contrôle, A35 explique : « Monsieur DA j'ai déjà fait mon maximum » (老师我尽力了). De plus, A31

exprime son effondrement avec l'icône 🤔 en disant que « [je] n'arrive pas à comprendre même avec des efforts » (实在听不出来啊).

### 7.3.2 Ouverture et fermeture du cours

L'engagement interactionnel des apprenants dans l'ouverture et la fermeture du cours des deux cours en se situent qu'au niveau affectif. Surtout la fermeture est le moment où les apprenants manifestent leurs engagements dans la relation tuteur-apprenants.

En effet, dans l'ouverture du cours, l'interaction débute par les apprenants dans le Cgr sans l'intervention interactionnelle du tuteur, tandis que dans le Ccr l'interaction est ouverte par le tuteur, mais aucun apprenant ne prend la parole.

Voici l'ouverture du Cgr :

Cgr 30 /12/2018					
L'ouverture du cours					
T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	La musique
		1	A15	- -	Chanson Française (5m environ)
		2	A3	comment s'appelle-t-elle cette chanson ? 这首歌叫啥呀 ?	
		3	A14	si keke s'enrhume 壳壳感冒了啊	
				Silence (44 secondes)	
4	W			<i>Fréro délavéga - le chant des sirènes</i>	
La musique est arrêtée					
T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
5	W	6	A14	1	<i>Hello Bonsoir à tous</i> pouvez-vous m'entendre ↗
		7	A3	<i>merci</i>	//T6-7 <i>Bonsoir</i> Hello bonsoir à tous 能听的见我说话吗 bonsoir
		7	A3	<i>merci</i>	

Figure 24. Extrait de l'ouverture du Cgr

T2 et T3 sont tous deux destinés au tuteur. A3 publie une demande de clarification par rapport à la musique mise par le tuteur, après avoir eu la réponse (T4), le remerciement (T7) finit cette séquence. Ensuite, A14 s'intéresse à la santé du tuteur (T3) en utilisant le

petit nom du tuteur (keke) au lieu de son nom complet, ce qui montre une intimité entre l'apprenant et le tuteur.

Dans la fermeture du cours (durée 4 m 22s dans le Cgr, durée 1 m 11s dans le Ccr), après l'annonce de la fin des cours par les deux tuteurs, les apprenants ne quittent pas tout de suite la salle. Une partie des apprenants publient des fleurs dans le chat. Il y a 21 fleurs envoyées dans le Cgr, 7 fleurs envoyées dans le Ccr.

En effet, 45% des enquêtés expliquent, dans la question ouverte (voir dans l'annexe 2, question 3), que le motif de la publication des fleurs est l'affirmation du travail du tuteur ; la collocation « enseigne bien » (讲的好) est fréquente dans les réponses. Puis le fait que l'enseignement soit détaillé, que l'enseignant soit responsable, que le cours soit complexe et que la méthode soit bonne sont également mentionnés. Ensuite, 10% des enquêtés envoient la fleur pour encourager le tuteur, expliquant que « bien que donner une fleur n'augmente pas le salaire de l'enseignant, je pense qu'au niveau psychologique, c'est un encouragement pour lui » (小花虽然不花钱, 但是我觉得是对老师精神上的鼓励). 10% des enquêtés veulent montrer de la compassion envers le tuteur, telle que « donner un cours n'est pas facile » (老师讲课辛苦了). 10 % des enquêtés manifestent leurs remerciements, par exemple « merci au professeur pour le travail consacré » (付出, 负责).

#### ***7.4 L'intensité de l'engagement interactionnel des apprenants***

Avant de commencer ce chapitre, il faut rappeler que plus l'intensité de l'engagement interactionnel est élevée, plus la pause entre les paroles est petite, plus le rythme discursif est rapide (Leblanc, 2002) (voir la section 4.2), ce qui est montré par le pourcentage de silence, le pourcentage de recouvrement audio-graphique et le pourcentage des messages d'enchaînement immédiats. Nous observons que l'intensité de l'engagement interactionnel se situe au niveau élevé dans les deux cours observés selon les analyses ci-dessous.

##### Le pourcentage de silence dans les deux cours :

Le pourcentage de silence du cours (où le tuteur et les apprenants restent tous silencieux) est très bas. Il est calculé comme ceci : 
$$\frac{\text{temps du silence}}{(\text{temps du cours} - \text{temps de la pause})}$$

Celui du Cgr est de 9% (897s /10878s-10012s) et celui du Ccr est de 1.63% (204s /12820s -349s). Le temps de silence des tuteurs (où le tuteur reste silencieux) est plus long que celui du cours, car les apprenants prennent l’initiative d’envoyer des messages pendant son silence. Par exemple, ce sont les apprenants qui ouvrent l’interaction dans l’ouverture du cours tandis que le tuteur reste silencieux (voir la figure 24 dans la section ci-dessus). Ainsi, l’interaction dans les deux cours ne s’arrête pas souvent.

Le pourcentage de recouvrement audio-graphique des deux cours :

Comme les apprenants prennent la parole tout au long des activités et que la durée du silence des tuteurs est courte, le taux de recouvrement des paroles des apprenants et des tuteurs est élevé en général, hormis dans la fermeture du Cgr où WO reste silencieux pendant 6 secondes. Pendant ces 6 secondes, la majorité des prises de parole des apprenants a lieu, ce qui baisse le pourcentage de recouvrement audio-graphique des tours des apprenants.

Le pourcentage de ce recouvrement audio-graphique des tours des apprenants des deux cours est présenté ci-dessous selon l’ouverture et la fermeture du cours, et les autres moments de l’enseignement (voir le tableau synoptique dans l’annexe 7) :

Les Pourcentages de Recouvrement Audio-Graphique							
<b>Cgr</b>	<i>Ouverture</i>	<i>1<sup>er</sup></i>	<i>2<sup>ème</sup></i>	<i>3<sup>ème</sup></i>	<i>4-6<sup>ème</sup></i>	<i>7-10<sup>ème</sup></i>	<i>Fermeture</i>
	74.07%	85%	88%	66%	97%	80.7%	46.8%
	20/27	72/85	24/27	46/70	76/78	46/57	15/32
<b>Ccr</b>	<i>Ouverture</i>	<i>1<sup>er</sup></i>	<i>2<sup>ème</sup></i>	<i>3<sup>ème</sup></i>	<i>4<sup>ème</sup></i>	<i>5<sup>ème</sup></i>	<i>Fermeture</i>
	93.1%	100%	83.3%	73.5%	68.4%	91%	91.6%
	245/263	38/38	211/253	75/102	13/19	61/67	11/12

Figure 25. Tableau de pourcentages de recouvrement audio-graphique

Le pourcentage des messages d’enchaînement immédiats :

En premier lieu, des messages d’enchaînement immédiats des tours de parole des apprenants n’est pas rare dans les deux cours. Dans le Cgr, il s’agit de 40.1% (151 /376) des tours de parole des apprenants qui s’enchaînent immédiatement (moins d’une seconde). Il y a 31.5% (238/754) des messages d’enchaînement immédiats dans le Ccr.

En second lieu, après la mise en relation (voir graphique ci-dessous) entre le Pourcentage de Messages d’Enchaînements Immédiats (PMEI) et le Pourcentage de Tour

qui se Construit d'une lettre, d'un point ou d'un chiffre représentés Par un Bit<sup>30</sup> dans le système de l'ordinateur (ce qui utilise le moins de temps à clavier) (PTCPB) , il semble que plus le temps à clavier est court pour les apprenants, plus des messages d'enchaînement immédiats des tours des paroles des apprenants sont fréquents (voir l'annexe 9 pour les pourcentages précis des différents moments des deux cours, ex : le moment de la fermeture.).

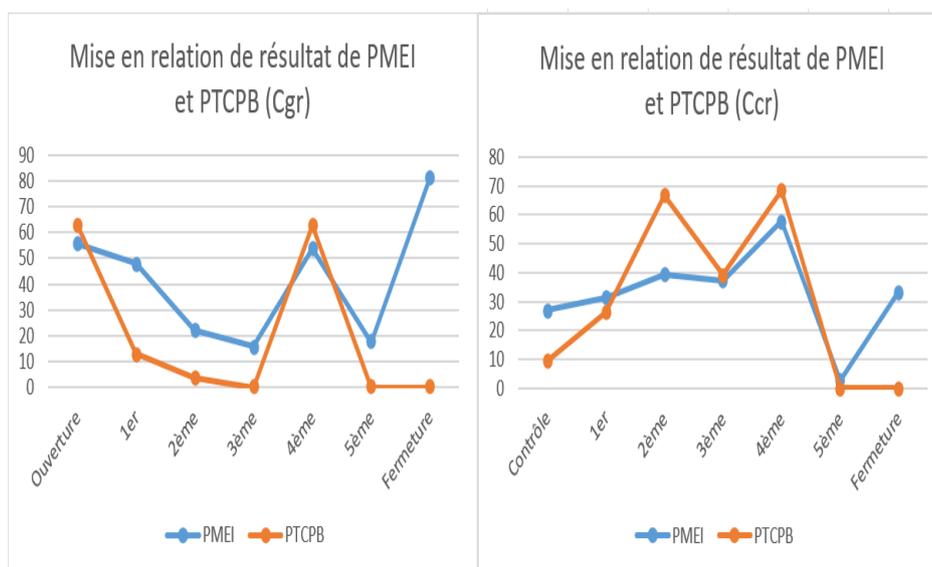


Figure 26. Deux graphiques de la mise en relation de résultat de PMEI et PTCPB

Dans ces deux graphiques, lorsque la ligne rouge augmente ou lorsqu'elle descend, celle en bleu fait le même mouvement, à part dans les moments de fermeture. Ainsi, cela fait apparaître une corrélation positive entre le pourcentage des tours demandant peu de temps à construire et le pourcentage des tours d'enchaînement immédiats en cours. Il semble que les apprenants peuvent publier des tours de parole se formant d'un Bit (un chiffre :1, un point : ? ou une lettre : à), qui demandent beaucoup moins de temps à clavier, que les tours relativement longs.

En fait, cela est montré également dans le moment de fermeture du Cgr et du Ccr. Même si le pourcentage de tours construits à partir d'une lettre, d'un point ou d'un chiffre est bas au moment de la fermeture des deux cours, le pourcentage des tours d'enchaînement

<sup>30</sup> La définition de Bit donnée sur le site de Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse : « La mémoire d'un ordinateur est constituée d'un très grand nombre de circuits électroniques dont chacun peut se retrouver dans l'un ou l'autre de deux états, qu'on désigne conventionnellement 0 et 1. Un Bit d'information (Binary digiT) est donc l'un ou l'autre de ces deux chiffres » : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/les\\_mathematiques\\_de\\_1\\_ES/39/7/RA19\\_Lycees\\_G\\_1\\_MATH\\_Enseignement-scientifique\\_NumerisationCodageSon\\_1149397.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/les_mathematiques_de_1_ES/39/7/RA19_Lycees_G_1_MATH_Enseignement-scientifique_NumerisationCodageSon_1149397.pdf)

immédiats en cours reste encore haut. C'est parce que dans la fermeture des deux cours, 58.3% des tours publiés par les apprenants dans le Ccr et 65.6% des tours publiés par les apprenants dans le Cgr sont des fleurs ; la publication de fleur coûte très peu de temps aux apprenants.

Ainsi, cette analyse montre que l'engagement interactionnel des apprenants est influencé par le temps de clavardage utilisé par les apprenants. Cela est confirmé par 70.00% des questionnaires remplis (la question 6.2, voir l'annexe 2) dans lesquels les enquêtés avouent qu'ils ne participent pas parfois à l'interaction quand le temps consacré à clavarder est trop long pour eux.

Par conséquent, ce chapitre montre qu'à l'inverse de notre hypothèse, l'engagement interactionnel des apprenants ne se situe pas au niveau bas. L'échange tuteur-apprenant se présente tout au long du cours avec un rythme assez intensif. De plus, le taux des apprenants qui s'engagent dans l'interaction dépasse la moitié des présents dans les deux cours observés. Ensuite, même si les publications des apprenants se forment souvent à partir de deux mots environ, elles ne se limitent pas à de simples répétitions et de brèves réponses dans l'interaction tuteur-apprenant. Les apprenants agissent avec les autres apprenants dans l'interaction. Ils prennent l'initiative de poser des questions, d'introduire les nouvelles thématiques, d'mettre des jugements, de contredire, de faire une révélation sur soi, ainsi que de contribuer collaborativement dans l'interaction. Enfin, l'engagement interactionnel des apprenants ne met pas toujours l'accent sur la dimension cognitive. Il arrive que les apprenants se focalisent sur la communication au lieu de le faire sur l'apprentissage. Il arrive aussi qu'ils expriment leurs sentiments, émotions et même leurs encouragements envers le tuteur en public.

Comme cette étude révèle que le tuteur s'arrête rarement dans son discours oral, qu'il est le locuteur privilégié dans l'interaction, et qu'il possède la place haute dans la classe pour poser des questions et pour corriger, valider et évaluer les réponses des apprenants, il est nécessaire d'aborder les régulations des deux tuteurs observés par rapport à l'engagement interactionnel des apprenants, d'autant plus que cet analyse montre que l'engagement interactionnel des apprenants n'est pas limité, ce qui n'est pas courant dans un cours selon l'approche traditionnelle en général.

## Chapitre 8. Régulations tutorales par rapport à l'engagement interactionnel des apprenants

Comme les régulations tutorales sont issues du motif *créer et maintenir des conditions optimales selon les tuteurs* (voir la section 3.3.2), nous nous focalisons sur les régulations tutorales en commençant par ce que les tuteurs pensent (ex : leurs attitudes, les stratégies prévues à appliquer) selon les données de l'entretien, et en terminant par une analyse sur leurs pratiques observées en faisant des aller-retours avec les phénomènes interactionnels mentionnés dans le chapitre 7. Dans ce chapitre, tous les tours de paroles cités, nommé comme T93, se situent dans l'annexe 6.

Puisque le niveau d'engagement interactionnel observé dans les deux cours est similaire, et que les deux tuteurs ont eu la formation pour devenir tuteur dans la même institution avec la même directrice, l'attitude face à l'engagement interactionnel et les stratégies prévues de DA et WO pourraient être similaires. Pourtant, une analyse sur les données empiriques montre les points communs et les points différents dans les conduites des deux tuteurs.

### 8.1 Attitude de DA envers l'engagement interactionnel

Il semble que DA demande aux apprenants un engagement interactionnel à un niveau avancé plutôt qu'à un niveau élémentaire selon les données de l'entretien ; autrement dit, il ne se contente pas du fait que les apprenants suivent son discours en s'engageant seulement dans l'écoute. Il a l'objectif de non seulement maintenir l'écoute des apprenants, mais aussi de favoriser leur participation interactionnelle.

En effet, il résume son cours en utilisant les termes de « communication et [d]'interaction » (T93) et en précisant : « il est hors de question que ce soit moi tout seul qui leur transmette le savoir de manière unilatérale » (T51). D'après DA « faire participer les apprenants aux activités pédagogiques les faire parler les faire taper des mots » (T93) est une compétence tutorale importante, donc il faudrait « bien amener l'apprenant dans l'interaction » (T212). De plus, DA explique qu'« il ne faut pas être comme les professeurs d'université qui se placent toujours au-dessus des apprenants » (T220), car « créer la proximité entre l'apprenant et le tuteur [est] un consensus » (T220) partagé dans le secteur d'enseignement à distance. Ainsi, il peut être sévère en cours, mais « il ne s'agit absolument pas de l'autorité » (T71) envers les apprenants, même si le dispositif observé est conçu en

s'appuyant sur la conception du cours en présentiel : « je pense que j'ai juste représenté à peu près ce modèle d'enseignement en présentiel dans le cours à distance [...] c'est comme un vrai cours en présentiel » (T57).

Pour quelles raisons DA insiste sur l'importance de la participation interactionnelle des apprenants dans son cours ?

Tout d'abord, comme le chat est le seul canal pour s'exprimer, le tuteur ne peut ni voir ni entendre les apprenants. L'engagement interactionnel permet de donner des feedbacks au tuteur pour que le cours puisse avancer en confirmant « le résultat de [l]'enseignement » (T216, voir l'annexe 6). L'apprenants doit « montrer qu'il est d'accord avec ce que l'enseignant a dit ou pas et que doit-il faire s'il ne comprend toujours pas  » (T214). A travers les engagements interactionnels, le tuteur peut « connaître [les] niveaux des apprenants » (T216) et connaître « qui est plus actif dans la classe qui va poser souvent quel genre de questions » (T93). De ce fait, il demande même l'intensité de la participation interactionnelle des apprenants : « l'apprenant doit donner des retours à l'enseignant dans le Chat sans arrêt » (T216).

Ensuite, pour DA l'interaction « motive l'apprentissage de l'apprenant » (T130), c'est-à-dire s'il n'y a pas d'interaction en cours, les apprenants s'ennuient. Cela peut « faire en sorte que les apprenants ressentent qu'ils participent à une classe au lieu de lui donner l'impression qu'ils regardent justement une vidéo » (T 57). Les apprenants s'engagent dans un « cours », un groupe, cela importe d'interagir avec les autres présents.

Enfin, les questions des apprenants sont les bienvenues chez DA, parce que « c'est peut-être que les apprenants n'ont pas bien entendu ou peut-être que je n'ai pas bien expliqué [...] » (T33). L'attitude positive face aux questions posées par les apprenants aide à effacer le sentiment de distance entre les apprenants et le tuteur. Puisque « je ne pense pas que le sentiment de distance soit si fort car s'ils ont la moindre question je suis toujours disponible pour eux » (T71).

Mais est-ce que le tuteur est conscient des difficultés des apprenants par rapport à l'engagement interactionnel à distance ?

## ***8.2 Difficultés de l'interaction à distance et stratégies prévues pour celles-ci***

Le tuteur sait que, pour les apprenants, il est loin d'être facile de suivre son discours à distance à cause de la poly-focalisation et « cela est plus difficile à faire qu'en présentiel » (T37), puisque « les étudiants en ligne ne peuvent pas te voir même s'ils peuvent te voir ce n'est pas la même sensation que l'interaction face à face en temps réel [...] donc l'apprenant ne peut que faire plus attention à ce que tu dis [...] le diaporama n'a qu'une fonction auxiliaire » (T21) ; d'autant plus que s'il y a trop de contenus sur le diaporama, « certains étudiants ne savent pas où ils doivent focaliser leur attention ils perdent en concentration » (T87). L'effet négatif de la poly-focalisation est montré dans la section 7.3.1.5 (voir la figure 17), à savoir A 19 n'arrive pas à suivre la conversation à cause de la poly-focalisation entre le cadre de chat et le cadre de diaporama.

Selon le discours de DA, il faudrait mettre l'accent sur la cohérence et la cohésion du cours pour faciliter l'écoute des apprenants. En effet, il dit : « ce dont tu parles doit être facile à comprendre par rapport au déroulement du cours il faut avoir la cohérence et la cohésion autrement dit tu dois aider les apprenants à poursuivre le cours » (T37, voir l'annexe 6), tel que « ce que tu veux dire en premier ce que tu veux dire ensuite hein [...] si tu enseignes en ligne ton discours ne peut pas être sans logique [...] sinon l'apprenant aura certainement l'impression que les paroles de l'enseignant sont incohérentes » (T23), car « la plupart des élèves n'acceptent le savoir que par l'ouïe » (T37), ainsi « [la compétence tutorale] la plus importante est d'abord la capacité à s'exprimer en chinois » (T21). Nous analyserons cette stratégie dans la pratique dans la section suivante.

En outre, DA explique que les apprenants ne supportent pas de silence de la part du tuteur pendant 3-10 secondes sans prévention, car d'après lui, les apprenants « vont certainement penser si le réseau est coupé ou il y a des problèmes. » (T196,) quand il s'agit d'un silence sans prévu. Il existe d'« une angoisse au fond du cœur des apprenants » (T196) à cause de l'impossibilité de voir le tuteur, comme expliqué par DA. Nous observons dans le Cgr, pendant une durée courte de silence de WO, que A9 publie « ? » dans le chat qui est retiré après la reprise de parole du tuteur. Cela serait une manifestation de cette angoisse des apprenants. Nous analyserons également cette stratégie dans la pratique dans la section suivante.

Par conséquent, les deux tuteurs pourraient amener des régulations tutorales contre ces difficultés liées à l'interaction à distance, surtout contre l'effet négatif de la poly-

focalisation et contre l'angoisse des apprenants face au silence, afin d'optimiser la tâche d'écoute et favoriser la participation interactionnelle des apprenants en cours. Nous abordons à la suite les pratiques des tuteurs observés selon ces motifs montrés dans l'entretien avec DA.

### ***8.3 Conduite tutorale favorisant l'écoute des apprenants***

Comme DA met l'accent dans l'entretien sur la clarification de déroulement du cours et l'importance de la cohérence et cohésion dans son discours, expliqué en haut, dans cette section nous commençons par une analyse sur les plans du cours annoncés par les tuteurs et si le déroulement du plan correspond aux annonces de plans (la cohérence entre ce qui est présenté et ce qui est fait par les tuteurs). Ensuite, nous analyserons les introductions et les consignes données dans le cours. Puis, nous aborderons la gestion du silence par les tuteurs. A la fin, nous nous focaliserons sur les pratiques des tuteurs servant à l'anti-poly-focalisation.

#### ***8.3.1 Annonce du plan d'enseignement***

DA annonce le plan du cours, mais l'annonce du plan ne se situe pas au début du cours (à 1h 01m 33s du Ccr ; voir le tableau synoptique dans l'annexe 7). Il informe que le cours sera divisé en deux parties avec des connecteurs logique, comme « nous avons utilisé à peu près une heure pour faire les devoirs [contrôle et PO], après nous étudierons la syntaxe en une heure [...] vous devez savoir deux choses **dans un premier lieu** qu'est-ce que c'est l'unité de la phrase qu'est-ce que c'est la phrase simple et complexe [...] **dans un deuxième lieu** comment exprimer les opinions [...] **la dernière chose** qui est la plus difficile pour vous est comment s'auto-corriger il s'agit des problèmes de collocations » (我们用了差不多一个小时来做这个作业的时间下面的将近一个小时时间我们来研究[...]一个是句子成分简单句和复合句是怎么回事[...]第二是准确的表达观点[...]以及最后一个最难的问题怎么去自检是一个词语搭配的问题).

Le Cgr ne commence pas non plus par l'annonce du plan du cours. Il commence par une présentation des processus pour enseigner un point grammatical, le subjonctif. Pourtant, après cette présentation, au lieu de commencer à l'enseigner, le tuteur aborde le plan du dispositif de ses cours, en disant que « je vous présente l'ordre des cours du dispositif [...] » (首先我讲课的顺序是这样的[...]) avec un schéma ci-après incluant le support choisi dans le manuel et les contenus pédagogiques prévus. Pendant cette présentation globale, WO aborde

le plan du cours observé de manière globale : « il s’agit de l’apprentissage du subjonctif et des connecteurs logiques les deux contenus sont réunis dans ce cours parce que certains connecteurs logiques doivent être employés avec le mode subjonctif » (讲解虚拟式和逻辑练习因为有的逻辑连词也需要虚拟式所以吧他们合并到一起了).



Figure 27. Schéma de plan des cours du dispositif

Néanmoins, l’observation du déroulement des deux cours montre que le plan du cours annoncé par les deux tuteurs n’est pas complet. Par exemple, des activités comme le travail sur la structure textuel de la PO et de la PE dans le Ccr et la partie des expressions idiomatiques comme *avoir mal au cœur* dans le Cgr (voir annexe 7 pour le tableau synoptique) ne sont pas présentées dans les annonces de plans des cours. Toutefois, le déroulement des cours correspond à l’ordre des activités annoncées avec l’ajout de ce qui n’a pas été signalé lors des présentations du plan du cours.

### 8.3.2 Introduction et consignes des phases pédagogique

À part les présentations des plans des cours, les deux tuteurs préviennent toujours à quoi les apprenants participeront dans sa consigne et dans son introduction, avant d’entrer dans une phase suivante. Dans l’introduction des phases du cours, les connecteurs logiques comme *tout d’abord*, *ensuite*, etc. sont fréquents. La transcription de ces introductions des deux cours sont mises en page ci-après selon leur ordre (ex : 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>) en s’appuyant sur le tableau synoptique qui se trouvent dans l’annexe 7.

Cgr
<p>1<sup>e</sup> : comment est-elle la forme du subjonctif <input type="checkbox"/> <b>tout d’abord</b> nous expliquerons deux des quatre temps du subjonctif (虚拟式的构成是什么样呢 <input type="checkbox"/> 首先他有四种时态我们会讲解两种时态 ). 2<sup>e</sup> : <b>ensuite</b> nous aborderons dans quelle situation utiliser le subjonctif (接下来我们就要说他在什么情况下进行使用) 3<sup>e</sup> : <b>ensuite</b> nous ferons des exercices <b>tout d’abord le premier exercice</b> [...] (接下来的话我们会做一些练习大家来看一看首先呢第一个练习). Pause : nous faisons une courte pause <b>après</b> il y aura encore des contenus comme ça (sur diaporama) (那我们稍微休息一下等下)</p>

<p>回来继续看后面的后面还有这样一些) 4<sup>e</sup> : ok nous n'avons pas encore présenté le temps passé du subjonctif n'est-ce pas (好了[...]我们是不是还没讲虚拟式的过去时) 5<sup>e</sup> : <b>ensuite</b> il s'agit des expressions à présenter (接下来是一些表达) 6<sup>e</sup> : ok <b>ensuite</b> nous regardons [...]des connecteurs logiques courants [...] <b>tout d'abord</b> [...] (好接下来我们来看[...]一些常见的逻辑连词 [...]首先 [...]) 7<sup>e</sup> : <b>les suivants</b> sont des exercices à faire (那下面的话就是一些练习了) 8 : « <b>ensuite on continue l'exercice3</b> » (接下来我们继续往后走咯第三题)9<sup>e</sup> : celui-ci est encore un exercice à faire (这次又是一个练习了哈) 10<sup>e</sup> : <b>ensuite</b> l'exercice 4 (接下来第四题啊)</p>
Ccr
<p>1<sup>e</sup> : nous commençons à faire le contrôle qui dure 10 mins (我们准备开始十分钟小测的时间哈) 2<sup>e</sup> <b>ensuite</b> nous abordons celui-ci (la consigne de l'activité PO est écrite sur le diaporama) (然后呢我们进行这个) 3<sup>e</sup> : alors <b>tout d'abord</b> je vais présenter les unités d'une phrase [...] dans un premier lieu nous regardons cette phrase (那首先我要讲一下法语的句子成分[...]第一个我们来看一下这个句子哈) 4<sup>e</sup> : <b>ensuite</b> nous allons voir comment argumenter (接下来我们就要看如何准确的论述观点) Pause : nous faisons une pause de 4 mins [...] juste le temps d'une chanson (我们就休息4分钟吧[...]就一首歌的时间) 5<sup>e</sup> : ok vous êtes tous revenus <input checked="" type="checkbox"/> <b>ensuite</b> il y a encore des questions liées à la collocation (好的大家都回来了吧 <input checked="" type="checkbox"/>接下来哈 还有一点词语搭配的问题) 6<sup>e</sup> : d'accord <b>ensuite</b> [...] nous commencerons à aborder la PO (好的接下 [...] 我们就开始讲口语的部分了啊) 7<sup>e</sup> : <b>ensuite</b> nous verrons la vidéo (de PO) faite par l'enseignant français (接下来我们看一遍外交的视频)</p>

Figure 28. Tableau de la transcription des introductions des phases pédagogique dans les deux cours

Quand il s'agit d'une activité, le processus des activités est annoncé dans sa consigne, ce qui est repérée dans le Ccr mais pas dans le Cgr. C'est peut-être parce que les activités dans le Ccr ne sont pas aussi simples que celles dans le Cgr (ex. : répondre à des exercices systématiques de grammaire). Dans le Ccr, par exemple DA prévient les apprenants du déroulement du contrôle et de la CE, afin qu'ils ne se perdent pas dans ces activités. Voici les extraits de leur consigne : « le contrôle est sur deux pages du diaporama [...] tournez la page par vous-mêmes après nous mettons en commun les réponses » (小测一共有两篇[...]自己翻页一会儿我们对哈), « maintenant nous écoutons la CO une première fois puis lors de la deuxième écoute pensez à quels sont les mots de vocabulaire qu'il a choisis d'employer dans son monologue » (现在我们先听一遍材料一会儿我们再听第二遍他是怎么说的分别用了哪些词). Pourtant l'ordre de ces étapes présentées dans la consigne ne correspond pas à l'ordre des étapes s'effectue.

### 8.3.3 Gestion du silence

D'après DA « le blanc est nécessaire » (T113), puisqu'il sert à « laisser le temps aux apprenants d'écrire leurs notes » (T113,). Le tuteur prend également le temps de souligner et de taper les mots, « sinon tu parles trop vite » (T89) pour que les apprenants puissent le

suivre. De plus, le blanc est aussi nécessaire pour « leur laisser du temps pour réfléchir s'il y a un problème » surtout entre les exercices, comme expliqué par DA

Mais, les deux tuteurs ne s'arrêtent pas beaucoup en cours. En effet, il n'existe que 937 secondes au total où WO reste silencieux en Cgr, encore moins pour DA en Ccr : 283 secondes, plus 600 secondes pour le contrôle (soit 883 secondes au total). La répartition du silence des tuteurs est différente, montrée par le tableau comme ceci :

Silence	DA (883 secondes)	WO (937 secondes)
Pour le contrôle	67.9 %	0
À la suite des questions posées par le tuteur	20.5%	34.8%
Après avoir tapé et souligné sur le diaporama	1.8%	17.6%
Entre les activités	0	10.35%

Figure 29. Tableau de la répartition du silence des tuteurs

Selon ce tableau, à part le silence pour le contrôle, DA reste silencieux peu de temps. Il manifeste particulièrement une angoisse par rapport à la limite du temps en cours, en disant deux fois « vite vite vite » (快快快), et trois fois qu'il y a encore « d'autres choses à enseigner à la suite » (后面还有别的要讲) et qu'il ne peut pas prendre de temps. Il semble que les apprenants n'ont pas assez de temps pour noter et que les activités s'enchaînent immédiatement dans le Ccr animé par DA. Mais cela ne signifie pas que DA ne fait pas attention aux apprenants, car il vérifie 12 fois si les apprenants ont bien compris, afin d'avancer dans son planning.

Au contraire, WO a l'air plus calme en cours. Il attend une dizaine de secondes en silence entre les activités. Si aucun apprenant s'exprime dans le chat, il passe à l'activité suivante en disant systématiquement : « Ok c'est bon » (ok 搞定) et « continuons » (继续了哈).

Il faut rappeler que DA mentionne qu'il vaut mieux annoncer la durée du silence aux apprenants, tel que « combien de secondes [donnés] pour arranger les notes et pour y réfléchir dans ce cas » (T133) afin de rassurer les apprenants. Néanmoins, l'annonce de la durée du silence pour arranger les notes et pour y réfléchir n'est repérée ni dans le Ccr ni dans le Cgr. Il arrive deux fois seulement que les tuteurs préviennent les apprenants dans la consigne de la durée du silence en unité de seconde pour accomplir les activités : « le

contrôle qui dure 10 minutes » (十分钟小测的时间啊) dans Ccr et « au total cinq phrases en 5 minutes » (五个句子一共五分钟) dans le Cgr. Après ces annonces, les tuteurs laissent du temps aux apprenants.

### 8.3.4 Anti-poly-focalisation

Tout d’abord au niveau des cadres sur la surface de CCtalk, les deux tuteurs n’ouvrent pas la caméra, car le cadre de caméra pourrait faire distraire aux apprenants ; « la focalisation de tout le monde ne doit pas être sur ma tête [dans le cadre de caméra sur la surface de CCtalk] mais surtout sur le diaporama » (T81), comme expliqué par DA. De plus, les deux tuteurs mentionnent chaque fois dans quel cadre ils publient les informations au fur et à mesure, tel que WO envoie le résultat d’un groupe d’exercices en annonçant que « je publie les résultats dans le chat » (我把答案给在公屏上哈), puis il ajoute ces résultats sur le diaporama en disant « je tape de nouveau ces résultats ici (sur le diaporama » (我还是把答案也打在这里).

En outre, au niveau du diaporama, l’annotation sur le diaporama est observée chez les deux tuteurs. Il s’agit du soulignement et du clavardage sur le diaporama, lorsque les tuteurs prononcent une partie du diaporama et les contenus supplémentaires, tel que la capture d’écran donnée comme ceci :

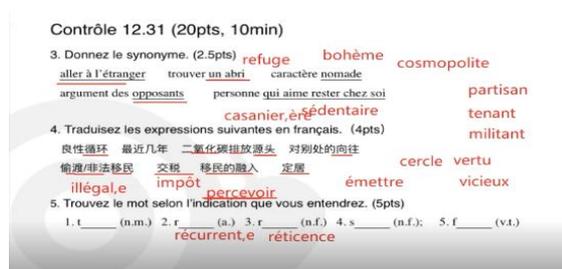


Figure 30. Capture d’écran d’un exemple des annotations et des soulignements

DA trouve que « la possibilité d’[y] annoter » (T85) est une fonction importante. Cela lui permet d’ajouter des contenus au fur et à mesure, « parce que certains étudiants ne savent pas où ils doivent focaliser leur attention ils perdent en concentration si tu donnes trop de contenus [sur le diaporama à la fois] » (T87).

Tout en essayant d’atténuer l’effet négatif de la poly-focalisation avec la conduite mentionnée plus haut, WO rappelle aux apprenants, lors de la troisième activité (voir l’annexe 7), que « l’exercice est dans le dossier 3 hier je vous avais dit la page si vous voulez vous pouvez regarder dans le manuel » (练习是在 dossier 3 里面需要的话可以自己看这书上的

练习哈), ce qui pourrait renforcer le niveau de la poly-focalisation des apprenants entre le monde virtuel et le monde matériel.

#### ***8.4 Conduite tutorale favorisant l'engagement interactionnelle au niveau avancé des apprenants***

DA explique que le tuteur n'a pas que le motif de faire maintenir l'écoute des apprenants, mais aussi celui de faire les apprenants participer à l'interaction. C'est la raison pour laquelle dans cette section nous étudions les conduites des tuteurs qui aident les apprenants à s'engager plus dans l'interaction.

Tout d'abord, nous abordons le climat du cours propice à créer une bonne relation tuteur-apprenant et apprenant-apprenant, surtout au moment de l'évaluation et de la correction dans un cours en Chine. Ensuite, comme la question-réponse entre tuteur-apprenant domine l'interaction dans les deux cours observés, d'autant plus que « poser des questions » (T95) est la stratégie principale pour faire les apprenants agir, et que l'efficacité de cette stratégie est validée par 85% des enquêtés du questionnaire (voir l'annexe 2), il importe donc d'étudier les questions posées par les tuteurs et la manière d'inviter les apprenants à répondre à ces questions.

##### ***8.4.1 Climat propice à la relation entre les participants***

###### **Favoriser le sentiment d'être dans un groupe**

Il faut rappeler que DA veut que « les apprenants ressentent qu'ils participent à une classe au lieu de leur donner l'impression qu'ils regardent juste une vidéo » (voir la section 8.1).

Dans les deux cours, il n'existe pas d'activités destinées à un travail de groupe ni à l'interaction entre les apprenants. Néanmoins, les deux tuteurs mettent l'accent sur l'existence des autres en citant les publications des apprenants. Par exemple, DA invite celui qui monologue à l'oral dans la PO à lire ce que les autres apprenants publient dans le chat, en disant « regardes tes camarades t'aident » (看同学们都在帮你了) en mettant l'accent sur leur entre-aide. De plus, les deux tuteurs encouragent les apprenants à coconstruire le savoir dans le chat pendant des activités pédagogiques visées à l'étendue du vocabulaire et de l'expression. Surtout DA ne se contente pas d'une ou de deux propositions faites par des apprenants car il demande à chaque fois « quoi d'autres » (还有什么). De surcroît, WO invite

les apprenants à lire des données complémentaires de son discours envoyées par certains d'entre eux dans le chat : « A21 a clavardé *gras lourd* à côté » que le tuteur n'a pas clavardé pour les apprenants (voir dans la section 7.3.1.7, la figure 23).

D'ailleurs, les tuteurs ne distribuent jamais la parole à un apprenant spécifique en nommant les apprenants, pour les inviter à participer à l'interaction, sauf dans l'activité PO (tuteur nomme celui qui monologue dans la PO). Les pronoms utilisés par les tuteurs, pour distribuer la parole en général, sont toujours « nous » (我们), « tout le monde » (大家), et « vous » (你们). Cela met en valeur le fait d'être dans un groupe.

#### Favoriser la relation tuteur-apprenant

Les deux tuteurs ne demandent pas d'avoir une image d'autorité dans la classe, comme DA explique (voir dans la section 8.1). Les tuteurs remercient les apprenants qui indiquent leurs erreurs dans l'enseignement, à savoir « merci A12 c'est le sens que tu as dit » (voir la figure 20 dans la section 7.3.1.6). De plus, il n'est pas rare que les tuteurs remercient les apprenants, surtout quand ils ont eu des fleurs envoyées par des apprenants et quand les apprenants complètent le discours du tuteur selon leur propre initiative (voir la figure 25 dans la section 7.4).

Ensuite, les tuteurs n'évaluent pas toutes les réponses envoyées dans le chat. Ils évaluent certaines réponses qui couvrent toutes les genres d'erreur commise par les apprenants ou ils ne valident que les bonnes réponses. Ils ne signalent jamais le nom des apprenants quand il s'agit d'une évaluation négative. En effet, les tuteurs ne répètent que les réponses publiées dans le chat puis les évaluent, ce qui donnerait l'impression que les tuteurs n'évaluent que les mots et les expressions publiées mais pas les apprenants. Cela protégerait la face des apprenants qui ont commis une erreur. La peur de commettre des erreurs désavantage la participation des apprenants, puisque 50% des enquêtés mentionnent « j'ai peur de commettre des erreurs » (dans la question 6.2 du questionnaire, voir l'annexe 2). En revanche, quand les tuteurs donnent des évaluations positives, ils pourraient signaler les surnoms des apprenants avec un compliment comme « A2 est très bien » (A2 同学非常好啊) au lieu de dire la réponse de A2 est très bien. En outre, la correction peut être donnée à ceux qui commettent une erreur en validant les bonnes réponses des autres apprenants et directement par les tuteurs. Mais, nous repérons deux fois que les deux tuteurs cherchent à concilier les apprenants afin qu'ils puissent s'auto-corriger. Par exemple, dans l'extrait ci-

après, après T2 et T3, la conciliation du tuteur (traduction et rappel de la demande dans la consigne), A17 et A2 retirent leurs réponses puis proposent une correction.

T	E	T	A	Modalité	
				Clavardage	Audio
1	W	2	A17	<i>Ont trouvé</i>	[...] //T2 [...]//T3 faire attention il faut lire toute la phrase et lire un peu la consigne <i>au temps et au mode qui conviennent</i> donc il faut faire attention au temps et au mode //T 4 [puis le tuteur traduit l'exercice en chinois en mettant l'ordre des actions dans la phrase] // T5 [...] 接下来注意把整个句子读完 我们在这里看下题啊 au temps et au mode qui conviennent 要注意时态以及语式 [老师接着边强调了动作发生顺序边翻译了需要做的题]
		3	A2	<i>trouvent</i>	
		4	A17	A17 a retiré le message (tour3)	
		5	A2	A2 a retiré le message (tour2)	
				Sil (8s)	
		6	A2	<i>Ont trouve puissent</i>	
		7	A17	<i>Trouveront</i>	

Figure 31. Extrait de la conciliation du tuteur

#### 8.4.2 Faciliter la réponse des apprenants

Les deux tuteurs codent les réponses avec des chiffres ou des lettres, pour faciliter la clavardage des apprenants. WO inclue souvent cet outil, lorsque la réponse demandée par l'exercice est une réponse longue (une phrase complète ou plusieurs phrases). Par exemple, un exercice invite les apprenants à signaler « *si les expressions suivantes indiquent la certitude ou incertitude* ». Le tuteur code les phrases proposées par l'exercice dans laquelle les expressions sont employées : celles de certitude se présentent avec la lettre A + le chiffre de série de la phrase dans l'exercice et celles d'incertitude avec la lettre B + le chiffre de série de la phrase dans l'exercice, tel que B 23567. En outre, un exercice comme ceci :

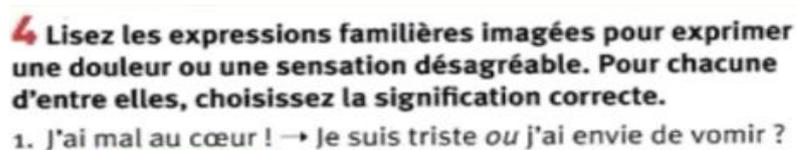


Figure 32. Capture d'écran d'un exercice de Cgr

WO invite les apprenants à indiquer la première proposition en 1, la deuxième en 2, autrement dit, si les apprenants pensent que *j'ai mal au cœur* signifie *je suis triste*, il suffit

de taper 1 dans le chat. C'est la raison pour laquelle dans la section 7.4, nous constatons que ces publications s'enchaînent immédiatement les unes après les autres.

En revanche, dans la consigne des activités, DA conseille les apprenants de publier seulement des phrases tronquées, si celles-ci sont compréhensibles. Ce serait la raison pour laquelle le médian de la longueur par tours de parole de son cours est plus élevé que celui dans Cgr, comme montré dans la section 7.2. Mais, il propose le codage en chiffre quand la réponse des apprenants n'est qu'une alternance (oui ou non). Par exemple, DA dit 12 fois dans le Ccr « si vous avez compris tapez 1 » (明白了吗明白了打 1). C'est pourquoi le pourcentage de tours d'un Bit est souvent élevé dans les activités du Ccr, comme montré dans la section 7.4.

D'ailleurs, il semble que le codage en chiffre 1 pour signifier « oui » soit un règlement partager avec la complicité des apprenants. En effet, même si les deux tuteurs n'invitent pas les apprenants à coder les réponses en chiffre, quand la question sert à vérifier si les apprenants entendent les tuteurs, les apprenants y répondent en 1 ou 2. 70% des enquêtés trouvent que ce codage fait les apprenants avoir l'impression d'être un membre d'un groupe car ils disent qu'ils ont des règles en commun, comme montré par la question 9 du questionnaire (voir dans l'annexe 2).

Par conséquent, ce chapitre éclaire le fait que les tuteurs cherchent à faciliter le suivi des apprenants, non seulement dans leur discours – comme nous le supposons – mais aussi dans les discours des autres apprenants. De plus, ils tentent également de favoriser la participation interactionnelle des apprenants, en posant des questions, en facilitant le clavardage et en créant un climat propice. Néanmoins, il existe un certain écart entre ce que DA dit et ce que les deux tuteurs pratiquent sur le terrain. Cet écart pourrait s'expliquer par le fait qu'il y aurait trop de contenus à enseigner entraînant la difficulté d'avoir un discours rythmé (avoir des temps de silence plus long pour permettre aux apprenants de prendre des notes et pour réfléchir afin de suivre mieux le discours à distance) De plus, l'annonce de la durée du silence n'est pas en unité de seconde, et s'effectue rarement dans les deux cours. L'annonce du plan du cours n'est ni complète ni faite au début du cours. On peut noter également que l'autorisation de l'utilisation du manuelle renforce la poly-focalisation dans l'interaction, ce qui est contre l'intention de DA.

## Conclusion

Contrairement à l'hypothèse émise par rapport l'engagement interactionnel des apprenants, plus de la moitié des apprenants présents s'engagent non seulement dans l'écoute mais aussi dans la participation à l'interaction. De plus, la participation des apprenants est intensive à certains moments du cours. Même si la longueur des productions se limite environ à deux mots et que la majorité de la prise de parole correspond aux réponses des questions posées par les tuteurs, les apprenants prennent l'initiative de répondre en avance, de faire des demandes, de compléter et d'indiquer l'erreur des tuteurs. De plus, les apprenants prennent conscience de l'existence des autres apprenants, même s'ils considèrent encore le tuteur comme le locuteur privilégié dans les cours. En outre, l'engagement interactionnel des apprenants ne se situe pas qu'au niveau cognitif, mais aussi affectif. En effet plusieurs éléments montrent que les apprenants s'engagent dans la relation tuteur-apprenant et apprenant-apprenant : des jugements sur des contenus pédagogiques, des remerciements envers les tuteurs, des révélations sur soi-même, des justifications en public sur leurs performances insatisfaisantes, ainsi que les icônes envoyées exprimant le regret. De surcroît, les apprenants se focalisent parfois plus sur la communication au lieu que leur attention soit sur l'apprentissage en répondant en chinois à une question dont la réponse est attendue en français et ils participent à la séquence latérale qu'ils ont ouverte sur un thème éloigné de l'objectif pédagogique.

En ce qui concerne les tuteurs, ils parlent tout au long du cours presque sans arrêt pour transmettre les savoirs linguistiques selon un plan du cours fixé, en posant des questions aux apprenants qui sont presque toutes linguistiques, puis les évaluent, les corrigent. Ils occupent encore la place haute en cours, comme cela est le cas dans un cours selon l'approche traditionnelle. Néanmoins, ils ne tentent pas seulement de favoriser l'écoute des apprenants à distance mais aussi la participation interactionnelle des apprenants. Pour que les apprenants ne perdent pas le fil du discours tutorial, les tuteurs annoncent en avance la progression pédagogique des cours dans le dispositif, le plan du cours et le processus des activités avec un discours soigné de la cohésion. De plus, pour limiter les difficultés liées à la poly-focalisation, les tuteurs guident la focalisation des apprenants en précisant le cadre envisagé au niveau de la surface de CCtalk, tel que cadre de chat. De plus, le soulignement et l'annotation permettent de faire une distinction entre le texte (où le regard des apprenants doit se situer sur le diaporama) et le paratexte (les restes sur le diaporama).

Pour que les apprenants aient l'engagement interactionnel au niveau avancé, des régulations au niveau affectif s'effectuent : faire attention à la face des apprenants, réduire la distance entre les apprenants en étant disponible à répondre à leurs questions, en acceptant leurs corrections, en remerciant les apprenants et faire en sorte que les apprenants se sentent appartenir à un groupe. De plus, pour faciliter le clavardage, les tuteurs donnent des moyens aux apprenants pour répondre aux questions de manière brève, ce qui permet d'augmenter le taux des messages d'enchaînements immédiats des apprenants.

Afin de perfectionner la conduite tutorale pour favoriser l'écoute des apprenants du cours observé, nous conseillons d'annoncer la progression pédagogique du dispositif et le planning du cours dès le début au lieu de le faire en milieu de cours, d'alléger le contenu du cours, afin que les tuteurs puissent laisser plus de temps aux apprenants pour noter et pour réfléchir, et de ne pas demander aux apprenants de faire des aller-retours entre la lecture du diaporama et la lecture du manuel.

Même si ce cours est conçu en s'appuyant sur le modèle en présentiel, l'engagement interactionnel des apprenants se situent à un niveau relativement haut. Il semble alors que l'environnement numérique audio-graphique-viso permet aux tuteurs de laisser plus de place aux apprenants dans le cours sous l'approche traditionnelle. Pourtant, cette étude n'aborde pas une observation de classe en présentiel faite par les mêmes tuteurs et reçue par les mêmes apprenants selon la même conception pédagogique en tant que groupe contrôle de cette recherche. Selon les résultats de l'analyse, nous ne pouvons qu'émettre les hypothèses ci-après.

Les tuteurs attendraient plus la coopération interactionnelle des apprenants qu'en présentiel, ce serait la raison pour laquelle les tuteurs cherchent à rapprocher les apprenants. Lorsque le chat est le seul canal pour s'exprimer, le tuteur ne peut ni voir ni entendre les apprenants, le feed-back des apprenants ne passe que par la participation interactionnelle. Pour connaître le processus de l'apprentissage des apprenants, les tuteurs seraient alors obligés de faire agir les apprenants, surtout dans un cours avec un règlement laxiste (aucune sanction donnée en cas d'absence au cours). De surcroît, la publication des paroles en clavardage ne coupe pas la parole à l'oral, ni la parole en chat publiée en même temps, ce qui élèverait l'intensité de la prise de parole et le taux de recouvrement en cours, ce qui favoriserait la prise de parole des apprenants surtout en Chine où les apprenants sont mal à l'aise lorsqu'il s'agit de couper la parole aux autres.

## Bibliographie

Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois & G. Chapelle (éds) *Apprendre et faire apprendre* Paris : Presses Universitaire de France, PP.235-249.

Bréchon, P. Abrial, S., Bozonnet, J.-P., Gonthier, F., Louvel, S., & Tournier, V. (2011).

*Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Bruter, A. (2008). *Le cours magistral : XVe-XXe siècles*. Lyon : INRP.

Calas, F. (2006) *Cohérence et discours*. Paris : Presses universitaire de Sorbonne

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

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

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Copans, J., & Singly, F. (2011). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Armand Colin.

Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne : Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions

Dejean C ; Sarré. C. (2017) Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones. In Guichon, N., & Tellier, M. (dir.). *Enseigner l'oral en ligne—Une approche multimodale*. Paris : Didier, 151-183

François de Singly. (2012). *L'enquête et ses Méthodes*. Paris : Armand Colin.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.

Jones, R. H. (2004). The problem of context in computer-mediated communication. In

Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement [Texte imprimé] : Évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Mangenot, F., & Peraya, D., Préf. (2017). *Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette - Français langue étrangère.

## Sitographie

Assaad, A. (2016). *Place et rôles de l'enseignant intervenant dans des dispositifs de formation universitaire à distance*. Thèse de Sciences de l'éducation. Lyon : Université Lumière  
Lyon 2  
2  
[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2016/assaad\\_a/pdfAmont/assaad\\_a\\_these\\_udl.pdf](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2016/assaad_a/pdfAmont/assaad_a_these_udl.pdf) [consulté le 14/04/2019].

Bouvet, A., Oudet, J., & Pujol, A. (2017). *Comment, au travers de différentes modalités de classe inversée, peut-on augmenter l'engagement des élèves face au développement de compétences ?* Mémoire M2 de science de l'homme société / Éducation Marseille : Aix Marseille  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01684138> [consulté le 04/03/2019]

Blommaert, J. (2010). *Ethnographic fieldwork : A beginner's guide*  
[https://www.academia.edu/1411178/Ethnographic\\_fieldwork\\_A\\_beginners\\_guide](https://www.academia.edu/1411178/Ethnographic_fieldwork_A_beginners_guide) Blommaert and Dong 2010 [consulté le 11/03/2019]

Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. / School engagement, personal well-being and self-determination in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42, 80-92.  
<https://doi.org/10.1037/a0017385> [consulté le 22/08/2020]

Bellik, Y., & Teil, D. (1992). *Définition terminologiques pour la communication multimodale*. Disponible en ligne : [https://perso.limsi.fr/bellik/publications/1992\\_IHM\\_1.pdf](https://perso.limsi.fr/bellik/publications/1992_IHM_1.pdf) [consulté le 21/01/2019].

Cortazzi, M; Jin, L. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China in H. Coleman (dir.) *Society and the Language Classroom*. Cambridge : CUP, 169-206.  
[file:///C:/Users/alisa/Zotero/storage/64HM9QW5/CULTURES\\_OF\\_LEARNING\\_LANGUAGE\\_CLASSROOMS\\_IN\\_CHINA.html](file:///C:/Users/alisa/Zotero/storage/64HM9QW5/CULTURES_OF_LEARNING_LANGUAGE_CLASSROOMS_IN_CHINA.html) [consulté le 06/03/2020]

Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, vol. 140(4), 475-489. <https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm> [consulté le 06/03/2020]

Chotel, L. (2017). Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de la « massivité ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24(2), 113-147. <https://doi.org/10.3406/stice.2017.1742> [consulté le 24/04/2019].

Celik, C. (2008). Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.833> [consulté le 07/05/2019].

Chanier, T., & Vetter, A. (2007). Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 9. <https://doi.org/10.4000/alsic.270> [consulté le 17 /01/2019].

Dejean- Thircuir, C., Guichon, N., & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8(3), 377-393. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-377.htm> [consulté le 23 /01/2020].

Dejean-thircuir, C., & Mangenot, F. (2006). Le Français dans le monde. Recherches et applications. *Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens.*, 40, 75–87. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01434216> [consulté le 23 /01/2020].

Develotte, C. (2006). Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 88-100. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151851> [consulté le 02/11/2019].

Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs, Vol. 2(2)*, 309-333. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-309.htm#> [consulté le 21/08/2020].

Dings, A., Koike, D. A., Blyth, C., Nishida, C., Kelm, O., & Abrams, Z. I. (2007). *Developing interactional competence in a second language: A case study of a Spanish language learner*. Thèse de Philosophie, The University of Texas at Austin. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/13197> [consulté le 21/08/2020].

Guichon, N., & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : Comment former aux régulations pédagogiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 5, 185- 217. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806442> [consulté le 19 /05/2019].

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US, 763-782. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37) [consulté le 22 /08/2020].

Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*. 122(2), 165-178. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm> [consulté le 16/04/2019].

Jin, L., & Cortazzi, M. (2009). Culture et valeurs dans les classes chinoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50, 49-62. <https://doi.org/10.4000/ries.508> [consulté le 08/03/2020].

Jacoby, S., & Ochs, E. (1995). Co-Construction: An Introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2803_1) [consulté le 23/03/2020]

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126> [consulté le 31/03/2020]

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : Un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27, 13-16. [https://www.researchgate.net/publication/279884654\\_De\\_la\\_motivation\\_a\\_l\\_engagement\\_un\\_processus\\_multidimensionnel\\_lie\\_a\\_la\\_reussite\\_de\\_vos\\_etudiants](https://www.researchgate.net/publication/279884654_De_la_motivation_a_l_engagement_un_processus_multidimensionnel_lie_a_la_reussite_de_vos_etudiants) [consulté le 31/01/2020]

Peraya, D. (2000). Le cyberespace : Un dispositif de communication et de formation médiatisée. In Alava, S. (dir.) *Cyberespace et formations ouvertes : Vers une mutation des pratiques de formation ?* De Boeck., 17-44. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17412> [consulté le 21/08/2020]

Brandt, P.A (2018). Qu'est-ce que la sémiotique ? Une introduction à l'usage des non-initiés courageux. *Actes sémiotiques*, 121. <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/5961> [consulté le 11/10/2019]

Salam, P (2011) *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère*. Thèse de Sciences linguistique. Grenoble : Université Stendhal III <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00613906/document> [consulté le 21/08/2020].

Vetter, A., & Chanier, T. (2006). Supporting oral production for professional purposes in synchronous communication with heterogeneous learners. *ReCALL, Cambridge University Press (CUP)*, 18, 5-23. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00080316/document> [consulté le 07 /01/2019].

Vincent, C. (2012). *Interactions pédagogiques « fortement multimodales » en ligne : Le cas de tuteurs en formation*. Thèse en sciences du langage. Lyon : Université de Lyon Ecole doctorale Lettres, Linguistique et Arts <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00765986> [consulté le 15/03/2020].

Wang, J. (2013). Cultures d'apprentissage chinoise et française, quelques points communs et différences. *Synergies Chine*, 8, 151-162 [https://www.researchgate.net/publication/278620453\\_Cultures\\_d'apprentissage\\_chinoise\\_et\\_francaise\\_-\\_quelques\\_points\\_communs\\_et\\_differences](https://www.researchgate.net/publication/278620453_Cultures_d'apprentissage_chinoise_et_francaise_-_quelques_points_communs_et_differences) [consulté le 05/03/2020].

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4 (13), 291-303. <http://journals.openedition.org/questionsvives/271> [consulté le 12/04/2019].

Zhihong, P. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine*, 6, 37-45 <https://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf> [consulté le 08/03/2020].

## **Sigles et abréviations utilisés**

Abréviation : Mooc, Cned, Canufle, Lyceum, Copéas, COVID, DELF, DALF, FAD, TED, FOAD, TAL, FLE, ISMAEL

Sigle : CECR, MSN, TFS8, TFS4, F1L, Cgr, Ccr, Cex, PO, PE, CO, CE,

## Table des illustrations

Figure 1. Tableau résumant les dispositifs mentionnés.....	16
Figure 2. Tableau des profils globaux des deux tuteurs.....	38
Figure 3. Capture d'écran de surface de CCTalk de côté des apprenants.....	40
Figure 4. Tableau de l'emploi du temps du dispositif.....	41
Figure 5. Tableau des séances observées.....	42
Figure 6. Exemple de transcription de Vetter et Chanier (2006 : 6).....	45
Figure 7. Tableau de transcription multimodale.....	46
Figure 6. Pyramide de l'ingénierie multimédia de Daniel Poisson (Develotte, 2006 : 96).....	48
Figure 9. Tableau de guide d'entretien.....	49
Figure 10. Capture d'écran de la consigne du questionnaire et la traduction en français.....	50
Figure 11. Tableau des informations élémentaires des trois cours.....	52
Figure 12. Tableau du taux de participants à l'interaction et du taux de ceux qui restent silencieux.....	55
Figure 13. Extrait des réponses à une question posée par WO.....	57
Figure 14. Extrait des réponses peu satisfaisante au niveau cognitif.....	58
Figure 15. Extrait des réponses données avant les questions abordées par les tuteurs.....	59
Figure 16. Séquence latérale sur l'apprentissage scolaire des apprenants dans le Ccr.....	61
Figure 17. Séquence de A <sup>1</sup> /P/A <sup>1</sup> .....	62
Figure 18. Séquence de A <sup>1</sup> /P/A <sup>2</sup> .....	62
Figure 19. Séquence de A <sup>1</sup> /A <sup>2</sup> /P.....	63
Figure 20. Extrait de l'alignement négatif contre le tuteur.....	64
Figure 21. Extrait de la contribution collaborative initiatives des apprenants.....	65
Figure 22. Extrait de la contribution collaborative initiatives des apprenants.....	65
Figure 23. Extrait de la contribution collaborative initiatives des apprenants.....	66
Figure 24. Extrait de l'ouverture du Cgr.....	67
Figure 25. Tableau de pourcentages de recouvrement audio-graphique.....	69
Figure 26. Deux graphiques de la mise en relation de résultat de PME1 et PTCPB.....	70
Figure 27. Schéma de plan des cours du dispositif.....	76
Figure 28. Tableau de la transcription des introductions des phases pédagogique dans les deux cours.....	77
Figure 29. Tableau de la répartition du silence des tuteurs.....	78
Figure 30. Capture d'écran d'un exemple des annotations et des soulignements.....	79
Figure 31. Extrait de la conciliation du tuteur.....	82
Figure 32. Capture d'écran d'un exercice de Cgr.....	82

# Table des matières

Remerciements .....	3
Sommaire .....	5
Introduction .....	7
<b>PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE .....</b>	<b>12</b>
CHAPITRE 1. VARIETE DES DISPOSITIFS .....	13
1.1 Que veut dire un dispositif de FAD ? .....	13
1.2 Revue de littérature sur les dispositifs .....	14
CHAPITRE 2. CULTURE EDUCATIVE .....	17
2.1 Apprentissage de la langue influencée par la culture éducative .....	17
2.1.1 La méthodologie traditionnelle .....	18
2.2 Participation interactionnelle des apprenants influencée par la culture éducative.....	20
CHAPITRE 3. L'INTERACTION PEDAGOGIQUE A DISTANCE .....	22
3.1 Interaction pédagogique à distance : une communication médiatisée exigeant l'attention des locuteurs. 22	
3.1.1 Du mode à la modalité et la multimodalité de la communication médiatisée.....	22
3.1.2 Poly-focalisation issue du niveau cognitif et social.....	24
3.2 Position et rôle de régulateur du tuteur dans l'interaction pédagogique à distance.....	25
CHAPITRE 4. L'ENGAGEMENT DE L'APPRENANT ET SES INDICATEURS .....	27
4.1 Notion d'engagement.....	27
4.2 Engagement interactionnel .....	29
<b>PARTIE 2 - METHODOLOGIE.....</b>	<b>32</b>
CHAPITRE 5. LE CONTEXTE.....	33
5.1 Formation en langue en ligne en Chine.....	33
5.2 L'institut privé de langue.....	35
5.3 Présentation du dispositif observé .....	36
5.3.1 Tuteur et apprenants.....	37
5.3.1.1 Profils des tuteurs.....	37
5.3.1.2 Profils des apprenants .....	38
5.3.2 Plateforme multimodale CCTalk et son application en cours .....	39
5.3.3 Principes méthodologiques du dispositif.....	40
5.3.3.1 Emploi du temps et intensité de contenu des cours .....	41
5.3.3.2 Cohérence des cours et méthodologie principale appliquée.....	42
CHAPITRE 6. RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES EMPIRIQUES.....	44
6.1 Transcription des interactions verbales .....	44
6.1.1 La motivation et les conditions de mise en œuvre de cette méthodologie.....	44
6.1.2 Transcription multimodale .....	45
6.2 Entretien avec le tuteur .....	46
6.2.1 La motivation et les conditions de mise en œuvre de cette méthodologie.....	46
6.2.2 Conception du guide d'entretien .....	47
6.3 Questionnaire destiné aux apprenants.....	49
6.3.1 La motivation et les conditions de mise en œuvre de cette méthodologie.....	49
6.3.2 Conception du questionnaire .....	51
6.4 Outils méthodologiques et rappel des hypothèses de recherche.....	52
<b>PARTIE 3 - CADRAGE D'ANALYSE.....</b>	<b>54</b>
CHAPITRE 7. L'ENGAGEMENT INTERACTIONNEL DES APPRENANTS .....	55
7.1 Taux des participants en cours parmi les présents .....	55
7.2 Longueur des tours de parole.....	55
7.3 Qualité de l'engagement interactionnel des apprenants .....	56
7.3.1 Moments de l'enseignement.....	56
7.3.1.1 Réponses aux questions posées par les tuteurs.....	56

7.3.1.2 Réponse peu satisfaisante au niveau cognitif .....	57
7.3.1.3 Réponses données avant les questions abordées par les tuteurs .....	58
7.3.1.4 Auto/hétéro-correction des apprenants et justification de mauvaise performance .....	59
7.3.1.5 Demandes des apprenants .....	60
7.3.1.6 Alignement négatif contre le tuteur.....	64
7.3.1.7 Contribution collaborative à initiative des apprenants .....	65
7.3.1.8 Jugement initiatif/ réactif et révélation sur soi .....	66
7.3.2 Ouverture et fermeture du cours.....	67
7.4 L'intensité de l'engagement interactionnel des apprenants.....	68
CHAPITRE 8. REGULATIONS TUTORALES PAR RAPPORT A L'ENGAGEMENT INTERACTIONNEL DES APPRENANTS.....	72
8.1 Attitude de DA envers l'engagement interactionnel .....	72
8.2 Difficultés de l'interaction à distance et stratégies prévues pour celles-ci .....	74
8.3 Conduite tutorale favorisant l'écoute des apprenants.....	75
8.3.1 Annonce du plan d'enseignement .....	75
8.3.2 Introduction et consignes des phases pédagogique .....	76
8.3.3 Gestion du silence .....	77
8.3.4 Anti-poly-focalisation .....	79
8.4 Conduite tutorale favorisant l'engagement interactionnelle au niveau avancé des apprenants .....	80
8.4.1 Climat propice à la relation entre les participants.....	80
8.4.2 Faciliter la réponse des apprenants.....	82
Conclusion.....	84
Bibliographie .....	86
Sitographie .....	88
Sigles et abréviations utilisés.....	92
Table des illustrations.....	93
Table des matières .....	94

**MOTS-CLÉS** : la formation à distance, mode synchrone, tutorat, l'engagement interactionnel des apprenants

### **RÉSUMÉ**

De nos jours, la formation à distance a décollé à une grande vitesse. Après le confinement dû au COVID-19, elle aura une meilleure perspective en Chine. Les recherches varient en se basant sur des modèles différents de la formation à distance. Néanmoins, le modèle de la structure de l'échange d'un tuteur interagissant avec un grand groupe d'apprenants en mode synchrone et du suivi de tutorat tout au long du cours graphique-audio-viso est encore rarement étudié.

**KEYWORDS** : distance education, synchronous mode, tutorial, learner's engagement in interaction

### **ABSTRACT**

Nowadays, distance education has taken off at full speed, which would witness a better perspective after the lockdown due to COVID-19 in China. Nevertheless, under the model of exchange structure of a tutor interacting with a large group of learners in synchronous mode, tutorial of graphic-audio-visual course is rarely studied. It is thus necessary to analyze learner's engagement in interaction in the model, especially in China where this model is being broadly used. The objective of this research is therefore to analyze how learner's engagement in interaction is manifested and how tutors guide student's engagement in interaction in the course centered on linguistic competence and the metalinguistics of students.

