



HAL
open science

Interactions didactiques en ligne dans la formation linguistique aux migrants en milieu associatif: le rôle des affects pour créer une ambiance de classe

Lara Bosco

► **To cite this version:**

Lara Bosco. Interactions didactiques en ligne dans la formation linguistique aux migrants en milieu associatif: le rôle des affects pour créer une ambiance de classe. Linguistique. 2021. dumas-03280452

HAL Id: dumas-03280452

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03280452>

Submitted on 7 Jul 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Interactions didactiques en ligne dans la
formation linguistique aux migrants en
milieu associatif : le rôle des affects pour
créer une ambiance de classe.**

Lara BOSCO

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : M. José Ignacio AGUILAR RIO

Membre du jury : Mme Alice Burrows et M. José Ignacio AGUILAR RIO

Année universitaire 2020-2021

**Interactions didactiques en ligne dans la
formation linguistique aux migrants en
milieu associatif : le rôle des affects pour
créer une ambiance de classe.**

Lara BOSCO

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de : M. José Ignacio AGUILAR RIO

Membre du jury : Mme Alice Burrows et M. José Ignacio AGUILAR RIO

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

D'abord, je voudrais témoigner ma reconnaissance à l'équipe du CAC qui depuis février 2019 me soutient dans mes études et dans mes projets. Après d'elle, j'ai toujours trouvé une oreille attentive et une grande disponibilité. Pour le présent mémoire, je voudrais remercier en particulier les deux formateurs qui ont accepté de participer à mes observations ainsi qu'à l'entretien d'auto-confrontation.

Mes remerciements vont aussi aux deux professeurs qui m'ont accompagnée dans cette aventure. Merci donc à ma professeure de professionnalisation et deuxième lectrice du présent mémoire, Mme Burrows, qui a vu naître mon projet de recherche et m'a donné les premiers conseils essentiels. Ma reconnaissance et mon estime vont également à M. Aguilar pour sa disponibilité et sa capacité à stimuler ma réflexion.

Pour finir, je voudrais remercier mon compagnon, un soutien indéfectible pendant cette période de confinement au cours de laquelle ce mémoire a été rédigé.

Merci également à mes amies et en particulier à ma camarade M.-S. ainsi qu'à ma famille qui malgré la distance ont su être présentes.

Table des matières

Partie 1 - Cadre théorique	12
1.1. La classe à distance : un cadre complexe	13
1.1.1. Un espace virtuel dans des espaces physiques	14
1.1.2. La notion de distance dans la relation interpersonnelle	17
1.2. La multimodalité : construire sa présence en ligne	21
1.2.1. Le carré pédagogique : l'instrument technologique comme élément constitutif de la médiation pédagogique en ligne	22
1.2.2. La multimodalité au service de la médiation	25
1.2.3. L'autonomisation de l'apprenant par la technologie	27
1.3. Les interactions en ligne : entre silence et cacophonie, un nouveau rythme à prendre	28
1.3.1. Les interactions didactiques et la dimension affective	28
1.3.2. Rituels d'interaction en ligne : imbrications techniques et sociales	30
1.3.3. Les tours de parole en ligne et la gestion des silences	33
1.4. La relation interpersonnelle par écran interposé : quel rôle jouent les affects ?	36
1.4.1. Tisser le lien avec l'apprenant	37
1.4.2. Les émotions dans les interactions didactiques en ligne	39
1.4.3. Le rire comme moyen pour faciliter la cohésion du groupe	41
Partie 2 - Cadre méthodologique	45
2.1.1. Les intervenants : les formateurs bénévoles	49
2.1.2. Les apprenants : le public d'adultes migrants	51
2.2. Méthodologie et données	54
2.2.1. Les observations de classe : recueil des données	55
2.2.2. Les entretiens d'auto-confrontation	59
Partie 3 - Analyse	62
3.1. La construction d'un cadre commun dans la classe virtuelle	63
3.1.1. La gestion du micro : un acte technologique ou symbolique ?	64
3.1.2. La perception de la distance dans la relation interpersonnelle	73
3.2. L'impact de la technologie dans les interactions en ligne	78
3.2.1. Les activités pédagogiques en ligne : quelles compétences viser ?	79
3.2.2. Rituels de communication : le dispositif technologique comme interlocuteur	88
3.2.3. Gestion des tours de parole : trouver le bon rythme	93
3.3. Les <i>affordances</i> : imbrications technologiques et sociales	99
3.3.1. Voix et image : affirmer sa présence en ligne	99

3.3.2. La multimodalité : une séquence d'explication lexicale	102
3.4. Technologie et ambiance de classe	106
3.4.1. L'attention à l'apprenant en tant qu'individu	107
3.4.2. Créer un effet de groupe dans la classe virtuelle	110
3.4.3. Le rire et l'humour : moyens de cohésion du groupe ?	113
Conclusion	119
Bibliographie	123
Sitographie	127
Annexe 1 : Déclaration plagiat	129
Annexe 2 : Attestation stage	129
Annexe 3 : Consentement éclairé	131
Annexe 4 : Compte-rendu du 02/11/20	150
Annexe 5 : Compte-rendu du 01/12/20	153
Annexe 6 : Planning des cours	155
Annexe 7 : Questionnaire numérique apprenants	157
Table des illustrations	158

Introduction

« Ce qui dépend de toi est d'accepter
ou non ce qui ne dépend pas de toi »
Epictète

La pandémie due au COVID-19 qui touche la planète depuis décembre 2019 a entraîné des changements profonds dans notre façon de communiquer et de vivre les rapports humains. À la distanciation sociale exigée pour éviter la contamination, s'ajoute la distance physique provoquée par le confinement. « Restez chez vous » est le mot d'ordre de cette période. Confinés chez nous dans l'isolement presque total avec le monde qui nous entoure, nous n'avons eu d'autres choix que de recourir aux nouvelles technologies pour garantir en quelque sorte une continuité de nos activités ainsi qu'un semblant de contact avec les autres.

C'est dans cette situation de crise que j'ai eu ma première opportunité professionnelle à Paris pendant l'été 2020. L'école n'étant pas encore équipée pour répondre aux exigences des mesures sanitaires, elle a préféré continuer son activité en ligne en utilisant le logiciel Zoom. Bien que ce logiciel ne me soit pas inconnu, la prise en main dans une perspective pédagogique n'a pas été évidente, d'autant plus que les apprenants étaient déjà familiarisés avec la classe virtuelle depuis le mois de mars. J'ai donc décidé de jouer cartes sur table et d'avouer dès le début mon inexpérience technologique. L'empathie que les apprenants - deux petits groupes de niveau A2 - ont montrée m'a incitée à miser sur les affects.

En parallèle, je travaillais sur mon mémoire de M1¹ qui portait sur l'implication de l'apprenant dans les interactions didactiques. Ces deux expériences se sont nourries réciproquement. En effet, la réflexion sur le type d'interaction que les différentes activités pédagogiques peuvent engendrer (Pekarek Doehler, 2002) et sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro et al., 1989) ainsi que sur la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992) ont guidé mes pratiques de classe vers le développement d'une pédagogie centrée sur les interactions verbales et les affects dans la configuration numérique.

¹ Master 1 à distance en Didactique des langues parcours FLE à l'Université Grenoble-Alpes (UGA)

L'enseignement à distance s'est imposé à moi comme aux apprenants de l'association dans laquelle j'interviens comme bénévole depuis février 2019. Le passage à la classe virtuelle est en effet une réponse d'urgence à la crise sanitaire.

Quand on évolue dans le milieu associatif, on entend souvent le mot « manque » : manque de matériel, manque de moyens, manque de places... Le public d'adultes migrants semble aussi contaminé par cette impression négative lorsqu'on parle d'eux en termes de manque de compétences linguistiques, manque de scolarisation, manque de temps, manque de papiers... Dans une autre perspective, on pourrait considérer ce public - qui a souvent un parcours compliqué et traumatisant - comme extrêmement adaptable aux changements et capable de relever des défis inattendus.

Dans notre mémoire, nous avons essayé de prendre du recul de nos propres représentations et d'interroger les idées reçues sur la classe virtuelle et sur le public des adultes migrants. Il s'agit notamment de remettre en cause la notion de distance en distinguant entre « distance vécue » et « distance perçue » (Blandin, 2004) afin de surmonter l'association distance/absence. De ce point de vue, l'instrument technologique semble être ressenti comme une barrière, un obstacle à la spontanéité des échanges. Il émerge donc une deuxième association : technologie/artificialité. Le troisième élément central de notre étude est constitué par le public dont les caractéristiques citées plus haut semblent rédhibitoires pour la mise en place d'un enseignement à distance.

L'enjeu de notre recherche est de distinguer les facteurs qui dépendent de la technologie et ceux qui relèvent de l'humain dans le but de dépasser la perception de la distance comme absence ce qui pourrait représenter un risque de décrochage. Notre problématique est donc d'étudier les affects dans les interactions didactiques en ligne afin de déterminer l'impact de la configuration numérique sur la relation interpersonnelle. En d'autres termes, dans quelle mesure les affects dans les interactions didactiques en ligne aident-ils à créer un effet de cohésion auprès d'un public de migrants ? En quoi la configuration numérique accentue-t-elle la perception de la distance comme absence ? Quel rôle jouent les représentations des formateurs ?

Nous émettons les hypothèses que (1) la configuration numérique de la classe virtuelle génère une sorte de « sentiment de déconnexion » et que (2) les affects permettent de réduire ce sentiment provoqué par la classe virtuelle en favorisant la « connexion humaine ».

Dans nos hypothèses, il est donc question de « connexion humaine ». Cette formule est calquée sur l'expression « connexion technologique ». Bien que les dictionnaires en ligne que nous

avons consultés², à l'entrée « connexion » ne fassent aucune référence à l'aspect humain, nous voudrions créer une association entre ces deux concepts. Nous parlons de connexion technologique en nous référant au branchement au réseau permettant de relier plusieurs ordinateurs ou terminaux. Par analogie, sur le plan relationnel nous nous référons au fait de « connecter » c'est-à-dire d'établir le lien entre deux ou plusieurs individus. Ce que nous appelons connexion humaine s'apparente au sentiment d'empathie dans la mesure où elle n'a pas besoin de s'appuyer sur les sens physiques (vue, odorat, ouïe, etc.)³ pour exister.

Notre mémoire est divisé en trois parties : (1) la conceptualisation et la problématisation des notions de distance, multimodalité et relations interpersonnelles et émotions, (2) la contextualisation et présentation de la méthodologie du recueil de données et (3) l'analyse des phénomènes observables et la restitution des résultats.

Par cette contribution, nous espérons changer le regard sur la classe virtuelle dans le milieu associatif en ouvrant des perspectives sur les possibilités de développement de l'autonomie et du maintien de la motivation du public d'adultes migrants pour garantir une continuité de l'apprentissage.

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connexion/18299>;
<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/connexion/>; <https://cnrtl.fr/definition/connexion> (consultés le 29/04/21)

³ <https://www.psychologue.net/articles/etre-empathe-ca-veut-dire-quoi> (consulté le 29/05/2021)

Partie 1

-

Cadre théorique

Dans cette partie, nous présenterons les notions-clés sur lesquelles nous baserons notre analyse. En abordant les concepts de contexte et de relation interpersonnelle (§1.1), nous visons à problématiser la notion de distance et à définir le sentiment de déconnexion. Afin d'explorer d'autres formes de proxémie, nous nous intéresserons à la multimodalité (§1.2). Ensuite, il sera question de mesurer l'impact de la technologie sur les interactions didactiques en ligne dans le but d'identifier les éventuels écueils dus à la configuration numérique (§1.3). Dans la perspective de répondre à notre problématique nous prendrons en compte le rôle des affects et en particulier du rire dans la classe virtuelle (§1.4).

1.1. La classe à distance : un cadre complexe

Dans le présent chapitre, nous proposerons une réflexion sur les différents contextes que la configuration numérique implique. En effet, une des particularités de la classe virtuelle est la disparition de la classe comme espace physique délimité par des murs qui constitue le cadre institutionnel. Nous essaierons, donc, de déterminer les conséquences de cette disparition.

Lors de notre premier échange afin d'obtenir l'autorisation pour les enregistrements des observations, le problème principal s'est avéré être le cadre de la classe. En effet, le président de l'association – qui est aussi un des formateurs participant à la recherche – nous fait part de sa gêne vis-à-vis des apprenants qui sont « chez eux » comme il le souligne. En effet, le fait que la classe se déroule à distance implique que les participants se connectent depuis leur espace privé. Si les observations n'ont pas fait l'objet de débat, l'enregistrement, en revanche, représentait à ses yeux une sorte de violation de la vie privée des participants. Parmi les solutions évoquées pour surmonter cet inconvénient figure la désactivation de la caméra. Du point de vue de notre recherche, ce positionnement nous semble intéressant à considérer car il suscite des interrogations quant à la prise en compte du contexte des apprenants. Si cette idée est partagée par les deux formateurs, comment vont-ils réagir face aux éventuelles interférences avec les contextes des apprenants ? Et deuxièmement, comment vont-ils se comporter pour atténuer l'aspect invasif de la classe virtuelle ? Et partant, la configuration numérique de la classe virtuelle a-t-elle des conséquences sur la dimension relationnelle ?

Le présent chapitre proposera des éléments de réflexion autour de la première question en abordant la notion de contexte (§1.1.1) et les éventuelles influences sur la dimension relationnelle (§1.1.2). Nous essayerons, ainsi, de définir le sentiment de distance/présence et d'en déterminer les effets sur l'interaction.

1.1.1. Un espace virtuel dans des espaces physiques

Pour définir le terme de « classe virtuelle synchrone », nous nous appuyons sur l'étude de Daguet, où il est fait référence à la traduction anglaise du mot *Virtual Classroom*, qui désigne « une famille de logiciels Internet apparus au milieu des années 2000 » (Daguet, 2015 : 5). En effet, « des outils comme l'audioconférence ou la visioconférence donnent la possibilité de développer des compétences orales en interaction et renouvellent les possibilités pédagogiques » (Guichon & Tellier, 2017 : 17). La caméra en particulier joue un rôle fondamental car elle « fournit un accès partiel, imparfait mais déterminant à l'image et à la voix des interlocuteurs, deux éléments cruciaux dans une situation didactique où la langue seconde est à la fois l'outil pour communiquer et l'objectif principal de l'apprentissage. » (Guichon, 2013 : 102). La classe virtuelle offre ainsi à l'enseignant la possibilité d'interagir à distance de façon multimodale avec les apprenants.

Nous allons, dans un premier temps, prendre en compte la dimension « écranique » (Develotte & Drissi, 2013 : 3) des interactions en ligne puisqu'une des particularités de la configuration pédagogique numérique est le cadre où se déroule l'action. En présentiel, l'espace physique institutionnel constitue un cadre bien défini où les participants sont liés par le « contrat didactique » (Pietro et al., 1989) et agissent en conséquence. En plus des droits et devoirs qui découlent de ce contrat, il existe des comportements qui contribuent à rendre la salle de classe un lieu calme et propice à l'apprentissage. Nous pensons par exemple à l'extinction - ou la mise en mode silencieux - des téléphones portables, souhaitable afin de favoriser la concentration de chacun. En distanciel ce cadre privilégié disparaît laissant la place à un espace virtuel. Pour définir ce type de cadre, Guichon emprunte des termes à l'analyse filmique : champ, contre-champ, hors-champ et méta-champ (Guichon, 2011 : 81-82) :

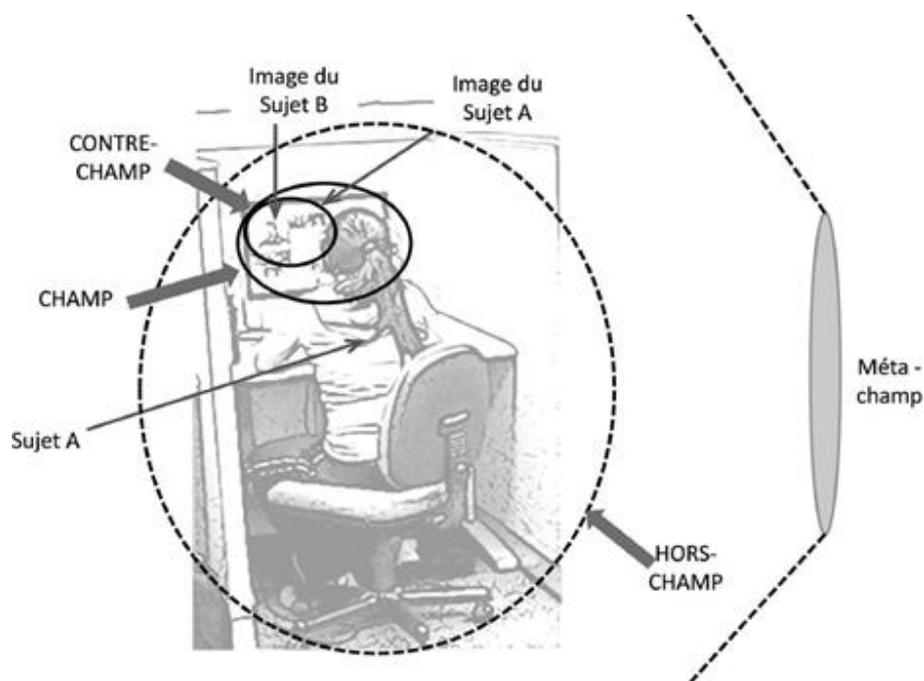


Figure 1. Schéma de la conversation en ligne (Guichon : 2011, 81)

« Le champ est limité à ce qui est visible à l'écran. [...] Le contre-champ est constitué par l'image des deux interactants. Par rapport à une conversation ordinaire, le contre-champ permet à chacun de se voir, ce qui offre par exemple la possibilité au tuteur d'auto-réguler sa propre image en vérifiant ce qu'il donne à voir (qualité du cadrage, caractère explicite d'une expression faciale). » (Ibid. 81-82)

Ces deux premiers champs constituent le cadre dans lequel l'action, la classe à proprement parler, a lieu dans la mesure où le champ représente l'interface qui permet aux participants d'interagir et le contre-champ offre l'opportunité de vérifier que ce que nous voulons rendre visible le soit effectivement pour l'autre.

« [...] Le hors-champ correspond aux entours de l'interaction, c'est-à-dire tout ce qui dépasse le cadre de l'écran mais participe à la conversation pédagogique : les éléments physiques du contexte. [...] Le méta-champ, enfin, est une vue extérieure et orientée de l'ensemble de son activité sur lequel un sujet en formation peut opérer des sélections et apporter des commentaires et des interprétations afin de faciliter l'analyse critique de son activité. » (Ibid. 82-83)

Le quatrième concept a une fonction méta-didactique qui ne sera pas étudiée dans notre recherche, puisqu'il s'agit d'un dispositif spécifique à la formation des apprentis et destiné à la réflexion ainsi qu'à l'analyse critique de leurs pratiques. En revanche, le hors-champ trouve

toute sa place dans notre étude car il constitue l'espace physique dans lequel évoluent les participants en opposition à l'espace où se déroule l'action qui est quant à lui virtuel.

La fragmentation de l'espace apparaît alors évidente : le cadre de l'interaction dans une classe virtuelle se compose de plusieurs contextes spatiaux où les éléments de l'espace physique de chaque participant (le hors-champ) peuvent à tout moment interférer, faire irruption ou devenir l'objet de l'échange en ligne qui est délimité par l'écran (le champ). Notre questionnaire visera à comprendre si cette superposition des contextes est un facteur de perturbation puisqu'elle « concurrence[nt] et parasite[nt] les échanges en ligne » (Marcoccia, 2011 : 114 dans Develotte et al., 2011) ou si le hors-champ en faisant « irruption dans le champ » (Guichon, 2011 : 83) crée « un lien entre la situation pédagogique et le contexte social » (Ibid.) en devenant l'objet de l'interaction (Ibid. : 82). Nous envisagerons également une troisième option au cas où cette superposition serait considérée comme un phénomène négligeable c'est-à-dire qu'elle n'interfère pas dans l'interaction.

Nous nous interrogerons alors sur la valeur que les participants attribuent à leur contexte et à celui des autres. Quelle incidence sur l'engagement dans l'interaction ? La superposition de plusieurs contextes augmente-elle le sentiment de distance entendu comme absence ? Ce questionnaire nous amène à notre première hypothèse selon laquelle la configuration numérique crée un effet de déconnexion. Nous entendons par là une rupture communicationnelle qui met en évidence que les participants ne sont pas alignés, ils ne sont pas « sur la même longueur d'ondes » pour reprendre une expression idiomatique qui renvoie aux fréquences radio. Par analogie, nous prenons le terme « déconnexion » qui ne serait rien d'autre que l'actualisation à l'ère du numérique de l'expression citée plus haut bien qu'elle n'apparaisse pas encore dans les dictionnaires.⁴

En analysant la notion de contexte(s), enfin, nous avons identifié deux dimensions spatiales qui caractérisent l'apprentissage en ligne. D'un côté, l'espace physique où les participants évoluent et de l'autre, l'espace virtuel où se déroule la classe. Les influences des différents contextes

⁴ <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/deconnexion/>;
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9connexion/22347>;
<https://cnrtl.fr/definition/d%C3%A9connecter> (consultés le 29/04/21)

constitueront un premier critère d'observation. Ce dédoublement de l'espace nous conduit à nous interroger sur le concept de distance que nous aborderons dans la partie suivante.

1.1.2. La notion de distance dans la relation interpersonnelle

La réflexion conduite dans cette partie propose de prendre en considération l'éventuel caractère invasif de la classe virtuelle. Elle trouve son point de départ - nous le rappelons - dans la remarque du président de l'association qui souligne que les apprenants sont « chez eux ».

Alors si les participants – et en particulier les formateurs - se considèrent comme des invités les uns chez les autres, quels comportements vont-ils adopter ? Quelles conséquences sur le rapport enseignant-apprenant ? Vont-ils marquer davantage les frontières entre l'espace classe (virtuel) et l'espace physique pour éviter d'apparaître envahissants et importuns ? Ou au contraire le milieu familial va les encourager à développer une relation plus intime ?

Kerbrat-Orecchioni définit la relation interpersonnelle comme les relations qui « se construisent, par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes. » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 41). Celle-ci se constitue de deux axes : l'un horizontal et l'autre vertical (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Le premier renvoie à la distance psychosociale qui est d'abord marquée par la distance physique que les partenaires mettent entre eux (Ibid.), à savoir la proxémie - qui est selon l'auteur le marqueur « vedette » de la dimension horizontale - suivie des gestes - et notamment les gestes d'attouchement - ainsi que de la posture. (Ibid. : 43). L'axe vertical concerne en revanche « le rapport des places » et « renvoie au fait que les partenaires en présence ne sont pas toujours égaux dans l'interaction » (Ibid. : 45).

Dans la relation pédagogique il s'agit bien d'un rapport régi par un contrat didactique (De Pietro et al. : 1989) qui stipule les obligations et les droits des participants ainsi que leurs rôles respectifs. En milieu guidé, effectivement, les acteurs principaux du contrat didactique sont l'enseignant qui détient le rôle d'expert et l'apprenant celui de novice du fait de leur maîtrise asymétrique de la langue. Par conséquent, les deux parties ont un statut hiérarchiquement marqué où l'enseignant occupe une position haute contrairement à l'apprenant qui occupe une position basse sur l'axe vertical. La notion de distance est donc cruciale et ambivalente.

Dans notre recherche, il nous semble important de distinguer la distance sociale – que nous venons de décrire – et la distance physique puisque cela constitue une des différences principales dans la configuration pédagogique (Guichon, 2011) en présentiel et en distanciel.

Dans cette perspective, le terme distance semble s'opposer à celui de présence, opposition nécessitant une attention particulière lorsqu'on s'intéresse à la dimension relationnelle.

D'abord, nous essaierons de définir ce qu'est la distance et comment elle peut être perçue dans la classe virtuelle :

« [...] la distance ne se limite pas uniquement à la dimension la plus souvent retenue qu'est la dimension spatio-temporelle, mais elle souligne également une absence, un intervalle à franchir, soit en formation, la non présence physique, autrement dit la séparation des apprenants de leurs enseignants ou de leurs pairs » (Savarieau & Daguet, 2016 : 4).

Selon les auteurs, il existe donc un lien entre distance et absence à considérer comme « non présence physique » (Ibid.). Toutefois, l'étude conduite par Blandin (2004) fait émerger un paradoxe :

« [...] Alors que la formation se déroule entièrement à distance, sans aucun regroupement, et que les apprenants [...] ne rencontreront jamais physiquement leurs enseignants, les tuteurs et les apprenants s'accordent à dire qu'ils se sont sentis plus proches pendant la formation, qu'ils ont entretenu des relations de proximité et d'intimité plus grandes que s'ils s'étaient trouvés dans une situation traditionnelle de face à face en amphi. » (Blandin, 2004 : 3).

Comment expliquer ce phénomène contradictoire selon lequel la distance due au dispositif technologique rapprocherait les participants ? S'agit-il d'une sorte de compensation affective pour combler la distance physique ?

Blandin (2004) rappelle d'abord que le concept de présence n'est pas en opposition avec celui de distance mais avec celui d'absence (Weissberg, 2000 dans Blandin, 2004 : 9). Cependant, la notion de présence est en lien avec l'idée du « partage commun de l'ici et maintenant » (Weissberg, 2000 dans Blandin, 2004 : 9) ce qui représente également les deux conditions de la situation telle que Goffman la définit (Goffman, 1973 dans Blandin, 2004). Selon Blandin, on peut alors parler de « modalités de présence » (Blandin, 2004 : 9) qui vont d'un « ici et maintenant » partagés (rencontre en face à face) à un partage nul du même espace et du même temps (échange asynchrone) (Ibid. : 10). La modalité qui concerne notre étude comprend un « maintenant » partagé dans un espace physique non partagé (échange en ligne synchrone). Mais quel est l'impact de la non-coïncidence du référentiel spatio-temporel sur la relation pédagogique ?

Sur le plan interactionnel, la distance impose une double contrainte puisqu'elle rend nécessaire « la pose de repères objectifs (ou du moins accessibles de part et d'autre) et la description explicite du contexte auquel on se réfère » dans le but de « faire converger les représentations afin d'établir un cadre commun d'interprétation » (Ibid. : 22). Il s'agit en effet de faciliter le travail d'identification des éléments pertinents pour la compréhension et la construction du cadre situationnel. Inversement alors, le manque de repères objectifs entraînerait une divergence des représentations et par conséquent un éclatement du cadre.

Dans notre analyse nous observerons la présence ou l'absence de repères objectifs pour construire un cadre commun d'interprétation et nous essayerons de comprendre s'ils diminuent ou augmentent la perception de la distance. Nous considérerons alors l'incompréhension réciproque comme une trace de divergence et vice-versa l'intercompréhension comme un indice de convergence des représentations.

Pour expliquer les effets du décalage dû à un espace non partagé sur la relation interpersonnelle, Blandin s'appuie sur la notion de comportement régional, que l'on doit à Goffman (Goffman, 1973 dans Blandin, 2004 : 23) et il explique que dans la classe à distance la délimitation entre la région antérieure (la scène où a lieu la représentation), la région postérieure (les coulisses de la scène, hors représentation) et la région extérieure (tous les autres lieux qui existent mais qui ne font pas partie de l'interaction) est floue : dans la classe à distance « la scène de l'interaction disparaît ou s'y transforme en un espace virtuel enchâssé dans des régions ayant un statut différent par rapport à l'interaction » (Ibid. : 24). Cette description nous renvoie au concept de superposition des contextes que nous avons traité dans la partie précédente (§1.1.1) mais fait émerger les implications sur un plan institutionnel et non uniquement interactionnel. Effectivement, il n'est pas seulement question d'interférences dues à la superposition des contextes qui peuvent perturber les échanges, mais également le fait que les régions acquièrent un statut différent et donc agissent sur l'axe vertical. Blandin observe, par exemple, un assouplissement des marques de déférence qui amènent les participants à se tutoyer plus facilement ou à un seuil de tolérance plus élevé vis-à-vis des erreurs d'orthographe (Ibid.). L'auteur souligne ainsi « le changement de statut de l'enseignant et de l'apprenant » (Ibid. : 25) tandis que la notion de distance apparaît comme une « construction mentale » (Ibid. : 25). Il existe alors une différence entre la distance « vécue » et la distance « perçue » (Savarieau & Daguet, 2016 : 6). De ce fait, la dimension relationnelle jouerait un rôle fondamental et pourrait être utilisée comme « levier pour réduire les effets de la distance physique ressentis par les

apprenants ». (Daguet, 2015 : 8). Les affects aideraient ainsi à créer un « sentiment de présence » (Jacquinot-Delaunay, 2000 : 6) qui permet de surmonter la perception de la distance comme absence.

Par conséquent, la perception de la distance dans la classe virtuelle dépend de deux dimensions : d'un côté la dimension relationnelle (le statut des participants) et de l'autre technologique (la construction d'un cadre commun).

Dans notre analyse, nous essayerons de comprendre si la configuration numérique fige les participants dans leurs rôles respectifs ou au contraire les rend plus flexibles. L'observation des échanges lors des activités nous permettra de vérifier si la pose de repères objectifs couplée à un assouplissement des rôles des participants diminue la distance sur l'axe vertical et vice-versa l'absence de repères avec des rôles rigides l'augmente. Afin de mesurer la distance dans la relation interpersonnelle, nous prendrons en compte le type d'activités proposées. Nous posons que les activités focalisées sur la langue (les exercices de grammaire) augmentent la distance puisqu'elles accentuent l'asymétrie entre les formateurs et les apprenants. En revanche, les activités focalisées sur le contenu (par exemple les échanges à la fin d'un exposé) favorisent « une logique conversationnelle d'échange finalisé et créatif » (Pekarek Doehler, 2002 dans Cicurel & Véronique, 2002 : 127) donc diminuent la distance.

La réflexion autour de la dimension relationnelle dans la classe virtuelle nous amène à notre deuxième hypothèse selon laquelle les affects contribuent à créer un effet de cohésion de groupe que nous appellerons « connexion humaine ». Ces éléments constituent notre deuxième critère d'observation afin de vérifier nos hypothèses.

Nous aborderons dans la partie suivante les notions de multimodalité et d'*affordance* dans le but d'explorer d'éventuelles nouvelles formes de proxémie offertes par la configuration numérique et ce que cela implique pour la construction de la relation interpersonnelle.

1.2. La multimodalité : construire sa présence en ligne

Dans la partie précédente, nous avons traité des spécificités de la classe virtuelle à savoir les différents contextes et la notion de distance dans la relation interpersonnelle. Ces deux facteurs sont susceptibles d'avoir un impact sur la classe virtuelle car dans une situation d'apprentissage en ligne, la distance physique et l'interposition de l'outil technologique entre les participants font naître le besoin de « repenser la médiation » (Daguet, 2015 : 9).

Le passage à la classe virtuelle pour le groupe classe qui a participé à notre recherche s'inscrit dans un contexte de crise sanitaire pendant le deuxième confinement en France (nous reviendrons sur le contexte dans la deuxième partie §2.2.1.). Il est donc question pour les participants d'adapter leurs pratiques au distanciel. D'après les entretiens d'auto-confrontation, il s'avère que pour les apprenants aussi bien que pour les formateurs l'utilisation du logiciel Zoom n'est pas évident et nécessite un apprentissage⁵:

C Non c'est que pour moi Zoom c'est aussi un apprentissage donc je-il y a un certain nombre de choses que je ne fais pas

R J'utilise euh+ je l'utilise :: très souvent même mais SKYpe hein je connaissais pas Zoom

Concernant les apprenants, du point de vue de Richard⁶, ils sont confrontés à plusieurs écueils. D'abord la question du matériel :

R Avec des élèves pour éviter le décrochage il faut DÉJÀ que le- que la qualité du matériel soit là quoi ça c'est sûr

Mais aussi de la maîtrise technique et surtout de la motivation :

⁵ Pour les conventions de transcription cliquez sur le [lien](#) pour revenir ici cliquez sur conventions.

⁶ Tous les prénoms ont été modifiés dans le but de garantir l'anonymat des participants.

R Oui euh d'une manière générale les jeunes ils maîtrisent assez bien tout ce qui est informatique et tout ça bon euh ça pose pas de problème des-des+ A elle a eu quelques difficultés au début mais après euh et T aussi mais elles s'y sont mises elles-elles ont euh-elles ont eu la VOLonté d'y assister parce que c'est ça aussi elles ont eu la volonté d'y assister de se euh de de de se faire aider par le mari par le fils enfin euh par euh et puis il y en a d'autres qui euh++ils n'ont pas cette volonté

D'après le discours du formateur, nous comprenons ainsi que tout le monde n'a pas pu ou voulu surmonter ses difficultés et que le passage à la classe virtuelle pour ce groupe représenterait un défi considérable.

D'un autre côté, la crise sanitaire pourrait être l'occasion de franchir le cap de l'ère du numérique et de développer son autonomie en termes d'apprentissage mais aussi d'insertion sociale, les deux objectifs principaux du Centre Alpha Choisy (cf. §2.1.1).

Richard souligne également l'importance de la volonté de l'apprenant d'assister à la classe donc le caractère individuel de la démarche montre que chacun doit apprendre à se prendre en main pour pouvoir bénéficier de l'enseignement en ligne. Encore une fois, la distance physique apparaît comme une limite réelle et symbolique aux compétences du formateur qui, dans une configuration à distance, ne peut pas être concrètement aux côtés de l'apprenant pour l'aider.

Alors comment appréhender le dispositif technologique et ses potentialités dans un but pédagogique ? Quelles possibilités offre la multimodalité sur le plan interactionnel et pédagogique ? Quelles formes de proxémie ?

Dans le présent chapitre, nous allons nous intéresser aux concepts de médiation et médiatisation numériques, de multimodalité, d'*affordances* qui vont nous aider à analyser comment les participants les mettent en œuvre pour construire leur présence en ligne et comprendre si l'enseignement à distance peut contribuer à développer l'autonomie des apprenants.

1.2.1. Le carré pédagogique : l'instrument technologique comme élément constitutif de la médiation pédagogique en ligne

Une recherche autour de la classe virtuelle impose de faire la distinction entre les notions de médiation et médiatisation (Guichon, 2011). Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question en faisant la différence entre l'aspect humain (médiation) et l'aspect technologique (médiatisation) :

« Pour Peraya (1998 ; 1999) et Glikman (2002) la médiation est avant tout humaine et se caractérise principalement par la relation pédagogique. La médiatisation quant à elle concerne les contenus de formation, et la manière dont ceux-ci se voient transformés à l'aide d'outils numériques » (Daguet, 2015 : 2).

Le terme « médiation » est donc associé à celui de relation pédagogique tandis que celui de « médiatisation » au processus par lequel les contenus peuvent être transformés, adaptés afin de permettre la transmission du savoir. Par ailleurs, Anderson (1988) définit le dispositif médiatique comme « une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action » (Anderson, 1988 : 11 dans Savarieau & Daguet, 2016 : 8). Ainsi, l'activité de médiation comporte-elle l'intervention de l'humain afin d'organiser ou de transformer les contenus pour pouvoir les transmettre. Par conséquent, l'intégration du dispositif médiatique dans les pratiques d'enseignement modifie la notion de médiation entre le savoir, les apprenants et l'enseignant « telle qu'elle a pu être définie par Jean Houssaye (1993) » (Brudermann et al., 2018 : 2-3) la faisant paraître « dépassée » (Ibid.). Plusieurs chercheurs ont essayé d'adapter le triangle pédagogique de Houssaye en proposant de nouveaux modèles conceptuels (Rabardel, 1995 ; Bertin 2001, 2010 dans Qotb, 2019) qui cependant « présentent l'inconvénient soit de faire disparaître l'enseignant soit de lui attribuer une nature « instrumentale » » (Rézeau, 2002 : 9 dans Qotb, 2019 : 108) bien que celui de Bertin accorde une place importante aux « interactions humaines (Apprenant/Enseignant et Apprenant/Apprenant) et à l'interactivité technologique (Apprenant/Ordinateur et Enseignant/Ordinateur) » (Qotb, 2019 : 109) :

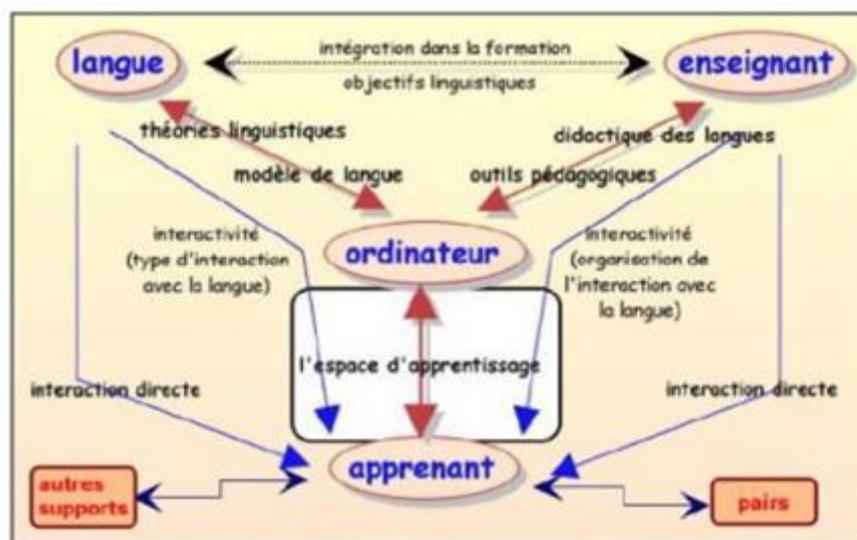


Figure 2. Modèle interactionniste d'ergonomie didactique (Bertin, 2001 dans Qotb, 2019 : 109)

En effet, nous pouvons remarquer la place centrale de l'ordinateur qui représente une interface entre l'apprenant et l'activité d'apprentissage d'un côté et l'enseignant et le processus de didactisation de l'autre. En revanche, le carré pédagogique élaboré par Rézeau (Rézeau, 2002 : 11 dans Qotb, 2019) « a le mérite de réconcilier les notions de médiatisation et de médiation qui représentent les deux volets constitutifs du processus de l'enseignement-apprentissage » (Qotb, 2019 : 109) :

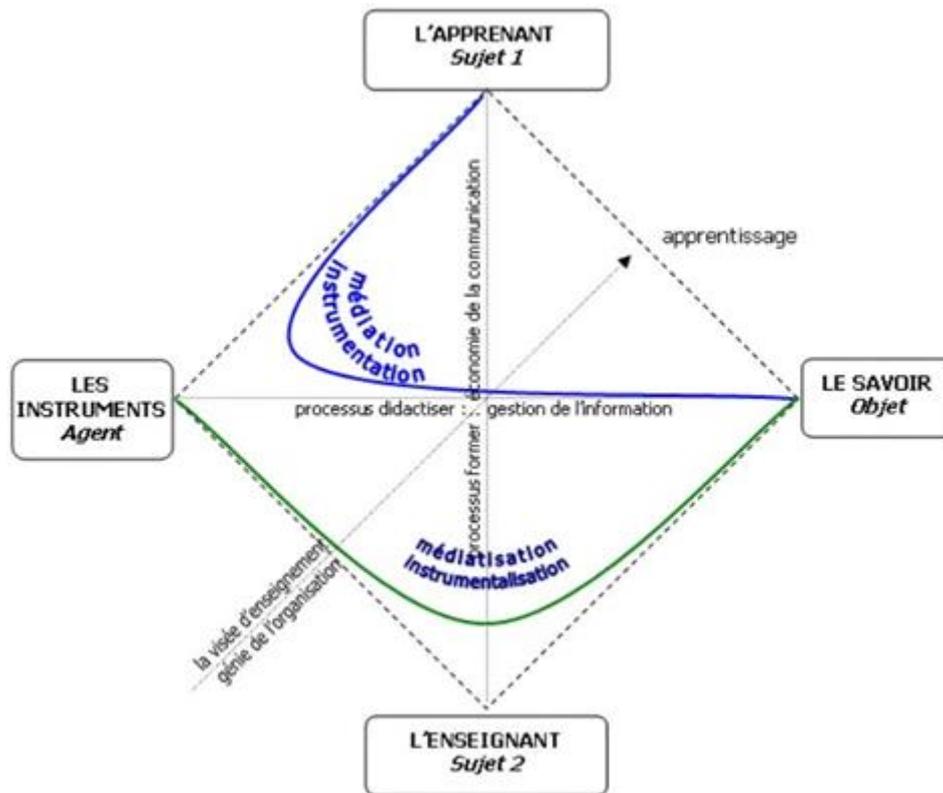


Figure 3. Le carré pédagogique de Rézeau (Rézeau, 2002 : 11)

Dans le carré pédagogique de Rézeau, les quatre éléments (enseignant - apprenant - savoir - instruments) apparaissent clairement comme des pôles pouvant être reliés entre eux par des relations directes représentées par des lignes droites. L'instrument n'apparaît plus au milieu comme une sorte de barrière qui sépare l'apprenant de l'enseignant mais comme partie intégrante du processus d'apprentissage. La courbe « médiation » symbolise le « détour » dû au fait que « l'apprentissage est toujours médiatisé, et non pas immédiat » (Abaragh, 2019 : 7), mais dans la médiation numérique elle passe aussi par le pôle instruments (Ibid.). « La courbe qui relie le savoir aux instruments en passant par l'enseignant représente le processus de

didactisation – ou d’instrumentalisation en référence à la théorie des instruments – que nous souhaiterions désigner par le vocable de médiatisation » (Ibid.).

D’ailleurs, Rézeau définit la médiation comme un :

- « - ensemble des aides –personnes (1) et instruments (2) – mises à la disposition de l’apprenant pour faciliter provisoirement (3) son appropriation de la L2 et l’utilisation autonome ultérieure de celle-ci ;
- action de la personne qui facilite l’apprentissage de la L2 par une relation d’aide, de guidage, avec ou sans instruments. » (Rézeau, 2002 : 12)

Cette conception de la médiation et de la médiatisation, donc, permet d’inclure la dimension instrumentale dans le processus d’apprentissage comme un facteur constitutif à prendre en compte afin d’adapter la médiation.

Dans notre analyse, nous essayerons de déterminer si l’instrument technologique est perçu comme un obstacle ou est intégré comme élément constitutif afin de comprendre si la configuration numérique peut contribuer à augmenter la perception de la distance (comme obstacle) ou si de nouvelles formes de proxémies sont possibles, mais aussi au rôle que l’apprenant peut jouer dans son apprentissage (critère 3). Pour cela, nous nous intéresserons aux opportunités que la multimodalité peut offrir. Dans le but de prendre en compte la distance physique non seulement dans une perspective du manque ou de l’obstacle, nous nous questionnerons sur les compétences qu’elle pourrait éventuellement permettre de développer.

1.2.2. La multimodalité au service de la médiation

La communication médiée par ordinateur comporte une multimodalité complexe puisque la configuration numérique propose « de multiples canaux dont s’emparent les enseignants et les apprenants » (Daguet, 2015 : 16). En effet, une « interaction langagière en ligne, via visioconférence, permet aux interactants d’utiliser simultanément le voco-verbal (verbal et prosodie), les éléments posturo-mimo-gestuels, mais également d’enrichir leur message grâce à du clavardage (verbal écrit) et l’envoi d’éléments picturaux (images, émoticônes, etc.) » (Jewitt, 2009 dans Guichon & Tellier, 2017 : 19). Les supports numériques et leurs *affordances* facilitent donc l’accès à l’image et à la voix de l’interlocuteur, tout en enrichissant la multimodalité dans les moyens de communication (Ibid.). La notion d’*affordance*, qui provient du psychologue Gibson (1979), est enrichie par Van Lier (2004) qui lui « attribue une dimension

sémiologique absente dans la définition de Gibson » (Cappellini & Combe, 2017 : 5). Cappellini et Combe voient dans cette définition d'*affordance* un lien possible avec le principe de pertinence de Sperber et Wilson (1986 dans Quéré, 1990) qui proposent une théorie cognitive de la communication reposant sur des « mécanismes d'inférence et des raisonnements » (Sperber & Wilson, 1986 dans Quéré, 1990 : 111). Une *affordance* devient ainsi « une entité mixte pour la co-construction du sens par des acteurs/interlocuteurs dans un environnement donné. » (Ibid. : 5). La notion d'*affordance* ainsi « incite à prendre en compte les possibilités et les contraintes de l'environnement et de ses objets qui offrent à l'individu différentes voies vers l'action » (Guichon & Tellier, 2017 : 13).

En ce qui concerne la dimension pédagogique, nous pouvons observer que dans une séquence latérale d'aide (*side sequence*, Jefferson, 1972 dans Guichon & Tellier, 2017 : 16), l'usage du corps peut amener à une « théâtralisation de l'incompréhension » (Ibid. : 136) qui indique à l'apprenant qu'une reformulation est nécessaire (Ibid.). Par « théâtralisation » les auteurs désignent une exagération des mimiques faciales comme des grimaces ou des froncements de sourcils qui sont amplifiés afin d'indiquer à l'apprenant la nécessité d'une reformulation par exemple (Ibid.). D'un autre côté, le clavardage peut être utilisé pour « soulager ponctuellement la tension communicative induite par l'interaction orale en passant à l'écrit » ou d'interrompre « de manière moins intrusive la production orale de l'apprenant tout en lui fournissant des informations liées à la forme » (Ibid. : 143). Le besoin de recourir à de nouvelles expressions nous semble ainsi refléter toute la complexité du « dispositif technopédagogique » qui non seulement « modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres [...] mais contribue également à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation » (Peraya et al., 2014 : 20, dans Guichon & Tellier, 2017 : 31). Dans notre recherche nous observerons les démarches que les formateurs entreprennent pour transmettre le savoir aux apprenants. Pour le faire nous comparerons deux séquences d'explication lexicale afin d'établir comment la multimodalité entre en jeu comme aide à la compréhension. Il s'agira donc de prendre en compte le rôle du formateur et sa capacité à exploiter les *affordances* offertes par le dispositif techno-pédagogique (critère 4).

Dans la partie suivante, nous nous intéresserons au rôle de la technologie dans l'autonomisation des apprenants. Nous nous demandons, en effet, si l'acquisition de nouvelles compétences pourrait modifier la perception de l'outil technologique comme obstacle.

1.2.3. L'autonomisation de l'apprenant par la technologie

Dans cette partie nous allons nous intéresser à la notion d'autonomisation de l'apprenant car elle fait partie des missions de notre terrain de recherche, le Centre Alpha Choisy (cf. §2.1.1). Nous nous interrogerons donc sur le rôle que le dispositif techno-pédagogique peut jouer dans ce sens.

Partons d'abord de la définition d'« autonomie » d'Holec (1979) : « Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage » (Holec, 1979 : 31 dans Loiseau, 2015 : 1). Cette définition paraît « trop extrême » (Anne-Brit Fenner, 2004 : 35 dans Loiseau, 2015 : 2) car elle se base sur des compétences déjà en place et moins sur le processus qui sous-tend l'acquisition de l'autonomie. Dans une situation d'apprentissage Loiseau préfère parler d'« autonomisation » (Loiseau, 2015 : 2) qui reflète davantage l'idée de processus. Cela consiste à mettre en œuvre plusieurs principes :

« [...] l'approche inductive et l'apprentissage heuristique, les travaux de groupes (qui peuvent relever de l'apprentissage collaboratif, de la pédagogie de projet, de l'approche par les tâches...), l'évaluation (sous diverses formes : auto-évaluation, co-évaluation, évaluation formative et formatrice, évaluation critériée), l'interculturalité et la métacognition » (Ibid.)

L'autonomisation nécessite des pratiques qui permettent à l'apprenant d'apprendre à apprendre, à partir de l'expérience pour arriver à la règle générale (approche inductive), à le guider pour qu'il trouve par lui-même la solution à un problème (résolution d'une tâche) mais aussi à travailler en groupe en mettant en commun les ressources de chacun et à valoriser ses connaissances préalables (interculturalité) et à réfléchir sur ses pratiques (métacognition) ainsi que les différents types d'évaluation.

L'étude de Loiseau porte sur la mise en place d'un journal de bord où les apprenants consignent leurs pratiques et leurs réflexions sur leur processus d'apprentissage. Le journal de bord constitue un moyen pour les enseignants de comprendre les activités mentales des apprenants qui de leur côté peuvent « prendre conscience de leur processus cognitif » (Ibid. : 3).

Dans notre étude, la configuration numérique de la classe impose une distance physique entre les apprenants et les formateurs qui peut être favorable à l'autonomisation. Dans les verbalisations de Richard plus haut (§1.2.1), il émerge que la poursuite de l'apprentissage du français en distanciel constitue un premier élément d'autonomisation des apprenants. En

effet, au préalable il a fallu gérer en autonomie toutes les démarches liées à l'aspect technologique. A défaut de pouvoir documenter cette étape, nous nous baserons sur les interactions en ligne pour comprendre comment la configuration numérique influe entre autres sur le processus d'autonomisation. Les interactions en ligne feront l'objet de notre prochain chapitre. Nous nous intéresserons en particulier aux phénomènes du silence et de la cacophonie pour mesurer les conséquences de la configuration numérique sur la dimension affective.

1.3. Les interactions en ligne : entre silence et cacophonie, un nouveau rythme à prendre

Notre recherche se base sur des observations de classe que nous avons enregistrées et analysées (cf. §2.2). Dans cette partie, nous tenterons de cerner les interactions didactiques en tant que genre pour en déterminer les implications avec la dimension affective (§1.3.1). Nous aborderons ensuite les spécificités des rituels d'interaction en ligne (§1.3.2) et la gestion des tours de parole (§1.3.3). Ces éléments seront pris en compte pour constituer des critères afin d'(in)valider nos hypothèses à savoir :

H1 : La configuration numérique crée un sentiment de déconnexion dû à la perception de la distance comme une absence ;

H2 : Les affects contribuent à créer un effet de connexion dans le groupe parce qu'ils rapprochent les participants donnant une impression de présence.

Nous nous proposons d'étudier les interactions didactiques en ligne dans la perspective d'identifier les éventuels phénomènes de rupture communicationnelle ou de synchronisation qui pourraient entraîner une sensation d'isolement et de distance. Mais nous prendrons en compte d'abord les rituels de communication afin de déterminer l'impact de la technologie sur les échanges entre les participants.

1.3.1. Les interactions didactiques et la dimension affective

Lorsque l'on s'intéresse aux interactions dans la classe virtuelle une « profusion de termes » (Cicurel, 2017 : 258 dans Guichon & Tellier, 2017) s'offre à nous :

« [...] *interactions, interactions didactiques, interactions pédagogiques, interactions pédagogiques en ligne, interactions pédagogiques médiatisées, interactions*

multimodales, interactions synchrones en ligne, interactions médiatisées par visionconférence, interactions conversationnelles” (Ibid. en italique dans le texte)

Cette instabilité terminologique, selon Cicurel (Ibid.), est due au fait qu’il s’agit d’un « genre hybride » (Ibid. : 258) caractérisé par :

« [...] un ton pédagogique (puisque’il y a tâche à accomplir), une certaine informalité des échanges, une quasi-symétrie des participants, une renégociation possible du contrat, un registre qui n’appartient « ni au registre de la conduite de classe ni à celui de l’échange informel » » (Cicurel, op. cit. p. 259)

Guichon, quant à lui, (Guichon & Tellier, 2017) choisit l’expression « conversation pédagogique » (Ibid. : 14) qui semble mieux traduire l’aspect hybride des interactions pédagogiques en ligne. Cependant, Cicurel fait remarquer l’« antinomie » (Ibid. : 259) de cette expression qui « implique que le sujet traité soit relativement libre, que les interventions soient spontanées, les rôles conversationnels peu rigidifiés » (Ibid. : 259).

Dans cette fluctuation terminologique émerge donc la problématique liée aux rôles et au rapport des places déterminé par la distance hiérarchique. D’ailleurs, Cicurel (2011) parle d’« interactant expert » en opposition à « interactant-apprenant » ce qui met en évidence l’asymétrie des compétences :

« [...] L’interaction didactique met en relation un interactant expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration ; la forme dialoguée de la transmission se construit collectivement, mettant en œuvre un système d’alternance de la parole dont on peut dire que c’est l’interactant expert qui en a généralement la maîtrise ; elle comporte des rituels qui aident (ou parfois déroutent) les participants. » (Cicurel, 2011 : 44)

Nous proposons ci-dessous, un extrait de l’EAC avec Richard (l’un des formateur) qui s’exprime à propos des rituels en début de séance :

R Surtout en distanciel là encore on est dans une euh dans une+ dans un contexte où c'est particulier donc effectivement bon + leur demander comment ça va et tout ça c'est +c'est un MINIMUM+++ ON cherche PAS la CONFIDENCE c'est pas du tout ça mais c'est simplement le + comme quand tu rencontres quelqu'un voilà c'est ça c'est la même chose

Le formateur affirme l'importance d'établir un contact social avec les apprenants qu'il juge comme un acte de politesse basique (« c'est un MINImum » / « comme quand tu rencontres quelqu'un »). De plus, il semble vouloir souligner – on dirait aussi par le ton de sa voix - la limite entre formel et informel (« On ne cherche PAS la CONFidence»), la limite donc entre interaction didactique et conversation.

Si nous prenons en compte les trois caractéristiques générales des interactions didactiques proposées par Altet (1993) nous retrouvons la finalité de l'échange (l'apprentissage), le cadre (la classe) qui détermine les rôles des participants, mais aussi la dimension affective :

« - il ne s'agit pas d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur

- il s'agit d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves

- les interactions se déroulent dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre »
(Altet, 1993 : 125 dans Bayle, 2014 : 171-172 en italique dans le texte)

Les interactions didactiques sont alors un échange qui a pour but l'apprentissage dans un cadre institutionnel où les deux parties ont des rôles spécifiques reconnus socialement (enseignant/apprenant) et qui les distinguent d'autres interactions (Ibid.). La dimension affective est mise en exergue par Altet (1993 dans Bayle, 2014) qui en décrit le caractère sous-jacent :

« [...] l'interaction pédagogique n'est donc pas seulement verbale, elle est non verbale et latente ; elle est sous-tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement. » (Altet, 1993 : 125 dans Bayle, 2014 : 172)

Cette dimension nous intéresse tout spécialement car dans notre étude nous porterons une attention particulière aux affects et plus précisément aux émotions dans la classe virtuelle. Les échanges entre les participants seront donc analysés dans le but de faire émerger l'aspect non verbal et latent de la communication.

1.3.2. Rituels d'interaction en ligne : imbrications techniques et sociales

Le format didactique est caractérisé par la mise en place de rituels communicatifs spécifiques à savoir l'annonce des activités au programme, la sélection du savoir à retenir, la rétrospection et

la gestion des prises de parole (Cicurel, 1990 dans Dabène et al., 1990). La notion de « rituel » provient de Goffman et est strictement reliée à celle de « face » (Goffman 1973 dans Bayle, 2014), c'est-à-dire l'image positive de soi que chaque individu veut projeter et qu'il met tout en œuvre pour préserver. Selon Goffman, l'interaction représente une situation périlleuse pour la face des participants puisqu'elle peut être menacée à tout moment (Bayle, 2014). Il est donc nécessaire de mettre en place un travail de figuration par des « actes symboliques dont l'objectif est de manifester attention et respect à autrui » (Goffman, 1973 : 53 dans Bayle, 2014). En d'autres termes, tous les actes de politesse seraient engagés pour préserver la face d'autrui et la sienne.

Dans ce chapitre, nous traiterons des spécificités de la communication médiatisée par ordinateur et des différentes formes d'interaction qu'elle implique ainsi que des rituels pédagogiques. Pour faciliter la lecture, le présent chapitre sera subdivisé en deux paragraphes : l'interaction technologique et l'interaction sociale.

- **L'interaction technologique**

L'ouverture des séances pédagogiques à distance se différencie de celles en présentiel par une première interaction avec l'instrument technologique (Liddicoat, 2011 dans Develotte et al., 2011). En effet, les participants s'orientent vers l'interaction générée par l'ordinateur pour établir le contact visuel et auditif ce qui veut dire que la partie technologique est une partie fondamentale de l'interaction en ligne :

« [...] the conversation does not begin when participants are able to communicate orally via computer, but rather the interaction is a hybrid, mixed mode interaction in which the oral and written components are both equally relevant. As a result, conversational interactions do not need to be established as part of the spoken interaction because they have already been established through the written interaction and actions involved in establishing a connection. In this way, participants orient to the online nature of their interaction as being a relevant constituent part of that interaction, not simply as a facilitative channel for interaction. » (Liddicoat, 2011 dans Develotte et al., 2011 : 59)

Liddicoat souligne l'importance de l'aspect technologique dans la médiation par ordinateur comme un élément constitutif de l'interaction. En effet, la phase initiale et celle finale de la conversation en ligne se font par le biais de l'outil technologique, ce qui transforme ces étapes en une sorte de « boundary events » (Ibid. : 68) à l'intérieur desquels a lieu l'interaction sociale

à proprement parler. En d'autres termes, l'interaction sociale est imbriquée dans l'interaction technologique. L'effet produit est une désarticulation entre l'événement accompli socialement et réellement (Ibid.).

De plus, « technological failure can require movements out of the online talk, or supplementation of online talk with online text, with possibilities of moving between talk and text » (Ibid.). Les interruptions entraînent ainsi des ruptures de la communication qui « détiennent » le lien construit entre les participants et, paradoxalement, contribuent à le renforcer en consolidant « l'atmosphère de connivence » (Develotte & Drissi, 2013 : 6 dans Guichon & Tellier, 2017 : 184). D'ailleurs, les interruptions génèrent des manipulations en dehors de l'interaction orale en ligne ou des événements communicatifs supplémentaires. Cela crée des occasions d'utiliser la langue pour résoudre un problème concret et donne lieu à des échanges plus naturels « selon un idéal de multiplication des occasions d'apprentissage » (Bannink, 2002 : 267 dans Aguilar Río, 2012b : 8).

Nous nous demandons alors quelle est la part de la technologie dans les interactions en ligne et celle de la dimension affective. Une bonne « connexion humaine » peut-elle compenser des défaillances technologiques ? Quel rôle joue-t-elle sur le (dés)engagement de l'apprenant ? Sur le « sentiment d'isolement et d'abandon » ? (Dussarps, 2015)

- **L'interaction sociale**

Une fois la connexion technologique établie, la séance pédagogique peut débuter donnant lieu, comme en présentiel, à un échange de rituels « qui servent à enjouer l'interaction » (Guichon, 2017 dans Guichon & Tellier, 2017 : 44), des « rituels confirmatifs de salutations, expressions de bienvenue, manifestations de cordialité, d'intérêt et du plaisir que l'on éprouve à se rencontrer » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 222 dans Guichon & Tellier, 2017 : 45). Ces rituels ont pour but d'« établir une relation affective et propice au dialogue » (Ibid. : 45) mais aussi à « apporter des informations sur la biographie des apprenants et lever un coin du voile sur le hors-champ de l'interaction » (Ibid. : 45). Le « dévoilement de soi » (Guichon, 2017 : 46 dans Guichon & Tellier, 2017) est en effet fondamental pour qu'une « connivence puisse s'établir » puisque cela « contribue à réduire la distance physique avec les apprenants distants » (Guichon, 2017 dans Guichon & Tellier, 2017 : 46). Le dévoilement aurait ainsi des effets positifs sur la qualité de la communication :

« En se dévoilant - dans les limites qu'impose le contrat didactique -, les enseignants enrichissent la communication interpersonnelle, donnant à voir et à entendre ce qu'un francophone pense, comment il s'exprime, comment il communique ses émotions » (Guichon, 2017 dans op.cit. : 46)

Par ailleurs, le cadre participatif spécifique de la classe virtuelle (cf. §1.1), se composant de plusieurs contextes, amène les participants à interagir non seulement dans l'espace de l'écran (le champ) mais aussi en dehors (le hors-champ) et que l'environnement physique des participants peut parfois participer à l'interaction « en créant un lien entre la situation pédagogique et le contexte social. » (Guichon, 2011 : 83). Par conséquent, « ces moments de dévoilement occasionnent des effets de recontextualisation » (Guichon, 2017 dans Guichon & Tellier, 2017 : 47) qui permettent aux participants non seulement de mieux comprendre dans « quelles conditions se déroulent les interactions pédagogiques » (Ibid. : 47) mais également de générer des « mécanismes d'inférence et des raisonnements » (Sperber & Wilson, 1986 dans Quéré, 1990 : 111).

Dans notre recherche, nous analyserons la (non) prise en compte du hors-champ par les enseignants et nous nous interrogerons sur le lien possible entre dévoilement de soi et rituels pour en déterminer l'impact sur l'ambiance de classe (critère 5). Afin de repérer les éventuels phénomènes de rupture communicationnelle, nous allons à présent aborder la gestion des tours de parole et des silences.

1.3.3. Les tours de parole en ligne et la gestion des silences

Nous consacrerons cette partie à la gestion des tours de parole et des silences par les enseignants dans le but de relever les différences générées par la configuration numérique sur l'engagement de l'apprenant dans l'interaction et sur le rapport des places afin de faire émerger d'éventuelles inégalités entre les participants dues au dispositif sociotechnique. C'est un aspect pertinent pour notre étude puisque les apprenants ne disposent pas tous des mêmes conditions matérielles lors de la classe virtuelle.

La gestion des tours de parole est une des « fonction métacommunicative, par excellence, de l'enseignant » (Cicurel, 1990 : 48 dans Dabène, 1990). En effet, les observations d'Aguilar (2012) montrent que :

« [...] Les échanges entre l'enseignant et les apprenants se construisent systématiquement autour du schéma dit IRF – initiation, réponse, feed-back – grâce auquel l'enseignant accomplit des fonctions pédagogiques telles que la correction, la focalisation sur des aspects de la langue cible, ou la distribution de la parole au sein du groupe, tout en jouant les rôles d'organisateur et de facilitateur » (Aguilar, 2012 dans Aguilar, 2013a : 2).

Nous reviendrons sur le schéma IRF dans le chapitre 4, pour nous focaliser ici sur l'un des rôles de l'enseignant qui est d'organiser et de faciliter la parole afin de développer la compétence interactionnelle des apprenants (Dejean & Sarré, 2017 : 151 dans Guichon & Tellier, 2017). Cette compétence est définie par Pekarek Doehler comme la capacité « de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux, de prendre position face à l'autre et de participer à la construction et à la régulation du discours » (Pekarek, 1999 : 10-11 dans Guichon & Tellier, 2017 : 151). Dans la classe de langue, les interactions pédagogiques sont hiérarchiquement marquées car « les rôles et statuts des participants sont définis socialement, faisant de l'enseignant un « locuteur privilégié » (Bigot, 2002 : 27) » (Dejean & Sarré, 2017 : 152 dans Guichon & Tellier, 2017). Il existe donc une asymétrie dans les compétences linguistiques entre les participants d'une classe de langue en ligne qui amène à une distinction entre le rôle d'expert (l'enseignant) et de novice (l'apprenant).

Dans notre étude, nous prendrons en compte le déroulement séquentiel des tours de parole, à savoir « la manière dont les participants rendent signifiant aux autres leur propre intelligibilité de la situation » (Duthoit & Colón de Carvajal, 2017 dans Guichon & Tellier, 2017 : 114) car elle peut être révélatrice de « processus *cognitifs* d'implication/participation dans la situation (voire apprentissage) » (Ibid.). Long (1981, cité par Pica & Doughty, 1985 dans Guichon & Tellier, 2017) définit la négociation du sens comme des « ajustements conversationnels ayant pour but d'éviter une impasse de la communication » (Ibid. : 154). Les silences, par exemple, peuvent être interprétés comme « un signe de dysfonctionnement de la séquentialité des tours » (Develotte et al, 2011: 18) ce qui donne lieu à deux orientations possibles : soit « le locuteur accepte une nouvelle organisation temporelle due aux contraintes de l'artefact et donc il y attribue une nouvelle signification » (Ibid.) en faisant preuve d'accepter un nouveau rythme conversationnel ; soit « le locuteur tente de remplir le silence par une réparation qui n'est pas techniquement audible par l'interlocuteur, ou qui n'est pas conversationnellement pertinente puisqu'il n'y a pas eu de séquentialité » (Ibid.) en démontrant de ne pas avoir pris en compte

le facteur technologique constitutif de l'interaction en ligne. (Liddicoat, 2011 dans Develotte et al., 2011). D'un autre côté, l'interruption technique imprévue selon Azaoui (2017) peut occasionner : « (1) le chevauchement des interactions car le son se retrouve décalé, (2) l'interruption plus ou moins longue/partielle de l'échange ou encore (3) la disparition d'une ou deux modalités (image et/ou son). » (Azaoui, 2017 dans Guichon & Tellier, op. cit. : 187) ce qui peut provoquer ainsi une perturbation dans l'échange voire une rupture communicationnelle temporaire ou définitive avec un des participants. En outre, la maîtrise de la composante technologique de l'interaction joue un rôle fondamental dans la dynamique de l'échange car elle peut en déterminer la qualité : « [...] The free-flow of conversation was highly dependent upon participants' technical skills, know-how, ease and ability to co-orchestrate diverse semiotic systems » (Lamy & Lewitt, 2011 : 91 dans Develotte et al., 2011)

Nous considérons que la prise en compte du niveau de compétences techniques dans notre recherche peut nous aider à expliquer certaines décisions des formateurs qui, observées d'un point de vue extérieur, peuvent paraître contre-productives. D'autant plus que la gestion des *affordances* et des ressources (Duthoit, 2017 dans Guichon & Tellier, 2017 : 99) peut opérer comme un système de positionnement social et générer des relations de pouvoir :

« [...] The multiple semiotic systems available to conversationalists in computer-mediated exchanges can operate as systems of social positioning and generate power relationships, particularly if the participants have unequal access to and experience of computer hardware and software. » (Lamy & Lewitt, 2011 dans Develotte et al., 2011 : 91)

Les inégalités numériques sont, donc, un facteur à prendre en compte dans le cadre de notre recherche puisqu'elles peuvent contribuer à affaiblir ou renforcer le statut de certains participants dans l'interaction.

En outre, Casilli (2010) montre également que « l'ordinateur s'impose en modérateur et filtre les rapports humains » (Casilli, 2010 : 12). En étudiant les effets de la technologie sur les rapports humains, il observe que dans les relations problématiques l'individu progressivement tend à chercher des solutions technologiques (par exemple en coupant la connexion) au lieu de « [guérir] ses relations sociales. » (Ibid.). Il s'agit alors d'une imbrication entre solutions techniques et problèmes d'ordre social (Ibid.).

Dans les verbalisations des formateurs participant à notre recherche, nous observerons que la fonction « couper le micro » peut être utilisée, par exemple, pour « faire taire » un apprenant

jugé « trop bavard » (Richard). Inversement, laisser le micro ouvert en toute circonstance pourrait traduire une volonté d'inclusion de tous les participants malgré les problèmes de cacophonie susceptibles d'en découler (Claire).

En conclusion, l'étude des interactions nous permettra de comprendre l'impact de la technologie au cours des échanges mais aussi la dynamique de la relation interpersonnelle afin de vérifier notre hypothèse n°1 selon laquelle la configuration numérique contribue à créer un sentiment d'isolement et de déconnexion chez l'apprenant migrant.

1.4. La relation interpersonnelle par écran interposé : quel rôle jouent les affects ?

Dans ce chapitre, nous nous focaliserons sur la relation interpersonnelle et les affects et plus précisément les émotions dans la classe virtuelle. Les affects sont définis comme une « disposition affective élémentaire (p. oppos. à *intellect*), que l'on peut décrire par l'observation du comportement, mais que l'on ne peut analyser. (*Psychol.* 1969) »⁷ tandis que les émotions comme une « réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement. »⁸. Bien que la différence ne soit pas très nette, nous considérerons les affects comme un état d'esprit - « une disposition » - et les émotions comme des phénomènes observables des états affectifs. Le champ lexical du terme « émotion » marque un tournant dans le volume complémentaire du CECRL (36 occurrences dans le volume complémentaire contre 2 dans l'édition de 2001) avec l'apparition de nouveaux descripteurs pour les compétences plurilingue et pluriculturelle et de médiation. Cette dernière implique une « bonne intelligence émotionnelle » et de l'empathie :

« [...] Une personne qui s'engage dans l'activité de médiation doit avoir une bonne intelligence émotionnelle ou avoir l'esprit suffisamment ouvert pour la développer pour éprouver, dans une situation de communication, assez d'empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants. »⁹

⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/affect>

⁸ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9motion/28829>

⁹ CECRL volume complémentaire (2018) p. 109

Comme nous avons vu précédemment (§1.2.1), la classe virtuelle relève de la médiation numérique et elle est donc concernée par les émotions et les affects. Nous avançons l'hypothèse (H2) que les affects aident à réduire la perception de la distance physique en créant un effet de connexion humaine parce qu'ils favorisent l'instauration d'un climat de confiance. Pour cela, nous nous interrogeons sur le type d'approche à la classe virtuelle le plus favorable pour des apprenants adultes migrants (nous reviendrons sur les spécificités du public dans la partie 2). En effet, nous nous demandons si une approche orientée vers la relation et les affects pourrait motiver l'apprenant à poursuivre son apprentissage en ligne dans un contexte de crise sanitaire (cf. §2.1). Dans cette perspective, nous approfondirons la notion de « sentiment de présence » (Jacquinot-Delaunay, 2000 : 6) en ligne en opposition à celle de distance (cf. §1.1.2). Ensuite, nous traiterons des effets des émotions en classe et en particulier du rire, qui fera l'objet de la dernière partie.

1.4.1. Tisser le lien avec l'apprenant

Nous avons vu dans le premier chapitre que la dimension relationnelle constitue un enjeu crucial dans l'apprentissage en ligne parce qu'elle permet de dépasser la distance physique en créant un « sentiment de présence » (Jacquinot-Delaunay, 2000 : 6). Par ailleurs, la prise en compte des dimensions psychoaffectives implique pour les enseignants de soutenir leur « présence sociale » (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014 : 19, dans Guichon & Tellier, 2017 : 29) c'est-à-dire le « degré de saillance de l'autre dans l'interaction et la saillance qui en découle dans la relation interpersonnelle » (Ibid.). En d'autres termes, la saillance est la résultante de l'attention à l'autre manifestée dans l'interaction en ligne et du degré d'intimité entre les participants susceptibles de « créer un sentiment de co-présence » (Yamada & Goda, 2012 ; Guichon & Cohen, 2014, dans Guichon & Tellier, 2017). Comme vu précédemment, dans la classe virtuelle « les enseignants disposent [donc] d'une gamme de ressources pour rendre leur présence saillante et projeter des signaux manifestant attention à l'apprenant et connivence avec lui » (Guichon & Tellier, 2017 : 30). En effet, la distance et la configuration numérique imposent de combiner les diverses ressources sémiotiques à disposition comme l'exagération des mimiques faciales pour « rendre visible la qualité de son écoute » ou encore jouer avec la distance de la caméra pour établir de nouvelles formes de proximité (Ibid. : 57).

La particularité de l'enseignement à distance étant « la concentration de toutes ces modalités sur l'écran de l'ordinateur » (Ibid. : 32), la nécessité de maîtriser la diffusion de son image à

travers l'écran devient un enjeu crucial et se servir de la caméra comme « artefact interactionnel » (Fornel, 1994, dans Licoppe & Relieu, 2007 : 17) peut faire la différence car elle permet l'accès aux indices visuels de l'intensité de la présence en ligne, à savoir :

« [...] (1) le sourire, (2) les jeux de proximité avec l'écran (penché, à mi-distance, penché en arrière), (3) les hochements de la tête, (4) la direction du regard (regard webcam, regard écran, regard hors-caméra), mais aussi (5) l'intensité de la voix et l'allongement de certains phonèmes. » (Guichon & Tellier, 2017 : 31)

Dans la figure 4 ci-dessous, nous reproduisons les 5 degrés d'investissement de la webcam identifiés par Guichon :



Figure 4 : 5 degrés d'investissement de la webcam par les enseignants (Guichon, 2011 : 86)

Selon l'auteur, le positionnement dans le cadre et le regard sont susceptibles de faire « émerger une coprésence virtuelle » (Guichon, 2011 : 86) et de permettre aux participants de « surmonter le fait que les espaces dans lesquels ils se trouvent sont radicalement disjoints » (Fornel, 1991 : 97) tandis qu'« être hors cadre constitue une forme de rupture de l'engagement à part entière des interlocuteurs » (Fornel, 1991 : 103 dans Licoppe & Relieu, 2007 : 17). D'ailleurs, « trouver la bonne distance » en ligne n'est pas simple car il faut repenser « le lien entre distance physique et distance psychologique dans un dispositif médiatisé » (Guichon & Tellier, 2017 : 231) et être capable de s'adapter à une nouvelle forme de proxémie. En effet, se rapprocher de l'écran comme on se rapprocherait de son interlocuteur en face à face n'a aucun sens en ligne puisque l'effet serait soit de sortir du cadre soit de produire une présence augmentée (Guichon & Tellier, 2017). Dans le premier cas, on prendrait le risque de rendre invisible partiellement ou totalement le visage et donc de perdre le contact avec l'apprenant. Dans le second, on obtiendrait un effet d'« invasion de l'espace personnel » de l'apprenant (Ibid. : 230)

En conclusion, la distance et l'ajout du pôle instrumental dans la médiation pédagogique modifient le rapport à l'Autre et au savoir et invitent à chercher de nouvelles formes de proxémie afin de « maintenir la motivation des apprenants à distance et éviter les abandons nombreux dans cette configuration pédagogique » (Guichon, 2011 : 101). Par conséquent, des

comportements qui favorisent la saillance en ligne, comme le positionnement dans le champ, mais aussi l'attention à l'apprenant et à ses besoins semblent correspondre aux exigences de notre deuxième hypothèse, à savoir créer un sentiment de connexion. En lien avec le sentiment de connexion et la relation interpersonnelle, nous allons traiter à présent les émotions dans la classe.

1.4.2. Les émotions dans les interactions didactiques en ligne

Nous avons défini la connexion humaine comme le phénomène qui permet d'établir un contact avec l'autre tout comme la connexion technologique crée une liaison entre plusieurs appareils électriques¹⁰. Tels les fils électriques et les réseaux de connexion pour les appareils technologiques, nous faisons l'hypothèse que les émotions contribuent à établir le lien entre les êtres humains. Les émotions sont présentes dans la classe comme dans toute activité humaine :

« Toute activité humaine nécessite des savoir-faire — proches de la cognition — et génère des savoir-être — relevant de l'émotion (Damasio, 2006). Afin d'assurer une gestion cognitivement efficace, l'émotion procure des informations nécessaires pour l'accomplissement d'une activité — la satisfaction du sujet vis-à-vis de sa prestation, sa position face à autrui, la manière dont autrui réagit à la prestation du sujet. » (Aguilar-Río, 2013b : 140)

Il existe un lien entre cognition et émotion puisque cette dernière fournit le *feedback* nécessaire pour la réalisation d'une tâche. D'ailleurs, la capacité de comprendre et d'interpréter les expressions émotionnelles, d'après la « théorie de l'esprit », permettraient de déduire les états affectifs ou cognitifs de l'autre :

« [...] Le principe de base étant celui de l'attribution ou de l'inférence, les états affectifs ou cognitifs d'autres personnes sont déduits sur la base de leurs expressions émotionnelles, de leurs attitudes ou de leur connaissance supposée de la réalité. » (Duval et al., 2011 : 41)

Cette capacité à comprendre l'autre s'apparente à l'empathie puisque c'est une « aptitude [qui] nous permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée. » (Ibid.). Elle est donc « indispensable à la régulation des conduites

¹⁰ <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/connexion/>

et au bon déroulement des interactions sociales » (Ibid.). Tenir compte des émotions, comprendre et anticiper les besoins des apprenants dans une situation d'enseignement à distance pourrait être un moyen pour leur montrer écoute et attention dans le but de favoriser une ambiance positive et un apprentissage efficace (Arnold et Fonseca, 2007 dans Aguilar-Río, 2013b : 139). Dans cette perspective, l'observation des interactions didactiques dans une classe virtuelle peut fournir des indices sur l'état affectif des participants et sur leur relation interpersonnelle. En milieu institutionnel, les rôles sont définis par le contrat didactique qui stipule les obligations et devoirs des différentes parties attribuant à l'enseignant plusieurs fonctions (Aguilar Río, 2012). Du point de vue des interactions, « l'institutionnel se matérialise autour du schéma initiation – réponse – feed-back, dit « IRF » (Aguilar Río, 2012), rapportable aux deux rôles susmentionnés » (Aguilar Río, 2013 : 6).

Selon Aguilar, dans le schéma IRF le mouvement d'évaluation (F) peut être assoupli (Aguilar Río, 2013) permettant d'une part la centration sur la « fonction pédagogique » d'évaluation et d'autre part « une focalisation sur l'interpersonnel, éloignée de la réflexion explicite sur des aspects de la L2 » (Aguilar, 2013 : 22). Ce deuxième type de focalisation donnerait lieu à une « communication significative » (Ibid. : 23) c'est-à-dire à un échange « qui se construit autour du schéma IRF » (Ibid. : 23) où les participants « abandonnent momentanément leurs positions « par défaut » d'enseignant et d'apprenant » (Ibid. : 23). En d'autres termes, si l'enseignant accepte d'abandonner temporairement son statut d'expert et donc de réduire l'asymétrie sur le plan vertical de la relation, l'ambiance de la classe n'en résulte « pas forcément amusante mais non menaçante » (Ibid. : 21). Les principes de « rapport avec les apprenants » (Ibid.) et d'ambiance sont associés au rôle de « facilitateur de la communication » (Ibid.), rôle où l'enseignant « cherche, encadre, accompagne, (in)valide et encourage la participation des apprenants » (Ibid.).

Dans une situation d'enseignement à distance « la dimension psycho-affective tient une place primordiale [...] en particulier pour pallier le sentiment de distance » (Guichon, 2017 dans Guichon & Tellier, 2017 : 29). Dans notre analyse, nous allons étudier ces éléments susceptibles de contribuer à la « « chaleur » d'une interaction » (Argyle, 1973 : 121 dans Guichon & Tellier, 2017 : 31). Cette « chaleur » serait le « résultat d'un mélange d'expression faciale, d'orientation du regard, de posture, de proxémie, d'orientation du corps, de ton de voix et de contenu verbal » (Ibid.). Dans la partie suivante, nous nous focaliserons sur le rire, phénomène observable d'un état affectif qui peut traduire différentes émotions.

1.4.3. Le rire comme moyen pour faciliter la cohésion du groupe

Nous avons traité dans la partie précédente de la notion d'émotion et de « chaleur d'une interaction » (Argyle, 1973 : 171 dans Guichon & Tellier, 2017 : 31). Nous nous interrogerons sur le rire et sa place dans la classe virtuelle. En effet, pour Claire la distance semble être un obstacle à l'emploi de ce type de communication para-verbale :

C Oui oui+ pour moi c'est plus simple de blaguer quand je suis en cours en présentiel que::-que::-qu'à l'écran

La formatrice se réfère à la classe virtuelle avec le mot « écran », prononcé à la suite de quelques hésitations qui peuvent être révélatrices d'un travail de sélection lexicale ou bien du premier mot qui lui est venu à l'esprit pour compléter son énoncé. Qu'elle soit volontaire ou inconsciente, l'opposition du terme « écran » à l'expression « en présentiel » crée une association implicite entre la modalité (présentiel/ distanciel) et la dimension instrumentale (on entend « écran » comme une métonymie pour ordinateur, l'instrument technologique qui permet l'établissement de la connexion). La classe virtuelle se réduirait ainsi à un seul élément de la dimension instrumentale, l'écran qui apparaît ici plutôt comme un obstacle.

À partir de cette réflexion, nous essayerons dans cette partie de dégager les éléments qui dans la configuration numérique peuvent être considérés comme problématiques et qui sont corrélables à l'emploi du rire.

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur les stimuli qui provoquent le rire afin d'identifier les éventuels risques pour la face des participants. Une attention particulière sera portée à l'humour comme déclencheur du rire. Ensuite nous prendrons en considération le rire sur le plan discursif puisque « Tout fait humoristique est un acte de discours qui s'inscrit dans une situation de communication » (Charaudeau, 2006 : 21). Nous essayerons de comprendre, en effet, les conséquences du rire sur la relation interpersonnelle et en particulier si le rire peut être un moyen pour créer une meilleure cohésion du groupe.

Foerster (1990) a identifié deux catégories de stimuli, l'une liée au contenu verbal, l'autre liée au fonctionnement du groupe et donc à la relation interpersonnelle :

« [...] Ceux qui sont essentiellement liés au contenu verbal spécifique à la situation d'apprentissage et ceux qui sont liés au fonctionnement du groupe, à la relation établie entre les interlocuteurs. » (Foerster, 1990 dans Dabène, 1990 : 90)

En ce qui concerne le contenu verbal, le rire est fréquent « à propos d'une erreur » (Ibid.) et il peut être déclenché par l'apprenant lui-même ou le groupe, ce qui attribue au rire un rôle de « correcteur » (Ibid.). Dans ce cas, l'apprenant pourrait provoquer le rire involontairement en commettant une erreur. Par conséquent, il est en même temps celui qui dans la situation de communication provoque le rire et celui qui en est la « cible » (Charaudeau, 2006 : 22) ce qui peut effectivement constituer une menace pour sa face.

D'un autre côté, le rire peut être « déclenché par un contenu verbal humoristique » (Ibid.). Il s'agit alors « d'une astuce exprimée verbalement, qui provoque un effet de surprise et change le déroulement de l'interaction » (Ibid.). D'ailleurs, Décuré (2015) montre que « l'humour est un outil multi-usage. Sous la forme de matériel pédagogique, il diminue ennui et tension, il détend (c'est l'effet du rire), il motive » (Décuré, 2015 : 39). L'humour semble donc pouvoir être exploité à la fois pour dynamiser la classe et motiver les apprenants.

Quant au rire lié à la relation dans le groupe, Foerster identifie le rire exprimé « au moment du choix de l'interlocuteur » (Ibid. : 91) qu'elle considère révéler « un certain pouvoir teinté d'agressivité, de complicité, de séduction » de la part de celui qui choisit et « celui qui s'est fait choisir réagit également avec une gamme de sentiments très variée » (Ibid.). L'autrice répertorie ensuite le rire de complicité, de satisfaction et réaffirme que « rire ensemble renforce les liens entre les membres d'un groupe » (Ibid. : 93). Nous allons donc approfondir cet aspect du rire lié à la relation interpersonnelle dans un groupe classe.

Selon Aguilar, le rire « apparaît comme un recours discursif para-verbal » (Aguilar, 2013 : 21) puisqu'il provoque un glissement de focalisation qui va de la langue à la relation interpersonnelle :

« [...] Il importe pour l'enseignant que le travail de focalisation sur des aspects langagiers alterne avec des moments où les participants travaillent discursivement pour cultiver leur lien, ce qu'ils font en puisant dans leur vécu de groupe, ainsi qu'en affichant une attitude favorable au rire. » (Ibid. : 22)

Le travail discursif collectif qui puise dans l'historique partagé contribue alors à construire la relation interpersonnelle entre les participants qui se montrent disponibles au rire.

Certes, l'orientation vers le rire devrait être une attitude partagée par le groupe, mais cela dépend surtout de l'enseignant :

« Le rire/sourire est, d'abord, provoqué par les enseignant.e.s. C'est l'enseignant.e qui mène la danse, qui donne le ton, par son attitude, sa façon d'être, de plaisanter, de rire ou non, qui donne le feu vert aux étudiant.e.s, la permission en quelque sorte, pour agir de même. Dans tous les cas, le rôle de l'enseignant.e est central. » (Décuré 2015 :43)

L'accent est mis alors sur le rapport des places c'est-à-dire sur l'axe vertical de la relation. De ce fait le rire apparaît comme un phénomène observable d'un état émotionnel favorable à la cohésion entre les participants. En d'autres termes, « le rire réunit les individus, casse les barrières hiérarchiques entre enseignant.e et enseigné.e.s, renforce la cohésion du groupe » (Décuré 2015 : 40). La diminution de la distance entre les participants peut, cependant, être un risque pour l'enseignant :

« [...] En ce qui concerne l'équilibre des rôles qui lui sont propres, l'enseignant risque de perdre l'autorité que lui confère sa condition d'expert en L2 (Berard, op. cit. : 102), ce qui pourrait entraîner sa propre fragilisation, suite au dévoilement hypothétique d'informations en deçà de son rôle d'enseignant (Goffman, op.cit. : 136, 222).» (Aguilar Río, 2009 : 7)

Or, le rire et le sourire sont liés à « l'aspect non verbal de l'interaction en classe de langue étrangère » (Foerster, 1990 : 88 dans Dabène et al., 1990) et nous avons vu dans le chapitre 1 (§1.1) que le contact oculaire était impossible dans les interactions en ligne. Nous nous demandons donc quel est l'impact de la configuration numérique sur « ce phénomène non verbal à fonction métacommunicative » qui « parasite » la communication verbale. (Ibid. : 89).

L'analyse de Guichon (2017) fait émerger l'importance de l'attention à l'apprenant et la nécessité de vérifier si la plaisanterie a été comprise afin de ne pas menacer sa face : « L'attention à l'image de l'autre est donc clé pour que le rire soit partagé et non aux dépens de l'apprenant » (Guichon, 2017 : 56 dans Guichon & Tellier, 2017). D'ailleurs, pour l'auteur « le rire partagé constitue une preuve de la qualité de l'interaction » (Ibid.). Il s'agit en effet d'un signal fort que « les interlocuteurs ont installé un degré suffisant de connivence pour se risquer à sortir du patron de l'échange pédagogique et jouer avec certaines règles interactionnelles » (Ibid.)

En résumé, pour Aguilar (2013) comme pour Guichon (2017), la pratique du rire rompt les schémas des interactions didactiques en abandonnant temporairement la focalisation sur la

langue pour se centrer sur la relation interpersonnelle. Néanmoins, il s'agit aussi d'une prise de risque car une plaisanterie incomprise peut mettre à mal la face de l'apprenant. Sur le plan relationnel, en outre, le rire diminue la distance entre les participants mais il comporte un risque pour le statut de l'enseignant qui peut voir son autorité réduite. Nous avons vu également que l'enseignant joue un rôle déterminant dans le type d'ambiance qui s'instaure dans la classe. Dans notre recherche, nous nous interrogeons alors sur la pertinence du rire et en particulier de l'humour dans les interactions en ligne où les spécificités du cadre (§1.1) ne permettent pas toujours d'avoir accès à l'image de tous les participants et donc d'avoir un *feedback* adéquat. Pour finir, nous nous demanderons si la configuration numérique représente un obstacle potentiel à la spontanéité nécessaire pour établir « une connivence, une complicité entre les deux partenaires de l'acte éducatif. » (Décuré, 2015 : 39)

Ce cadre théorique nous a servi pour définir les notions que nous allons mobiliser lors de l'analyse (partie 3) notamment celle de contexte (champ et hors-champ), de distance perçue comme un sentiment d'absence, de multimodalité, de relation interpersonnelle et d'émotions. Nous consacrons la partie suivante au cadre méthodologique où nous présenterons le contexte de nos observations (terrain et participants) ainsi que notre méthode de recueil et d'analyse des données.

Partie 2

-

Cadre méthodologique

Les études sur les interactions en ligne que nous avons consultées pour notre cadre théorique ont été menées auprès d'apprentis tuteurs en milieu universitaire (Cappellini & Combe, 2017 ; Guichon, 2017 ; 2013 ; 2011) ou d'enseignants en milieu professionnel (Savarieau & Daguet, 2016 ; Daguet, 2015). Nos observations de classe se déroulent entre la mi-décembre 2020 et début janvier 2021, au moment du deuxième confinement en France. Suite au décret n° 2020-1310 du 29 octobre 2020¹¹ réglementant les mesures sanitaires pour faire face à la deuxième vague de la pandémie due au virus COVID-19, notre terrain de stage est obligé de fermer ses portes au public. Nous reviendrons sur l'organisation des cours dans la partie consacrée à la présentation du contexte (§2.1). Dans cette partie, nous allons présenter dans un premier temps le contexte des observations ainsi que les participants puis la méthodologie mise en place pour le recueil des données.

2.1. Le contexte : l'association Centre Alpha Choisy

Situé dans le 13^e arrondissement à Paris, le Centre Alpha Choisy (désormais CAC) est une association fondée par des bénévoles en 1996. Sa mission principale est l'enseignement du français afin de faciliter l'insertion socio-professionnelle des migrants et leur autonomie :

« Accompagner des personnes de toutes nationalités [sic] ayant des difficultés en langue française, pour les rendre autonomes dans leur vie socio-professionnelle en France.¹² »

Le CAC répond ainsi aux exigences de la politique linguistique française en termes d'intégration puisque c'est un dispositif d'Etat qui « est mis en place avec un objectif qui n'est pas que linguistique » (Adami, 2020 : 27). En effet, la langue est pensée comme un instrument d'autonomisation et d'intégration dans la vie socio-professionnelle dans le pays d'accueil. Les spécificités de l'enseignement du français dans le milieu associatif sont constituées des objectifs mais aussi des valeurs sur lesquelles se base cet enseignement. Il nous semble important de les rappeler ici car elles reflètent l'esprit de l'association et peuvent être utilisées pour justifier une démarche pédagogique précise. D'après le mot du président rapporté sur le site internet du CAC, les valeurs qui l'animent sont multiples :

¹¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042475143?r=sd7EDGH76f> consulté le 23/04/21

¹² <https://centrealphachoisy.fr/notre-histoire/> consulté le 24/05/21

« Les mots sont nombreux pour qualifier les valeurs qui ont fondé et qui animent aujourd’hui encore l’association Centre Alpha Choisy : solidarité, accueil, écoute, bienveillance, tolérance, laïcité... »¹³
(Jean-Roger Hauret-Clos)

Au travers de cette déclaration, se dessinent les lignes-guide qui devraient se traduire dans l’approche pédagogique par une attention particulière à l’aspect relationnel. Dans notre recherche, cet aspect occupe un rôle central et il est interrogé dans le but de comprendre s’il peut participer au processus d’« adaptation aux évolutions du monde » que représente le défi du CAC aujourd’hui¹⁴. En ce qui concerne notre étude, le changement auquel le CAC a dû faire face est la crise sanitaire due au COVID-19 qui a donné lieu à plusieurs confinements. Or, comme tout dispositif d’Etat, le CAC fonctionne grâce à des bailleurs financiers auxquels il doit rendre des comptes. Le CAC est soutenu entre autres par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Le Pôle Emploi et le Fonds Asile Migration et Intégration, la Mairie de Paris, la Direction Départementale de la Cohésion Sociale de Paris.¹⁵ Les bailleurs de fonds influent sur la mise en place et le maintien des activités du centre, partant la crise sanitaire provoque des incertitudes sur le renouvellement des financements comme on peut le voir dans le rapport moral et d’activité 2020 ci-dessous :

2-Rapport moral et d’activité 2020

2.1 Rapport moral

Perspectives 2021

- La crise sanitaire n’est pas terminée ... avec un fort impact sur l’activité au moins jusqu’à la rentrée de septembre ...
- Volonté de poursuivre nos activités et de garder intacte, voire renforcer, notre capacité d’adaptation, avec une exigence maximum dans l’application des règles sanitaires
- Nombreuses incertitudes sur les financements :
 - Pérennité du financement RSA
 - Orientation du projet Primo-arrivants en cours de redéfinition
 - Forte orientation des appels à projet vers l’insertion professionnelle et l’emploi avec des objectifs dépassant le rôle de la conseillère IP
 - Nécessité de diversifier les actions et les sources de financement afin de réduire l’impact des gros projets

Figure 5. Rapport moral et d’activité 2020 du CAC

¹³ <https://centrealphachoisy.fr/notre-histoire/> consulté le 23/05/21

¹⁴ Ibid.

¹⁵ <https://centrealphachoisy.fr/ils-nous-font-confiance/> consulté le 23/05/21

Malgré ces incertitudes, le CAC manifeste sa volonté de maintenir les activités ce qui demande une grande « capacité d'adaptation » (point 2). Cela se traduit par une réduction des effectifs et la mise en place de cours en ligne pour les groupes moins problématiques. Dans le rapport ci-dessous (Figure 6), on peut observer, en effet, qu'au cours de l'année 2020-2021, le CAC accueille 200 stagiaires, la moitié de sa capacité normale.

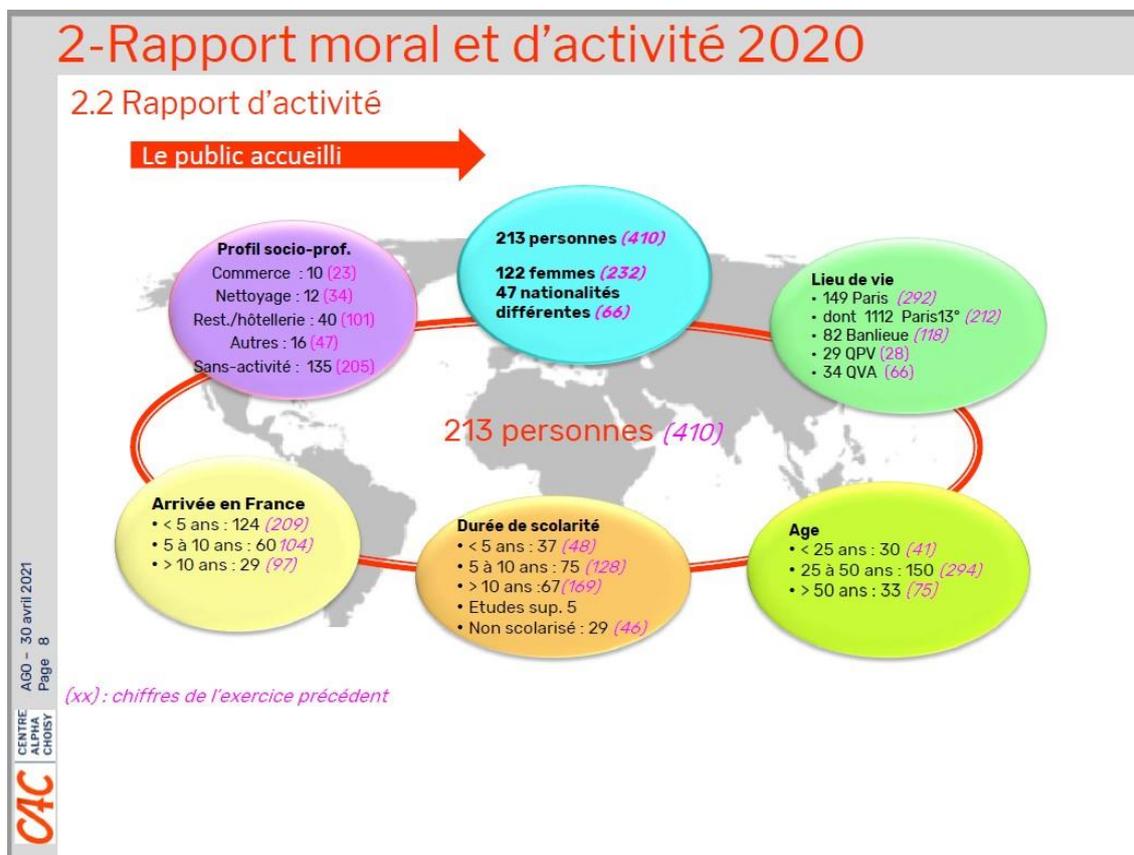


Figure 6. Rapport moral et d'activité 2020 du CAC

Le schéma ci-dessus (figure 6) montre aussi l'hétérogénéité du public : les nationalités, les profils et les histoires des stagiaires sont très variés : primo-arrivants, réfugiés et demandeurs d'asile, mais aussi des personnes qui sont arrivées en France dix ou vingt ans auparavant mais qui n'ont pas atteint un niveau de français qui leur permette d'être autonomes. Nous reviendrons sur les spécificités du public dans la partie consacrée aux apprenants. (§2.1.1)

Les formations proposées par le CAC sont les suivantes : français à visée d'insertion sociale, français langue professionnelle, parcours primo-arrivants, compétences de base, français pré-

A1 action Refug ainsi que des formations pour formateurs.¹⁶ En temps normal, les cours ont lieu d'octobre à juin, deux à trois fois par semaine pour une durée de 1h30/ 2h ou 3h selon le type de formation et sont assurés par des binômes voire des trinômes de formateurs qui remplissent une feuille de liaison ou communiquent via les applications de messageries instantanées.

Pendant le premier confinement en France (de mars à mai 2020¹⁷), le centre a été obligé de fermer, mais trois formateurs - dont un des intervenants que nous avons observé – ont poursuivi leurs cours à distance en optant pour des logiciels tels que Skype ou Zoom ce qui constitue une première expérience de la classe virtuelle. Entre le mois d'octobre et décembre 2020, deux licences professionnelles du logiciel Zoom ont été achetées et une formation de deux heures et demie en ligne a été proposée par la responsable pédagogique le 5 novembre 2020 (cf. [Annexe 4](#) CR du 02/11). Dans ce CR sont précisées aussi les conditions de maintien des cours en présentiel. Pendant cette réunion, la responsable annonce la nouvelle organisation des cours ([Annexe 6](#)) à distance et en présentiel ([Annexe 4](#), point 2 du CR du 02/11) et présente le système de suivi des cours à distance qui prend la forme d'un document Excel partagé ([Annexe 4](#), point 3 du CR du 02/11). De plus, une réunion toutes les semaines en ligne (point 5 du CR du 2/11) est prévue afin d'échanger sur les cours.

Le compte-rendu du 1^{er} décembre ([Annexe 5](#)) mentionne certaines difficultés de la classe virtuelle, notamment des effectifs réduits ce qui veut dire que de nombreux apprenants ont abandonné les cours, des problèmes de connexion et de « manque d'un espace calme et propice à l'apprentissage pour beaucoup d'apprenants » ([Annexe 5](#), point 1 CR du 01/12). Nous approfondirons cet aspect dans la partie suivante où nous présenterons le profil des bénévoles (§2.1.1) et des apprenants (§2.1.2) qui ont participé à notre recherche.

2.1.1. Les intervenants : les formateurs bénévoles

Les formateurs qui ont accepté de participer à notre recherche n'ont pas de formation préalable à l'enseignement du FLE. Claire¹⁸, nouvellement retraitée, a intégré le CAC au mois d'octobre. Elle n'a jamais enseigné avant mais elle a suivi les formations proposées par le CAC (au nombre de 3 entre octobre 2020 et avril 2021) et elle a fait des observations de cours avant de prendre

¹⁶ <https://centrealphachoisys.fr/formations/francais-a-visee-dinsertion-sociale/> consulté le 23/05/21

¹⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041728476/> consulté le 23/05/21

¹⁸ Nous avons attribué des pseudonymes à tous les participants afin de garantir leur anonymat

en charge le groupe de FLPA2/B1 (nous y reviendrons dans la partie suivante). Notre rencontre avec Claire a eu lieu au moment de la demande de collaboration pour notre recherche. Alors que certains membres se montraient sceptiques quant à la faisabilité de nos enregistrements sur Zoom, Claire a été la seule à avoir répondu par l'affirmative. À nos yeux sa participation a d'autant plus de valeur car elle n'a pas d'expérience ni dans le métier ni dans l'emploi du logiciel Zoom (cf. §1.2).

Richard est le binôme de Claire pour le groupe de FLPA2/B1. Il a intégré le CAC en 2008 au moment de son départ à la retraite et il est aussi le président de l'association donc c'est surtout avec lui que nous avons négocié les termes et les conditions du consentement éclairé ([Annexe 3](#)). Richard intervient dans la classe observée depuis 2-3 ans et il connaît bien les apprenants avec lesquels il a établi un lien affectif qui ressort de son discours :

R Je suis assez mal placé pour dire-pour essayer d'évaluer leur niveau réel bon je pense quand même qu'ils se débrouillent bien mais-bon + je les ai depuis deux trois ans donc je pense c'est un peu-un peu-on tombe dans le + euh+ presque dans #l'affectif quoi# ((sourire)) et c'est peut-être ça qui me fait-qui me met en mauvaise position c'est pour ça que je demande toujours à quelqu'un d'autre que c-soit H. de + ou à autrui de-de + de juger un peu là d'apprécier effectivement plutôt que moi leur niveau quoi ouais¹⁹

En effet, nous voyons que le côté affectif peut prendre le dessus au moment de fournir une évaluation objective (« c'est peut-être ça [l'affectif] qui me met en mauvaise position ») puisqu'il préfère déléguer d'autres intervenants (« je demande toujours à quelqu'un d'autre [...] de juger »). Sa subjectivité semble dépendre du fait qu'il connaît la situation des apprenants comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

R JE les CONNAIS encore une fois je connais leur situation donc ça me permet de + ça me permet justement de de++ de doser mon intervention et voilà quoi + mais D'HABITUDE ils s'excusent ils me disent + Michel LUI il arrive systématiquement en retard + très décontracté et tout ça c'est un gentil garçon #je l'aime bien# ((sourire)) et em+ il me dit oh tu sais + bon j-j'ai dû faire ceci cela

¹⁹ Pour les conventions de transcriptions cliquez sur le [lien](#) pour revenir ici cliquez sur transcription

Dans cet extrait, le dévoilement de Richard se manifeste par l'emploi d'attributs (« c'est un gentil garçon ») mais aussi sous forme de déclarations (« #je l'aime bien# ») qui mettent en évidence l'implication affective du formateur. De plus, dans le discours rapporté de Michel (« il me dit oh tu sais [...] j'ai dû faire ceci cela »), il émerge la relation de confiance qui semble exister entre le formateur et l'apprenant. Par conséquent, dans les verbalisations de Richard, il apparaît que si l'implication affective n'est pas l'idéal pour évaluer le niveau réel des apprenants, elle s'avère au contraire fondamentale pour comprendre certains comportements (« ça me permet justement de doser mon intervention ») qui seraient autrement sanctionnés comme par exemple les retards dont il est question ici.

Comme nous l'avons vu plus haut (§2.1), dans le contexte associatif que nous avons étudié, il importe de prêter une attention particulière à la situation de chaque apprenant afin de fournir une réponse efficace à ses besoins.

Nous allons présenter dans la partie suivante les participants de notre étude afin d'avoir une vision complète du contexte de notre recherche.

2.1.2. Les apprenants : le public d'adultes migrants

Les apprenants qui ont participé à notre étude font partie du groupe de français langue professionnelle niveau A2/B1 (FLPA2/B1) et sont au nombre de 7. Leur cours a lieu d'octobre à juin, 2 fois par semaine (les mardis et vendredis) de 15h30 à 17h30. Il s'agit de travailleurs et travailleuses de la restauration qui souhaitent apprendre le français avec une orientation professionnelle et ils correspondent au profil de ce que l'on appelle « adulte migrant ». Selon la définition de l'ONU, le migrant est « compris comme toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays » (dans Adami, 2020 : 21). Les migrants peuvent donc être des personnes installées en France depuis longtemps et de n'importe quelle nationalité étrangère. C'est, en effet, le cas du public du CAC (cf. Figure 6) et en particulier des apprenants qui ont participé à notre projet. Voici un tableau schématisant leur profil d'apprenant adulte migrant²⁰ :

²⁰ Nous avons attribué des prénoms fictifs aux participants afin de préserver leur anonymat

Apprenant(e)	Age	Pays	Niveau de scolarisation	Année d'arrivée en France	Apprentissage du français
Anne	58	Vietnam	5<12 ans	2011	4 ans
Thérèse	44	Vietnam	5<12 ans	?	2 au Vietnam + 3 en France
Noch	30	Cambodge	Bac cambodgien	2017	2 ans
Julie	37	Cambodge	5<12 ans	2014	3 ans
Serge	27	Cambodge	Etudes supérieures	2016	4 ans
David	23	Mali	5<12 ans	2018	2 ans
Michel	43	Mali	5<12 ans	2015	4 ans

Figure 7. Tableau récapitulatif du profil des apprenants

Le tableau ci-dessus montre que le temps de présence en France est compris entre 10 et 3 ans, ce qui peut influencer sur les éventuelles connaissances acquises hors formation en milieu social (Adami, 2020) et que les apprenants proviennent de trois pays différents (Vietnam, Cambodge, Mali) étalés sur deux continents (Asie et Afrique). Si la distribution hommes/femmes est assez équilibrée (4 femmes/ 3 hommes), leur âge varie entre 23 et 58 ans. La plupart a été scolarisé entre 5 et 12 ans (dont une a obtenu un diplôme), et un apprenant qui a fait des études supérieures. Concernant l'apprentissage du français, deux ont commencé il y a 2 ans, une 3 ans, trois 4 ans et une il y a 5 ans. Nous pouvons donc observer une certaine hétérogénéité dans ce groupe d'apprenants. À l'hétérogénéité spécifique à ces groupes (âge, temps de présence en France, niveau de scolarisation, pays de provenance et années d'apprentissage du français), une attention particulière, dans le cadre de notre recherche va à la disparité numérique. Par cette expression, nous entendons la différence entre les équipements et les conditions de travail dont

les apprenants disposent. Effectivement, sur le plan des équipements, Richard affirme qu'« ils n'ont pas tous les mêmes moyens numériques » :

R Ils n'ont pas tous les mêmes moyens numériques à leur disposition + il y en a qui font ça sur des portables et pour voir un document sur le portable c'est beaucoup moins confortable que sur un ordinateur et tout ça ou une tablette

En effet, dans les enregistrements on peut comprendre par l'orientation des apprenants et la qualité du cadrage qu'il y en a 4 qui disposent d'un ordinateur et les autres 3 utilisent un téléphone portable avec des écouteurs. En ce qui concerne l'environnement de travail, Richard nous a informée que deux apprenants vivent dans un foyer et pour avoir une meilleure connexion internet ils se placent souvent dans la cuisine commune, lieu de passage et de réunion.

R Il y en a euh++ Michel est en + je crois il vit en + en foyer et en fait il euh ++ il et de même David d'ailleurs + et ils ont donc un environnement très sonore puisque euh très bruyant puisqu'ils font ça dans la cuisine commune alors il y a toujours des copains qui viennent leur taper sur l'épaule et ceci cela + c'est très difficile pour eux de-de-d'avoir un peu de + et non je n'ai pas ou alors quand il y a trop trop de bruit de fond ou trop de gens qui parlent en même temps je coupe les micros

Ces conditions de travail semblent correspondre à la typologie de problèmes évoqués dans le CR du 01/12 ([Annexe 5](#), point 1) concernant les difficultés rencontrées par certains apprenants. Un questionnaire ([Annexe 7](#)) sur la maîtrise des outils informatiques aurait aidé à mieux cerner les compétences technologiques des apprenants observés, mais notre tentative de sondage s'est avérée beaucoup plus chronophage que ce qu'il avait été convenu et nous n'avons pas voulu empiéter davantage sur le fonctionnement du cours. Toutefois, ce sujet a été abordé lors des entretiens avec les formateurs ce qui nous a apporté les éléments de réponse essentiels. Nous reviendrons sur ces éléments dans la partie d'analyse (§3.1).

Nous avons présenté dans ce paragraphe les apprenants qui ont constitué le groupe-classe de nos observations. Nous avons montré qu'à l'hétérogénéité spécifique du public d'adultes migrants s'ajoute un facteur supplémentaire à savoir la disparité numérique entre les apprenants. Dans notre analyse, nous prendrons en compte ce facteur afin d'en déterminer l'impact dans les interactions. Notre questionnement vise en effet à comprendre dans quelle

mesure l'aspect numérique de la classe virtuelle influe sur la cohésion du groupe. Nous allons traiter dans la partie suivante de la méthodologie de recueil des données dont nous nous sommes servie pour notre recherche.

2.2. Méthodologie et données

L'approche que nous avons utilisée pour nos observations relève de l'ethnographie dans le sens où nous sommes allée sur un terrain - même si virtuellement – et nous avons observé les participants en action dans leur contexte institutionnel. (Aguilar Río, 2013b):

« [...] to understand what actually takes place in our classrooms, we have to look at classrooms as entities in their own right and explore the meaning they have for those who are present within them in their own terms. [...] Understanding classroom teaching and learning therefore involves exploring the meaning these activities have for students, for teachers, and for the others who, in one way or another, influence what takes place in each classroom as a reality in its own right. » (Tudor, 2003 : 4 dans Aguilar, 2013b : 203)

En outre, nous avons adopté une approche ethnométhodologique dans la mesure où nos observations rendent compte des pratiques et du sens que les participants leur attribuent et auxquelles nous participons en tant qu'observateur (Garfinkel, 1996 : 6 dans Aguilar, op.cit.). Ces observations ont fait l'objet, ensuite, de transcriptions via le logiciel ELAN afin de permettre l'analyse conversationnelle du discours en interaction tel qu'il est défini par Bayle « [...] un type de discours interactif proche de la conversation puisque l'accent était mis [...] sur des échanges verbaux. » (Bayle, 2014 : 169). C'est, donc, « sur les actions sociales situées des individus-acteurs que l'analyse conversationnelle porte son regard (Goodwin & Heritage, loc. cit. : 287) : plus précisément sur les interactions orales spontanées menées par les individus-acteurs participant à une action sociale. » (Aguilar, 2013b : 46). Cette analyse nous fournira les éléments empiriques nécessaires pour observer les mécanismes de construction et de négociation du sens par les participants, donc avec une perspective émique. Cette démarche nous permettra d'inférer le type de relation dans les deux situations de classe observées et de les comparer afin de vérifier nos hypothèses.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à des entretiens d'auto-confrontation où les enseignants ont été confrontés à des extraits de leurs cours afin de les commenter. Nous nous

sommes basée pour cela sur le guide méthodologique réalisé par l'équipe IDAP (Equipe IDAP et al., 2012). Les entretiens d'auto-confrontation ont eu lieu entre fin janvier (Claire) et début février (Richard) soit respectivement 2 et 3 semaines et demie depuis la fin des observations. Ils se sont tenus à distance via le logiciel Zoom qui a permis également l'enregistrement et ils ont duré entre 1h (Richard) et 1h30 (Claire).

2.2.1. Les observations de classe : recueil des données

Pour notre recherche, nous avons effectué 8h d'observation de classe qui ont eu lieu à distance via le logiciel Zoom entre la mi-décembre 2020 et le début du mois de janvier 2021. Ce logiciel a permis l'enregistrement - avec accord préalable de tous les participants (cf. [Annexe 3](#)) - des interactions en classe d'une façon plutôt discrète puisque la configuration numérique nous a donné l'opportunité, en quelque sorte, de nous fondre dans le décor. En effet, nous avons gardé la caméra et le micro ouverts au début des séances pour saluer les participants, mais nous les avons désactivés par la suite, ce qui peut avoir fait oublier notre présence notamment lors du partage d'écran quand seul le participant qui a la parole apparaît dans une vignette à côté du document partagé. Nous pouvons donc affirmer que le logiciel Zoom a contribué à la dimension écologique (Pallotti, 2002) des observations de classe dans la mesure où nous avons accès au même cadre que tous les autres participants même s'il est possible que la distribution des vignettes lorsque l'écran n'est pas partagé ne corresponde sans doute pas exactement à celle que nous avons.

Nous n'avons pas d'autres expériences d'enregistrement mais nos lectures et nos échanges avec les professeurs et les pairs, nous font croire qu'un autre avantage du logiciel Zoom est la facilité d'identification de la personne qui parle puisque son image s'affiche en grand à l'écran - ou alors un contour vert entoure sa vignette - dès qu'un bruit est détecté par le logiciel. L'affichage de l'image est aussi accompagné du nom du participant, ce qui représente un atout non négligeable pour l'autonomie de l'observateur. Cependant, les chevauchements parfois ne permettent pas d'identifier clairement les deux participants et nous n'avons pas été à l'abri des problèmes de connexion qui d'ailleurs nous ont fait perdre 2h d'observation sur les 10h prévues.

Nous avons ensuite sélectionné et transcrit des extraits en utilisant le logiciel ELAN. Ce logiciel présente l'avantage d'afficher des lignes de couleur pour chaque participants (voir ci-dessous) :

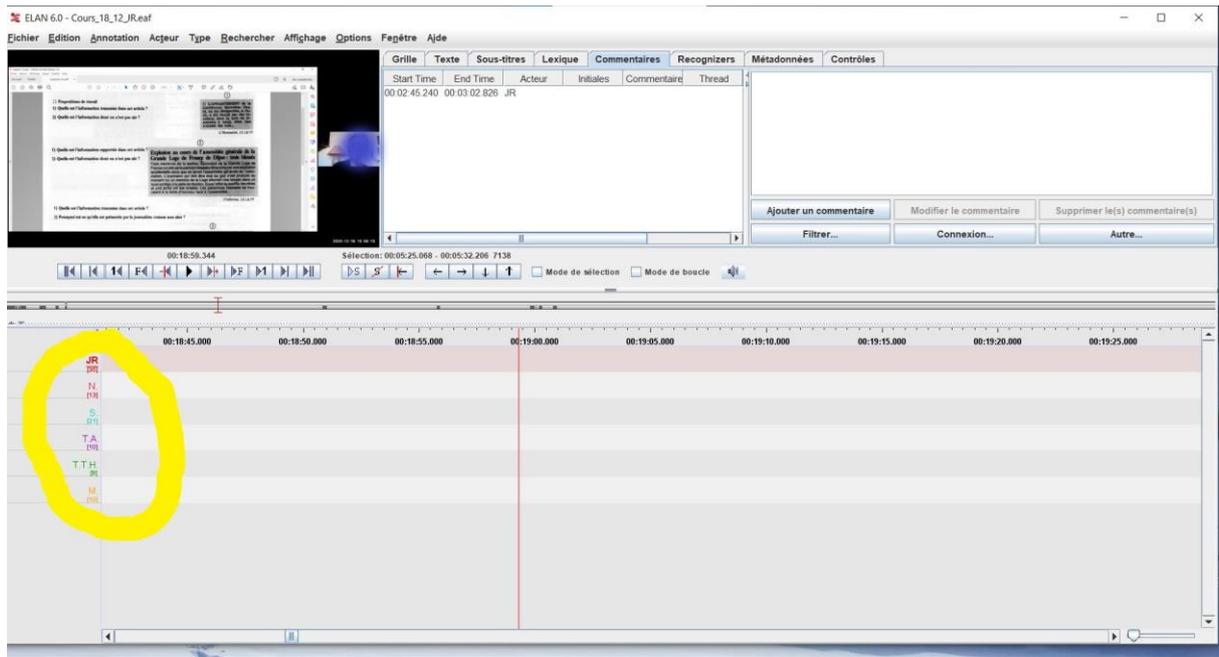


Figure 8. Les lignes de couleur pour le mode annotation dans ELAN

Un autre point positif est l’affichage de la vidéo et du son préalablement segmentés dans une vignette à côté de la ligne pour les transcriptions (figure 9) :

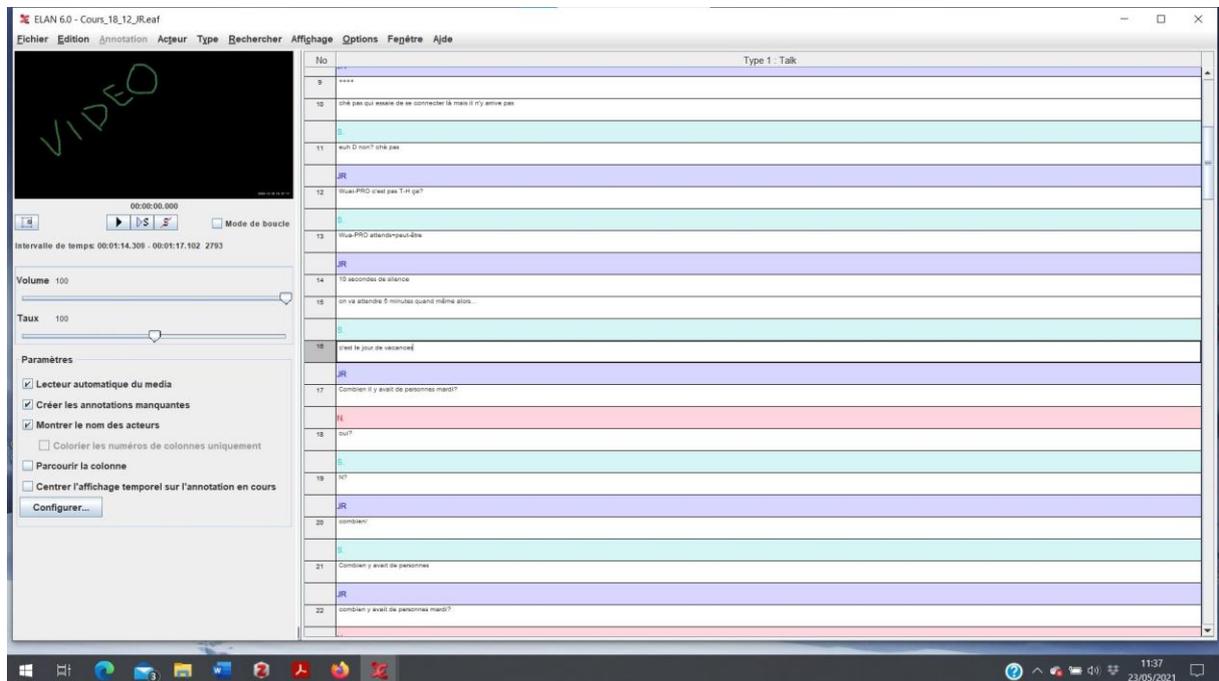


Figure 9 Présentation du mode transcription dans ELAN

Après avoir essayé de réaliser des transcriptions directement sur un document Word, nous avons été séduite par le côté pratique du logiciel ELAN, même si un certain temps pour la prise en main s'est révélé nécessaire.

Pour nos transcriptions, nous nous sommes inspirée des conventions d'Aguilar (2013b) :

X : enseignante XX : participant(e) identifié(e) SS : plusieurs participants + : silence < (0.1) :, ::, ::: : syllabe rallongée ? : question Fragment= =Fragment : enchaînement rapide <u>Fragment</u> <u>Fragment</u> : chevauchement FRAGMENT : dit plus fort F·r·a·g·m·e·n·t : épelé §Fragment§ : inaudible à cause de la connexion	Frag-ment : auto-correction, hésitation >Fragment< : dit rapidement <Fragment> : dit lentement ~Fragment~ : voix tremblante #Fragment# : dit en riant ((Fragment)) : transcription phonétique ((Fragment)) : information additionnelle « Fragment » : lecture de contenus dans une activité *Fragment* : langue autre que la L2 XXX : incompréhensible Fragment/ : interruption
--	---

Figure 10. Convention de transcription ²¹

Les extraits sélectionnés ciblent notamment des interactions susceptibles de mettre en lumière la relation entre les participants telle que nous l'avons décrite précédemment (§1.4) et la gestion des tours de parole (§1.3) ainsi que l'impact de la configuration numérique sur la prise de parole (§1.1 ; §1.2 et §1.3). Pour cela, nous avons élaboré la grille ci-dessous avec des critères qui découlent de nos observables (cf. Figure 11). Les critères (a) visent à représenter ce que nous appelons un effet de déconnexion entre les participants. Nous entendons par effet de déconnexion une sorte d'incapacité à ressentir et à répondre aux besoins de l'Autre qui apparaît dans la divergence entre manifestation (explicite ou implicite) du besoin et réponse (par exemple, l'indifférence face à une demande d'aide). Inversement, les critères (b) représentent un effet de connexion qui se manifeste dans la convergence des actions vers un but commun (par exemple, la résolution d'un problème technologique ou la négociation du sens). La connivence engendrée par le rire et le partage des émotions (critère 5) est aussi considérée comme un phénomène de connexion.

²¹ Pour revenir à la page 21 cliquez sur convention

Critères	Observables
1a) Le hors-champ perturbe la communication	- Interférences, bruits de fond qui engendrent des incompréhensions
1b) Le hors-champ enrichit la communication	- Les éléments qui font irruption dans le champ deviennent l'objet des échanges
2a) La configuration numérique augmente la sensation de distance	- La distance sur l'axe verticale est accentuée : l'enseignant privilégie des activités qui accentuent son rôle d'expert (ex. : exercices de grammaire) - Divergence dans les représentations (incompréhension)
2b) La prise en compte des spécificités de la configuration numérique permet de réduire la perception de la distance	- La distance sur l'axe vertical est réduite : l'enseignant favorise la prise de parole de l'apprenant en proposant des activités d'expression orale et d'interaction entre pairs ; - La négociation du sens permet la convergence des représentations
3a) La configuration numérique offre un champ d'action limité qui accentue la distance	- Le langage verbal est le seul moyen de maintenir le lien - L'écran représente un obstacle car il ne permet pas d'aider les apprenants
3b) La configuration numérique offre de nouvelles formes de proxémie	- La multimodalité permet d'utiliser plusieurs canaux qui enrichissent la communication - La configuration numérique permet l'autonomisation de l'apprenant
4a) La perception de distance est augmentée (distance physique + distance psychologique) dans la classe virtuelle	- La distance sur l'axe verticale est accentuée : l'enseignant privilégie des activités qui accentuent son rôle d'expert (ex. : exercices de grammaire) - La correction se focalise sur la langue - L'apprenant ne prend pas l'initiative pour demander de l'aide
4b) La prise en compte des spécificités de la classe virtuelle permet de réduire la perception de la distance	- L'enseignant favorise la prise de parole de l'apprenant en proposant des activités d'expression orale et d'interaction entre pairs - La correction se focalise sur le contenu et prend la forme d'une négociation du sens - L'apprenant ose prendre la parole spontanément

<p>5a) Les émotions et l'humour ne sont pas appropriés dans la classe virtuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les <i>feedback</i> répondent au schéma IRF avec focalisation sur la langue - Les activités s'enchaînent sans dévoilement de soi - L'humour est perçu comme un outil difficile à manier à distance
<p>5b) Les émotions et l'humour dans la classe virtuelle contribuent à créer un effet de groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encouragements et/ou dévoilement de soi - L'enseignant a recours à l'humour pour motiver les apprenants - Les participants comprennent ce qui est traité comme risible et répondent par le rire (synchronisation) - Le rire rapproche les participants en assouplissant le schéma IRF (ex. : l'apprenant tente de faire rire → mouvement I mouvement F focalisation sur l'interrelation)

Figure 11. Tableau récapitulatif des critères d'analyse

Ces critères révèlent une logique des extrêmes opposés et apparaissent sans doute réducteurs de la complexité des phénomènes observables. Cependant, ils nous ont été très utiles dans l'identification des facteurs susceptibles de nous apporter des éléments de réponse, mais également dans l'articulation entre théorie et analyse. Bien qu'ils soient imparfaits, ils ont joué un rôle crucial et c'est pour cette raison que nous avons décidé de les inclure dans notre cadre méthodologique. Les entretiens d'auto-confrontation avec les formateurs constituent la deuxième phase de notre recueil de données. Dans la partie suivante nous allons présenter notre méthodologie de recherche concernant ce point.

2.2.2. Les entretiens d'auto-confrontation

Pour compléter nos données, nous avons opté pour des entretiens d'auto-confrontation. Pour cela, nous nous sommes basée sur le guide méthodologique IDAP (Aguilar et al., 2012). La spécificité de ce type d'entretien est la confrontation du formateur à sa propre pratique au travers d'extraits de son cours. Le but de ces entretiens est de faire émerger des représentations, de faire expliciter les choix des formateurs et d'avoir leurs perceptions sur la classe virtuelle. Il s'agit d'un exercice intéressant aussi pour prendre du recul de notre point de vue et favoriser une interprétation moins subjective.

Dans le consentement éclairé ([Annexe 3](#)) que nous avons élaboré avec les formateurs, il a été convenu d'un entretien individuel avec chacun d'eux via le logiciel Zoom également enregistré. Pour ces entretiens nous avons sélectionné des extraits de cours et élaboré une grille les regroupant selon les thématiques suivantes :

- Pédagogie (représentations de la classe de langue et rôle d'enseignant)
- Gestion de la parole (allocation des tours, valeur du silence...)
- Numérique (familiarité avec le logiciel et représentations de la classe à distance)
- Humour et émotions dans la classe (représentations des formateurs)

Pour les points concernant la perception (son et image notamment), nous avons laissé l'opportunité aux formateurs de commenter librement les extraits afin d'avoir des réactions le plus spontanées possible. Néanmoins, nous nous sommes aperçues que les éléments qui nous paraissaient évidents, n'ont pas été forcément ceux qui attiraient l'attention de notre interlocuteur. C'est, par exemple, le cas de la toute première question lors de l'entretien de Claire. Son orientation vers l'écran ayant suscité notre curiosité (de profil, regard hors du champ), nous lui avons soumis un extrait où elle annonce une consigne afin de voir sa réaction face à son image. À notre grande surprise, nous avons constaté que son image ne l'a aucunement interpellée. En revanche, sa voix a fait l'objet du commentaire ci-dessous :

C : Claire (formatrice) L : nous-même (étudiante)

- 01 C Euhhh ++++ j'ai une voix épouvantable mais/ ((rire))
- 02 L ((rire))++++ c'est vrai ? Vous trouvez que votre voix est épouvantable ? + pourquoi ?
- 03 C Oui oui parce qu'elle est trop ((geste de la main vers le haut)) + elle est trop haute-elle est trop perchée
- 04 L D'accord ok et p-vous pensez que c'est lié à quoi ça ?
- 05 C Euhm++ j-je pense que mmm + j'ai tendance à parler plus fort quand on est en +euh++à distance et je pense que ça vient beaucoup de ça

La formatrice est frappée par l'acuité de sa voix qu'elle trouve « épouvantable ». Elle relie ce phénomène à la classe à distance après avoir réfléchi quelques instants.

Nous expliquons sa réaction par le fait que la configuration numérique de la classe virtuelle via le logiciel Zoom donne accès à l'image de tous les participants y compris à la sienne propre (cf. §1.1.1). D'ailleurs, Richard non plus n'a fait de commentaires particuliers sur son image projetée à l'écran. Il y a sans doute une habitude à son image qui est déjà acquise et qui confère, peut-être, à l'entretien un caractère moins gênant sur le plan émotionnel par rapport à un enregistrement classique.

En revanche, les points concernant la gestion de parole, ont fait l'objet de quelques questions ciblées pour comprendre par exemple les modalités d'allocation des tours en relation avec la configuration numérique ou encore le ressenti des formateurs face au silence. Un dernier point important qui a fait l'objet de questions précises a été l'humour afin d'avoir le point de vue des formateurs sur sa place dans la classe virtuelle.

Après avoir défini notre cadre théorique (partie 1) et notre méthodologie d'analyse ainsi que le contexte des observations (partie 2), il sera question d'analyser nos données (partie 3) afin de répondre à la problématique : le rôle des affects dans les interactions didactiques en ligne.

Partie 3

-

Analyse

La troisième partie de notre travail sera consacrée à l'analyse des données recueillies à savoir les enregistrements de 8h de cours dans une classe de FLPA2/B1 et les entretiens d'auto-confrontation. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, il s'agit d'un public en formation linguistique professionnelle de niveau A2/B1. Leurs formateurs – que nous avons appelés Claire et Richard - sont tous les deux bénévoles au sein du Centre Alpha Choisy, une association située dans le 13^e arrondissement à Paris (cf. §2.1). Dans cette partie nous nous proposons d'analyser les données afin de répondre à notre problématique – le rôle des émotions dans les interactions en ligne - et de vérifier nos hypothèses de départ que nous reprenons ci-de suite : (1) la configuration numérique crée un sentiment de déconnexion dû à la distance physique et (2) les émotions contribuent à créer un sentiment de connexion entre les participants. Dans cette perspective, nous allons d'abord analyser comment les participants construisent un cadre commun qui leur permette de surmonter la perception de la distance physique. Ensuite, nous nous intéresserons à l'impact de la technologie sur les interactions en ligne pour déterminer dans quelle mesure la technologie constitue un obstacle ou un artefact interactionnel dont les *affordances* peuvent rendre possibles de nouvelles formes de proxémie. Pour finir, nous observerons les effets des émotions, et en particulier du rire, dans la classe virtuelle et nous essaierons de déterminer si elles peuvent contribuer à la cohésion du groupe.

3.1. La construction d'un cadre commun dans la classe virtuelle

Dans cette partie nous allons nous intéresser à l'influence du contexte dans les interactions en ligne. Nous avons vu précédemment (§1.1.1) que dans la classe virtuelle plusieurs espaces de nature différente coexistent : la classe (le champ) et l'environnement des participants (le hors-champ). Au travers d'extraits tirés de nos observations de classe, nous analyserons les interactions afin de comprendre l'impact de la configuration numérique sur la fabrication du cadre où se déroule la classe virtuelle. Pour cela, nous prendrons en compte deux éléments susceptibles de jouer un rôle dans la construction d'un cadre commun : le micro et la fonctionnalité « partage d'écran ». Le premier est un outil qui permet l'accès à la voix des participants, le deuxième une fonctionnalité qui sert à rendre visible le support de cours à tous les participants.

Dans un deuxième temps, nous aborderons l'aspect relationnel dans la classe virtuelle afin de déterminer l'influence de la configuration numérique sur la perception de la distance. Étudier ces phénomènes nous permettra d'(in)valider les deux premiers critères de nos hypothèses : (1)

le hors-champ perturbe/enrichit la classe virtuelle et (2) la configuration numérique augmente/diminue la perception de la distance entre les participants (§2.2.1).

3.1.1. La gestion du micro : un acte technologique ou symbolique ?

Pendant les observations, nous nous sommes aperçue que les participants laissaient les micros activés tout au long de la séance. Nous avons posé la question aux deux formateurs pour comprendre d'abord s'il s'agissait d'un choix et le cas échéant de le justifier. De l'EAC il émerge que les formateurs préfèrent laisser les micros ouverts et ont recours à la fonction « couper les micros » seulement s'il y a « trop de bruit de fond ou si tout le monde parle en même temps » (Richard). Dans les verbalisations de Claire, apparaissent plusieurs éléments pour nous aider à comprendre ce point de vue :

C alors c'est vrai que::cette histoire de couper les micros ehm::je ne sais pas-je n'ai pas osé enfin il m'est arrivé de le couper à l'un ou à l'autre quand ça faisait vraiment trop de bruit mais l'idée de le couper pour tout le monde ne m'est pas venue euh::et j'ai un-enfin quelque part ça me gêne parce que le cours c'est on est tous ensemble et quand on coupe le micro on est plus tous ensemble chacun repart dans son-de son côté et je pense que ça c'est quelque chose qu'il faut sans doute apprendre à gérer.

D'un côté l'option de couper les micros apparaît, selon Claire, comme un acte gênant (« je n'ai pas osé » ; « ça me gêne ») socialement reprochable - comme pourrait l'être le fait de couper la parole à quelqu'un - et d'un autre côté l'idée que cela pourrait constituer symboliquement un acte d'exclusion « chacun repart de son côté » car le « cours c'est on est tous ensemble ». Donc en laissant les micros ouverts, Claire souhaite reproduire la situation de classe en présentiel. Par l'analyse des interactions nous observerons d'abord les conséquences de ce choix et dans un deuxième temps nous nous focaliserons sur le ressenti des participants afin de mesurer la pertinence de ce choix.

Comme nous l'avons vu dans la première partie (§1.1), le contexte dans lequel les participants évoluent peut soit parasiter les interactions soit en devenir l'objet. Nous allons analyser un premier extrait qui commence à la fin de l'enregistrement audio. Durant l'écoute on entend des bruits de fond provenant du micro d'un des participants qui est dans la rue. La première question de la formatrice nous interpelle puisqu'elle vise à vérifier la qualité de l'écoute (1) :

Extrait « Annulation »²²

- 01 C Ok vous avez entendu ? ça va ?
- 02 A Un peu mal
- 03 N C'est mal
- 04 C Je vais vous repasser
- 05 T Oui
- 06 C Euh je vais vous repasser l'extrait ((extrait 2^e fois))
- 07 D ((bruits des transports en commun))
- 08 C Alors est-ce que vous avez entendu cette fois-ci ? +++
Allô ? Allô ?
- 09 N C'est pas s'entend bien Madame
- 10 D \$XXX\$
- 11 J Oui:: ((sourcils froncés))
- 12 D >Va annuler la réservation<
- 13 J Oui oui c'est annulé parce que faisait beaucoup bruit là
le métro
- 14 C Ah oui ok alors qu'est-ce que vous avez retenu ? La
conversation se passe entre qui et qui ?

Aux tours 2 et 3 les apprenantes manifestent une mauvaise perception du son qui peut être corrélable à l'irruption du hors-champ de David. La formatrice prend alors la décision de passer l'extrait une deuxième fois (6) sans intervenir sur le micro d'où proviennent les bruits (7). Le

²² Nous avons nommé les extraits de ce chapitre pour pouvoir nous y référer plus facilement dans le paragraphe conclusif, mais cette opération ne sera pas systématique.

tour 8 comporte une nouvelle question de la formatrice sur la qualité de l'écoute. Nous voyons qu'elle ne reçoit pas tout de suite de réponse et que les trois secondes de silence qui suivent poussent Claire à utiliser une formule typique des conversations téléphoniques (« Allô ? Allô ? ») comme si elle voulait vérifier que la connexion fonctionne. Que ce soit dans un sens métaphorique ou réel, par cette expression elle invite les apprenants à lui donner un *feedback*. Aux tours 9, 11 et 13 les apprenants expriment de nouveau un ressenti négatif par rapport à l'écoute et Julie explicite la cause (le métro) de la mauvaise réception de l'audio du document. Seulement David semble être en mesure de répondre à la question implicite de la formatrice sur le contenu de l'enregistrement (tour 12), mais sa réponse apparemment entraîne un malentendu. Dans l'enregistrement, il est en effet question d'annuler une réservation comme il le dit, mais l'intervention de Julie montre qu'il y a une incompréhension. En effet, dans son mouvement d'hétéro-reformulation, le lien de causalité qu'elle établit entre l'idée d'annulation et le bruit du métro (13) suggère que les participants n'ont pas les mêmes repères : David se réfère au contenu de l'audio tandis que Julie se réfère à la diffusion de l'audio en mentionnant le bruit du métro.

De son côté, Claire enchaîne avec une question sur le contenu de l'enregistrement (14) comme si elle n'avait entendu ni les plaintes des apprenants concernant le bruit ni la réponse de David qui est peu audible dans l'enregistrement.

Pour résumer, à la première question de la formatrice sur la qualité de l'écoute (1) David (12) répond à une question implicite sur le contenu de l'enregistrement (« va annuler la réservation »), mais sa réponse est reprise par Julie (13) qui semble plutôt se référer à l'activité de compréhension orale (« oui oui c'est annulé parce que faisait beaucoup de bruit là le métro ») et pour finir Claire pose une question sur le contenu de l'enregistrement (14) sans tenir compte ni des *feedback* négatifs ni de la réponse de David. L'irruption du hors-champ de David semble alors générer des interférences dont les conséquences sur les interactions sont des divergences dans les représentations des participants. Ces derniers apparaissent comme isolés chacun de son côté, déconnectés les uns des autres.

De plus, la réaction de Claire à propos de cet extrait ajoute encore une autre perspective qui confirme que les participants n'ont pas la même perception de la situation. Voici son commentaire lors de l'EAC :

C Ehm + et bien + j'ai trouvé que mm + alors + c'était un problème en effet que + que les apprenants n'aient pas bien entendu l'extrait et ça m'étonne puisque euh + l'enregistrement le donne vraiment très clairement ++ euh + mais je-j'ai trouvé que c'était plutôt + positif + c'était un moyen euh c'était un bon outil pour travailler euh de + de pouvoir passer des enregistrements

L'apparent étonnement de Claire face aux difficultés d'écoute des apprenants suggère qu'elle n'a pas perçu les bruits de fond ou qu'elle les considère négligeables ce qui justifierait sa décision de passer l'enregistrement une deuxième fois comme dans une situation de classe en présentiel. Or, les apprenants manifestent à plusieurs reprises des difficultés de compréhension à cause des bruits de fond. Claire étant l'émetteur, a-t-elle réussi à mieux entendre le document sonore ? Est-il possible qu'elle ne trouve pas de difficulté à faire abstraction des bruits parce que l'audio est dans sa langue maternelle contrairement aux apprenants qui doivent comprendre une langue étrangère ? Elle manifeste également sa satisfaction face à la fonctionnalité qui permet de partager le son (« c'était un bon outil pour travailler euh de + de pouvoir passer des enregistrements ») alors une autre explication au décalage pourrait être la focalisation de la formatrice sur les activités pédagogiques que la technologie rend possibles plutôt que sur les apprenants. Elle apprécie la technologie pour ce qu'elle lui permet de mettre en place d'un point de vue instrumental (comme outil). La gestion du micro comme artefact interactionnel, en revanche, semble lui poser problème. Lors de l'EAC, Claire exprime la crainte que l'activation/désactivation du micro puisse constituer une manipulation supplémentaire susceptible de perturber le cours :

C Bah euh +++ oui + euhm + parce que ++ je crains que de + demander aux apprenants d'éteindre-d'arrêter le micro ((tête penchée d'un côté)) de remettre le micro en marche ((tête penchée de l'autre côté)) ça prend beaucoup de temps et ça perturbe le euh le cours

Dans cet extrait, Claire manifeste de nouveau sa préoccupation par rapport au cours et à son rôle actif par rapport à celui des apprenants (« demander aux apprenants »). Dans le discours de la formatrice donc l'utilisation du micro apparaît comme une manipulation chronophage qui ajoute de l'artificialité à la classe virtuelle puisque pour elle laisser les micros ouverts traduit l'intention de faire comme si on était ensemble.

Pourtant, le fait d'activer ou désactiver le micro ne semble pas être un facteur de perturbation étant donné que peu après le début du cours du 15/12, lorsque la formatrice est en train de faire les manipulations nécessaires pour partager son écran, Julie montre qu'elle sait parfaitement utiliser la fonction « désactiver le micro » :

Extrait « Albert ! »²³

01 C ((Recherche le document à partager))

02 J ((nettoie sa table)) XXX+++++ ALBERT + pardon pardon pardon
((ferme le micro et continue sa conversation))

Julie profite de l'interruption temporaire du cours pour appeler quelqu'un et discuter avec lui en s'extrayant donc du champ de la classe pour plonger brièvement dans son espace physique. Le hors-champ de l'apprenante devient alors son espace d'interaction privé puisqu'en fermant le micro elle exclut le reste des participants de sa conversation. Inversement, vers la fin du cours les bruits de ses enfants qui jouent dans la pièce à côté perturbent sa concentration puisqu'elle leur demande de fermer la porte :

Extrait « Ferme la porte ! »

J ((se prend la tête entre les mains)) ALBERT ++ ALBERT la porte
((regard hors-champ))

Dans ce cas aussi, l'apprenante interagit dans son espace privé mais avec l'intention de s'y extraire afin de pouvoir plonger dans l'espace virtuel pour suivre son cours. Ici, le fait d'avoir le micro ouvert peut donner des éléments à la formatrice pour comprendre des éventuelles difficultés de l'apprenante.

Un quatrième cas de figure est observable lors de cette séance lorsqu'un apprenant qui participe activement au cours entame une conversation parallèle qui semble provoquer une incompréhension :

²³ Nous avons modifié le prénom de la personne pour garantir son anonymat

Extrait « À vous »

01 C David à vous

02 D Attends moi je vais faire ça après je vais rentrer quelque part

03 C ~o-ok~ bon alors euh Noch ?

04 D Ils ont allé

05 C Ils SONT allés en vacances ok

La formatrice désigne l'apprenant (1) qui est en train de participer à l'exercice de grammaire même s'il se trouve manifestement dans la rue. Au tour 2, le soupçon d'un certain décalage par rapport à la situation vient d'abord par l'impératif à la deuxième personne du singulier « attends » qui confère à sa réplique un ton plutôt détendu, puis par le déictique « ça » dont le référent reste obscur pour les interactants de l'espace virtuel. Au tour 3, Claire marque une hésitation, puis accepte ce qui semble être une prise de congé temporaire et désigne une autre apprenante à la place. Contre son attente, au tour 4 David répond à la sollicitation de la formatrice (1) qui de son côté accepte l'intervention en la corrigeant (5). Les tours 4 et 5 peuvent constituer la trace d'un travail de construction du cadre étant donné qu'il y a finalement convergence des représentations. L'ambiguïté du tour 2 semble être aussi levée car on pourrait comprendre que ce mouvement n'était pas orienté vers la formatrice mais vers quelqu'un hors-champ.

Conclusion

Nous avons analysé 4 extraits où le hors-champ fait irruption dans le champ de la classe virtuelle. Nous proposons le schéma suivant afin de visualiser les différents types d'interférences constatées dans notre échantillon de données :

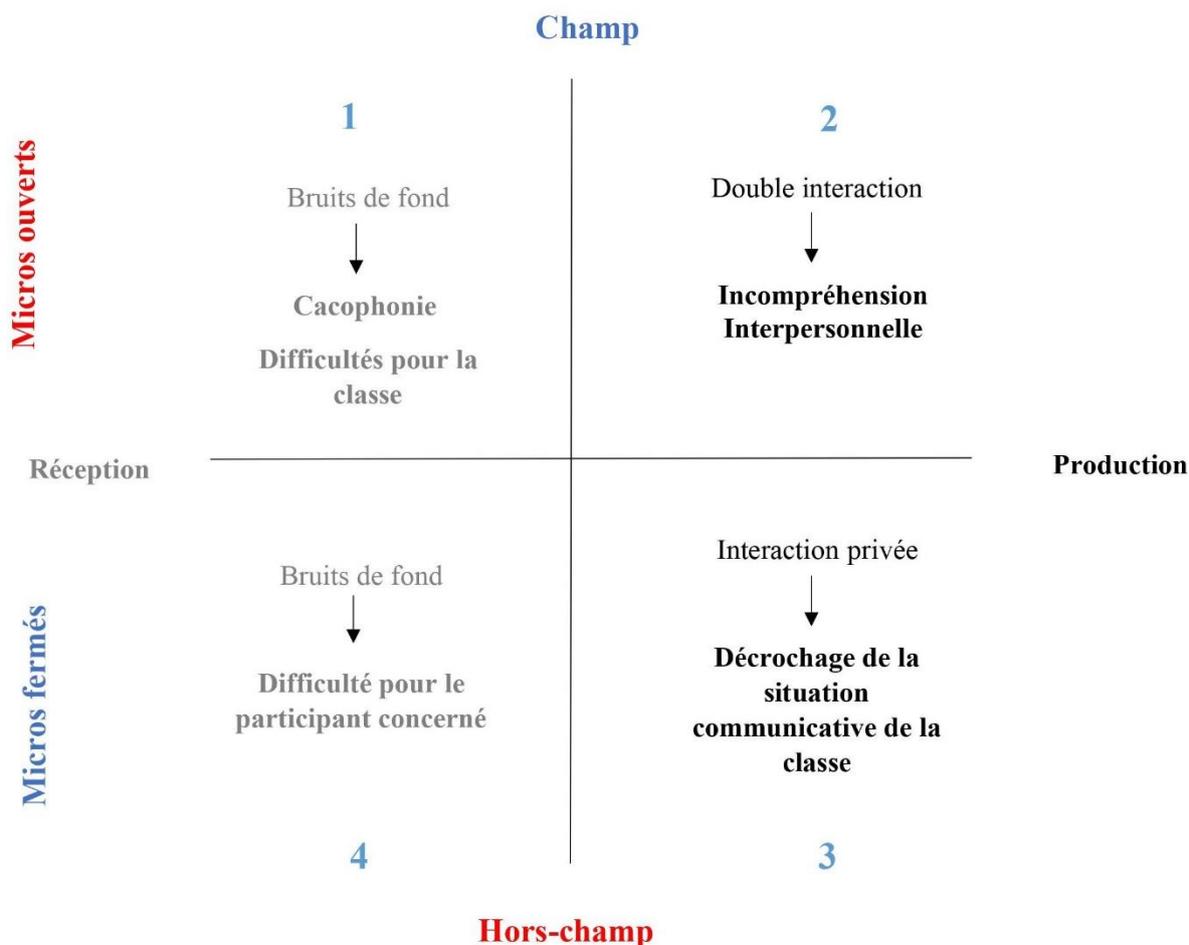


Figure12. Schéma « influence du contexte dans les interactions en ligne » ²⁴

Dans les deux cadrans supérieurs (1 et 2), nous représentons l’espace virtuel de la classe (le champ) dans la configuration à micros ouverts ; dans les deux cadrans inférieurs (3 et 4), l’espace physique des participants (le hors-champ) en modalité micros fermés lors des activités de réception (à gauche) et de production (à droite). Nous voyons que dans le cadran supérieur gauche (1), tous les participants subissent les bruits de fond des différents contextes. C’est le cas de l’extrait « Annulation » où les bruits des transports en commun produisent un effet de cacophonie. Nous remarquons que dans cette situation, les seuls qui peuvent comprendre le document audio sont le récepteur qui évolue dans l’espace physique bruyant (David) et l’émetteur (la formatrice) du message (le document audio). En effet, le micro est un instrument qui amplifie les sons pour en favoriser la diffusion mais il ne fait pas de discrimination entre

²⁴ Notre modélisation

les sons pertinents (la voix de l'interlocuteur par exemple) et les sons parasites. Le résultat est donc une uniformisation de tous les sons ambiants qui sont captés et retransmis par le micro dans l'espace virtuel. Cette uniformisation des sons ne permettrait pas aux autres participants de sélectionner les informations pertinentes comme ils pourraient le faire en présentiel. Par exemple, lorsqu'on ouvre les fenêtres de la classe, les participants sont tous immergés dans le même contexte et peuvent décider de faire abstraction ou fermer la fenêtre pour mieux s'entendre.

Dans le deuxième cadran supérieur (2), l'apprenant interagit dans les deux espaces (le champ et le hors-champ) puisqu'il s'engage parallèlement dans deux conversations (extrait « À vous ») ce qui produit une confusion donnant lieu à une interprétation erronée pour l'interlocutrice de l'espace virtuel qui ne peut pas avoir une vision complète du hors-champ de l'apprenant. Bien que ce dernier évolue dans les deux contextes, il semble pouvoir gérer les deux conversations puisqu'il est actif dans les deux, du moins jusqu'à la minute 24 où il se déconnecte de la classe. Que ce soit un problème technologique ou personnel, il y a eu un décrochage de la classe et donc une déconnexion. Nous remarquerons que la rupture communicationnelle est nette et sans aucun travail interactionnel préalable, comme par exemple une prise de congé avec éventuellement des excuses.

Un autre type de décrochage est observable dans le cadran inférieur droit (3), où le participant interagit dans son espace physique (extrait « Albert ! »). Cette interaction représente une parenthèse privée dans le cours puisque l'on voit que l'apprenante prend la peine de fermer le micro. Il s'agit d'un décrochage partiel car l'apprenante « revient » dans le cours quelques minutes après. Dans ce cas, nous pouvons interroger les rôles liés à chaque contexte (apprenante dans la classe virtuelle ; maman, épouse, colocataire, collègue...dans l'espace physique). D'ailleurs, cette particularité ressort aussi du discours de Claire :

C Alors ça n'était pas trop un problème parce que j'étais seule dans le-dans le salon mon fils est-mon fils il était pas là il était dans sa chambre j'étais plutôt isolée mais c'est vrai que euh++-c'est vrai qu'on est en effet quand on est chez soi on est pas tout à fait dans le rôle du professeur euh à plusieurs reprises d'ailleurs j-j'ai dû m'interrompre pas pendant ce cours-là mais euh à d'autres occasions parce que le- parce que la sonnette avait retenti et que je suis allée ouvrir la porte euh::et c'est vrai que c'est une-c'est un mélange de genres qui

n'est pas- qui n'est pas très-qui n'est pas très + profitable
pour le cours

Dans l'extrait ci-dessus, Claire évoque la difficulté de se mettre dans son rôle de formatrice lorsque l'on est chez soi comme si à chaque espace correspondait un rôle : professeur au CAC/ maman à la maison. La configuration numérique, en revanche, produit un « mélange de genres » qui d'après la formatrice « n'est pas très profitable pour le cours ».

Dans le dernier cadran (4), nous représentons une situation où le participant subit son propre contexte lors d'une activité de réception. Nous n'avons pas d'exemple à micros fermés mais le corpus « Ferme la porte ! » nous permet de visualiser des circonstances similaires où l'apprenante concentrée sur l'activité qui se déroule dans le champ essaie de s'isoler de son hors-champ en demandant de fermer la porte. L'analogie linguistique entre l'action de fermer le micro/ fermer la porte ne reflète pourtant pas le même type d'interaction. Dans le premier cas en effet, il s'agit d'une interaction technologique (fermer le micro) dans le deuxième d'une interaction sociale (demande de fermer la porte).

De cette analyse, plusieurs aspects pourraient avoir un impact sur la construction d'un cadre commun. Les risques liés à l'ouverture du micro que nous avons identifiés peuvent avoir les effets suivants :

- Sur le plan institutionnel : une confusion des rôles
- Sur le plan technologique : des manipulations chronophages
- Sur le plan interactionnel : des incompréhensions ou des ruptures communicationnelles

Il semble donc nécessaire d'appréhender cette *affordance* de manière à créer les conditions pour éviter aux bruits de fond de parasiter les interactions. Le *feedback* négatif des apprenants lors de l'activité de compréhension orale nous conduit à un questionnement sur les pratiques et notamment sur la problématique qui surgit du discours de la formatrice à savoir donner l'impression d'être « tous ensemble ». De ce fait, les manipulations générées par la dés/activation du micro sont perçues comme chronophage. Or, le micro étant une fonctionnalité permettant la transmission de la voix, le choix de laisser les micros ouverts pourrait avoir du sens lors d'une activité d'expression orale notamment en interaction où effectivement la manipulation du micro pourrait conférer un aspect artificiel à la prise de parole. En revanche, l'activation des micros semble inappropriée lors d'une activité de réception qui requiert une

focalisation sur l'écoute. En résumé, comme dans une salle de classe, à distance aussi il est nécessaire d'instaurer des conditions calmes et propices à la classe.

Dans la partie suivante, nous essaierons de déterminer l'impact de la configuration numérique sur la perception de la distance dans la relation interpersonnelle. Pour cela, nous allons nous appuyer sur les données de l'EAC avec Richard et sur l'extrait des observations de classe correspondant.

3.1.2. La perception de la distance dans la relation interpersonnelle

Pendant les EAC les formateurs se sont exprimés sur les activités qu'ils ont l'habitude de proposer dans la classe virtuelle. Pour Richard, il est essentiel de favoriser l'oral. Dans l'extrait suivant, il commente le moment où les apprenants présentent leurs exposés :

R Je pense que le distanciel le-le-le euh++ la::: l'oral + l'oral est + beaucoup plus facile et essentiel quoi + essentiel + ç-ça passe assez bien quoi + ça passe assez bien

Les éléments qui émergent des propos de Richard sont d'abord une différence entre l'enseignement à distance et en présence (« le distanciel ») et l'importance de l'oral notamment en distanciel qu'il caractérise de « beaucoup plus facile et essentiel ». L'expression « ça passe assez bien » répétée deux fois semble souligner sa satisfaction face au résultat obtenu avec des activités qui favorisent la prise de parole des apprenants. Ci-dessus, il se réfère aux exposés mais plus loin il revient sur l'importance de développer la compétence communicative des apprenants en les encourageant à s'exprimer :

R Je sais pas si un bien ou un mal mais j'essaie de ne pas leur donner la réponse IMMédiatement + j'essaie de leur faire réfléchir de leur dire pourquoi ceci pourquoi cela souvent quand ils-quand ils truc quand ils me répon-quand ils me répondent sur une question de compréhension écrite toujours toujours leur dire pourquoi pourquoi pourquoi de manière effectivement à prolonger la discussion et à les faire utiliser parler parler voilà

Dans cet extrait, nous voyons que Richard affirme laisser beaucoup de place à la réflexion et à la discussion afin d'encourager les apprenants à utiliser la langue. Il émerge aussi sa position

de retrait face à son rôle d'expert de la langue « j'essaie de ne pas leur donner la réponse immédiatement » préférant les inciter à trouver par eux-mêmes.

L'extrait suivant illustre sa démarche. Ce sont des interactions entre les apprenants et le formateur au moment des questions sur l'exposé d'Anne. Cette séquence commence après la réponse d'Anne à une première question. Richard semble jouer un rôle de médiateur entre Noch et Anne pour s'assurer de leur intercompréhension mais de la sienne aussi :

- 01 R C'est ça la question que vous posiez Noch ?
- 02 SA >Non<
- 03 A Rires
- 04 N C'est quel repas-quel repas vous voulez vendre à emporter ?
- 05 M XXX
- 06 SA XXX
- 07 A JE VOUS DIS-JE vous dis-je vous dis c'est on fait continu de 10h jusqu'à 17h
- 08 R >Anne Anne excusez-moi< la question que vous pose Noch c'est quel est le PRIX-quel est le prix que vous allez XXX
- 09 M XXX
- 10 A Ah le prix
- 11 R C'est ça Noch, c'est ça votre question ?
- 12 N NOOOn #quel REPAS quel REPAS REPAS#
- 13 A Repas c'est/=
- 14 S = QU'EST-CE QU'IL Y A COMME RECETTE ? = qu'est-ce qu'il y a comme MENU ?

Le premier à répondre à la question de Richard est Serge (2) ce qui montre que Richard n'est pas le seul à avoir perçu des difficultés d'intercompréhension mais la formulation du formateur sous forme de question adressée directement à Noch favorise l'échange entre les deux apprenantes. En effet, Noch effectue un mouvement d'auto-reformulation (4) qui provoque une nouvelle incompréhension de la part d'Anne (7) ainsi que de Richard qui tente à son tour un mouvement d'hétéro-reformulation de la question de Noch (8). Son intervention est introduite par des formules de réparation (« Anne Anne excusez-moi ») pour adoucir son acte d'interruption. De plus, il s'adresse à Noch pour demander confirmation (11) dans le but d'arriver à une intercompréhension. La difficulté fait sourire l'apprenante qui effectue une troisième auto-reformulation en montant le ton cette fois-ci (12), peut-être croit-elle ne pas être audible. Au tour 13, l'hétéro-répétition du mot « repas » suivi d'un temps de pause laisse entendre que le problème pour Anne est d'ordre lexical. Cela entraîne une intervention de Serge (14) qui effectue une hétéro-reformulation proposant le mot « recette » puis, par une auto-reformulation, le mot « menu » pour élucider le terme « repas ». Nous observons que lui aussi il monte le ton pour se faire entendre, mais nous ne sommes pas en mesure de déterminer si c'est un effet de la configuration numérique ou plutôt un comportement normal qui prouve l'engagement des apprenants dans l'interaction. De toute manière, les nombreux chevauchements et les enchaînements rapides témoignent de l'animation de cette séquence où presque tous les participants (5/6) luttent pour le *floor* sans doute encouragés par la position de médiateur adoptée par Richard. Effectivement, le formateur participe comme les autres apprenants au travail de négociation du sens en agissant en tant que médiateur entre Anne et Noch et en proposant des reformulations toujours suivies de demandes de confirmation. De ce fait, il facilite la prise de parole des apprenants.

En outre, cette activité permet une focalisation sur le contenu plutôt que sur la langue ce qui réduit la distance sur l'axe vertical - la langue étant dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère l'élément par excellence d'asymétrie dans la relation. D'ailleurs, nous voyons qu'à la fin c'est l'hétéro-formulation d'un autre apprenant (14) et non du formateur qui débloque la situation.

Du point de vue des marqueurs linguistiques de la relation, nous relevons l'emploi du vouvoiement (tours 1 ; 8 ; 11) qui est normalement un terme d'adresse qui marque la distance sur l'axe vertical. Cependant, le point de vue de Richard justifie sa démarche :

R Ils me tutoient je les tutoie euh les autres euh je pense que ils n'osent pas me tutoyer donc je n'ai pas moi à les + BOn c'est vrai que dans le-dans nos ++ euh dans nos pays latins bon le-le-le vouvoiement existe donc il faut le ++ euh + je veux pas qu'ils croient que parce que je suis le formateur j'ai le droit de les tutoyer et eux non il faut pas surtout que SURTOUT que bon on leur apprend-on leur apprend le vouvoiement

Nous voyons donc que Richard tente de mettre en place une réciprocité dans les termes d'adresse et que le vouvoiement est utilisé dans le but de maintenir une symétrie dans la relation en plus d'avoir un objectif pédagogique. Nous soulignons que sous cet angle le comportement de Richard est le même que ce soit en distanciel ou en présentiel puisqu'il ne fait pas de différence entre l'un et l'autre. D'un point de vue relationnel donc, la classe virtuelle n'a pas modifié les habitudes des participants.

En résumé, dans le déroulement de cette activité d'expression orale, la configuration numérique ne semble pas avoir d'impact négatif sur les interactions. En effet, les participants prennent la parole de manière spontanée, il n'y a pas de ruptures communicationnelles, l'incompréhension qui fait l'objet de l'échange est due à une mauvaise compréhension de la question et non à un problème imputable au dispositif techno-pédagogique. Il semble néanmoins important de mentionner que le formateur ne désactive pas le partage d'écran ce qui fait que la plupart du champ est occupée par le document- support tandis que les participants apparaissent sur le côté droit dans un affichage « en colonne », ci-dessous :

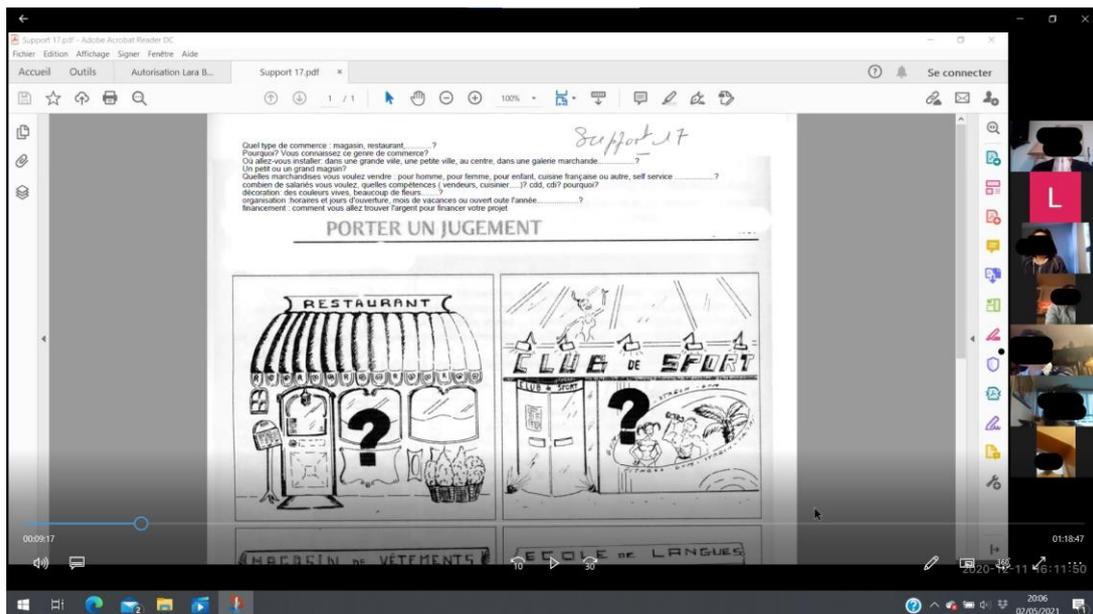


Figure 13. Affichage en colonne²⁵

Etant donné que cela pourrait dépendre des paramètres de notre ordinateur, nous avons demandé à Richard de nous confirmer si le même affichage apparaissait sur son écran, même si nous sommes consciente du temps qui s'est écoulé entre cette séance et l'entretien. Il faut dire aussi que nous ignorons le type d'affichage des autres participants. Quoi qu'il en soit, la place occupée par le support dans le champ de l'action nous semble l'élément qui pourrait avoir une incidence majeure puisqu'il réduit la visibilité des participants. Bien que cette configuration ne soit sans doute pas l'idéal pour un travail sur l'oral où les participants sont amenés à échanger entre eux, personne ne manifeste de gêne ni de difficultés. D'ailleurs, cela ne semble perturber ni le rythme des échanges ni l'engagement dans l'interaction.

Conclusion :

Dans cette partie nous avons étudié la construction du cadre commun par les participants afin de vérifier deux des critères découlant de nos hypothèses : (1) le hors-champ perturbe/enrichit la communication en ligne et (2) la configuration numérique augmente/diminue la perception de la distance physique. Au travers de l'analyse de la gestion du micro, nous avons constaté que les formateurs attribuent à cet instrument une fonction symbolique d'inclusion sociale. En effet, ils le laissent ouvert afin de donner l'impression d'être « tous ensemble ». Or, cela peut entraîner

²⁵ Nous avons utilisé un marqueur noir pour anonymiser les participants

des interférences dans la communication que nous avons représentées dans un schéma (§3.1.1). En ce qui concerne le deuxième critère, nous avons observé une séquence à la suite d'un exposé oral. Le support occupant la quasi-totalité de l'écran rend peu visibles les participants qui pourtant font preuve d'engagement dans l'interaction. D'ailleurs, dans les interactions il n'y a pas d'indicateurs qui pourraient faire croire que le ressenti des apprenants diffère de ce que l'on peut éprouver dans une classe en présentiel.

Il semble donc que pour obtenir un effet de connexion, il est nécessaire de prendre en compte les spécificités de la configuration numérique. En effet, reproduire les conditions de classe le plus proche possible du présentiel (à savoir un espace commun partagé où les participants puissent interagir aisément) implique de s'adapter au dispositif technologique afin de le transformer en artefact interactionnel. En d'autres termes, une réflexion sur le potentiel du dispositif techno-pédagogique (quelles fonctionnalités technologiques pour quelles finalités pédagogiques ?) pourraient contribuer à diminuer la perception de la distance physique.

Dans la perspective d'approfondir notre réflexion sur le potentiel de la technologie dans les interactions en ligne, nous aborderons dans la partie suivante la question des compétences à viser. Ensuite, nous observerons les influences de la technologie sur les rituels de communication et sur la gestion des tours de parole.

3.2. L'impact de la technologie dans les interactions en ligne

Nous avons vu plus haut (§1.2.1) que les formateurs ne connaissaient pas le logiciel Zoom auparavant et que son utilisation fait partie d'un processus d'« un apprentissage » (Claire). Les obstacles liés à la prise en main de l'outil technologique concernent également les apprenants, d'après les verbalisations de Richard (§1.2.1).

Dans ce chapitre nous essayerons d'identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants en analysant les interactions pendant les différentes activités pédagogiques. Ensuite, nous traiterons des rituels de communication afin de déterminer en quoi le dispositif technologique influe sur les interactions. Nous observerons les modalités d'allocation de la parole et les phénomènes qui s'en suivent (silence, chevauchements...) et si ces phénomènes génèrent un effet de distance imputable au dispositif techno-pédagogique. Nous prendrons en compte également des aspects qui relèvent de la multimodalité comme la gestion des *affordances* (micro et caméra).

3.2.1. Les activités pédagogiques en ligne : quelles compétences viser ?

Dans le but de comprendre le type de difficultés des apprenants dans la classe virtuelle, nous nous proposons d'analyser des activités du point de vue des compétences²⁶ (langagières et générales) qui peuvent potentiellement poser problème et lesquelles peuvent être développées. Nous nous interrogerons également sur la manière de présenter les activités et sur les objectifs formulés par les formateurs.

Dans le premier extrait ci-dessous, nous analyserons une activité de compréhension écrite qui débouche sur un travail autour du conditionnel donc avec pour objectif linguistique la compétence grammaticale. Nous voyons cependant que le travail interactionnel de construction du sens fait appel aussi à d'autres compétences comme le savoir-apprendre. Richard en effet encourage les apprenants à associer le sens exprimé par la phrase (l'incertitude) et la forme linguistique (le conditionnel) (1, 4, 10, 15, 18, 22, 24, 26, 29, 32, 34, 36) :

- 01 R Dans cet article quelle est l'information dont on est pas sûrs quelle est l'information dont on est pas sûrs ?
- 02 A C'est faux
- 03 T >Des voleurs<
- 04 R Quelle est l'information qui n'est pas sûre là le journaliste il écrit son article et puis il donne des informations qui sont sûres et puis des informations qui ne sont pas sûres et ici quelle est l'information qui n'est pas sûre
- 05 M Un vol
- 06 R Michel voyons ?
- 07 M UN VOL
- 08 R LE VOL ?

²⁶ CECRL (2001) p. 81-99

09 M Oui

10 R C'est quelle phrase qui est-c'est quelle phrase là dans l'article Michel ?

11 M Eh mais rien n'a été volé

12 R Mais rien ?

13 A N'AUrait été

14 M XXX été volé

15 R Ahh:: mais rien n'AURAIT été volé

16 A XXX

17 M Ouais rien n'aurait été volé

18 R Ahh alors effectivement c'est l'information qui n'est pas sûre pourquoi vous me dites qu'elle est pas sûre ?

19 M XXX

20 T A été fouillé/

21 M A été fouillé par des voleurs pendant la nuit

22 R Quelle est/

23 A XXX

24 R Regardez écoutez-moi bien dans cette phrase mais rien n'aurait été volé effectivement c'est une formation qui n'est pas sûre

25 S Sûre

26 R C'est à dire on ne sait pas si elle est vraie mais pourquoi pourquoi moi je dis c'est celle-là c'est cette information-là qui n'est pas sûre pourquoi ?

27 S XXX

28 M XXX

29 R Il y a quelque chose dans cette phrase la façon dont elle est écrite cette phrase qui me dit ça ce n'est pas sûr

30 A Parce que euh/

31 M Parce que elle a été fouillée par des voleurs dans la nuit

32 R Ça c'est sûr ça c'est sûr Michel

33 A Non non non non pour moi c'est parce que après le volé c'est trois points ((geste de la main indiquant 3 points))c'est le on ne sait pas parce que c'est comme le eera peut-être quelque information après donc ils mettent les trois points

34 R Allez je vais je vais je vais vous aider je vais vous aider un peu

35 A RIRES

36 R C'est le temps du verbe

37 A N'aurait

38 R Quel est le temps de ce verbe ? Vous le connaissez ?

39 AS Imparfait

40 S Plus-que-parfait

41 T Oui n'aurait

42 R Oui n'aurait c'est quel temps ça ?

43 AS XXX

44 M Conditionnel
 45 R AHHH CONditionnel !

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons observer comment le formateur réinvestit les informations apportées par les apprenants pour les guider vers la solution. Par exemple, la réponse de Michel comporte un seul mot (5, 7) qui montre que l'apprenant a repéré le bon endroit par conséquent Richard l'invite à lire la phrase où se trouve l'information (10). Dans sa lecture Michel se trompe justement sur le temps du verbe (11) ce qui enclenche un mouvement d'hétéro-répétition auto-interrompu avec une intonation montante (12) qui a fonction de solliciter une auto-correction de la part de Michel. Au tour 13, Anne prend la parole en effectuant une hétéro-correction suivie de l'auto-correction de Michel (14), ce qui suggère que la lecture permet à cette apprenante - dont la première réponse (2) laisse entendre qu'elle n'avait pas tout à fait compris la consigne - de reprendre le dessus. Au tour 18, le formateur donne un premier *feedback* positif (« alors effectivement c'est l'information qui n'est pas sûre ») mais en même temps relance les apprenants en leur demandant de justifier (« pourquoi ? »). Cette nouvelle sollicitation produit la réaction d'autres apprenants (Thérèse à 20 et Serge à 27) silencieux jusque-là. À la réponse erronée d'Anne (33), le formateur réagit en donnant un indice supplémentaire dans le but dirait-on de mieux orienter les apprenants (34). En effet, cela déclenche la réponse simultanée des apprenants (35) pour aboutir finalement à la bonne réponse au tour 44. Nous voyons ainsi que la façon de conduire cette activité – qui vise une compétence linguistique - stimule la prise de parole des apprenants en développant la compétence d'expression orale en interaction avec une focalisation sur le contenu puisqu'il y a négociation de sens, mais aussi des compétences générales comme le savoir apprendre.

Cette façon d'agir est explicitée et justifiée dans l'EAC de Richard qui semble avoir identifié des obstacles (« les temps morts ») et des solutions possibles pour l'apprentissage en ligne :

R Je pense que en distanciel A MON point de vue hein en distanciel il ne faut pas laisser de temps mort ++euh+ autant en présentiel on peut leur dire « bon allez vous préparez ça je vous donne + pendant dix minutes » + euh toi t'es dans la classe tu tournes un peu puis + pas trop maintenant à cause du truc mais enfin bon+ tu tournes un peu + en fait il y a une+++un certain temps mort + de certains temps morts qu'on peut accepter + en distanciel tu peux pas le faire

Du discours de Richard, il émerge l'importance de l'oral en distanciel (§3.1.2) parce que « ça passe assez bien ». L'oral, faire parler les apprenants est une activité qui fonctionne bien pour le formateur. Dans l'extrait ci-dessus, nous relevons la question d'avoir un espace physique partagé qui permet de laisser travailler en autonomie les apprenants tout en restant présent dans la classe « toi t'es dans la classe » voire de réduire les distances physiques « tu tournes un peu ». En distanciel, selon Richard, on obtiendrait l'effet contraire, c'est-à-dire le décrochage :

R Parce que si tu laisses instaurer quelques temps morts + de quelques minutes euh+ clac + ça-ça perd + ça perd de son intérêt + il y a des gens qui risquent de décrocher d'une manière ou d'une autre OU faire autre chose pendant ce temps et + je pense que le distanciel c'est ça c'est NE pas avoir de temps morts

Ces propos mettent en lumière également la question de l'autonomisation de l'apprenant dans la configuration numérique. La réflexion de Richard porte alors sur le choix des activités qui d'un côté favorisent la production orale et de l'autre permettent aux apprenants de développer leur autonomie comme par exemple les exposés :

R DONC effectivement avoir des exercices ou des échanges qui permettent de favoriser l'oral l'expression orale et++à partir d'un document effectivement autre chose qui est important à mon sens + dans le distanciel mais peut-être que je m'avance un peu + je sais pas + eum + c'est de donner des documents à préparer avant quoi + de manière à ce que ++ à ce qu'ils puissent + ils ne découvrent pas le document comme ça euh sur un ordinateur ou sur un portable où on le voit MAL

Richard affirme tenir compte des éventuelles difficultés liées aux équipements et aux conditions de travail (« ils ne découvrent pas le document comme ça sur un ordinateur ou un portable ») et met l'apprenant dans une posture active face à l'apprentissage. D'ailleurs, cette démarche implique de mobiliser plusieurs compétences (langagières, organisationnelles...) qui relèvent non seulement des savoirs mais aussi du savoir-faire et du savoir-apprendre. En effet, le formateur à la fin de la séance où les apprenants ont fait des exposés il se déclare satisfait du résultat et de la participation. Il remercie les apprenants qui à leur tour semblent contents de leur travail :

R On est arrivé à la fin, je pense que vous êtes fatigués parce que #vous avez beaucoup parlé#

AS Rires et sourires

R Donc MERCI beaucoup d'avoir-d'avoir participé aujourd'hui à:: aussi activement à:: ce truc d'avoir travaillé déjà avant hein puisque vous l'avez travaillé avant

Nous observons maintenant un autre type d'activité de production orale. Dans l'extrait suivant, les apprenants sont invités à produire une réponse conforme à la situation de communication contenue dans l'enregistrement qu'ils viennent d'écouter. Claire lit la consigne et laisse travailler les apprenants en autonomie :

01 C Vous allez faire le numéro b le petit b « que répondez-vous à Mlle Plantelait conservez-vous ou remboursez-vous les arrhes ? » d'accord ? ++ je m'absente une petite seconde pendant que vous préparez votre réponse d'accord ? ((elle regarde l'écran et quitte))

02 AS ++

03 C ((elle revient)) c'est bon ? alors qui est-ce qui me donne sa réponse ? Noch ?

04 N ((expire, une main qui tient la tête)) non Madame j'ai pas encore fini + parce que c'est répons à comme le conversation ?

Au tour 1, nous voyons que la consigne n'est pas vraiment expliquée mais juste lue et que les deux régulateurs phatiques (« d'accord ? ») par lesquels elle sollicite un *feedback* restent sans réponse. Pendant l'exécution de la tâche, elle s'absente donc cela pourrait relever d'une activité en autonomie. Au tour 3, Claire revient, formule une première question de vérification (« c'est bon ? ») qui ne reçoit pas de réponse, puis sollicite une réponse d'abord en s'orientant vers le groupe (« qui me donne une réponse ? ») ensuite vers une apprenante en particulier (Noch). L'apprenante produit un alignement négatif affirmant qu'elle n'a pas fini. Ce mouvement de refus est accompagné d'autres signaux paraverbaux (elle expire, elle tient sa tête en signe de concentration). En outre, elle demande des éclaircissements sur la consigne (« parce que c'est répons à comme le conversation ? »).

La formatrice a simplement lu la consigne en pensant sans doute qu'elle était suffisamment claire. Les silences et l'alignement négatif de Noch montrent que l'apprenante ne se sent pas prête car elle doute de ce qu'elle a compris et c'est seulement au moment où la formatrice lui pose la question qu'elle lui fait part de ses difficultés. L'extrait ci-dessous, nous fournit quelques pistes à explorer pour identifier les origines de ce phénomène. La formatrice, après un exercice de transformation sur le passé composé duré 25 minutes, propose une activité de réécriture avec le même objectif linguistique. Au tour 1, nous remarquons la formule « compliquer un peu les choses » ce qui a peut-être le but de lancer un défi aux apprenants. Ensuite, la lecture de la consigne ne comporte pas de reformulation, mais le faible « oui » de Thérèse semble suffisant à la formatrice pour laisser travailler les apprenants en autonomie pendant 5 minutes.

- 01 C Alors on va compliquer un peu les choses maintenant ((recherche doc et lecture par une apprenante à haute voix)) voilà alors maintenant tout le monde va préparer « je vais vous raconter ma journée d'hier »
- 02 T >oui<
- 03 C Alors il suffit que vous prépariez les verbes après on va le corriger ensemble + hein ? ((5 minutes sont laissées aux apprenants))
- 04 T >oui<
- 05 C C'est bon ?
- 06 N Madame avec le verbe euh:::++ euh me lever c'est/
- 07 A C'est laisse comme ça laissez comme ça
- 08 N Le XXX c'est avec euh::: le verbe le verbe être Mme?
- 09 C Oui oui comme-c'est comme le verbe se lever se coucher c'est avec le verbe être
- 10 A Je suis lavé
- 11 C Je ME suis levé

12 N *XXX*

13 T *XXX*

14 N *XXX*

15 T *XXX*

16 N *XXX*

17 C #Moi je ne comprends pas là#

18 A #Moi non plus moi non plus#

19 N Rires

20 A Rires

21 N Parce que c'est c'est compliqué parce que c'est quoi ?

22 C Comment ?

23 N Parce que le matin se-se réveiller non ? ou comment ?

24 C Oui \$xxx\$ qu'on fasse la correction ? ++ d'accord ? ++ ok ? T vous commencez ?

Au tour 5, la formatrice sollicite les apprenants pour voir s'ils sont prêts pour la correction, c'est à ce moment que Noch demande de l'aide (6) pour un verbe pronominal qui de toute évidence lui pose problème. Elle semble ignorer la réponse de sa camarade (7) et sollicite explicitement l'aide de Claire en proposant un parallèle avec un autre verbe (8) ce qui représente une trace de son travail cognitif. La formatrice valide sa proposition (9) et précise la réponse (11) tandis que l'intervention d'Anne n'est pas traitée.

Malgré l'explication de Claire, nous assistons à un échange entre Noch et Thérèse dans leur langue maternelle (de 12 à 16) ce qui exclut les autres participants de la conversation. Cette alternance codique est relevée au tour 17 par la formatrice qui avec un sourire manifeste son incompréhension sans doute dans le but de reprendre le contrôle de la situation. D'ailleurs,

Noch rit (19), puis au tour 21 explicite la raison de son aparté (« parce que c'est compliqué ») et ébauche une question (« parce que c'est quoi ? »). Au tour 24, la formatrice propose de passer à la correction. Ces deux sollicitations à la cantonade sont suivies de deux secondes de silence ce qui pousse Claire à interroger une apprenante nominativement. Dans cet extrait, les difficultés des apprenants ne semblent donc pas directement imputables à la configuration numérique mais plutôt aux compétences visées et aux activités proposées. En effet, le travail se focalise sur la langue avec des exercices de transformation qui relèvent exclusivement de la compétence grammaticale sans contextualisation et sans travail autour du sens. De plus, le temps qui est laissé aux apprenants pour travailler en autonomie ne semble pas leur donner la confiance suffisante pour demander spontanément de l'aide ou des explications supplémentaires avant de commencer l'exercice. Ce manque de confiance induit des échanges entre les apprenants dans leur langue qui peut apparaître comme une sorte d'aparté dans le but de trouver de l'aide. Le rôle de la formatrice semble ainsi perçu comme simplement d'expert de la langue. En effet, la focalisation sur le code qui dans un cours de langue étrangère est l'élément d'asymétrie par excellence augmente la distance sur l'axe vertical qui va s'ajouter à celle sur l'axe horizontal due à la configuration numérique.

Conclusion :

Dans cette partie, nous avons analysé plusieurs extraits et nous avons constaté que la configuration numérique semble se prêter au travail autour de l'expression orale dans une logique de négociation du sens afin de favoriser la prise de parole spontanée, la justification de ses affirmations et l'autonomisation des apprenants. En effet, dans le cas d'un exposé, les apprenants sont amenés à développer des compétences plus générales (par exemple organisationnelle). En revanche, des activités qui ciblent la compétence grammaticale avec des exercices sur la forme semblent représenter un effort cognitif considérable qui génère un ressenti négatif et une perte de confiance chez l'apprenant. En effet, une focalisation sur la langue met l'apprenant face à ses difficultés et à ses seuls savoirs sans pouvoir faire appel à d'autres compétences l'enfermant dans une logique de la bonne ou mauvaise réponse. De plus, dans une configuration numérique le travail sur la langue peut accentuer davantage la perception de la distance physique puisqu'il augmente la distance sur l'axe vertical (critère 4).

En conclusion, les difficultés que nous avons pu constater d'après les observations de classe ne dépendent pas directement de la configuration numérique en soi mais des activités et des

compétences visées. D'ailleurs, la classe virtuelle peut implémenter le processus d'autonomisation des apprenants ce qui est parfaitement aligné avec la mission du Centre Alpha Choisy (§2.1).

Dans la partie suivante, nous nous intéresserons à l'impact de la technologie dans les rituels de communication dans le but d'identifier les éventuels obstacles de la classe virtuelle d'un point de vue interactionnel.

3.2.2. Rituels de communication : le dispositif technologique comme interlocuteur

La médiatisation de la classe implique l'interposition d'un instrument technologique. Nous nous demandons dans quelle mesure cette interface influe sur les rituels de communication notamment à l'ouverture de l'interaction. Dans l'extrait suivant, nous observons les échanges entre deux des trois participants déjà connectés. C'est le début du cours et le formateur se renseigne sur les apprenants qui manquent à l'appel. La cause de leur retard ou absence semble être d'origine technique « un problème d'internet » (2, 3, 4, 6, 7, 8). Au tour 9, le formateur voit que quelqu'un est en train de se connecter et essaie de l'identifier :

- 01 R Alors Anne s'est pas connectée ou quoi qu'est-ce qui lui arrive ?
- 02 S Il y a un problème de internet
- 03 R Elle a un problème d'internet ?
- 04 S Oui parce qu'elle XXX
- 05 R J'ai pas eu de nouvelles de David
- 06 S David je pense qu'il y a un problème aussi
- 07 R Oui il y avait une histoire de-de-comment s'appelle ?
- 08 S De brouille ?++++
- 09 R Je sais pas qui essaie de se connecter là mais il n'y arrive pas

- 10 S Euh David non ? Sais pas
- 11 R Huawei-PRO c'est pas Thérèse ça ?
- 12 S Huawei-PRO attends + peut-être

En effet, le dispositif affiche par défaut le nom de l'appareil technologique par le biais duquel s'établit la connexion. Le logiciel Zoom offre l'opportunité de renommer le dispositif (figure 14) pour faire apparaître son nom mais l'apprenante n'a de toute évidence pas effectué cette manipulation :

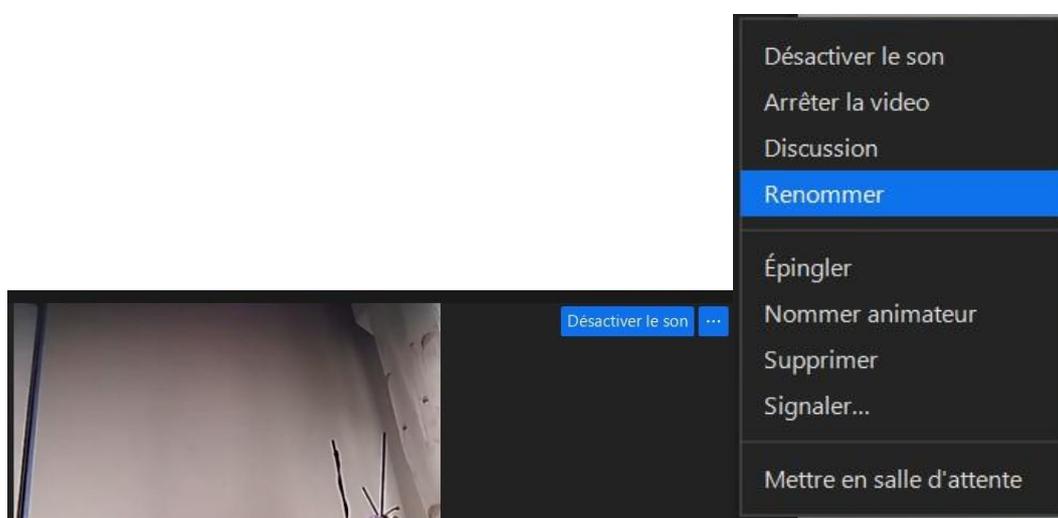


Figure 14. Renommer Zoom²⁷

Par conséquent, l'opération de reconnaissance du participant se fait d'abord par le nom de son outil numérique et ensuite par l'affichage à l'écran de son image. L'association nom du participant-nom de l'appareil crée alors une identification de l'individu avec l'instrument technologique qu'il utilise. De ce fait, il émerge que le contact social est subordonné à la connexion entre les deux appareils. Dans l'extrait ci-dessous nous pouvons observer les conséquences de cette configuration sur la spontanéité de l'échange :

- 01 R Ah voilà Thérèse, bonjour Thérèse

²⁷ Nous avons rogné l'image pour préserver l'identité de notre collaboratrice

02 S Non mais ne pas encore mettre le micro
03 R Pas encore connectée + bonjour
04 T Bonjour
05 R Vous allez bien ?
06 T Bien merci et vous ?

Au tour 1, le formateur vraisemblablement a accès à l'image de l'apprenante avec qui il souhaite établir un contact social. Cependant, les tours 2 et 3 suggèrent que ce n'est pas encore possible. En effet, au moment de la connexion, le logiciel Zoom affiche en bas de la vignette du participant le message « Untel se connecte à l'audio... » (figure 15), les trois petits points mobiles indiquant que le processus est en marche :

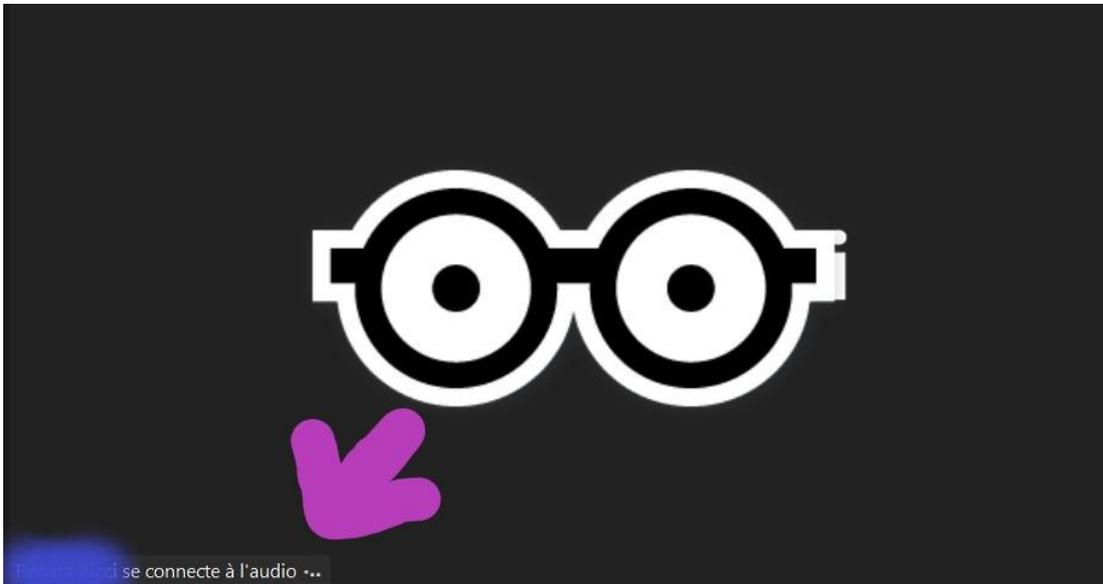


Figure 15. Connexion audio Zoom²⁸

L'accès à la classe virtuelle présuppose alors un certain nombre d'interactions technologiques qui deviennent partie intégrante des rituels de communication. Par ailleurs, la mise en relation n'est pas immédiate, mais médiée par l'instrument qui impose une séquentialité précise : d'abord la connexion technologique, ensuite le contact social. L'extrait ci-dessous nous invite à nous interroger sur l'impact que cette disjonction entre interaction technologique et

²⁸ Nous avons utilisé un sticker et un aérographe afin de préserver l'anonymat de notre collaboratrice

interaction sociale peut avoir. Le cours a commencé depuis 45 minutes, les apprenants sont en train de lire le texte de l'activité lorsque Michel arrive dans la classe (1) :

- 01 M Bonsoir ((arrive pendant la lecture de Thérèse))
- 02 R Bonsoir Michel
- 03 M >J'avais pas de connexion, j'ai connecté j'arrive pas<
- 04 S Bonsoir
- 05 R ON VOUS VOIT PAS ON VOUS VOIT PAS Michel
- 06 M >j'ai dit j'avais connecté il m'a dit « patientez patientez » et ça arrive pas<
- 07 R Ah « patientez » bon on va patienter alors est que vous -vous nous entendez ?
- 08 M Heureusement que je suis entré là
- 09 A Rires
- 10 M Oui j'ai ouvert/
- 11 R Est-ce que vous nous voyez ?
- 12 M Oui
- 13 R Bon c'est déjà bien !

Au « bonsoir » de Michel, Richard et Serge répondent en saluant (2 et 4) ce qui provoque des chevauchements sur la réplique de Michel (3) dans laquelle il explique la raison de son retard. En plus des chevauchements, sa voix s'entend faiblement. La réaction on pourrait dire instinctive de Richard est de monter le ton (5) mais au lieu de dire « on ne vous entend pas » il dit « on ne nous voit pas » ce qui apparaît comme une incongruence, d'autant plus que Michel était visible à l'écran (en tout cas dans l'enregistrement son image s'affiche normalement). D'ailleurs, Michel effectue un mouvement d'auto-reformulation (6). Observons maintenant les

deux usages du verbe « dire », « j'ai dit » et « il m'a dit » : le premier avec le pronom de première personne du singulier sert à rapporter ses propres mots dans un mouvement d'auto-citation, le deuxième avec le pronom à la troisième personne du singulier est une hétéro-citation qui se réfère sûrement au message « veuillez patienter » généré automatiquement par le logiciel Zoom qui met en attente l'utilisateur. Ainsi, le parallélisme de ces deux formulations « j'ai dit » et « il m'a dit » met en évidence le rôle interactionnel du dispositif technologique qui apparaît comme un interlocuteur à part entière.

La suite de l'échange vise à s'assurer du bon fonctionnement du canal audio-visuel (7-8-10-11-12-13). Sur 13 tours de parole 8 sont consacrés strictement à des échanges autour des difficultés dues à l'interaction avec le logiciel et 4 possèdent une fonction sociale corrélable avec le rituel d'ouverture-clôture d'un échange (salutations : 1, 2, 4 ; clôture de l'échange : 13). Si les problèmes de connexion constituent un obstacle à l'interaction sociale pour les apprenants qui tentent de se connecter, pour ceux qui sont dans la classe ils peuvent nourrir l'interaction pédagogique en devenant un sujet de conversation dans l'attente de réunir tout le monde.

Conclusion :

Sur le plan interactionnel, la technologie semble avoir un impact significatif sur la perception de la distance. Dans les extraits que nous avons analysés, en effet, le dispositif technologique apparaît comme un véritable interlocuteur. Cependant, l'interaction technologique diffère de l'interaction humaine du fait qu'elle génère automatiquement des messages standard qui ne s'adaptent pas au niveau de langue ni de compréhension de l'interlocuteur humain. Dans le cas d'une incapacité à dialoguer préalablement avec le dispositif, nous serions face alors à un type de déconnexion au sens stricte du terme comme impossibilité d'accéder concrètement à la classe. Or, si cette interaction peut effectivement représenter un écueil pour des apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés, nous nous demandons si elle ne pourrait pas faire l'objet d'un apprentissage ciblé dans le but de préparer les apprenants à l'utilisation des outils numériques. L'incapacité de surmonter cette difficulté à l'ère du tout numérique constitue en effet un problème d'insertion sociale – une des missions du CAC.

Dans la partie suivante, nous nous pencherons sur la gestion des tours de parole afin d'observer l'impact de la technologie sur les phénomènes comme les chevauchements et les silences, phénomènes susceptibles de créer un effet de cacophonie ou de rupture communicationnelle et de déconnexion dans l'interaction.

3.2.3. Gestion des tours de parole : trouver le bon rythme

Dans le chapitre 2 du cadre théorique, les études que nous avons consultées montrent que l'impossibilité de créer un contact oculaire direct a une influence sur les interactions en ligne notamment sur le rythme des échanges qui serait moins soutenu en distanciel. Nous allons à présent observer comment les formateurs gèrent l'allocation des tours et les phénomènes que leurs démarches génèrent.

Dans l'extrait ci-dessous, Richard pose une question à la cantonade (1) qui est suivie de 3 secondes de silence ce qui peut être interprété comme une rupture du contrat didactique car personne ne répond à la sollicitation de l'enseignant :

- 01 R Qui veut commencer qui veut se jeter à l'eau là ? +++
- 02 A Rires
- 03 S Anne
- 04 A Ook
- 05 N Ohh XXX
- 06 R Allez Anne tout le monde vous écou/alors écoutez ce que je vous propose c'est que pendant que quelqu'un parle les autres + on les entend pas
- 07 S Fermez la bouche
- 08 AS Rires
- 09 R A LA fin voilà on se tait ET à la fin-à la fin si vous voulez poser des questions et bien euh vous pouvez poser vos questions à Anne mais on va d'abord écouter-écouter ce que \$nousXXX\$ Anne qu'est-ce qu'elle a préparé allez y
- 10 A D'accord

Le rire d'Anne (2) pourrait être le signal d'un certain malaise face au silence mais aussi une façon de s'auto-désigner. Cette réaction semble en effet entraîner un mouvement d'hétéro-désignation effectué par Serge (3) vers Anne qui accepte apparemment sans hésitations (4). Il

nous est impossible d'interpréter le sens du tour 5 qui semble signifier une déception, mais pourrait aussi bien être un commentaire adressé à soi-même car l'apprenante a l'air d'être occupée à chercher quelque chose. En tout cas, cette intervention n'est pas relevée par le groupe ni par le formateur qui valide la proposition de Serge (6). Cependant, lorsqu'il est en train d'attribuer la parole à Anne il s'auto-interrompt pour s'adresser au groupe. Ce changement d'orientation a comme objectif de rappeler les règles pendant l'exposé. Nous comprenons qu'il s'agit d'un rappel car l'intervention de Serge au tour suivant provoque un chevauchement complétif. Dans la formulation de Richard, nous observons cependant un changement énonciatif : il passe de la troisième personne du singulier (« tout le monde vous écoute ») qui l'inclut parmi l'auditoire à la première personne du singulier (« ce que je vous propose ») qui marque son rôle de meneur du jeu pour finir à l'emploi du pronom « on » à valeur de première personne du pluriel pour atténuer l'impératif de se taire pendant que l'apprenante parle. L'intervention de Serge aussi montre un changement énonciatif, mais elle semble s'insérer dans un interdiscours dans lequel Serge reprend les propos du formateur - ou du moins une interprétation correcte - en les formulant avec un impératif à la deuxième personne du pluriel adressé aux apprenants et donc à lui aussi. D'ailleurs, le fait qu'il appartienne au groupe récepteur lui permet de dire les choses de manière plus directe ce qui entraîne le rire de ses camarades (8) ainsi que la validation de Richard (9).

Nous avons vu dans cet extrait, que la question à la cantonade provoque un moment de silence plus ou moins long suivi d'hésitations et de négociations pour (s') attribuer le tour de parole. Dans l'extrait ci-dessous, nous voyons que de nouveau la question à la cantonade produit jusqu'à 6 secondes de silence (1). Au tour 3, Michel prend la parole mais pour se désengager de l'échange. Au tour 4, le formateur effectue un mouvement d'hétéro-répétition en accentuant la dernière syllabe sur un ton qui indique à la fois l'étonnement et l'interrogation. Le rire d'Anne (2 et 5) a sans doute l'intention de réduire la tension que la rupture du contrat didactique provoque. Richard change alors de stratégie en désignant Thérèse (6) ce qui, après une séquence latérale déclenchée par Michel, débloque la situation.

- 01 R EST-ce que les autres ont des questions à poser à Anne ?
+++++
- 02 A Rires
- 03 M Pas de questions

- 04 R Pas de questions ?
- 05 A Rires
- 06 R Michel n'a pas de questions Thérèse vous avez des questions ?

Ce type de silence peut se produire dans une situation de classe en présentiel, mais à distance il peut être interprété aussi comme une coupure de la connexion :

- 01 C Alors est-ce que vous avez entendu cette fois-ci ?
- 02 AS +++
- 03 C Allô ? Allô ?

Le silence (2) après la sollicitation de Claire (1) semble être vécu comme une perte de connexion. D'ailleurs, l'emploi de la formule « Allô ? » typique des conversations téléphoniques où l'on n'a pas accès à l'image de l'interlocuteur semble emblématique de cette situation.

Un troisième cas de figure est observable dans l'extrait suivant où la formatrice attribue elle-même le tour (1) dès le début :

- 01 C Le numéro 5 Noch ? ++++
- 02 N Ah:: il ++
- 03 J Voir
- 04 N <Il a de+++il a ([dəwi])?>
- 05 C Non on-donc c'est-c'est le verbe DEvoir donc ce sera/
- 06 N Devoir c'est+euh

07 C Il/+++

08 J Voir XXX

09 N Il::: il a de+++

10 T >Il a ([devçi])<

11 N Il a ([devçi]) ou pas Madame ?

Le silence qui suit l'allocation du tour (1) semble cette fois-ci être interprété comme le temps nécessaire à l'apprenante pour réfléchir à la réponse à donner. En effet, Noch, désignée par Claire, se place dans le tour suivant (2) et ses hésitations confirment qu'elle est en train de réfléchir ou qu'elle n'a pas la réponse. D'ailleurs, son silence déclenche l'intervention de Julie qui tente à son tour (3) mais l'enchaînement rapide de Noch (4) laisse croire qu'elle n'avait pas l'intention de céder la parole et revient dans le *floor* en proposant une réponse bien que le ton montant sur le *token* final pourrait signifier une demande d'aide. La formatrice reprend le verbe problématique au tour 5 mais effectue un mouvement d'auto-interruption destiné à relancer Noch. Au tour 6, Noch reprend la parole mais renouvelle de manière plus explicite sa demande d'aide qui reste sans réponse car Claire effectue de nouveau un mouvement d'auto-interruption (7). Le silence que cette nouvelle relance provoque est peut-être interprété par Julie (8) comme une opportunité pour prendre la parole bien qu'elle semble tout simplement réfléchir à voix haute. Au tour (9) Noch reprend la parole même si elle montre des hésitations par des pauses et des silences ce qui provoque l'intervention de Thérèse (10). La reprise de la proposition de Thérèse par Noch montre qu'elle se sent toujours l'apprenante désignée pour répondre à la sollicitation de la formatrice. Son intervention se termine par une demande d'aide sous forme de question qui interpelle directement la formatrice.

Dans l'extrait ci-dessous, nous voyons apparaître un autre phénomène dû à l'absence d'allocation nominative du tour : le chevauchement.

Extrait « Les verbes »

01 R Dites-moi les verbes que l'on voit là-dedans

02 A Les verbes c'est euh

03 T XXX

- 04 R Dites-moi les temps des verbes que vous avez ici
- 05 N Imparfait
- 06 A C'est le/
- 07 T XXX
- 08 M XXX
- 09 N C'est imparfait
- 10 T Oui imparfait

Au tour 1, Richard sollicite les apprenants par un impératif (« dites-moi »), Anne est la première à occuper le *floor* (2) mais l'intervention de Thérèse - inaudible car la voix est plus faible - se superpose (3). Richard interprète sans doute ces interventions comme une demande de précisions car il reformule sa requête (4) sans attribuer de tour de parole ce qui produit de nouveaux chevauchements qui montrent une sorte de lutte pour le crachoir.

Le chevauchement dans les interactions en ligne selon Claire est plus difficile à gérer. Dans l'extrait suivant, nous avons demandé à la formatrice de commenter un extrait où apparaît ce phénomène de synchronisation :

- 01 C C'est typiquement + c'est typiquement ce qui se passe + alors ça se passe ici : par Zoom mais ça se passe aussi en classe régulièrement ++ et c'est beaucoup plus facile de réguler les choses quand on est en-ensemble que quand on est à distance
- 02 L Ah oui pourquoi ?
- 03 C Euh ++ je ne sais pas peut-être que dans + dans la gestuelle on peut avoir quelque chose qui + peut-être adoucit le fait de lui dire bon alors maintenant tais-toi laisse parler les autres+ euh+ je trouve que c'est plus difficile quand on est-quand on est à distance

D'abord nous observons que le chevauchement est un phénomène qui se produit en distanciel aussi bien qu'en présentiel (« ça se passe ici par Zoom mais ça se passe aussi en classe »), mais d'après la formatrice la distance représente un écueil dans la gestion des tours de parole (« c'est beaucoup plus facile de réguler les choses quand on est ensemble que quand on est à distance

»). La justification qu'elle donne après quelques hésitations fait référence à l'aspect non verbal de la communication, à savoir les gestes qui peuvent aider à adoucir le message.

Conclusion :

Dans les séquences étudiées, l'allocation des tours de parole se réalise par des questions à la cantonade ou par désignation d'un apprenant. La question à la cantonade produit :

- 1) Des silences susceptibles de générer des tensions dues à la rupture du contrat didactique
- 2) Une hétéro-désignation d'un apprenant par un autre apprenant
- 3) Une auto-désignation
- 4) Une impression de déconnexion

En ce qui concerne l'attribution du tour de parole par les formateurs les effets observés sont les suivants :

- 1) Le silence qui suit la prise de parole n'est pas interprété comme une rupture du contrat mais comme un moment de réflexion
- 2) L'apprenant désigné prend son temps pour réfléchir avant de répondre
- 3) Le silence qui suit sa prise de parole peut être interprété par les autres participants comme une intention de céder le tour

Si la plupart des effets produits par les deux typologies d'allocation de tours de parole ne présentent pas de différences saillantes entre la configuration pédagogique en distanciel et celle en présentiel, le quatrième point du premier type et le troisième du deuxième nous paraissent relever de la classe virtuelle où la distance physique et l'impossibilité du contact oculaire ne permettent pas d'estimer si le silence est dû à une incompréhension du message ou à une rupture de la communication à cause d'un problème technique dans le cas d'une question à la cantonade. Pour les mêmes raisons, il semble être difficile pour les autres participants d'interpréter le silence du camarade désigné, même si le vol de tour provoqué par une certaine impatience est tout à fait plausible.

Quant aux chevauchements, il apparaît que la distance peut représenter un obstacle étant donné qu'elle ne permet pas de recourir à la communication non verbale et notamment aux gestes accompagnateurs qui peuvent adoucir le message.

Dans la partie suivante, nous allons nous intéresser aux *affordances* offertes par la configuration numérique et leurs éventuelles imbrications dans les interactions.

3.3. Les *affordances* : imbrications technologiques et sociales

Dans cette partie nous allons nous intéresser à la gestion des *affordances* (micro et caméra essentiellement) afin d'observer l'usage que les formateurs en font pour favoriser la synchronisation. En distanciel, en effet, l'impossibilité d'établir un contact oculaire direct peut avoir un impact sur la prise de parole par exemple en provoquant des chevauchements ou au contraire des silences. Nous nous interrogeons sur le rôle que la technologie joue sur ces phénomènes et notamment sur l'effet de connexion.

3.3.1. Voix et image : affirmer sa présence en ligne

Nous avons vu que dans une configuration numérique, le micro et la caméra sont les moyens par lesquels les participants peuvent faire entendre leur voix et montrer leur image c'est-à-dire manifester leur présence en ligne. Que se passe-t-il si l'un des deux équipements est défaillant ?

D'après Claire, les chevauchements « c'est quelque chose de courant y compris en cours » (nous comprenons : en présentiel). Une apprenante en particulier a tendance à prendre la parole au détriment des autres que ce soit en présentiel ou en distanciel, ce qui parfois oblige Claire à intervenir :

C Oui c'est le moment où je demande à Anne #de se taire# pour que tout le monde se remobilise et que + et ne pas avoir Thérèse euh ++ Anne qui LA PREMIERE s'exprime parce qu'elle a tendance à être toujou-enfin à ne pas laisser les autres s'exprimer

Dans cet extrait, nous voyons que la démarche de Claire pour résoudre un problème de gestion de la parole est d'ordre social puisqu'elle demande à l'apprenante de se taire pour laisser parler les autres. C'est une solution qui peut être utilisée en présentiel aussi bien qu'en distanciel. Dans l'extrait suivant, nous observons comment les *affordances* peuvent fournir une solution technologique :

R Anne + je lui ai coupé le micro + voilà quand on est en

présentiel je lui dis bon sur le ton de la plaisanterie il n'est pas question de l'agresser hein mais voilà

Nous remarquons dans les propos de Richard l'usage qu'il fait de la technologie pour résoudre un problème de gestion de la parole qui relève du domaine sociologique. Effectivement, face à une apprenante « très bavarde » (Richard) le formateur adopte un comportement différent selon la configuration pédagogique. Le but étant de reprendre le contrôle de la parole dans les deux cas, nous voyons qu'en présentiel, Richard a recours à la communication verbale (« je lui dis ») et paraverbale (« sur le ton de la plaisanterie ») afin d'adoucir son intention (« il n'est pas question de l'agresser »). En revanche, en distanciel il déclare s'être servi de la fonction de « couper le micro » (« je lui ai coupé le micro ») en recourant donc à une solution technique pour résoudre un problème d'ordre social. Alors dans quelle mesure la technologie influe sur la prise de parole dans un groupe classe où tout le monde n'a pas la même qualité d'équipement ?

Dans l'extrait suivant, Michel donne une première réponse (2) qui est à peine audible. D'ailleurs Richard manifeste sa difficulté de l'entendre (3) ce qui produit un mouvement d'auto-répétition de Michel (4) :

- 01 R Quand je vous dis vous avez fait des progrès en français
qu'est-ce que ça veut dire ?
- 02 M >On est en train de-en train d'avancer avancer<
- 03 R Je vous entends très mal Michel
- 04 M J'ai dit on est en train d'avancer avancer avancer
- 05 R Donc vous avez avancé oui oui

Nous avons pu constater à plusieurs reprises que le matériel technologique de Michel est défaillant puisqu'il ne transmet pas correctement sa voix. Dans un moment de lutte pour le crachoir comme par exemple dans l'extrait « Les verbes », Michel est inaudible (8) à cause de la qualité de la connexion et du matériel technologique tandis que pour les autres il s'agit plutôt d'un problème de synchronisation. Par conséquent, dans l'espace virtuel où la saillance du participant tient à sa voix et à son image, l'audibilité et/ou la visibilité détermine son existence même en tant qu'interactant. En d'autres termes, si le participant n'est pas audible il perd une des facultés qui lui permet d'affirmer sa présence en ligne et risque d'être oublié. Dans ce cas,

alors, la configuration numérique contribuerait à augmenter l'effet de distance et de déconnexion.

L'autre *affordance* que nous allons considérer dans notre recherche est la caméra. Nous avons vu dans le cadre théorique que le dispositif technologique pour le moment ne donne pas l'opportunité d'établir un contact oculaire direct mais que le positionnement face à la caméra permet de faire « émerger une coprésence virtuelle » (Guichon, 2011 : 86 cf. §1.4.1). Nous essaierons de comprendre comment les participants sont orientés face à la caméra, leur degré d'investissement (cf. §1.4.1) et comment ces facteurs influencent les interactions en ligne. Faute de pouvoir montrer le visage des participants, nous espérons pouvoir mettre en évidence les traits saillants de cette configuration à travers nos descriptions et celles données dans les EAC. En particulier, la configuration choisie par Claire nous a interpellée pendant les observations car la formatrice apparaît de profil lorsqu'elle s'adresse aux apprenants. Dans l'extrait suivant elle nous explique sa démarche :

C Oui alors c'est vrai que moi je travaille avec deux écrans à la maison + et donc en fait je regarde l'écran qui n'est pas celui qui me prend en photo ++ qui n'est pas celui sur lequel il y a la caméra donc je pense que de temps en temps on ne voit pas beaucoup mais c'est dû à ce décalage entre les deux écrans + parce que l'écran sur lequel je travaille est un peu plus haut il est a ++ une dizaine de cm ((geste illustrant les cm)) au-dessus de l'autre

Le double écran explique l'affichage de profil de Claire, ce qui a comme effet un regard hors-champ lorsqu'elle s'adresse aux apprenants. De plus, le décalage d'une dizaine de cm entre les deux écrans fait que le visage de la formatrice est en bonne partie coupé (« on ne voit pas beaucoup »). Nous nous sommes interrogée sur la valeur du pronom « on » dans les propos de Claire (impersonnelle ou première personne du pluriel ?) pour déterminer s'il s'agit d'un phénomène réciproque ou univoque. Nous essayons en effet de comprendre s'il y a parité dans la perception de l'autre (cas 1) ou au contraire inégalité (cas 2).

L'extrait ci-dessous nous donne quelques éléments de réponse :

C Alors en ce qui me concerne ils sont toujours présents à l'écran parce j'ai ce-ce double écran euh et donc comme je les vois à l'écran j'essaie de les prendre les uns après les autres pour n'oublier personne je les fais tourner en fonction de leur-de leur apparition à l'écran

D'après cet extrait, nous comprenons que la formatrice a une excellente visibilité des apprenants grâce à la configuration qu'elle a mise en place (« ils sont toujours présents à l'écran parce que j'ai ce double écran »). Par conséquent, le pronom « on » de l'extrait précédent se réfère exclusivement aux apprenants qui ne voient pas bien son visage à cause de l'affichage de profil et du décalage entre les deux écrans. Cette configuration semble se rapprocher du degré d'investissement n°1 selon la représentation de Guichon (2011) que nous reprenons ci-dessous :



Figure 4. Les degrés d'investissement de la caméra (Guichon, 2011 : 86)

Bien que le profil de Claire soit visible à l'écran, son visage est coupé au niveau de l'oreille lorsqu'elle tourne la tête pour regarder les apprenants. En revanche, lorsque le profil entier est visible à l'écran, le regard apparaît orienté vers le hors-champ, dans ce cas l'affichage se situerait entre le degré 1 et le 2 d'investissement. Dans tous les cas, cette orientation limite le recours à la communication non verbale liée aux mimiques faciales donc ce type de positionnement dans le cadre pourrait entraîner des ruptures communicationnelles à moins que les apprenants ne manifestent une habitude.

Pour comprendre si la configuration numérique influe sur les interactions en ligne, nous allons à présent analyser le recours à la multimodalité.

3.3.2. La multimodalité : une séquence d'explication lexicale

Dans le but de mesurer l'impact sur les interactions du positionnement dans le cadre et de l'affichage des participants à l'écran, nous nous proposons d'analyser des séquences d'explication lexicale dans lesquelles la multimodalité peut contribuer à la compréhension du sens d'un mot de vocabulaire. Dans l'extrait ci-dessous, Claire souhaite faire trouver aux

apprenants le sens du terme « arrhes » (2) qui apparaît dans le document audio qu'elle a transmis. Au tour 4, elle reprend le verbe « rembourser » d'Anne (3) pour introduire le mot problématique, qu'elle épelle d'abord (4). En l'épelant, elle lève le regard vers l'écran ce qui lui permet sans doute de saisir les expressions du visage des apprenants - qui ne nous sont pas accessibles puisque l'écran reste fixe sur l'image de Claire - et d'interpréter leur silence (5) comme un signe de non compréhension du message.

01 A Oui 150 euros

02 C Voilà et comment on appelle ces 150 euros ?

03 A Rembourser

04 C Non elle demande qu'on les lui rembourse mais ce sont des arrhes, ça s'écrit A-R-R-H-E-S ((lève le regard vers les apprenants))

05 AS ++++

06 C Payer des arrhes quand vous allez à l'hôtel ou quand vous faites un voyage on vous demande de payer des arrhes ça veut dire qu'on vous demande de payer une somme qui n'est pas la somme totale qui est une partie de ce que vous devez

07 A Ah d'accord

Le silence du tour 5 de bien 4 secondes représente alors une rupture communicationnelle étant donné que la formatrice attend une réponse des apprenants qui ne vient pas. En réaction à ce silence, elle effectue un mouvement d'auto-reformulation (6) pour expliquer ce que sont les « arrhes ». Au tour 7, le *feedback* fourni par Anne ainsi que le silence des autres ne semble pas transmettre l'impression que les apprenants ont réellement compris :

C Oui oui et donc là c'est vrai que + on se rend bien compte + alors il y a plusieurs choses il y a d'abord + le fait qu'ils n'ont pas compris la consigne qu'ils n'ont pas vraiment compris ce que sont les arrhes

Les moyens utilisés par Claire dans cette séquence d'explication lexicale s'appuient fondamentalement sur le langage : d'abord elle a recours à l'épellation (qui devrait permettre une association phonie-graphie) puis à la définition du terme et pour finir des exemples. Or, cette procédure essentiellement verbale semble inefficace.

Nous allons observer à présent un autre extrait où le recours à la multimodalité semble utile pour faciliter l'accès au sens. Richard souhaite expliquer l'expression « fourchette de prix » qui apparaît dans le texte de compréhension écrite. En appui au langage verbal, on relève l'emploi du non verbal à travers la gestuelle : Richard utilise ses mains et ses doigts pour illustrer ce qu'il dit (tours 1 ; 3 ; 5 ; 10). De plus, il oriente ses gestes vers la caméra pour qu'ils puissent être visibles dans le champ. L'alternance entre communication verbale et non verbale est soulignée par les mouvements de positionnement dans le cadre : le formateur penche légèrement sur le côté lorsqu'il souhaite attirer l'attention sur ses mains afin d'en favoriser la visibilité puis il revient dans le cadre avec un degré d'investissement de la caméra de niveau 4 sur l'échelle de Guichon (Cf. plus haut). En se penchant sur le côté au lieu de reculer, le visage de Richard est toujours présent à l'écran même s'il est moins visible par rapport aux mains ou aux doigts. Il se pourrait que le formateur souhaite garder un certain degré de saillance tout en exploitant la gestuelle pour se faire comprendre ou bien qu'il veuille vérifier le cadrage. Dans les deux cas, il prend en compte l'aspect technologique et l'exploite pour ses fins.

- 01 R Une fourchette c'est-ça a plusieurs trucs ((ses doigts vers la caméra représentent les dents d'une fourchette))
c'est pour manger+ d'accord ?
- 02 N C'est manger
- 03 R ET souvent on dit quand on parle-quand on parle de quelque chose ça se-en disant ça se situe dans une fourchette ça veut dire ça se situe une fourchette ((montre deux doigts à la caméra))
- 04 T Ouais ouais rires
- 05 R Voyez il y a deux trucs (montre son index et son majeur) donc on va dire de-deux-deux pointes-donc on va dire ça se situe ENTRE ce prix-là ((indique son index avec l'index de l'autre main)) et ce prix-là ((indique son

majeur avec l'index de l'autre main))

06 A Ah d'accord ++

07 N >c'est comparer ?<

08 R Voilà c'est un peu pour comparer oui oui oui oui

09 A Comme ça

10 R Quelle est- quelle est la ((dessine un intervalle avec ses mains devant la caméra)) on sait pas exactement 07 c'est le bas ((geste vers le bas avec une main)) 08 c'est le haut ((geste vers le haut avec la main)) donc la fourchette c'est entre 07 et 08

La participation des apprenants dans les échanges (2 ; 4 ; 6 ; 7 ; 9) laisse croire que la stratégie utilisée par Richard est efficace ou du moins facilite la compréhension. D'ailleurs, les chevauchements sont nombreux et de plusieurs types : un complétif (2), deux qui contiennent des régulateurs phatiques (4 ; 6) et un qui semblerait manifester de la compréhension (9). De plus, au tour 7 Noch prend la parole spontanément pour proposer sa propre définition afin de vérifier si elle a bien compris. Il s'agit donc d'une inversion du schéma IRF dans lequel l'apprenant prend l'initiative.

En résumé, nous voyons dans cette séquence comment la multimodalité peut contribuer à la construction du sens dans le but par exemple d'élucider un mot de vocabulaire. En effet, la gestuelle fournit un complément visuel au langage verbal parce que le dispositif technologique est exploité dans le but d'attirer l'attention des participants. Dans ce travail d'explication lexicale, la caméra devient un artefact interactionnel puisqu'elle permet à Richard de faire un gros plan sur ses mains qui deviennent le centre de l'enjeu communicationnel. En d'autres termes, l'*affordance* est utilisée pour mettre en relief l'élément pertinent du contexte et faciliter le travail d'interprétation et d'inférence.

Conclusion

Pour l'image comme pour le son, la configuration numérique uniformise les informations transmises dans une sorte d'aplatissement dont il est difficile de distinguer les contours. Ce que

l'on voit et on entend à travers l'écran ce sont les images et les voix des participants et non les participants en chair et en os. Par conséquent, pour rester dans le champ sémantique de la métaphore filmique de Guichon (Guichon, 2011 cf. §1.1.1) il semble utile de produire un effet de gros plan/ arrière-plan comme dans un film. Étant donné qu'à l'état actuel la caméra de l'ordinateur est fixe, il revient à l'utilisateur de jouer sur la proxémie afin d'augmenter la saillance d'un élément (critère 3).

Dans cette partie, nous nous sommes consacrée aux imbrications technologiques et sociales générées par la configuration numérique de la classe virtuelle. Nous souhaitons à présent nous focaliser sur l'impact de la technologie sur l'ambiance de classe.

3.4. Technologie et ambiance de classe

Notre recherche vise à comprendre l'impact de la configuration numérique sur les interactions en ligne et en particulier le rôle des émotions. La classe virtuelle nécessite l'emploi de la technologie ce qui confère à l'expérience pédagogique un aspect artificiel du fait de l'interposition de l'instrument. En effet, nous avons vu que les spécificités de la configuration numérique requièrent un certain nombre de mesures à prendre notamment dans la gestion du micro et de la caméra (dés/activation du micro, positionnement dans le champ) afin de favoriser l'identification des éléments pertinents pour la construction d'un cadre commun. Nous allons maintenant nous intéresser à l'influence de la technologie sur l'ambiance de classe. Dans notre cas, il s'agit d'un petit groupe d'apprenants avec chacun un contexte et des conditions de travail différentes. Nous avons vu précédemment (§1.1.1) que les participants d'une classe virtuelle évoluent dans plusieurs contextes (physique et virtuel) et que le cadre de l'action est un espace virtuel. Cela implique d'un côté qu'il faut avoir un équipement et des conditions qui permettent d'établir la connexion et de la maintenir. D'un autre côté, l'enjeu de l'apprentissage à distance est d'attirer et maintenir l'attention des participants pour éviter qu'ils partent « chacun de son côté » (Claire). Dans cette perspective, les formateurs tentent de mobiliser les apprenants et donc de les impliquer dans le cours. Nous avons vu plus haut (§3.2.1) l'importance d'éviter le silence qui est perçu comme un moment de décrochage. Dans l'extrait suivant, nous voyons que Claire se réfère toujours à la classe en présentiel avec l'adverbe « ensemble » comme par exemple dans l'extrait suivant :

C Oui peut-être mm parce qu'il y a ces silences très souvent
et+et++mm j'ai-j'ai envie qu'on avance je-j'ai trouvé-je trouve

que mmm que- que le rythme du cours est plus compliqué à tenir
ahmm quand on est à distance que quand on est ensemble

Ce choix lexical nous semble révélateur de la perception que Claire a de la classe virtuelle où chacun évolue dans un contexte différent et n'est pas physiquement présent aux autres ce qui fait qu'elle oppose « distance » (classe virtuelle) et « ensemble » (présentiel).

Alors comment donner de la place à chacun tout en créant un esprit de groupe ? Notre deuxième hypothèse est la suivante : les affects peuvent contribuer à créer un effet de connexion entre les participants. Par le mot connexion, nous le rappelons, nous entendons le lien qui se crée entre deux ou plusieurs êtres humains par la relation interpersonnelle. Cette dernière partie sera consacrée à l'ambiance de classe qui semble être un défi dans une configuration numérique du fait de l'existence de plusieurs espaces qui se superposent et des disparités numériques qui peuvent être la cause de l'exclusion des participants les plus défavorisés.

3.4.1. L'attention à l'apprenant en tant qu'individu

L'empathie est la faculté de se mettre à la place de l'autre (§1.4.2), elle implique d'être attentif et à l'écoute. Cette capacité semble primordiale pour créer un climat socio-affectif adéquat dans la classe que ce soit en présentiel ou en distanciel. Nous nous interrogerons sur la manière de montrer de l'empathie pour les apprenants dans une configuration pédagogique virtuelle.

Nous avons vu plus haut (§3.3.1) que la configuration numérique a des conséquences sur le degré de saillance des participants, mais il y a aussi d'autres facteurs qui peuvent entrer en jeu. Dans l'extrait suivant, Richard s'exprime à propos des différentes personnalités et de l'importance d'en tenir compte :

R Il y en a certains comme Noch par exemple c'est une fille très très discrète très timide ++euh si tu ne vas pas la chercher tu ne l'interroges pas + POURTANT elle se débrouille pas mal quand même en français mais elle est très timide elle est très timiIDE et donc il faut essayer aussi d'éviter qu'elle se fasse manger par les autres en parole et tout ça donc effectivement c'est pas évident il faut y avoir l'œil de manière à éviter ce genre de choses

La timidité d'un apprenant peut, en effet, être un élément auquel porter une attention particulière (« il faut y avoir l'œil ») afin de garantir une prise de parole équitable à chacun (« éviter qu'elle se fasse manger par les autres en parole »). Les raisons pour lesquelles un apprenant n'intervient

pas peuvent être multiples ce qui demande un degré d'attention particulier au formateur. Dans l'extrait suivant, par exemple, nous assistons à une divergence de point de vue entre Serge et le formateur :

Extrait « Ce n'est pas imaginé »

- 01 R Elle a pas la clé si elle habitait avec l'homme elle aurait les clés elle aurait pas eu besoin de sonner non ?
- 02 S Mais si elle a pas les clés-si-si elle n'habite pas avec l'homme pourquoi elle devrait aller à- chez monsieur pour pour ?/
- 03 R Peut-être qu'ils avaient envie de sortir peut-être qu'ils avaient envie de se rencontrer de peut-être aller au cinéma après ou je ne sais pas
- 04 A Rires
- 05 T mmm
- 06 A Je crois que/
- 07 S Ce n'est pas imaginé
- 08 A Non non je je je crois c'est:::
- 09 R Ah non là ((sourire)) alors
- 10 S Parce que si-se-si ils habitent pas ensemble c'est pas la peine pour aller euh:: ([reanze::])des-des voisins
- 11 R C'est pas des voisins ce sont des amis vous m'avez dit que c'étaient des amis donc on peut très bien imaginé que des personnes- qu'un ami aille voir chez lui un autre ami
- 12 S ([fepa])

Le formateur tente de convaincre Serge par un raisonnement logique pourquoi sa réponse à la question de compréhension orale est erronée (1, 3, 9, 11) mais l'apprenant s'accroche à son idée (2,4,10) et n'est pas convaincu (12). Effectivement, Serge n'accepte pas la première explication

du formateur (le connecteur d'opposition « mais » introduit sa réplique au tour 2) puis l'affirmation qui vaut sentence au tour 7 constitue un autre mouvement d'alignement négatif vis-à-vis du formateur. Par conséquent, le rire d'Anne (4) et le sourire de Richard (9) pourraient être interprétés comme une volonté de détendre l'atmosphère mais Serge met fin temporairement à l'échange sur un ton que l'on pourrait qualifier de défaitiste (12). La correction des questions 4-5 et 6 se poursuit sans lui puisque les autres apprenants participent bien. Effectivement, pendant 3'38, Serge se tait comme vexé. Toutefois, le formateur fait preuve de ne pas l'avoir oublié et le désigne nominativement au tour 1 de l'extrait ci-dessous :

Extrait « Et Serge ? »

- 01 R Et Serge ? +++
- 02 S Je sais pas /
- 03 A Rires
- 04 S Parce que XXX les questions imaginées je sais pas comment on peut répondre
- 05 R Bah eh ho on-on sait quand même que c'est pas la première non ?

L'apprenant met 3 secondes avant de répondre à la sollicitation de Richard et sa réponse ne montre pas de signe d'engagement (« je ne sais pas »). Le tour 4 semble nous donner la confirmation de l'état émotionnel de Serge qui apparaît vexé suite à l'échange précédent (« les questions imaginées » renvoie au tour 7 de l'extrait « ce n'est pas imaginé »).

Au travers de ces deux extraits nous avons constaté la sensibilité du formateur dans la gestion d'une situation conflictuelle. Effectivement, bien que les autres apprenants participent à la correction de l'activité et donc contribuent à l'avancement du cours, Richard ne se résigne pas au décrochage de Serge. Par cette attention portée à un apprenant en particulier, Richard semble vouloir lui montrer que sa contribution compte pour lui étant donné qu'il cherche à le ramener dans le groupe même s'il a affiché son désaccord ouvertement à plusieurs reprises.

Conclusion :

Par l'analyse de ces extraits, nous avons pu observer différents facteurs qui peuvent causer la mise à l'écart de l'apprenant qu'ils soient volontaires (Serge) ou involontaires (Noch). L'attention à l'individualité de chacun par le formateur apparaît ainsi déterminante pour éviter le décrochage et valoriser l'individu afin qu'il se sente partie du groupe. La configuration numérique pourrait jouer un rôle dans le sens où elle ne permet pas toujours de comprendre l'état émotionnel des participants du fait de l'impossibilité d'établir un contact oculaire direct. Le silence alors peut être vécu comme une rupture communicationnelle qui ouvre le champ à tout type d'interprétation.

Nous allons approfondir le concept d'effet de groupe et de cohésion dans les deux parties suivantes.

3.4.2. Créer un effet de groupe dans la classe virtuelle

À ce stade de notre recherche, il nous semble que les deux défis majeurs de la classe virtuelle sont de réussir à garantir une prise de parole équitable et à contraster l'effet des inégalités numériques pour que personne ne se sente exclu du groupe. Ayant abordé plus haut les techniques de gestion de la parole (§3.2.3), nous nous focaliserons ici sur les démarches mises en place pour diminuer l'écart dû aux différents équipements technologiques des apprenants. Lors de l'EAC, Richard souligne effectivement les difficultés des apprenants vis-à-vis de la technologie :

R Ce que je te disais tout à l'heure si le document tu leur balances comme ça le jour du cours + bon ils n'ont pas tous les mêmes moyens numériques à leur disposition + il y en a qui font ça sur des portables et pour voir un document sur le portable c'est beaucoup moins confortable que sur un ordinateur et tout ça ou une tablette donc effectivement il faut veiller quand même à essayer de-de-que tout le monde parte sur le même sur le même niveau de de euh ++de compréhension du document

Une des préoccupations principales de Richard dans la classe virtuelle semble être justement la question des inégalités numériques (« ils n'ont pas tous les mêmes moyens numériques ») qui revient à plusieurs reprises dans ses verbalisations (« ce que je te disais tout à l'heure »). Nous voyons que Richard est conscient des conséquences que ces inégalités peuvent avoir sur la

performance des apprenants (« pour voir un document sur le portable c'est beaucoup moins confortable que sur un ordinateur »).

Dans l'extrait suivant, nous observons comment cette prise de conscience influe sur le comportement du formateur. Richard demande aux apprenants de lire le document qu'il a partagé. Noch se trompe de mois en lisant la date inscrite sur le document (1) :

- 01 N 23 juin 2009
- 02 R Pas juin juillet 07 c'est juillet + vous y voyez mal peut-être ? vous y voyez mal ++ ((agrandit le document))
- 03 N Ahh rires
- 04 T Rires oui ((sourire))
- 05 AS Ahhh ((sourire))

Nous observons au tour 2 que Richard attribue la confusion de l'apprenant (juin-juillet) à un problème de visibilité (« vous y voyez mal peut-être ? ») dû au partage d'écran et il agit en conséquence (il agrandit le document). Par cette démarche, il fait preuve d'un côté de bienveillance (l'erreur n'est pas la faute de l'apprenante) et de l'autre d'être capable de se mettre à la place des apprenants qui doivent lire à l'écran un document partagé. De plus, l'emploi du pronom de deuxième personne du pluriel (2) montre que le formateur s'adresse au groupe et que ce n'est pas une attention spéciale pour une seule apprenante. D'ailleurs, les répliques des apprenants aux tours 3, 4 et 5 prouvent qu'ils se sentent tous concernés par ce geste et répondent avec des expressions d'approbation et de soulagement. Nous remarquons ici l'emploi principalement de la communication non verbale qui renvoie au domaine des émotions (rires, sourires) et fait émerger le climat socio-affectif positif de la classe.

Un autre point important pour les formateurs est de garantir une prise de parole équitable. Des propos de Richard, il émerge également l'importance de la focalisation sur le contenu notamment en ce qui concerne les exposés. Dans l'extrait suivant, nous avons demandé à Richard pourquoi il n'avait apporté aucune correction aux erreurs de langue dans l'exposé d'Anne, voici sa réponse :

R Je n'ai pas voulu l'interrompre pendant son exposé parce que déjà ça l'aurait complètement déconcentrée et euh bon il est ce qu'il est mais effectivement il y avait des fautes de français donc j'ai préféré effectivement qu'ils m'envoient le truc que je le corrige mais qu'il était pas question de changer les phrases ou les modifier c'était simplement des corrections très très légères sur les fautes les plus importantes de manière à ne pas dénaturer complètement l'exposé qu'ils avaient fait enfin c'était pas moi qui faisait l'exposé quoi voilà + donc c'était ce que je leur avais proposé et bon ils l'ont fait

D'abord Richard met en avant un argument qui relève de son empathie envers les apprenants (« parce que ça l'aurait complètement déstabilisée ») et ensuite le respect pour leur travail puisque la correction selon Richard ne doit pas « dénaturer complètement l'exposé » et pour finir sa position de retrait face à la production des apprenants (« c'était pas moi qui faisait l'exposé »). Ces trois éléments ainsi que le déroulement des échanges (cf. §3.2.1) révèlent que Richard adopte une attitude de facilitateur plutôt que d'évaluateur en se focalisant sur le contenu du message plutôt que sur la langue. De cette manière, il diminue la distance sur l'axe vertical puisqu'il renonce à son rôle d'expert afin d'encourager les apprenants et de les mettre en confiance.

D'un point de vue linguistique, nous observons le glissement du pronom COD de troisième personne du singulier qui se réfère à Anne (« je n'ai pas voulu l'interrompre ») puis au pronom sujet à la troisième personne du pluriel (« ils m'envoient le truc ») qui marque le changement de référent de l'apprenante Anne au groupe. Du discours de Richard transparaît donc d'un côté l'attention à chacun et de l'autre le souci d'avoir un traitement égal pour tout le monde. En effet, malgré les différences entre les uns et les autres, il félicite systématiquement le groupe classe comme dans l'extrait ci-dessous :

R Bon moi je voudrais vous dire que je suis TRES content je suis TRES très content parce que pourQUOI ? Parce que je vais vous le dire parce que je vois que vous avez quand même bien préparé votre projet vous avez bien travaillé avant et vous l'avez bien expliqué vous avez expliqué un peu tout ce que vous vouliez faire chacun dans les différents commerces c'est bien moi je suis très content parce que vous avez bien travaillé là vous avez et notamment BIEN préparé donc ça c'est très bien

Dans sa manière de féliciter les apprenants pour le travail accompli, Richard met en valeur la préparation en amont (« vous avez bien travaillé avant »), mais en plus il exprime à plusieurs reprises son état émotionnel « je suis très content parce que vous avez bien travaillé ». Ici le connecteur logique « parce que » explicite le lien de causalité entre l'état émotionnel de Richard et le travail des apprenants. En outre, le choix des formules souligne la subjectivité du point de vue « je voudrais vous dire » où le pronom de première personne du singulier permet l'identification de l'énonciateur avec le sujet parlant (le formateur) et le pronom COI de deuxième personne du pluriel celle de l'énonciataire (le groupe). Cet emploi des pronoms, les deux toujours présents dans les énoncés (« je vais vous dire/je vois que vous »), semble révéler sur le plan linguistique la proximité sur le plan interpersonnel des interlocuteurs. En effet, le rapprochement des sujets (énonciateur et énonciataire) avec l'implication de la subjectivité dans le discours diminue la distance sur l'axe vertical.

Conclusion

De l'analyse des extraits, il semble apparaître que la configuration numérique influe dans le sens que le non partage d'un espace commun peut comporter l'oubli des participants les plus timides ou les plus défavorisés du point de vue technologique. Si cela demande une attention particulière de la part des formateurs, les manipulations technologiques peuvent aussi être utilisées pour montrer sa bienveillance et son empathie (agrandir le support par exemple) envers le groupe. Comme en présentiel, les félicitations et le dévoilement de soi contribuent à créer une ambiance positive susceptible de motiver les apprenants.

Concernant l'ambiance de classe, nous aborderons en dernier lieu le rire et l'humour dans une classe virtuelle.

3.4.3. Le rire et l'humour : moyens de cohésion du groupe ?

Dans cette dernière partie, nous nous focaliserons sur le rire dans le but d'observer ce qui le provoque, comment il est interprété par les apprenants et s'il peut provoquer des risques de menace pour la face des apprenants. L'analyse des interactions pourrait effectivement nous donner des éléments de réponse pour comprendre si le rire et l'humour peuvent être utilisés comme moyens de cohésion du groupe.

Dans l'extrait suivant, Richard souhaite expliquer l'expression « fourchette de prix ». Pour cela, il décide de partir d'un mot que les apprenants connaissent déjà bien que juste dans un sens

concret. Il pose donc une question (1) avec l'intention apparente d'attirer l'attention des apprenants qui font preuve de suivre l'explication (2 et 3) :

- 01 R Tout le monde sait ce que c'est une fourchette ?
- 02 M Fourchette oui
- 03 T Ouais
- 04 R Ça sert à quoi ? #à se gratter la tête ?# ((geste de se gratter la tête)+
- 05 S Rires
- 06 A #Nooooon c'est fourchette#
- 07 T RIRES
- 08 S ((crissement de chaise poussée en arrière))
- 09 N RIRES XXX
- 10 A Noon fourchette c'est ça veut dire
- 11 R UNE fourchette ça sert à quoi ? =
- 12 T = xxx à manger<
- 13 R Ehhe #pour manger oui#
- 14 M Manger oui

De la même façon, la question (4) dont le contenu verbal (une fourchette pour se gratter la tête) ajoute une touche humoristique déclenche le rire des apprenants. D'autres réactions aussi (6 ; 9) montrent l'engagement des participants dans l'interaction. Les chevauchements (5, 6, 7, 8, 9 puis 10, 11 et 13, 14) ainsi que l'enchaînement rapide (12) restituent le rythme soutenu de cet échange. Il semblerait donc que le rire à cette occasion dynamise la classe et remotive les apprenants qui réagissent tous ensemble comme d'une seule voix. Cependant, ce brouhaha peut être perçu par le formateur comme une perte de contrôle. En effet, Richard au tour 11 est obligé de monter légèrement le ton pour imposer sa voix et marquer le retour au sérieux. Dans ce cas,

c'est le contenu verbal qui par son incongruité provoque le rire des apprenants, un contenu que le formateur a choisi dans un but précis. C'est aussi un moment de connivence étant donné que tout le monde accueille la plaisanterie. Nous voyons que Richard n'est pas indifférent à la bonne humeur générale (4-13). Par conséquent, les barrières dues à la distance sur l'axe vertical sautent en permettant le rapprochement des participants. Ce type d'approche ne semble donc pas présenter de menaces pour la face des apprenants mais éventuellement un risque de perte de contrôle par l'enseignant.

Nous observons un autre cas de figure où la cible de la plaisanterie est manifestement le groupe d'apprenants. Dans l'extrait suivant, cela fait une dizaine de minutes que Serge, vexé, ne participe plus (cf. §3.4.1). Richard poursuit l'activité de compréhension avec les autres apprenants mais principalement avec Anne. Alors, Richard essaie de remobiliser le groupe et notamment Serge (1) :

- 01 R Les autres ? Serge ? Qu'est-ce qu'ils me disent ? Ils dorment ?
- 02 AS Rires
- 03 R Ils sont endormis ils sont endormis on va chanter une chanson pour les réveiller
- 04 AS Rires

Au tour 1, Richard s'adresse d'abord aux autres apprenants puis à Serge en particulier dans le but de l'inclure à nouveau dans le groupe comme l'emploi du pronom personnel « ils » semble le prouver. Le tour se termine sur un ton provocateur en faisant allusion à la léthargie apparente des apprenants. Le rire des apprenants (2) semble donner au formateur l'élan pour poursuivre dans la plaisanterie (3). Les rires du tour 4 nous laissent entendre qu'elle est effectivement bien accueillie. L'effet du rire semble ainsi avoir le pouvoir ici de dissiper une légère rancune (de Serge) et de remobiliser le groupe puisque tout le monde réagit positivement à la plaisanterie de Richard.

Cependant, lors de l'EAC la qualité de la relation que ce formateur entretient avec Serge, mais aussi avec les autres membres du groupe, revient à plusieurs reprises. Nous avons choisi l'extrait concernant Serge car il a été soumis à Richard et il aide à expliquer plusieurs

phénomènes qui se sont produits lors de la séance du 8 janvier. Nous voyons, en effet, que Richard insiste sur l’adverbe « très » qui est répété 4 fois pour montrer la qualité de sa relation avec Serge :

R Serge, je le connais très bien + très-même très très bien et quand-quand tu lui dis « non Serge c'est pas ça tu te trompes » il se sent un peu mis en faute et là il boude + je vais eh quand je te disais que je vais le chercher un peu c'est un peu comme ça sous une #forme un peu de-de provocation voilà# de manière à lui faire reprendre ou coller au cours

Du discours de Richard, il ressort effectivement qu’il est en mesure d’interpréter sa réaction (« il boude ») et de la mettre en relation avec un événement du cours (« quand tu lui dis « non Serge c’est pas ça tu te trompes » »). Dans cet extrait, Richard explicite aussi sa démarche « je vais le chercher » pour le ramener dans le cours (« de manière à lui faire reprendre ou coller au cours ») et le ton qu’il utilise (« sous une forme un peu de-de provocation »). Son sourire et son hésitation dans la formulation de sa manière de faire a sans doute l’intention de minimiser ce qui potentiellement pourrait être un acte menaçant pour la face de l’apprenant. Le fait de connaître les apprenants apparaît alors comme un élément-clé pour l’emploi de l’humour dans des situations délicates comme par exemple un alignement négatif mal vécu.

Nous essaierons par la suite de comprendre dans quelle mesure la configuration numérique peut influencer le choix du ton à adopter avec les apprenants. Comme nous l’avons vu dans le chapitre 1.4.3, elle semble en effet décourager Claire à recourir à l’humour. Elle nous explique pourquoi :

C Euh non pas vr #non pas franchement# et puis alors Richard il les connaît parce qu'il les a eus déjà l'année dernière donc il- il- il a une mmm il a sans doute un contact plus facile avec eux que avec tous euh alors moi je n'arrête pas de dire que c'est un groupe qui est très très agréable hein ils sont euh ils s'entendent bien ils euh mais je ne les connais que depuis le mois d'octobre donc euh pas depuis si longtemps++c'est ma première année de-c'est la première année où je donne des cours ce qui est pas le cas de R et il connaît le groupe enfin il a déjà eu le groupe l'année dernière c'est beaucoup 'fin ça fait une grosse différence

D’après le discours de la formatrice, les causes de sa gêne à « blaguer » sont multiples. D’abord, elle ne connaît pas bien les apprenants (« je ne les connais que depuis le mois d’octobre ») alors

que Richard « les avait déjà l'année dernière ». Le connecteur « donc » établit un lien de cause-conséquence entre ce fait et la facilité du contact (« un contact plus facile »).

Ensuite Claire met en valeur la bonne entente du groupe qu'elle désigne dans les cataphores et les anaphores avec des pronoms à la troisième personne du pluriel (« ils s'entendent bien » ; « je ne les connais que [...] » « avec eux »). Du point de vue énonciatif, il émerge donc une distinction entre le sujet parlant « je », Richard (son binôme) référent du pronom « il » et les apprenants (« ils », « eux », « les ») ce qui pourrait révéler une certaine distance entre elle et le groupe. Effectivement, si on observe les verbalisations de Richard, nous remarquons que l'analyse linguistique révèle un glissement du point de vue énonciatif :

R Dans mes cours en fait que ce soit en présentiel ou en
distanciel d'ailleurs bon c'est vrai que c-à certains moments
c'est assez dense + je suis assez exigeant donc je leur mets
un peu de temps en temps les points sur les i et puis bon
certaines fois je fais quelques plaisanteries de manière aussi-
bon ça détend un peu l'atmosphère ça les fait rire ça fait rire
tout le monde et puis on repart et voilà c'est un peu ma façon
#de gérer les cours#

Dans le discours de Richard, les pronoms de première personne du singulier au début et à la fin marquent l'identification de Richard au sujet parlant et à son statut de formateur (« dans mes cours », « je suis assez exigeant » / « ma façon »). Ensuite il passe au pronom impersonnel « ça » (« ça détend un peu l'atmosphère ») pour se référer aux plaisanteries ce qui pourrait marquer une sorte de prise de distance sur le plan énonciatif. Quant aux apprenants ils sont d'abord désignés par des pronoms de troisième personne du pluriel (« leur » ; « les ») mais dans la dernière partie de son discours les deux pôles de l'énonciation se fondent linguistiquement dans l'expression « tout le monde ». Pour finir, le pronom « on » fait émerger le rapprochement qui s'établit entre Richard et son groupe. Nous observons ainsi dans le discours de Richard d'une part sa proximité avec les apprenants mais d'autre part le besoin d'affirmer son statut dans la classe. En effet, le préambule relativement long (la moitié du discours) et le retour à sa position initiale à la fin semblent encadrer sur le plan discursif l'encadrement nécessaire de l'humour sur le plan pédagogique.

Conclusion

Dans cette partie conclusive, nous avons abordé les émotions et l'importance de tisser un lien avec l'apprenant en ligne (critère 5). Nous avons considéré le risque que la classe virtuelle avec

plusieurs apprenants puisse provoquer une sorte d'isolement chez le participant qui par sa personnalité ou son équipement technologique est moins favorisé. D'une part, nous avons montré que la configuration numérique peut demander une attention particulière à l'individu pour faire en sorte que tout le monde se sente partie d'un groupe. D'autre part, le dévoilement du formateur peut favoriser la diminution de la distance sur l'axe vertical et donc donner une impression de proximité. Nous avons également abordé le rire et l'humour dans la classe virtuelle. Nous avons vu que le rire et l'humour peuvent être utilisés pour rendre plus attractive une explication lexicale ou encore pour remotiver des apprenants qui paraissent « endormis ». Cependant, leur utilisation pourrait poser problème dans la mesure où elle présuppose une certaine relation de confiance instaurée en amont. Effectivement, un ton provocateur pourrait être mal compris et présupposer une bonne connaissance réciproque. Toutefois, l'emploi du rire et de l'humour n'a pas forcément pour cible l'apprenant comme nous avons pu le démontrer.

Conclusion

L'objectif principal de notre étude a été de mesurer l'impact de la configuration numérique sur les interactions didactiques en ligne afin de déterminer quels facteurs contribuent à créer un effet de déconnexion. Dans notre recherche nous avons interrogé la notion de distance perçue comme un sentiment d'absence susceptible d'entraîner le décrochage de l'apprenant. Il existe, en effet, une séparation physique entre l'apprenant et le formateur. Nous nous sommes donc intéressée aux spécificités du cadre de la classe virtuelle qui comporte une superposition d'un espace virtuel et d'un espace physique. En outre, nous avons questionné l'association technologie/artificialité et ses implications dans les interactions en ligne. Nous avons émis les hypothèses que (1) la configuration numérique de la classe virtuelle génère une sorte de « sentiment de déconnexion » et que (2) les affects permettent de réduire ce sentiment provoqué par la classe virtuelle en favorisant la « connexion humaine ».

Dans un premier temps, nous avons mené des observations auprès d'un public d'adultes migrants de niveau A2/B1 de français langue professionnelle en milieu associatif dans un contexte de crise sanitaire. Ensuite, nous avons conduit des entretiens d'auto-confrontation auprès des formateurs afin de dégager les éventuelles représentations et de nous en servir pour essayer d'expliquer les phénomènes observés. Nous avons donc opté pour l'analyse des interactions dans une approche ethnométhodologique. La prise en compte du point de vue des apprenants aurait pu donner à notre travail une vision plus objective et complète de nos résultats. Les travaux des chercheurs menés entre 2004 et 2020 sur la classe virtuelle et les interactions en ligne nous ont servi pour problématiser le concept de connexion/déconnexion par lequel nous avons voulu transmettre l'idée d'un dépassement de l'association distance/absence liée à la configuration numérique. L'enjeu de notre recherche était de comprendre dans quelle mesure les affects peuvent contribuer à établir une connexion entre les participants afin d'éviter le décrochage dû au sentiment d'absence. En effet, le premier défi de la classe virtuelle qui émerge des verbalisations des formateurs est d'« éviter les temps morts » (Richard) en favorisant la prise de parole. D'ailleurs, le silence dans la configuration numérique peut être perçu comme une rupture communicationnelle et un signe de décrochage. Par conséquent, à défaut de pouvoir être présents physiquement aux côtés des apprenants, la communication verbale semble constituer un premier fil qui lie les participants entre eux. Dans cette optique, les activités centrées sur les interactions orales s'avèrent plus efficaces pour maintenir la motivation, étant

donné que l'attention se focalise sur le contenu et engage les participants dans une dynamique de négociation du sens. Inversement, la focalisation sur la langue dans une configuration numérique semble demander un effort cognitif intense en plus de mettre les apprenants face à leurs difficultés linguistiques ce qui a comme conséquence un schéma IRF plus rigide reflétant une logique de bonne/mauvaise réponse. De plus, la centration sur la langue accentue la distance sur l'axe vertical de la relation laissant « chacun de son côté » (Claire).

Par ailleurs, sur le plan cognitif les difficultés que nous avons pu constater d'après les observations de classe ne dépendent pas directement de la configuration numérique en soi mais des compétences visées. La classe virtuelle semble, notamment, participer au processus d'autonomisation de l'apprenant adulte migrant non seulement face à son apprentissage mais aussi à son insertion sociale. En d'autres termes, les démarches que l'apprenant entreprend de son côté pour pouvoir assister au cours de français le mettent dans une posture d'acteur capable de résoudre des problèmes, attitude qui pourrait être bénéfique à l'ère du tout numérique, même s'il reste à savoir si les compétences acquises pour assister à la classe virtuelle sont transférables. En effet, le dispositif technologique apparaît comme un interlocuteur à part entière dont dépend le succès ou l'échec de la connexion à la classe. Cette interaction technologique semble constituer un écueil auquel le public d'adultes migrants peut être confronté puisqu'il s'agit de faire face à des messages générés automatiquement par le logiciel, ce qui pourrait constituer une des origines de la réduction des effectifs constatée au CAC. Une étude plus approfondie sur les causes de l'abandon des cours au moment du passage à la classe virtuelle pourrait aider à mieux comprendre les difficultés du public migrant et à trouver des solutions adaptées. Effectivement, la configuration numérique peut avoir un impact sur le plan interactionnel du fait des inégalités numériques. Si la voix et l'image sont les deux dimensions par lesquelles les participants peuvent affirmer leur présence en ligne, les défaillances de l'équipement technologique déterminent leur degré de saillance et donc leur existence même en tant qu'interactants.

Le deuxième défi que nous avons identifié dans le discours des formateurs est de donner l'impression d'être « tous ensemble » (Claire). Dans ce but, nous avons constaté que les choix opérés par les formateurs tendent à reproduire les conditions le plus proche possible de la classe en présentiel (à savoir un espace commun où les participants puissent interagir spontanément). Nous avons observé notamment l'utilisation du micro auquel les formateurs semblent attribuer un pouvoir symbolique d'inclusion/exclusion. Lors de la classe virtuelle en effet les micros

étaient activés. Cependant, l'activation constante du micro peut provoquer des effets de cacophonie rendant difficile l'intercompréhension. De ce fait, l'ouverture du micro propulse dans le champ de la classe le hors-champ de tous les participants dans une sorte d'uniformisation sonore où les éléments pertinents se confondent avec les éléments parasites puisque le dispositif technologique ne permet pas de discriminer entre les uns et les autres. La configuration à micros activées pourrait, en revanche, avoir du sens lors d'une activité de production à condition que tous les participants disposent d'un environnement calme.

Un effet similaire, bien que moins gênant, semble être provoqué par la caméra grâce à laquelle les participants ont accès à leurs images dans l'espace virtuel. Pour cela, nous avons observé une séquence d'explication lexicale, où le recours à la multimodalité qui tient compte des spécificités du dispositif a pu contribuer à la mise en relief des éléments saillants en créant un effet de gros plan/arrière-plan. Utiliser la caméra pour focaliser l'attention sur ses mains, par exemple, rend possible la communication non verbale et peut favoriser l'impression de présence. La communication non verbale constitue donc un deuxième fil invisible qui lie les participants.

En définitive, se comporter comme en présentiel semble être problématique pour ce qui relève des *affordances* propres au dispositif techno-pédagogique car la configuration numérique requiert certains aménagements qui peuvent conférer aux interactions un aspect artificiel confirmant l'association technologie/artificialité.

En revanche, faire comme si on était tous ensemble pourrait être profitable pour ce qui concerne la relation interpersonnelle. D'ailleurs, accorder de l'importance aux émotions à travers l'écoute et l'attention à l'autre semble permettre aux formateurs d'anticiper les besoins des apprenants générant donc une forme de connexion humaine. Un troisième fil invisible qui tisse le lien et qui agit comme facteur de cohésion relève de la communication paraverbale. En particulier, le rire et l'humour peuvent être utilisés pour attirer l'attention des apprenants, dédramatiser des faiblesses ou détendre l'atmosphère en cas de tension dans une démarche d'assouplissement du schéma IRF (Aguilar, 2013). Néanmoins, les observations ont fait émerger des réticences envers l'emploi du rire dans la configuration numérique. Les arguments qui ont été avancés laissent entendre que le recours à cette ressource paraverbale présuppose une relation de confiance établie en amont de la classe virtuelle. Notre étude n'a pas permis de vérifier cette éventualité. Dans un élargissement des perspectives, il serait intéressant d'étudier la construction de la relation entre le formateur/la formatrice et deux groupes-classe : dans le

premier les participants ont déjà instauré une relation interpersonnelle tandis que dans le deuxième ils se découvrent. L'observation du comportement du formateur/ de la formatrice au sein des deux groupes nous permettrait de mieux comprendre les mécanismes de la construction de la relation susceptibles de favoriser l'apprentissage dans un espace virtuel.

Nous avons inscrit notre problématique dans le contexte très particulier de la pandémie due au COVID-19, mais notre champ pourrait s'élargir à d'autres situations qui impliquent une impossibilité de réunir physiquement les participants. Dans le cadre de la formation linguistique aux migrants, la pénurie des salles dans les associations donne lieu à des listes d'attente parfois très longues. La mise en place de la classe virtuelle pour certains groupes pourrait, ainsi, être envisagée comme une alternative possible pour répondre à la demande croissante.

Au fil de la rédaction de notre mémoire nous nous sommes aperçue de l'ampleur d'un domaine émergent : la classe virtuelle avec ses différentes déclinaisons. Des recherches sont effectivement en cours concernant la co-modalité (Guichon à la Journée de l'ASDIFLE de janvier 2021), mais aussi la classe inversée (Lebrun dans le Webinaire de juillet 2020). Un autre domaine de recherche émergent est celui de l'intelligence émotionnelle ou « compétences émotionnelles » (Mikolajczack et al., 2014). Nous avons dû faire des choix pour circonscrire notre recherche aux points énoncés, mais certains éléments suscitent notre intérêt, notamment le rôle des compétences émotionnelles et leur influence sur l'apprentissage (niveau cognitif) et sur la motivation (niveau affectif) dans la classe virtuelle.

Une autre piste qui nous semble intéressante en termes d'ouverture nous semble celle sur la transférabilité des compétences acquises par l'apprenant à d'autres domaines et son impact dans le processus d'autonomisation.

Pour conclure, notre choix de nous focaliser sur les émotions et l'aspect relationnel de la classe virtuelle aspire à mettre l'accent sur les facultés de l'être humain, capable de s'adapter au point de transformer un outil technologique en artefact interactionnel, une connexion technologie en connexion humaine. A travers ce mémoire, nous avons voulu déconstruire nos propres représentations sur la classe virtuelle et explorer une intuition (la connexion humaine) que nous avons eue lors de notre première expérience d'enseignement à distance. Nous espérons que notre travail pourra contribuer à la mise en perspective de certaines représentations et à l'évolution de la recherche autour des modalités d'apprentissage.

Bibliographie

Abaragh, B. (2019). *L'instrumentalisation de la trace numérique dans un dispositif d'apprentissage de français en ligne*. 12. *French Journal For Media Research* – n° 12/2019 – ISSN 2264-4733

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette FLE.

Aguilar Río, J. I. (2009). Entre feinte et réalité : Un équilibre fragile pour l'enseignant de L2. In F. D. et E. S.-S. Nathalie Auger (Éd.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (p. 75-92). L'Harmattan. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00365940>

Aguilar Río, J. I. (2012b). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation. In *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 61-73). Riveneuve éditions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00761010>

Aguilar Río, J. I. (2013a). L'assouplissement du schéma IRF en classe de langue comme principe d'un agir professoral : Une initiative individuelle, un accomplissement collectif. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 69(1), 34-64. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1386>

Aguilar Río, J. I. (2013b). The institutional and beyond : On L2 teachers' identity display in L2 classrooms. In D. J. R. et S. A. Houghton (Éd.), *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education* (p. 13-32). Bloomsbury Academic. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00761009>

Aguilar-Río, J. I. (2013). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : Caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 137-156. <https://doi.org/10.4000/lidil.3323>

Bayle, A. (2014). *La construction de la relation pédagogique à distance : Étude d'un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde virtuel pour la formation des enseignants de FLE* [Phdthesis, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01121894>

Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : Que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, Vol. 2(2), 357-381.

Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : Apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des*

- cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, 2001.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, volume complémentaire, 2018.
- Cappellini, M., & Combe, C. (2017). Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : Résultats d'une étude exploratoire. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 20, n° 3, Article Vol. 20, n° 3. <https://doi.org/10.4000/alsic.3186>
- Casilli, A. A. (2010). *Les liaisons numériques : Vers une nouvelle sociabilité*. Seuil.
- Charaudeau, P. (2006). Des Catégories pour l'Humour ? *Questions de communication*, 10, 19-41. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7688>
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F., & Bigot, V. (2005). *Les interactions en classe de langue*. CLE, FIPF. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01468229>
- Cicurel, F., & Véronique, D. (2003). *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne nouvelle.
- Dabene, L. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier : Credif.
- Daguet, H. (2015). La médiation numérique et ses effets sur la médiation humaine. *Distances et Médiations des Savoirs*, 12. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02182525>
- Décure, N. (2015). Une promenade ensoleillée : La place de l'humour et du rire dans l'enseignement des langues. *Etudes en didactique des langues*, 25, 37.
- Develotte, C., & Drissi, S. (2013). Face à face distanciel et didactique des langues. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 54-63.
- Develotte, C., Kern, R., & Lamy, M.-N. (Éds.). (2011). *Décrire la conversation en ligne : La face à face distanciel*. ENS.
- Drissi, S. (2011). *Apprendre à enseigner par visioconférence : Étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE* [These de doctorat, Lyon, École normale supérieure]. <http://www.theses.fr/2011ENSL0678>
- Dussarps, Clement. (2015). L'abandon en formation à distance. *Distances et Médiations des Savoirs*, 10. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01271458>
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : Aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de*

neuropsychologie, Volume 3(1), 41-51.

Equipe IDAP, Aguilar Río, J. I., Bigot, V., & Cicurel, F. (2012). *ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION (EAC) : Méthodes, buts et analyses Document réalisé par l'équipe IDAP (mars 2012)*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01682166>

Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : Contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* [Thesis, Université du Havre]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00806418>

Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : Réflexions méthodologiques. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 101-116. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1679>

Guichon, N., & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale*. Didier.

Jacquinet-Delaunay, G. (Jun2000). *Le "sentiment de présence"*. 2èmes Rencontres Réseaux humains / Réseaux technologiques.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Vol. 2* Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.

Licoppe, C., & Relieu, M. (2007). Présentation. *Reseaux*, n° 144(5), 9-22.

Loiseau, Y. (2015). *Apprendre l'anglais dans un groupe autonome : Analyse des carnets de bord d'étudiants en formation didactique*. <https://journals.openedition.org/rdlc/396>

Mikolajczack, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 165-197. <https://doi.org/10.4000/aile.1395>

Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*, 99-124.

Qotb, H. (2019). *Apprentissage des langues et numérique : Contextualisations, interactions et immersions* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine (Nancy)]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02146465>

Quéré, L. (1990). La pertinence. Communication et cognition (Don Sperber et Deirdre Wilson, 1986). *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 8 (42), 110-111.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au « carré pédagogique ». *ASp. la revue du GERAS*, 35-36, 183-200.

<https://doi.org/10.4000/asp.1656>

Savarieau, B. V., & Daguet, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance? *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 23 (Spécial : Enseigner, accompagner, apprendre, quels changements à l'heure numérique?), http://sticef.univlemans.fr/num/vol2016/04savarieauensaccapp/sticef_2016_NS_savarieau_04.htm. <https://doi.org/10.23709/sticef.23.1.2>

Sitographie

Dictionnaires en ligne (consultés le 25/04/2021)

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connexion/18299>;

<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/connexion/>;

<https://cnrtl.fr/definition/connexion>

Article de psychologie (consulté le 29/05/2021)

<https://www.psychologue.net/articles/etre-empathe-ca-veut-dire-quoi>

Législation française (consulté le 23/04/21)

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042475143?r=sd7EDGH76f>

Centre Alpha Choisy (consulté le 24/05/21)

<https://centrealphachoisy.fr/notre-histoire/>

Journée d'études et webinaire (consultés le 08/06/21)

Nicolas Guichon, Journée de l'ASDIFLE du 08/01/21 <https://amupod.univ-amu.fr/video/12891-les-enseignants-de-francais-aux-prises-avec-la-co-modalite-au-temps-de-la-pandemie/?playlist=183-asdifle>

Webinaire de Marcel Lebrun : les classes inversées, opportunité pédagogique pour le [#RetourEnClasse](#)? Diffusé le 07/07/20

Table des annexes

Annexe 1 Déclaration anti-plagiat	127
Annexe 2 Attestation stage	128
Annexe 3 Consentement éclairé	129
Annexe 4 Compte-rendu du 02/11	149
Annexe 5 Compte-rendu du 01/12	153
Annexe 6 Planning des cours	155
Annexe 7 Questionnaire FLPA2/B1	157

Annexe 1 : Déclaration de non-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2 : Attestation stage

Document sous droits non diffusable

Annexe 3 : Consentement éclairé

Document sous droits non diffusable

Annexe 4 : Compte-rendu du 02/11/20



CR réunion de mise en place des cours du 2 novembre

28 participants

9h30-11h

1) Point général

Le nouveau confinement nous a amené à fermer le CAC depuis jeudi soir. Nous pouvons ouvrir les cours en présentiel "aux personnes qui ont besoin d'un encadrement pédagogique en présentiel ou qui sont confrontées à des risques de fracture numérique". (voir article ci-dessous)

<https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/presse/communiqués-de-presse/article/formation-pendant-le-confinement>

Nous avons pris la décision d'ouvrir les cours en présentiel aux niveaux grands débutants ainsi qu'aux primo arrivants à compter du lundi 9 novembre. Les autres cours seront assurés à distance (voir plannings).

Un dossier sur Google Drive a été créé afin de permettre aux formateurs d'avoir tous les éléments nécessaires à la mise en place de leurs cours.

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1VOz0e1VktmjQZOY2WqorOw-vBsM02Cc->

IMAGE SUPPRIMÉE POUR
GARANTIR L'ANONYMAT

Il n'est pas prévu pour l'instant que les supports pédagogiques des cours réalisés soient ajoutés dans ce dossier. Nous verrons par la suite si cela peut être fait via le serveur du CAC mais nous n'avons pas encore la possibilité d'accéder au serveur à distance.

2) Plannings des cours (voir accès ci-dessus « O Plannings »)

- Cours en présentiel à compter du lundi 9 novembre : voir le planning ci-dessous
<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HtrSleQQB5VF1mmzYURxtvReVtf7m8dS>
- Reprise des cours Français Pré A1, FLP Pré A1, Français pré A1 Refug, Primo A2 : totalement en présentiel
- Reprise des cours Primo A1, Primo A2-B1 : en présentiel et à distance
 - Primo A1 : lundi 14h-17h, mercredi 14h-17h : en présentiel – mardi 14h-15h15 à distance
 - Primo A2-B1 : mercredi 9h-12h : en présentiel – lundi 14h-16h, mardi 14h-16h : à distance
- A voir pour littérature du jeudi après-midi si possible de reprendre en présentiel au CS 13 pour tous
- En attente d'une réponse des formatrices du groupe FLP Pré A1
- Un seul formateur par groupe

27 avenue de Choisy 75013 Paris - 01 45 84 88 37 - centrealphachoisly.org

Siret 408 605 251 00011 - Déclaration d'activité organisme de formation n° 11 75 266 43 75

- Cours à distance : dès que possible : voir le planning ci-dessous
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1LcMzGUGyAoS1jgctuaX-H-NHCQMg6n6L/edit#gid=1455960179>
- ➔ Deux comptes zoom avec accès en illimité ont été ouverts. Chaque cours peut utiliser un des comptes (voir planning ci-dessus).

3) Suivi des cours (voir accès ci-dessus « 2 Suivi des cours »)

Ce dossier s'adresse aux formateurs qui réalisent des cours à distance. Les formateurs qui donneront des cours en présentiel rempliront les documents habituels.

- Il y a un fichier Modèle et un fichier par cours. Il s'agit ici de remplir les présences des apprenants à chaque cours et de noter de façon succincte le contenu pédagogique abordé.
- Il est important de remplir chaque case afin que nous puissions savoir combien d'heures de cours ont été dispensées à chaque apprenant et de pouvoir faire des bilans.
- L'outil numérique « Skype » va être ajouté dans la liste des possibilités.
- Les formateurs contactent directement les apprenants pour la mise en place des cours à distance via les numéros de téléphone donnés dans les fichiers de chaque cours. Les apprenants contacteront directement les formateurs pour les informer de leur absence.

4) Cours en présentiel

Des cours reprendront en présentiel le lundi 9 novembre. Ils auront lieu le lundi, le mercredi et le jeudi.

- Les formateurs qui donneront des cours en présentiel rempliront les documents habituels (feuille d'émargement, compte-rendu de cours).
- Les conditions sanitaires restent les mêmes qu'avant le confinement actuel. Seules les salles 1 et 2, pouvant accueillir 10 apprenants maximum seront utilisées pour les cours.
- Des salariées seront présentes sur ces 3 jours. Elles assureront l'accueil, le suivi des cours et la gestion globale.
- Les cours qui vont avoir lieu en présentiel à partir du 9 novembre ne seront pas mis en place à distance cette semaine (sauf Primo arrivants).
- XXX et XXX vont contacter les apprenants qui sont inscrits dans ces cours pour les informer que le CAC va rouvrir le 9 novembre. Les formateurs n'ont pas besoin de contacter les apprenants d'ici là.

5) Organisation pédagogique

- Une formation sur l'utilisation des outils numériques (Zoom, Whats App, etc.) pour la réalisation des cours à distance aura lieu **le jeudi 5 novembre de 10h à 12h30** via Zoom. Tous les formateurs peuvent y participer.

Participer à la réunion Zoom

<https://us02web.zoom.us/j/81927261576?pwd=c01EcDVUQ1ZHV0vVDBzRGVCOFJXUT09>

ID de réunion : 819 2726 1576

Code secret : 512269

- Une réunion pédagogique sera organisée chaque semaine afin d'échanger sur les cours. Tous les formateurs sont conviés.

La prochaine réunion aura lieu le mardi 17 novembre à 10h.

6) Médiation

- XXX et XXX vont prendre en charge la médiation sociale en présentiel et à distance. Elles pourront, comme elles le font habituellement, aider les apprenants dans leurs démarches.
- Les apprenants qui auront cours uniquement à distance auront la possibilité de les contacter sur leur téléphone professionnel. XXX enverra le numéro des médiatrices ainsi que les créneaux d'appels aux formateurs.
- Les apprenants qui auront cours en présentiel pourront les voir directement mais l'organisation exacte est en cours de réflexion et sera communiquée rapidement aux formateurs.

7) Attestations

- Des attestations de déplacement seront fournies et envoyées par le CAC par mail aux formateurs qui viendront donner des cours en présentiel.
- Les apprenants qui auront cours en présentiel devront remplir l'attestation en ligne ou sur papier et cocher la première case :

<https://media.interieur.gouv.fr/deplacement-covid-19/>

Choisissez un motif de déplacement

certifie que mon déplacement est lié au motif suivant (cocher la case) autorisé par le décret n°2020-1310 du 29 octobre 2020 prescrivant les mesures générales nécessaires pour faire face à l'épidémie de Covid19 dans le cadre de l'état d'urgence sanitaire [1] :

- Déplacements entre le domicile et le lieu d'exercice de l'activité professionnelle ou un établissement d'enseignement ou de formation, déplacements professionnels ne pouvant être différés [2], déplacements pour un concours ou un examen.

Ils devront également se munir de la carte d'étudiant du CAC qu'ils pourront présenter en cas de contrôle.

27 avenue de Choisy 75013 Paris - 01 45 84 88 37 - centrealphachoisly.org

Siret 408 605 251 00011 - Déclaration d'activité organisme de formation n° 11 75 266 43 75

Les noms des intervenants ont été remplacés par XXX et les images susceptibles d'en contenir ont été supprimées pour garantir l'anonymat.

Annexe 5 : Compte-rendu du 01/12/20



CR réunion pédagogique du 01/12/2020

16 participants

10h-12h15

1) Tour de table sur le déroulement des cours en distanciel et en présentiel

Après que chacun des participants se soit exprimé, voilà ce qui ressort concernant les cours en distanciel :

- Effectifs très réduits par rapport au présentiel.
- Déperdition du nombre d'apprenants pour certains groupes au fil des séances.
- Groupes qui avaient déjà été « initié » à Zoom et WhatsApp en classe avant le confinement fonctionnent mieux en distanciel que les autres.
- Pbs de connexion et de manque d'espace calme et propice à l'apprentissage pour beaucoup d'apprenants.
- WhatsApp s'avère très utile pour travailler l'écrit, car c'est une appli du quotidien que les apprenants aiment utiliser. Pertinence de continuer à travailler via cette application pour travailler l'expression écrite en classe.
- Limites de WhatsApp : 7 pers maximum peuvent être connectées en vidéo.
- Hétérogénéité des niveaux et éventuels conflits entre les apprenants davantage difficile à gérer en distanciel.

Quelques conseils :

- Télécharger WhatsApp sur l'ordinateur pour animer plus facilement un cours via cette appli.
- Préparer les apprenants aux cours à distance dès que possible lorsqu'on les voit en présentiel (les faire télécharger Zoom et WhatsApp sur leur portable...)
- XXX préconise de mettre en place des règles pour favoriser le bon déroulement des cours : demander aux apprenants de prévoir de se trouver dans un endroit calme au moment de l'heure du cours.

Les cours en présentiel se passent très bien, RAS.

2) Ressources pédagogiques : la vidéo

Présentation de deux ressources pédagogiques intéressantes qui peuvent être utilisées en distanciel ou en présentiel :

- <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/allo-docteur>
- <https://www.youtube.com/watch?v=EnN5JufpPE>

L'utilisation de la vidéo en cours est un grand avantage pour susciter l'intérêt des apprenants, dynamiser le cours, gérer l'hétérogénéité...

TV5 monde propose notamment des vidéos accompagnés de séquences pédagogiques complètes.

3) Propositions pédagogiques de XXX

XXX, formatrice bénévole au CAC qui effectue également son stage de M2 en FLE au sein du CAC, propose une formation de formateurs sur la phonétique. Cette formation se déroulera sur trois séances mais il faut voir si celle-ci se déroulera en présentiel ou en distanciel. Stéphanie, la directrice, se renseigne là-dessus.

Lara aimerait également enregistrer un cours Zoom afin de l'analyser pour alimenter son mémoire. A voir si elle peut enregistrer un cours FLP A2/B1, dans lequel les cours via Zoom fonctionnent bien et les apprenants sont assidus.

4) Prochain RDV

La prochaine réunion pédagogique se fera à priori en Janvier, en présentiel, car les cours reprendraient tous en présentiel à la rentrée de janvier (peut-être le 11). Le CODIR va discuter de la date de reprise envisagée et tiendra au courant les formateurs.

Les noms des participants ont été remplacés par XXX pour garantir leur anonymat

Annexe 6 : Planning des cours

Planning présentiel .XLSX ☆ 📄 ☁

Fichier Édition Affichage Insertion Format Données Outils Aide Dernière modification le 11 décembre 2020, par [redacted]

100% € % .0 .00 123 Par défaut ... 8 B I A [redacted]

A	B	C	D	E	F	G
	Salles	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	Salle 1	Primo-arrivants A2 [redacted] 9h-12h		Primo-arrivants A2 [redacted] 10h30-12h	Primo-arrivants A2 [redacted] 9h-12h	
	Salle 2	Français Pré A1 [redacted] 9h30-11h30		Primo A2/B1 [redacted] 9h-12h	Français Pré A1 [redacted] 9h30-11h30	
Début après-midi	Salle 1	Primo-arrivants A1 [redacted] 14h-17h		Primo-arrivants A1 [redacted] 14h-17h	Primo A2/B1 [redacted] 14h-17h	
	Salle 2	Français Pré A1 REFUG [redacted] 14h-15h30		Français Pré A1 REFUG [redacted] 14h-15h30	Français Pré A1 REFUG [redacted] 14h-15h30	
Milieu après-midi	Salle 1	Primo-arrivants A1 [redacted] 14h-17h		Primo-arrivants A1 [redacted] 14h-17h	Primo A2/B1 [redacted] 14h-17h	
	Salle 2	FLP Pré A1 [redacted] 15h30-17h30		FLP Pré A1 [redacted] 15h30-17h30	FLP Pré A1 [redacted] 15h30-17h30	

Planning cours à distance .XLSX ☆ 🗑️ 📄

Fichier Édition Affichage Insertion Format Données Outils Aide

100% € % .0 .00 123 Par défaut ... 8 **B** *I* A 📏 📐 📑 📄

		Horaires				
A	B	C	D	E	F	
Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
Matin	Français A2 [redacted] 9h30-11h30 Zoom 1		Français A2 [redacted] 9h30-11h30 Zoom 1	IP B1 [redacted] 9h30-11h30 Zoom 1	IP B1 [redacted] 9h30-11h30 Zoom 1	
	Français A2/B1 [redacted] 9h30-11h30 Zoom 2		Français A1 [redacted] 09h30-11h30 Zoom 2	Français A2/B1 [redacted] 9h30-11h30 Zoom 2	Français A1 [redacted] 09h30-11h30 Zoom 2	
Après-midi	FLP-A2 [redacted] 15h30-17h30 Zoom 2	Primo-arrivants A2/B1 [redacted] 14h-16h Zoom 1	Français A2 [redacted] 13h30-15h15 Zoom 1	Français A2 [redacted] 13h30-15h15 Zoom 2	FLP A2 [redacted] 15h30-17h30	
		Primo-arrivants A1 [redacted] 14h-15h15 Zoom 2	Français A1 [redacted] 13h30-15h15 Zoom 2	Lecture-écriture [redacted] 14h-15h30 Zoom 1	Lecture-écriture [redacted] 14h-15h30 Zoom 1	
		FLP A2/B1 [redacted] 15h30-17h30 Zoom 2			FLP A2/B1 [redacted] 15h30-17h30	
			FLP A1 [redacted] 15h30-17h30 Zoom 2	FLP A1 [redacted] 15h30h-17h30 Zoom 1	FLP A1 [redacted] 15h30-17h30	
				Littératie A2/B1 [redacted] 15h30-17h00	Littératie [redacted] 14h-15h15 Zoom 2	

Annexe 7 : Questionnaire numérique apprenants

Prénom:

Ce questionnaire sert à comprendre votre espace de travail pendant les cours à distance et les possibles influences sur votre participation orale. Votre nom n'apparaîtra nulle part.

1. Quel est votre environnement de travail pendant la classe à distance? (entourez votre choix)

- Vous êtes chez vous
- Vous êtes à l'extérieur
- Vous êtes seul dans le calme
- D'autres personnes peuvent être présentes pendant les cours

2. Vos outils technologiques, vous disposez: (entourez votre choix)

d'un ordinateur / téléphone portable / tablette
d'un micro/ webcam/ casque
d'une bonne / moyenne/ mauvaise connexion

3. Votre rapport avec les outils numériques (soulignez vos choix)

- vous êtes à l'aise: vous les utilisez en dehors des cours pour communiquer, effectuer des démarches administratives, écrire des emails et vous utilisez Facebook, Whatsapp et d'autres réseaux sociaux
- vous les utilisez essentiellement pour communiquer avec vos amis et votre famille par téléphone/ Skype (autre?.....)
- c'est votre première expérience avec les outils numériques (ordinateur, caméra, micro)

4. Qu'est-ce que vous pensez des cours à distance?

.....
.....
.....

Table des illustrations

Figure 1 Schéma de la conversation en ligne (Guichon : 2011, 81)	15
Figure 2. Modèle interactionniste d'ergonomie didactique (Bertin, 2001 dans Qotb, 2019 : 109)	24
Figure 3. Le carré pédagogique de Rézeau (Rézeau, 2002 : 11)	25
Figure 4. Les 5 degrés d'investissement de la webcam par les enseignants (Guichon, 2011 : 86)	38
Figure 5. Rapport moral et d'activité 2020 du CAC	47
Figure 6. Rapport moral et d'activité 2020 du CAC	48
Figure 7. Tableau récapitulatif du profil des apprenants	52
Figure 8. Les lignes de couleur dans le logiciel ELAN	56
Figure 9. Présentation du mode transcription dans ELAN	56
Figure 10. Conventions de transcription	57
Figure 11. Tableau récapitulatif des critères d'analyse	59
Figure 12. Schématisation de l'influence du contexte dans les interactions en ligne	70
Figure 13. Affichage en colonne	76
Figure 14. Renommer Zoom	89
Figure 15. Connexion audio Zoom	90

MOTS-CLÉS : classe virtuelle, médiation numérique, distance/présence, émotions, formation linguistique adultes migrants

RÉSUMÉ

La classe virtuelle semble problématique pour l'apprentissage auprès d'un public d'adultes migrants. D'un côté, les équipements technologiques et les conditions de travail sont considérés comme un facteur de disparité qui creuse les inégalités. De l'autre, l'interposition de l'outil numérique apparaît comme un obstacle qui accentue la perception de la distance physique et donne lieu à une impression de déconnexion. Il s'agit dans cette recherche d'interroger les représentations et de proposer des solutions pour créer un sentiment de présence à travers les affects. Notre recherche s'appuie sur des entretiens d'auto-confrontation et l'analyse d'observations de classe.

KEYWORDS : virtual classroom, digital mediation, distance/presence, emotions, language training for adults migrants

ABSTRACT

Virtual classroom seems problematic for learning from an adult migrant audience. On one hand, technological equipment and working conditions are considered as a factor of disparity that leads to inequality. On the other hand, the interposition of a digital tool appears as an obstacle that accentuates the perception of physical distance and results in a sense of disconnection. It is in this research to question the representations and propose solutions to create a sense of presence through affects. Our research is based on self-advocacy interviews and on classroom observations analysis.

