



HAL
open science

Favoriser la prise de parole en classe de langue, en visioconférence

Marie-Laure Petit

► **To cite this version:**

Marie-Laure Petit. Favoriser la prise de parole en classe de langue, en visioconférence. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03613148

HAL Id: dumas-03613148

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03613148v1>

Submitted on 18 Mar 2022

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

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

Favoriser la prise de parole en classe de langue, en visioconférence

Marie-Laure
PETIT

Sous la direction de Thierry SOUBRIÉ

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Favoriser la prise de parole en classe de langue, en visioconférence

Marie-Laure
PETIT

Sous la direction de Thierry SOUBRIÉ

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie énormément Thierry Soubrié, mon directeur de mémoire, pour ses précieux conseils, son professionnalisme, sa bienveillance et sa patience qui ont joué un rôle important dans la rédaction de ce mémoire. Son aide a été très précieuse.

Je tiens à remercier Alice Couëdic, ma tutrice de stage, de m'avoir permis de réaliser mon stage au sein de la division Solutions Linguistiques pour les entreprises (SLE), une division de l'École Internationale de Langues (ÉIL) des YMCA du Québec, de m'avoir fait confiance et d'avoir participé à la relecture de ce mémoire. Cela a été un réel plaisir de travailler ensemble.

Je remercie également les enseignants de SLE pour leur collaboration et leur disponibilité qui m'ont permis de mener à bien ce projet et de m'avoir laissé les observer ; ainsi que les apprenants qui m'ont fait part de leur retour d'expérience suite à leur apprentissage en ligne.

Enfin je tiens à remercier mon compagnon, Thomas, pour sa patience, son soutien et ses encouragements qui m'ont beaucoup aidée.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Marie-Laure

NOM : Petit

DATE : 28 / 10 / 2021

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 – Présentation du contexte de stage	10
1. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU QUÉBEC.....	10
2. LA STRUCTURE D'ACCUEIL.....	12
3. L'ÉCOLE ET LA DIVISION SOLUTIONS LINGUISTIQUE EN ENTREPRISE.....	14
4. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE DE LA DIVISION SLE	15
5. LES ACTEURS.....	16
6. DE LA COMMANDE AU PROJET D'INGENIERIE.....	17
PARTIE 2 – Cadrage théorique	20
1. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE DE LANGUE EN VISIOCONFÉRENCE .	20
2. LA COMMUNICATION DIDACTIQUE EN LIGNE	26
3. LA RELATION PÉDAGOGIQUE EN VISIOCONFÉRENCE	35
4. AGIR DE L'ENSEIGNANT POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION EN VISIOCONFÉRENCE	39
PARTIE 3 - Méthodologie	50
1. LA RECHERCHE ÉVALUATIVE À FIN D'AMÉLIORATION	50
2. HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL	53
PARTIE 4 - Analyse	56
1. DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION À L'AIDE DES SUPPORTS ET ACTIVITÉS CRÉÉS.....	56
2. L'AGIR DE L'ENSEIGNANT POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION.....	68
3. AMÉLIORATIONS DES SUPPORTS ET RÉFLEXIONS SUR L'AGIR ENSEIGNANT ...	87
CONCLUSION	93
BIBLIOGRAPHIE	95
SITOGRAPHIE	98
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	99
TABLEAU DES ILLUSTRATIONS	100
TABLE DES ANNEXES	101
TABLE DES MATIÈRES	136

INTRODUCTION

La conjoncture passée et actuelle a engendré de profonds changements dans les modes d'enseignement. L'ensemble des centres de langues ont dû s'adapter à cette situation exceptionnelle, dont l'École Internationale de Langues (désormais ÉIL) des YMCA du Québec ainsi que la division Solutions Linguistiques pour les entreprises (désormais SLE) en continuant à dispenser des cours à distance en raison de la crise sanitaire. Cependant, l'ensemble des enseignants du YMCA n'étaient pas préparés à ce mode d'enseignement et ont dû s'adapter sans être formés. C'est pourquoi, afin de leur venir en aide et leur faire gagner du temps dans la préparation des cours, le projet d'ingénierie pédagogique qui m'a été confié, au sein de SLE, était de créer des supports et des activités pédagogiques clé en main pour l'enseignement en ligne destiné à un public d'apprenants adultes travaillant en entreprise de niveau débutant complet (A0). Pourquoi ce niveau ? Parce qu'il existe très peu d'activités en ligne pour le niveau A0, l'institution ne dispose pas de manuel et cela demande beaucoup de temps de préparation pour ce niveau. En effet, il faut proposer une variété d'activités pour permettre aux apprenants de répéter et ainsi acquérir les premières bases de la langue. La conception des supports doit recouvrir entre 60 et 70h de formation. De plus, la commande passée par la division SLE met en évidence le fait que les activités doivent permettre les interactions dans la classe en ligne. Les supports et les activités créées doivent être facile d'utilisation car la plupart des enseignants ne sont pas toujours à l'aise avec la technologie et les outils numériques. Enfin, la responsable du projet souhaite que le support utilisé soit le logiciel PowerPoint. Ce projet répond à un besoin immédiat et constitue une première phase d'un projet ingénierique plus grand, une seconde phase sera nécessaire pour faire évoluer les supports et apporter de réelles innovations dans l'enseignement en ligne car cela demande beaucoup de temps.

J'ai conçu ces supports et activités dans une approche communicative en mettant en avant les actes de parole, et en proposant une progression, de la même façon qu'un manuel, permettant aux apprenant d'acquérir les outils linguistiques pour pouvoir communiquer à la fin de la séance. J'ai fait le choix de fabriquer les dialogues pour qu'ils correspondent aux actes de parole de chaque séance et soient adaptés au niveau des apprenants en adoptant un débit très lent, ainsi l'enseignant a toutes les activités clé en main pour dispenser son cours et travailler l'acte de parole. Chaque séance dure une heure et demi, à raison d'un cours par semaine, chaque support correspond donc à une heure et demie voire deux heures de cours. J'ai également utilisé

beaucoup d'images et de couleurs afin de faciliter les apprentissages. Les supports et activités proposés doivent mettre en confiance les apprenants et les aider à prendre la parole le plus possible car, à ce niveau, c'est toujours difficile de communiquer dans la langue cible sans aucun outil linguistique, et plus particulièrement en visioconférence où la distance entre les participants peut être un frein. C'est pourquoi j'ai souhaité porter mon sujet de recherche sur l'enseignement de l'oral car, en tant qu'enseignante, c'est une compétence qui me tient à cœur de développer. C'est toujours une grande satisfaction de voir, à la fin d'une séance, les apprenants communiquer et interagir entre eux. Et également sur l'enseignement en ligne, en visioconférence car j'y ai pris goût et ce mode d'enseignement offre de nombreuses opportunités notamment d'un point de vue géographique. Ce projet a été un double challenge pour moi, car, d'une part, je n'avais quasiment jamais enseigné en ligne et, d'autre part, je n'avais jamais enseigné à un public de débutant complet. Des questionnements ont alors émergé : comment favoriser la prise de parole pour un public débutant complet ? Procède-t-on de la même façon à distance que dans un cours en présentiel ? Ces premières questions en ont entraîné d'autres concernant cette fois-ci l'agir des enseignants tels que leurs manières d'adapter l'enseignement en ligne, la posture adoptée, les méthodes, les supports et les outils utilisés. Toutes ces questions m'ont conduit à la problématique suivante : **Comment l'enseignant, par son agir, favorise-t-il la prise parole chez les apprenants de niveaux A0 dans un dispositif synchrone à distance à l'aide des supports et des activités pédagogiques créés ?**

Pour tenter de répondre à cette question de recherche, nous expliquerons, dans une première partie, le contexte du stage afin de mieux comprendre la mise en place du projet ingénierique et le public concerné. Puis, dans une deuxième partie, nous présenterons les aspects théoriques relatifs à notre objet d'étude, à savoir l'enseignement de l'oral dans un dispositif synchrone à distance et l'ensemble des actions mis en place par l'enseignant pour favoriser l'oral, et qui nous aideront à analyser les données recueillies. Une troisième partie sera consacrée à la présentation de la méthodologie de recherche adoptée pour mener à bien cette recherche. Et pour terminer, dans une quatrième partie, nous proposerons une analyse des données récoltées sur le terrain afin de valider nos hypothèses et répondre à la problématique ; cette dernière partie sera aussi l'occasion de proposer des pistes d'améliorations des supports créés et également au niveau de l'institution et aussi d'apporter quelques réflexions quant à l'agir enseignant dans un dispositif synchrone.

PARTIE 1 – Présentation du contexte de stage

Cette première partie va me permettre de présenter l'organisme dans lequel j'ai effectué mon stage, le contexte pédagogique ainsi que les acteurs et enfin la dernière partie sera consacrée à la présentation de la commande de stage et de la démarche ingénierique pour l'élaboration de cette étude. Mais avant cela il est important de présenter la politique linguistique au Québec dont la langue officielle est le français ; cette politique a un impact direct sur l'apprentissage du français dans cette province du Canada et donc sur les écoles de langues.

1. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU QUÉBEC

1.1. Contexte de l'usage de la langue française au Québec

Le Québec est la seule province francophone du Canada et d'Amérique du Nord, les Québécois revendiquent leur langue officielle et font tout pour la protéger mais la part de langue anglaise est très influente et tend à l'être de plus en plus. En effet, le taux de bilinguisme au Québec a doublé entre 1961 et 2016, passant de 25,5 % à 44,5 %. En revanche le taux de bilinguisme anglais/ français, dans les autres provinces, stagne voire baisse, ce qui n'aide pas à la pérennisation du français hors du Québec.

De plus, l'usage du français dans la société québécoise est en diminution passant de 24,6 % en 1996 à 22,8 % en 2016¹. Ceci s'explique par une attractivité plus importante de la langue anglaise, du fait, d'une part, de l'industrialisation et de l'urbanisation et, d'autre part, d'une immigration importante de personnes parlant anglais. Mais aussi, depuis 1951, la démographie des francophones au Canada et au Québec ne cesse de diminuer.

C'est pourquoi à la fin des années 1960, les différents gouvernements qui se sont succédés ont décidé de doter le Québec d'une politique linguistique afin de protéger l'usage du français.

¹ Statistiques sur les langues officielles au Canada. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/statistique.html>

1.2. La charte de la langue française : loi 101

La mise en place de la politique linguistique au Québec s'est traduite par l'adoption, le 26 août 1977, de la Charte de la langue française, plus connue sous le nom de la loi 101, faisant du français la langue officielle du Québec, permettant ainsi de contrecarrer l'attractivité de l'anglais. Cette charte s'inscrit dans une démarche de francisation dans le travail, le commerce et les affaires.

Ainsi, pour les entreprises de cinquante salariés et plus, la loi propose un délai et différentes étapes pour accompagner les entreprises dans leur démarche de francisation pour que le français soit au cœur des activités des entreprises.

Pour ce faire, l'entreprise doit tout d'abord s'inscrire à l'Office québécois de la langue française en donnant des informations générales sur sa structure et ses activités. Puis, une fois l'attestation d'inscription donnée par l'Office, l'entreprise doit faire une analyse de sa situation linguistique c'est-à-dire la situation de l'usage du français dans l'entreprise et dans les communications internes et externes, elle dispose d'un délai de six mois. Si l'Office estime que l'usage du français n'est pas assez généralisé l'entreprise devra établir un programme de francisation et le soumettre à l'Office pour que celui-ci l'approuve. Dans le cas contraire ou à la suite de l'application du programme, l'entreprise reçoit un certificat de francisation pour justifier que l'entreprise se conforme aux objectifs de la Charte. Une fois ce certificat obtenu, l'entreprise doit assurer la pérennisation de l'utilisation généralisée du français et tous les trois ans elle doit rendre compte, dans un rapport à l'Office, de l'évolution de l'usage du français.

Cette charte impacte donc, de manière positive, le nombre d'apprenants de français car les entreprises financent les formations de français. Ce constat a entraîné une augmentation significative du nombre de contrats de formation pour la division SLE de l'EIL des YMCA du Québec.

Dans l'ensemble, cette charte a eu des effets positifs sur la progression du français dans la province du Québec, notamment dans l'affichage public et commercial où le français est plus présent, particulièrement à Montréal, les consommateurs francophones peuvent obtenir un service en français, les enfants immigrés fréquentent davantage les écoles françaises leur permettant de s'intégrer dans la société francophone québécoise. Le français a également connu une augmentation de son usage dans les entreprises ; tout ceci est donc plutôt encourageant. Mais

malgré tout l'usage du français reste fragile et est en baisse. C'est pourquoi le gouvernement québécois en place est actuellement en train de réformer cette charte et a annoncé que toutes les instances gouvernementales québécoises, tous les établissements scolaires et de santé, les services sociaux, communiqueront « uniquement en français dans leurs communications écrites » à compter du 5 mai 2022.

2. LA STRUCTURE D'ACCUEIL

2.1. Les YMCA du Québec

Le YMCA, également appelé le Y (why) est une association de bienfaisance et une organisation non gouvernementale internationale, d'origine chrétienne, pour la jeunesse, œuvrant dans le monde entier. Elle compte 15 000 associations locales de jeunes et est présente dans 120 pays.

2.1.1 L'organisation

Chaque association YMCA est indépendante et adhère à une fédération nationale. Puis les fédérations nationales adhèrent à l'alliance universelle des YMCA dont le siège est basé à Genève en Suisse, et à des alliances continentales (Afrique, Asie et Pacifique, Europe, Amérique Latine, Moyen-Orient, Amérique du Nord).

Les associations membres sont établies par des membres engagés et bienveillants de la communauté et sont gouvernés par un conseil d'administration bénévole élu par les membres votants du YMCA.

2.1.2 Les YMCA du Québec et leur financement

Le premier YMCA d'Amérique du Nord a vu le jour à Montréal en 1851 et aujourd'hui YMCA Canada est une fédération regroupant 47 associations membres. En 1854, le YMCA ouvre la première bibliothèque publique ouverte à Montréal et étend ses services dans la ville de Québec.

Les YMCA du Québec comptent 36 organismes et de façon virtuelle à travers toute la province.

Au fil des années, les YMCA du Québec ont su s'adapter aux besoins de la population en proposant des cours du soir à tous y compris aux femmes et aux immigrants, en ouvrant un camp de vacances devenant le premier au Québec, en lançant des projets afin d'intégrer les immigrants, de plus en plus nombreux. Ce ne sont que quelques exemples car la liste est longue.

Aujourd'hui les YMCA du Québec offrent de nombreux programmes communautaires tels qu'un service d'accueil et de soutien aux réfugiés et aux demandeurs d'asile ainsi qu'un programme d'hébergement pour ces derniers, une école internationale de langues, etc. Les YMCA du Québec se donnent pour mission d'inspirer et d'engager chaque personne à se réaliser, à s'épanouir et à contribuer à la communauté. Ils prônent les valeurs de bienveillance, d'inclusion, de solidarité, d'audace, de performance et de respect.

Le financement des associations YMCA membres provient de différentes sources :

- les frais de programmes générés grâce à des programmes tels que les services de garde, les abonnements aux programmes de santé et d'entraînement, et autres ;
- les dons ;
- le financement et les subventions pour offrir des services pour le compte de partenaires, y compris les gouvernements municipaux, provinciaux et fédéraux ;
- les fonds provenant de Centraide (organisation philanthropique recueillant des dons auprès de la population pour soutenir un vaste réseau d'organismes communautaires);
- les commandites.

Les YMCA constituent une institution connue de tous au Québec ayant une bonne réputation et se voulant accessible à une politique de prix abordables.

Depuis la pandémie, le YMCA a su s'adapter en proposant ses services en ligne et organise des événements, des conférences en ligne comme la semaine de la santé mentale qui s'est tenue du 3 au 7 mai 2021.

Les YMCA du Québec sont très présents sur les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, LinkedIn, etc.) et disposent d'un réseau social professionnel, Workplace, sur lequel tous les employés de l'ensemble des YMCA du Québec, quel que soit le domaine d'intervention, peuvent se rassembler, former des groupes et aussi être et rester informés de tous les événements et l'actualité du Y.

3. L'ÉCOLE ET LA DIVISION SOLUTIONS LINGUISTIQUE EN ENTREPRISE

3.1. L'école internationale de langues

L'école internationale de langues fait partie de l'une des nombreuses entités du YMCA et est idéalement située, en plein cœur du centre-ville de Montréal. Elle a été créée en 1965 et ce sont plus de 4 800 étudiants, chaque année, qui y suivent des cours de langues. Elle dispense des cours de français et d'anglais mais aussi de mandarin, arabe, espagnol, portugais, japonais, italien, allemand.

L'école propose de nombreux programmes adaptés aux besoins des apprenants comme par exemple des cours de conversation et de grammaire, cours de conversation, ateliers d'écriture, préparations aux examens ou encore des cours de français des affaires, entres autres.

Avec différentes modalités : des cours intensifs de quatre semaines ou semi-intensifs, des cours du soir, de jour, en groupe ou privés. C'est aussi un centre officiel de tests TOEIC (évaluation de la compétence en anglais professionnel) et TFI (test de français international).

L'école a acquis une forte notoriété au Québec, elle est reconnue pour son approche humaine et dynamique, en plus d'être accessible à tous financièrement. C'est une réelle entreprise qui permet de financer une partie du YMCA.

3.2. La division Solutions Linguistiques en Entreprise (SLE)

J'ai effectué mon stage au sein de la division SLE, c'est une division de l'école qui a été créée en 2015 et propose des cours, sur mesure, uniquement pour les entreprises. Elle enseigne les mêmes langues que l'école.

La division connaît une forte croissance notamment du fait de la politique linguistique du Québec qui demande aux entreprises que le français soit la langue d'usage normale et habituelle du travail, celles-ci doivent donc former leurs employés non francophones au français, comme nous l'avons vu dans le premier point de cette partie. SLE est passé d'une personne à une équipe de six pour sa gestion et organisation, en l'espace de cinq ans.

4. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE DE LA DIVISION SLE

4.1. La mise en place des cours en ligne

Avant la pandémie, tous les cours étaient en présentiel. L'école dispose de nombreuses salles de classe et de salles informatiques pour accueillir les apprenants. Quant aux enseignants de SLE, ils dispensaient les cours dans les entreprises. L'organisme avait le projet de proposer des cours en ligne depuis quelque temps, celui-ci a été accéléré depuis mars 2020 du fait de la crise sanitaire.

En effet, avec la situation sanitaire et les dispositions mises en place, l'école et la division SLE ont dû et ont su réagir vite. Elles ont donc été contraintes et forcées d'adapter les cours en ligne et ce, en l'espace de trois semaines.

Cette réactivité a permis de garder les apprenants mais a eu des conséquences sur le mode d'enseignement. Les enseignants n'étaient ni préparés, ni formés à ce type d'enseignement à distance, ils ont donc dû improviser et s'adapter afin de continuer à dispenser les cours.

L'école et SLE proposent donc, aujourd'hui, des cours 100% en ligne en utilisant deux plateformes : l'école utilise Google Classroom et Google Meet et la division SLE utilise Whereby mais devrait bientôt basculer sur Google Meet. Il est fort probable qu'à l'avenir la plupart des cours resteront en ligne car tout le monde y trouve son compte (gain de temps, le confort d'être chez soi, ne pas avoir à prendre les transports en commun, etc.).

4.2. Le syllabus et les supports utilisés

Les enseignants peuvent s'appuyer sur des manuels. Ils ont également un syllabus (annexe 1), un programme d'enseignement, à leur disposition, pour l'élaboration des cours, pour chaque niveau.

Les manuels proposés aux enseignants pour l'enseignement du FLE auprès des entreprises sont :

- Communication progressive du français, niveau débutant complet. CLE International.
- Écho, A1 / A2, pour l'Amérique du Nord. CLE International
- Par ici (A1/ A2. B1 / B2). Md (méthode élaborée par des professeurs de français langue étrangère du Québec)

Mais ce n'est pas une obligation de les utiliser et la plupart du temps les apprenants en entreprise n'ont pas de manuel car cela représente un coût supplémentaire pour l'entreprise.

4.3. Le format des cours

SLE propose différentes sessions : 30, 40, 60 ou 90 heures, à raison d'une à trois rencontres par semaine, pour tous les niveaux. Chaque session peut être d'une durée de 1h30, 2h ou 3h en fonction des besoins et du temps. Les cours peuvent être privés, semi privés ou en groupe.

5. LES ACTEURS

5.1. Le personnel administratif et enseignant

Le YMCA compte 28 professeurs de FLE, 30 enseignants d'anglais, 18 enseignants d'espagnol (l'école et la division SLE confondus). Les enseignants de chaque département de langue sont sous la direction d'un conseiller pédagogique (un conseiller pour l'école et un pour SLE) et il y a dix-sept enseignants dans le département langues étrangères sous la direction d'un conseiller pédagogique également. Il y a trois conseillers aux étudiants étrangers sous la direction d'un coordinateur, 3 agents de services à la clientèle aussi sous la direction d'un coordinateur et enfin une coordinatrice administration et communication. Une même directrice est à la tête de l'école et de la division SLE.

Tous les enseignants ont les qualifications et l'expérience requises pour offrir un enseignement en langue seconde de qualité. Chacun enseigne sa langue maternelle. Cependant, avec le passage de l'enseignement en ligne, certains enseignants ne sont pas à l'aise avec les outils numériques, certains ont même arrêté de donner des cours. La plupart des enseignants de la division SLE ont beaucoup d'années d'expérience, il est donc parfois difficile de changer les manières de faire pour adapter l'enseignement en ligne en utilisant des outils numériques.

5.2. Le public d'apprenants

SLE propose des cours aux adultes, uniquement en entreprise. En général, les salariés prennent des cours de français car ils souhaitent s'intégrer dans la société montréalaise, c'est une volonté personnelle. Leur formation est financée par l'entreprise.

Les apprenants de SLE sont de nationalités et d'âge très variés (chinois, turcs, indiens, canadiens anglophones, hispanophones, etc.).

6. DE LA COMMANDE AU PROJET D'INGENIERIE

6.1. L'origine de la commande

Avec le passage soudain du présentiel à la distance, les enseignants ont été pris au dépourvu. Certains d'entre eux ont même arrêté de donner des cours car ils n'ont pas voulu se mettre à l'enseignement en ligne. Avant la pandémie, que ce soit à l'école ou à la division SLE, les cours en ligne étaient proposés de manière sporadique, occasionnelle, le présentiel dominait mais aujourd'hui la tendance est inversée et le restera probablement car l'enseignement en ligne est plus commode pour tout le monde (enseignants et apprenants) car cela permet de ne pas perdre de temps dans les transports, d'être plus confortable pour apprendre d'être chez soi, particulièrement l'hiver qui peut être très rude ici, ce point de vue est partagé par les enseignants et la plupart des apprenants. De plus, la division SLE a, aujourd'hui, des apprenants et des enseignants en dehors de Montréal.

L'enseignement dispensé est un français général. Comme nous l'avons vu précédemment la division SLE propose quelques manuels mais comme les apprenants n'en ont, généralement, pas car cela représente un coût supplémentaire dans la vente des cours auprès des entreprises, les enseignants doivent préparer entièrement leurs cours en s'adaptant aux besoins de chacun ; ce qui demande beaucoup de temps de préparation, d'autant plus avec le passage en ligne.

De plus, il y a très peu, voire pas, de ressources disponibles en ligne pour les niveaux débutants complets (A0). Ces derniers demandent d'être guidés, accompagnés et avoir une variété de supports et d'activités adaptés à l'enseignement en ligne. Aussi, pour consolider les bases et les premiers acquis il faut une variété d'activités pour répéter.

SLE souhaitait donc venir en aide aux enseignants afin de les accompagner dans le passage de l'enseignement en ligne et de les aider à s'approprier des outils numériques pour l'élaboration d'activités en ligne. L'enjeu numéro un de cette commande est de leur faire gagner du temps en les soutenant dans la préparation de cours et en adaptant ces cours à l'enseignement en ligne pour le niveau débutant complet. Tout cela en favorisant les interactions dans la classe en ligne.

6.2. Définition de la commande

6.2.1 Le contexte du projet

Le contexte de ce projet concerne un public salarié de niveau débutant complet (A0) prenant des cours sur la base du volontariat, le déroulement des cours se fait en général à la fin de leur journée ou sur leur temps de pause. Les cours proposés se doivent donc d'être ludiques et divertissants, cela doit être un moment de plaisir.

6.2.2 Le projet d'ingénierie pédagogique

Les enseignants n'ont pas reçu de formation pour enseigner en ligne, chacun s'est adapté et a fait comme il a pu. Ainsi, pour accompagner ces derniers dans cette transition, la commande passée par la conseillère pédagogique de la division SLE est de créer des supports et des activités pédagogiques en ligne permettant de travailler les compétences de communication, pour les niveaux débutants complets, disponible pour tous les enseignants afin de leur venir en aide dans le passage de l'enseignement 100 % en ligne. Ces activités doivent favoriser les interactions en classe en ligne. Elles doivent être simple d'utilisation car, comme nous l'avons précisé auparavant, certains enseignants ne sont pas à l'aise avec les outils numériques donc si ces derniers sont trop compliqués à utiliser dans la réalisation des activités ils ne s'en serviront pas.

Les activités doivent être créées dans une approche communicative, en partant des actes de paroles et non de la grammaire, ces derniers sont présentés dans le syllabus (annexe 1).

Concernant le support, c'est le logiciel Power Point qui a été utilisé.

Il est important de préciser que ce projet répond à une commande et un besoin immédiat émis par l'institution au vu du contexte et constitue une première phase du projet d'ingénierie. Cette dernière représente une phase importante dans le processus d'amélioration et d'évolution des supports et activités créés qui aura lieu dans une seconde étape.

6.2.3 Les objectifs du projet

Pour mener à bien ce projet, les objectifs ont donc été définis comme suit :

- Enquêter auprès des enseignants et identifier les blocages et besoins dans l'enseignement en ligne, recueillir leurs pratiques, les méthodes utilisées afin de s'appuyer sur ce qu'ils font pour la création des activités en ligne ;
- Effectuer une veille des outils, des applications numériques pour pouvoir créer des activités en ligne. Présenter ces outils aux enseignants et les former à ces derniers ;
- Concevoir des supports pédagogiques FLE/FLS en ligne, clé en main, à destination des enseignants de la division SLE pour les niveaux débutants A0, en suivant le syllabus (annexe 1), cela concerne un programme de 60 à 70 heures ;

D'autres missions ont été définies au cours du stage pour venir en soutien aux enseignants dans le passage à l'enseignement en ligne, telle que la création de tutorats pour présenter les outils numériques recensés et former les enseignants à ces outils et la refonte du syllabus de la division SLE.

Maintenant que nous avons présenté le contexte dans lequel s'inscrit cette étude, nous allons pouvoir nous intéresser au cadrage théorique relatif à notre question de recherche.

PARTIE 2 – Cadrage théorique

Dans cette deuxième partie, nous allons traiter de l'aspect théorique par rapport à la question posée. Nous allons voir quels sont les apports théoriques permettant de favoriser la prise de parole et les interactions orales de apprenants de niveaux A0, dans un dispositif synchrone à distance.

Pour ce faire, nous commencerons par aborder l'enseignement de l'oral en classe de langue en visioconférence, puis nous parlerons de la communication didactique en ligne et nous terminerons en présentant quelques aspects de l'agir professoral pour favoriser le développement de la compétence dans un tel dispositif.

1. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE DE LANGUE EN VISIOCONFÉRENCE

Dans ce premier point, nous allons d'abord aborder la communication orale en classe de langue, comment est-elle enseignée ? Puis nous verrons comme elle se fait dans un dispositif en visioconférence.

1.1. La communication orale en classe de langue

Cette première partie va permettre de voir comment il est possible de développer la compétence de communication dans la classe de langue, puis nous présenterons les méthodes et outils utilisés pour développer cette compétence.

1.1.1. Développer la compétence de communication

La compétence de communication est une notion qui a été établie par Hymes dans les années 1970. Les méthodes traditionnelles, où l'apprentissage d'une langue se faisait par la connaissance du système linguistique, selon Hymes, ne permettent pas de participer à des échanges efficacement. C'est pourquoi, il envisage le langage comme une pratique sociale et culturelle. Ainsi, il définit la compétence de communication comme « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre

social. » (Hymes, 1972, cité par Bouguerra, s.d.). Ainsi le développement de cette compétence permet aux apprenants de participer efficacement à des situations de communication et de s'adapter au contexte.

Nous retrouvons cette notion dans le CECRL qui précise qu'« un utilisateur de la langue s'engage dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un ou des besoins dans une situation donnée. » (CECRL, 2001 : 46). La langue est alors envisagée comme un outil de communication (Dejean, 2019).

1.1.2. Méthode et outils pédagogiques

1.1.2.1. L'approche communicative

L'approche communicative s'appuie sur les recherches sur la compétence de communication. L'objectif de cette approche est donc d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère en prenant en compte la situation de communication. Par conséquent, les situations de communication et la compétence de communication sont au cœur de cette approche (Dejean & Metton, 2019). Contrairement aux courants méthodologiques antérieurs, ce n'est plus la langue qui au centre de l'enseignement-apprentissage mais l'apprenant.

Un autre aspect important de cette approche, avancé par les travaux du niveau de seuil (1971), est la notion d'acte de parole. Les chercheurs américains Austin (1962) et Searle (1972) mettent en avant le fait que « le langage n'est pas simplement un outil servant à informer ou décrire le monde mais avant tout un outil qui sert à agir. Ainsi, en situation d'interaction, tout énoncé peut être envisagé comme un acte de langage, c'est-à-dire un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son interlocuteur et donc sur son environnement. » (Citées par Dejean & Metton, 2019). Les actes de paroles sont nombreux, tels que saluer, se présenter, s'excuser, demander des informations, etc.

Dans cette approche, la communication et les interactions sont une finalité « être capable d'interagir efficacement et de façon adaptée en fonction des situations » (Dejean & Metton, 2019) mais aussi un moyen permettant de développer la compétence de communication. L'enseignant devra donc créer ces situations de communication en classe pour permettre aux apprenants de communiquer, d'interagir dans différentes situations et ainsi développer leur compétence de communication dans la langue étrangère. Ainsi l'oral tient une place prépondérante et pour

travailler cette compétence, l'enseignant dispose d'une variété d'activités telles que « des activités de reproduction orientées vers le réemploi de formes grammaticales ou d'actes de parole » (ibid.), les activités de jeux de rôle et de simulation permettant de réemployer les actes de parole et les formes grammaticales étudiés au cours de la séance.

1.1.2.2. Les activités langagières communicatives orales

Pour développer la compétence orale, le CECRL (2001) distingue trois activités : la production, la compréhension et l'interaction orale.

Tout d'abord les activités de production orales dans lesquelles « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (CECRL, 2001 : 48), cela peut concerner des activités de lecture à haute voix, de jeux de rôle, de chants, etc. Ainsi, un apprenant de niveau A1, selon l'échelle proposée par le CECRL, doit être capable de « produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses » (CECRL, 2001 : 49) suite au développement de cette compétence d'expression orale.

Dans les activités de compréhension orale « l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). » (CECRL, 2001 : 54). Par exemple il peut écouter des annonces publiques, fréquenter les médias ou encore surprendre une conversation. L'apprenant doit être en mesure de comprendre « l'information globale, une information particulière, l'information détaillée, l'implicite du discours, etc. ». Toujours pour le niveau A1, l'apprenant est capable de « comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. » (CECRL, 2001 : 55).

Et enfin, les activités d'interaction orale dans lesquelles « l'utilisateur joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (CECRL, 2001 : 60). Ces activités concernent, entre autres, « les échanges courants, la conversation courante, les discussions formelles, les discussions informelles, etc. » (ibid.). En développant cette compétence d'interaction, un apprenant de niveau A1 doit être capable d'« interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.

Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers. » (CECRL, 2001 : 61).

Pour concevoir ces activités et ainsi développer les compétences langagières, l'enseignant dispose de différents supports qu'il pourra varier en fonction de l'activité. Ces derniers occupent une place prépondérante dans le processus d'apprentissage, c'est ce que nous allons voir maintenant.

1.1.2.3. Les supports pédagogiques

Les supports pédagogiques sont un moyen d'illustrer, de renforcer les propos de l'enseignement. Ils regroupent les documents texte, image ou sonore utilisés à des fins d'enseignement. Comme le souligne Morisse (2011) « les supports sont au cœur du système didactique. » (Cité par Ertek, 2020 : 46). Cuq (2003) définit le support pédagogique comme « [...] tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. [...] un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué ; il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique. » (ibid.). Bibeau (2005) utilise le terme de « ressources d'enseignement et d'apprentissage » et regroupe ainsi tous les types de ressources y compris les ressources numériques (manuel, dictionnaire informatisé, capsules vidéos, etc. (ibid.).

Selon les propos de Ertek (2020) le support pédagogique « permet de favoriser la compréhension et la mémorisation chez les apprenants. Il sert à diffuser et à faire circuler l'information en classe et permet de diriger et d'animer la séance. [...] Il favorise l'interaction apprenant-enseignant et apprenant-apprenant. » (ibid.). Il existe une grande hétérogénéité des supports et peuvent être classifiés en catégories : « les supports visuels, les supports audiovisuels, les self-médias et les supports du réel. ».

Ce même auteur montre que les supports peuvent influencer sur la construction des connaissances dans le processus d'apprentissage. « Pour qu'il y ait apprentissage, le support pédagogique doit avant tout attirer l'attention de l'apprenant. [...]. Doit [le support] permettre à ce dernier de centrer son attention sur les éléments principaux durant l'activité d'enseignement-apprentissage. L'apprenant doit pouvoir organiser les différents savoirs avec cohérence, rigueur et sans trop grande difficulté. » (ibid.). Il propose trois types de supports pédagogiques : les supports de présentation qui permettent de « présenter, illustrer et organiser l'enseignement-

apprentissage en le rendant plus dynamique et cohérent », les supports d'apprentissage comme les activités et exercices et le support de révision afin de revoir des savoirs et des acquis. Le support doit permettre d'éveiller la curiosité de l'apprenant, de susciter des réactions afin de l'inciter à réfléchir.

Selon Ertek (2020), le support représente une source de motivation c'est pourquoi ils doivent être variés afin de rendre une séance plus attractive et interactive et aussi pour tenir compte des différents modes d'apprentissage des apprenants (visuel, auditif, kinesthésique). Mais malheureusement encore peu d'études ont été faites sur les supports pédagogiques en ligne. On remarque que bon nombre d'éditeurs proposent des versions numériques des manuels, ainsi les enseignants peuvent les diffuser en ligne. Cette pratique peut être nommée d' « effet diligence » (Perriault, 1989) c'est-à-dire « faire du nouveau avec de l'ancien », l'enseignant adopte les mêmes pratiques en présentiel et à distance.

1.2. La communication orale en classe de langue en visioconférence

Nous allons présenter, dans cette deuxième section, l'enseignement en visioconférence puis nous verrons ses contraintes par rapport à la communication orale.

1.2.1. Enseigner en visioconférence

Commençons par apporter une définition de cette modalité d'enseignement en ligne. Develotte, Kern et Lamy soulignent le fait que la visioconférence fait référence « à une communication médiatisée par ordinateur » (2011, cité par Li, 2020 : 22). Ainsi, comme le souligne M. Macédo-Rouet (2009), « la visioconférence permet à deux (ou plusieurs interlocuteurs) physiquement séparés de se voir, s'écouter et parler en temps réel. » (Macédo-Rouet, 2009 : 65).

La visioconférence implique une certaine distance puisque les différents interlocuteurs ne sont pas proches physiquement, mais cette distance physique est réduite dans la mesure où enseignants et apprenants sont en face-à-face de manière virtuelle. Cependant, elle modifie tout de même le type de communication. Peraya *et al.* (2014) expliquent qu'un dispositif technopédagogique, ici la visioconférence, est en position d'intermédiation et de ce fait « modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres [...] ». » (Cité par Guichon, 2017 : 31).

Du fait de cette distance physique et l'intermédiation du dispositif, le savoir, l'action ainsi que la relation sont transformés (ibid.) mais où la communication est possible grâce à la webcam et au clavardage, notamment, qui offre un potentiel non négligeable dans les interactions et l'engagement des participants.

Ce dispositif entraîne également la médiatisation des cours, les contenus pédagogiques se trouvent modifiés avec l'utilisation d'outils numériques (Daguet, 2015). Ainsi les supports diffusés pendant le cours en ligne ne peuvent pas être les mêmes que ceux diffusés en cours en présentiel. La classe en visioconférence doit permettre à l'apprenant de pouvoir interagir sur les supports et de les commenter via un outil comme le clavardage (ibid.) que nous verrons un peu plus loin. De plus Dejean-Thicuir et Mangenot (2006) rappellent que ce type de communication doit être adapté à l'enseignement des langues vivantes en le transformant en « communication pédagogique médiatisée par ordinateur grâce à l'emploi, notamment, d'un scénario pédagogique adéquat. » (Dejean-Thicuir & Mangenot, 2006, cité par Bouyssi, 2009).

1.2.2. Les contraintes de la visioconférence

La visioconférence présente quelques inconvénients, principalement dû à des problèmes techniques. En effet, dans une formation à distance les participants sont dépendants de la technologie. Les problèmes techniques peuvent venir perturber les interactions. À ce propos, plusieurs études ont relevé des problèmes liés au son, au débit, de synchronisation du son et de l'image (Develotte *et al.*, 2008 ; Wang, 2004 ; Marcelli *et al.* 2005, cité par Azaoui, 2017 : 185). L'enseignant doit donc gérer ces imprévus techniques venant perturber le cours. Develotte *et al.* (2008) emploient l'expression de « compétence de flexibilité pédagogique » (ibid.) que doit développer l'enseignant pour assurer la gestion technologique de l'interaction. Ainsi, les opérations techniques prennent le dessus sur le rôle de médiation de l'enseignant sur les apprenants (Guichon & Drissi, 2008 :187, ibid.) et viennent impacter la planification du cours (Cicurel, 2011, ibid.). Azaoui montre que les imprévus techniques, en ligne, peuvent rompre le lien avec les apprenants, contrairement à des imprévus en présentiel. Il relève trois paramètres : « (1) le chevauchement des interactions car le son se retrouve décalé, (2) l'interruption plus ou moins longue / partielle de l'échange, (3) la disparition d'une ou deux modalités (image et/ ou son. » (Develotte *et al.*, 2008, cité par Azaoui, 2017 : 197).

De plus, du fait que les participants partagent un « maintenant » mais le « ici », le cadre spatial est différent pour chacun, ceci peut avoir un impact sur les interactions et l'apprentissage car si l'apprenant est dans un environnement bruyant, avec du monde autour, il lui sera difficile de se concentrer et de comprendre les interactions qui se passent dans la classe. En effet, Marcocchia considère que « le lieu où se trouvent les participants a une influence sur l'interaction, qu'il s'agisse de clavardage ou visioconférence. » (Cités par Bayle, Rodrigues & Wigham, 2012). Ce même auteur souligne le fait que « le lieu peut perturber l'échange si une ou plusieurs personnes sont présentes dans l'environnement de l'un des interactants. » (ibid.). À ce propos, nous pouvons parler de polyfocalité des apprenants, terme utilisé par Jones (2004), c'est-à-dire que les apprenants doivent se concentrer sur plusieurs choses en même temps.

Cette première partie nous a permis de voir comment il était possible d'enseigner l'oral et de développer la compétence de communication des apprenants, notamment par le biais de l'approche communicative ; cette compétence étant au cœur de l'enseignement-apprentissage d'une langue. Nous avons également vu les différentes activités langagières, pour développer cette compétence, définies par le CECRL, ainsi que l'importance des supports pédagogiques utilisés. Celui-ci devant être adapté à l'enseignement en visioconférence. Dans ce mode d'enseignement à distance, l'enseignant dispose de différentes affordances comme la webcam ou le clavardage pour pouvoir communiquer avec les apprenants. Mais cela présente des inconvénients notamment dus aux problèmes techniques que cette technologie engendre venant perturber le cours et les interactions. L'enseignant doit donc être en mesure de gérer tous ses différents aspects et adapter l'enseignement en ligne.

Nous allons maintenant aborder la communication didactique en ligne, une communication spécifique dans la classe de langue.

2. LA COMMUNICATION DIDACTIQUE EN LIGNE

La communication didactique a pour objectif de transmettre des savoirs et des connaissances, de rendre les interlocuteurs « plus savants, plus habiles, plus compétents ». (Bouacha, 1984, citée par Cicurel (2011 : 18). Selon les propos de ce même auteur un cours est une « intervention cognitive réglée » (ibid.), ainsi le professeur se doit « de mettre en discours son savoir et de le faire partager à autrui. » (ibid.)

Nous avons vu dans le point précédent que l'interaction est une compétence à développer pour que les apprenants puissent communiquer dans différentes situations, c'est donc la finalité de l'apprentissage. Cependant les interactions sont également un outil d'enseignement. Comme le souligne Cicurel (2011), l'apprentissage, dans une classe de langue, se réalise, en partie, par les interactions. Les interactions ont une influence sur les interactants. Kerbat-Orecchioni (1990) précise que :

« Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant » (citée par Cicurel, 2011 : 17). »

La communication en classe représente un type d'interaction spécifique, c'est ce que nous allons présenter dans ce deuxième point. Nous commencerons par voir les caractéristiques de la communication en visioconférence, puis nous présenterons les interactions didactiques dans la classe de langue en ligne et enfin nous parlerons de l'interactivité.

2.1. Caractéristiques de la communication en ligne

La communication par visioconférence s'effectue dans un espace fortement multimodal, la multimodalité est définie, à la suite de Develotte *et al.* (2008 : 132), « comme englobant, d'une part, les dimensions verbales, non verbale et paraverbales (voix, débit, prosodie, gestes, mimiques, rires) et, d'autre part, la co-présence de différents outils de communication avec la juxtaposition possible d'écriture, de parole, d'image. » (Citées par Codreanu, Celik, 2012). Ainsi, dans une interaction langagière, en visioconférence, les interactants ont la possibilité d'utiliser tous ces outils de manière simultanée et également « d'enrichir leur message grâce à du clavardage (verbal écrit) et l'envoi d'éléments picturaux (images, émoticônes, etc.). » (Jewitt, 2009, cités par Guichon & Tellier, 2017 : 19).

Nous allons donc présenter le caractère multimodal de la communication en visioconférence puis nous verrons l'approche sémio-didactique dans l'enseignement en ligne et enfin nous présenterons les contraintes d'un tel environnement multimodal.

2.1.1. Une communication fortement multimodale

Pour aborder ce point, commençons par distinguer les interactions de différentes natures en reprenant les propos de Kerbrat-Orecchioni : « les interactions verbales, constituées du matériel phonologique, lexical et morpho-syntaxique ; les interactions paraverbales réunissant les intonations, les pauses, le débit et les différentes caractéristiques de la voix ; les interactions non verbales rassemblant l'orientation du corps, les gestes, le regard. » (Cités par Marquet & Nissen, 2003).

Guichon et Tellier (2017) mettent en avant cette approche multimodale en soulignant le fait qu'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, cités par Guichon & Tellier, 2017 : 19).

K. Yahiaoui (2020) parle de « Communication Écrite Médiatisée par Ordinateur (CEMO)» pouvant être qualifiée de « communication écrite ». Marcoccia définit la CEMO comme [...] une forme de communication hybride car elle relève à la fois de la communication écrite et de la conversation. Le code utilisé est l'écrit, mais les échanges de messages entrent dans une dynamique conversationnelle, essentiellement à cause de la rapidité de la rédaction et de la transmission des messages. (Cité par Yahiaoui, 2020). Ce phénomène s'observe également lors des problèmes techniques, les participants utilisent alors systématiquement le clavardage afin de poursuivre l'interaction. Celui-ci peut aussi être utilisé à des fins pédagogiques comme par exemple pour apporter des explications lexicales, grammaticales (Holt & Tellier, 2017).

2.1.2. Une approche sémio-didactique dans l'enseignement en ligne

Enseigner en ligne dans un dispositif synchrone modifie l'enseignement du fait de la médiatisation de celui-ci par les technologies (webcam, écran, clavier, micro et outils de clavardage) ce qui modifie sensiblement les interactions pédagogiques. Ainsi, comme le précise Guichon, l'approche sémio-didactique, dans l'enseignement en ligne, implique « l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques pour favoriser l'apprentissage ». (Guichon, 2013). On entend par ressources sémiotiques, les mimiques faciales, les sourires, les gestes, etc. (Guichon, 2017 : 14). L'enseignant doit donc s'adapter et adapter son enseignement à

un environnement technologique en utilisant ces ressources et les outils de visioconférence mis à sa disposition afin de mener l'interaction avec les apprenants et aider l'apprentissage, à distance.

Dans ce contexte, l'écran d'ordinateur devient l'interface principale dans l'échange d'informations entre l'enseignant et les apprenants, accompagné de la webcam, autour de laquelle s'organisent les interactions pédagogiques en ligne. Dans ses travaux, Guichon (2010) insiste sur l'importance sémiotique de l'utilisation de la webcam. Celle-ci venant « en complément au message oral et comme facilitateur de l'intercompréhension. » (Develotte, Guichon & Vincent, 2010, cité par Guichon, 2013). La webcam permet d'enrichir les interactions grâce aux gestes, aux expressions faciales permettant d'apporter des encouragements, coordonner les échanges et leur contenu ou encore guider le discours. Il est important de souligner que les recherches de N. Guichon (2013) ont montré qu'« une utilisation opportune de la webcam crée « un effet de présence à distance » (Weisberg, 1999), installant un terrain commun entre les interactants et améliorant la qualité de la relation pédagogique. » (ibid.).

2.1.3. Les contraintes de la multimodalité

Nous venons de voir que la communication en visioconférence s'effectuait dans un environnement fortement multimodal, ce qui apporte de nombreux avantages mais aussi quelques inconvénients. Jones (2004) a lié la multimodalité à la polyfocalité de l'attention ; celui-ci a mis en évidence la difficulté que peuvent rencontrer les apprenants à être dans le « là » lors des interactions en ligne du fait d'éléments extérieurs venant perturber les interactions. De plus, l'attention est sollicitée par plusieurs ressources utilisées en même temps, ceci

« se matérialise à l'écran par le multi-fenêtrage, ainsi l'enseignant doit parfois gérer plusieurs choses en même temps, comme par exemple, le clavardage, le support pédagogique, l'audio et parfois des problèmes techniques. Dans de tels environnements multimodaux morcelés, juxtaposés, voire superposés, se posent différentes questions parmi lesquelles celles relatives à la hiérarchisation des communications qui ont lieu en même temps et à leur gestion en simultané. » (Jones, 2004, cité par Develotte & Drissi, 2014 : 2).

Ainsi la visioconférence offre un grand potentiel dans l'enseignement en ligne notamment grâce aux différentes ressources sémiotiques qui peuvent venir soutenir l'enseignement-apprentissage. Cependant l'enseignant doit être capable d'utiliser toutes ses ressources de manière optimale afin de renforcer sa présence et construire une relation pédagogique, aspects

que nous aborderons plus tard. Cette multimodalité engendre quelques contraintes pour les participants, notamment une polyfocalité de l'attention pour les participants, ils doivent se concentrer sur plusieurs choses en même temps du fait du multi-fenestrage. Ceci peut également rendre difficile la gestion du cours pour l'enseignant auquel peut s'ajouter des problèmes techniques comme nous l'avons vu précédemment. Nous allons maintenant présenter la communication didactique en classe de langue.

2.2. La communication didactique

D'une manière générale, les interactions entre individus peuvent se présenter sous différentes formes, négociations commerciales, démarches administratives, les interactions au travail, etc., que ce soit dans un espace privé ou public. En bref, l'ensemble des interactions quotidiennes répondent à « un ensemble de règles conversationnelles, d'usages et de codes plus ou moins contraignants ». (Cicurel, 2011 : 17). Le respect de ses règles suppose que les interactants connaissent les rituels sociaux, mais ces échanges sont relativement prédictibles ce qui les aide à interagir, tels que les tours de parole, formes d'adresse, etc. Ainsi les actes de parole que nous effectuons lorsqu'on fait des achats dans un magasin, on va chez le médecin, répondent à un rituel conversationnel.

Mais nous allons voir dans la prochaine section que les interactions en classe de langue, sont quelque peu différentes des interactions quotidiennes. Nous allons donc présenter l'interaction didactique, spécifique à la classe de langue, puis nous verrons les types d'interactions didactiques qui se déroulent dans la classe. Et enfin nous verrons les rôles interactionnels de l'enseignant et des apprenants dans ce type d'interaction.

2.2.1. Les interactions didactiques en ligne

Contrairement à une conversation « ordinaire » (ibid., : 18), les interactions dans la classe de langue ont un but spécifique, c'est-à-dire qu'elles permettent de transmettre « un savoir ou un savoir-dire » (ibid.). Ainsi, l'interaction en classe de langue est didactique dans la mesure où elle a « pour visée un accroissement des connaissances chez les participants apprenants, les modalités de transmission liées à l'objet enseigné sont à mettre au premier plan. » (Cicurel, 2011 : 11). Par conséquent, il est important de prendre en considération les éléments qui permettent la

construction de l'interaction en classe, à savoir « les actions et stratégies d'enseignement, supports, activités pédagogiques, programmes. » (ibid.).

Selon Cicurel (2011 : 19) la classe présente une « logique interactionnelle », celle-ci se construit autour de trois aspects. À savoir, « un thème commun », qui, la plupart du temps, est « posé par le professeur et ensuite co-construit par plusieurs participants », tel que la famille, les loisirs, mais un point de grammaire ou une tâche à réaliser peuvent aussi représenter un thème. Mais ce thème est préparé, il est difficile d'en changer de manière spontanée, contrairement aux conversations ordinaires dans lesquelles il est possible de changer de thème « sans prendre de précaution » (ibid. : 21). Le deuxième aspect concerne « le format et ses règles », c'est-à-dire « produire du discours selon certaines directives », cela peut être des règles de grammaire. Et enfin « le respect d'un type d'activité didactique qui se met en place », comme par exemple faire une simulation, un jeu de rôle, des exercices, etc.

Concernant le cadre spatio-temporel, les interactions didactiques se déroulent dans un cadre temporel particulier puisque le nombre de cours, l'heure de rencontre, le programme est prévu à l'avance par l'institution ou l'enseignant. (Bigot, 2018 : 28). Selon Bigot (2018 : 28), cela constitue « une histoire interactionnelle », « chaque cours s'inscrit dans une série [...] au tempo régulier. ». Le cadre spatio-temporel des interactions didactiques dans un dispositif synchrone diffère des interactions en présentiel. En effet les participants sont répartis dans différents endroits où la communication peut être perturbée par un délai, des problèmes techniques, etc. Ainsi ce cadre spatial influe sur la qualité de l'interaction, la concentration du fait du bruit, le manque de tranquillité, la présence d'autres personnes dans la pièce, etc. De plus ce dispositif apporte un changement de configuration dans la dyade formée par l'enseignant et le groupe d'apprenants pour la construction des interactions du fait de la médiatisation. Comme le souligne Marcoccia, il énonce quatre caractéristiques des échanges en visioconférence :

« - L'interlocuteur sait avec qui il communique, mais il ne sait pas à l'avance où ce dernier se trouve ; - L'interlocuteur accède visuellement au lieu où se trouve l'autre, notamment à travers des indices recueillis à partir de l'arrière-plan ; - Les espaces où se trouvent les interlocuteurs sont fragmentés (site et image du site de chaque locuteur) au lieu d'être réunis ; les interactants doivent alors constituer un espace commun ; - Les cadres ou contextes d'activité, qui dépendent des lieux où se trouvent les interactants, peuvent être ou ne pas être alignés (par exemple, les cadres sont alignés lorsque deux personnes communiquent sur un sujet professionnel depuis leur lieu de travail). » (Cité par Bayle, Rodrigues & Wigham, 2012 :12).

2.2.2. Les types d'interactions didactiques en classe de langue

Nous pouvons distinguer plusieurs types d'interaction au sein de l'interaction didactique. À la suite de l'analyse de Bigot (2018) nous pouvons relever quelques interactions caractéristiques de l'interaction didactique en classe de langue correspondant à notre étude.

2.2.2.1. *Les interactions oralographiques*

On peut citer les interactions « oralographiques » (Bouchard, 2005), c'est-à-dire l'utilisation complémentaire de l'oral et de l'écrit avec, par exemple, l'utilisation du tableau, du clavardage, etc. L'interaction oralographique permet de préparer, scander, prolonger la communication orale par des traces écrites. Comme le souligne Bigot (2018 : 40), bien que les interactions didactiques impliquent une communication orale, l'écrit n'est pas en reste et joue un rôle fondamental pour la construction des apprentissages. Cette interaction est très présente en visioconférence grâce au caractère multimodal que l'on a vu précédemment.

2.2.2.2. *Les interactions interlingues*

Nous pouvons constater que dans une classe de langue plusieurs langues peuvent être en contact. Cette hétérogénéité de répertoires langagiers remet en cause « le sens unique » du développement des interactions souvent catégorisées d'endolingue (Bigot, 2018 : 69). C'est pourquoi, à la suite des travaux de Vasseur (2005), on parle « d'interaction interlingue » (ibid.).

Les interactions interlingues permettent d'aider à la construction des apprentissages, notamment lorsque la langue cible représente l'objet d'étude. En effet, cette dernière n'est pas uniquement un moyen pour construire ces apprentissages mais c'est aussi le but de ces derniers.

Bigot (2018) précise que l'emploi d'une langue tierce pour faire des commentaires métalinguistiques ou métadiscursif, très nombreux dans une interaction didactique, n'est pas une digression dans la mesure où elle est utilisée pour aider à la construction des apprentissages et communiquer lorsqu'il y a une incompréhension. Le fait d'utiliser uniquement la langue cible, pour répondre au principe « c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer dans la classe » (ibid. : 70), présente de nombreux obstacles et limites de communication, notamment lorsque les apprenants ne comprennent pas une règle grammaticale ou une consigne. Dans ce cas, la compréhension des apprenants va primer sur l'usage de la langue cible, l'enseignant va alors

favoriser l'usage d'une langue tierce. Ainsi le choix de la langue utilisé par les participants répond à différents objectifs tels que la pratique et l'analyse de la langue cible, la construction de la relation ou encore pour se comprendre. (ibid.).

2.2.3. Les rôles interactionnels

Dans une interaction didactique, enseignant et apprenants tiennent un rôle spécifique correspondant à leur statut. Cicurel (2011 : 23) définit le rôle comme « le fait de se conformer à un certain nombre de comportements langagiers mis en œuvre de façon relativement ritualisée dans la relation avec un autre participant dans une situation donnée ». Dans une interaction didactique les rôles sont prédéfinis, l'enseignant transmet un savoir, « c'est le savoir ou les connaissances qui constituent l'objet des échanges », il a donc une position « haute » (ibid.) et l'apprenant « doit fournir à l'enseignant la preuve qu'il a intégré de nouvelles connaissances » (ibid.), il a une position « basse » (ibid.). Ces différents rôles sont donc définis par un rapport asymétrique.

C'est pourquoi, il est important qu'enseignant et apprenant s'entendent sur un contrat didactique, c'est-à-dire qu'ils acceptent « de se plier à certaines activités langagières dans un but d'appropriation de savoirs » (Cicurel, 2011 : 21) afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Il existe un ensemble de comportement de l'enseignant attendus par les apprenants, et un ensemble de comportements des apprenants attendus par l'enseignant (Brousseau, 1980).

De plus, l'enseignant doit assumer plusieurs rôles dans une classe. Comme le précise Bigot (2019), c'est l'enseignant qui fait circuler la parole et la donne, il introduit les thèmes, il ouvre et clôt le cours, il donne les consignes pour faire travailler les apprenants (Bigot, 2018 : 30), il transmet des savoirs. Pour ce faire, l'enseignant peut solliciter l'apprenant pour qu'il prenne la parole en le nommant par son prénom ou, l'apprenant peut s'auto-sélectionner, c'est à dire qu'il prend la parole spontanément (Cicurel, 1994) pour répondre à la question de l'enseignant.

Il a également un rôle de questionneur ; « la relation entre les participants est a priori inégalitaire du fait des droits, prérogatives et obligations diverses liés aux statuts d'enseignants et d'élèves. » (Bigot, 2018 : 30). Ce rôle de questionneur se fait en trois temps : « question de l'enseignant, réponse de l'apprenant, évaluation de la réponse par l'enseignant. » (ibid.) et, est souvent qualifié de « schéma ternaire » (Sinclair & Coulthard, 1975, citée par Bigot, 2018 : 31).

2.3. L'interactivité en ligne

Dans un enseignement en ligne, en synchrone, les apprenants interagissent avec du contenu numérique. Marquet et Nissen (2003) montrent que la présence d'un système technique impose la distinction entre interaction et interactivité. Demaizière et Dubuisson définissent l'interactivité comme le dialogue entre l'humain et la machine, « l'interaction étant réservée au dialogue personne-personne. [...] Lorsque que le système technique est au service de l'interaction [...] on a recours à la notion d'interaction médiatisée qui correspond à celle de communication assistée par ordinateur. » (Marquet & Nissen, 2003).

Peraya (1999) distingue deux formes d'interactivité, « l'interactivité fonctionnelle », c'est-à-dire qu'elle gère « le protocole de communication entre l'utilisateur et la machine » (Peraya, 1999 : 156), cette forme d'interactivité montre « la capacité de l'apprenant à interagir avec la machine et le programme qu'il utilise » (ibid.). Et « l'interactivité intentionnelle » (ibid.) dans laquelle le protocole de communication se fait entre « l'utilisateur et l'auteur absent, mais présent à travers le logiciel » (ibid.). Cette dernière forme met davantage en avant le caractère relationnel car elle permet de reconstruire une interaction entre l'utilisateur et un locuteur absent physiquement mais présent par le biais du document médiatisé qu'il a créé

Dans le cas de notre étude, il s'agit d'un mélange des deux formes car les apprenants interagissent avec des outils numériques, comme, par exemple, des quizz, des jeux en ligne, des vidéos, etc., représentant du contenu pédagogique créé par l'enseignant dans le but de systématiser l'apprentissage afin de réemployer les notions étudiées.

Cette seconde partie nous a permis de voir que l'interaction dans la classe de langue était une interaction spécifique, de type didactique, le but étant de transmettre un savoir pour apprendre la langue cible, par le biais d'un expert, l'enseignant, aux apprenants. Cette relation asymétrique nous permet de mieux comprendre les rôles prédéfinis de chacun dans une interaction didactique, c'est pourquoi la notion de contrat didactique est importante pour atteindre les buts fixés et répondre aux besoins de chacun. Nous avons également vu une autre forme d'interaction, l'interaction médiatisée, spécifique à l'enseignement- apprentissage en ligne où l'apprenant interagit avec des outils, des activités numériques.

Tout ceci nous permet de mieux comprendre comment l'enseignant peut agir dans la classe afin de construire les apprentissages et favoriser l'oral. Nous allons donc maintenant

pouvoir aborder la relation pédagogique en visioconférence qui constitue un aspect important dans l'enseignement-apprentissage, particulièrement dans l'enseignement en ligne.

3. LA RELATION PÉDAGOGIQUE EN VISIOCONFÉRENCE

Dans cette troisième partie, nous allons présenter la relation pédagogique à distance, ce qui change avec la relation en présentiel. Puis nous verrons l'enjeu de la distance dans cette relation et enfin nous aborderons la dimension psychoaffective pour pallier cette distance.

3.1. La relation pédagogique à distance

3.1.1. La relation enseignant / apprenant modifiée

Commençons tout d'abord par définir ce qu'est une relation pédagogique en reprenant les propos de Postic (2001). Selon lui, cette relation « s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire, définie par des programmes contenant des objectifs explicites, effectués en respectant des modalités fixées par des instructions ou circulaires officielles, dans un milieu architectural spécifique, selon le rituel de l'emploi du temps. » (Cité par Blandin, 2004). Quelques travaux ont montré que la relation pédagogique à distance se trouvait quelque peu modifiée car « la distance modifierait la posture pédagogique des enseignants. » (Lameul, 2003, *ibid.*). Précisons que dans un dispositif synchrone à distance, les participants partagent « un maintenant mais les ici sont différents. » (Blandin, 2004).

De plus, la relation pédagogique se trouve modifiée par rapport à la relation en présentiel puisqu'il n'y a plus seulement la relation enseignant-apprenant-savoir, comme le montre le triangle de Houssaye (1988) :

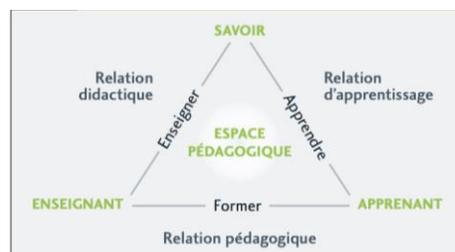


Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Un quatrième élément, en effet, entre en jeu dans le processus pédagogique : la médiatisation. Comme nous l'avons précisé précédemment, Peraya montre que la visioconférence est en position d'intermédiation ce qui entraîne une médiatisation des cours, des contenus pédagogiques. Le terme de médiatisation est utilisé pour désigner la médiation technologique. Lors d'une entrevue (2018), Peraya explique que « l'objet technique semble occuper une position comparable à celui de l'humain : puisqu'il s'interpose entre l'homme et son univers. [...] Il existe donc deux types « d'agents médiateurs » - l'humain et l'objet technique, l'instrument. » (Rabardel, 1995, Rabardel et Samurçay, 2001, cité par Peraya, 2018).

Ainsi nous pouvons reprendre le triangle de Lombard (2007) pour illustrer ces propos :

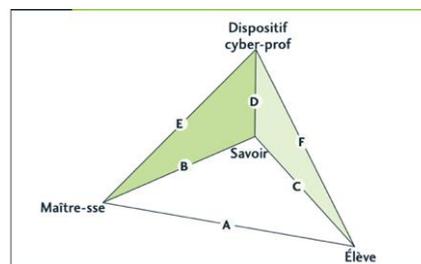


Figure 2 : Tétraèdre de Lombard (2007)

De plus, Guichon (2017) met en exergue deux particularités jouant un rôle dans la relation pédagogique dans un dispositif de visioconférence (2017 : 35). Tout d'abord la direction du regard, lors d'une visioconférence, le regard est tourné vers l'image de l'interlocuteur. Cependant deux options s'offrent aux participants, mais pour le moins complexe. En effet, s'ils veulent regarder l'image de l'autre, ils doivent regarder l'écran. Par contre, si l'interlocuteur veut donner l'impression de regarder l'autre dans les yeux, il doit regarder la webcam, « regard webcam ».

Ainsi De Chanay (2011 : 150) souligne le paradoxe de ce type d'échange : « celui qui regarde droit dans les yeux ne voit pas celui qu'il regarde, et celui qui est regardé ne rend pas la pareille ». (Cité par Guichon, 2017 : 35). Cela peut donc venir perturber les interactions et engendrer un inconfort. La deuxième particularité est « l'effet rétroviseur », en effet, grâce à l'image, les interactants peuvent regarder leur propre image pendant les échanges. Cela permet à l'enseignant « de vérifier ce qu'il donne à voir à ses apprenants (visibilité, caractère explicite, expressivité). » (ibid.). Guichon souligne que cet outil permet « de renforcer la dimension empathique de l'échange et d'augmenter le potentiel interactionnel du dispositif en permettant à

l'enseignant en ligne d'opérer certains ajustements [...] (recadrer sa propre image, tenir un geste, augmenter l'expressivité d'une expression faciale). » (ibid.).

Cette attention à soi et à l'autre est qualifiée par Kern (2014) de « pédagogie relationnelle », dans laquelle les individus doivent être « attentifs aux interfaces de médiation afin de les sensibiliser aux différentes logiques en jeu avec les médias et à prendre en compte la façon dont ces logiques modèlent les interactions. » (ibid, 36). Develotte et Drissi précisent que la webcam permet de « repérer des indices, par exemple à partir des mimiques faciales d'incompréhension, et aide ainsi à construire et à guider le discours. » (Develotte & Drissi, 2014 : 5). La webcam joue donc un rôle prépondérant dans la relation pédagogique à distance.

Les ressources utilisées par l'enseignant en visioconférence peuvent également venir renforcer sa présence. Ainsi pour apporter des explications, il peut avoir recours à l'écrit, à l'oral, à l'image, aux gestes permettant de dynamiser ou appauvrir les échanges (Guichon, 2017 : 32). La multimodalité facilite donc la construction de la relation pédagogique.

2.1.1. Enjeu de la distance dans la relation pédagogique

Comme le souligne M. Macédo-Rouet (2009), « la visioconférence permet à deux (ou plusieurs interlocuteurs) physiquement séparés de se voir, s'écouter et parler en temps réel. » (Macédo-Rouet, 2009 : 65). Il semblerait donc que la distance ne se situe pas dans la dimension physique.

En effet, la distance, dans ce dispositif, se situe dans la relation pédagogique comme le précise cette même auteure : « C'est l'ensemble des relations entre enseignants et apprenants qui est affecté lorsqu'ils sont séparés dans l'espace et / ou le temps. » (ibid.). Dans l'enseignement à distance, G. Jacquinot (1993) montre que la distance est centrale à la relation pédagogique et qu'il faut l'apprivoiser (1993 : 57). Parmi les six distances qu'elle a identifiées (la distance spatiale, temporelle, technologique, psycho-social, socio-économique et pédagogique) (ibid.), Jacquinot (1993) souligne que la distance pédagogique est la plus difficile à apprivoiser et évoque une absence à supprimer entre celui qui apprend et celui qui enseigne (ibid, 1993 : 60) : « c'est la perte de la co-présence physique de celui qui apprend et de celui qui enseigne qui doit être compensée, en utilisant les ressources de la médiation technique » (ibid. : 63).

Nous allons donc maintenant étudier comment l'enseignant peut combler cette distance pédagogique.

3.2. Soutenir une présence pédagogique en ligne : la dimension psychoaffective

La dimension psychoaffective est un aspect indispensable dans l'enseignement en ligne afin de contrer le sentiment de distance que peuvent parfois ressentir les apprenants et ainsi éviter leur désengagement dans leur processus d'apprentissage (Marchand & Loisier, 2005 ; Dussarps, 2015, cité par Guichon, 2017 : 29). Pour développer cette dimension, les enseignants se doivent de soutenir leur « présence sociale » (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014 :19, *ibid.*). Cette dernière est définie, par Short, Williams et Christie (1976) « comme le degré de saillance de l'autre dans l'interaction et la saillance qui en découle dans la relation interpersonnelle. » (*ibid.*). Ainsi, la webcam joue un rôle important dans le soutien de cette présence sociale et permet de faciliter les interactions et de créer un sentiment de co-présence (Yamada & Goda, 2012 ; Guichon et Cohen, 2014, *ibid.*). En utilisant les différentes affordances de la webcam, les différents plans, l'enseignant va pouvoir jouer sur sa présence sociale. Celle-ci se manifeste par le degré d'intimité perçu par les apprenants et par la réactivité des rétroactions faites par l'enseignant après une interaction orale ou écrite.

Guichon a sélectionné cinq indices qui permettent de définir l'intensité de cette présence en ligne. « (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), (5) l'intensité de la voix et l'allongement de certains phonèmes. » (*ibid.*, 31). Ainsi le mélange de ces indices contribue à la « chaleur » des interactions. Suite à l'étude de Guichon, l'image, qui n'est, certes, pas cruciale à la compréhension permet de développer la dimension affective et créer « un environnement social chaleureux dans lequel l'apprentissage sera valorisé. » (Bernatchez, 2001, cité par Guichon, 2017 : 35).

Pour conclure sur cette troisième partie, nous pouvons constater que la relation pédagogique en ligne fait intervenir un quatrième élément qui est la médiation. Celle-ci a un impact sur cette relation car elle provoque une distance du fait que les participants soient séparés dans l'espace et dans le temps. Pour faire face à cette distance, l'enseignant doit faire usage de

ressources sémiotiques visible par la webcam. Celle-ci joue donc un rôle important dans cette relation, notamment pour renforcer la présence sociale de l'enseignant et créer un environnement chaleureux et propice à l'apprentissage.

Nous allons terminer cette partie théorique en présentant quelques aspects de l'agir de l'enseignant afin de développer la compétence de communication et favoriser la prise de parole chez les apprenants en visioconférence.

4. AGIR DE L'ENSEIGNANT POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION EN VISIOCONFÉRENCE

Dans cette dernière partie, nous proposons un apport théorique sur l'agir enseignant favorisant la prise de parole et le développement de la compétence de communication. En effet, comme nous l'avons vu dans la première partie, l'objectif de l'enseignement de l'oral est de développer les compétences de communication de l'apprenant pour qu'il puisse interagir dans différentes situations.

D'une manière générale, nous pouvons définir l'agir, pour notre étude, comme le fait de « faire quelque chose, avoir une activité qui transforme plus ou moins ce qui est » (Le Robert). Il s'agit donc d'étudier comment l'enseignant agit, de manière verbale et non verbale, en classe pour favoriser la prise de parole et transforme ce qui est en développant la compétence de communication des apprenants.

Pour cette recherche, nous nous intéresserons à l'agir de l'enseignant pour construire la relation pédagogique, puis pour faciliter la compréhension et enfin nous verrons comment procède l'enseignant pour effectuer des rétroactions correctives.

4.1. Construire une relation pédagogique en ligne

Dans ce premier point, nous allons présenter les éléments constituant la connivence interactionnelle puis les différentes actions possibles par l'enseignant pour prêter attention aux apprenants.

4.1.1. Connivence interactionnelle

N. Guichon (2017) définit la connivence interactionnelle comme « le résultat des efforts empathiques d'individus engagés dans une interaction en vue de rendre celle-ci fluide et plaisante et, possiblement mémorable. » (Guichon, 2017 : 44).

4.1.1.1. Les rituels interactionnels et dévoilement de soi

Pour assurer un environnement propice à l'interaction pédagogique en ligne, Guichon (2017 : 44) propose la mise en place de rituels d'interactions en début de séance dont les sujets peuvent porter sur la vie personnelle de l'apprenant (le weekend passé, la santé, la famille, etc.). Ces rituels de début de cours sont de différentes natures : « 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, cité par Guichon, 2017 : 45). L'enseignant peut demander des informations biographiques des apprenants comme par exemple leurs projets professionnels, leurs habitudes, etc. et montre ainsi son intérêt au contenu des productions et non seulement à leur forme. Cette connivence permet de développer une relation affective entre apprenants et enseignant et favorise les interactions.

L'enseignant en ligne doit également se dévoiler c'est-à-dire divulguer de manière « consciente et délibérée certains aspect de ses pratiques professionnelles, de certains points de vue personnels et d'éléments biographiques » (Rasmussen & Mishna, 2008, *ibid.*), ce dévoilement de soi permet de réduire la distance physique. En effet, l'enseignant peut partager son environnement, son arrière-plan, les apprenants rentrent ainsi dans son intimité ; l'arrière-plan passe au premier plan et engendre « des effets de recontextualisation » (Guichon, 2017 : 47).

4.1.1.2. Les émotions en classe de langue

Il est important d'aborder l'aspect émotionnel lorsque l'on parle de prise de parole particulièrement dans un cours de langue où les interactions représentent « la modalité d'expression la plus valorisée dans l'apprentissage d'une langue » (Riquois, 2018) et où les émotions jouent un rôle important dans la réussite ou l'échec de l'apprentissage. En effet, prendre la parole dans une langue étrangère est une prise de risque et peut générer beaucoup de stress notamment chez les apprenants de niveau débutant complet car celui qui parle est exposé aux

regards des autres participants. Rémon (2013) définit la prise de risque langagière comme « le fait de sortir de sa zone de sécurité en ayant recours à des éléments linguistiques qu'il ne maîtrise pas encore parfaitement. »

Pour tenir compte des émotions des apprenants et leur impact dans la classe, Develotte (2006) montre que « l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là même l'accomplissement. » (Riquois, 2018). À l'inverse l'anxiété, regroupant la peur, la frustration, la tension et l'insécurité, perturbe l'apprentissage. Arnold et Brown (1999) précisent « qu'il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une langue. Prendre la parole devant autrui est une situation au potentiel anxiogène maximal. » (ibid.).

Ekman (1972) distingue six émotions de base : « la joie, la tristesse, le dégoût, la peur, la colère, la surprise. Il les a ensuite classées en trois catégories : les émotions positives, négatives et toxiques. » (ibid.). Pour solliciter les émotions positives et ainsi permettre l'adhésion et l'engagement dans le groupe dans l'apprentissage, Piccardo (2007) souligne que « le fait de stimuler les différents facteurs émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue. » (ibid.). Ainsi, favoriser les émotions positives de l'apprenant lui permettra de développer une plus grande confiance en lui, et par conséquent il sera plus à même de prendre la parole, prendre des risques en faisant des propositions même s'il n'est pas sûr de lui et de demander de l'aide s'il en a besoin.

4.1.1.3. Partage des émotions en ligne

Guichon (2017) souligne que l'un des principaux problèmes dans une interaction en ligne provient du fait que « les interactants ne disposent que d'un accès incomplet et imparfait au contexte de l'autre, [...]. » (Guichon, 2017 : 48). Ceci complique donc le partage d'informations et la coordination entre les interactants, c'est pourquoi le partage des émotions est l'une des stratégies pour compenser ce travail de *grounding* (ibid.).

À ce propos on peut parler de « communication émotive » mise en exergue par Arndt et Janney (1991), située entre la communication émotionnelle et cognitive, c'est « le moyen d'une médiation cognitive nécessaire à la conduite des interactions pédagogiques. » (ibid., : 50). Cette communication émotive représente une stratégie dans la conduite des relations car les émotions

peuvent être surjouées pour augmenter la connivence et ainsi donner accès à un contexte émotionnel à distance. L'enseignant peut donc manifester sa joie, sa surprise, son étonnement, son engagement, etc., et bien qu'il puisse ne pas ressentir réellement ces émotions, ce partage permet « d'augmenter sa présence en ligne. » (ibid.).

4.1.1.4. *Mise en relation des émotions et des supports pédagogiques*

Riquois (2018) met en relation le support pédagogique avec les émotions. En effet, elle souligne que certains supports pédagogiques peuvent parfois représenter une source de stress s'ils apparaissent difficiles d'accès. Les apprenants réalisent « l'activité en ressentant des émotions face au document et dans la classe [...] » (ibid), « il perçoit le support d'apprentissage » (ibid).

Ainsi cette même auteure a établi une classification entre les types de documents utilisés, leur accessibilité pour l'apprenant et le stress qu'ils peuvent générer. La liste n'est pas exhaustive mais elle montre que « le document écrit est perçu positivement » (ibid.), l'apprenant pouvant relire et mémoriser ; ce document peut être accompagné d'images illustratives ou d'un lexique, cependant les images peuvent parfois entraîner une mauvaise interprétation. « Le document audio ou vidéo avec transcription écrite » (ibid.) permet à l'apprenant d'être « captif du rythme choisi par l'enseignant ou imposé par le groupe » (ibid.), la transcription de l'audio permet à l'apprenant d'accéder à la compréhension s'il n'a pas compris l'audio seul. Riquois (2018) montre que la découverte d'une activité et du document principal est un moment particulier pour la confiance en soi et l'apparition d'une potentielle anxiété, la matérialité et le type de document influencent donc ce moment.

4.1.1.5. *L'humour et le rire*

Selon Guichon (2017), le rire et le sourire permettent de résoudre des problèmes interactionnels de différentes natures. En effet, selon Glenn et Holt (2013), le rire serait une ressource « pour réaligner les interactants et faciliter la progressivité de l'interaction ». (Cité par Guichon, 2017 : 53). Pour Mastead, Lea et Goh (2011), les rires et sourires sont « un lubrifiant interactionnel » pour favoriser la connivence entre les personnes car ils transmettent de la joie et du plaisir. L'enseignant, en donnant à voir un sourire et à entendre une « voix souriante » (Glenn & Holt, 2013, cité par Guichon, 2017 : 53) fournit des indices sur « le caractère affectif de l'échange. » (Haakana, 2010, ibid.).

Concernant l'humour, il a un impact significatif sur la prise de parole, En effet, comme le montre Arnold (2006) l'humour « peut créer une zone de sécurité où l'apprenant n'a pas peur de prendre les risques impliquant la prise de parole en langue étrangère. » (Cité par Rémon, 2013). Afin de réduire les facteurs négatifs et favoriser les facteurs positifs, Rémon (2013) soumet l'hypothèse que l'humour est l'un « des moyens les plus commodes pour faire échec à l'anxiété. » (Kertesz-Vial, 2000). Pour ce faire, Muller (2019) a relevé deux phénomènes : l'« épingle linguistique », l'enseignant peut relever un mot ou un syntagme dans le discours du locuteur pour construire une plaisanterie et la « mise en scène » où l'enseignant adopte un ton particulier en jouant, tel un comédien, pour faire passer un message ou pour faciliter la compréhension.

Mais l'humour peut aussi présenter une menace s'il n'est pas compris par les apprenants ; Rémon (2013) montre que « l'humour dépend en effet pour beaucoup de la capacité pédagogique à mobiliser une implication bienveillante du groupe. ». Cette même auteure souligne que la bienveillance pédagogique permettra à l'enseignant de faire de l'humour « un excellent moyen de lutter contre certains blocages, notamment à l'oral. » (ibid.).

4.1.2. Attention aux apprenants

L'enseignant, en ligne, doit prêter une attention particulière aux apprenants pour permettre une relation pédagogique propice aux interactions. Tout d'abord l'attention peut se traduire par une « écoute manifeste », c'est-à-dire l'écoute active et réactive des personnes dans une conversation (O'Keefe, McCarthy & Carter, 2007, cité par Guichon, 2017 : 40). Il s'agit donc pour une personne « d'écouter le contenu de ce qui est dit mais aussi de manifester que ce contenu possède un impact sur le comportement de celui qui écoute. » (ibid.). Ainsi tous les régulateurs verbaux « oui », « ok », « mm », « parfait », etc., sont le reflet d'une écoute manifeste. On peut également citer les régulateurs non verbaux, visuels, tels que les hochements de tête permettant de pas venir perturber l'expression orale (Vidal & Wigham, ibid.). Ces derniers sont très présents et primordiaux dans un dispositif en visioconférence. Adolphs et O'Keefe (2008) mettent en exergue les quatre fonctions de ces régulateurs : « maintenir la fluidité des échanges, marquer son accord ou son désaccord, signaler un fort engagement où le destinataire répond au contenu du message sur un plan affectif et signaler un moment du discours dans lequel une information pertinente a été reçue. » (Cité par Guichon, 2017 : 41).

De plus, cette attention peut se faire par une « écoute attentive » (ibid.), l'enseignant peut s'adresser à l'apprenant de manière individuelle, par exemple en le nommant par son prénom en commençant une question, en regardant la caméra pour donner l'impression qu'il le regarde dans les yeux. Lorsque l'apprenant s'exprime, l'enseignant doit se montrer attentif à « l'état émotionnel et cognitif » (ibid.) de celui-ci, par exemple les incompréhensions ou l'ennui, « pour opérer des ajustements ou apporter des aides » (Duthoit & Colon de Carvajal, ibid.). Ce type d'écoute peut se manifester par un rapprochement de l'écran et une oreille tendue pour signaler un problème de prononciation, par exemple.

Nous pouvons ajouter à cela l'attention de l'enseignant dans la gestion des interactions entre les apprenants. En effet, comme l'explique Duthoit et Colon de Carvajal (2017 : 95), cette attention « favoriserait une meilleure compréhension des pratiques interactionnelles de la langue-cible [...] et aiderait l'enseignant à mieux comprendre les opportunités d'apprentissage au sein de l'interaction pédagogique. ». Ainsi lorsque les apprenants parlent de leurs expériences personnelles ou de leur culture, il est important que l'enseignant rebondisse pour entretenir l'interaction et favoriser la discussion, ce que soulignent C. Dejean et C. Sarré (2017 : 181), la dimension interculturelle suscite la curiosité.

Et enfin, l'enseignant doit rendre visible sa patience. Celle-ci peut se manifester par la gestion de pauses silencieuses (Lerner, 1995), par des régulateurs non verbaux (hochements, sourires, mimiques, froncement de sourcils) pour montrer sa disponibilité et sa patience et laisser le temps à l'apprenant de construire son discours.

Ces manifestations de l'attention à l'apprenant peuvent aider à l'établissement du contrat didactique en provoquant les comportements attendus. L'enseignant dispose donc d'une variété de ressources sémiotiques pour renforcer sa présence en ligne et ainsi créer un environnement convivial et propice à l'apprentissage et aux interactions.

Ainsi donc, l'enseignant dispose d'un certain nombre d'actions qu'il doit mettre en place pour construire la relation pédagogique et renforcer sa présence en ligne. Il ne doit pas hésiter à se dévoiler et à faire part de ses émotions pour réduire la sensation de distance et ainsi mettre en confiance l'apprenant dans sa prise de parole. Nous allons maintenant voir comment il peut faciliter la compréhension.

4.2. Faciliter la compréhension

Pour faciliter la compréhension et donner l'accès au sens, l'enseignant dispose de plusieurs leviers d'action, mais pour l'objet de cette étude, nous allons nous focaliser sur les gestes pédagogiques et l'usage de l'alternance codique.

4.2.1. Les gestes pédagogiques

Comme nous l'avons abordé dans la partie précédente, l'enseignant dispose de ressources sémiotiques pour soutenir son enseignement. Les gestes pédagogiques font partie de ces ressources, « ils sont constitués d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant. » (Cadet & Tellier, 2007). Ces gestes sont consciencisés, contrairement aux gestes coverbaux, et permettent « de faciliter l'accès au sens dans une langue étrangère » (Holt, 2020), ainsi l'enseignant s'en sert pour que les apprenants puissent comprendre ce qu'il dit. Ils peuvent se présenter sous formes de « mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes / postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus / compris par les apprenants). » (Cadet & Tellier, 2007).

Ces gestes, accompagnant la parole, constituent une approche multimodale et permettent aux apprenants de construire le sens. (Lefebvre, 2017). Si l'apprenant ne comprend pas tout ce que dit l'enseignant, il va se focaliser sur la gestualité. Tellier (2006) propose qu' « avec des débutants, les gestes doivent être très iconiques et non ambigus de manière à les aider dans l'accès au sens en se reposant principalement sur les éléments non verbaux. » (Cité par Lefebvre, 2017 : 10). Aussi, elle montre que les gestes facilitent la compréhension dans la mesure où l'interlocuteur les prend en considération. Ces propos sont à nuancer, car, en fonction des modes d'apprentissage des apprenants, les gestes n'auront pas le même impact. Les visuels réagiront davantage aux gestes que les auditifs.

Pour cette étude, nous allons nous concentrer sur les gestes de mains pour faciliter la compréhension. Ainsi l'enseignant peut utiliser les gestes déictiques dont l'objectif est de montrer ou désigner, comme le pointage vers soi, et des gestes métaphoriques, comme par exemple des gestes pour exprimer des adjectifs, *petit*, *grand*, des nombres, etc.

Dans l'enseignant en visioconférence, l'enseignant doit prêter attention au cadre de la caméra afin que ses gestes soient bien visibles des apprenants car, comme l'explique Guichon

(2018) les gestes pédagogiques sont délimités par le cadre de la webcam » En effet, en raison du champ réduit, ne sont visibles que la tête, et le buste des participants (Cosnier et Develotte, 2011 ; De Chanay, 2011, cité par Holt, 2020), ainsi que l'arrière-plan. L'usage du corps est une ressource pertinente pour aider à la mémorisation « en fournissant une explication riche laissant ainsi des traces en mémoire. » (Tellier, 2008 ; Macedonia, Müller & Friederici, 2011, cité par Holt & Tellier, 2017 : 83).

4.2.2. L'alternance codique

L'alternance codique est définie comme « l'usage alterné de deux langues différentes à l'intérieur d'un même échange verbal » (Lemarchand-Chauvin, 2020). C'est une caractéristique des interactions interlingues très présente en classe de langue, un type d'interaction que nous avons présenté dans le premier point du cadrage théorique.

L'alternance codique peut avoir lieu à tout moment dans l'interaction, de manière consciente, dans le but de faire comprendre une règle, une consigne, etc. ou inconsciente. Selon les propos de Castellotti (2001), l'enseignant de langue a recours à l'alternance codique pour différentes raisons : « donner une explication ou faire un commentaire métalinguistique, faire de la gestion de classe [...] ou passer certaines consignes afin d'être sûr d'être compris de tous. » (ibid). Elle peut se présenter sous différentes formes, Coste (1997) en propose trois :

- « a) les alternances de répétition (on traduit, reformule ou résume dans une langue ce qui a été dit précédemment dans une autre) ;

- b) les alternances de distribution complémentaire (certaines choses sont dites dans une langue, et d'autres dans l'autre langue) ;

- c) les alternances de commentaire métalinguistique (la langue étrangère devient corpus étudié au moyen de langue maternelle, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage). » (Cité par Basso, 2016 :66)

Elle peut également avoir différentes fonctions dans l'interaction, Moore (2001) en distingue deux : l'alternance relais, ayant une fonction communicative, permet de favoriser et faciliter la communication. Ainsi, cette alternance permet à l'enseignant de se faire comprendre, ce que Cicurel (1997) appelle le « schéma facilitateur » c'est-à-dire que « le participant le plus compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir » (Cité par Maarfia, 2008 :98). Du côté de l'enseignant, l'alternance relais peut être utilisée pour

poser des questions, recueillir des informations personnelles. Du côté de l'apprenant, ce sera pour demander ou donner une information. Et l'alternance tremplin, ayant une fonction pédagogique, contribue à la construction des apprentissages. (ibid. : 67). Kramsh (1992) souligne que cette alternance est inévitable lorsque la langue cible constitue l'objet d'étude (explication d'une règle, d'un mot, donner des consignes). L'enseignant a recours à l'alternance tremplin pour donner des explications, expliquer une règle, donner des consignes ou encore guider l'apprenant. Du côté de l'apprenant, elle peut lui permettre de vérifier, de demander des explications ou pour compenser afin de pallier un manque linguistique. (ibid. : 99,100).

En revanche, Lemarchand-Chauvin (2020) souligne que l'utilisation de l'alternance codique chez les enseignants est peut-être le signe d'un « dysfonctionnement psycholinguistique » (Gauthier, 1987), ils ont alors recours à la langue tierce pour gérer des situations imprévues qu'elles soient didactiques, pédagogiques ou émotionnelles.

Ainsi, l'enseignant peut agir de différentes façons pour faciliter la compréhension et favoriser la prise de parole. Nous allons maintenant nous intéresser à la construction des rétroactions correctives pendant les interactions.

4.3. Fournir des rétroactions correctives

Dans ce dernier point, nous proposons d'aborder les rétroactions correctives et leur construction. Ces moments pédagogiques sont nécessaires à l'apprentissage mais pas toujours évidents à gérer.

4.3.1. Les rétroactions correctives

La rétroaction ou le feedback constitue une composante fondamentale dans le processus d'apprentissage. En effet « la rétroaction est reconnue pour assurer une progression des apprentissages et affecter la motivation des étudiants, mais elle contribue aussi à maintenir leur engagement et à soutenir leur persévérance dans les tâches d'apprentissage complexe. » (William, 2010, université de Laval).

La rétroaction corrective définit par Vidal et Wigham (2017) « consiste à indiquer à l'apprenant un écart de sa production avec la norme attendue. » (Vidal & Wigham, 2017 : 125). Deux défis se présentent alors à l'enseignant dans une séquence de rétroactions correctives. Le

premier défi est de garder la face des apprenants sans la menacer lors des rétroactions correctives. Si la face est menacée alors l'enseignant doit « mettre en œuvre des procédés de « polissages » (Kerbrat-Orecchioni, 2011) ayant pour objectif de rééquilibrer la situation et de la rendre moins blessante pour l'apprenant. » (ibid.). Le deuxième défi est de trouver le moment propice pour effectuer la rétroaction corrective, soit en temps réel et ainsi privilégier la forme du message soit laisser parler l'apprenant et revenir sur les erreurs à la fin de son intervention.

En visioconférence, les rétroactions correctives peuvent être multimodales, comme le soulignent Ricci Bitti et Garotti (2011) les interactants peuvent interagir à travers le canal voco-oral (uniquement la parole, voco-intonatif, l'intonation et les aspects paralinguistiques du discours) ou textuel (clavardage) et visio-kinésique (le regard, les gestes, la posture, les expressions faciales, etc.). Bien que celles-ci soient importantes dans le processus d'apprentissage, elles ne doivent pas être omniprésentes et contrôler la discussion (Vigneault, 2006).

4.3.2. Construire les rétroactions correctives

Tout d'abord, pour procéder à une rétroaction corrective, l'enseignant peut avoir recours à la reformulation (Long 2006), l'enseignant peut procéder à une reformulation lorsque l'erreur de l'apprenant « porte uniquement sur la forme et non sur le sens du message » (Vidal & Wigham, 2017 : 139). Cette dernière est peu intrusive et permet « de pas rompre le fil de la discussion tout en apportant la forme correcte à l'apprenant » (ibid. : 138). Mais elle doit se faire juste après l'énoncé erroné de l'apprenant. Pour ce type de rétroaction, l'enseignant n'a pas besoin d'utiliser de ressources sémiotiques.

L'enseignant peut également utiliser la multimodalité du dispositif, ainsi il peut recourir au clavardage pour gérer des séquences de rétroactions correctives. On peut citer sept fonctions de l'écrit synchrone en visioconférence : « apprivoisement de la multimodalité synchrone, secours, redondance ou clarification, régulation pédagogique ou psychoaffective, correction linguistique, mise en mémoire, enseignement du code sociolinguistique SMS » (Develotte, Guichon et Kern, 2008, cités par ibid., :139). L'enseignant peut demander à l'apprenant d'écrire dans le clavardage afin de clarifier sa compréhension. Cette modalité permet à l'apprenant « d'avoir accès à la représentation écrite et visuelle en quasi-synchronie » (Vidal & Wigham,

2017 : 141) et également « de soulager la tension de la communication en ménageant une pause dans l'interaction » (ibid. : 143).

Enfin, l'enseignant peut distribuer la responsabilité de rétroagir aux apprenants. La plupart de temps, lorsque l'enseignant corrige un apprenant, les autres peuvent se sentir exclus, cette situation peut engendrer un ennui ou un désengagement, particulièrement si la rétroaction s'éternise. Ainsi, pour pallier cela, il est important que l'enseignant implique les autres dans la correction et favorise l'étayage entre pairs. Ce type de rétroaction a de multiples avantages. Il permet de réduire l'asymétrie entre apprenants et enseignant, de donner plus de temps de parole aux apprenants, de vérifier si l'apprenant qui explique a bien compris et enfin éviter une communication verticale, ne passant que par l'enseignant, en incitant les apprenants à prendre la parole entre pairs lorsqu'il y a une erreur. (ibid. : 145). Cela favorise fortement la collaboration et l'entraide entre apprenants.

Ainsi, ces différents apports théoriques nous ont permis de relever les différentes notions clés relatives à un enseignement de l'oral en visioconférence et de voir comment il était possible de favoriser la prise de parole et développer la compétence de communication dans un tel dispositif. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la visioconférence, par son approche multimodale, offre de nombreuses ressources permettant de faire interagir les apprenants, encore faut-il que les enseignants les aient relevées et s'en servent à bon escient afin de proposer un enseignement optimal. Nous avons également pu présenter quelques aspects de l'agir enseignant permettant de favoriser la prise de parole et les interactions dans la classe en ligne.

Nous pouvons donc envisager l'analyse des données effectuées pendant le stage à partir de ces notions théoriques pour nous aider à répondre à quelques questions relatives à notre question de recherche. Mais avant de passer à l'analyse, nous allons présenter la méthodologie de travail utilisée pour récolter les données et les analyser et ainsi tenter de répondre à la problématique.

PARTIE 3 - Méthodologie

1. LA RECHERCHE ÉVALUATIVE À FIN D'AMÉLIORATION

1.1. Présentation de la méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche choisie pour ce travail est la recherche-action et plus particulièrement la recherche évaluative à fin d'amélioration. Celle-ci va permettre d'évaluer les activités créées et de les améliorer et également apporter une réflexion sur l'agir professoral, en ligne, au sein de la division SLE. Le retour d'expérience des enseignants présente donc un élément majeur dans l'évaluation des activités mise à leur disposition.

Nous allons relever pour cette étude quelques-unes des stratégies de recherche évaluative présentées par André Beaudoin et al. (1986 : 193) dans leur article sur les pratiques évaluatives. Tout d'abord, l'évaluation diagnostique c'est-à-dire une évaluation faite en amont de l'intervention, ici, avant la conception des activités afin de relever les méthodes et les pratiques utilisées en ligne. Pour définir un besoin, nous prendrons ici la définition de Tyler (1950) :

« le besoin représente l'écart entre une situation actuelle problématique et une situation désirée. Il signifie donc une différence perçue, exprimée et mesurée entre ce qui est (situation actuelle) et ce qui devrait être (situation idéale) (Kaufman, 1972). » (cité par Beaudoin et al., 1986)

Cette analyse des besoins permet d'identifier les besoins et les blocages de l'enseignement en ligne. Et enfin l'évaluation sommative afin de voir, comme le souligne Freeman (1977) (cité par Beaudoin et al., 1986), si les actions produisent les résultats escomptés. Dans notre étude, cette dernière évaluation va permettre de voir si la création des activités numériques permet de favoriser la prise de parole et les interactions dans un dispositif synchrone à distance, d'une part grâce à l'observation de classes avec le matériel utilisé et d'autre part, grâce aux retours d'expérience des enseignants et des apprenants.

1.2. Recueil des données

1.2.1.Méthodologie qualitative

Pour mener à bien cette recherche, différentes données ont été recueillies. Tout d'abord des données invoquées, c'est-à-dire des données, qui sont antérieures à la recherche. Pour ce faire, des données authentiques sont recueillies à partir d'une situation écologique qui est l'observation directe de classe en ligne, de niveaux A1/A2, dont l'objectif était de recueillir des méthodes d'enseignements et des pratiques. Puis, des données authentiques récoltées pendant la recherche avec des observations et enregistrements de cours lors de l'utilisation, par les enseignants, des activités conçues dans le but de procéder à une autoévaluation de mon travail de conceptrice, d'observer la manière d'utiliser ces ressources et de voir si ces activités aident à la prise de parole. Les enregistrements des classes vont également permettre de relever un corpus d'interaction et en faire une analyse afin de repérer les différentes actions de l'enseignant pour favoriser la prise de parole. Pour ce faire, deux enseignantes, dont moi-même, ont été observées pendant deux séances consécutives afin de voir comment le matériel conçu aide les apprenants à communiquer et d'observer leur progression.

Enfin, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de trois enseignants pour recueillir leur retour d'expérience suite à l'utilisation des supports et activités créés, et ainsi pouvoir apporter des améliorations.

1.2.2.Méthodologie quantitative

Les données quantitatives ont été recueillies par le biais de questionnaires, élaborés sur Google form, envoyés aux enseignements de la division SLE et également aux apprenants. Un questionnaire a été envoyé aux enseignants afin de recueillir leur retour d'expérience de l'enseignement en ligne, leurs habitudes d'usage du numérique, les besoins et blocages de ce mode d'enseignement et tenter de les prendre en compte dans la conception et l'ajustement des activités. Un autre questionnaire a été envoyé, après l'observation des deux séances, aux apprenants pour avoir leur retour d'expérience sur les supports et activités pédagogiques créés et utilisés afin de savoir si ce type de support les a aidés à prendre la parole et développer leur compétence de communication. Un autre questionnaire, plus général, a été envoyé à la fin d'une session de 30h.

1.3. Recueils des données en amont du projet d'ingénierie

1.3.1. Profil et analyse des besoins des enseignants

Suite aux réponses du questionnaire (annexe 2) nous constatons que 44 % des répondants ont 50 ans et plus, 56% d'entre eux ont 10 ans, voire plus, d'expérience dans l'enseignement du français langue seconde et 62% d'entre eux enseignent en ligne seulement depuis la crise sanitaire, depuis un an et demi environ. Ces informations sont importantes pour la suite, car enseigner en ligne, même pour des enseignants chevronnés, nécessite d'être formé et de développer de nouvelles compétences, notamment des compétences techno-sémio-pédagogiques, contrairement aux nouveaux enseignants qui aujourd'hui, sont formés à différents modes d'enseignement (présentiel et en ligne) ; pour les plus expérimentés, ces nouvelles pratiques peuvent être insécurisantes. C'est pourquoi, l'élaboration de supports adaptés à l'enseignement en ligne devra s'accompagner de formations et d'accompagnement auprès de ces enseignants. Mais il est intéressant de constater que 50 % se disent à l'aise avec l'enseignement en ligne, ils ont appris par eux-mêmes : « *J'ai su développer des stratégies afin de rendre mes cours intéressants en ligne à l'aide d'outils technologiques stimulants.* », « *J'ai pratiqué la plate-forme Whereby et avec le temps j'ai appris.* ».

Concernant l'analyse des besoins, ces derniers se portent sur la préparation des cours qui est chronophage. En effet, pour 50% des enseignants, la préparation des cours en ligne demande le même temps qu'en présentiel et pour 32 % cela demande plus de temps. Un enseignant explique qu'il passe trop de temps à préparer, qu'il manque de supports pédagogiques. De plus, le principal problème rencontré dans l'enseignement en ligne et le manque d'interactivité (le manque de prise de parole spontanée, discussion informelle, etc.), plusieurs enseignants ont souligné la difficulté d'organiser des jeux en ligne, le manque de contact physique et le fait de toujours rester assis, la difficulté d'organiser des travaux de groupe. Ainsi les interactions en ligne présentent un réel défi pour la majorité d'entre eux, que ce soit au niveau de la gestion de l'espace, de la relation avec l'étudiant « *manque de contact social* », ou de l'échange dans la classe « *les étudiants parlent moins entre eux* », « *en présentiel, plus d'interactions, plus facile de créer des liens avec les étudiants* ».

Ainsi 88% des répondants souhaitent des ressources clé en main adaptées à l'enseignement en ligne, 70% d'entre eux ont besoin d'activités orales et écrites et des jeux clé en main.

1.3.2. Recueil des pratiques d'enseignement en ligne

Les observations se sont faites avec quatre enseignants différents sur des niveaux A1/A2. L'objectif était de récolter des idées pour la conception d'activités, observer les supports que les enseignants utilisaient pour l'enseignement en ligne. Lors des observations, trois ont utilisé le livre numérique, on constate ici que la pratique est de reprendre un modèle d'enseignement en présentiel et faire de même en ligne « l'effet diligence », en partageant l'écran ou pas et en suivant la progression du manuel. Et, une enseignante a utilisé une fiche de vocabulaire au format PDF pendant tout le cours.

Nous avons pu repérer quelques affordances comme l'usage du clavardage pour remplacer le tableau ou encore l'usage de l'environnement des apprenants pour les faire parler. J'ai également remarqué que les enseignants n'annonçaient pas les objectifs en début de cours. Cependant, ces observations n'ont pas permis de reprendre des idées pour la conception des supports pédagogiques.

2. HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

2.1. Hypothèses de travail

Le projet d'ingénierie, comme nous l'avons présenté au début de cette étude, doit permettre de développer la compétence de communication en favorisant la prise de parole pour un niveau grand débutant, en visioconférence. Ainsi, nous souhaitons répondre à la question suivante, par le biais d'une analyse des données : **Comment l'enseignant favorise-t-il la prise de parole en utilisant les supports et activités créés ?**

Tout d'abord, nous avons pu voir dans le cadrage théorique que le développement de la compétence de communication peut être favorisé, avec l'approche communicative, par la mise en place d'activités et de thèmes permettant à l'apprenant d'interagir dans des situations de communications définies par l'enseignant. Et que les supports pédagogiques favorisent les interactions entre enseignant et apprenants et influent sur la construction des apprentissages.

Nous avons également présenté quelques aspects de l'agir professoral permettant de déclencher la parole et favoriser les interactions. Suite à ce constat d'autres questions émergent :

- 1- Les supports et les activités créés ont-ils aidé à la prise de parole ?
- 2- Quel agir de l'enseignant pour favoriser la prise de parole et le développement de la compétence de communication ?

Pour répondre à la première question, il s'agit de voir si les différents supports et la pédagogie employés pour la conception des activités a aidé à déclencher la prise parole des apprenants. Pour ce faire, il faut observer l'évolution des prises de parole des étudiants durant une séance afin de voir s'ils ont acquis le matériel nécessaire pour interagir et s'ils sont capables de communiquer à la fin de la séance. Cette étape va nous permettre de comparer les supports et activités pédagogiques créés avec la situation problématique de notre étude et ainsi apporter des améliorations. Deux séances consécutives ont donc été observées afin de voir la progression des apprenants, de voir s'ils sont capables de réemployer les structures étudiées dans la séance précédente et ainsi de voir le développement de la compétence de communication.

Des questionnaires ont été envoyés aux apprenants pour recueillir leur retour d'expérience suite à l'utilisation des supports et activités créés. Ainsi les hypothèses émises sont les suivantes :

- La progression du support et des activités pédagogiques aide les apprenants à prendre la parole et à interagir à la fin de la séance.
- Les activités conçues permettent à l'apprenant d'acquérir les outils linguistiques pour pouvoir communiquer et ainsi atteindre les objectifs de communication de la séance
- Le support aide à rassurer l'apprenant et le met en confiance

Concernant la réponse à la deuxième question, nous verrons comment l'agir des enseignantes permet aux apprenants de prendre la parole et de favoriser les interactions, en visioconférence. Pour ce faire nous allons analyser des extraits de transcription des séances observées, en prenant en compte les aspects de l'agir professoral présentés dans le cadrage théorique. À savoir la construction de la relation pédagogique, la facilitation de la compréhension et les rétroactions correctives. Ainsi donc, les hypothèses émises pour cette deuxième question sont :

- La relation pédagogique permet d'instaurer un climat propice à l'apprentissage et favorise ainsi la prise de parole et les interactions

- Les gestes et l'usage de l'alternance codique aident à la compréhension
- Les rétroactions correctives permettent à l'apprenant de se rendre compte de ses erreurs et lui donnent l'occasion de prendre la parole pour corriger les autres

2.2. Méthodologie des données à traiter

Pour répondre à la première question, nous allons relever le nombre de prises de parole pour chaque apprenant au cours des deux séances consécutives observées et enregistrées en fonction des activités proposées avec chacune des deux enseignantes. Chaque séance dure une heure et demie et a lieu une fois par semaine.

Pour pouvoir répondre à la deuxième question, nous allons relever différents corpus extraits des séances enregistrées. Ainsi pour transcrire les interactions langagières et les analyser, nous avons relevés des phénomènes, correspondant à notre analyse, extraits de la grille de convention de transcription ICOR de l'université de Lyon.

Phénomène	Convention	Exemple
Notation du tour de parole	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant, suivie de deux points.	Marie-Laure : Bonjour ! Comment ça va ? Leila : Ça va très bien et vous ? Marie-Laure : Ça va
Nombre de tour de parole	Le nombre de tour de parole est inséré à l'aide d'un nombre devant le nom	1 Marie-Laure : Alors 2 Parth : Quelle est ta nationalité ?
Les actions et les productions vocales (rires, prononciation particulière)	La description d'une production vocale et les actions sont notées entre doubles parenthèses et précède la transcription	Marie-Laure : ((rire)) ((en s'approchant de l'écran))
Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant.	Marie-Laure : Tu as quel âge ?/
Allongements et pauses	Les allongements et les pauses sont notées (.). Lorsque les pauses sont plus longues elles sont notées entre parenthèses avec la durée (15s)	Parth : Quel (.) est (.) ta nationalité ?
Liaison obligatoire entre deux mots non faite	Une barre verticale « » est mise avant le deuxième mot	Leila : Vous habitez
Alternance de code	Les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre double parenthèse avec la portée du phénomène notée par des chevrons	Parth : <((en anglais))> how was your day?>

Tableau 1 : Grille de convention de transcription

PARTIE 4 - Analyse

Cette dernière partie sera consacrée à l'analyse des données récoltées sur le terrain de stage afin de tenter de répondre à notre question de recherche : **Comment l'enseignant, par son agir, favorise-t-il la prise parole chez les apprenants de niveaux A0 dans un dispositif synchrone à distance en utilisant les supports et les activités pédagogiques créés ?**

Pour ce faire, nous répondrons à nos deux questions présentées précédemment. Nous verrons dans une première partie le développement de la compétence de communication à l'aide des supports et activités créés puis nous analyserons l'agir des enseignantes pour favoriser la prise de parole et les interactions. Et enfin, nous terminerons cette étude en apportant des améliorations et une réflexion sur l'agir des enseignants.

1. DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION À L'AIDE DES SUPPORTS ET ACTIVITÉS CRÉÉS

Cette première partie va nous permettre de répondre à la première question soulevée par rapport à la problématique, à savoir : les supports et les activités créés ont-ils aidé à la prise de parole ? Ainsi nous allons présenter les différentes étapes de conception des supports pédagogiques pour le niveau A0. Et nous procéderons aux vérifications des hypothèses par le biais des données authentiques recueillies sur le terrain.

1.1. Conception du programme d'apprentissage et choix du support

1.1.1. Conception des séquences et choix du support

Rappelons que le programme de conception créé est pour une durée de 60 à 70 heures de cours. En général, les apprenants suivent un programme de 30 heures à raison d'une heure et demie de cours par semaine. L'approche adoptée est l'approche communicative, en effet la commande précisait que le programme devait être conçu à partir des actes de paroles, définis dans le syllabus de SLE (annexe 1). Comme nous l'avons vu dans le cadrage théorique, l'acte de parole est « un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son interlocuteur et donc sur son environnement. » (Austin, 1962 ; Searle, 1972, citées par Dejean & Metton, 2019). Ainsi à la fin du programme, l'apprenant doit être capable d'interagir dans différentes situations de

communication pour atteindre le niveau A1, c'est-à-dire qu'il « [...] peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers. » (CECRL, 2001 : 61).

Chaque séquence présente un thème et contient plusieurs séances, par exemple la séquence « Se présenter » contient cinq séances (annexe 3). Ces dernières ont été élaborées à partir d'objectifs de communication, correspondant aux actes de parole de niveau A1.1 en tenant compte de la progression, ainsi que des objectifs grammaticaux et le lexique en lien avec la situation de communication et adapté au vocabulaire utilisé au Québec. Des compétences sociolinguistiques ont également été proposées autant que faire se peut (annexe 4) afin de sensibiliser les apprenants aux normes sociales de la langue, selon les préconisations du CECRL (2001 : 18).

De plus, l'institution a souhaité que le support utilisé pour la diffusion des cours soit le logiciel *PowerPoint* car il se prête bien à l'enseignement en visioconférence et permet d'organiser l'enseignement-apprentissage. De plus, c'est un support fortement multimodal, l'enseignant peut y insérer des documents sonores, des images, du texte, etc., afin d'inciter l'apprenant à réfléchir sur la langue. Il permet également de tenir compte des différents modes d'apprentissage. Comme nous l'avons présenté dans le cadrage théorique, « les supports sont au cœur du système didactique. » (Ertek, 2020 : 46), c'est pourquoi l'institution y accorde un fort intérêt et souhaite que l'ensemble des enseignants utilise *PowerPoint*.

1.1.2. Vérification des hypothèses : retour d'expérience des apprenants

Pour procéder à une première vérification des hypothèses concernant l'usage des supports élaborés en visioconférence, nous avons diffusé un questionnaire de satisfaction, en anglais, (annexe 5) à un groupe de quatre apprenants ayant terminé un programme de 18h et avec lequel le support *PowerPoint* a été utilisé tout au long de la session.

75% des répondants ont aimé les présentations de cours sur *PowerPoint* qui les ont aidés dans leur processus d'apprentissage. De même que 75% d'entre eux ont pu travailler la compétence orale pendant la classe, les différentes activités proposées leur ont permis de communiquer avec les autres.

D'une manière générale le matériel utilisé a été très apprécié des apprenants et les a aidés à développer leur compétence de communication. Ce premier constat nous permet donc de confirmer notre hypothèse.

1.2. Conception des séances

Comme nous l'avons vu précédemment chaque séance a été construite à partir des actes de parole en fonction du thème de la séquence, les différents objectifs d'apprentissage sont présentés au début. L'enseignante s'est appuyée sur deux manuels de FLE « Communication progressive du Français² » et « Bonjour et bienvenue !³ », en adoptant une démarche inductive de la grammaire, c'est-à-dire que l'apprenant peut observer celle-ci en contexte afin d'en dégager la règle ou la structure langagière. Cette démarche favorise « la mise en activité de l'apprenant » (Galligani & Aleksandrova, 2019). Mais on peut noter qu'au tout début de la session, lors des deux premières séances, les apprenants n'ont pas encore acquis les outils linguistiques, ce sont donc des phases de découverte de la langue et des structures linguistiques (se présenter, poser des questions et répondre).

Pour favoriser la prise de parole et les interactions, un travail de préparation est proposé en amont. Pour commencer la séance, l'enseignante propose une activité de compréhension orale suivie de questions de compréhension. Les apprenants peuvent ainsi commencer à repérer les actes de langages et le lexique définis dans les objectifs, en début de séance. Et également des activités de repérage pour la conjugaison dans lesquelles ils doivent observer des phrases. Puis une activité de lecture de la transcription est proposée permettant de tenir compte des différents modes d'apprentissage, ici, le visuel. Puis l'enseignant présente l'acte de parole, sa forme et son contenu, ce type d'activité est donc porteur d'une « double focalisation » (Bange 1992, citée par Dejean, Lauginie & Moïse, 2019).

L'enseignant propose ensuite une activité de lecture, par exemple avec un dialogue à compléter avec ses informations personnelles, tout en le jouant par deux, sur le même modèle que le dialogue entendu. Puis une phase de systématisation à l'aide d'exercices à faire individuellement ou en groupe. Et enfin une phase d'automatisation où les apprenants vont pouvoir interagir en réemployant les structures étudiées sous forme de jeu de rôle pour interagir

² « Communication progressive du Français ». Niveau Débutant complet. CLE international.

³ « Bonjour et bienvenue ! A1.1. Didier.

ou de production orale (par exemple, se présenter, se poser des questions pour faire connaissance et répondre).

Beaucoup d'images, de couleurs, notamment pour la grammaire, sont utilisées dans les *PowerPoint*, les consignes sont toutes écrites pour aider à la compréhension et ainsi s'adapter aux différents modes d'apprentissage. De plus, à la demande des apprenants, des documents sonores ont été intégrés sur certaines diapositives pour leur permettre de réécouter autant de fois qu'ils le veulent et avoir la possibilité de répéter, de manière autonome, et ainsi se familiariser avec la prononciation et travailler la compréhension écrite et orale, par exemple pour la conjugaison des verbes ou le lexique (annexe 6).

1.3. Conception des activités

Pour la conception des activités de compréhension orale, les dialogues ont été fabriqués par l'enseignante pour correspondre aux actes de parole et s'adapter au contexte d'apprentissage à savoir le contexte québécois (usage du vocabulaire québécois) ; le débit est très lent pour permettre aux apprenants de repérer les éléments linguistiques et réduire le sentiment de stress face à une langue qu'ils ne connaissent pas. Ils sont également accompagnés d'images pour faciliter la compréhension de la situation de communication (annexe 7). Les activités de compréhension orale sont sous forme de questions à choix multiples ou vrai/faux. Les consignes des activités sont accompagnées d'images pour aider à la compréhension. Ensuite une activité de repérage est proposée afin que les apprenants repèrent la règle et le fonctionnement de la langue correspondant à l'acte de parole, par exemple demander la nationalité, l'âge, etc. Pour cette activité la consigne proposée est de lire et d'observer, ce qui permet de mettre les apprenants dans une situation de recherche. Puis les règles et les structures grammaticales ou linguistiques sont présentées sous forme de tableau, la plupart du temps, avec des couleurs.

Ensuite des activités de lecture et de jeux de rôle sont proposées, comme par exemple jouer un dialogue, où le dialogue est écrit mais les apprenants doivent l'adapter à leur situation personnelle (annexe 8).

Concernant les activités de systématisation, elles sont, pour la plupart, interactives, c'est-à-dire que l'apprenant interagit avec l'outil numérique, le système technique est au service de l'interaction (Marquet & Nissen, 2003). Les activités interactives ont été conçues grâce à des applications numériques comme des quizz, des pendus, des mots croisés, des jeux de l'oie, etc.

pouvant être réalisées individuellement, en sous-groupe ou en grand groupe (annexe 9). Ces applications permettent d'apporter un aspect ludique à l'apprentissage et de mettre parfois les apprenants en compétition. Un travail de recensement des applications numériques a été fait en amont, celles-ci devaient être simples d'utilisation pour permettre aux enseignants et aux apprenants de les utiliser sans difficultés.

Les activités d'automatisation, pour permettre les interactions et/ou la production orale, sont proposées en fin de séance et reprennent ce qui a été vu dans la séance et dans les séances précédentes. Pour aider les apprenants, une diapositive intitulée « À vous ! » présente ce qui est attendu d'eux dans une situation de communication donnée (annexe 10).

1.4. Vérifications des hypothèses : observations des séances et retour d'expérience des apprenants

1.4.1. Observations de cours : évolution des prises de paroles

Afin de repérer les prises de parole et le développement de la compétence de communication et ainsi vérifier notre hypothèse, les observations et enregistrements de classes nous permettent de répertorier, dans le tableau ci-dessous, le nombre de prises de paroles et les interactions des apprenants en fonction de l'activité proposée à savoir les activités de compréhension orale, de repérage, de répétition, les exercices de systématisation et les activités d'interactions avec le réemploi des structures à la fin de la séance.

La majorité des interactions s'effectue dans un « schéma ternaire » (Sinclair & Coulthard, 1975, citée par Bigot, 2019 : 31), c'est-à-dire que l'enseignant pose des questions, en nommant l'apprenant pour l'inviter à prendre la parole, l'apprenant répond puis l'enseignant évalue la réponse de l'apprenant. À ce niveau, il n'y a pas vraiment de prises de parole spontanées à quelques exceptions près, notamment lors de la réalisation d'exercices pour les apprenants plus à l'aise. Pour le comptage, on comptera chaque tour de parole réalisé en français.

Nous allons commencer par observer les prises de parole dans la classe de l'enseignante, Céline, lors de deux séances consécutives.

Enseignante 1 : Céline (1^{ère} séance observée)

Nombre de prise de parole en français			
Séquence 1 (2^{ème} cours)			
Séance 2 : Se présenter / Faire connaissance			
Apprenants présents	Bing	Harsha	Dan
Activités de révision Saluer / donner sa nationalité	1	2	2
Compréhension orale 1 ^{ère} activité de compréhension orale	1	2	3
2 ^e activité de compréhension orale	1	5	3
Activité de repérage du fonctionnement de la langue	0	2	1
Activité de repérage de la conjugaison	1	2	3
Activité de lecture	2	3	1
Exercice de systématisation pour le fonctionnement de la langue	4	4	5
Exercice de systématisation pour la conjugaison 1 ^{er} exercice	1	2	2
2 ^{ème} exercice	1	5	6
Activités d'automatisation Interaction	4	4	6
Total	16	31	32

Tableau 2 : Nombre de prises de parole (Céline, 1^{ère} observation)

Pour l'activité de révision de ce qui a été étudié lors la séance précédente, Céline n'utilise pas de support, elle pose des questions aux apprenants en les nommant : « *Dan, quelle est votre nationalité ?* » « *Harsha ?* » « *et vous Bing ?* ». Les apprenants éprouvent quelques difficultés à répondre, à faire des phrases car ils ne se souviennent plus du verbe qu'il faut employer. C'est pourquoi un support écrit comme rappel aurait pu les aider dans la construction de leur réponse. De plus, les apprenants n'ont pas eu la possibilité de poser des questions entre eux, il aurait donc été intéressant de profiter de cette activité pour demander aux apprenants de se présenter et se poser des questions entre eux et ainsi favoriser la prise de parole et l'interaction.

D'une manière générale on peut constater que les prises de parole en français ont évolué pendant la séance. Au fur et à mesure des activités, les apprenants ont acquis du matériel, des outils linguistiques pour pouvoir communiquer.

Dans cette séance, il est intéressant de noter que Dan et Harsha prennent la parole plus spontanément au fur et à mesure de l'avancée du cours, sans sollicitation de l'enseignante, ils sont capables de former des phrases. Ceci se remarque significativement lors du deuxième exercice de systématisation pour la conjugaison, dans lequel il faut associer la personne et le verbe correspondant. Dans ce même exercice, Bing ne prend la parole qu'une seule fois, à la demande de l'enseignante, elle est plus timide. Lors de cette séance sa caméra était éteinte.

À la fin du cours, les apprenants sont capables d'interagir, ils peuvent se poser des questions et répondre, sous forme de jeu de rôles, pour faire connaissance : « *demander et dire le nom et le prénom, la nationalité et où on habite* ». Il faudra, bien sûr, répéter plusieurs fois mais les objectifs de communication de la séance sont atteints. Malgré un nombre de prise de parole plus faible et plus timide de la part de Bing, elle a su interagir à la fin de la séance.

Enseignante 1 : Céline (2^{ème} séance observée)

Nombre de prise de parole en français			
Séquence 1 (3^{ème} cours)			
Séance 3 : Se présenter / demander et dire son âge			
Révision de la séance 2 : Se présenter / Faire connaissance			
Apprenants	Bing	Harsha	Dan
Activité de révision			
Interaction			
1 ^{ère} activité : Rappel des verbes qui ont été étudiés et faire des phrases	2	2	5
2 ^{ème} activité : Retrouvez les questions pour demander le prénom, le nom, la nationalité et le lieu d'habitation / Poser des questions	3	3	5
Quizz	0	2	3
Révisions de la conjugaison des verbes			
Compréhension orale			
1 ^{ère} activité de compréhension orale	0	1	2

2 ^{ème} activité de compréhension orale	0	2	4
Activité de repérage du fonctionnement de la langue	1	1	0
Activité de repérage de la conjugaison (le verbe avoir)	0	2	5
Activité de lecture	2	2	1
Exercices de systématisation pour le fonctionnement de la langue : Présenter une personne	1	2	2
Exercice de systématisation pour la conjugaison du verbe avoir			
1 ^{er} exercice	1	1	4
2 ^{ème} exercice	3	2	1
Exercice de systématisation pour les nombres	2	3	3
Activités d'automatisation			
Production orale : se présenter (en intégrant l'âge)	1	1	1
Interaction : se poser des questions	5	4	10
Total	21	28	46

Tableau 3 : Nombre de prises de parole (Céline, 2^{ème} observation)

Pour débiter la séance, l'enseignante a proposé quelques activités de révisions à l'aide d'un support écrit, cette fois-ci, comme on peut le voir sur la figure ci-dessous :

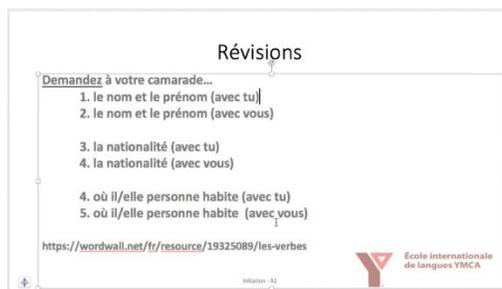


Figure 3 : Activité de révision

Tout d'abord une première activité est proposée dans laquelle les apprenants doivent retrouver les verbes étudiés, l'enseignante écrit au fur et à mesure sur la diapositive. Puis une deuxième activité pour retrouver les questions pour faire connaissance et interagir entre eux.

Nous pouvons constater que cette progression d'activité de révision aide les apprenants à prendre la parole. Le nombre de prises de parole est plus important que dans la première séance observée.

On remarque dans les deux séances que si l'enseignante ne sollicite pas Bing, elle ne prend pas la parole. Ses réponses ne sont pas toujours correctes mais on constate qu'avec l'aide du support ses prises de parole sont plus exactes, cela rend la communication plus facile pour elle. Dan, en revanche est beaucoup plus à l'aise et n'hésite pas à prendre la parole spontanément, sans sollicitation de l'enseignante.

Pour l'activité de systématisation (présenter une personne), Dan prend la parole mais la syntaxe de quelques phrases est incorrecte donc l'enseignante écrit les phrases sur la diapositive, ce qui l'aide à comprendre ses erreurs et l'incite à reprendre la parole pour se corriger.

Nous pouvons constater, suite à ces observations, que les activités proposées semblent aider à la prise parole et les interactions orales dans la classe de Céline. On voit une nette évolution du nombre de prises de parole pour Dan et Bing entre les deux séances. Les apprenants sont capables de se présenter et dire leur âge, les objectifs sont atteints. Mais l'enseignante doit tout de même solliciter et poser des questions à Bing pour qu'elle prenne la parole, elle reste timide même avec les supports. Les supports et les activités aident à la prise de parole et au développement de la compétence de communication.

Nous allons maintenant observer les prises de parole chez l'enseignante, Marie-Laure.

Enseignante 2 : Marie-Laure (1^{ère} séance observée)

Nombre de prise de parole en français			
Séquence 1 (3^{ème} cours)			
Séance 3 : Présenter une personne / Se présenter : demander et donner l'âge			
Révision de la séance 2 : Se présenter / Faire connaissance			
Apprenants	Leila	Parth	Noelia
Activités de révisions :			
Jeux de rôle : - Interaction orale (entre apprenants)			
« Faire connaissance » (se poser des questions et répondre / tutoiement, vouvoiement)			
1 ^{ère} activité	6	5	4
2 ^{ème} activité	6	9	6

- Exercice de révisions (trouver la question en fonction de la réponse)	3	3	1
Activité de repérage du fonctionnement de la langue (présenter une personne)	1	0	0
Activité de repérage de la conjugaison	1	0	0
Exercice de systématisation pour la conjugaison	4	1	4
Compréhension orale (demander et donner son âge)	5	2	3
Activité de repérage du fonctionnement de la langue	0	1	0
Activités d'automatisation Interaction : poser des questions pour faire connaissance	2	1	1
Total	28	22	19

Tableau 4 : Nombre de prises de parole (M-L, 1ère observation)

Lors de cette séance, l'enseignante a passé beaucoup de temps (environ 45 minutes) à réviser ce qui avait été vu la semaine précédente. Un exercice et deux jeux de rôle ont été proposés et on peut constater, d'une manière générale, qu'il y a eu une évolution de la prise de parole entre le premier jeu de rôle et le deuxième. De plus, les apprenants ont posé beaucoup de questions sur la structure des questions et sur le pronom interrogatif « Quel / Quelle » car ils l'ont vu plusieurs fois sur les diapositives et une des apprenantes était confuse. On peut constater que le fait de voir écrit plusieurs fois une même structure amène les apprenants à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, le support semble aider à la réflexion.

Pour l'exercice de systématisation de la conjugaison, les apprenants prennent la parole spontanément pour répondre, ils doivent associer le sujet au verbe correspondant. On remarque qu'ils ont compris suite aux nombres de réponses correctes données. En revanche, pour les activités de repérage, le nombre de prise de parole a été plutôt faible, on peut se demander s'ils ont été assez pertinents ou assez nombreux pour permettre aux apprenants de réfléchir et d'émettre des hypothèses.

À la fin de la séance, l'ensemble des apprenants est tout de même capable de demander et donner leur âge. L'objectif a été atteint.

Enseignante 2 : Marie-Laure (2^{ème} séance observée)

Nombre de prise de parole en français				
Séquence 1 (4^{ème} cours)				
Séance 3 : Se présenter : demander et donner l'âge				
Révision de la séance 2 : Se présenter / Faire connaissance / Présenter une personne				
Apprenants	Leila	Parth	Noelia	Snehal
Activités de révisions :				
Jeux de rôle : - Interaction orale (entre apprenants) « Faire connaissance » (se poser des questions et répondre / tutoiement, vouvoiement)				
1 ^{ère} activité (retrouver la question avec les mots interrogatifs)	4	2	5	1
2 ^{ème} activité (jeux de rôle : faire connaissance)	3	3	3	3
3 ^{ème} activité : Présenter une personne	1	1	1	1
Exercice de révisions de la conjugaison				
Compréhension orale	3	0	4	2
Quizz	2	1	1	2
Compréhension orale (demander et donner son âge)	4	1	2	2
Activité de repérage du fonctionnement de la langue	1	1	1	0
Activité de repérage de la conjugaison	1	2	1	1
Exercice de systématisation pour la conjugaison	1	1	2	2
Activités d'automatisation				
Production orale (se présenter)	5	6	6	6
Interaction (poser des questions et répondre)				
Total	26	19	27	21

Tableau 5 : Nombre de prises de parole (M-L, 2^{ème} observation)

Lors des activités de révisions, les apprenants se sont auto sélectionnés pour prendre la parole et répondre, c'est-à-dire qu'ils répondent spontanément (Cicurel, 1994) sans que l'enseignant ne les nomme ; dans l'ensemble on peut constater qu'ils deviennent plus à l'aise. On peut remarquer une nette progression du nombre de prises de parole chez Noelia, qui semblait confuse la semaine précédente mais qui paraît plus à l'aise.

Aussi, on constate que le nombre de prises de parole lors des activités d'automatisation sont plus nombreuses que dans la première séance observée, ceci peut s'expliquer par le fait que les apprenants ont acquis un certain nombre d'outils linguistiques qui leur permet de communiquer, ce qui montre une progression significative.

D'une manière générale, la méthode pédagogique pour concevoir les différents supports pédagogiques a joué un rôle dans le déclenchement de la parole et l'évolution du nombre de prises de parole dans les deux classes observées lors de deux séances consécutives. Les apprenants sont davantage à l'aise ; pour chaque étape de l'apprentissage, on constate qu'ils ont l'opportunité de prendre la parole et réemployer ce qu'ils ont vu au cours de la séance et au cours de la séance précédente.

Suite à ces observations, il semblerait que la progression du support aide les apprenants à prendre la parole et à interagir à la fin de la séance. Les activités conçues permettent à l'apprenant d'acquérir les outils linguistiques pour pouvoir communiquer et ainsi atteindre les objectifs de communication de la séance. Mais ce n'est évidemment pas la seule raison, d'autres facteurs interviennent dans le processus d'apprentissage, comme l'agir de l'enseignant, c'est ce que nous verrons dans la prochaine partie, ou encore la motivation et l'engagement de l'apprenant.

Nous allons maintenant analyser le retour d'expérience des apprenants par rapport à l'utilisation de ces supports.

1.4.2. Retour d'expérience des apprenants

Un questionnaire (annexe 11) a été envoyé aux apprenants des deux classes après l'observation des deux séances. Il a permis de recueillir leur ressenti quant à leur progression, leur retour d'expérience avec le matériel utilisé.

Ils sont tous très satisfaits des supports utilisés, ils ont apprécié l'approche communicative. En effet, pour 86% d'entre eux, le support PowerPoint les a aidés à acquérir le

matériel linguistique pour pouvoir communiquer et être plus confiant pour parler. La grammaire inductive leur permet d'observer, de réfléchir à comment la langue fonctionne de manière significative pour 71,5% des répondants. Elle leur permet aussi de pouvoir communiquer plus rapidement plutôt que de faire de longues heures de grammaire, comme le précise un apprenant : *I like that it feels more like a practical way of using the language quickly instead of long hours of grammar.* Les différentes activités leur ont permis de les aider à mieux comprendre et à pouvoir communiquer ensuite, pour 72% d'entre eux. À la fin de la séance, 57% des apprenants se sentent capables de communiquer selon les objectifs présentés au début : *I feel prepared to work through the lesson again on my own and repeat the words a few times; then I can try the conversation again.*

Pour conclure, à travers les observations et les retours d'expérience des apprenants, le support et les activités créés aident les apprenants à acquérir les outils linguistiques nécessaires pour pouvoir prendre la parole et interagir. Nous pouvons donc confirmer nos premières hypothèses, à savoir, la progression du support et des activités pédagogiques aide les apprenants à prendre la parole et à interagir à la fin de la séance ; les activités conçues permettent à l'apprenant d'acquérir les outils linguistiques pour pouvoir communiquer et ainsi atteindre les objectifs de communication de la séance et enfin le support permet de rassurer l'apprenant et le met en confiance.

2. L'AGIR DE L'ENSEIGNANT POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

Dans cette seconde partie, nous allons nous intéresser aux actions mises en place par l'enseignant afin de favoriser la prise de parole et développer la compétence de communication des apprenants. Pour ce faire, nous allons utiliser les enregistrements des deux classes observées, repérer et analyser l'agir professoral des deux enseignantes. Nous commencerons donc par voir comment les enseignantes construisent la relation pédagogique, puis nous verrons comment elles facilitent la compréhension et enfin comment elles effectuent les rétroactions correctives.

2.1. Construction de la relation pédagogique

Pour étudier comment les enseignantes construisent la relation pédagogique, nous allons relever quelques éléments qui la constitue, à savoir le rituel interactionnel, la gestion des émotions et l'attention à l'apprenant.

2.1.1. Le rituel interactionnel

Comme nous l'avons évoqué dans le cadrage théorique, la mise en place de rituels d'interactions, en début de séance, permet d'instaurer un environnement propice à l'apprentissage (Guichon 2017 : 44). En effet, lors des observations de séances, les enseignantes ont recours à un « rituel confirmatif de salutations, expressions de bienvenue, manifestations de cordialité [...] (Kerbrat-Orecchioni, 1990, cité par Guichon, 2017 : 45). L'enseignante Marie-Laure demande à chacun des étudiants comment ils vont lorsqu'ils arrivent dans la classe.

Il est intéressant de noter que lors de ces rituels, avec ce niveau d'apprenant, on peut avoir des interactions interlingues (Bigot, 2018), c'est-à-dire que les apprenants ou l'enseignant ont recours à une langue tierce, ici l'anglais, pour pouvoir communiquer, car la langue cible présente un obstacle à ce rituel. En effet, dans le rituel observé avec Marie-Laure, l'un des apprenants souhaite poursuivre la demande d'information mais n'ayant pas les outils linguistiques pour le faire, il emploie l'anglais. L'enseignante poursuit en répondant et en reposant une question à l'apprenant. Voyons cela dans cette transcription :

1 Marie-Laure : Bonsoir Leila, bonsoir Parth (.). Ça va ?
2 Parth : Bonsoir. Comment allez-vous ?
3 Marie-Laure : Ça va bien et vous ?
4 Parth : Ça va, merci.
5 Marie-Laure : Et toi Leila, ça va ?
6 Leila : Ça va ((rire))
7 Parth : <((en anglais))> how was your day?>
8 Marie-Laure : <((en anglais))> good. Good good. And you?>
9 Parth : Comme si comme ça
10 Marie-Laure : Aaah comme si comme ça. <((en anglais))> A lot of work? Did you have a lot of work?>
11 Parth : <((en anglais))> Yeah>
12 Marie-Laure : Mmm
13 Parth : <((en anglais))> Pretty busy>
14 Marie-Laure : Mmmm, ok. (.) Bonsoir Noelia
15 Noelia : Bonsoir
16 Marie-Laure : Ça va ?
17 Noelia : Ça va bien et toi ?

18 Marie-Laure : Oui ça va, merci !

Transcription 1 : Rituel conversationnel avec Marie-Laure

On constate donc que quelques interactions sont faites en anglais entre un apprenant et l'enseignante lors de ce rituel mais dès que l'apprenant le peut, il répond en français et réutilise ce qu'il a étudié. Le fait que l'enseignante repose une question en anglais a permis à l'apprenant de réutiliser le vocabulaire appris : « *comme si comme ça* ». Il est donc intéressant de remarquer que les interactions interlingues peuvent favoriser la prise de parole en français et les interactions, car, dès qu'ils le peuvent, les apprenants réutilisent le français pour interagir, notamment lors des rituels en début de cours où ils ont envie de communiquer.

Ce rituel est donc l'occasion, pour les apprenants, de réutiliser les phrases qu'ils ont déjà apprises : « *Comment allez-vous ?* ».

Le rituel avec l'enseignante Céline est similaire, le passage par l'anglais est aussi utilisé pour demander comment s'est passé le weekend :

1 Céline : Bonjour Bing
2 Bing : Bonjour
3 Céline : Ça va ? (.) Comment ça va ?
4 Bing : Ça va bien et toi ?
5 Céline : Ça va, merci. <((en anglais))> how was your weekend?>
6 Harsha : <((en anglais))> week was kind of busy but weekend was good. It's getting really cold here, now>
7 Céline : Parfait !
8 Harsha : <((en anglais))> we don't like it but my puppy likes it because he doesn't like shit, so> ((rire))
9 Céline : ((rire))

Transcription 2 : Rituel conversationnel avec Céline

Ainsi Harsha saisit l'occasion de l'interaction en anglais pour parler du temps, de lui et de son chien, ce qui entraîne des rires dans la classe et favorise un climat détendu avant de commencer le cours.

2.1.2. Gestion et partage des émotions

Comme nous l'avons présenté dans le cadrage théorique, les émotions sont un aspect important à prendre en compte dans le processus d'apprentissage puisque leur gestion dans la classe va permettre de rassurer les apprenants et ainsi favoriser la prise de parole et les interactions.

Nous pouvons relever dans les séances que la « communication émotive » (Janney 1991, cité par Guichon, 2017 : 49) s'appuyant sur des signaux émotionnels, est très présente. Dans les

deux extraits retranscrits, c'est le rire qui est très présent. L'activité proposée est un jeu de rôle entre les apprenants ; par deux, ils doivent se poser des questions pour faire connaissance, c'est une révision de ce qui a été vu la semaine précédente. Mais une des apprenantes, Leila, a oublié comment poser les questions, cette situation anxiogène la pousse à recourir à l'anglais pour demander de l'aide et sauver sa face. L'enseignante rit pour détendre l'atmosphère et dédramatiser la situation anxiogène. Parth vient alors en aide à Leila.

1 Leila : <((en anglais))> wait, sorry, I completely forgot. (.) I can't remember how to ask person's 2 name> ((rire))
 3 Marie-Laure : ((rire))
 4 Parth : Comment vous vous appelez ?
 5 Leila : Ok, euh.
 6 Parth : <((en anglais))> so I ask you the question now>
 7 Leila : Euh, je m'appelle Leila. Euh. <((en anglais))> oh my gosh. There is none of this coming back, euh euh>
 8 Marie-Laure : Alors (.) <((en anglais))> you can ask the question to answer to Parth>
 9 Leila : <((en anglais))> yes, but I am worried for that now>
 10 Noelia : <((en anglais))> maybe you can say> Et toi ?
 11 Leila : Je m'appelle Leila et toi ?
 12 Parth : Je m'appelle Parth. (.) Euh Como vous nationalité ? <((en anglais))> No? Right?>

Transcription 3 : La communication émotive : le rire (1)

Dans cet extrait, nous constatons que Leila fait part d'un certain stress à plusieurs reprises (tour 1, 7, 9) du fait qu'elle ne se souvienne plus comment poser les questions *I am worried for that now*.

1 Leila : Bonsoir, comment allez-vous ?
 2 Parth : Je m'appelle Bill
 3 Marie-Laure : mmmmm ((pour dire que ce n'est pas correct, froncement des sourcils et sourire)) ((rire))
 4 Parth : Sorry ((rire)). Super et vous ? ((en souriant))
 5 Leila : (.) <((en anglais))> what do I ask?> ((rire))
 6 Parth : ((éclat de rire))
 7 Noelia : ((rire))
 8 Marie-Laure : ((rire))<((en anglais))> One more time>
 9 Leila : <((en anglais))> I don't remember what I said>
 10 Marie-Laure, Parth, Noelia, Leila : ((éclat de rire))
 11 Parth : <((en anglais))> you said ((rire)) you said Comment allez-vous ?
 12 Leila : Oh, ok, ok <((en anglais))> you said you're find, ok>
 13 Marie-Laure : Et, et ((sourire)), il a posé une question Leila. Parth t'a posé une question
 14 Leila : Euh, <((en anglais))> yeah> ((rire)). Comme si comme ça

Transcription 4 : La communication émotive : le rire (2)

Au vu de l'activité qui paraît difficile à réaliser, l'enseignante a recours au sourire afin de dédramatiser la situation et créer une relation plus amicale, moins hiérarchique, avec les apprenants et ainsi réduire le stress généré par l'interaction qui pourrait être anxiogène car

l'apprenante ne se rappelle plus comment poser les questions. À la fin de l'interaction, l'enseignante donne un feedback verbal positif : *Parfait ! Très bien ! Super !* car l'exercice a été difficile, nous verrons plus tard que ce type de régulateur permet d'apporter une attention à l'apprenant.

Les rires de l'ensemble des participants permettent d'apporter de la joie et donc une émotion positive, ce qui encourage Leila et lui permet de poursuivre l'interaction. On peut constater dans cet extrait que le rire est un « un lubrifiant interactionnel » (Guichon, 2017 : 53) et facilite la progressivité de l'interaction. Ainsi l'enseignante renforce sa présence dans l'échange et donne un « contexte émotionnel commun » (Guichon, 2017 : 49) aux apprenants. Cette stratégie permet la construction de la relation pédagogique et favorise les interactions.

2.1.3. Attention aux apprenants

L'attention à l'apprenant est un aspect primordial dans la construction de la relation pédagogique. Cette attention peut se traduire par une « écoute manifeste » (Guichon, 2017 : 40) grâce à l'utilisation de régulateurs verbaux et non verbaux par l'enseignante. Et aussi par une « écoute attentive » (ibid. : 41), celle-ci peut se manifester par le biais « d'adressages verbaux » (ibid.), comme par exemple nommer le prénom de l'apprenant lorsqu'il pose une question. Enfin, l'enseignant peut manifester son attention en rendant visible sa patience par la gestion de pauses silencieuses (Lerner, 1995), par des régulateurs non verbaux (hochements, sourires, mimiques, froncement) et ainsi montrer sa disponibilité et sa patience et laisser le temps à l'apprenant de construire son discours.

Nous allons donc, dans un premier temps, relever le nombre de régulateurs utilisés par les deux enseignantes, lors des premières séances observées et ceux qui ont permis de favoriser la prise de parole et les interactions.

	Régulateurs verbaux	Régulateurs non-verbaux	Les deux régulateurs utilisés en même temps
Nombre d'occurrences			
Céline	42	32	27
Marie-Laure	25	26	26
Effets attendus sur la prise de parole et les interactions			
Classe de Céline	23	13	8
Classe de Marie-Laure	10	17	12
Les régulateurs principalement utilisés	Super, parfait, c'est ça, très bien, bravo, excellent, ok, mmm	Hochement de tête, mimique, sourire, gestes avec les mains	

Tableau 6 : Nombre de régulateurs utilisés

Suite à ces observations, nous pouvons constater que, dans l'ensemble, les régulateurs provoquent les effets attendus sur le comportement de l'apprenant et l'aident à prendre la parole et à interagir. Nous allons maintenant analyser quelques extraits de transcription issus des deux séances observées chez les deux enseignantes afin de montrer l'effet des régulateurs sur le comportement attendu des apprenants. Tout d'abord, les hochements de tête pour marquer son accord avec ce que l'apprenant dit et ainsi l'encourager à poursuivre l'interaction.

Dans cette extrait, l'apprenante doit conjuguer à la deuxième personne du pluriel le verbe « appeler » dans la phrase suivante : « *Comment tu t'appelles* ».

<p>1 Céline : Bing, très bien merci, comment tu t'appelles ? Pouvez-vous changer ? (13s)</p> <p>2 Bing : Comment tu, comment vous (.) appelle</p> <p>3 Céline : ((hochement de la tête)) Alors, oui ! Comment vous, c'est bien ((en écrivant sur la diapositive <i>comment vous</i>)) ! Double vous ((en montrant deux avec ses doigts))</p> <p>4 Bing : Oh ! Comment vous vous appelez ?</p> <p>5 Céline : Comment vous vous appelez ? ((en insistant sur appelez)). Super !</p>
--

Transcription 5 : Usage des deux régulateurs

On peut remarquer, avec la gestion de pauses longues, que l'enseignante fait preuve de patience pour permettre à l'apprenante, Bing, de réfléchir et de construire son discours pour pouvoir répondre (tour 1 et 2), ce que Bing parvient à faire au tour 4.

Pendant les interactions entre apprenants, l'enseignante n'utilise que des régulateurs non verbaux pour ne pas perturber l'interaction (Vidal & Igham, 2017), elle hoche la tête à chaque tour de parole pour encourager les apprenants. C'est uniquement à la fin de l'interaction qu'elle utilise un régulateur verbal « *C'est bien, bravo !* », comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant où les apprenants interagissent pour se présenter.

1 Harsha : Bonjour ! Comment ça va ?
Céline : ((hochement de tête))
 2 Dan : Ça va bien et toi ?
Céline : ((hochement de tête))
 3 Harsha : Ça va.
 4 Dan : Comment tu t'appelles ?
Céline : ((hochement de tête + lèvres vers le bas pour indiquer que c'est bien))
 5 Harsha : Je m'appelle Brossard, et toi ?
 6 Dan : Je m'appelle Dan. Quelle est ta nationalité ?
 7 Harsha : Je suis indienne et toi ?
Céline : ((hochement de tête))
 8 Dan : Je suis canadien. Où tu habites ?
 9 Harsha : J'habite à Brossard, et toi ?
Céline : ((hochement de tête + sourire))
 10 Dan : J'habite à Saint Martin
 11 Céline : C'est bien ! Bravo à tous les deux

Transcription 6 : Usage de régulateurs non verbaux

Avec l'usage de régulateurs non verbaux, l'enseignante montre sa présence sans venir perturber l'interaction.

1 Marie-Laure : Parth, est-ce que tu te rappelles ? ((débit de parole lent)) Est-ce que tu te rappelles ?
 2 Parth : Quel est (.) Quel est vous habitez ?
 3 Marie-Laure : Alors, alors <((en anglais))> sorry it was here? ((en pointant la souris sur la diapositive))
 Yes> Alors, où...<((en anglais))> so this the conjugation we studied> Où...
 4 Parth : Vous ((parle timidement))
 5 Marie-Laure : Oui, oui ((en remontant les sourcils et hochant la tête de façon exagéré))
 6 Parth : habitez
 7 Marie-Laure : Oui ((en remontant les sourcils et hochant la tête de façon exagéré avec le sourire)) Parfait !

Transcription 7 : Usage des deux régulateurs

Dans cet extrait, l'usage des deux régulateurs par Marie-Laure incite l'apprenant à prendre la parole (tour 5 et 7) même s'il pense que ce n'est pas bon.

Comme nous avons pu le constater, lors du comptage des prises de parole dans la partie précédente, la plupart du temps, l'enseignante manifeste son attention en commençant une question en nommant le prénom de l'apprenant pour l'inciter à prendre la parole. Dans la classe de Céline, si elle ne nomme pas d'apprenant c'est Dan qui s'auto-sélectionne pour prendre la

parole car il est plus à l'aise. Il est donc important de porter une écoute attentive pour que tout le monde ait l'opportunité de prendre la parole en nommant les apprenants.

Dans la figure ci-dessous, l'enseignante manifeste son attention à l'aide de régulateurs non-verbaux, tels que, des hochements de tête exagérés (1.a) et un mouvement de tête vers le bas (1.b) pour encourager l'apprenant à poursuivre son énoncé.

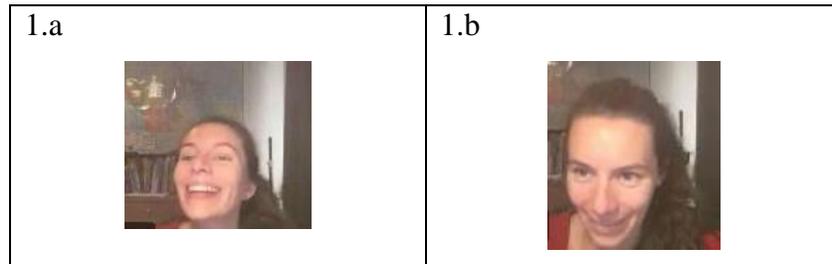


Figure 4 : Écoute manifeste à l'aide des régulateurs non verbaux

Dans ces différents extraits, on peut donc voir que les enseignantes utilisent les régulateurs pour porter attention aux apprenants et renforcer leur présence en ligne permettant la construction de la relation pédagogique. Ils permettent d'encourager l'apprenant comme on peut le voir au tour 4 à 6 avec Marie-Laure (transcription 2.1.6).

Ainsi, nous pouvons constater combien il est important de favoriser la construction de la relation pédagogique pour favoriser l'engagement, la prise de parole de l'apprenant et les interactions au sein de classe, particulièrement en visioconférence où l'enseignant doit rendre davantage visible sa présence pour pallier l'effet de distance. Nous pouvons maintenant envisager l'étude de l'agir professoral pour faciliter la compréhension des apprenants.

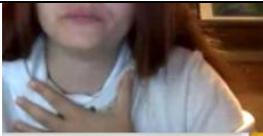
2.2. Faciliter la compréhension

Pour cette étude, nous avons identifié deux éléments qu'utilisent les enseignantes pour agir sur la compréhension des apprenants : les gestes pédagogiques et l'usage de l'alternance codique.

2.2.1. Les gestes pédagogiques

Suite aux observations, les gestes utilisés par les enseignantes ont pour objectif de faciliter la compréhension de ce qu'elles disent, donner un meilleur accès au sens. Ils ont été réalisés dans le champ de la caméra.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons relevé et classifié les gestes, selon qu'ils sont déictiques ou métaphoriques. Nous proposons la transcription de l'extrait afin de voir à quel moment le geste accompagne la parole et sa signification.

Gestes déictiques	Gestes métaphoriques	Signification du geste et occurrence	Transcription
		Bonjour	Céline : On a « saluer » comme bonjour
		Ça va ? 5	Céline : Ça va ? Dan : Oui (Harsha reproduit le geste de Céline pour dire que ça va)
		Je 2	Céline : Je m'appelle Céline, je suis française
		Prononcer	Céline : Ici la correction de l'exercice, juste pour lire, pour prononcer.
		Écouter	Céline : On va commencer avec un audio. Un audio pour écouter
		Réécouter (mouvement circulaire des doigts) 3 Continuer 1	Céline : On va écouter encore mais avec exercice numéro deux. Donc exercice numéro deux réécouter. Écouter encore le dialogue Céline : Continuez Harsha
		Se rappeler 3	Marie-Laure : Parth est-ce que tu te rappelles ? (.)Est-ce que tu te rappelles ?

		Petit	Céline : On va juste écouter une petite conversation
	  	Les nombres deux , trois, quatre 8	Céline : On va aussi apprendre trois verbes. Céline : On va écouter encore mais avec exercice numéro (.) deux Céline : Ici quatre questions. Quatre questions Céline : Donc, ici, numéro deux. Céline : Comment vous vous appelez ? Attention double vous

Tableau 7 : Les gestes pédagogiques

Nous pouvons constater que Céline a davantage recourt aux gestes, elle utilise principalement des gestes déictiques pour accompagner ses paroles et aider à se faire comprendre.

Les gestes déictiques permettent, non pas d'illustrer le lexique mais d'exprimer une phrase et éviter de passer par une langue tierce, comme c'est le cas pour Marie-Laure quand elle utilise le doigt sur la tête pour dire *se rappeler*. Céline utilise principalement ces gestes lors d'explications d'activités, de présentations d'objectifs du cours ou pour demander si ça va, ils sont facilement identifiables par les apprenants.

2.2.2. Usage de l'alternance codique

Dans les deux classes observées, on remarque que l'alternance codique est régulièrement utilisée, celle-ci est définie comme « l'usage alterné de deux langues différentes à l'intérieur d'un même échange verbal » (Lemarchand-Chauvin, 2020). Cette section va nous permettre de relever le nombre d'alternances codiques utilisé par l'enseignant et ses apprenants, selon les deux fonctions de celle-ci, communicative et pédagogique (Moore, 2001), puis d'analyser les

situations dans lesquelles l’alternance codique est utilisée, à partir d’extraits transcrits. Notons que la langue tierce utilisée dans les classes observées est l’anglais lors des alternances, celle-ci est la L1 ou L2 des apprenants.

2.2.2.1. *Les fonctions de l’alternance codique*

Voyons tout d’abord le nombre d’occurrences de l’usage de l’alternance codique dans les classes du côté des enseignants et des apprenants et selon sa fonction.

	Alternances relais (fonction communicative)	Alternance tremplin (fonction pédagogique)
Nombre d’occurrences Céline	5	25
Apprenants	8	16
Nombre d’occurrences Marie-Laure	28	30
Apprenants	23	19

Tableau 8 : Les fonctions de l’alternance codique et leurs occurrences

On remarque que l’enseignante Marie-Laure utilise les alternances codiques aussi bien pour communiquer (28) que pour la pédagogie (30). On peut se demander si les alternances relais sont vraiment nécessaires car Céline en utilise beaucoup moins, elle a recours à l’anglais pour faire principalement des commentaires métalinguistiques, lorsque la langue cible devient l’objet d’étude. Du côté des apprenants, dans la classe de Marie-Laure, ils ont également beaucoup recours aux deux fonctions de l’alternance codique, comparé aux apprenants de Céline, cela se voit notamment avec l’usage de l’alternance relais, 23 occurrences pour les apprenants de Marie-Laure et seulement 8 pour les apprenants de Céline.

Nous allons donc tenter d’expliquer ce phénomène dans l’analyse qui suit en relevant les situations dans lesquelles sont utilisées les deux fonctions de l’alternance et les formes de cette dernière.

2.2.2.2. Analyse des fonctions de l'alternance codique

Pour effectuer l'analyse, nous avons répertorié, dans le tableau ci-dessous, les objectifs recherchés lors de l'usage de l'alternance relais et de l'alternance tremplin (Moore, 2001), selon qu'il s'agit de l'enseignant ou des apprenants.

	Alternances relais (fonction communicative)	Alternances tremplin (fonction pédagogique)
Enseignant	Poser des questions d'ordre personnelles	Rappeler ou expliquer une règle
	Rassurer	Donner des consignes
	Pour clôturer l'interaction à la fin du cours	Corriger un énoncé (1h32'40)
	Résoudre un problème	Apporter des explications culturelles et sur le fonctionnement de la langue
		Poser des questions / vérifier la compréhension
Apprenants	Donner des informations personnelles	Demande d'explication, de clarification sur le fonctionnement de la langue
	Faire une demande	Vérifier / Clarifier (s'assurer du sens d'un mot, d'un énoncé, d'une consigne ou d'une règle)
		Répondre aux questions
		Demander des précisions sur la consigne

Tableau 9 : Situations de l'usage des alternances codiques selon leur fonction

Pour venir illustrer les situations observées, nous avons relevé quelques extraits issus des deux classes, nous analyserons également les formes d'alternances.

Commençons par relever les extraits contenant l'alternance relais. Dans ce premier extrait, l'objectif de l'usage de l'alternance relais est de poser des questions d'ordre personnel et de répondre.

5 Céline : Ça va, merci. <((en anglais))> how was your weekend?>
6 Harsha : <((en anglais))> week was kind of busy but weekend was good. It's getting really cold here, now>
7 Céline : Parfait !
8 Harsha : <((en anglais))> we don't like it but my puppy likes it because he doesn't like shit, so> ((rire))
9 Céline : ((rire))

Transcription 8 : Usage de l'alternance relais par l'enseignante

Comme nous l'avons présenté précédemment, l'alternance relais permet ici la mise en place d'un rituel interactionnel, les apprenants n'ayant pas encore le matériel linguistique pour donner des informations personnelles, l'enseignante utilise une langue tierce. De plus, on remarque dans cet extrait que la forme de l'alternance est une alternance de distribution (Coste, 1997), c'est-à-dire que certaines choses sont dites en anglais et d'autres en français (tour 7).

Dans ce deuxième extrait, l'apprenante fait une demande auprès de l'enseignante afin de l'aider dans son apprentissage suite à une activité de révision sur la formulation des questions.

Marie-Laure : Ça va ? Ouais ?
 Apprenants : Oui
 Marie-Laure : Des questions ? (.) Vous avez des questions ?
 Parth : <((en anglais))> no>
 Noelia : <((en anglais))> Can we maybe have maybe have like euh a list with the most common ways to ask like where euh, euh, this kind of things?> ((timide))
 Marie-Laure : Alors, ouais, avec où ? ((fronçant les sourcils))
 Noelia : <((en anglais))> yeah, like, yeah, a list with this kind of words to ask questions>

Transcription 9 : Usage de l'alternance relais par l'apprenant

L'apprenante utilise l'anglais pour exprimer un besoin pour l'aider dans son apprentissage.

Concernant les alternances tremplin, les enseignantes l'utilisent notamment pour expliquer une règle, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

1 Céline : Attention ici, comment tu t'appelles ?/. Donc t'appellez/, non, t'appelles.
 2 Dan : Comment tu t'appelles ?
 3 Céline : Très bien ! (.) <((en anglais))> if you don't have the accent for the final e, just don't pronounce it. Here is nationalité ((accentuation sur la syllabe finale)) because of the accent, here just t'appelles>
 4 Dan : Ok.

Transcription 10 : Usage de l'alternance tremplin pour expliquer une règle

Ici, la règle porte sur la prononciation de [é], l'enseignante explique (tour 3) quand il faut prononcer [é] et quand il ne faut pas.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante anticipe une potentielle erreur que font souvent les apprenants pour donner l'âge en utilisant le verbe être, comme en anglais.

1 Marie-Laure : Nous allons voir un nouveau verbe (.) avoir. Alors, on va voir le verbe avoir
 2 Parth : Avoir ?
 3 Marie-Laure : Mmm <((en anglais))> to have (.) to have, ok?> Parce que, en français, on utilise avoir <((en anglais))> like I have twenty two years old (.) in French. We use, it's not like je suis euh trente ans ((hochement de la tête de gauche à droite)), I have>. D'accord ? Donc attention de pas mélanger les deux. D'accord ? En français on va utiliser avoir.

Transcription 11 : Usage de l'alternance relais pour le fonctionnement de la langue

Dans les deux derniers extraits présentés, la forme de l'alternance est une alternance de commentaire linguistique, c'est-à-dire que « la langue étrangère devient corpus étudié au moyen de langue maternelle, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage. » Et également une alternance de distribution complémentaire, certaines choses sont dites en anglais et d'autres en français. (Coste, 1997).

Du côté des apprenants, l'alternance tremplin peut être utilisée pour vérifier le sens, comme dans l'extrait suivant où l'enseignante insiste sur le *vous* et *votre* dans un dialogue au vouvoiement.

1 Céline : Important, attention ! ((levant l'index)) Quelle est /votre nationalité, /votre nom, /votre prénom ((insistance sur votre)), oui ? (.) Et vous ?/, quelle est /votre nationalité ? Donc et vous ? Et quelle est /votre nationalité ? 2 Dan : <((en anglais))> kind of you and your?> 3 Céline : Exactement ! Et vous ? <((en anglais))> and you? And what is your name? What is your nationality> Très bien ! Vous avez compris. <((en anglais))> you understand.
--

Transcription 12 : Usage de l'alternance tremplin par l'apprenant pour vérifier

L'apprenant utilise l'anglais (tour 2) pour être sûr d'avoir compris, pour vérifier le sens de *vous* et *votre*, l'enseignante confirme. La forme de l'alternance utilisée par l'enseignante, ici, est une répétition, elle traduit ce qu'elle a dit précédemment (tour 3) (Coste, 1997).

Ainsi, l'utilisation des différentes alternances facilite la compréhension. Nous pouvons constater que l'usage de l'alternance relais peut permettre de réduire la relation asymétrique à certains moments de l'interaction didactique et permet ainsi un rapport moins hiérarchique, plus amical favorisant un environnement propice pour la prise de parole et les interactions. Les rires peuvent également être provoqués grâce à l'usage de l'alternance codique comme on peut l'observer dans la classe de Marie-Laure (transcription 2.1.3, 2.1.4). Cependant, l'enseignant doit rester vigilant à ne pas trop l'utiliser pour ne pas prendre le dessus sur les interactions en langue cible.

Concernant l'alternance tremplin, elle permet aux apprenants de bien comprendre le fonctionnement des règles et de la langue et ainsi favoriser les interactions, il est donc important de l'utiliser dans la classe.

2.3. Les rétroactions correctives

Cette partie va nous permettre de relever les différentes rétroactions correctives utilisées par les enseignantes et observer les effets attendus sur les apprenants. Cela nous permettra ensuite de faire une analyse de quelques extraits transcrits.

2.3.1. La multimodalité des rétroactions correctives et ses effets

Comme nous l'avons indiqué dans le cadrage théorique, les rétroactions correctives permettent, entre autres, d'assurer la progression des apprentissages. Elle « consiste à indiquer à l'apprenant un écart de sa production avec la norme attendue. » (Vidal & Wigham, 2017 : 125). Pour ce faire l'enseignant peut rétroagir de manière multimodale, nous avons donc relevé le nombre de rétroactions faites par les deux enseignantes lors de la première séance observée, puis, nous avons compté le nombre des effets de ces rétroactions sur le comportement attendu des apprenants.

	Rétroaction verbale	Rétroaction écrite	Usage des deux modalités en même temps
Nombres d'occurrences Céline	20	0	11
Effets attendus sur les apprenants	17	0	6
Nombre d'occurrences Marie-Laure	13	0	14
Effets attendus sur les apprenants	11	5	11

Tableau 10 : Multimodalité des rétroactions correctives

Suite à ces observations, on remarque que Céline a recours, majoritairement, aux rétroactions verbales puis des deux modalités à moindre mesure. Quant à Marie-Laure, elle utilise aussi bien les rétroactions verbales que les deux modalités en même temps. En revanche aucune d'elles n'utilise les rétroactions écrites seules ; on peut expliquer cela par le fait que c'est un groupe de débutants complets et que l'écrit doit être accompagné du verbal. Il est intéressant de noter que, dans la classe de Marie-Laure les apprenants utilisent les rétroactions écrites à la demande ou non de l'enseignante, on relève cinq occurrences.

2.3.2. Analyse des rétroactions correctives

2.3.2.1. L'usage des rétroactions verbales

On constate que la plupart des rétroactions verbales concernent des erreurs de compréhension, de phonétique et de grammaires, ces dernières concernant, en général, des erreurs liées à la conjugaison. Ainsi l'enseignante utilise « la reformulation », elle reprend l'énoncé erroné de l'apprenant ou elle corrige directement en donnant la forme correcte. Comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants avec Céline.

1 Céline : Attention ici, comment tu t'appelles ?/. Donc t'appellez/, non, t'appelles.
2 Dan : Comment tu t'appelles ?
3 Céline : Très bien !

Transcription 13 : Rétroaction corrective par reformulation

Céline apporte ici une rétroaction verbale à Dan suite à une interaction entre lui et Bing afin de corriger la conjugaison, elle donne la forme correcte avant de reformuler l'énoncé de l'apprenant.

4 Bing : Bonjour. Comment ça va ?
5 Harsha : Ça va bien et vous ?
6 Bing : Ça va
7 Harsha : Comment vous vous s'appellez ?
8 Bing : Je m'appelle Bing et vous ? et toi ?
9 Harsha : Je m'appelle Harsha ? Quelle est votre nationalité ?
10 Bing : Je sua canadienne et vous ?
11 Harsha : Je sua indienne. Où vous |habitesse ?
12 Céline : habitez/
13 Harsha : habitez
14 Bing : J'habite à Montréal et voi ?
15 Harsha : J'habitez Brossard.

Transcription 14 : Rétroaction corrective par reformulation

Dans cet extrait, Céline intervient une seule fois dans l'interaction pour corriger Harsha suite à une erreur de conjugaison. Cette rétroaction est peu intrusive et permet de ne pas rompre le fil de la discussion entre Bing et Harsha. De plus, nous pouvons noter que l'enseignante ne corrige pas toutes les erreurs pendant l'interaction pour ne pas la perturber et protéger les faces des apprenants. Elle fait le choix de faire les corrections à la fin de l'interaction.

2.3.2.2. Usage des deux modalités

Notons que l'usage de l'écrit se fait, la plupart du temps, sur le support *PowerPoint* qui est en partage d'écran durant toute la durée du cours. Ainsi les enseignantes s'en servent pour procéder à des rétroactions écrites au lieu d'utiliser le clavardage, ce qui évite le « multi-fenêtrage » et réduit ainsi la polyfocalisation (Jones, 2004). L'enseignante écrit les erreurs des apprenants pour qu'ils puissent se rendre compte. Pour illustrer ceci, regardons l'extrait suivant où l'activité est de mettre au vouvoiement :

1 Dan : Quelle est vous nationalité ?
2 Céline : Alors, presque. Quelle est vous nationalité ? ((en écrivant sur la diapositive)) n'est pas vous ((en barrant vous)). Regarde ici ((en montrant une autre diapositive avec la réponse))
3 Dan : Votre
4 Céline : Votre ((hochement de la tête)). Quelle est votre nationalité ? ((en écrivant sur la diapositive))
5 Dan : Quelle est votre nationalité ?
6 Céline : Très bien !

Transcription 15 : Usage des deux modalités en même temps

Dans la classe de Marie-Laure, on remarque que les apprenants utilisent le clavardage pour construire la rétroaction. Par exemple, pour trouver la question à la réponse *J'habite à Montréal*, Parth écrit dans le chat *Ou vous habitez*.

1 Parth : <((en anglais))> i think it's wrong mm. I think the last one is wrong. Right?>
2 Marie-Laure : Ouais, parceque là, là c'est le son où vous habitez. Où vous habitez.
3 Parth : <((en anglais))> So it comes with...z ((avec un ton hésitant))
4 Marie-Laure : Ouais
5 Parth : Oh yeah ?
6 Marie-Laure : Oui oui oui. Pour avoir le son <((en anglais))> to have the sound é, yes, we need the, the z> Où vous habitez.> Alors, la conjugaison...
7 Parth : ((écrit dans le chat <i>z'habitez</i>)) <((en anglais))> like this ?>
8 Marie-Laure : Euh zhabitez. Où vous zhabitez ? : <((en anglais))> so the z is not here>
9 Parth : : <((en anglais))> ok, yeah, that's why I get confused>
10 Marie-Laure : Ouais, où vous habitez ? ((en écrivant sur la diapositive))

Transcription 16 : Usage de rétroactions correctives verbales par l'enseignante et écrite (clavardage) par l'apprenant

On peut remarquer dans ce dernier extrait que le fait d'utiliser les deux modalités et de faire écrire l'apprenant, l'aide à se rendre compte de ses erreurs, en voyant le mot ou le verbe écrit et l'encourage à s'autocorriger.

On peut également noter que l'usage des deux modalités se manifeste par une distribution de la responsabilité de rétroagir (Vidal & Wigham, 2017 : 144), comme nous pouvons le voir dans les deux extraits issus des deux classes observées.

1 Céline : Ça va super et toi ? Harsha <((en anglais))> can you change?>
 2 Harsha : Ça va tout bienne
 3 Céline : Ça va très bien ? ((intonation montante)) ((en écrivant sur la diapositive)) Ça ?
 4 Hasha : Oui
 5 Céline : Ok (.) Et ?
 6 Hasha : Toi ((avec un ton hésitant))
 7 Céline : Toi <((en anglais))> is informel>
 8 Hasha : Not sure
 9 Céline : Nan ? Bing ? Oui Dan ?
 10 Dan : Et vous ?
 11 Céline : Et vous ((en insistant sur la dernière syllabe)) Et vous\

Transcription 17 : Apport de la rétroaction corrective par un pair après sollicitation

Au tour 9, Céline sollicite Bing et Dan pour venir en aide à Harsha.

Dans l'extrait qui suit, Marie-Laure demande à Noelia de trouver la question à la réponse *Je suis français*.

1 Marie-Laure : Euh, Noelia, la b
 (22s)
 2 Noelia : <((en anglais))> i can't find the word>
 3 Marie-Laure : non, du tout du tout ? <((en anglais))> nothing>
 4 Noelia : <((en anglais))> no> ((rire))
 5 Marie-Laure : C'est vrai ?
 6 Parth : Quelle est ta nationalité ?
 7 Marie-Laure : Ouais ((hochement de tête exagéré))
 8 Noelia : Ah ! <((en anglais))> i think I know how to write> ((en écrivant la réponse dans le chat))
 9 Marie-Laure : ((rire)) <((en anglais))> team work
 10 Noelia : <((en anglais))> probably it's incorrect> ((rire)) ((a écrit Quelle te nationalite?))
 11 Marie-Laure : Alors...
 12 Parth : <((en anglais))> you have to put e.s.t, like>
 13 Noelia : <((en anglais))> yeah, yeah yeah, I thought>
 14 Parth : Quel est
 15 Noelia : Quel est <((en anglais))> yeah yeah yeah, I thought>
 16 Marie-Laure : Ouais. Tu peux écrire Noelia ? (.)La forme correcte.
 17 Noelia : ((écrit dans le chat)) Quelle est te nationalite?
 18 Marie-Laure : Alors, Leila, Parth, vous êtes d'accord ? Vous êtes d'accord ? ((avec un débit lent) <((en anglais))> do you agree?>
 19 Parth : Euh <((en anglais))> i think t.a, no? t.a, no. I think it's correct.>
 20 Marie-Laure : Ah, ok
 21 Parth : <((en anglais))> i thought, I thought it comes with t.a no t.e>
 22 Marie-Laure : Oui ((hochement de la tête))
 23 Parth : <((en anglais))> Yeah?
 24 Marie-Laure : T.a
 25 Parth : Ta
 26 Marie-Laure : Ta. Ouais ((hochement de tête)). Quelle est ta nationalité ?
 27 Parth : Quelle est ta <((en anglais))> yeah>
 28 Marie-Laure : Quelle est ta nationalité ((en écrivant sur la diapositive)). D'accord, ta natio <((en anglais))> like your nationality> Quelle est ta nationalité ? Très bien.

Transcription 18 : Apport de la rétroaction corrective par un pair

Il est intéressant de constater que, au tour 12, Parth vient en aide à Noelia, spontanément, celle-ci n'arrive pas à retrouver la question. Puis, au tour 10 à 15 ils prennent tous les deux la responsabilité de rétroagir spontanément sans que l'enseignante n'ait besoin de la distribuer, Parth rétroagit verbalement et Noelia écrit la phrase correcte grâce à l'aide de Parth, une vraie collaboration s'installe, l'enseignante reste légèrement en retrait.

Ce type de rétroaction permet, d'une part, de diminuer l'asymétrie entre apprenants et enseignant (Guichon, 2017 : 145) et, d'autre part, elle permet à « l'apprenant en difficulté d'avoir un modèle linguistique moins éloigné de son interlangue (Selinker, 1972, *ibid.*). Une fois que Noelia a écrit l'énoncé erroné, l'enseignante sollicite Leila et Parth (tour 18) pour corriger l'énoncé erroné de Noelia, ce que parvient à faire Parth. En instaurant ce type de routine, cela permet d'éviter que la communication soit uniquement verticale en passant systématiquement par l'enseignant (*ibid.*) et cela donne la possibilité aux apprenants de prendre la parole. La distribution de la responsabilité de rétroagir permet aussi d'inclure les autres apprenants pour éviter toute forme d'ennui ou de désengagement particulièrement si la correction s'éternise avec un autre apprenant comme c'est le cas dans cet extrait :

Dan : Bonjour, comment ça va ? Céline : Ok ((hochement de la tête timide)). <((en anglais))> do you know another sentence for « Comment ça va ? » in a formal situation?> ((l'enseignante se rapproche de l'écran)) Dan : Comment ? (15s) <((en anglais))> my words have disappeared > Céline : C'est pas grave. Comment, oui ((sourire et hochement de tête)) (9s) Dan : Comment vous ? Céline : Oui ((sourcils remontés et hochement de la tête)) Dan : <((en anglais))> i'll keep one at the same than « aller » but...> Céline : Yes ! (les yeux écarquillés, hochement de la tête) Dan : Comment vous appelez ? ((attendant l'approbation de l'enseignante)) Céline : Appeler <((en anglais))> is for the name. Aller is good, aller>. Donc ... Dan : Comment vous allez ? Céline : Très bien ! Comment allez vous ? (en prononçant lentement). Comment allez-vous ?
--

Transcription 19 : Rétroaction corrective en dyade enseignant-apprenant

L'enseignante aurait pu solliciter les autres apprenants pour venir en aide à Dan et ainsi les faire participer à la correction et leur permettre de prendre la parole.

En général, les enseignantes utilisent d'abord la rétroaction verbale, puis les deux modalités, notamment lorsqu'elle distribue la responsabilité de rétroagir. Elle demande d'abord aux apprenants de corriger puis elles écrivent la correction sur la diapositive en répétant la phrase.

Pour conclure, nous pouvons constater que l’agir des enseignants, par la construction de la relation pédagogique, la facilitation de la compréhension et la mise en place de rétroactions correctives favorisent la prise de parole, le développement de la compétence de communication en visioconférence est rendu possible grâce aux outils technologiques (webcam, clavardage). En fonction des choix pédagogiques, de l’usage des différents outils à sa disposition, l’enseignant peut favoriser la prise de parole des apprenants, cependant il n’en a pas toujours conscience, c’est dans ce sens qu’il est important de conscientiser ses pratiques. L’analyse de ces données nous permettent donc de valider nos hypothèses et répondre à notre deuxième question, à savoir, l’ensemble des actions de l’enseignant favorise la prise de parole et le développement de la compétence de communication.

Suite à ces analyses et pour terminer cette étude, nous allons présenter les améliorations à apporter aux supports créés et apporter une réflexion sur l’agir enseignant.

3. AMÉLIORATIONS DES SUPPORTS ET RÉFLEXIONS SUR L’AGIR ENSEIGNANT

Reprécisons que ce projet ingénierique, comme nous l’avons évoqué au début de cette étude, n’est qu’à ses prémices, il constitue la première phase de l’évolution de l’enseignement en ligne. Suite à cette première recherche, nous proposons, dans cette dernière partie, d’apporter quelques améliorations concernant le support et les activités. Nous allons également apporter une courte réflexion sur l’agir enseignant et enfin, nous verrons les axes d’amélioration à apporter au niveau de l’institution. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur les entretiens semi-directifs réalisés auprès d’enseignants et les observations de classe.

3.1. Améliorations des supports pédagogiques

À partir des entretiens semi-directifs conduits auprès de deux enseignants nous avons pu recueillir leur retour d’expérience suite à l’utilisation du matériel créé. Précisons, tout d’abord, que les supports créés ont permis de faire gagner du temps aux enseignants dans la préparation, comme le témoigne Céline : *Donc ça m’a clairement fait gagner du temps par rapport au temps de préparation pour un groupe initiation.*

3.1.1. Créer davantage d'activités de révision

Concernant les améliorations à apporter, d'une part, c'est au niveau des activités de révisions. En effet, suite à l'entretien avec une enseignante, celle-ci a souligné le fait qu'il manquait d'activités de révisions. Effectivement, lors des observations des deux classes, j'ai pu remarquer que la mémorisation et la construction des questions étaient difficiles pour les apprenants. Ils ont tendance à mélanger *Quel*, *Comment*, *Où*. À ce niveau, il faut beaucoup répéter afin que les apprenants acquièrent les premières bases de la langue. Il faudrait donc concevoir plus d'activités pour les faire travailler sur cet aspect. Des exercices d'appariement, à trou pourraient être proposées sur les mots interrogatifs, par exemple. Une enseignante interrogée proposait d'ajouter plus d'exercices de compréhension écrite. De plus, l'enseignant peut parfois manquer d'activités de révision d'un cours à l'autre. L'étape de révision est donc importante c'est pourquoi il est important d'apporter des améliorations.

D'autre part, il faudrait concevoir des diapositives pour récapituler les notions grammaticales, faire des rappels. En effet, suite à l'observation et à l'entretien avec Céline, elle a fait ce travail en proposant un tableau aux apprenants (annexe 12) ; la même chose peut être envisagée avec les réponses et le verbe à utiliser car cela pose toujours quelques difficultés. Les supports présentent beaucoup d'informations mais il n'y a pas de moments pour résumer l'essentiel, ce que les apprenants doivent retenir, cette phase de rappel, pour récapituler, est donc importante dans l'apprentissage et les interactions.

3.1.2. Créer davantage d'activités pour travailler sur le fonctionnement de la langue

À travers les observations, nous avons pu constater que la phase de conceptualisation de la règle ou du fonctionnement de la langue était parfois un peu rapide, ainsi il faudrait proposer plus d'activités pour donner l'opportunité aux apprenants de réfléchir et vérifier leurs hypothèses. Par exemple, il serait intéressant de travailler avec des cartes heuristiques, que ce soit sur les structures ou la conjugaison pour que les apprenants repèrent et construisent eux-mêmes la règle. De plus, ce type d'activité peut se faire de manière interactive, en ligne, avec l'application Coggle notamment. Les apprenants peuvent compléter la carte au fur et à mesure, ensemble. L'avantage de la carte heuristique est qu'elle favorise la collaboration et la prise de parole.

3.1.3. Expliquer davantage la manière d'utiliser le support

Lors des entretiens, un enseignant, qui avait utilisé une des activités conçues, a souligné qu'il avait apprécié qu'il y ait une consigne pour les enseignants, les explications pour utiliser l'activité : *J'ai bien aimé d'ailleurs car il y avait une consigne pour nous*. Il s'agissait de cette consigne : l'enseignant donne le lien aux apprenants et chacun fait le quizz de son côté. Mais lorsqu'il a utilisé le jeu de l'oie, il ne savait pas trop comment faire, il a hésité, puisque l'interaction de ce jeu ne peut pas être la même qu'en classe, l'enseignant doit lancer le dé et avancer les pions, il faut donc le préciser. Ce même enseignant a également fait part de son souhait d'avoir comme un guide pédagogique pour l'utilisation des supports comme pour un manuel, car, comme il l'a souligné : *chaque prof à sa manière de faire et d'agir. Qu'est-ce qu'elle a voulu dire ou faire en faisant ça ?*

En effet, la consigne, pour les enseignants, n'a été proposée que rarement, c'est donc une chose sur lequel il faut retravailler et aussi proposer différentes manières d'utiliser les supports, de faire les activités. Par exemple, lorsque j'ai élaboré les activités interactives, à l'aide des applications, l'idée était que les apprenants les fassent de leur côté, individuellement, mais en observant Céline, j'ai remarqué qu'elle les faisait avec l'ensemble de la classe. Et, suite aux retours d'expérience des apprenants, il s'est avéré que 71% d'entre eux préféreraient faire ces activités tous ensemble parce qu'ils aiment les interactions avec les autres, ils aiment la collaboration, ils apprennent la prononciation des mots en écoutant les autres apprenants. Certains enseignants s'approprient les supports mais d'autres n'osent pas.

3.2. Réflexions sur l'agir des enseignants

L'idée, dans cette section, n'est pas d'imposer aux enseignants une manière de faire ou l'utilisation spécifique des ressources mais de permettre de réfléchir sur les pratiques et prendre conscience des compétences à développer dans un enseignement en ligne.

3.2.2. Quelques réflexions sur l'agir enseignant

Suite à l'enregistrement des séances observées, j'ai pu constater combien il était important de favoriser l'aide entre apprenants, notamment lors des rétroactions correctives. Avant cette recherche, je n'avais pas pris conscience que la distribution de la responsabilité de rétroagir

apportait de nombreux avantages, comme nous avons pu le voir précédemment. Il est donc important que l'enseignant favorise cette entraide, s'appuie sur les apprenants un peu plus fort pour réduire ainsi la communication verticale.

Nous avons également pu voir l'importance de rendre visible sa présence dans un enseignement en ligne. J'ai pu remarquer que ma présence était très forte, j'utilise beaucoup de ressources sémiotiques afin de montrer mon attention, ma bienveillance, mais avant cette recherche, je n'en avais pas conscience. Cette prise de conscience me permet d'utiliser ses ressources de manière plus optimale, à bon escient.

Concernant l'usage de l'alternance codique, nous avons remarqué que cela peut apporter une certaine convivialité, à ce niveau d'apprentissage, notamment lors des rituels d'interactions, cela permet de détendre l'atmosphère mais il faut veiller à ne pas trop en abuser. De plus, lorsque la langue cible devient l'objet d'étude pour certaines explications grammaticales notamment, il est plus facile et plus compréhensible pour les apprenants de passer par la langue tierce plutôt que de s'obstiner à vouloir utiliser uniquement la langue cible. Cependant, je me rends compte que j'y ai beaucoup recouru sans qu'il y ait d'effet sur l'apprentissage des apprenants, c'est pourquoi il est possible et nécessaire d'en réduire l'usage, ou tout du moins réduire l'alternance relais afin que les apprenants soient un minimum immergé dans la langue cible. L'ensemble de ces réflexions est rendu possible grâce à l'entretien d'autoconfrontation, entre autres.

3.2.1. L'entretien d'autoconfrontation

L'enseignant n'agit pas toujours de manière consciente. Les entretiens d'autoconfrontation permettent de conscientiser ses pratiques, l'observé devient observateur (Azaoui, 2014). L'objectif est « de développer la réflexivité des [...] enseignants en les aidant à prendre conscience de leurs comportements, leurs attentes, leurs processus de pensée dans l'action, à donner du sens à leurs activités. [...] ». (Cadet & Cicurel, 2017 : 251). Le fait de visionner son propre cours a posteriori permet « le développement de l'agir professoral » en mettant en mot ses actions. (Bigot, Cadet & Cicurel, 2011, ibid. : 250). Cependant, c'est un exercice qui peut s'avérer difficile pour certains, d'où l'importance de bien exposer l'objectif de la formation aux enseignants, les mettre en confiance et de favoriser un climat bienveillant pour permettre la réflexivité. Car, en effet, ce type de formation apparaît essentielle, comme le

souligne Cohen (2017), pour que les enseignants « comprennent la contribution des ressources multimodales aux interactions pédagogiques [...] » (Cohen, 2017 : 242) et observent leurs propres pratiques et interpréter leur action et celle des apprenants (Muller, 2019 : 88) pour ainsi apporter des améliorations sur leur agir professoral.

3.2.3. Compétences technologiques et technopédagogiques

Le développement des compétences techniques des enseignants est crucial afin d'optimiser les outils mis à disposition et pouvoir proposer un enseignement adapté à la visioconférence. Lewandowski (2003) montre que, par manque de compétence, la conception d'un dispositif peut représenter un facteur d'échec par la pauvreté de son contenu ou par le manque d'interactivité et d'animation. Nous pouvons citer quelques outils numériques que l'enseignant se doit de maîtriser dans un dispositif en ligne, synchrone tels que la configuration des paramètres de la plateforme de visioconférence, créer des groupes de discussion pour favoriser le travail collaboratif en sous-groupe (*breakout room*) ou encore donner accès à des outils de télécollaboration et permettre ainsi l'écriture et l'illustration collaborative, par exemple, (Lafleur, 2019 : 82). Nous pouvons également ajouter le partage d'écran et de son.

Mais il est également important que les enseignants soient formés à l'intégration de ces outils dans une démarche pédagogique et développent ainsi des compétences technopédagogiques (Lafleur, 2010). C'est pourquoi l'institution doit mettre en place ce type de formations.

3.3. Améliorations de la part de SLE

Les améliorations de la part de l'institution se portent principalement sur la formation des enseignants. En effet, la prochaine étape du projet est de former les enseignants à l'utilisation des *PowerPoint* car, suite aux entretiens, nous avons pu constater que certains enseignants ne savaient pas comment s'en servir, ils ne sont pas toujours à l'aise avec cet outil. L'un des enseignants interrogé expliquait qu'il n'avait pas réussi à mettre le support en plein écran, il a dû donc zoomer la diapositive, mais lorsqu'il touchait à la diapositive, tous les éléments bougeaient. De plus, au fil de l'entretien, l'enseignant a confié qu'il ne savait pas qu'il pouvait s'approprier les supports, écrire dessus, ajouter des choses, etc. Il est donc nécessaire de leur expliquer toutes

les possibilités qu'offrent les supports. Et enfin, une formation sur les outils numériques comme nous l'avons présenté ci-dessus.

Dans le prolongement de ce projet, SLE souhaite également proposer des cours hybrides, car, lors d'une session de 30 heures en visioconférence, les apprenants disposent de 20h en plus pour travailler en autonomie. Le projet serait donc de créer des supports pour cette modalité d'apprentissage, car, pour le moment il n'en existe pas.

Cette analyse nous a permis d'avoir un premier aperçu de l'apport des supports créés dans la prise de parole et l'aide qu'ils apportent aux apprenants, et de l'agir des enseignants observés, de voir comment ils favorisent la prise de parole. Mais cela nous a également permis de voir les améliorations à apporter, qu'une mise en place d'un travail de collaboration avec les enseignants est nécessaire et, de formation afin d'apporter un enseignement en ligne optimal et de qualité. La visioconférence étant devenue le mode d'enseignement principale adoptée par SLE, et que, pour le moment les cours en présentiel sont suspendus.

La mise en place des cours en ligne a permis à l'institution d'ouvrir un large champ des possibles et de proposer des cours à l'étranger, notamment pour des salariés qui travaillent dans une entreprise canadienne mais qui n'habitent pas à Montréal, ce qui représente une belle opportunité dans le développement de SLE.

CONCLUSION

Pour conclure sur cette recherche, tout d'abord, nous pouvons noter que le travail d'ingénierie a rempli l'un des objectifs attendus, à savoir, le gain de temps pour les enseignants dans la préparation des cours. En ce qui concerne l'objet de notre recherche, suite aux analyses qualitatives et quantitatives, nous pouvons dire que les supports créés ont aidé les apprenants à prendre la parole. La progression et les différentes activités proposées les ont aidés à acquérir les outils linguistiques nécessaires pour prendre la parole et ainsi leur permettre d'interagir dans différentes situations de communication. De plus le *PowerPoint* présente de nombreux avantages, il est fortement multimodal et permet de tout avoir sur un même support et d'être commun à tous les participants. L'ensemble des apprenants apprécie beaucoup ce type de supports pédagogiques ainsi que les activités proposées. À travers les données récoltées sur le terrain on peut constater qu'à ce niveau d'apprentissage, débutant complet, les apprenants ont, certes besoin de répéter, mais ont également besoin d'activités et de supports écrits pour les aider à développer leur compétence de communication. Les supports écrits les rassurent et favorisent la prise de parole, les aident à mémoriser et ont un réel impact sur les émotions des apprenants. Cependant le support qui a été créé n'est pas le seul facteur de réussite, il y en a d'autres qui entrent en compte tels que la motivation, l'engagement de l'apprenant, etc.

Concernant l'agir de l'enseignant, les observations ont permis de relever un certain nombre d'aspects. Nous avons pu voir que, pour favoriser la prise de parole, les enseignants se construisaient une relation pédagogique par le biais d'éléments psychoaffectifs et renforçaient ainsi leur présence en ligne. Ils peuvent également utiliser les gestes pédagogiques et l'alternance codique pour faciliter la compréhension des apprenants et permettre ainsi de déclencher la prise de parole. De même que la façon de rétroagir, pouvant être multimodale, pour effectuer les corrections. Mais ce ne sont que quelques aspects de l'agir car cela représente un vaste champ d'étude. Par exemple, le paraverbal, que nous n'avons pas abordé, est aussi très important notamment pour des niveaux débutants complet. L'intonation, le débit sont aussi à prendre en considération pour l'aide à la compréhension. De plus l'enseignement de la prononciation est une question qui reste encore en suspens mais sur lequel j'aimerais trouver des réponses, à savoir, comment l'enseigner ? Doit-on enseigner l'alphabet phonétique international ? Car c'est une réelle demande de la part des apprenants, la prononciation est toujours un aspect de la langue qu'ils veulent travailler.

Ces premières recherches m'ont permis de prendre conscience de l'importance de la présence en ligne, de la posture de l'enseignant par rapport aux aspects psychoaffectifs de la relation pédagogique, c'est pourquoi j'aimerais partager cette prise de conscience avec mes collègues. Cependant l'enseignant n'agit pas toujours de manière consciente, il ne récite pas un discours appris, il s'adapte à la situation et à son public et agit en fonction. Bien que nous ayons pu relever quelques similitudes dans la façon d'agir des deux enseignantes observées, cet agir diffère d'un enseignant à l'autre selon sa personnalité. Je suis consciente que ces analyses ont leurs limites parce que, d'une part, je n'ai observé que deux classes différentes sur deux séances consécutives, il faudrait maintenant observer des séances à mi-parcours et à la fin de la session afin de voir la réelle progression des apprenants. Et d'autre part, je n'ai pu observer que deux enseignantes dont moi-même donc je n'ai pu récolter qu'un petit échantillon des aspects de l'agir enseignant et en analyser qu'une partie, il serait donc intéressant d'observer d'autres enseignants. Et enfin, parce que l'enseignement de l'oral est un domaine complexe, particulièrement en visioconférence, et que son analyse demande des recherches plus approfondies. De plus, l'adaptation de l'enseignement en ligne est un processus chronophage. Pour le moment, en tant qu'enseignant, nous avons tendance à utiliser de nouveaux outils pour faire comme en présentiel, c'est le cas avec l'utilisation des manuels en ligne. Il faudra du temps pour s'appropriier ces outils et en faire des innovations dans le domaine de l'enseignement des langues.

Enfin, pour ma part, le stage et la rédaction de ce mémoire m'ont aidé à progresser de manière significative. Cette étude m'a permis de conscientiser mon agir dans la classe. Le fait d'avoir enregistré ma classe et d'avoir fait, en quelque sorte, une autoconfrontation de mes pratiques m'ont amenée à relever ce qui fonctionnait et les points à améliorer, comme le fait d'utiliser moins une langue tierce pour communiquer. Au cours de ce projet, j'ai pu créer, tester et commencer à améliorer les supports pédagogiques créés, j'ai eu la chance d'avoir une liberté de création. Il a également donné la possibilité d'entamer d'autres projets pédagogiques au sein de SLE, comme la refonte du syllabus et repenser les évaluations. Cette expérience a donc été extrêmement riche, j'ai énormément appris et cela m'a permis d'acquérir de l'expérience dans l'enseignement en visioconférence avec un public débutant complet et me professionnaliser. L'enseignement de l'oral est un domaine qui me passionne, c'est pourquoi je souhaite poursuivre ces recherches et ainsi pouvoir proposer de réelles innovations pour l'enseignement en ligne au sein de SLE.

BIBLIOGRAPHIE

- Basso, J. (2016). Formes et fonctions des alternances codiques dans l'enseignement bilingue en Serbie : l'exemple de trois disciplines non-linguistiques. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633229/document>
- Bayle, A., Rodrigues, C. & Wigham, CR. (2012). Analyse du livre « Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel ». Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00688353>
- Beaudoin, A., Lefrançois, R. & Ouellet, F. (1986). Les pratiques évaluatives : enjeux, stratégies et principes. Vol. 35 [1-2], 188-213. Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/706301ar> [consulté le 06/06/2021].
- Bigot, V. (2018). Analyse des interactions verbales et enseignement des langues. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314832>
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-357.htm>
- Bouguerra, T. sd. Cours de méthodologie (rattrapage). Disponible en ligne : http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf [consulté le 18/09/2021].
- Bouyssi, C. (2009). Apprentissage télécollaboratif par visioconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle. Vol 2, 63-74. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/1106>
- Cadet, L., Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : didier
- Codreanu, T., Combe Celik, C. (2012). La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/2572>
- Dejean.C., Metton, C. (2019). Courants méthodologiques et analyse de manuels. Cours Master mention Didactique des langues 1^e année. Université Grenoble Alpes.
- Dejean, C., Lauginie, A., Moïse, C. (2019). Interactions en classe de langue et didactique de l'oral. Cours Master mention Didactique des langues 1^e année. Université Grenoble Alpes.

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

Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. [160]. 445-464.

Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-445.htm>

Develotte, C., Drissi, S. (2014). Face à face distanciel et didactique des langues.

Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01056174>

Duthoit, E., Colon de Carvajal, I. (2017). Solliciter et apporter de l'aide. In Guichon, N & Tellier, M. *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Didier. 91-124.

Ertek, B. (2020). Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère. Disponible en ligne <https://gerflint.fr/Base/Turquie13/ertek.pdf> [consulté le 03/10/2021].

Galligani, S., Aleksandrova, T. (2019). Didactique de la grammaire. Cours Master mention Didactique des langues 1^o année. Université Grenoble Alpes.

Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques. 101-116.

Disponible en ligne <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1679>

Guichon, N., Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Didier, 17-28

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

Holt, B. (2020). Le rôle des gestes dans les explications lexicales par visioconférence. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/tipa/3458?lang=fr>

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

Maarfia, N. (2008). L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/maarfia.pdf> [consulté le 10/10/2021].

Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. 65-91. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm>

Marquet, P., Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. [6]. 3-19.

Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.2205> [consulté le 02/08/2021].

Muller, C. (2019). Agir professoral. Cours Master mention Didactique des langues 2^e année. Université Grenoble Alpes.

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. 55-67.

Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305 [consulté le 07/06/2021].

Lefebvre, V. (2017). Le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école primaire. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01701862/document>

Lemarchand-Chauvin, M-C. (2010). L'influence des émotions sur la prise de parole en classe des enseignants stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/345764663_L'influence_des_emotions_sur_la_prise_de_parole_en_classe_des_enseignants_stagiaires_d'anglais_de_l'academie_de_Creteil [consulté le 05/10/2021].

Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation : entretien avec Daniel Peraya. [1]. 102-11. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.61> [consulté le 17/09/2021].

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. 153-167. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-153.htm?contenu=resume> [consulté le 03/10/2021].

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

Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00866986/document>

Riquois, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5829>

Rinaudo, J-C. (2018). La téléprésence en formation. Londres : ISTE Editions. https://athenap.enap.ca/moodle/pluginfile.php/302009/mod_resource/content/1/relation_pedagogique.pdf

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

Yahiaoui, K. (2020). Les interactions en ligne / les interactions en présentiel : étude comparative. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/multilinguales/4843>

SITOGRAPHIE

Gouvernement du Canada. (s.d.). Statistiques sur les langues officielles au Canada. Disponible en ligne : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/statistique.html> [consulté le 10/05/2021].

Pilon-Larose, H. (2021) <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2021-05-06/quebec-communiquera-a-l-avenir-seulement-en-francais.php> [consulté le 15/05/2021]

YMCA Canada. (s.d.). Disponible en ligne : <https://ymca.ca/Foire-aux-questions#:~:text=Le%20financement%20des%20YMCA%20au,propres%20%C3%A0%20chaque%20Association%20membre.&text=le%20financement%20et%20les%20subventions,les%20commandites> [consulté le 05/05/2021].

YMCA. (s.d.). Disponible en ligne : <https://en.wikipedia.org/wiki/YMCA> [consulté le 03/05/2021].

Young Men's Christian Association. (s.d.). Disponible en ligne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Young_Men%27s_Christian_Association [consulté le 04/05/2021].

Le YMCA : Cultiver l'impact social en transformant des vies. (s.d.). Disponible en ligne : <https://www.ymcaquebec.org/fr/A-propos> [consulté le 5/05/2021].

Foire aux questions. (s.d.). Disponible en ligne : <https://ymca.ca/Foire-aux-questions#:~:text=Le%20financement%20des%20YMCA%20au,propres%20%C3%A0%20chaque%20Association%20membre.&text=le%20financement%20et%20les%20subventions,les%20commandites>. [consulté le 05/05/2021].

Conseil supérieur de la langue française. (s.d.). Disponible en ligne : <http://www.csLf.gouv.qc.ca/vivre-en-francais-au-quebec/politique-linguistique-et-charte-de-la-langue-francaise/> [consulté le 13/05/2021].

Hugo Pilon-Larose. (2021). Québec communiquera à l'avenir seulement en français. Disponible en ligne : <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2021-05-06/quebec-communiquera-a-l-avenir-seulement-en-francais.php> [consulté le 15/05/2021].

(sn). Université de Laval. (sd). La rétroaction. Disponible en ligne : [https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/la-retroaction#:~:text=Non%20seulement%20la%20r%C3%A9troaction%20est,complexe%20\(Wiliam%2C%202010\).](https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/la-retroaction#:~:text=Non%20seulement%20la%20r%C3%A9troaction%20est,complexe%20(Wiliam%2C%202010).) [consulté le 03/10/2021].

CECRL. (2001). Disponible en ligne: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 20/09/2021].

Le Robert. Dico en ligne. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/agir> [consulté le 02/11/2021].

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ÉIL : École Internationale de Langues

SLE : Solutions Linguistiques en Entreprises

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

TABLEAU DES ILLUSTRATIONS

Figure

Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)	35
Figure 2 : Tétraèdre de Lombard (2007)	36
Figure 3 : Activité de révision	63
Figure 4 : Écoute manifeste à l'aide des régulateurs non verbaux	75

Tableau

Tableau 1 : Grille de convention de transcription	55
Tableau 2 : Nombre de prises de parole (Céline, 1ère observation)	61
Tableau 3 : Nombre de prises de parole (Céline, 2ème observation)	63
Tableau 4 : Nombre de prises de parole (M-L, 1ère observation)	65
Tableau 5 : Nombre de prises de parole (M-L, 2ème observation).....	66
Tableau 6 : Nombre de régulateurs utilisés	73
Tableau 7 : Les gestes pédagogiques	77
Tableau 8 : Les fonctions de l'alternance codique et leurs occurrences.....	78
Tableau 9 : Situations de l'usage des alternances codiques selon leur fonction.....	79
Tableau 10 : Multimodalité des rétroactions correctives	82

Transcription

Transcription 1 : Rituel conversationnel avec Marie-Laure.....	70
Transcription 2 : Rituel conversationnel avec Céline	70
Transcription 3 : La communication émotive : le rire (1)	71
Transcription 4 : La communication émotive : le rire (2)	71
Transcription 5 : Usage des deux régulateurs	73
Transcription 6 : Usage de régulateurs non verbaux	74
Transcription 7 : Usage des deux régulateurs	74
Transcription 8 : Usage de l'alternance relais par l'enseignante.....	79
Transcription 9 : Usage de l'alternance relais par l'apprenant.....	80
Transcription 10 : Usage de l'alternance tremplin pour expliquer une règle	80
Transcription 11 : Usage de l'alternance relais pour le fonctionnement de la langue.....	80
Transcription 12 : Usage de l'alternance tremplin par l'apprenant pour vérifier.....	81
Transcription 13 : Rétroaction corrective par reformulation	83
Transcription 14 : Rétroaction corrective par reformulation	83
Transcription 15 : Usage des deux modalités en même temps	84
Transcription 16 : Usage de rétroactions correctives verbales par l'enseignante et écrite (clavardage) par l'apprenant	84
Transcription 17 : Apport de la rétroaction corrective par un pair après sollicitation	85
Transcription 18 : Apport de la rétroaction corrective par un pair.....	85
Transcription 19 : Rétroaction corrective en dyade enseignant-apprenant	86

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Syllabus initiation (A1) SLE – 60/70 heures	102
Annexe 2 : Questionnaire enseignant.....	104
Annexe 3 : Tableau des contenus.....	115
Annexe 4 : Les objectifs pédagogiques.....	117
Annexe 5 : Questionnaire de satisfaction des apprenants en fin de session (30h)	118
.....	121
.....	121
.....	122
Annexe 6: Travailler la compréhension écrite et orale	123
Annexe 7 : L’image pour faciliter la compréhension.....	124
Annexe 8 : Activité de lecture.....	125
Annexe 9 : Activité interactive.....	126
Annexe 10 : Activités d’interactions et de production orales	127
Annexe 11 : Questionnaire de satisfaction des apprenants à la fin des deux séances observées	
.....	128
.....	129
.....	129
.....	130
Annexe 12 : Diapositive de rappel / À retenir.....	135

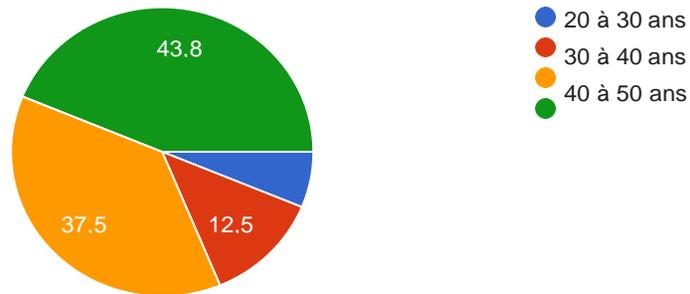
Annexe 1 : Syllabus initiation (A1) SLE – 60/70 heures

Actes de parole	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique <i>(ordre non exhaustif)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter • Poser des questions • Parler de ses habitudes • Parler de ses loisirs/ Exprimer ses goûts • Proposer une activité 	<ul style="list-style-type: none"> • Les verbes les plus communs au présent (être, avoir, aller etc) • Le tutoiement et le vouvoiement • Les verbes des 3 groupes au présent, les verbes réflexifs • Les articles définis et indéfinis • Les verbes de goût (aimer, détester etc...) • La négation • Les semi-auxiliaires : vouloir, pouvoir et devoir 	<ul style="list-style-type: none"> • Les nombres, les pays, la nationalité, les métiers, les mois • Le vocabulaire de la vie quotidienne • Le vocabulaire des sports et des loisirs • Introduction au vocabulaire de la nourriture • Les heures • Les articles définis et indéfinis 	<ul style="list-style-type: none"> • L'alphabet, les accents • L'intonation pour les questions • Introduction aux liaisons • Le e caduc (notamment à la fin des mots) • La discrimination auditive entre différents sons (ex : l et Y, O et o, b et v etc)

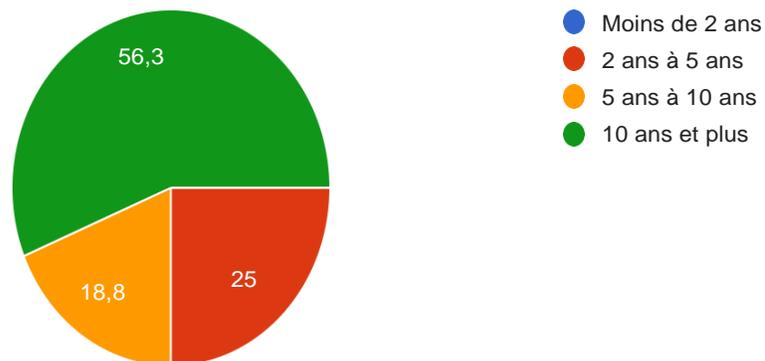
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire un lieu • Demander son chemin • Demander des renseignements touristiques • Parler de sa famille • Décrire un objet • Décrire son logement/son bureau • Parler de ses goûts alimentaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Les prépositions de lieu, 'il y a', le verbe 'se trouver' • Les questions ouvertes et fermées, les verbes de direction (prendre, tourner, continuer etc) • Les mots interrogatifs (où, comment etc) • Les adjectifs possessifs • Les adjectifs qualificatifs • Les pronoms démonstratifs • Les prépositions de lieu • Les expressions de comparaison • Le pronom 'en' • Les articles partitifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Le vocabulaire de la ville, introduction au vocabulaire des magasins • Les expressions de direction ('tout droit', 'à gauche', 'à droite' etc • Le vocabulaire de la ville • Vocabulaire de la famille • Les formes géométriques et les matières • Le vocabulaire de la maison : pièces et objets • Le vocabulaire de la nourriture 	
---	--	---	--

Annexe 2 : Questionnaire enseignant

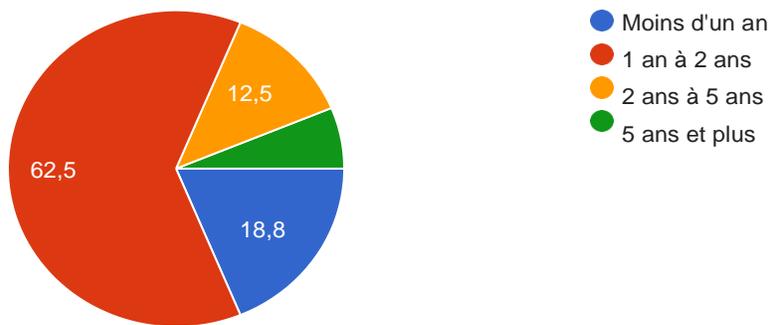
Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?



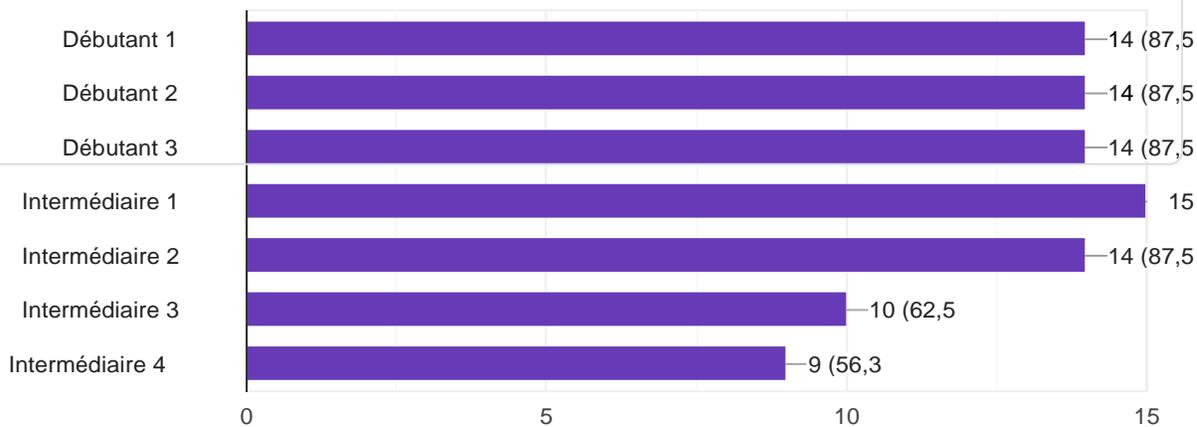
Depuis quand enseignez-vous le FLS ?



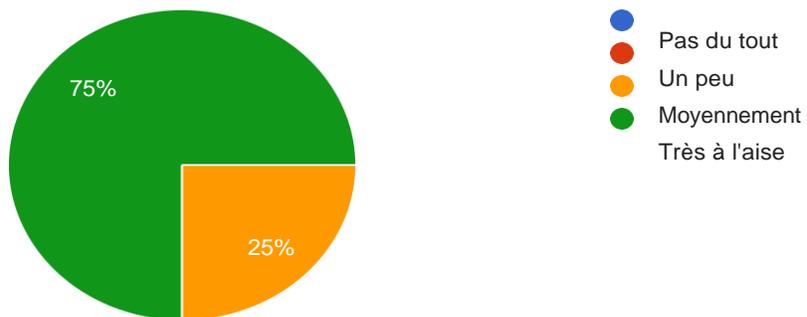
Depuis quand enseignez-vous le FLS en ligne ?



Quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?



Êtes-vous à l'aise avec l'enseignement en ligne ?



Pourquoi ?

Premièrement, je pense que d'enseigner en ligne permet de sauver du temps pour l'enseignant et l'étudiant. J'ai su développer des stratégies afin de rendre mes cours intéressants en ligne à l'aide d'outils technologiques stimulants. Les plateformes comme Teams et Zoom sont faciles à utiliser et nous permettent d'enseigner comme si nous étions en présentiel, mais dans le confort de notre maison.

Technologie à portée de main: pas besoin de prévoir le matériel en amont lorsque l'on veut montrer une vidéo ou autre aux étudiants. Cette logistique peut être plus compliquée en salle de cours traditionnelle.

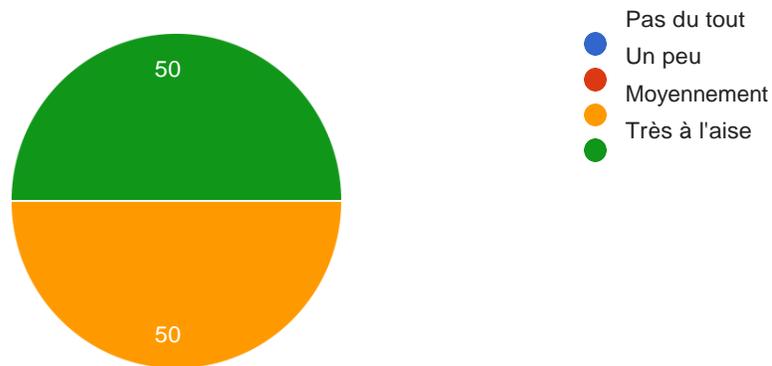
Parfois les problèmes techniques empêchent le déroulement d'une séance.

Je préfère le présentiel pour les activités orales, l'interaction est plus facile; de même en production écrite, puis qu'on peut discuter directement des erreurs avec les élèves. De plus la communication non verbale, importante pour juger de la compréhension est difficilement exploitable en Zoom.

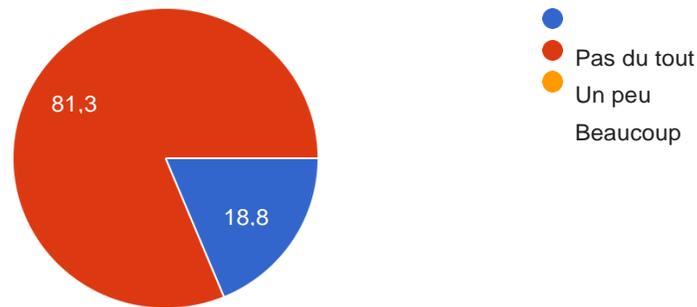
J'ai été agréablement surprise par la facilité d'enseigner en ligne. Les stagiaires semblent aussi apprécier ce moyen.

Cela me permet de mieux partager les documents avec les étudiants.

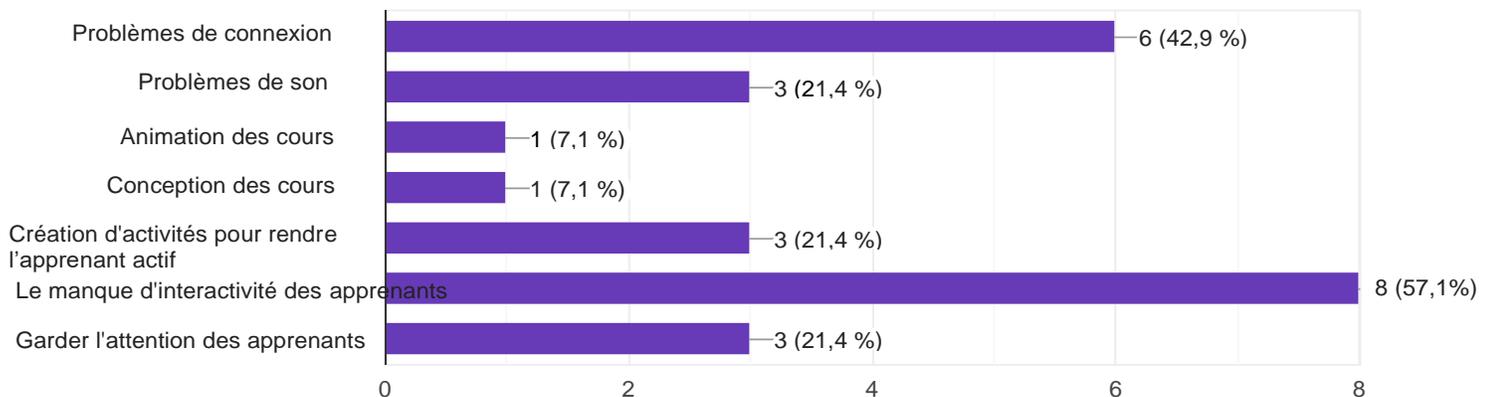
Êtes-vous à l'aise avec les outils numériques, avec la technologie en général ?



Vous êtes-vous senti(e)s isolé(e)s, dépourvu(e)s lors du passage à l'enseignement en ligne ?



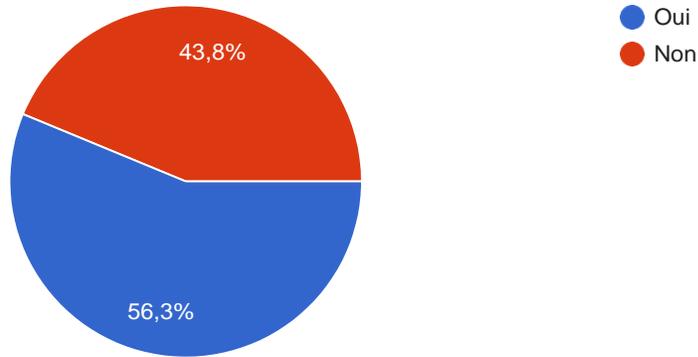
Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement en ligne ?



La préparation des cours en ligne vous demande-t-elle plus de temps que la préparation en présentiel ?



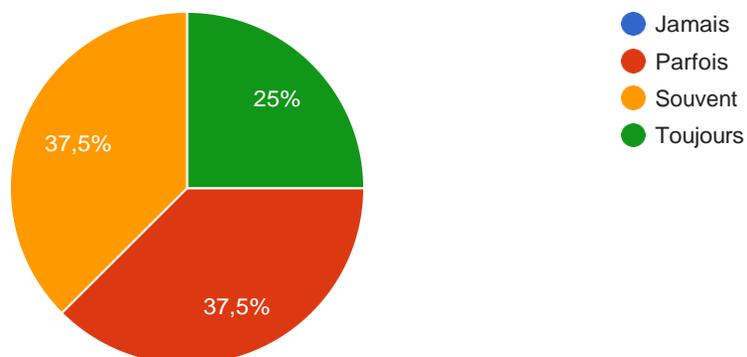
Avez-vous déjà utilisé des applications numériques pour créer des activités, des jeux en ligne (ex : quizz, association texte / image, nuages d'idées, carte mentale, pendu, etc.)



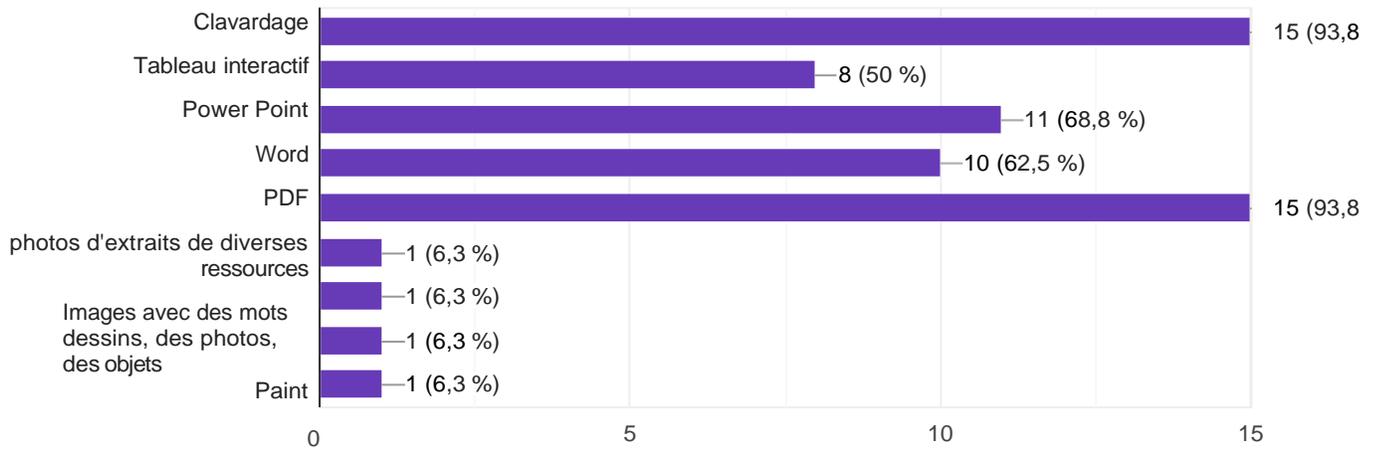
Si oui, quelle(s) application(s) numérique(s) avez-vous utilisé ?

Quizziz
 learningsapps, ladigitale, quizlet...
 Kahoot. TV5
 Menti coggle padlet quizlet learningapps..
 Aucune
 Pinterest, Linguahouse
 Paint, Word, Adobe Acrobat, Powerpoint
 Kahoot, sites web, jeux
 Images, quizz.

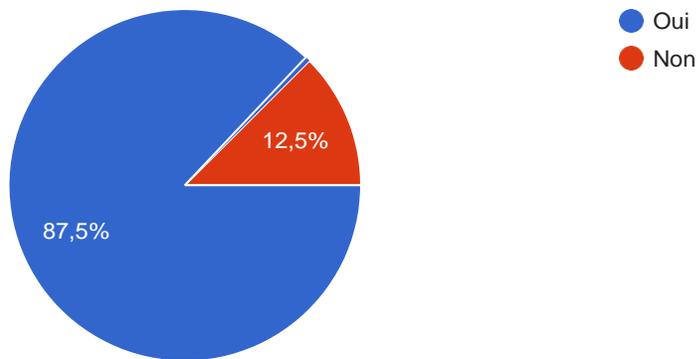
Utilisez-vous des vidéos, des images pour venir en support des cours et déclencher la parole ?



Quel(s) support(s) écrit(s), visuel(s), utilisez-vous en cours en ligne ?



Avez-vous un rituel avant de commencer le cours ?



Si oui, quel type de rituel?

Je salue chaque étudiant et j'explique ce que nous allons voir pendant le cours.

juste discuter - quoi de beau

Parler de leurs journées.

Une discussion sûre les activités réalisées pendant la fin de semaine..., un petit brise-glace

Ecrire un email aux stagiaires pour les informer des objectifs, du contenu et du déroulement du cours.

Avoir tout ce dont j'aurai besoin en cours prêt sur mon bureau et ouvert sur mon écran.

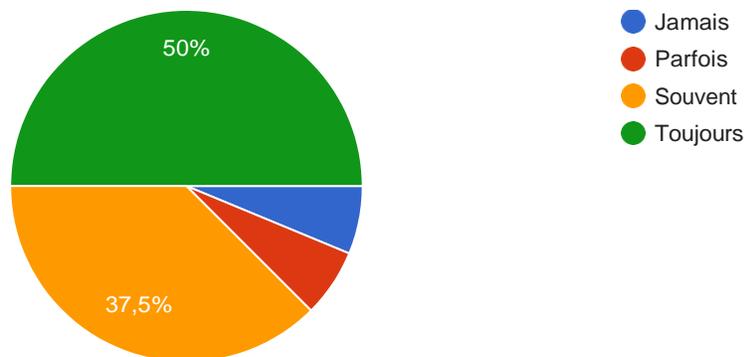
Parler de son we, du dernier film regardé

petite discussion avec les apprenants pour mieux se connaître

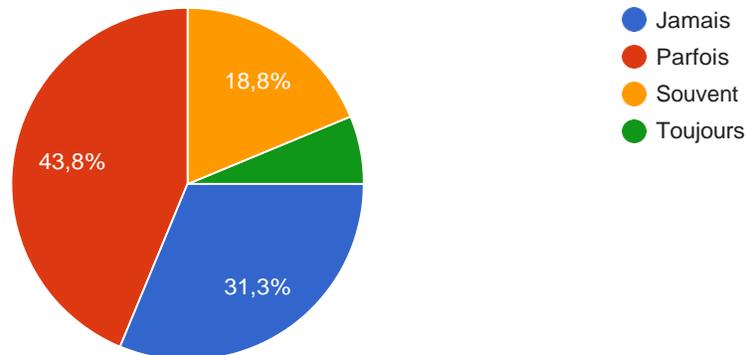
Petite conversation sur le déroulement de la journée de mes élèves.

Une tasse de café ou de thé. Préparer tout le matériel, une petite méditation de 5 minutes et c'est parti !

Partagez-vous votre écran ?



Faites-vous travailler les apprenants en sous-groupe/binôme (breakout room) afin de favoriser les interactions entre eux ?



En termes de participation des apprenants, pouvez-vous citer une activité qui a bien fonctionné.

Dans un cours de français professionnel, ils devaient remplir un tableau en donnant les tâches professionnelles et les conditions de travail reliées à certains métiers.

en général, les jeux de groupe ou à 2 fonctionnent très bien comme le Time's up en grand groupe ou des petits jeux de conjugaison (morpion, puissance 4 des conjugaison...)

La recherche d'information sur un site web. Par exemple, statistiques, évènements historiques, etc.

Discussion thématique/ d'accord pas d'accord par rapport à des énoncés sur la place/ Rôle des media (niveau A2/ B1) ... ou discussion sur les comportements imaginés de personnages célèbres par rapport à la consommation (tableau à compléter et discussion) ...

"Information gap" activities. Surtout dans les premiers cours quand les stagiaires sont peut-être un peu timides devant leurs collègues.

Prendre un verbe et demander à un des apprenants de faire le prof et poser une question aux autres dans un temps donné

Pouvez-vous citer une activité qui n'a pas du tout fonctionné ?

ça dépend des groupes mais certains groupes ont plus de difficulté que d'autres à travailler en sous-groupe. Des fois le résultat escompté des travaux en sous-groupes n'est pas là car ils n'ont pas été inspirés par la tâche ou par le travail en sous-groupes ou les 2. Des fois, une Étude de vocabulaire incluant des phrases pour débutants A1, imposée par l'entreprise. Parfois j'utilise des vidéos qui sont d'un niveau un peu élevé pour les élèves apprendre les verbes de base (avoir, être) sans contexte pratique avec des étudiant.e.s de niveau débutant.

J'étais élève dans un cours de français en ligne et ce qui n'a pas fonctionné, c'est que le professeur lisait les règles de grammaire, espérant que les élèves les mémorisent, puis s'entraînait avec des exercices. Les étudiants doivent participer davantage pour rester intéressés.

Pouvez-vous citer une activité qui vous a surpris, une activité dont vous ne vous attendiez pas à ce qu'elle suscite autant d'intérêts, autant d'interactions auprès des apprenants.

L'activité sur les tâches et conditions de travail.

Time's up

Une visite virtuelle au musée du

Scribe: (activité de révision de vocabulaire) faire dessiner une expression sur le tableau blanc par un étudiant et les autres doivent deviner l'expression. Très drôle et bonne participation. Permet de découvrir les talents artistiques des uns et des autres :-)

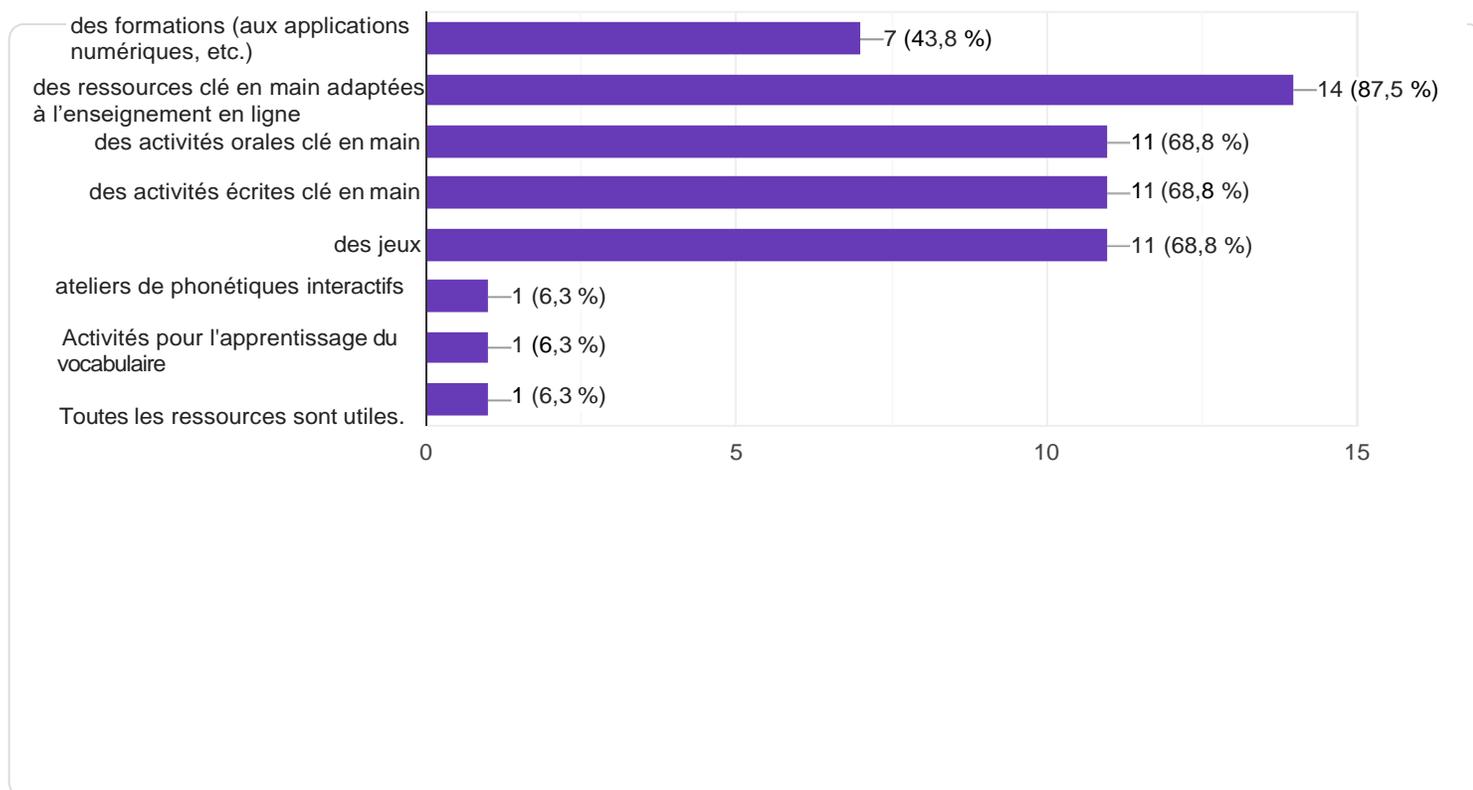
Jeu en ligne pour travailler les prépositions de lieu

Projet de rédaction sur un thème qui les intéressait.

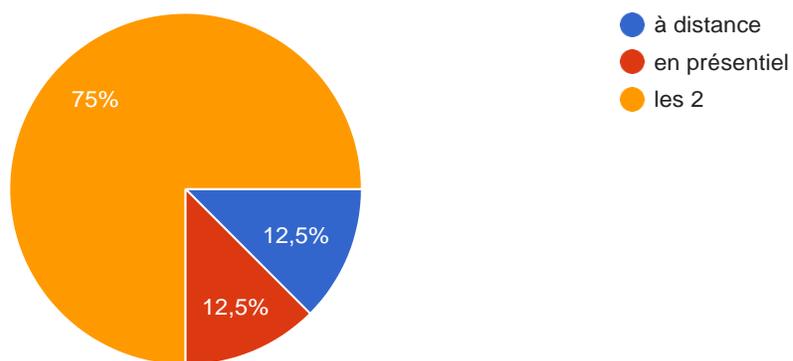
???

Everyone's a liar (jeu lors de la première classe)

De quoi auriez-vous besoin pour vous aider dans la conception et l'animation de cours en ligne ?



Préférez-vous enseigner :



Pourquoi ?

A distance: pour le confort de vie (pas de transport surtout lorsque l'on donne des cours en entreprises et qu'il faut se déplacer dans différentes entreprises sur une même journée)

En présentiel: plus d'interactions, plus facile de créer des liens avec les étudiants Les deux sont corrects tant que nous disposons du confort nécessaire.

À distance c'est plus pratique pour moi, plus rentable financièrement. Par contre, même si les contacts deviennent plus faciles après quelques cours, les cours de groupe sont à mon avis plus pertinents en présentiel car ils permettent de véritables interactions entre les étudiants et avec l'enseignant. Celui-ci peut plus facilement intervenir individuellement auprès de certains étudiants si nécessaire. D'un point de vue relationnel le présentiel est à mon avis beaucoup intéressant pour tous et les apprentissages plus efficaces. En cours privé, le cours en ligne reste une option très intéressante.

La dynamique de classe est meilleure, le contact humain est plus présent Il est bien pratique pour moi d'être à la maison pour mes activités annexes

Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients de l'enseignement en ligne ?

Avantages: sauver du temps et l'accès aux technologies.

Inconvénients : l'effort additionnel pour capter l'attention des étudiants.

Les +: confort technologique (avoir toutes ses ressources sur Internet ou sur son ordinateur), confort d'être chez soi

Les -: moins de discussions informelles, pas de possibilité de faire des jeux de société (ou plus compliqué à réaliser) ou des jeux dynamiques incluant des mouvements, déplacements. Tout le cours est assis tout le long.

Un champ de vision restreint pour nous et pour les participants. Parfois ils ont d'autres distractions dans leurs espaces.

Déjà répondu plus haut. Il manque le contact humain! Difficulté de réaliser des activités de production écrite. La plateforme Whereby n'est pas adaptée au partage d'écran et d'écriture par les élèves..., pas d'utilisation de breakout room possible? Je trouve Zoom plus efficace.

Avantages: Possibilité de rester chez soi et de travailler plus.

Annexe 3 : Tableau des contenus

Séquence 1 : Se présenter

Séances	Durée	Thème	Objectifs de communication	Objectifs linguistiques			Interculturel
				<i>grammaticaux</i>	<i>lexicaux</i>	<i>phonétique</i>	
Séance 1	1h30	Saluer / Prendre congés Se présenter (0)	- Se présenter (dire son prénom, son nom, sa nationalité, où on habite - Épeler son nom et son prénom - Saluer / Prendre congés - Demander à quelqu'un comment il va et répondre	- Les verbes : être / s'appeler / habiter au présent - Les pronoms sujets : Je / Tu / Vous	- Salutations formelles et informelles - La politesse	- L'alphabet	- Les gestes de salutation - Relations formelles / informelles
Séance 2	1h30 / 2h	Se présenter (1) / Faire connaissance	- Demander le nom et le prénom / Donner son nom et son prénom - Demander comment ça s'écrit / Épeler son nom et son prénom - Demander la nationalité / Donner sa nationalité - Dire où on habite / - Demander où la personne habite - Présenter une personne	- Les verbes : être / s'appeler / habiter au présent - Tu / Vous - Introduction de « il » et « elle » - Ton / votre	- Les mots interrogatifs	- [y] et [u] - Masculin et féminin des nationalités	- Le vouvoiement et le tutoiement
Séance 3	1h30 / 2h	Se présenter (2)	- Demander et donner le prénom et le nom Épeler le nom - Demander l'âge et donner son âge - Demander et dire sa situation familiale	- Les verbes être et avoir au présent	- Les nombres de 0 à 30 - La situation familiale	- Les enchaînements consonantiques pour dire l'âge	- L'ordre des présentations dans les situations formelles et informelles

Séance 4	1h30	Donner son numéro de téléphone	<ul style="list-style-type: none"> - Demander et donner son numéro de téléphone - Demander de répéter 	<ul style="list-style-type: none"> - Le verbe avoir au présent - C'est le... 	<ul style="list-style-type: none"> - Les nombres de 20 à 70 		<ul style="list-style-type: none"> - Donner son numéro de téléphone au Canada
Séance 5	1h30	Donner des informations personnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Demander et donner son adresse - Demander et donner son adresse courriel - Demander et donner des informations personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes être, avoir et habiter, au présent, avec toutes les personnes - Quel / Quelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Les nombres de 70 à 100 - L'adresse (rue, avenue, boulevard, etc.) - L'adresse courriel (point, arrobasse, tiret, etc.) 		

Annexe 4 : Les objectifs pédagogiques

Objectifs

Objectifs de communication

- Se présenter (dire son nom, son prénom, sa nationalité, où on habite)
- Épeler son nom et prénom
- Saluer / Prendre congés
- Demander à quelqu'un comment il va

Objectifs grammaticaux

- Les verbes : être / s'appeler / habiter
- Tu / Vous

Compétences sociolinguistiques

- Les gestes de salutation
- Relation formelle / informelle

Vocabulaire

- Salutation formelles et informelles – la politesse

Phonétique

- L'alphabet

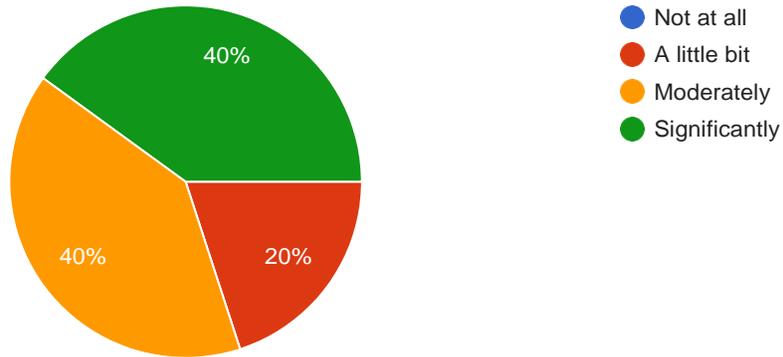
A1



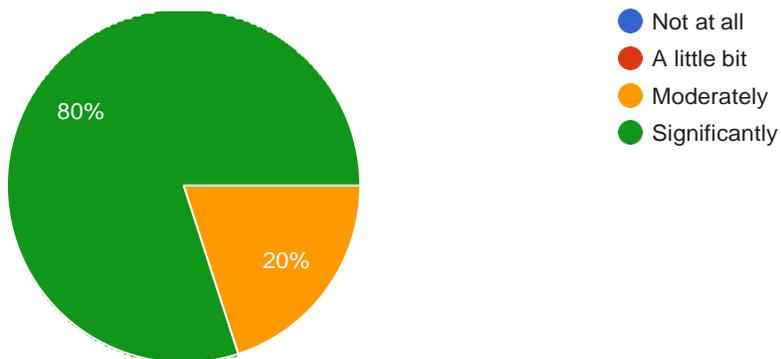
SOLUTIONS LINGUISTIQUES EN ENTREPRISE *division de l' ÉCOLE INTERNATIONALE DE LANGUES YMCA*
BUSINESS LANGUAGE SOLUTIONS *a division of the YMCA INTERNATIONAL LANGUAGE SCHOOL*

Annexe 5 : Questionnaire de satisfaction des apprenants en fin de session (30h)

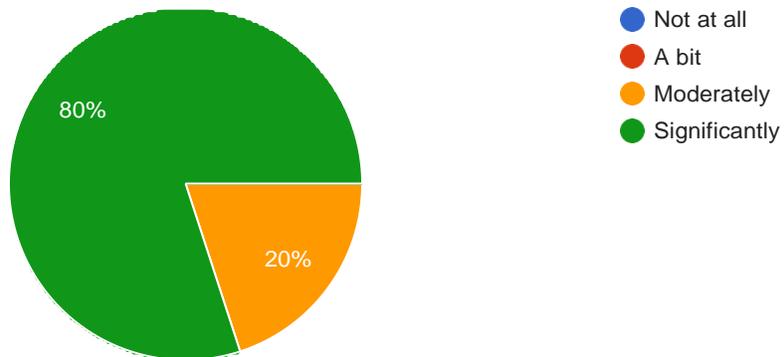
Do you think that these French classes have helped you improve your French?



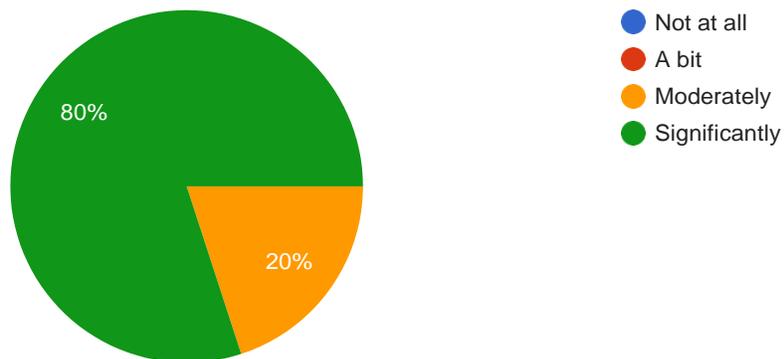
Did you like the PowerPoint presentations used during the classes?



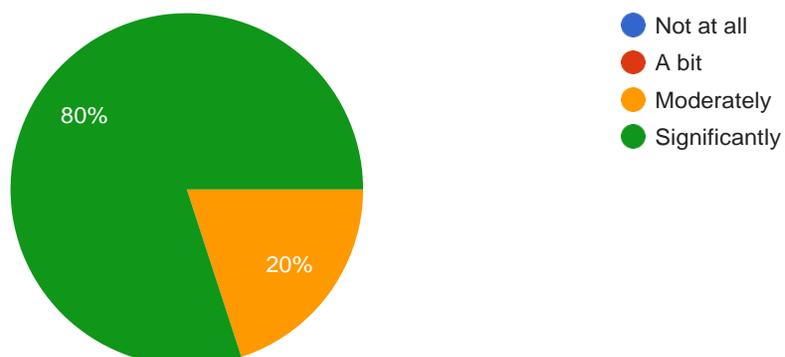
Did the PPT presentations help you in your learning process?



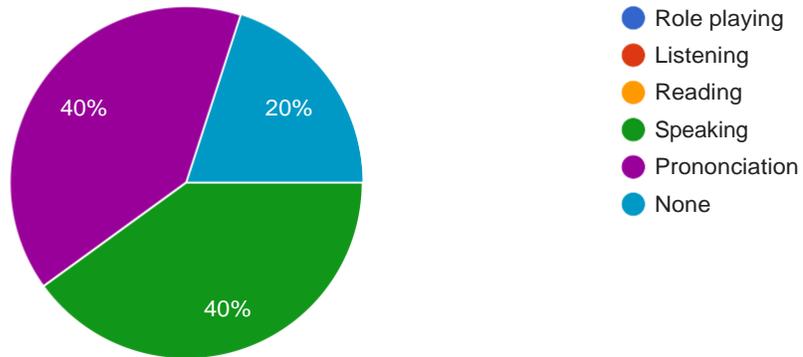
Did you find that you were able to work on your speaking and writing during the classes?



Did you find the interactive activities (quizzes, hangman, crosswords, etc.) useful for your learning process?



What would you have liked to work on more during on the online classes?



Why?

Want to make sure we pronounce it correctly

I want to work more on my pronunciation.

Not my strongest skill set

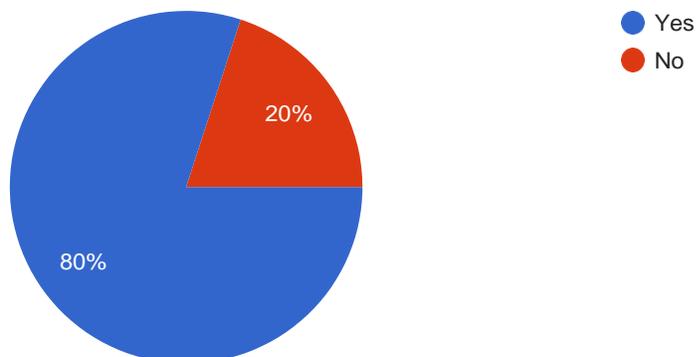
I feel shy to speak French

Do you have any suggestions or feedback pertaining to the online classes?

It was fun. Marie-Laure was a nice teacher.

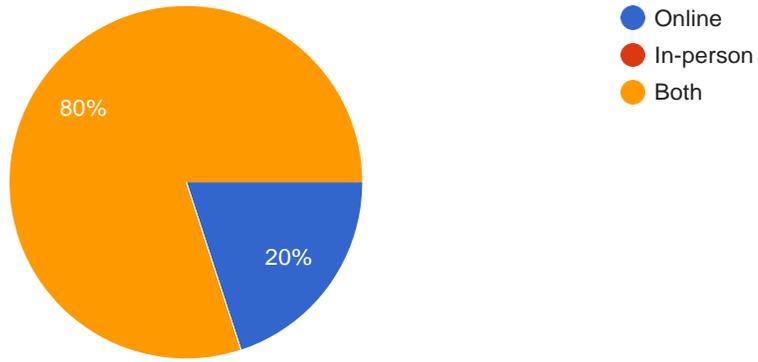
Love Marie-Laure's teaching! She is very engaging and didactic.

Did you like the Whereby platform?

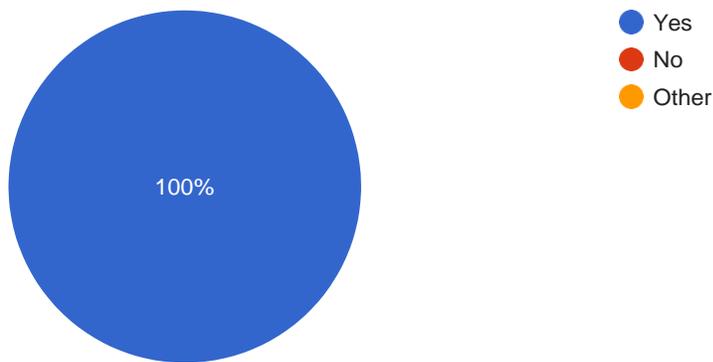


If no, what you would like to improve or change on this platform?
More user friendly. Cannot change background of video to neutral.

Do you prefer online class or in-person classes?



Would you recommend the YMCA's French classes?



Please specify

it was fun and helpful

It was a fun activity. Got to learn the basics.

it was a great experience for beginners

It's really good I can understand French and I can give my introduction in French

Annexe 6: Travailler la compréhension écrite et orale

Les verbes : *la conjugaison*



Être (to be)	S'appeler	Habiter
Je suis français / française [swui]	Je m'appelle Marie [mapel]	J' habite à Montréal [jabit]
Tu es canadien / canadienne [é]	Tu t'appelles David [tapel]	Tu habites à Toronto [abit]
Vous êtes américain / américaine [vuzète]	Vous vous appelez Sofia [vuvuzapelé]	Vous habitez à Ottawa [vuzabité]

A1



SOLUTIONS LINGUISTIQUES EN ENTREPRISE division de l'ÉCOLE INTERNATIONALE DE LANGUES YMCA
BUSINESS LANGUAGE SOLUTIONS a division of the YMCA INTERNATIONAL LANGUAGE SCHOOL

Annexe 7 : L'image pour faciliter la compréhension

- Écoutez et associez les photos aux dialogues. (*piste 1*)



a. Dialogue ...



b. Dialogue ...



c. Dialogue ...

Initiation - A1



École internationale
de langues YMCA

Annexe 8 : Activité de lecture

Se présenter :

➤ Par 2, jouez le dialogue

- Bonjour. Comment ça va ?
- Ça va bien et toi ?
- Ça va.
- Comment tu t'appelles ?
- Je m'appelle Et toi ?
- Je m'appelle Quelle est ta nationalité ?
- Je suis Et toi ?
- Je suis Où tu habites ?
- J'habite à..... et toi ?
- J'habite à



Annexe 9 : Activité interactive

0:15 ✓ 0

Il est

A français

B anglaise

◀ 1 / 7 ▶ ⏏

Les nationalités (masculin, féminin). Choisissez la bonne réponse Partager

par [Marielaurepetit](#)

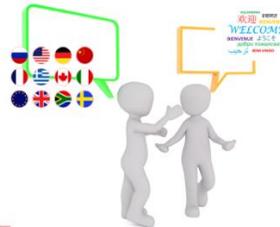
[+ Ajouter des balises](#) [Modifier le contenu](#) [Incorporer](#) Plus ▾

Annexe 10 : Activités d'interactions et de production orales

À vous !

- Demander des informations personnelles à quelqu'un.

Le nom / le prénom
La nationalité
L'âge
La date de naissance
L'adresse
Le numéro de téléphone
Le courriel
Les langues parlées



A1

SOLUTIONS LINGUISTIQUES EN ENTREPRISE division de l'ÉCOLE INTERNATIONALE DE LANGUES YMCA
BUSINESS LANGUAGE SOLUTIONS a division of the YMCA INTERNATIONAL LANGUAGE SCHOOL

Pratiquer : Vous êtes à la réception de l'hôtel

Par 2 jouez la scène.

- Posez des questions pour avoir des informations personnelles.
- Répondez aux questions



Initiation - A1

École internationale
de langues YMCA

À vous ! *Se présenter*

- Chacun se présente en utilisant les verbes suivants.

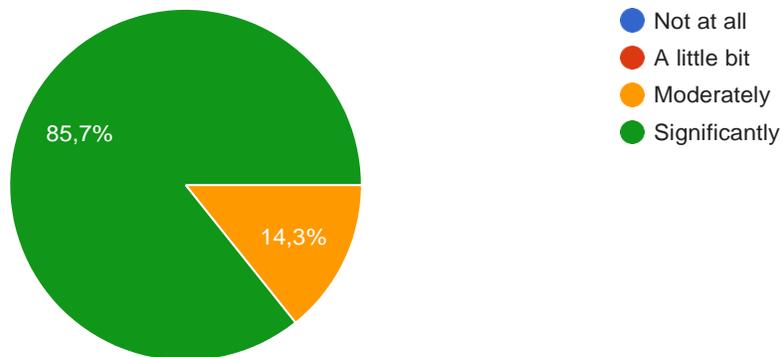


A1

SOLUTIONS LINGUISTIQUES EN ENTREPRISE division de l'ÉCOLE INTERNATIONALE DE LANGUES YMCA
BUSINESS LANGUAGE SOLUTIONS a division of the YMCA INTERNATIONAL LANGUAGE SCHOOL

Annexe 11 : Questionnaire de satisfaction des apprenants à la fin des deux séances observées

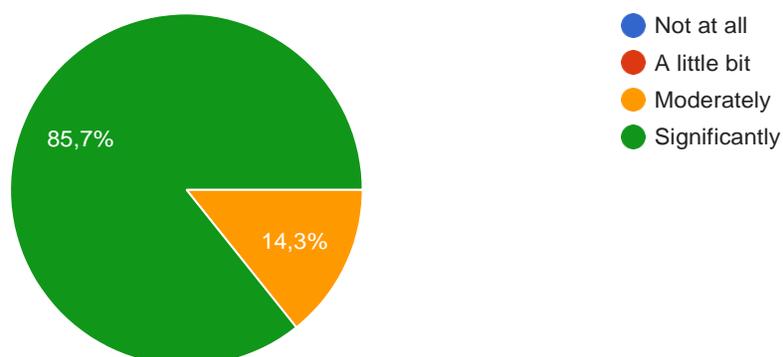
Does the PowerPoint presentation help you to acquire the structure of the language enabling you to communicate in french?



If "not at all" or "a little bit" or "moderately", what would you recommend / prefer?

I feel the PPT is very helpful.
Maybe more illustrations or more examples.

Does the PPT presentation and the activities help you to be more confident to speak?



Why?

This class is a refresher, I used to know this but never used it and now can't remember any of my public school learning.

Before taking this class, I could only say Bonjour and Merci. Now I know so many new words and can frame simple sentences in French.

It takes a different approach and focuses more on speaking

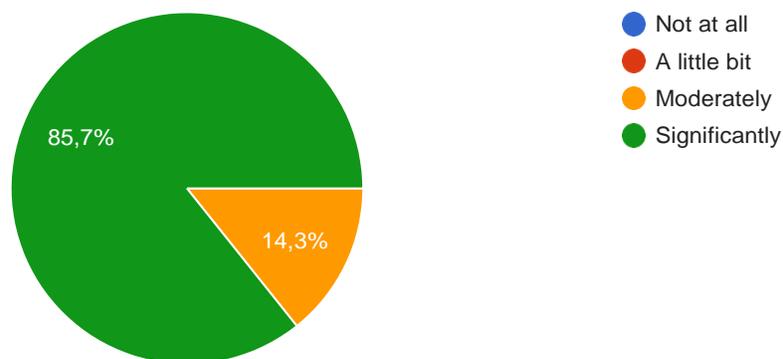
Because I can hear the pronunciation of the sentences, so I can practice

There is so much to remember that having a prompt for what to say on the PPT, and then trying them in different settings, gives me more confidence to try it.

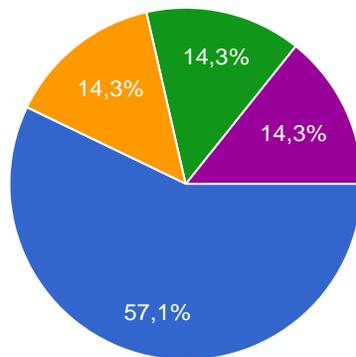
I make mistakes all the time, that makes me notices them

Visually, it gives us the idea what is the topic.

Do the images, the colors, the writing in the PPT help you for your understanding and so to communicate?

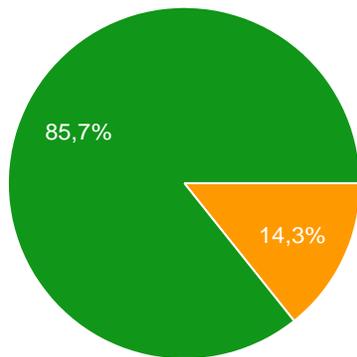


Do the audio recording were easy to understand?



- yes
- No
- At most times yes. They are sometimes quite fast, but that should be expected.
- Yes, although I will suggest you to try to make the audios more light, right now the PPT are really heavy, I think due to the audios attached to the file
- not always, but it is because I'm learning, the audio seems fine to me.

Do the understanding exercises help you to understand the audio better?



- Not at all
- A little bit
- Moderately
- Significantly

Why ?

When we re-listen it is easier to pick out the questions and responses.

It is difficult for me to understand all sentences in audio as I am learning French for the first time. Exercises help to understand sentences and relate to audio discussion. So I am happy with combination of audio and exercises.

I can relate better

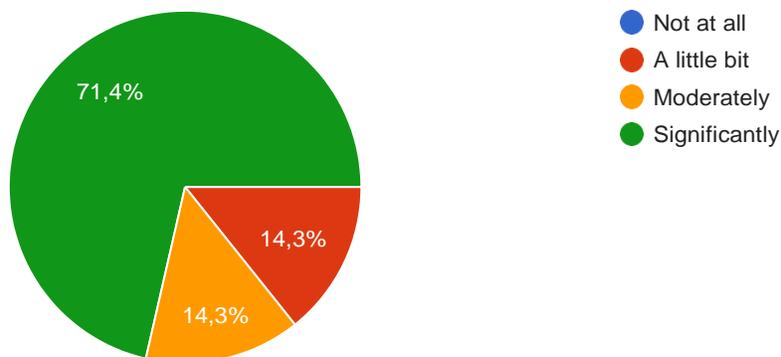
So far everything is really clear

A lot of times it seems the pronunciation is different to how it's written :) Seeing it, hearing how to pronounce it and then listening to the audio helps to complete the circuit.

I can associate the words and sounds

It gives us the idea ahead of time what the conversation will be about.

Do you think you have enough time / opportunities during the class, to observe, to think about how the french language works?



What would you recommend?

My biggest concern is not trying to jump ahead of the others as they need to learn as well

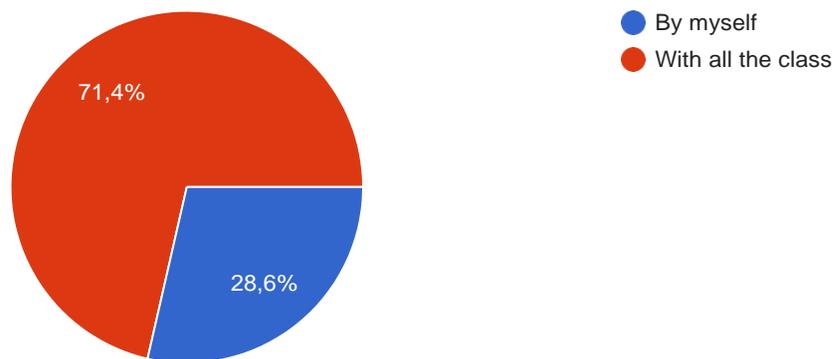
More than 8 classes if possible. French class is my best opportunity to learn and practice speaking with my colleagues.

The course is compressed and happens once a week. so it becomes little to recall what was taught last. I like how the class is going right now
I like that it feels more like a practical way of using the language quickly instead of long hours of grammar. I can hardly remember English grammar, so it makes sense to me to start using the language and then explain the grammatical aspects as we run into them.

I think is more on us to practice a little bit more if we can, in real life, though I know that could be difficult, because of the pandemic of course.

Since this is a beginners' class I hope that the questions or instruction be in EN first then FR

Do you prefer to do the interactive activities by yourself or do you prefer with all the class?



Why? (rewrite your answer: by myself / with all the class because...)

With all... -> I look for the answer myself but like the collaboration

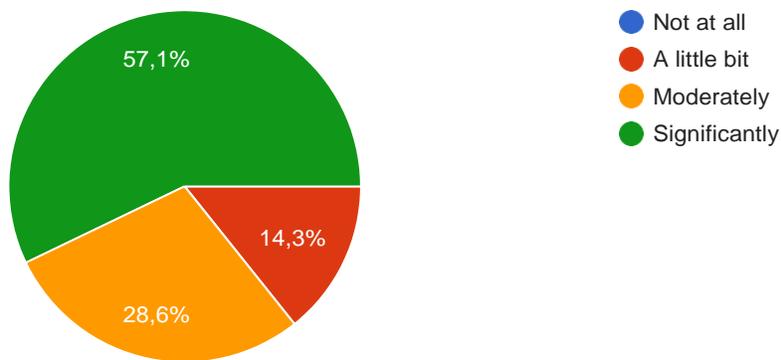
With all class because it helps to practice speaking with another person. I learn pronunciation of words by listening to my classmates. Some words become easy when I hear how others pronounce. Especially, class instructor is very helpful in teaching how to pronounce French words. She understands that I am learning French for the first time.

It gives a certain confidence to do alone otherwise sometimes one might piggyback on answers. If I'm doing something by myself I have the feeling I will learn it faster

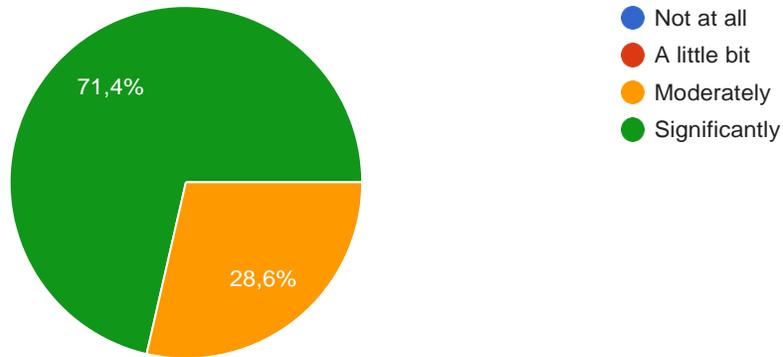
I like doing both. With the class is nice because a few of us might make the same mistakes and if we're together, all of us can hear the correction. If we're doing them alone, we may not know why we did something wrong.

sometimes you can get new ways of remembering things throughout your classmates With the class. I like the interaction.

At the end of the class, do you feel you are able to communicate according to the objectives of the class introduced at the beginning?



Do you find the interactive activities useful for your understanding and to be able to speak afterwards?



Can you explain why ?

I feel prepared to work through the lesson again on my own and repeat the words a few times; then I can try the conversations again.

I understood all words/sentences taught in each class so far. Instructor makes us practice during the class which helps to communicate according to objectives at the end of class.

I gives an idea of that day exercises.

We repeat what we learn several times, so for me it's easy to have a good idea about it at the end of the class

I feel a little more confident with each class. I'm not yet at a point where I can have a conversation without my notes! But I am surprised that I'm able to remember things from one class to the next even when I don't always have time to practice in between.

it's a matter of practice

Still struggling and maybe more practice from my end.

Annexe 12 : Diapositive de rappel / À retenir

Rappel : les questions



Pour demander :	Tu	Vous
Le prénom Le nom	Comment tu t'appelles ? (pour demander le prénom) (Quel est ton prénom ?)	Comment vous vous appelez ? (Quel est votre prénom ?)
	Quel est ton nom ? ton + nom masculin	Quel est votre nom ?
La nationalité	Quelle est ta nationalité ? ta + nom féminin	Quelle est votre nationalité ?
Habiter (le lieu)	Où tu habites ?	Où vous habitez ?

A1

Y SOLUTIONS LINGUISTIQUES EN ENTREPRISE division de l' ÉCOLE INTERNATIONALE DE LANGUES YMCA
BUSINESS LANGUAGE SOLUTIONS a division of the YMCA INTERNATIONAL LANGUAGE SCHOOL

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 – Présentation du contexte de stage	10
1. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU QUÉBEC	10
1.1 . Contexte de l’usage de la langue française au Québec.....	10
1.2 . La charte de la langue française : loi 101	11
2. LA STRUCTURE D’ACCUEIL	12
2.1 . Les YMCA du Québec.....	12
2.1.1 L’organisation	12
2.1.2 Les YMCA du Québec et leur financement.....	12
3. L’ÉCOLE ET LA DIVISION SOLUTIONS LINGUISTIQUE EN ENTREPRISE....	14
3.1 . L’école internationale de langues	14
3.2 . La division Solutions Linguistiques en Entreprise (SLE).....	14
4. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE DE LA DIVISION SLE	15
4.1 . La mise en place des cours en ligne	15
4.2 . Le syllabus et les supports utilisés	15
4.3 . Le format des cours	16
5. LES ACTEURS.....	16
5.1 . Le personnel administratif et enseignant	16
5.2 . Le public d’apprenants	16
6. DE LA COMMANDE AU PROJET D’INGENIERIE	17
6.1 . L’origine de la commande	17
6.2 . Définition de la commande.....	18
6.2.1 Le contexte du projet.....	18
6.2.2 Le projet d’ingénierie pédagogique	18
6.2.3 Les objectifs du projet	19
PARTIE 2 – Cadrage théorique.....	20
1. L’ENSEIGNEMENT DE L’ORAL EN CLASSE DE LANGUE EN VISIOCONFÉRENCE	20
1.1. La communication orale en classe de langue.....	20
1.1.1. Développer la compétence de communication.....	20
1.1.2. Méthode et outils pédagogiques.....	21
1.1.2.1. L’approche communicative	21
1.1.2.2. Les activités langagières communicatives orales.....	22
1.1.2.3. Les supports pédagogiques.....	23
1.2. La communication orale en classe de langue en visioconférence	24
1.2.1. Enseigner en visioconférence.....	24
1.2.2. Les contraintes de la visioconférence.....	25
2. LA COMMUNICATION DIDACTIQUE EN LIGNE.....	26
2.1. Caractéristiques de la communication en ligne	27
2.1.1. Une communication fortement multimodale.....	28

2.1.2.	Une approche sémio-didactique dans l'enseignement en ligne	28
2.1.3.	Les contraintes de la multimodalité.....	29
2.2.	La communication didactique.....	30
2.2.1.	Les interactions didactiques en ligne	30
2.2.2.	Les types d'interactions didactiques en classe de langue	32
2.2.2.1.	Les interactions oralographiques.....	32
2.2.2.2.	Les interactions interlingues	32
2.2.3.	Les rôles interactionnels	33
2.3.	L'interactivité en ligne.....	34
3.	LA RELATION PÉDAGOGIQUE EN VISIOCONFÉRENCE	35
3.1.	La relation pédagogique à distance.....	35
3.1.1.	La relation enseignant / apprenant modifiée.....	35
2.1.1.	Enjeu de la distance dans la relation pédagogique	37
3.2.	Soutenir une présence pédagogique en ligne : la dimension psychoaffective	38
4.	AGIR DE L'ENSEIGNANT POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION EN VISIOCONFÉRENCE	39
4.1.	Construire une relation pédagogique en ligne	39
4.1.1.	Connivence interactionnelle.....	40
4.1.1.1.	Les rituels interactionnels et dévoilement de soi.....	40
4.1.1.2.	Les émotions en classe de langue	40
4.1.1.3.	Partage des émotions en ligne	41
4.1.1.4.	Mise en relation des émotions et des supports pédagogiques	42
4.1.1.5.	L'humour et le rire.....	42
4.1.2.	Attention aux apprenants	43
4.2.	Faciliter la compréhension	45
4.2.1.	Les gestes pédagogiques	45
4.2.2.	L'alternance codique	46
4.3.	Fournir des rétroactions correctives	47
4.3.1.	Les rétroactions correctives	47
4.3.2.	Construire les rétroactions correctives.....	48
PARTIE 3 - Méthodologie		50
1.	LA RECHERCHE ÉVALUATIVE À FIN D'AMÉLIORATION	50
1.1.	Présentation de la méthodologie de recherche	50
1.2.	Recueil des données.....	51
1.2.1.	Méthodologie qualitative	51
1.2.2.	Méthodologie quantitative	51
1.3.	Recueils des données en amont du projet d'ingénierie	52
1.3.1.	Profil et analyse des besoins des enseignants	52
1.3.2.	Recueil des pratiques d'enseignement en ligne.....	53
2.	HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL.....	53
2.1.	Hypothèses de travail.....	53
2.2.	Méthodologie des données à traiter	55
PARTIE 4 - Analyse		56
1.	DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION À L'AIDE DES SUPPORTS ET ACTIVITÉS CRÉÉS.....	56
1.1.	Conception du programme d'apprentissage et choix du support	56
1.1.1.	Conception des séquences et choix du support	56
1.1.2.	Vérification des hypothèses : retour d'expérience des apprenants	57
1.2.	Conception des séances.....	58

1.3.	Conception des activités	59
1.4.	Vérifications des hypothèses : observations des séances et retour d'expérience des apprenants	60
1.4.1.	Observations de cours : évolution des prises de paroles	60
1.4.2.	Retour d'expérience des apprenants	67
2.	L'AGIR DE L'ENSEIGNANT POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION.....	68
2.1.	Construction de la relation pédagogique	69
2.1.1.	Le rituel interactionnel	69
2.1.2.	Gestion et partage des émotions	70
2.1.3.	Attention aux apprenants	72
2.2.	Faciliter la compréhension	75
2.2.1.	Les gestes pédagogiques	75
2.2.2.	Usage de l'alternance codique.....	77
2.2.2.1.	Les fonctions de l'alternance codique	78
2.2.2.2.	Analyse des fonctions de l'alternance codique.....	79
2.3.	Les rétroactions correctives	82
2.3.1.	La multimodalité des rétroactions correctives et ses effets	82
2.3.2.	Analyse des rétroactions correctives	83
2.3.2.1.	L'usage des rétroactions verbales	83
2.3.2.2.	Usage des deux modalités	84
3.	AMÉLIORATIONS DES SUPPORTS ET RÉFLEXIONS SUR L'AGIR ENSEIGNANT.....	87
3.1.	Améliorations des supports pédagogiques.....	87
3.1.1.	Créer davantage d'activités de révision	88
3.1.2.	Créer davantage d'activités pour travailler sur le fonctionnement de la langue	88
3.1.3.	Expliquer davantage la manière d'utiliser le support	89
3.2.	Réflexions sur l'agir des enseignants.....	89
3.2.2.	Quelques réflexions sur l'agir enseignant	89
3.2.1.	L'entretien d'autoconfrontation	90
3.2.3.	Compétences technologiques et technopédagogiques	91
3.3.	Améliorations de la part de SLE.....	91
	CONCLUSION	93
	BIBLIOGRAPHIE	95
	SITOGRAFIE.....	98
	SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	99
	TABLEAU DES ILLUSTRATIONS	100
	TABLE DES ANNEXES.....	101
	TABLE DES MATIÈRES.....	136

Résumé

Cette recherche porte sur l’agir de l’enseignant pour favoriser la prise de parole chez des apprenants adultes salariés d’entreprise, de niveau débutant complet (A0), dans un dispositif synchrone à distance, en utilisant les supports pédagogiques créés pour l’enseignement en visioconférence. À partir des données recueillies sur le terrain auprès des apprenants et des enseignants, des classes observées, l’analyse s’attache à étudier, d’une part, les différents aspects de l’agir enseignant pour favoriser la prise de parole et le développement de la compétence de communication à travers la construction de la relation pédagogique, l’utilisation des gestes pédagogiques et de l’alternance codique et les rétroactions correctives. D’autre part, cette analyse tend à montrer que les supports et les activités créés, dans une approche communicative, aident à favoriser la prise de parole chez les apprenants et les mettent plus en confiance.

Mots clés : agir enseignant, compétence de communication, approche communicative, visioconférence

Abstract

This research project concerns the teaching action aiming at supporting and improving the speaking skills of the beginners adults (A0 level) through videoconference while using the created teaching materials especially designed for online teaching. With the data collected in the field, on one hand, the analysis is focusing on the different aspects of the teacher’s actions to encourage the student to speak and so, to develop his/her communication skills by building a pedagogical relationship, using pedagogical gestures and code-switching and providing learners with corrective feedback. On the other hand, the analysis tends to show the created teaching materials, based on a communicative approach, help students speak and feel more confident.

Key-words: teacher’s action, communication skills, communicative approach, videoconference