



HAL
open science

Stratégies mises en pratique pour dynamiser l'interaction entre pairs et avec l'enseignant en classe numérique de Français Langue Étrangère en milieu universitaire chinois

Shiman Li

► **To cite this version:**

Shiman Li. Stratégies mises en pratique pour dynamiser l'interaction entre pairs et avec l'enseignant en classe numérique de Français Langue Étrangère en milieu universitaire chinois. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03814748

HAL Id: dumas-03814748

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03814748v1>

Submitted on 14 Oct 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.

**Stratégies mises en pratique
pour dynamiser l'interaction
entre pairs et avec l'enseignant
en classe numérique de
Français Langue Étrangère
en milieu universitaire chinois**

**Shiman
LI**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique des langues

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère/ Seconde

Année universitaire 2021-2022

**Stratégies mises en pratique
pour dynamiser l'interaction
entre pairs et avec l'enseignant
en classe numérique de
Français Langue Étrangère
en milieu universitaire chinois**

**Shiman
LI**

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique des langues

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère/ Seconde

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier sincèrement ma Directrice de mémoire, Mme Catherine Muller pour m'avoir guidée dans la détermination du thème de mon mémoire et la recherche des références bibliographiques. J'exprime aussi ma profonde gratitude pour ses conseils précieux de rédaction, ses encouragements et sa disponibilité. J'adresse aussi mes remerciements à mes professeurs de l'Université de Grenoble Alpes pour m'avoir donné les fondements solides de la didactique des langues.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mes étudiants qui se sont bien investis dans mon projet pédagogique de stage. Leur participation, leur énergie et leur enthousiasme m'ont conforté ma motivation pour l'enseignement et la mise en œuvre de mon travail de recherche.

J'adresserais mes remerciements à Zoé pour sa relecture soigneuse, ses conseils, sa patience et sa disponibilité. Son accompagnement tout au long de ma rédaction a apaisé mon anxiété dans la réalisation de ce travail.

Enfin, je remercie mes parents pour leur soutien affectif et financier lors de mes études en France.

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 : ...Shiman.....

NOM :LI.....

DATE :20/08/2022.....

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DES MÉTHODOLOGIES DE RECHERCHE	10
Chapitre 1. Présentation du contexte	11
1. Contexte macro	11
2. Présentation de l'institution	12
3. Contexte général d'apprentissage	13
Chapitre 2. Présentation des méthodologies	18
1. Recherche-action.....	18
2. Approche ethnographique	22
3. Méthodologie de recueil de données	23
4. Méthodologie d'analyse de données recueillies	25
PARTIE 2 - CADRE THÉORIQUE	28
Chapitre 3. Approches de l'interaction	29
1. Interaction	29
2. Interaction verbale	29
3. Interaction non verbale	32
4. Interaction para-verbale	32
Chapitre 4. Analyse des interactions en classe de FLE	34
1. Rôles interactionnels en classe de langue	34
2. Places interactionnelles	34
3. Face	36
4. Politesse	37
5. Termes d'adresse	38
6. Feed-back.....	38
7. Motivation.....	39
Chapitre 5. Tâches et activités favorisant l'interaction	42
1. Tâche.....	42
2. Difficultés de la réalisation des tâches pédagogiques d'interaction	43
3. Jeu en classe de langue	45
4. Travail en groupe	47
Chapitre 6. Enseignement des langues par visioconférence	48
1. Enjeux de l'enseignement par visioconférence	48
2. Fonctionnement de la webcam.....	48
3. Empathie de l'enseignant	49
4. Gestion des imprévus techniques	49
PARTIE 3 - ANALYSES	51
Chapitre 7. Analyse des difficultés des apprenants en interaction	52
1. Compétences et caractéristiques des apprenants	52
2. Conditions matérielles et contraintes de la tâche	54
Chapitre 8. Analyse des stratégies mises en pratique	56
1. Stratégies pour améliorer leur prononciation	56
2. Stratégies pour gérer les imprévus techniques	57
3. Stratégies pour l'interaction verbale	58
4. Stratégies pour l'interaction non verbale	61
5. Organisation des activités favorisant l'interaction entre pairs	62

6.	Dynamisme des places interactionnelles.....	68
7.	Stratégies pour valoriser et préserver la face	73
PARTIE 4 - ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN INTERACTION ET DE LA PERTINENCE DU CHOIX DES STRATÉGIES		
Chapitre 9. Analyse qualitative des données		79
1.	Analyse des transcriptions centrées sur l'interaction entre pairs.....	79
Chapitre 10. Analyse quantitative des retours des apprenants		87
1.	Présentation du questionnaire de satisfaction.....	87
2.	Résultats du questionnaire de satisfaction.....	87
3.	Bilan d'analyse quantitative des résultats du questionnaire	90
Conclusion		91
Bibliographie		94
Sitographie		99
Table des illustrations.....		100
Table des annexes		101
Table des matières		127

Introduction

Du fait que la coopération et les échanges sino-francophones dans le domaine commercial, éducatif et culturel deviennent plus fréquents et approfondis, de nombreux chinois apprennent le français comme langue étrangère. À cette époque de Covid, l'enseignement des langues en ligne prend de l'ampleur. Dans ce contexte, j'ai fait mon stage de Master 2 au département de français de l'Université de Beihua en Chine dans le cadre de visioconférence.

Au deuxième semestre de Master 1, j'ai écrit un mémoire d'observation portant sur des cours de français du CUEF, où j'ai analysé les stratégies mises en œuvre par l'enseignante pour favoriser l'interaction en classe dans un contexte numérique. Ne maîtrisant pas alors parfaitement les fondements de la didactique des langues, je n'ai pas pu approfondir mes analyses comme je l'aurais souhaité. Ensuite au cours de mes études en Master 2, j'ai pu consolider mes connaissances. Je pense que désormais j'ai acquis suffisamment de bases et d'éléments pédagogiques grâce à mon stage pour poursuivre mon mémoire sur ce thème.

En ce qui concerne le contexte d'enseignement du français en Chine, les professeurs s'appuient généralement sur la "méthode traditionnelle" où la grammaire et l'écrit sont largement majoritaires. En revanche, la communication orale occupe une très petite place. Dans la classe, beaucoup d'étudiants en milieu universitaire chinois ne sont pas très motivés pour intervenir dans l'interaction orale. Je me demande pourquoi :

- Du fait du Covid, l'enseignement se déroule en ligne par Zoom. Est-ce qu'ainsi les apprenants rencontrent des difficultés qu'ils n'ont pas en présentiel ?

- S'agit-il d'un problème de niveau ?

- La formation en ligne est-elle un frein à leur participation à l'interaction ?

Je bâtis ma problématique à partir de ce questionnement :

Comment susciter la motivation et favoriser l'implication des apprenants dans l'interaction orale entre pairs et avec l'enseignant par visioconférence en milieu universitaire chinois ?

Pour tenter d'y répondre, j'aimerais émettre une hypothèse : l'enseignant peut motiver les apprenants et susciter leur engagement en les encourageant, en construisant une relation de confiance avec eux, en concevant des activités conversationnelles ludiques. Le

professeur doit aussi savoir gérer les imprévus techniques afin de fluidifier le cours et garder l'attention des élèves.

Afin de répondre à cette problématique, au début de mon projet pédagogique, j'ai conçu un questionnaire à l'intention des apprenants de mon groupe pour connaître leur profil, leur motivation et leurs difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, à la fin de mon stage, je leur ai distribué un questionnaire de satisfaction et j'ai également organisé un entretien semi-directif auprès d'une apprenante afin d'évaluer la pertinence de mes pratiques visant à susciter et à dynamiser l'interaction en cours. Enfin, j'ai enregistré par audiovisuel et transcrit quelques extraits d'interactions des apprenants entre pairs et avec moi. La transcription de ces extraits m'a permis de savoir si les stratégies mises en œuvre ont développé leur compétence conversationnelle et si elles ont favorisé leur participation aux séquences d'interaction orale.

J'orienterai mon travail sur l'élaboration et sur la mise en pratique de mon projet pédagogique pour dynamiser l'interaction entre pairs et avec l'enseignant en classe numérique en milieu universitaire chinois. Ce mémoire sera composé de trois parties.

- Dans la première partie, je m'attacherai à la description globale du contexte national de l'enseignement du français en Chine et à la présentation de l'établissement d'accueil de mon stage, l'Université de Beihua. Puis, j'aborderai les méthodologies de la recherche : la recherche-action, la démarche ethnographique et trois méthodes de recueil de données : le questionnaire, l'entretien et l'enregistrement audiovisuel. Enfin, je présenterai les méthodes d'analyse de données.

- Dans la deuxième partie, je mentionnerai quelques recherches et travaux qui visent à définir l'interaction, sa nature. Ces travaux devraient nous donner les pistes nous permettant d'améliorer la conduite des interactions en cours. Ces pistes concernent les éléments ayant une influence sur la relation interpersonnelle entre les apprenants et avec l'enseignant, les activités orales favorisant l'interaction, les facteurs de motivation, mais aussi l'interaction en ligne.

- Dans la troisième partie, je présenterai les difficultés des apprenants dans l'interaction. Ensuite, je détaillerai les phases d'élaboration, d'expérimentation et de remédiation du projet pédagogique. Enfin, en m'appuyant sur les transcriptions des extraits d'interaction, j'analyserai mes stratégies mises en œuvre pour susciter la motivation et

favoriser l'implication des apprenants dans l'interaction orale entre pairs et avec moi par visioconférence.

- Dans la quatrième partie, j'évaluerai ensuite, par une approche qualitative et quantitative, la pertinence des stratégies mises en pratique en traitant et en interprétant les données recueillies : les transcriptions d'enregistrements audiovisuels et le questionnaire de satisfaction. Je pourrai ainsi vérifier si les compétences interactives des apprenants se sont améliorées et si l'interaction entre pairs et avec moi a été dynamisée.

Partie 1
-
Présentation du contexte
et
des méthodologies de recherche

Chapitre 1. Présentation du contexte

Dans ce chapitre, tout d'abord, je présenterai l'enseignement du français, notamment la didactique de l'oral en Chine et l'institution d'accueil de mon stage. Ensuite, je décrirai le contexte général d'apprentissage des étudiants, d'une part le cadre spatio-temporel des cours, le manuel utilisé, et d'autre part le niveau des élèves, leur motivation et leur caractère.

1. Contexte macro

1.1. Enseignement du Français Langue Étrangère en Chine

Du fait du développement de la mondialisation et de l'ouverture vers le monde extérieur de la Chine, la coopération et les échanges sino-francophones dans le domaine commercial, éducatif et culturel deviennent plus fréquents et approfondis. De nombreux Chinois apprennent le français comme langue étrangère. Cette langue est de plus en plus enseignée dans les établissements primaires et secondaires, mais aussi dans les universités et les écoles privées de langues.

Au niveau universitaire, l'apprentissage du français concerne deux grandes catégories : d'une part, les étudiants choisissant le français en tant que spécialité universitaire (premier cycle), comme les apprenants du groupe Licence 1 (désormais L1) avec qui j'ai mis en pratique un projet pédagogique pour dynamiser l'interaction en classe ; d'autre part, les apprenants du deuxième cycle qui l'étudient comme deuxième langue étrangère (désormais LV2) et en option. Dans le premier cycle, la formation du français, en quatre ans, est extensive. L'enseignement du français est organisé « dans le cadre d'un programme défini nationalement : les deux premières années sont consacrées à l'apprentissage de la langue française et se concluent par la passation du Test national de français de spécialité 4 (désormais TFS 4) » (Organisation internationale de la Francophonie, 2016 : 298). Pour les étudiants de certaines universités, la réussite à ce test est une condition essentielle pour obtenir leur licence, et pour travailler dans les instituts de langue française ou dans les entreprises qui travaillent avec les pays francophones... Par ailleurs, l'enseignement en troisième ou quatrième année a pour objectif l'approfondissement de l'apprentissage du français (*Ibid.*). Les universités offrent des cours de Littérature française, de Traduction et d'Interprétation sino-française et de Français Commercial...

1.2. Didactique de l'oral en Chine

« Les approches communicatives et la perspective actionnelle (CECR, 2001) dominant de plus en plus l'enseignement du FLE dans le monde et les compétences orales

(tant la compréhension que la production) deviennent une priorité à enseigner » (Blanc-Vallat, 2016 : 01). Les méthodes d'enseignement du FLE en Chine sont, quant à elles, plus traditionnelles que dans les pays occidentaux. « Même si de nombreux efforts sont effectués depuis quelques années pour introduire l'oral en classe (avec les méthodes audio-orales, audiovisuelles ainsi qu'avec les approches communicatives) » (*Ibid.*, 2016 : 02), la majorité des professeurs chinois s'appuient sur la "méthode grammaire/traduction" : ils centrent leur enseignement sur l'écrit et la grammaire avec très peu de place pour l'oral. Les cours de français sont axés essentiellement sur la transmission du savoir livresque au détriment de la pratique. Les élèves chinois ainsi mémorisent beaucoup de vocabulaire et de grammaire, mais ils ont du mal à les employer en conversation.

Au sein du cours de français, « La prise de parole spontanée est un vrai défi pour la plupart des étudiants » (*Ibid.*). Les élèves ne prennent pas volontiers la parole, ils attendent d'être interrogés par leur professeur. Parfois ils n'aiment pas partager leurs points de vue car ils ont peur de menacer leur face en faisant des erreurs. Quand l'enseignant parle, alors qu'ils auraient besoin d'éclaircissements, ils n'osent pas l'interrompre et l'interroger parce que ce comportement est considéré comme non-respectueux envers l'enseignant. Fondé sur les principes du confucianisme, la relation professeur-élève en Chine est hiérarchique. Comme le proverbe chinois l'indique, « Professeur pour un jour, père pour la vie » (Robert, 2009 : 114, cité par *Ibid.*). Les élèves prennent leurs professeurs pour des vecteurs privilégiés et incontestables de la transmission du savoir (*Ibid.*).

2. Présentation de l'institution

Depuis le 5 mars 2022, j'effectue mon stage dans le département de français de l'Université de Beihua à Jilin en Chine. Jilin est une ville industrielle au nord-est de la Chine. Cette ville compte près de 4,41 millions habitants. L'Université de Beihua est une institution publique d'éducation supérieure. Employant environ 1700 enseignants, elle propose 89 disciplines de Licence et 15 disciplines de Master. Cette Université offre des programmes de 4 ans pour les étudiants en Licence et de 2 ou 3 ans pour les Masters.

Mon stage se déroule à la Faculté des langues étrangères regroupant six départements comme le département d'anglais, de japonais, de russe, de coréen, d'espagnol et de français. Le département de français qui m'accueille, emploie trois stagiaires et 6 enseignantes à plein temps, dont deux enseignantes natives et quatre enseignantes chinoises. Ce groupe pédagogique propose des cours comme le Français élémentaire et avancé, l'Expression écrite,

l'Expression orale, le Français par audiovisuel, la Littérature française, la Civilisation francophone et la Langue vivante II (pour les étudiants dans d'autres langues) ... La mission de cette Faculté des langues étrangères est de former des étudiants polyvalents ouverts à l'International avec une grande érudition, une approche interculturelle et des acquis pratiques qui leur permettraient de travailler dans des domaines comme les affaires étrangères, le commerce, la littérature et l'enseignement du français.

3. Contexte général d'apprentissage

3.1. Objectif d'enseignement

Dans le cadre de ce stage, je suis chargée d'un cours de " Français élémentaire " pour les apprenants de Licence 1. L'objectif de cet enseignement est de transmettre les bases linguistiques du français. Ces cours ont pour but de développer les quatre compétences langagières (production orale, compréhension orale, production écrite et compréhension écrite). Je donne la priorité aux compétences " production orale " et "compréhension écrite" dans mes cours. Chaque semaine, je consacre une séance sur quatre aux activités de conversation entre les élèves et avec moi pour développer et pour améliorer leurs compétences interactives.

3.2. Cadre spatio-temporel

3.2.1. Organisation des cours

Les apprenants ont, en tout, 4 séances par semaine. Chaque séance dure une heure et demie (après 45 minutes de cours, les étudiants ont 10 minutes de pause et ils enchaînent à nouveau avec 45 minutes de cours). Au début de ce semestre, durant la pause, je fais écouter des chansons françaises, par exemple « Caractères », « Fête de trop » et « Jolie Nana », etc. aux apprenants afin de détendre l'atmosphère de la classe. De ce fait, ils respirent un peu et se détendent. Les étudiants me disent souvent qu'ils adorent les chansons que j'ai partagées et s'y intéressent beaucoup. Je m'inspire de leur feed-back et je m'aperçois que cela est une bonne stratégie pour capter l'attention des élèves et pour lutter contre leur fatigue. Je demande alors à chaque étudiant de sélectionner deux ou trois chansons françaises avant notre cours et de nous les passer à la pause de dix minutes. Je leur demande d'expliquer leur choix et de présenter les interprètes.

3.2.2. Recours à Zoom en synchrone

À cause du nouvel épisode de Covid en Chine, la formation universitaire a lieu en ligne. Les enseignements se déroulent à distance sur la plateforme numérique en temps réel (synchrone). Afin de faciliter l'interaction en classe, je choisis Zoom comme principal outil pédagogique. Cette plateforme permet à l'apprenant de suivre les séances en ayant recours aux supports ordinateur, tablette ou smartphone. Elle offre la possibilité de créer des petits groupes au sein de la même réunion et d'enregistrer les échanges de la salle principale sur Zoom. Grâce à cette fonction, les étudiants peuvent discuter entre pairs dans de petits groupes. Selon les modalités choisies, l'enseignant et les apprenants peuvent ou non partager des documents, leur écran et dialoguer à l'écrit grâce au chat en ciblant le groupe ou un individu. Par ailleurs, Zoom a une fonctionnalité de sondage (cf. Annexe1) permettant aux utilisateurs de créer des questions à choix unique ou choix multiples pour des réunions. Ils peuvent lancer un ou plusieurs sondage (s), recueillir les réponses des participants et même télécharger un rapport de sondage après la réunion. « Les sondages peuvent être organisés de manière anonyme si vous ne souhaitez pas obtenir d'informations relatives aux participants avec les résultats du sondage » (Sondage pour les réunions de Zoom)¹.

Certaines d'entre elles sont encore chez elles parce qu'elles ne peuvent pas rentrer à l'Université de Beihua à cause du confinement de leur ville. Néanmoins, la plupart des apprenants suivent des cours dans leur dortoir à l'Université. 8 étudiants logent dans le même dortoir de 20 mètres carrés. Parfois leur connexion ne marche pas bien parce que tous les apprenants du dortoir se connectent en même temps sur Zoom. Par ailleurs, lorsqu'ils parlent et allument simultanément le micro, je les entends parfois très mal à cause de l'interférence du son de leurs camarades, notamment durant le travail en groupe. À cause de l'interférence avec leurs colocataires, il est difficile de se concentrer.

3.2.3. Wechat en complément pour le travail asynchrone

Wechat est une « application mobile de messagerie textuelle et vocale, avec les fonctionnalités des réseaux sociaux. Elle permet également les appels audio et vidéo ». (Wikipedia)². Elle facilite le déroulement des cours à distance notamment pour le travail asynchrone lorsque les apprenants sont en autonomie. La première semaine, une apprenante m'a aidée à créer un groupe d'étudiants via le Wechat. Après chaque séance, je leur poste

¹ Sondage pour les réunions. En ligne : <https://support.zoom.us/hc/fr/articles/213756303-Sondage-pour-les-r%C3%A9unions> consulté le 16/06/2022.

² WeChat. En ligne : <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=WeChat&oldid=192025905> consulté le 16/06/2022.

des devoirs et leur envoie des diapos. Ils m'envoient leurs exercices de grammaire que je leur corrige par retour. Chaque semaine, je choisis deux étudiants qui me récitent les dialogues de la leçon précédente. Par ailleurs, afin de susciter leur motivation d'apprentissage et de consolider leurs connaissances, je leur envoie régulièrement des vidéos, des chansons ou des petits textes relatifs aux leçons qu'ils ont déjà apprises. Parfois, ils me posent des questions sur ce groupe et nous bavardons par écrit. Il leur arrive même d'utiliser des emoji pour illustrer leurs propos. Au global, ils sont réactifs et participatifs dans ce groupe Wechat.

3.3. Apprenants du groupe Licence 1

3.3.1. Niveau

Je fais cours aux étudiants en L3 d'anglais qui ont choisi le français en LV2. Mais je travaille majoritairement avec des apprenants de L1 en langue française. Ce groupe est composé de 25 étudiants, cinq garçons et 20 filles. Âgés de 19 ans à 20 ans, les étudiants sont à leur deuxième semestre universitaire d'apprentissage du français, à hauteur de 12 heures par semaine. Leur niveau se situe entre A2.0 et A2.1. Dans ce groupe, le niveau des apprenants est hétérogène, notamment sur la prononciation. Plusieurs étudiants ont du mal à bien prononcer même une phrase simple. L'articulation des mots élémentaires leur pose problème. D'autres par contre ont peu de difficultés à les prononcer.

Il existe aussi une hétérogénéité dans les différentes compétences linguistiques notamment en compréhension écrite et en production orale. Ils sont forts en grammaire, en compréhension de phrases ou de textes compliqués. En revanche, la production orale en interaction leur pose beaucoup de problèmes. Quoique les apprenants comprennent bien les règles grammaticales et mémorisent de nombreux mots de vocabulaire, ils ne savent pas comment les utiliser dans la communication. De peur de commettre des erreurs, plusieurs étudiants n'ont pas confiance en eux même s'ils ont un bon niveau.

3.3.2. Motivation

Quant à la motivation d'apprentissage des étudiants, certains se sentent doués pour l'apprentissage d'une langue et trouvent que le français est élégant. Pour plusieurs apprenants, la langue est la clé pour la découverte d'une nouvelle culture. Pour eux, la France est un pays romantique et attirant. Par ailleurs, d'autres apprenants répondent qu'ils ont choisi le français par défaut. En effet, ils ont dû choisir cette spécialité à cause de leurs résultats médiocres au bac : l'Université sélectionne les candidats en fonction de leurs notes

au bac. Les candidats les mieux notés accèdent aux meilleures universités et aux spécialités de leur choix. Une partie de mes apprenants n'ont pu intégrer que la formation en langue.

En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage du français, les étudiants n'ont pas tous les mêmes (cf. Annexe 3, Question 6). Après les études de Licence, certains souhaitent poursuivre leurs études en Master de français, tandis que d'autres voudraient trouver un travail exigeant la langue française, par exemple travailler dans une entreprise française en Chine, telle que Citroën, Peugeot, etc. ou dans une entreprise chinoise qui a des contacts avec la France. Une minorité d'apprenants compte poursuivre ses études en Master dans les pays francophones, en France ou au Canada.

3.3.3. Caractères des étudiants

Assidu et généralement ponctuel, le groupe se montre sérieux dans ses études. Les apprenants sont toujours présents en classe, ils prennent des notes et ils remettent leurs devoirs dans les délais prévus. Quand ils ont des doutes, ils me posent souvent des questions après les séances. Au début de mon stage, comme ils ne me connaissent pas bien, ils sont un peu timides et ils interviennent peu. Certaines étudiantes sont un peu introverties, quand je les interroge, elles me répondent à voix basse. Cependant, d'autres apprenants sont plus extravertis et ont très envie de parler. Au fur et à mesure que nous nous connaissons mieux, tous prennent confiance et deviennent plus actifs et vivants.

3.3.4. Relation entre des apprenants

Les apprenants se montrent cordiaux et bienveillants dans leurs relations entre eux et avec moi. Comme je l'ai mentionné dans la partie « Recours à Zoom en synchrone », certains d'entre eux résident dans un même dortoir, ils vivent ensemble. Ils sont donc très familiers et très proches, beaucoup de ces étudiants sont des amis. Quand certains apprenants ont des difficultés d'apprentissage, leurs camarades les aident volontiers. J'ai environ 7 ans de plus que les étudiants, grâce à la faible différence d'âge, ils ont moins de distance interpersonnelle avec moi. La relation entre nous est amicale et chaleureuse. Après les cours, nous bavardons souvent dans le groupe de classe sur Wechat. Il arrive même qu'ils me parlent parfois de leur vie personnelle.

3.4. Manuel utilisé

En Chine, la majorité des professeurs se servent du manuel universitaire : « Français » ou « Le Français » pour l'enseignement de la grammaire et du lexique. De leur

point de vue, ces deux méthodes sont efficaces pour préparer le Test national de français de spécialité 4 (TFS 4) dont j'ai parlé précédemment (Page 11) (Bohec, 2019). J'utilise le manuel « Français » comme support pédagogique principal prescrit par le Département de Français qui m'accueille. Ce manuel, publié en 2009, est très ancien et « on [y] trouve des documents datant des années 1990 » (*Ibid.*). Les sujets abordés sont dépassés, n'ont plus cours. Par exemple, dans la Leçon 15, intitulée « Génial, un ordinateur portable ! », un homme essaie d'apprendre à son ami à manipuler un ordinateur portable. Il leur explique comment cliquer sur des icônes sur l'écran avec une souris (cf. Annexe 4). Lorsque mes étudiants lisent ce dialogue, ils éclatent de rire et me disent : « même un enfant de 5 ans sait se servir d'un ordinateur sans aide ! »

Cette méthode contient peu de documents authentiques. Les dialogues et les textes restent « proches de la réalité chinoise ». Les dialogues ont lieu en général entre deux élèves chinois ou entre une étudiante chinoise et son interlocuteur français sur Internet. Ainsi dans la leçon 14, les étudiants parlent de la nourriture chinoise (cf. Annexe 5). La grammaire et le vocabulaire occupent une place majeure. Par contre, les activités orales sont peu présentes. En lien avec le vocabulaire et les textes déjà acquis, je crée de nombreuses activités de conversation de manière à exercer leur production orale ainsi qu'à stimuler et à améliorer leurs compétences interactives.

Chapitre 2. Présentation des méthodologies

Ce stage m'amène à rechercher des méthodologies dédiées au recueil et à l'analyse des données. Je choisis la méthode "recherche-action" pour l'élaboration, l'expérimentation, l'évaluation et la remédiation de mon projet pédagogique. Par ailleurs, j'utilise l'approche ethnographique afin de revisiter mes pratiques et de réfléchir à ma pédagogie. En ayant recours à l'entretien, aux questionnaires et aux transcriptions audiovisuelles, je recueille des données empiriques pour analyser la progression des compétences interactives des apprenants. Ces données me permettent aussi d'évaluer la pertinence des stratégies mises en pratique centrées sur l'interaction entre pairs et avec moi.

1. Recherche-action

1.1. Définition de la recherche-action

La recherche-action correspond à un ensemble de « modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique » (Catroux, 2002 : 09). Je la choisis comme méthodologie de mise en œuvre de mon projet pédagogique pour dynamiser l'interaction entre pairs et avec l'enseignant par visioconférence. La recherche-action me permet d'identifier facilement les problèmes saillants des apprenants concernant leur faible participation à l'interaction en classe. D'autre part, elle facilite le regard critique que je dois porter sur mes pratiques d'enseignement. Après « une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements » (*Ibid.*, 2002 : 11), je mets ainsi en œuvre des stratégies pour améliorer les compétences interactives des apprenants.

1.2. Schémas cycliques de la recherche-action

Catroux explique que la recherche-action « se présente comme une spirale de cycles de recherche de structure identique ». Chaque cycle commence par une « observation » de la situation réelle du terrain. La « réflexion » qui suit permet d'élaborer un « plan d'action ». « Ce plan est mis en œuvre, ses effets analysés, puis altérés si nécessaire et le cycle reprend en séquences similaires » (*Ibid.*).

Kemmis et McTaggart ont établi en 1988 la représentation du protocole de recherche-action et MacIsaac l'a reprise en 1996. Le schéma cyclique (Figure 1) nous montre « la nature répétitive de la recherche-action ainsi que les phases principales de planification, action, observation et réflexion avant une révision du plan » (*Ibid.*).

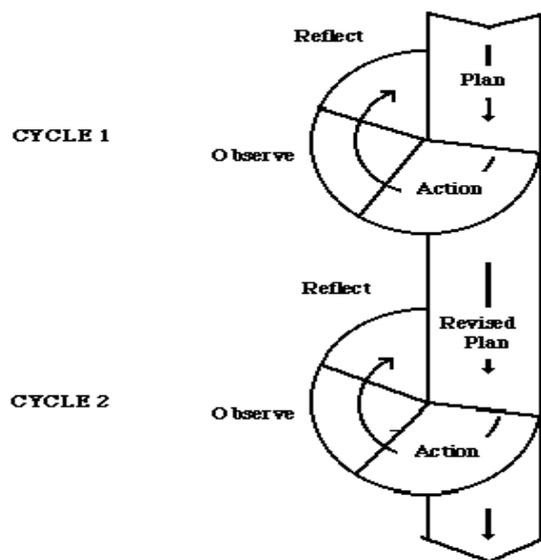


Figure 1. Schéma de recherche-action d'après Kemmis et McTaggart (repris par MacIsaac, 1996)

Le schéma (Figure 2) de recherche-action d'après Susman (1983, cité par Catroux, 2002 :13) présente plus explicitement le « processus de la recherche-action ». Ce protocole décrit « cinq phases inhérentes à chaque cycle de recherche-action ». Avant tout, ce processus débute par le « diagnostic ». En collectant des données et en identifiant un ou plusieurs problème(s), le « praticien-chercheur »³ diagnostique la situation insatisfaisante. La deuxième phase consiste à établir des hypothèses pour trouver des solutions possibles. La troisième phase aborde l'élaboration d'un « plan unique d'action » en fonction des phases précédentes. Ensuite, le « praticien-chercheur » collecte et analyse des données quant aux « résultats de l'intervention ». Et puis, l'interprétation du succès ou de l'insuccès de l'opération est obligatoire pour conclure la pratique. « À ce stade, le problème est réévalué et un nouveau cycle peut commencer ». Comme Catroux l'a indiqué, la recherche-action est « une spirale de cycles de recherche ». Dans ce schéma cyclique, « des cycles successifs sont répétés jusqu'à ce que le problème soit résolu, que les différents partenaires soient satisfaits ou encore que la situation posant problème ne puisse plus faire l'objet d'une amélioration » (*Ibid.*).

³ Catroux décrit l'acteur principal de la recherche-action comme « praticien-chercheur » (Catroux, 2002 : 09).

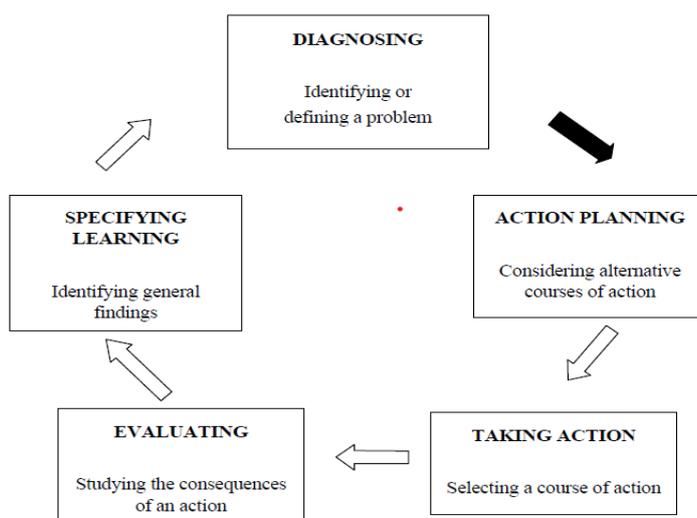


Figure 2. Schéma de recherche-action d'après Susman (1983)

1.3. Étapes principales d'une recherche-action

En se référant aux schémas établis par Kemmis et McTaggart et Susman, Catroux mentionne cinq étapes principales d'une recherche-action dont je m'inspire dans ma démarche de recherche. (*Ibid.*, 2002 : 15-18)

- *Identification du problème.*
- *Établissement d'un plan d'action.*
- *Mise en place de l'action*
- *Évaluation des effets de l'action*
- *Communication des conclusions et valorisation de la recherche.*

Comme Catroux le souligne, la recherche-action est « participative » et « collaborative ». Dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, la participation et l'application active du chercheur, de l'enseignant et des apprenants sont nécessaires (*Ibid.*, 2002 : 14). « Les participants ont connaissance de tous les aspects de l'action menée et prennent part aux phases de négociation, d'observation, et de prise de décision. Ils peuvent contribuer également à la sélection des stratégies mises en œuvre » (*Ibid.*, 14). Dans les phases de ma pratique pédagogique, j'ai parfois sollicité ma collègue pour des conseils et les étudiants pour un feed-back sur les stratégies mises en œuvre afin de bien avancer ma recherche.

1.3.1. Identification du problème

Pour identifier les problèmes sur l'interaction des apprenants par visioconférence, j'analyse leur engagement dans la communication orale par support audiovisuel et je leur distribue un questionnaire (cf. Annexe 2) pour connaître leur point de vue et leurs difficultés sur l'interaction orale. Cela me permet d'avoir une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques pour susciter et pour dynamiser l'interaction.

1.3.2. Établissement d'un plan d'action

Catroux considère que « Le plan d'action nécessite de se conformer à une méthode existante de recherche et présuppose l'utilisation d'outils rigoureux pour la collecte préalable de données » (2002 : 16). Après l'identification des problèmes sur l'interaction, je consulte une large documentation pour connaître les théories et les activités orales ludiques dans le domaine de l'interaction entre pairs et avec le professeur. Ensuite, je réfléchis aux données dont je pourrais me servir pour dérouler et avancer ma recherche et mon projet pédagogique. M'inspirant du contenu du cours "Méthodologie du mémoire", je choisis l'entretien et le questionnaire comme outils méthodologiques pour le recueil de données (je détaillerai l'utilisation de ces outils dans la page 23 et 24). Après le choix des outils, j'élabore un calendrier prévisionnel pour le recueil de ces données.

1.3.3. Mise en place de l'action

Au début de mon stage, je propose un questionnaire aux étudiants de mon groupe pour connaître leur profil, leur motivation et leur niveau de français notamment sur la compétence orale. Un grand nombre des questions abordent également leur attitude quant à la prise de parole et leur avis sur les cours en ligne. Chaque semaine, je consacre une séance sur quatre aux activités de conversation comme le travail de groupe et les jeux de rôles pour développer et améliorer leurs compétences interactives. Pour susciter leur motivation dans l'interaction, j'utilise des stratégies d'incitation et de régulation de leur tour de parole, je préserve leur face et gère les imprévus techniques, etc. J'enregistre les échanges interactionnels entre pairs et avec moi sur support audiovisuel afin de favoriser l'analyse de la progression de leurs compétences interactives et l'évaluation des effets de ma pratique pédagogique.

1.3.4. Évaluation des effets de l'action

À la fin de l'étape « mise en place de l'action », j'évalue la pertinence des stratégies mises en pratique en traitant et en interprétant les données recueillies.

L'entretien semi-directif (cf. Annexe 9) et le questionnaire de satisfaction (cf. Annexe 6) auprès des étudiants me renseignent sur mes pratiques à propos de l'interaction orale. En outre, j'analyse et compare des extraits d'enregistrements audiovisuels sur l'interaction et sur les activités conversationnelles des apprenants. Cela me permet de vérifier si leurs compétences interactives se sont améliorées.

1.3.5. Communication des conclusions et valorisation de la recherche

Comme l'indique Catroux, « Il est nécessaire, nous l'avons compris, de partager et de confronter ses points de vue et ses observations avec d'autres membres de l'équipe éducative » (2002 : 17). À la fin de mon projet, je parle de la situation d'apprentissage des étudiants et des stratégies mises en œuvre avec ma collègue qui avait le même cours que le mien le semestre dernier. Nous échangeons nos points de vue sur l'enseignement de l'oral, et elle approuve mes pratiques. Par ailleurs, je partage certaines stratégies réussies de ce semestre avec une autre collègue qui se chargera l'enseignement à mon groupe d'étudiants le semestre prochain.

2. Approche ethnographique

Cette approche aide l'enseignant à comprendre ce qui se passe dans ses cours par l'observation directe de sa propre pédagogie et aussi celle d'autres professeurs. Il recueille et analyse des données empiriques pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique, tant pour améliorer son enseignement que pour innover (Cambra Giné, 2003 : 13). L'approche ethnographique nous donne une méthode pour revisiter nos pratiques et réfléchir à notre pédagogie.

L'intérêt de l'approche ethnographique en classe de FLE est triple :

- D'une part, elle permet l'analyse du discours éducatif afin de comprendre les processus d'interaction pédagogique pour une construction progressive de savoirs partagés.
- D'autre part, elle facilite l'examen des discours produits au cours de la communication et de la construction linguistique des apprenants (*Ibid.* : 15).

Convaincue de l'intérêt de cette approche, j'enregistre mes cours sur support audiovisuel comme données empiriques qui me permettent de revoir et d'analyser les processus d'interaction. D'autre part, en analysant les enregistrements des cours,

j'entreprends un travail d'interprétation des extraits d'interaction des apprenants sous l'angle linguistique, discursif et affectif.

3. Méthodologie de recueil de données

Comme l'indique Tamim, « La collecte de données exige de la part du chercheur le choix d'instruments de recherche adéquats [...] aux objectifs visés » (2020 : 52). Afin d'obtenir des réponses plus précises, je me sers du questionnaire et de l'entretien pour le recueil des données.

3.1. Questionnaire

Le recours au questionnaire permet le recueil et l'analyse rapides de données. C'est un instrument de recherche pratique et riche d'informations. En amont, pour l'élaboration du questionnaire de satisfaction (cf. Annexe 6), je prépare de nombreuses questions qui abordent explicitement les éléments nécessaires à l'évaluation de mon enseignement. Le premier questionnaire (cf. Annexe 2) diffusé au début du semestre comprend beaucoup de questions ouvertes qui permettent de préciser et compléter les réponses aux questions fermées. « Les questions ouvertes, parfois introduites dans les questionnaires, [...] sont beaucoup plus difficiles à traiter. Elles doivent donc être en nombre assez limité » (Mugnier, 2022 : 06). En tenant compte de cette difficulté du traitement des données, je conçois plus de questions fermées à une seule réponse ou à plusieurs réponses possibles. Certaines questions fermées sont « fondées sur des échelles de mesure ». J'utilise l'Échelle d'Osgood qui « est construite en opposant deux adjectifs ou deux termes de sens contraire » afin de permettre à l'étudiant de « positionner son opinion ou son attitude » (*Ibid.*) sur cette échelle. Les données recueillies renseignent sur mes pratiques concernant l'interaction en classe (cf. Annexe 6).

En ce qui concerne le premier questionnaire diffusé la troisième semaine du stage (cf. Annexe 2), de manière à faciliter l'utilisation du questionnaire aux apprenants, toutes les questions sont élaborées en chinois. Je gradue les questions du plus facile au plus difficile et du général au particulier. Je pose quelques questions sur le profil des étudiants, sur leur motivation et sur leur niveau du français, notamment sur la compétence orale. D'autre part, un grand nombre des questions abordent leur attitude quant à la prise de parole et leur avis sur les cours en ligne.

Dans l'intention de recueillir et d'analyser les réponses aux questionnaires, j'ai recours à un outil en ligne. Cet outil présente certaines données recueillies sous forme de graphiques que j'utiliserai dans la partie 4 de mon mémoire (cf. Annexes 3 et 7).

3.2. *Entretien*

Les trois dernières semaines de mon stage, je mène un entretien semi-directif avec l'apprenante Léa pour faire le point sur leur apprentissage (cf. Annexe 9). Je lui demande si elle s'adapte au rythme de l'enseignement, si les activités conversationnelles l'intéressent... J'aborde aussi ses difficultés de participation à l'interaction entre pairs et avec moi. Je lui demande des suggestions sur la manière d'organiser les discussions de groupe et sur la conception des activités interactives. En adoptant une attitude souple, bienveillante, je l'interromps rarement sauf quand elle s'écarte du sujet. Je prends en notes les idées sur lesquelles je souhaiterais revenir. Après cet entretien, je transcris le discours oral et ajoute des idées d'analyse et des pistes à explorer dans mon carnet d'idées afin de les exploiter plus facilement dans mon analyse.

Par ailleurs, selon leur feed-back, je rectifie le rythme et la méthode d'organisation des activités conversationnelles. J'aurais dû mener un nouvel entretien avec Léa pour évaluer le résultat de ces modifications, mais je n'ai pas pu le faire faute de temps du fait de la lourdeur de transcription de l'enregistrement audio. Je me sers néanmoins d'un autre outil méthodologique sous forme écrite : le questionnaire de satisfaction pour l'évaluation de mes pratiques du semestre.

3.3. *Enregistrement audiovisuel*

J'utilise l'enregistrement audiovisuel sur Zoom comme méthode complémentaire de recueil des données. Cette méthode me permet de transcrire l'essentiel des échanges verbaux et non verbaux avec mes étudiants et l'entretien semi-directif (cf. Annexe 9). Ces transcriptions écrites me permettent de mener une analyse plus rigoureuse des situations en interaction. C'est avec leur accord que je pratique ces enregistrements. Durant l'entretien, je relève les mots clé des échanges entre l'interviewé et moi-même. Ces notes doivent m'aider à me rappeler les grandes lignes de l'entretien. Avec l'enregistrement audiovisuel, qui offre l'intégralité des échanges, je pourrai ainsi affiner mon analyse.

Ma recherche concerne l'observation et l'appréciation du développement des compétences interactives et discursives des apprenants. L'enregistrement audiovisuel m'aide à identifier efficacement les problèmes rencontrés par les étudiants dans leur participation à

l'interaction orale. Dans l'étape d'« Évaluation des effets de l'action », en comparant les extraits des enregistrements sur l'interaction des élèves, j'évaluerai aussi la pertinence de mes pratiques en observant et vérifiant s'il y a progression de leurs compétences. Cette évaluation aura une dimension descriptive puis analytique dans la partie 4 "Analyse de l'évolution des compétences en interaction et de la pertinence du choix des stratégies".

4. Méthodologie d'analyse de données recueillies

Après la collecte de données, la phase d'analyse est indispensable et cruciale car certaines données sont abstraites et implicites. Dans ce cas, il faut des méthodologies d'analyse pour les rendre explicites et utilisables pour aboutir aux objectifs de la recherche. Je recueille les données nécessaires par l'entretien, le questionnaire et l'enregistrement audiovisuel. Pour rappel, ma problématique est : comment susciter la motivation et favoriser l'implication des apprenants dans l'interaction orale entre pairs et avec l'enseignant par visioconférence en milieu universitaire chinois ? C'est pour y répondre que j'ai recours à la transcription des enregistrements audiovisuels, notamment pour mon analyse qualitative. À l'aide des méthodologies qualitatives, j'analyse les enregistrements audiovisuels des cours, de l'entretien et des extraits centrés sur l'interaction des apprenants. Par ailleurs, pour l'exploitation des questionnaires, j'utilise la démarche méthodologique quantitative, bien que le nombre d'échantillons soit assez faible pour la validation statistique.

4.1. Transcription

Comme je viens de le mentionner, la plupart des données collectées sont sous forme orale. La transcription de ces données est un travail rigoureux et lourd. Donc, je ne relève que les éléments utiles à mon analyse des données. Pour l'enregistrement audiovisuel de l'entretien entre l'apprenante et moi, je transcris nos échanges sur ses difficultés de participation à l'interaction, sur ses suggestions concernant la manière d'organiser les discussions de groupe et sur la conception des activités interactives. Quant aux transcriptions des échanges interactionnels, dans le chapitre 8, je sélectionne celles qui peuvent illustrer la mise en œuvre de mes stratégies pour susciter et dynamiser les échanges oraux et l'interaction des apprenants. Je peux ainsi mieux évaluer la pertinence de mes méthodes pédagogiques. Dans le chapitre 9, je choisis des transcriptions sur les interactions des apprenants durant les jeux de rôles au début, au milieu et à la fin de mon projet pédagogique pour vérifier le processus de développement de leurs compétences interactionnelles.

De manière à faciliter la lecture et l'analyse des interactions dans la transcription, je numérote les tours de parole et nomme les interlocuteurs avec des prénoms modifiés. Par ailleurs, je mets en caractères gras les points saillants des phénomènes observés. Ces segments en gras sont ceux que je voudrais analyser en particulier.

Afin de rester fidèle à l'enregistrement audiovisuel, j'opte pour les conventions de transcription (cf. Annexe 10) élaborées par le groupe IDAP (Interactions didactiques et agir professoral) du laboratoire de DILTEC qui appartient à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Ces conventions conservent « la totalité des informations verbales, para-verbales et non verbales d'interaction » (Galligani, 2021 : 16).

Pour les informations verbales, afin de rendre la transcription plus compréhensible et fiable, ces conventions me fournissent une méthode de « transcription mixte avec insertion de passages en phonétique dans une transcription orthographique » (*Ibid.*), comme ce type de signe : [blāk]. En ayant recours à l'Alphabet Phonétique International (API), j'accède aux « faits d'oralité plus directs et plus proches de la réalité » (*Ibid.*). En ce qui concerne les informations para-verbales et non verbales d'interaction, par de nombreux signes para-verbaux comme “↑” “:” “↓”, etc., ces conventions me permettent de noter la prosodie qui « renvoie à l'intonation (montante, descendante, en plateau), à l'accent (de longueur, d'intensité, d'amplitude), au rythme, au débit et aux pauses » (*Ibid.*). La transcription de la prosodie est un outil indispensable pour structurer l'énoncé et pour « véhiculer des informations essentielles à la communication » (*Ibid.*). Par référence à ces conventions, j'utilise un type d'insertion, comme “(rives)” pour transcrire les informations non verbales.

4.2. Méthodologies qualitatives

Après la transformation de la parole en écrit, je passe à l'analyse qualitative. En ayant recours aux transcriptions des extraits d'enregistrements audiovisuels, je me focalise sur l'analyse des échanges entre étudiants et entre les étudiants et moi-même durant l'interaction, notamment durant des activités conversationnelles comme les jeux de rôle et les discussions du groupe. L'analyse porte sur la participation ainsi que la richesse du contenu des échanges, leur fluidité et leur qualité. En outre, l'analyse des éléments para-verbaux et non verbaux est aussi indispensable. En comparant les interactions au cours des activités conversationnelles des apprenants au début, au milieu et à la fin de mon projet pédagogique, je souhaite vérifier si leurs compétences discursives et interactives se sont améliorées. Par ailleurs, dans le chapitre 8, après la description de stratégies visant à favoriser l'interaction, je sélectionne une transcription qui peut illustrer leur mise en pratique et la réaction des apprenants durant

les échanges interactionnels. À partir de cela, je peux évaluer la pertinence de mes pratiques visant à susciter et à dynamiser l'interaction en cours.

4.3. Méthodologies quantitatives

Les données chiffrées issues des questionnaires fournissent la base de mon analyse quantitative. Comme le nombre de mes étudiants est restreint, je ne collecte qu'une vingtaine d'échantillons. Malgré cela, les échantillons collectés sont suffisants pour illustrer les difficultés, les attitudes et les motivations de mes apprenants en interaction ainsi que leur stade d'apprentissage. Je traite les résultats des deux enquêtes avec un outil en ligne qui m'aide à trier et à filtrer l'ensemble des données qui alimentent mon analyse. Ces données se seront traduites en graphes et pourcentages afin de rendre plus claires la lecture et l'interprétation des résultats.

Dans ce chapitre, j'ai présenté les approches de ma recherche et les méthodologies dédiées au recueil et à l'analyse des données. Maintenant, je vais aborder les différentes théories fondamentales qui me permettent de mettre en œuvre mon projet pédagogique visant à favoriser l'interaction des apprenants et d'analyser des données sur la communication interactionnelle en classe.

Partie 2
-
Cadre théorique

Chapitre 3. Approches de l'interaction

Dans ce chapitre, j'aborderai les concepts théoriques concernant la notion d'interaction et ses différents types : verbal, non-verbal et para-verbal. Tout d'abord, je présenterai la notion d'interaction. Ensuite, je parlerai de l'interaction verbale et des méthodes de régulation des échanges verbaux pour favoriser et dynamiser l'interaction en classe. Puis, je mentionnerai les différentes catégories de signes non verbaux utilisés au cours de l'interaction. Enfin, je m'intéresserai aux signes intervenant dans l'interaction para-verbale et à leur fonction sémantique et pragmatique dans les échanges.

1. Interaction

1.1. Notion d'interaction

C. Kerbrat-Orecchioni définit l'interaction au travers de l'engagement des locuteurs dans l'échange. « L'interaction est le lieu d'une activité collective de production de sens qui implique une détermination réciproque et continue, des comportements des acteurs en présence et la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites » (1990 : 28, cité par Thang Canh Nguyen, 2013 : 118). R. Vion souligne que « Les productions communicatives comme des co-activités se déroulent sur les plans verbaux, para-verbaux et non-verbaux » (1992 : 259). En effet, l'interaction est une forme de productions communicatives. Comme elles, l'interaction renvoie soit au mode verbal, para-verbal ou non-verbal, soit à leur combinaison, comme nous le verrons dans ce qui suit.

2. Interaction verbale

2.1. Approches de la notion

Comme l'indique C. Kerbrat-Orecchioni, « L'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants. Les participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (1998 : 55). L'interaction verbale joue un rôle majeur au sein du processus communicatif. Elle est souvent réalisée au travers de la conversation. R. Maaroufi considère que « le déroulement de la conversation se base sur le processus de constitution et de négociation de la signification assumé réciproquement par l'émetteur et le récepteur » (2020 : 07). Dans une interaction didactique, chaque participant engagé est en même temps un émetteur et un récepteur d'informations. Ainsi l'enseignant pose des questions aux apprenants, il est à la fois émetteur et récepteur, parce qu'il déclenche la parole et attend le

tour de parole des élèves.

M. Bakhtine souligne que « l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage » (1977 : 136). L'interaction verbale soutient la pratique langagière, elle favorise les processus acquisitionnels de la langue. Dans une perspective interactionniste et acquisitionniste, plus les apprenants communiquent, s'expriment et interagissent à l'oral, plus ils ont de chances de développer leurs compétences à communiquer (Thang Canh Nguyen, 2013 : 352).

2.2. Régulation des échanges verbaux en classe

2.2.1. Tours de parole

L'interaction verbale est essentielle dans l'acquisition langagière, mais il est indispensable de réguler par des tours de parole les échanges verbaux pour le bon déroulement du processus pédagogique. Selon E. Jouin, E. Ravazzolo, G. Vigner et V. Traverso, « Les tours de parole sont une succession de productions verbales qui proviennent de différents locuteurs et qui se suivent successivement les uns après les autres » (2016 : 43, cité par G. Yildirim, 2017 : 21). Ces tours ne sont pas des « unités syntaxiques », mais des « unités interactives » où chaque participant délimite et négocie sa production avec son interlocuteur (*Ibid.*). Comme le précise F. Cicurel, « L'enseignement d'une langue étrangère au sein d'une classe se présente comme une forme dialoguée, c'est-à-dire comme une suite d'échanges verbaux constitués par une alternance de tours de parole des co-actants » (2011 : 10).

Azzeddine (2011 : 06) distingue trois types de tours de parole (TP désormais) :

- « Tour de parole hétéro-sélectionné : c'est le cas lorsque l'un des participants prend la parole à la demande d'un autre participant » dans le respect des règles de bon fonctionnement sous le contrôle de l'enseignant. Pendant le cours, en outre, l'enseignant, pour inciter les apprenants à parler, donne des injonctions sous forme de questions ou de termes d'adresse.

- « Tour de parole sollicité : Nous parlons de TP sollicité lorsqu'un apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandée à l'enseignant ». Pour les apprenants, ce type de tour de parole se demande en général par un geste (lever la main...) et/ou en appelant le professeur... D'autre part, l'enseignant « alloue alors la parole par un geste de la main ou de

la tête ou bien en interpellant l'apprenant ».

- « Tour de parole auto-sélectionné : le participant prend lui-même l'initiative de la parole. C'est une intervention spontanée, contrairement à l'hétéro-sélection ». En classe, il peut y avoir des chevauchements de prise de parole. Dans ce cas, le professeur joue un rôle régulateur des interventions.

2.2.2. Allocation des tours de parole

L'enseignant joue donc un rôle de « meneur de jeu » en régulant les échanges verbaux des apprenants comme l'indique L. Dabène (1984 : 39-46). Afin de faire progresser l'interaction, l'enseignant peut utiliser plusieurs modalités pour attribuer et réguler les tours de parole. E. Jouin, E. Ravazzolo, G. Vigner et V. Traverso distinguent deux procédés d'allocation du tour de parole : « l'alternance autogérée » et « l'alternance réglée » (2016 : 47- 48). « L'alternance autogérée » est similaire à ce que je viens de mentionner dans le « tour de parole auto-sélectionné » : les apprenants se désignent eux-mêmes quand le professeur interroge. Le tour de parole reste libre et spontané. « L'alternance réglée » ressemble à ce que je viens d'indiquer dans le « tour de parole hétéro-sélectionné » : l'attribution de la parole est gérée par l'enseignant.

2.2.3. Schéma de prise de parole

En classe de FLE, l'enseignant et les apprenants prennent communément la parole en fonction du schéma : « P / A / P / A ». Le « A » correspond soit à un même apprenant soit à des apprenants différents. Le tour de parole de l'enseignant s'intercale souvent entre deux tours de parole d'apprenants. « C'est en effet l'enseignant qui lance les questions et donne ensuite un feed-back positif ou négatif » (Cicurel, 2011 : 203). Ce schéma se décompose en trois temps : la sollicitation du professeur, la réponse de l'apprenant et la correction (*Ibid.*).

2.2.4 Co-construction du sens

« L'engagement interactionnel se fait jour à travers les phénomènes de négociation du sens (Long, 1983 ; Varonis & Gass, 1985) [...], par négociation du sens, il faut entendre certains ajustements conversationnels ayant pour but d'éviter une impasse de la communication » (Dejean & Sarré, 2017 : 154).

Selon la théorie des mouvements d'alignement de Nofsinger (1991 : n.p.), A. Dings (2007 : n.p.), Jacoby et Ochs (1995 : n.p.), la co-construction du sens se réalise en classe par

plusieurs moyens, tels que « les reformulations et les activités d'évaluation positive ou négative des propos de son interlocuteur », « les achèvements collaboratifs » et « les contributions collaboratives » dont la production peut-être en harmonie ou en contradiction avec les énoncés des interlocuteurs (*Ibid.*, s.d. : 155).

3. Interaction non verbale

Les signes non verbaux « jouent un rôle important dans le processus d'interprétation des signes linguistiques dont ils accompagnent l'énonciation » (*Ibid.*). L'interaction non verbale représente tout échange ne faisant pas intervenir la parole, mais ayant recours au langage du corps et aux signes non verbaux pour la transmission des messages et les échanges entre les interactants (Freslon, 2019 : 09). Le non-verbal vient renforcer la compréhension du verbal. Au cours de l'interaction, on émet et reçoit les informations à l'aide des éléments linguistiques (verbaux) et des « systèmes sémiotiques non langagiers » qui sont codés (Dolz & Schneuwly, 1998 : 56).

3.1. Types de signes non verbaux

En plus des éléments verbaux, l'interaction se réalise aussi par l'ensemble des signes non verbaux. Sans ces signes, les productions communicatives sont incomplètes. Chabanne (1995 : 45) les répertorie en plusieurs catégories comme :

- « les signes statiques, constitués par l'apparence physique, la physionomie, la coiffure, le vêtement, les parures, les accessoires à valeur symbolique (interprétés comme des signes, des marqueurs : nez rouge = clown, bouteille = ivrogne, etc.) ;

- « les signes “cinétiques rapides” : les regards, les mimiques et les gestes » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 137, cité par Chabanne, 1999 : 45) ;

- « les signes “cinétiques lents”, c'est-à-dire essentiellement les attitudes et les postures ».

4. Interaction para-verbale

4.1. Types de signes para-verbaux

L'interaction se manifeste aussi de façon para-verbale. Selon Chabanne, le domaine du para-verbal recouvre les éléments suivants (C. Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 137 et 1994 : 16-17, cité par Chabanne, 1999 : 39) :

- « la prosodie, qui concerne tous les phénomènes “de quantité, de ton, d’accent, de contour intonatif”, etc. et qui résulte principalement des variations de la fréquence fondamentale de la phonation, de son intensité et de sa durée » (Bubois et *al.*, 1994 : 385, cité par *Ibid.*) ;

- « le débit, c’est-à-dire la vitesse d’élocution » ;

- « les différentes pauses (moments d’interruption de l’articulation) dont la longueur et la position peuvent être fonctionnelles ou sémantiquement significatives » ;

- « les différentes caractéristiques de la voix (hauteur, timbre, intensité, etc.) » ;

- « les particularités individuelles ou collectives de la prononciation, qui nous permettent de différencier des voix d’enfant, de vieillard... ou les “accents” régionaux, sociaux, nationaux... Ces particularités sont suffisantes pour nous permettre de reconnaître [les] individus “à la voix” ».

4.2. Fonction sémantique et pragmatique des signes para-verbaux

Les signes para-verbaux ont l’objectif de « préciser la façon dont une phrase est prononcée en fonction d’un certain contenu émotif (admiration, étonnement, ironie, par exemple), ils sont dotés d’une valeur iconique permettant un décodage universel » (Dubois *et al.*, 1994 : 386, cité par *Ibid.* : 42). Par ce type de signes, il est facile d’ « obtenir des informations fines (par ex., sexe, âge, état émotif) sur des locuteurs dont on entend la voix » (*Ibid.*) pour bien comprendre le discours. En outre, ces signes peuvent dynamiser l’interaction en rendant les énoncés plus vivants.

Chapitre 4. Analyse des interactions en classe de FLE

Le chapitre précédent a présenté les différents types d'approches de l'interaction. Dans ce chapitre, je développerai les concepts théoriques afin d'étayer mon analyse des stratégies mises en pratique pour dynamiser l'interaction entre pairs et avec l'enseignant par visioconférence. Dans un premier temps, j'aborderai les rôles et les places interactionnels en classe. Ensuite, je parlerai de la face des interlocuteurs, de la politesse et des termes d'adresse. Enfin, je mentionnerai le feed-back de l'enseignant et la motivation des apprenants.

1. Rôles interactionnels en classe de langue

« Le rôle correspond aux comportements et aux conduites attendus chez une personne occupant une position déterminée » (Postic, 1979 : 99, cité par Boucharéchas, 2019 : 32).

Dabène distingue trois rôles de l'enseignant (1984 : 39-46) :

- celui de « vecteur d'informations » : en tant qu'expert, l'enseignant transmet des connaissances aux apprenants « novices ».

- celui de « meneur de jeu » : il désigne le locuteur et décrit la tâche à accomplir. En outre, il régule les échanges verbaux des apprenants et fait progresser l'interaction en posant de « vraies » ou « fausses » questions qui lui permettent de contrôler leurs acquisitions et leur compréhension.

- celui d'« évaluateur » : il valide ou corrige leurs productions en apportant du feed-back positif ou négatif.

2. Places interactionnelles

Durant l'interaction en classe, en tant que participants, l'enseignant et les apprenants ont une place interactionnelle différente. Selon Vion, durant le processus de formation, l'enseignant et les apprenants sont liés par un contrat didactique afin de jouer des rôles relatifs à leurs places institutionnelles respectives d'enseignant et d'apprenant (1996 : 04). Il souligne aussi qu'« on peut définir le cadre interactif à l'aide du rapport de place dominant constitutif de la relation » (Vion, 1996 : 04). À partir de ça, Azzeddine précise la place des locuteurs dans le cadre interactif, il considère que « La place d'un individu se définit toujours par rapport à celle de son interlocuteur à un moment précis de l'interaction » (2011 : 09). Par cette notion, on peut déterminer « le positionnement complexe » entre des locuteurs dans une interaction (*Ibid.*). Selon Vion, l'analyse d'une interaction demande de prendre en

compte la complexité de la relation des participants (1996 : 04). En général, les places interactionnelles en classe entre les apprenants et le professeur se structurent selon deux axes : vertical et horizontal. Néanmoins, ces places ne sont pas toujours fixées en fonction des situations interactionnelles, elles peuvent se négocier entre les différents acteurs.

2.1. Axe vertical

Bien que la position sur des actes conversationnels varie selon la situation du cours et les personnalités des personnes, il existe en général une hiérarchie en faveur de l'enseignant. Cambra Giné (2003 : 89) précise cette hiérarchie, elle considère que la relation entre l'enseignant et les apprenants est verticale. Par ailleurs, elle explique comment se met en place cette relation hiérarchique : « Les rapports de domination, dans une telle interaction, se manifestent à travers les taxèmes [...] qui ont une pertinence décisive dans le déroulement des interactions asymétriques » (*Ibid.*). Kerbrat-Orecchioni définit les « taxèmes » qui « sont des signaux, de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants dans un échange et qui ont pour but d'indiquer, de revendiquer, de renforcer ou de modifier un rapport de places » (1990, cité par Azzeddine, 2011 : 10). L'enseignant gère et contrôle l'interaction avec les apprenants par des taxèmes, comme le fait « d'avoir le monopole du temps et de la parole ainsi que de l'initiative et de l'attribution des tours de parole, d'interrompre et d'intervenir à tout moment » (Cambra Giné, 2003 : 89). En tant qu'expert des langues, placé en position dominante, les tâches de l'enseignant sont « de l'ordre de l'injonction, du jugement, de la correction » (Cicurel, 1991 : 262, cité par Muller, 2011 : 02).

F. Cicurel souligne que « Les interactants ne sont pas dans la même position par rapport au savoir, à l'objet à transmettre. L'un est compétent et l'autre doit apprendre » (1993 : 93-104). En tant que novice, les apprenants se situent en position basse. « L'apprenant est souvent dans la position de celui qui "répond" à un participant qui "interroge" » (F. Cicurel, 2011: 30). Il doit exécuter les activités proposées par l'enseignant. Contrairement à leur professeur, leur prise de parole est régulée et évaluée.

2.2. Axe horizontal

La relation entre les apprenants se crée selon un axe horizontal. Au sein de l'interaction en classe, la relation entre eux est relativement égalitaire et symétrique parce qu'ils ont le même statut : récepteur des connaissances qui suit le même programme de formation (Thang Canh Nguyen, 2013 : 164).

En réalité, du fait de l'asymétrie de la compétence linguistique, les apprenants maîtrisent inégalement la langue cible. Comme Gschwind-Holter l'a indiqué, « La compétence est loin d'être uniforme d'un locuteur à l'autre » (1981 : 18, cité par *Ibid.*). Dans l'interaction entre eux, du fait de leur différence de niveau, certains disposent d'une position haute au moment où ils corrigent ou aident à compléter les interventions de leurs camarades. Dans ce cas particulier, les places interactionnelles se situent sur un axe horizontal caractérisé par une certaine distance entre les apprenants en raison de l'hétérogénéité de niveau. Ces places se situent également sur un axe vertical du fait de cette différence de niveau qui met les plus avancés en position haute quand ils aident ou corrigent leur camarade.

2.3. Négociation de place interactionnelle

« Par nature instables, les places font l'objet de négociations au cours de l'échange et sont sujettes à transformation (Vasseur, 2001 : 135, cité par Muller, 2011 : 02). Bien qu'il existe en général une hiérarchie en faveur du professeur, les places interactives ne sont pas fixées et peuvent être modifiées. Comme Kerbrat-Orecchioni l'a indiqué, « Les positions étant attribuées par autrui ou par la situation a-priori, les interactants peuvent les accepter mais aussi les rejeter, les contester, en tentant de constituer un nouveau rapport de places entre eux » (1992 : 74, cité par Boucharechas, 2019 : 35).

3. Face

« Les interactants utilisent des procédures rituelles spécifiques pour ménager la face des autres et leur propre face, de façon à atténuer les menaces potentielles » (Cambra Giné, 2003 : 90). La face a un rôle important dans l'interaction verbale et non verbale en classe. La notion de « face » n'est pas un concept linguistique mais sociologique (U. Dausendschön-Gay & U. Krafft, 1991: 37). Comme E. Goffman l'indique, elle est « La valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974 : 09).

3.1. Types de face

Selon les conventions interactives, chaque participant doit mettre en œuvre une stratégie pour protéger sa face et de ne pas menacer celle d'autrui. Selon E. Goffman (1987 : 285) et pour P. Brown et S. Levinson (1987 : 345), tout être social possède deux faces :

- « La face négative, qui correspond à ce que E. Goffman [...] décrit comme les "territoires du moi" auquel les autres n'ont pas droit d'accès, comme des savoirs secrets et/ou

le territoire corporel, etc. ». Cambra Giné souligne que « les questions embarrassantes impliquant une intrusion dans la vie privée peuvent menacer le territoire de l'autre » (2003 : 91).

- « La face positive, qui correspond en gros au narcissisme, et à l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction ». Cambra Giné mentionne aussi de nombreux « actes menaçants » pour la face positive de l'autre, comme « la critique », « le reproche », « les évaluations », « les corrections » et « les réparations » (*Ibid.*). En tant qu'enseignant, il faut faire attention à ménager les faces des apprenants. Cambra Giné donne des conseils sur la gestion des faces : « Ils [les professeurs] évitent, atténuent ou euphémisent autant que possible les critiques directes, les reproches, les évaluations négatives, évitant ou réparant les actes menaçants » (*Ibid.*). De Bosset détaille ces conseils, l'enseignant évite d'employer le “non” explicite lors des séquences de correction, il doit utiliser d'autres stratégies positives et favorables à l'autocorrection, telles que la correction-injonction ou la correction-relance incitant à une réflexion métalinguistique (1998, cité par *Ibid.*).

4. Politesse

La politesse est étroitement liée à la face, comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni,

La politesse est un ensemble de procédés permettant de concilier le désir mutuel de préservation des faces avec le fait que la plupart des actes accomplis durant l'interaction risquent de venir menacer telle ou telle des faces en présence (1994 : 88).

La politesse joue un rôle essentiel dans les échanges entre individus. Goffman met en avant son usage comme moyen de protéger la « face » des interlocuteurs. Dans toute interaction, il existe un caractère spontané et imprévisible qui peut déstabiliser une personne et créer un malentendu. Ce malaise ressenti peut être vécu comme une atteinte de la face de celui qui la perçoit ainsi. Les interactants unis par un « contrat conversationnel » peuvent avoir recours à des procédés qualifiés de préventifs et défensifs associés respectivement à une politesse positive ou négative (Brown & Levinson, 1978, 1987). En effet, la politesse est un outil fructueux pour protéger la face d'autrui et éviter une situation de conflit, comme l'indique F. Flahault, « Les usages de politesse visent à contrôler les situations où l'on risque sa face, où l'on menace celle de l'autre aussi, afin que la face de l'autre soit préservée et même valorisée, ceci à charge de revanche, pour que l'autre procède de la même manière » (1978 : 59).

5. Termes d'adresse

L'utilisation des termes convenables d'adresse est importante dans l'interaction, parce qu'elle manifeste la politesse envers les interlocuteurs. « Les termes d'adresse désignent “ l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocataire(s)” » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 15, cité par Boucharechas, 2019 : 37) ; L'emploi des termes d'adresse constitue un acte fondamental dans la relation en choisissant des pronoms ou des noms appropriés à la situation, à l'interlocuteur et à son statut (*Ibid.*). Braun répartit ces termes en deux catégories, les « pronoms d'adresse » et les « noms d'adresses » (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 18).

Les « pronoms d'adresse » sont sous deux formes dont l'usage est déterminé par la proximité de relation interpersonnelle, le “Tu” (proche) et le “Vous” (distant), mais également par les intentions des interactants sur la relation : désir de se rapprocher / de dresser une distance, ou l'emploi du “tu” injurieux entre inconnus, considéré comme une « violation de territoire », une « familiarité déplacée » dans le rapport de places (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 45-49, cité par Boucharechas, 2019 : 35).

Les « noms d'adresse », aussi nommés « appellatifs », disposent d'une « fonction vocative » qui « servent à interpeller un interlocuteur ou parler d'une tierce personne absente de la situation » (*Ibid.*). Brown & Levinson (1998) le précisent, les « noms d'adresse » comprennent les « anthroponymes » ou « noms “personnels” » comme “noms” et “surnoms” ; « appellatifs » comme “monsieur” et “madame” et « termes de profession » comme “professeur”...

6. Feed-back

Celik & Mangenot considèrent que « les échanges dans la communication pédagogique asynchrone suivent la structure suivante : “Consignes => Contributions répondant aux consignes => Feed-back” » (2004 : 77, cité par Muller, 2014 : 02). Cette structure ressemble au Schéma IRE (initiative, réponse, évaluation) des interactions de la classe de langue que Sinclair & Coulthard ont mis en évidence (1975, cité par *Ibid.*). Comme l'indique Dabène, l'enseignant joue le rôle d'« évaluateur » : il « juge la qualité et l'acceptabilité de la production de l'apprenant » (1984 ; Bosc-Miné, 2014, cité par Pierret, 2019 : 18). Néanmoins, selon Połtorak, le feed-back ne se borne pas à un simple jugement sur l'exactitude de leur production, il est aussi censé constituer une aide pertinente et

véritablement profitable dans le processus d'appropriation d'une langue cible (2011 : 35, cité par *Ibid.*).

En fonction de l'objectif d'évaluation, le feed-back se traduit de deux manières : le feed-back positif et négatif. « La notion de feed-back renvoie d'une part à l'évaluation formative (Mangenot & Zourou, 2007 : 66 ; Narcy-Combes, 2005 : 160) et d'autre part à la dimension socio-affective » (*Ibid.*). Le feed-back positif s'exprime par des félicitations, des encouragements ou encore de l'approbation, etc. De ce fait, l'enseignant stimule, encourage et motive les apprenants. Le feed-back négatif « vise à signaler des écarts entre la production des apprenants et celle attendue » (*Ibid.* : 03). Par des commentaires et des notations, l'enseignant évalue et corrige les imperfections de leurs productions. Ces commentaires risquent de heurter la susceptibilité des élèves (*Ibid.*). Durant ce processus du feed-back négatif, les apprenants sont susceptibles de ressentir des « sentiments d'injustice passagers et parfois ravageurs à long terme » (De Ketele, 2010 : 25, cité par *Ibid.*). Dans ce cas, ce feed-back « peut avoir un impact sur la motivation de l'apprenant, remettant parfois en cause la totalité de son apprentissage ainsi que ses performances dans la langue cible » (*Ibid.*). Pour prévenir cette situation, le professeur doit utiliser des modalités adaptées pour ménager leur face.

De même que le feed-back a plusieurs fonctions, il s'exprime sous différentes formes. Połtorak propose deux grandes catégories d'expression du feed-back (*Ibid.*). L'une des formes les plus employées est le « feed-back verbal » (2011 : 36, cité par *Ibid.*). Selon la réponse ou la production des apprenants, l'enseignant fait des commentaires oraux ou écrits pour l'évaluation. L'autre forme est le « feed-back non-verbal (*Ibid.*) qui se manifeste par une expression faciale, un sourire ou encore un geste. Il s'agit d'un feed-back muet mais expressif.

7. Motivation

La motivation est l'un des facteurs essentiels qui influe sur la participation des apprenants dans l'interaction orale. Plus ils sont motivés, plus ils ont envie de s'exprimer et de s'engager dans la communication interactionnelle. Il est important de connaître la notion et les types de motivation pour motiver les apprenants.

7.1. Définition de la motivation

La définition de la motivation est multiple car elle peut être abordée sous différents angles. Sous l'angle du ressort intra-individuel, Fenouillet la définit comme « une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (2019 : 04, cité par Tuboeuf, 2021 : 08). Sous l'angle affectif, Nuttin considère par exemple la motivation comme « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but » (Nuttin, 1985 : 78, cité par Zhao, 2015 : 47).

Tardif et Viau définissent la motivation sous l'angle pédagogique. Tardif établit un lien entre la motivation scolaire et la réalisation des tâches des apprenants. Selon lui, la motivation scolaire, c'est essentiellement « l'engagement, la participation, et la persistance des élèves dans une tâche » (Tardif, 1992 : 91, cité par *Ibid.*). Par ailleurs, Viau souligne que la motivation trouve sa source non seulement dans l'élève lui-même, mais aussi dans son environnement d'apprentissage. Comme il l'indique : la motivation scolaire est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2003 : 07, cité par *Ibid.*).

7.2. Types de motivation

Vianin développe la définition de la motivation selon deux axes : la « motivation intrinsèque » et la « motivation extrinsèque » (Vianin, 2006 : 30, cité par Zhao, 2015 : 47).

- La « motivation intrinsèque » est considérée comme l'ensemble des « forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par l'intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (*Ibid.*). Dans ce type de motivation, Vianin considère que la motivation provient d'éléments internes à l'individu qui entraînent son action. « La motivation intrinsèque » correspond à être « motivé pour » (*Ibid.*).

- La « motivation extrinsèque » est externe à l'individu. « Ce sont les renforcements, les feed-back et les récompenses qui alimentent la motivation » (*Ibid.*). Ce type de motivation correspond à être « motivé par » (*Ibid.*). Durant le processus d'apprentissage des élèves, l'enseignant peut susciter leur désir d'apprentissage et les motiver par de multiples

stratégies, comme les encouragements, les feed-back positifs, les compétitions entre pairs et les récompenses, etc.

Dans ce chapitre, je mentionne les différents concepts théoriques qui influent sur la participation des apprenants à l'interaction. La conception et la mise en œuvre des tâches et des activités concernant les échanges oraux peuvent aussi favoriser leur participation.

Chapitre 5. Tâches et activités favorisant l'interaction

Pour susciter la motivation des apprenants, l'enseignant doit concevoir diverses activités et tâches pédagogiques favorisant l'interaction. Ainsi, j'aborderai tout d'abord la notion de tâches et les difficultés de leur réalisation en interaction développées dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR. Conseil de l'Europe, 2001). Ensuite, je présenterai les différentes formes d'activités comme le jeu, le jeu de rôles et le travail en groupe.

1. Tâche

1.1. Notion de tâche

Dans le domaine de la didactique des langues, le CECR définit la tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16). Pour cela, il faut mobiliser les compétences nécessaires pour mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un domaine défini (*Ibid.*, 121). Durant le processus de réalisation d'une tâche collective, la communication est essentielle. Les participants « s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation » (*Ibid.*).

1.2. Tâche pédagogique

En contexte pédagogique, l'enseignant conçoit et propose des tâches pour développer les compétences des apprenants. Certaines tâches sont fondées sur la situation en classe, le contenu des activités est souvent éloigné de la vie réelle des apprenants. Mais pour développer les compétences communicatives, on demande aux apprenants de jouer le jeu : « Les apprenants s'y engagent dans un "faire-semblant accepté volontairement" pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens » (Conseil de l'Europe, *Ibid.*).

Ce type de tâches pédagogiques cherche à « développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier ». « Les tâches pédagogiques communicatives visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle » (*Ibid.*). L'intérêt de l'exercice est de permettre aux apprenants de comprendre, négocier et exprimer à la fois le sens pour atteindre un but communicatif (*Ibid.*). Dans le choix de ces activités, il est important de maintenir un équilibre entre la forme (négocier, communiquer) et le fond (le sens) (*Ibid.*).

2. Difficultés de la réalisation des tâches pédagogiques d'interaction

La réalisation des tâches pédagogiques d'interaction est conditionnée non seulement par les compétences et les caractéristiques de l'apprenant, mais aussi par les conditions et les contraintes dans lesquelles la tâche est accomplie (Conseil de l'Europe, 2001 : 123).

2.1. Compétences et caractéristiques des apprenants

Ces compétences et caractéristiques concernent « les intentions propres à l'apprenant » et « son style d'apprentissage » (*Ibid.*). Quand nous analysons la difficulté potentielle d'une tâche donnée pour des apprenants, il faut tenir compte de leurs différentes compétences et de leurs caractéristiques individuelles de nature cognitive, affective et linguistique (*Ibid.* : 124).

2.1.1. Facteurs cognitifs

La charge cognitive et la réussite de la réalisation d'une tâche dépendent parfois de la familiarité de la tâche (*Ibid.* :123). Plus les apprenants en sont familiers, moins ils rencontrent de difficultés. Les éléments : le « type de tâche et les opérations à effectuer » et le(s) « sujet(s) ou thème(s) » (*Ibid.*) ont un effet sur le degré de la familiarité.

La réalisation de la tâche est aussi liée à la capacité de l'apprenant à mobiliser, entre autres :

- des « capacités interpersonnelles et d'organisation nécessaires pour mener à bien les différentes étapes de la tâche » ;
- des « aptitudes et des stratégies d'apprentissage qui en facilitent la réalisation, y compris se débrouiller quand les ressources linguistiques sont inadéquates, trouver tout seul, planifier et contrôler la réalisation de la tâche » (*Ibid.*).

2.1.2. Facteurs affectifs

« Une image positive de soi et l'absence d'inhibitions contribueront au succès de l'exécution d'une tâche » (*Ibid.*). Plus l'apprenant a confiance en lui, plus la tâche sera bien accomplie. L'implication et la motivation des apprenants influent aussi sur la réalisation des tâches pédagogiques. « Il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique » (*Ibid.*). Plus le niveau de motivation personnelle est élevé, plus il permet à l'apprenant de s'engager dans le processus de l'accomplissement d'une tâche. La motivation externe compte aussi beaucoup, « par exemple dans le cas où il

est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition » (*Ibid.*).

2.1.3. Facteurs linguistiques

Les compétences linguistiques de l'apprenant peuvent déterminer la pertinence d'une tâche donnée. Elles concernent le « contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe requis » pour la réalisation de la tâche. En d'autres termes, elles comprennent aussi « les registres, l'exactitude grammaticale et lexicale et les aspects de l'usage de la langue tels que l'aisance, la souplesse, la cohérence, la pertinence et la précision » (*Ibid.* : 124). Les apprenants de niveau moins élevé rencontrent souvent des difficultés linguistiques durant la réalisation des tâches, par exemple ils ne trouvent pas les mots ou les expressions corrects pour s'exprimer. Dans ce cas, la capacité de l'apprenant à recourir à des formules de contournement est importante pour réussir à se faire comprendre et à s'exprimer (*Ibid.*).

2.2. Conditions et contraintes de la tâche

Les conditions et les contraintes de la tâche influent sur la difficulté des activités d'interactions et de production. Elles « peuvent être ajustées pour s'adapter [aux] compétences et [aux] caractéristiques propres » des apprenants (CECR, 2001 : 123). Les conditions matérielles, le bruit, les distorsions et les interférences, comme la réception de radio ou de télévision à faible volume, posent des problèmes pour l'écoute et la compréhension. Parmi les autres facteurs, on peut rappeler que le chevauchement des voix, les élisions, les accents peu familiers, le débit, le faible volume et une voix monocorde, etc. peuvent aussi augmenter la difficulté d'écoute ou de visionnement (*Ibid.* : 126). Deux autres facteurs influent sur la réalisation de la tâche : l'aide extérieure et la contrainte de temps.

2.2.1. Aide extérieure

L'apport d'une information complémentaire relative aux éléments du contexte peut faciliter la tâche des apprenants, comme :

– des « informations sur la situation : par exemple, une information pertinente et suffisante sur les participants, les rôles, le contenu, les buts, le cadre (y compris les aspects visuels) peuvent faciliter l'exécution de la tâche ; de même que la pertinence, la clarté et l'adéquation des consignes, des instructions ou des directives » (*Ibid.* : 123) ;

– une « aide linguistique apportée » : la préparation et la réalisation d'une tâche peuvent être facilitées par la disponibilité de ressources telles que des ouvrages de référence, des modèles pertinents et par l'aide des autres » (*Ibid.*).

2.2.2. Temps

Si le temps de préparation et de réalisation n'est pas suffisant, la tâche risque d'être difficile. Les aspects temporels à prendre en compte incluent

– le « temps alloué pour la préparation » : c'est-à-dire la possibilité de planifier ou de préparer ;

– le « temps alloué pour l'exécution : plus l'acte de communication est urgent ou plus le temps alloué aux apprenants pour réaliser l'activité en classe est court, plus la tension de la réalisation de la tâche est grande en communication spontanée » (*Ibid.*).

3. *Jeu en classe de langue*

Afin de susciter la motivation et l'intérêt pour l'interaction orale par visioconférence, l'utilisation du jeu s'avère efficace pour mobiliser l'attention des élèves. Le Petit Robert définit le jeu selon deux axes :

- « Activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure » ;
- « Activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte » (1981: 1046, cité par Mulnet 2019 : 12).

3.1. *Définition générale du jeu pédagogique*

Le jeu pédagogique est « une activité d'apprentissage réalisée par l'apprenant, cadrée par des règles précises, avec ou sans enjeu de compétition, avec ou sans présence d'un formateur, dans laquelle s'effectue un déplacement, soit du rôle de l'apprenant, soit du thème de l'apprentissage, soit des objets utilisés » (Courau, 2011 : 60, cité par cité par Douangdara, 2015 : 38).

3.1.1. Avantages du jeu pédagogique

D'après H. Silva, le jeu présente trois types d'avantages notoires : « des avantages moteurs », « des avantages affectifs » et « des avantages cognitifs ».

- Des « avantages moteurs » : « Certains jeux permettent aux participants de mieux connaître leurs capacités et de trouver une motivation supplémentaire » (2008 : 24 -25, cité par S. Mulnet, 2019 : 18).

- Des « avantages affectifs » : « Le jeu repose sur des règles et des "conventions réciproques" peut aussi être mis en lien avec l'affectivité. Leur acceptation repose sur des négociations, sacrifices, partages et compréhensions mutuels » (*Ibid.* : 18-19). Grâce aux jeux, l'apprenant reste actif et motivé « en occupant la fonction de partenaire auprès de son équipe et en mobilisant ses efforts pour aider son groupe à gagner » (Vauthier, 2006, cité par Douangdara, 2015 : 40).

- Des « avantages cognitifs » : le jeu permet aux apprenants de déployer plusieurs mécanismes comme l'intelligence, l'observation, l'esprit critique, la faculté d'analyse et de synthèse. Il leur permet aussi d'appliquer les connaissances en jouant et d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes en classe de langue (Silva : 2008, cité par *Ibid.*).

3.2. Jeu de rôles

3.2.1. Définition du jeu de rôles

Le jeu de rôles est un type d'activités orales qui rendent la classe plus vivante. Il permet aux étudiants de libérer leur parole au sein d'un petit groupe. En amenant les apprenants vers l'improvisation, cette activité les pousse à agir et à réagir selon leur(s) interlocuteur(s), suscite la spontanéité et l'expression orale en classe (Dakhia, 2020). La définition proposée par F. Debyser est un peu similaire à l'approche de Dakhia, mais il la précise : en didactique des langues, le jeu de rôles est un événement de communication interactif auquel deux ou plusieurs personnes participent. Cet événement est préparé et simulé par les apprenants pour le développement de leur compétence en communication sous trois aspects : compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Il faut laisser une marge à l'improvisation, sans laquelle le jeu de rôles ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude à réagir à l'imprévu (Debyser, 1996 : 02).

3.2.2. Avantages du jeu de rôles en classe

Selon Hymes, le langage est une pratique sociale et culturelle (cité par Dejean, 2021 : 05). La finalité de l'apprentissage des langues est non seulement de connaître le système linguistique, mais aussi de savoir utiliser la langue en s'adaptant à la situation de

communication. Dans les cours, en tant qu'enseignant, à part la transmission des connaissances de langue, il faut aussi établir un climat plus naturel et authentique en concevant et en animant des activités communicatives pour faire parler les apprenants. Selon Silva (2008), le jeu de rôles peut les amener à utiliser le langage comme moyen d'interaction authentique en classe. Par ce type d'activité, les apprenants s'expriment dans la langue cible avec un but précis et explicite : l'accomplissement d'une tâche (cité par Douangdara, 2015 : 39). Dans ce cas, le jeu de rôles est une forme efficace et ludique des activités orales favorisant l'interaction.

4. Travail en groupe

Quand les étudiants suivent des cours devant un écran chez eux, ils sont facilement distraits. L'organisation du travail en groupe se révèle être une bonne stratégie pour éviter l'ennui des apprenants et pour les garder actifs et participatifs à l'interaction conversationnelle entre pairs.

4.1. Avantages du travail en groupe

En ce qui concerne les places en classe, « Le travail de groupe propose une scène nouvelle pour que les élèves diversifient leurs rôles et leur position en tant qu'apprenants » (Cambra Giné, 2003 : 160). Sans la présence contraignante de l'enseignant, les apprenants se sentent moins gênés devant la manifestation de leur incompetence parce qu'ils sont dans la même situation et les relations de pouvoir diffèrent de l'interaction avec leur enseignant. Ils sont plus à l'aise dans la mesure où ils ne s'exposent pas à l'ensemble de la classe ni au professeur (*Ibid.*).

Par ailleurs, cette méthode de travail donne une plus grande autonomie aux apprenants. Elle les oblige à prendre en charge la réalisation de la tâche (*Ibid.*). « L'autonomie les pousse à réactiver, récupérer et appliquer leurs savoirs et savoir-faire propres et ceux des autres et à exercer ainsi plus de contrôle sur leurs compétences (Griggs, 1998, cité par *Ibid.*). D'autre part, le travail en groupe implique la collaboration entre pairs : les élèves plus forts aident les plus faibles. Grâce à l'entraide, ils peuvent mieux accomplir les tâches proposées. Enfin, cette modalité de travail dynamise l'interaction car elle génère plus de négociations qu'avec l'enseignant. Lors d'une divergence d'opinions, les élèves justifient et défendent leurs idées, ce qui se fait de façon plus naturelle et plus motivante entre pairs (*Ibid.*).

Chapitre 6. Enseignement des langues par visioconférence

Du fait du développement du numérique, la formation en ligne nous donne la possibilité de suivre des cours n'importe où et n'importe quand. L'enseignement des langues en ligne prend de l'ampleur surtout dans cette période de Covid. Dans ce chapitre, je présenterai tout d'abord les enjeux de l'enseignement par visioconférence. Ensuite, j'expliquerai le fonctionnement de la webcam. Puis, d'un point de vue psychoaffectif, je mentionnerai l'importance de la manifestation d'empathie de la part de l'enseignant vis-à-vis des apprenants dans les cours à distance. Enfin, j'aborderai la gestion des imprévus techniques durant les cours en synchrone.

1. Enjeux de l'enseignement par visioconférence

L'enseignement des langues en ligne facilite l'organisation des cours pour les établissements pédagogiques et peut « combler la distance entre enseignants et apprenants en les mettant face-à-face de façon virtuelle » (Macedo-Rouet, 2009, cité par Li, 2020 : 23). Parmi des diverses technologies disponibles pour la didactique des langues, par rapport à la plupart des outils numériques qui ne permettent qu'une interaction en temps différé (le forum, le blog, etc.), la visioconférence joue un rôle particulier parce qu'elle introduit de la synchronie de formation (Guichon, 2017 : 02). En outre, la visioconférence permet aussi de développer les compétences linguistiques en interaction et renouvelle les approches pédagogiques à distance (Guichon & Tellier, 2017 : 17). Bien que ce mode de formation en ligne ait beaucoup d'avantages, elle apporte aussi un sentiment de distance et d'isolement pour les apprenants à cause de la distance géographique et physique avec leurs camarades et leur enseignant.

2. Fonctionnement de la webcam

Dans mes cours en ligne, la majorité des apprenants allument leur webcam. Je peux voir ainsi leur visage et le haut de leur corps. Les informations non verbales transmises via la webcam complètent les informations verbales, elles occupent une place importante pour l'interprétation des messages dans l'interaction à distance. Durant les cours par visioconférence, la webcam permet « la visibilité des gestes » et « la perceptibilité [des] expressions faciales » (Guichon, 2017 : 03) de l'enseignant et des apprenants. Néanmoins, Guichon et Cohen trouvent que « la possibilité de voir [l']interlocuteur n'a qu'un impact marginal sur l'interaction pédagogique (la fluidité, la compréhension de l'autre, etc.) » (2014,

cité par Guichon, 2017 : 04), mais la webcam a un effet non négligeable sur « la qualité ressentie de l'interaction » (*Ibid.*). À partir de cela, Guichon précise davantage la fonction de la webcam sur la dimension psychoaffective durant l'interaction en ligne. Il pense que l'image permet aux participants de la visioconférence de créer « un environnement social chaleureux dans lequel l'apprentissage sera valorisé » (Bernatchez, 2001, cité par *Ibid.*).

En effet, la communication médiatisée par visioconférence peut provoquer un sentiment de distance entre les interactants à cause de la distance spatiale. L'utilisation de la webcam permet l'atténuation de ce sentiment et le désengagement des élèves dans leur projet d'apprentissage (Dussarps, 2015, cité par *Ibid.*). Le point de vue de Yamada et de Goda est un peu similaire à celui de Dussarps, ils affirment que « l'image de l'enseignant transmise par la webcam dans les situations d'enseignement de langue en ligne semble constituer un moyen pour faciliter les interactions en ligne et créer un sentiment de co-présence » (2012, cité par *Ibid.* : 01).

3. Empathie de l'enseignant

Les « aspects psychoaffectifs de la relation pédagogique en ligne » (*Ibid.* : 18) sont les éléments importants dont le professeur doit tenir compte pour enseigner et favoriser l'interaction en ligne des apprenants. Du fait de la formation à distance à l'époque du Covid, les apprenants peuvent rencontrer des difficultés dans leur apprentissage et dans leur vie personnelle. L'empathie de l'enseignant peut soulager leur anxiété et les aider à bien suivre des cours par visioconférence. Cosnier considère que l'empathie comme « faculté synchronique de percevoir l'état psychocorporel d'autrui, c'est-à-dire le fait qu'à un même instant les partenaires de l'interaction vivent et éprouvent un état semblable » (1994 : 66, cité par Guichon, 2017 : 07). Par son empathie, l'enseignant manifeste son attention aux élèves et développe une relation affective et interpersonnelle qui incite les apprenants à mieux participer à l'interaction durant les cours par visioconférence.

4. Gestion des imprévus techniques

La visioconférence facilite l'interaction synchrone entre le professeur et les apprenants. Cependant ce dispositif techno-pédagogique possède des contraintes et peut entraver la fluidité des échanges dans l'interaction et limiter l'intervention des participants. Ainsi à cause d'une mauvaise connexion au réseau, « l'image est parfois fragile, partielle et décalée du contenu verbal de l'interaction » et cela nuit à « la qualité de la perception de signaux » (*Ibid.*). Comme l'indique B. Azaoui, « Les interactions didactiques en ligne

synchrones se construisent avec et en dépit de contraintes techniques qui entraînent un certain nombre d'événements imprévus que l'enseignement se doit de gérer » (2017 : 185), comme « des problèmes de son, de débit d'image, de connexion internet ou encore de désynchronisation son-image » (Develotte *et al.*, 2008 ; Wang, 2004 ; Marcelli *et al.*, 2005, cité par B. Azaoui, *Ibid.*). Face à ces « imprévus techniques liés aux ruptures communicationnelles en ligne », pour les résoudre, l'enseignant doit jouer le rôle de technicien en utilisant diverses ressources multimodales comme le chat. Comme le préconisent C. Develotte *et al.*, l'utilisation du chat peut pallier certains problèmes techniques. Elle permet de maintenir la conversation et la communication pédagogiques avec les apprenants (2008 : 145, cité par B. Azaoui, 2017 : 197).

Ce chapitre aborde les enjeux de l'enseignement par visioconférence et les moyens d'assurer le bon déroulement des cours à distance sous l'aspect psychoaffectif et technique. Dans la partie suivante, j'analyserai les difficultés des apprenants en interaction en ligne et présenterai les stratégies mises en pratique pour favoriser leur interaction.

Partie 3
-
Analyses

Chapitre 7. Analyse des difficultés des apprenants en interaction

Dans ma classe, beaucoup d'étudiants de mon groupe ont des difficultés à prendre la parole, notamment dans les activités favorisant l'interaction orale comme les jeux de rôles. Je me pose les questions suivantes :

- Du fait du Covid, l'enseignement se déroule en ligne par Zoom. Ainsi les apprenants rencontrent-ils des difficultés qu'ils n'ont pas en présentiel ?
- S'agit-il d'un problème de niveau ?

Dans ce chapitre, je répondrai à ces questions en m'appuyant sur les notions du CECR et en analysant les résultats du questionnaire soumis à mes apprenants.

1. Compétences et caractéristiques des apprenants

Ces compétences et caractéristiques concernent « les intentions propres à l'apprenant » et « son style d'apprentissage » (CECR, 2001 : 123). Lorsque nous analysons les difficultés de participation à l'interaction, il faut tenir compte des différences de compétences et des caractéristiques de nature cognitive, affective et linguistique individuelles (*Ibid.* : 124).

1.1. Facteurs linguistiques

Les compétences linguistiques de l'apprenant peuvent déterminer la pertinence d'une tâche donnée. Elles concernent le « contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe requis » pour la réalisation de la tâche (*Ibid.*).

Le niveau des apprenants se situe entre A2.0 et A2.1. En ce qui concerne leurs difficultés d'apprentissage du français, pour 17 apprenants sur 23, c'est sur la prononciation et la production orale qu'ils butent le plus (cf. Annexe 3 Question 10). En milieu universitaire chinois, la majorité des professeurs s'appuient sur la "méthode grammaire/traduction" : ils centrent leur enseignement sur l'écrit et la grammaire avec très peu de place pour l'oral. La production et la conversation orales leur posent beaucoup de difficultés.

Quant à la difficulté de prononciation des apprenants, au début de mon stage, certains étudiants ont du mal à bien prononcer même une phrase simple. L'articulation des mots élémentaires leur pose problème. Leur base phonétique est très faible, ils ne maîtrisent pas bien les règles de prononciation très éloignées de celles de leur langue maternelle.

Par exemple, les chinois ont de grandes difficultés à intégrer la notion d'accent sur les « e » comme dans les mots « règle », « gérer » ou « gêner », parce qu'en chinois la notion d'accent n'existe pas. De ce fait, ils ont beaucoup de mal à distinguer les voyelles /ə/, /ɛ/ et /e/ dans la syllabe fermée et ouverte. Les lettres de l'alphabet français sont tellement éloignées des caractères chinois qu'ils ont des difficultés à assimiler les règles de prononciation d'association de graphèmes, comme « eau » « ou » « on », « am » « an » « in » comme dans « beaucoup » « ouvrir » ou « ambition » ... Ils ont du mal à associer un son aux lettres qu'ils lisent. En outre, ils ne sont pas à l'aise avec la consonne uvulaire [ʁ] dont le lieu d'articulation est situé au niveau de la luvette. En fait, les Chinois ne prononcent jamais de sons avec cette vibration au fond de la gorge. Ce type de prononciation pose un véritable problème aux étudiants chinois.

1.2. Facteurs cognitifs

La familiarité de la tâche et les capacités interpersonnelles des apprenants sont des facteurs cognitifs qui peuvent influencer sur la réalisation de la tâche interactionnelle. En ce qui concerne la familiarité de la tâche, plus les apprenants sont familiers de la tâche, moins ils rencontrent de difficultés. La première semaine de mon stage, le jeu de rôle ne se déroule pas très bien. Durant la discussion du groupe pour la préparation du jeu de rôle, les étudiants se parlent peu. Quand ils mettent leur préparation en commun devant la classe, ils sont très stressés et ne parlent pas spontanément et encore moins couramment. Par ailleurs, ils ont beaucoup de difficultés sur la prononciation, sur la cohérence et la qualité du dialogue. Après ce jeu de rôles, les apprenants me disent que c'est la première fois qu'ils participent à ce type d'activités orales. Mais au fur et à mesure, ils se familiarisent avec l'exercice et font des progrès notables. Dans le chapitre 9, je m'appuierai sur des exemples précis pour justifier ces progrès.

En ce qui concerne les capacités interpersonnelles, je remarque que certains apprenants ne se parlent pas beaucoup durant le travail en groupe. Pour savoir pourquoi, j'ai un entretien (cf. Annexe 9) avec une étudiante. Elle me dit : « Quand nous travaillons en binôme ou trinôme, si nous ne nous entendons pas bien, nous avons du mal à parler. » Ce témoignage nous indique que la constitution des groupes peut influencer le déroulement du travail en groupe du fait de la relation interpersonnelle.

1.3. Facteurs affectifs

« Une image positive de soi et l'absence d'inhibitions contribueront au succès de l'exécution d'une tâche » (*Ibid.*). Moins l'apprenant a confiance en lui, moins la tâche sera bien réalisée. Le résultat de l'enquête montre que sur les 23 apprenants de ma classe, neuf étudiants ne sont pas à l'aise pour prendre la parole (cf. graphique en Annexe 3, Question 7). Dans leurs explications, plusieurs d'entre eux disent : « je suis faible en français », « je ne peux pas parler couramment le français », « j'ai peur de faire des erreurs » et « je ne peux pas m'exprimer correctement en français ». Ces remarques montrent que ces étudiants n'ont pas confiance en leur niveau du français. Le manque de confiance les gêne pour prendre la parole.

2. Conditions matérielles et contraintes de la tâche

Les conditions matérielles et les contraintes liées à la tâche influent aussi sur la difficulté des activités d'interactions et de production.

2.1. Temps

Si le temps de préparation et de réalisation n'est pas suffisant, la tâche risque d'être difficile. Ma classe compte 25 étudiants. En ce qui concerne l'organisation des cours, chaque séance dure une heure et demie. Comme les cours sont chargés, le volume horaire dédié aux jeux de rôles est un peu limité. Sur les 23 apprenants, 9 d'entre eux trouvent que le temps alloué pour la préparation est court (cf. graphique en Annexe 7, Question 10). Pour préparer le jeu de rôles, je leur donne 20 minutes. À cause de l'hétérogénéité des niveaux et du nombre d'étudiants, il est difficile d'assurer à chacun un temps de discussion suffisant.

2.2. Conditions matérielles

La visioconférence permet la mise en scène de l'interaction synchrone entre le professeur et les apprenants. Cependant ce dispositif techno-pédagogique possède des contraintes et des limites inhérentes aux échanges interactifs propres à Internet.

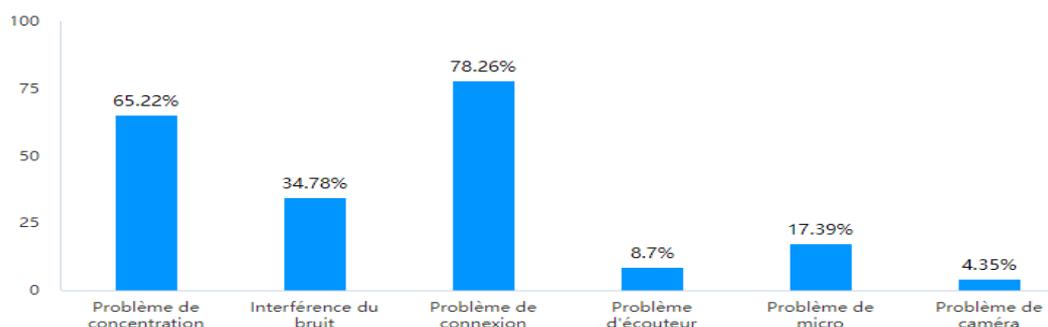


Figure 3. Résultat de la question 15 du questionnaire 1

Sur ce graphique, nous voyons que le problème de connexion (78.6%), de concentration (65.22%) et d'interférence du bruit (34.78%) sont les problèmes les plus fréquents dans les cours.

Le bruit, les distorsions et les interférences peuvent aussi augmenter la difficulté d'écoute ou de visionnement (CECR, 2001 : 126). La plupart des apprenants suivent des cours dans leur dortoir à l'Université. 8 étudiants logent dans le même dortoir de 20 mètres carrés. Parfois leur connexion ne marche pas bien parce que tous les apprenants du dortoir se connectent en même temps sur Zoom. Par ailleurs, lorsque tous parlent simultanément, les étudiants en binôme/trinôme ont du mal à entendre leurs camarades durant le travail en groupe. En outre dans ce bruit, il est difficile de se concentrer. Les imprévus techniques comme les problèmes de connexion, de micro, de caméra, de décalage entre la voix et l'image, de bruit ambiant, etc. provoquent des ruptures communicationnelles en ligne. Ces conditions matérielles gênent leur participation à l'interaction en classe.

Chapitre 8. Analyse des stratégies mises en pratique

Dans ce chapitre, je détaillerai et analyserai les stratégies mises en pratique pour dynamiser l'interaction entre pairs et avec moi. Dans le chapitre précédent, j'ai évoqué les difficultés que les apprenants rencontrent au cours de l'interaction. Je parlerai donc d'abord de mes stratégies pour les aider à surmonter les difficultés de prononciation et les problèmes techniques. Ensuite, je m'intéresserai aux pratiques verbales mises en œuvre pour susciter et réguler la parole des apprenants. Et je développerai aussi les moyens non verbaux mis en œuvre pour activer l'interaction. Puis, j'énumérerai les trois types d'activités permettant d'assurer l'interaction avec moi et entre pairs. Enfin, j'analyserai de quelle façon, je dynamise les places interactionnelles et valorise la face des apprenants.

1. Stratégies pour améliorer leur prononciation

Je mets en pratique plusieurs stratégies pour les aider à surmonter leurs difficultés de prononciation. Tout d'abord, je consacre beaucoup de temps à leur entraînement phonétique. Aussi je leur propose de nombreux exercices phonétiques pour les familiariser aux règles de prononciation. Par exemple, les étudiants écoutent l'enregistrement audio (cf. Annexe 8) et disent s'ils perçoivent les sons tels que /ə/, /ɛ/ et /e/... En outre, après cet exercice, ils disent quelle est l'orthographe possible de certains sons comme /tu/ et /tut/... À part les exercices phonétiques, je leur demande souvent de lire les mots de vocabulaire et les dialogues de chaque leçon pour travailler leur prononciation. Chaque semaine, je leur donne des devoirs à la maison : écouter l'enregistrement des dialogues et du texte, les répéter à haute voix et se les réciter ensuite. Par ce travail, ils peuvent se corriger, s'améliorer et retenir les expressions apprises par cœur. Par ailleurs, après les cours, pour contrôler leur travail, je choisis deux apprenants par semaine pour leur demander de réciter ces dialogues. Après cela, je corrige leurs erreurs de prononciation. Durant l'entretien avec l'apprenante "Léa" (cf. Annexe 9) me donne un feed-back positif sur ces stratégies mises en œuvre pour améliorer leur prononciation :

« Je trouve utiles les stratégies que tu as mises en pratique pour améliorer notre prononciation. Grâce aux exercices phonétiques et aux devoirs à la maison, j'ai fait moins d'erreurs de prononciation et je n'ai plus peur de parler durant les jeux de rôles. Je suis contente de mes progrès ».

2. Stratégies pour gérer les imprévus techniques

« Les interactions didactiques en ligne synchrones se construisent avec et en dépit de contraintes techniques qu'entraînent un certain nombre d'événements imprévus que l'enseignement se doit de gérer » (Azaoui, 2017 : 185). En effet, dans mes cours, je mets en œuvre plusieurs stratégies pour résoudre les imprévus techniques au cours de l'interaction avec des apprenants.

La mauvaise connexion pose un gros problème pour l'interaction orale durant les cours en synchrone, certains entre eux n'arrivent pas à entrer dans la “ salle de classe ”. Pour maintenir l'interaction avec eux, je leur demande alors de suivre le cours avec leurs camarades / colocataires en utilisant le même ordinateur. Ainsi tous peuvent prendre la parole et participer à notre discussion orale. Comme le problème de micro est récurrent durant l'interaction orale en classe, je m'appuie sur diverses ressources multimodales, comme le téléphone et le chat pour le résoudre et pour m'assurer de la participation des apprenants à l'interaction.

2.1. Téléphone

L'utilisation du téléphone permet de pallier le problème de micro et de maintenir la discussion en classe. Durant un travail en binôme, Lili et Da préparent leur dialogue pour un jeu de rôle. À cause du problème de micro de Lili, Da ne peut pas l'entendre. Pour que leur discussion orale se déroule bien, je leur demande d'échanger par téléphone. Quand elles se parlent, l'apprenante qui a un bon micro l'allume et met le haut-parleur. Sur Zoom, je peux ainsi entendre leur communication orale. L'utilisation du téléphone permet donc à Lili de rester en interaction avec sa camarade et moi.

2.2. Chat

J'ai aussi recours au chat pour faciliter l'interaction entre moi et les élèves et entre les élèves aussi, comme le préconisent C. Develotte *et al.*, l'écriture par clavardage peut pallier certains problèmes techniques et maintenir la conversation pédagogique (2008 : 145, cité par B. Azaoui, 2017 : 197). Dans mes cours, Tong rencontre souvent un problème de micro : quand elle parle, on l'entend très mal à cause de bruits provenant de son micro. Dans la séance 4, je l'interroge sur l'impératif. Au moment de sa réponse, je l'interromps et lui dis : « Désolée, je t'entends très mal. Pourrais-tu répondre par écrit sur le chat ? Pendant ce temps je vais discuter avec Tang. Après, on vérifiera ta réponse. » Ainsi, Tong travaille en autonomie pendant que j'interroge Tang. Malgré son problème de micro, elle peut répondre

à mon interrogation. Grâce au recours au chat, je maintiens le contact pédagogique avec cette apprenante. Pendant qu'elle écrit sur le chat, j'interroge Tang, ensuite j'évalue sa réponse écrite. Par l'alternance d'interrogations entre Tong et Tang, je gère bien le rythme de la séance.

La fluidité et le bon déroulement conversationnels sont le préalable nécessaire au dynamisme de l'interaction en ligne. Face au surgissement des imprévus en classe, l'enseignant doit maîtriser la compétence « flexibilité pédagogique » (C. Develotte *et al.*, 2008 : 147). Au moyen de l'utilisation du chat et du téléphone, je m'assure que l'interaction avec les apprenants et entre pairs se réalise et se déroule sans obstacle et avec fluidité.

3. Stratégies pour l'interaction verbale

3.1. Susciter la parole des apprenants

3.1.1. Modèle de la question-réponse

Pour susciter l'interaction des apprenants, j'applique communément le modèle de la question-réponse. « La régulation des échanges s'effectuait de façon prévisible selon une alternance P/A/P/A » (F. Cicurel, 2011 : 204). Ce schéma se réalise en trois temps : ma sollicitation, la réponse de l'étudiant(e) ou des étudiant(e)s, et ma correction. C'est moi, en effet, qui pose les questions et donne ensuite un feed-back positif ou négatif. Les apprenants répondent à mes questions et corrigent leurs erreurs en fonction de mes remarques. Voici l'extrait d'enregistrement qui montre le schéma d'alternance P/A/P/A dans l'interaction :

3	P	Mets la phrase + tu vas au cinéma + au passé composé s'il te plaît
4	Momo	Tu as allé au cinéma
5	P	Hum ::: Fais attention à l'auxiliaire du verbe aller + tu es allé au cinéma (<i>sourire</i>)
6	Momo	D'accord + tu es allé au cinéma

3.1.2. Alternance réglée

Afin d'organiser la prise de parole entre les apprenants, je mets en pratique le procédé d'allocation du tour de parole : « l'alternance réglée ». L'enseignant a une règle tacite : la parole doit être répartie de façon équilibrée entre les apprenants. Après avoir posé des questions, je désigne les étudiants pour y répondre. Après chaque intervention, je note le nom de la ou des personne(s) interrogée(s) afin d'être sûre de n'oublier personne. Ainsi pour les apprenants les moins participatifs, cette stratégie les amène à parler. J'utilise « deux actes

langagiers » pour procéder à l’allocation du tour de parole : « la demande de dire (les actes de sollicitation) » et « le dire de faire (l’injonction) » (Cicurel, 2011 : 29). Voici l’extrait d’interaction sur cette approche d’allocation du tour de parole :

7	P	Fafa tu peux répondre à cette question ↑
8	Fafa	Oui il est parti avant 12 h (<i>il parle à voix basse et je note son prénom sur mon cahier</i>)
9	P	Parle plus fort s’il te plaît + je n’entends pas très bien
10	Fafa	Il est parti avant 12 h (<i>il parle plus fort</i>)
11	P	Bien (<i>je jette un coup d’œil sur mon cahier</i>) Sasa + réponds à la question suivante ↑ tu n’as pas encore pris de parole vas-y

Dans le tour de parole (désormais TP) hétéro-sélectionné 7 et 11, par l’alternance réglée, j’incite Fafa et Sasa à parler. Dans le TP 7, à l’aide de « la demande de dire » (*Ibid.*), je sollicite la parole de Fafa sous forme de question : « Fafa tu peux répondre à cette question ↑ ». Néanmoins, dans le TP 11, en ayant recours au « dire de faire » (*Ibid.*), je donne une injonction à Sasa pour l’inviter à répondre à une question : « réponds à la question suivante [...] vas-y ». L’énoncé « Parle plus fort » (TP 9), par une injonction sur la manière de dire, je maintiens la qualité de la prise de parole de Fafa pour assurer le bon déroulement de l’interaction entre nous. Par ces deux actes langagiers et l’alternance réglée, je déclenche le tour de parole entre mes étudiants et les fais réagir.

3.1.3. Alternance autogérée

Par ailleurs, j’ai recours à « l’alternance autogérée » où les apprenants se désignent eux-mêmes quand je les interroge. Au lieu de nommer un apprenant en particulier, je pose alors des questions, telles que « Qui pourrait répondre à cette question ? », « Qui veut aider votre camarade ? », « Qui sait comment l’expliquer ? », etc. Dans une séance, je projette le film « Paris, je t’aime » en classe pour détendre les apprenants. Avant la projection, je leur demande de parler de leurs points de vue sur Paris. Voici l’extrait de notre communication :

12	P	Qu’est-ce que vous pensez de Paris ↑ avez-vous visité Paris ↑
13	Lolo	Je n’ai jamais visité Paris mais j’ai regardé des films et des livres sur cette ville + cette ville est romantique
14	P	J’ai regardé des films et j’ai LU des livres + bien et quelqu’un d’autre + qui pourrait répondre à cette question ↑
15	Maya	Moi je crois ::: à Paris il y a beaucoup d’embouteillages comme à Pékin

Dans le tour de parole auto-sélectionné 13, Lolo prend lui-même l'initiative de la parole. Au TP 14, pour solliciter la parole des autres apprenants, j'utilise l'« acte langagier » (Cicurel, 2011 : 29) : « qui pourrait répondre à cette question ↑ ». Dans le TP 15, Maya participe spontanément à ces échanges. À l'aide de la stratégie d'allocation du tour de parole : « l'alternance autogérée », je fais émerger la parole des apprenants et développe leur spontanéité et initiative pour s'engager dans l'interaction.

3.2. Réguler la prise de parole des apprenants

Quand il existe des chevauchements de prise de parole entre deux ou plusieurs étudiants, en tant que « meneuse de jeu », je régule les échanges verbaux des apprenants en vue de gérer la compétitivité entre eux et de réguler leur tour de parole. Dans la séance 6, au cours de l'enseignement des mots de liaison, je demande aux apprenants de souligner dans le texte les mots de liaison qui permettent de relier deux idées. Voici l'extrait sur cet exercice :

16	P	Qu'est-ce que vous avez trouvé dans ce texte ↑
17	Sai	<u>Au départ</u>
18	Bo	<u>De plus</u>
19	Sai	<u>Au dé-</u> (<i>sourire</i>)
20	Bo	<u>De plus</u>
21	P	Alors + attends Bo + Il y a quelqu'un d'autre qui est en train de répondre et je n'arrive pas à l'entendre + Vas-y + Sai
22	Sai	Au départ
23	P	Au départ d'accord + tout à fait ++ Bo qu'est-ce que tu as trouvé dans le texte ↑
24	Bo	De plus
25	P	Oui très bien

Dans cette séquence, Sai et Bo répondent à ma question presque en même temps (TP 17 et TP 18). Sai répète encore une fois sa réponse (TP 19), mais Bo le fait aussi en même temps qu'elle (TP 20). À cause de ces chevauchements embarrassants, Sai s'interrompt et sourit (TP 19). Je joue le rôle de « meneuse de jeu » en disant : « Alors, attends, Bo ! Il y a quelqu'un d'autre qui est en train de répondre et je n'arrive pas à l'entendre. Vas-y, Sai ! » (TP 21). Dans cette situation, je cherche à gérer la rivalité entre eux et à réguler leur prise de parole. Après la réponse de Sai, je redonne la parole à Bo : « Bo, qu'est-ce que tu as trouvé dans le texte ? » (TP 23). Par cette régulation, je rappelle explicitement les règles : parler l'un après l'autre, quand l'un répond à la question, l'autre doit se taire. Donc dans toutes les situations de chevauchements de paroles, je dois jouer le rôle d'arbitre.

4. Stratégies pour l'interaction non verbale

4.1. Utilisation des gestes

Péchou et Lange combinent la mimique faciale avec le geste, ils appellent cela « le mimo-gestuel (sourires, acquiescements du regard, hochements de la tête mais aussi froncements des sourcils, visage fermé, négation de la tête), qui traduit l'humeur de l'enseignant et a une influence considérable sur les apprenants et leur participation en classe » (1988 : 38-52). De manière à dynamiser l'interaction, je me sers du mimo-gestuel dans le processus d'évaluation des productions des étudiants. En outre, j'utilise beaucoup de gestes, tels que les gestes des mains (Tellier, 2006 : 99) dans le but d'aider l'apprenant à comprendre le sens des expressions. Dans le paragraphe suivant, j'illustre ceci par une scène extraite de ma transcription audiovisuelle.

4.1.1. Mimo-gestuel et gestes des mains

Dans la séance 6, j'utilise les gestes pour faire comprendre des mots à une apprenante.

26	P	Qu'est-ce que signifie l'expression + prendre avec des pincettes ↑
27	Sama	Il n'y en a pas beaucoup ↑ il y en a un petit peu ↑
28	P	Non (<i>sourire</i>)+ Sama tu viens de dire + une pincée de quelque chose + pincée + ça veut dire + on prend certaines choses entre le bout des doigts (<i>geste de prise de quelque chose entre le pouce et le majeur</i>) ++ une pincée de quelque chose + ça veut dire un petit peu ++ mais PRENDRE AVEC DES PINCETTES ↑ (<i>geste pour saisir un objet en pincette : les cinq doigts tendus s'ouvrent et se ferment</i>)
29	Sama	Petit ↑ Ça veut dire un petit morceau ↑
30	P	(<i>hochement de la tête et sourire</i>) Non non Sama + tu as confondu l'idée de PINCÉE (<i>geste de prise d'un objet entre deux doigts</i>) avec l'idée de PINCETTE + Une PINCÉE de quelque chose + c'est-à-dire une petite quantité ++ Mais ↑ prendre avec une pincette quelque chose ++ c'est quoi une PINCETTE ↑
31	Limi et Pei	(<i>mouvement des doigts en pincette</i>)
32	P	OUI la pincette (<i>les cinq doigts tendus s'ouvrent et se ferment</i>) est un outil + comme une pince pour faire du bricolage (<i>imitation du geste d'arrachage d'un clou avec une pince</i>) + J'utilise une PINCE pour attraper quelque chose + Mais pourquoi je prends un objet avec une pincette (<i>les cinq doigts tendus s'ouvrent et se ferment</i>) ↑
33	Sama	Parce que cette chose est fragile ↑
34	P	TOUT À FAIT (<i>hochement de la tête en signe d'approbation avec un sourire</i>) C'est l'idée de prendre avec précaution (<i>les cinq doigts tendus s'ouvrent et se ferment</i>)

Au cours de l'explication de l'expression « prendre avec des pincettes », j'utilise plusieurs types du "mimo-gestuel" au fur et à mesure de l'interrogation des apprenants.

Quand Sama confond « pincée » et « pincette » (TP 27 et 29), je hoche la tête en signe de dénégation (TP 30), mais dans l'intention de préserver sa face, je l'encourage silencieusement en souriant au cours de sa réponse en vue de la guider dans sa réflexion.

Par ailleurs, je mets en pratique les gestes des mains : le geste de saisir un objet en pincette - les cinq doigts tendus s'ouvrent pour « prendre avec des pincettes » (TP 28, 32 et 34) et celui de prise d'un objet entre le pouce et le majeur pour « une pincée de quelque chose » (TP 28). L'utilisation des gestes favorise la compréhension de ces expressions et aide l'apprenant à ne plus les confondre. Dans le processus de questions-réponses entre nous, je pratique le procédé de « l'alternance autogérée » en demandant aux autres apprenants ce que signifie une « pincette ». Limi et Pei participent à ce tour de parole. Ils miment le geste de « pincette » pour aider Sama à trouver le sens de ce mot (TP 31). À l'aide des gestes, ce phénomène de co-construction du sens du lexique entre pairs permet aux autres apprenants d'y participer de façon ludique. Cela rend cette interaction plus dynamique et intéressante.

5. Organisation des activités favorisant l'interaction entre pairs

5.1. Mise en place de jeux de langage

En vue de dynamiser l'interaction, dans la séance 1, je propose une activité ludique. Il s'agit de faire travailler des points de conjugaison du subjonctif sous forme de jeux de langage qui provoquent une participation active des apprenants. Je joue avec les étudiants à un jeu de conjugaison avec un dé : j'écris dans le chat les 6 verbes à l'infinitif et les 6 pronoms personnels numérotés (1. aller, 2. prendre, 3. être, 4. avoir, 5. faire et 6. pouvoir) et (1. je, 2. tu, 3. il, 4. nous, 5. vous et 6. ils) qui correspondent à chaque face du dé. Pour chaque étudiant, je lance un dé deux fois. Le premier lancer a pour objectif l'attribution d'un verbe, le deuxième, l'attribution d'un pronom personnel. Après ces deux lancers, à l'écrit (dans le chat) et à l'oral, chacun conjugue au subjonctif son verbe avec son pronom personnel. Ensuite je corrige et j'écris la bonne conjugaison dans le chat et demande à chacun de répéter à l'oral. Quand un apprenant ne connaît pas la conjugaison d'un verbe, je demande aux autres apprenants : « Qui peut l'aider ? »

Comme les étudiants suivent des cours devant un écran chez eux, ils sont facilement distraits. L'utilisation du jeu est donc une bonne stratégie pour l'enseignant afin d'éviter l'ennui des apprenants et les garder actifs et participatifs à l'interaction conversationnelle. Par le biais de ce jeu de dés, l'exercice devient plus intéressant. Les apprenants sont plus présents et motivés pour la révision de la conjugaison du subjonctif. Quand un étudiant ne

connaît pas la conjugaison d'un verbe, j'incite les autres à l'aider. Grâce à ce type de co-construction synergique et d'entraide, je mets en valeur la relation mutuelle entre les apprenants et favorise le rapprochement entre eux. Selon le résultat de la question 3 du questionnaire de satisfaction (cf. Annexe 7), la plupart des étudiants sont satisfaits de cette activité ludique. Après sa mise en place, ils me disent qu'ils l'adorent parce qu'au cours du jeu, l'ambiance était sympathique et qu'ils étaient détendus et plus désireux de prendre la parole.

5.2. Mise en place de jeux de rôles

5.2.1. Préparation des acquis linguistiques pour le jeu de rôles

Chaque semaine, les apprenants apprennent une leçon du manuel. Et chaque leçon aborde un thème. Par exemple, dans la leçon 13, tout le vocabulaire et les textes concernent un même thème : les moyens de transport. Afin qu'ils n'aient pas trop de difficultés linguistiques pour aborder le thème de la leçon durant le jeu de rôles, avant cette activité orale, je leur explique les contenus linguistiques, tels que la grammaire, le vocabulaire, les dialogues et le texte. Par exemple, l'objectif d'apprentissage de la leçon 9 est la description d'un appartement ou d'une maison. Avant le jeu de rôles, je leur présente les éléments linguistiques nécessaires pour l'exercice, comme les adjectifs (clair, lumineux, grand, petit, etc.), les noms des pièces (salle de bain, cuisine, salon, chambre ...) et les "prépositions" telles que "Voici" et "Voilà" qui servent très souvent dans la description. Après chaque séance, je demande aux apprenants de mémoriser le vocabulaire et les dialogues pour qu'ils maîtrisent bien les expressions relatives au thème. Il existe ainsi moins d'obstacles linguistiques qui gênent leur prise de parole et ils peuvent aussi parler plus couramment durant le jeu de rôles.

5.2.2. Stimulation de la motivation des apprenants

Le jeu de rôles donne aux apprenants l'occasion de travailler en petits groupes. Lors du premier jeu de rôles, la discussion du groupe ne se déroule pas idéalement. À cause de leur timidité, certains apprenants ne s'expriment pas entre eux comme je le leur demande. Je m'aperçois que le peu de participation au travail de groupe est un gros problème en classe. Aussi, je mets en œuvre plusieurs solutions pour les pousser à parler en groupe. Avant le démarrage du jeu de rôles suivant, je leur explique les modalités d'évaluation de ce semestre. L'évaluation du travail en groupe et des jeux de rôles représente 40 % de la note finale. Durant chaque jeu de rôles et travail en groupe, je prends des notes sur leur prise de parole.

Pour le deuxième jeu de rôles, avant la répartition des groupes sur Zoom, je leur propose les sujets, donne les consignes et les objectifs visés par ce jeu. En ce qui concerne les règles, je leur explique que j'évalue la participation à la discussion de chaque groupe. Durant leur discussion, je me déplace entre chaque "salle" pour vérifier la réalisation de leur travail. Les apprenants qui ne parlent pas, je leur mets zéro à cet exercice. À l'issue de ces discussions, je choisis trois groupes pour les mettre en scène "devant tout le monde", c'est-à-dire devant l'ensemble des groupes. Après la mise en commun du jeu, je lance un scrutin secret par Zoom (cf. Annexe 1), les apprenants votent pour le groupe qu'ils préfèrent selon la qualité linguistique, la richesse du contenu, la cohérence du discours, la prononciation, la gestuelle et l'interaction spontanée. Le groupe préféré gagne un petit prix par exemple des cocas, des bonbons, des chips ou des chocolats, etc. Après l'explication des règles, je leur montre la photo du prix afin de susciter leur motivation pour participer à cette activité. À cause de la nouvelle vague de Covid en Chine, je ne peux pas voir mes étudiants en présentiel. J'exige ainsi du groupe gagnant de télécharger la photo pour qu'ils me demandent leur prix quand ils pourront suivre des cours à nouveau en classe.

Cette stratégie de petite compétition, de tension due à l'évaluation et au prix, les amène à participer davantage au jeu de rôle. Après la mise en pratique de cette stratégie, l'interaction en groupe s'améliore manifestement, les étudiants s'expriment plus. Et pour la mise en commun de leur préparation au jeu de rôle, ils lèvent la main pour indiquer qu'ils peuvent intervenir. Quand ils jouent, je remarque que leurs dialogues sont plus longs et plus riches qu'avant et qu'ils s'expriment de façon plus claire, plus compréhensible et plus autonome. Certains étudiants apportent une note plus authentique et naturelle à leur intervention avec des intonations variées, des gestes et parfois des blagues. Ils font rire et l'ambiance du jeu est très amusante et agréable. Voici un extrait du jeu de rôle où les quatre apprenants mettent en scène un épisode se passant dans un restaurant :

(Salutation)	
35 Xiao	Man n'a pas encore arrivé ↑
36 Na	Non il m'a dit qu'il serait un peu en retard ↓(<i>sourire</i>)
37 Xiao	Je lui téléphone pour demander quand il arriver : (<i>elle place un pouce dans l'oreille et le petit doigt devant la bouche</i>) allô ↑ + Man où es-tu ↑
38 Man	Je suis devant la porte du resto + ah je te vois (<i>il fait signe à Xiao</i>)
(Man s'assoit, ils se saluent, commandent et mangent)	
39 Bo (serveuse)	Vous avons + avez terminé ↑ (<i>sourire</i>)
40 Na	Oui + l'addition s'il s'il vous plaît + combien est + notre repas ↑

41	Bo	Six cent euros (<i>elle cligne de l'œil</i>)
42	Man et Na	SIX CENT EUROS (<i>ils ouvrent la bouche</i>)
43	As	(<i>Ils éclatent de rire</i>)
44	Bo	Je rigole (<i>sourire</i>) + soixante euros

Dans cette séquence, pour manifester l'humeur et dynamiser l'interaction, les étudiants utilisent beaucoup d'éléments mimo-gestuels (Péchou & Lange, 1988 : 38-52) comme des sourires (TP 39 et 44), le clignement d'œil (TP 41) et la bouche ouverte (TP 42). De plus, ils utilisent aussi les gestes des mains comme pour l'appel téléphonique (TP 37) et pour héler Xiao (TP 38). L'ambiance de ce jeu de rôle est amicale et détendue. Dans le TP 41, Bo blague quand elle parle du prix de repas. Après cela, Man et Na répètent le prix avec une intonation emphatique en ouvrant la bouche. À cette blague et à leur réaction, leurs camarades éclatent de rire. Avec ces éléments non verbaux et para-verbaux, ces quatre étudiants rendent la mise en scène plus réaliste, proche d'une scène réelle ayant lieu au restaurant.

Après cette séance du jeu de rôles, une apprenante m'envoie un message et me dit qu'elle apprécie beaucoup ces règles du jeu, qu'elle peut parler plus facilement en groupe et échanger des idées. Par ailleurs, elle précise qu'elle pratique l'oral de manière plus ludique et qu'elle révise le contenu acquis de chaque leçon à voix haute (le vocabulaire, le texte, le dialogue et la grammaire). Elle me dit aussi qu'elle est très motivée par le prix parce qu'elle est gourmande. Ce feed-back me confirme que la stratégie mise en place suscite effectivement une meilleure participation aux jeux de rôles.

5.3. Organisation du travail de groupe

5.3.1. Constitution des groupes

Quoique les apprenants partagent un même rôle (récepteur des connaissances), chaque individu est unique, avec des personnalités différentes, un style d'apprentissage et un niveau de français différents. Quand un enseignant constitue un groupe, il faut bien réfléchir à ces éléments. Comme l'indique Thang Canh Nguyen,

Il est important pour l'enseignant au cours de l'organisation du travail en groupe de choisir de façon harmonieuse les participants qui peuvent s'entraider et se compléter pour construire ensemble des activités langagières conformes à l'objectif communicatif (2013 : 356).

5.3.1.1. Hétérogénéité de niveau de français

Le niveau de langue est un élément clé de la constitution du groupe. Il est idéal de rendre le niveau du groupe légèrement hétérogène pour que les étudiants forts aident les plus faibles. Au sein du groupe, cela permet à la discussion de bien se dérouler grâce à l'entraide entre pairs. Dans mes cours, je fais très attention à l'hétérogénéité du niveau des membres des groupes. L'extrait ci-dessous des enregistrements audiovisuels illustre ce que je viens de dire. Il s'agit d'un travail en groupe en dyade de deux apprenants : Don et Ma (prénoms modifiés). Le travail porte sur l'accord du participe passé avec l'auxiliaire "avoir".

45	Don	La phrase + ont-elles lu la lettre de leur amie française ↑ on doit répondre cette question avec passé composé
46	Ma	Oui je ne connais pas participe passé + lu
47	Don	C' est participe passé du verbe : lire, ça veut dire 读 en chinois
48	Ma	Ah merci + la réponse est + elles l'ont lu déjà ↑ (<i>Il l'écrit dans le chat</i>)
49	Don	Non le mot déjà doit mettre entre auxiliaire et participe passé
50	Ma	Elles l'ont déjà lu ↑ (<i>il récrit cette phrase dans le chat</i>)
51	Don	Presque + elles l'ont déjà lue c'est correct
52	Ma	Pourquoi ↑
53	Don	Parce qu'il faut s'accorder
54	Ma	Ah :: tu as raison

Dans cette séquence, nous pouvons constater l'hétérogénéité du niveau entre ces deux apprenants. Don est plus avancée que Ma. Du fait de cette hétérogénéité, Don joue le rôle d'expert qui évalue la proposition de Ma et garantit la qualité de sa production. Dans le TP 47, Don explique à Ma que "lu" est le passé composé du verbe "lire". Par l'alternance codique 读, elle lui explique la signification de ce verbe. Dans les TP 48 et 50, Ma fait des prépositions avec une intonation montante qui montre son incertitude. Après Don les évalue en disant "non" (TP 49) et "presque" (TP 51) ensuite elle les corrige. L'énoncé "pourquoi" de Ma (TP 52) avec une intonation qui demande une explication suscite le tour de parole de Don. Dans cet extrait, il existe un étayage mutuel entre ces deux apprenants. Ils coopèrent et s'entraident pour mieux accomplir la tâche. Grâce à cette constitution de groupe, l'interaction a reposé sur la négociation, le partage et sur leur compréhension mutuelle. Donc, elle se déroule bien. Imaginons que les deux étudiants faibles travaillent dans un même groupe, l'interaction entre eux seraient peut-être bloquée à cause de leur faible niveau.

5.3.1.2. Rapporteur/rapporteuse d'un groupe

Au cours de la première semaine, le travail de groupe se déroule mal. Sans doute, comme les apprenants n'ont jamais réalisé d'activités en ligne de cette façon, ils ne sont pas à l'aise pour prendre la parole. Au sein de ces groupes, ils se parlent peu. Ils se sont dit « bonjour » au début et puis ils ne se sont plus parlé pendant le reste du travail en groupe. Cette situation m'a beaucoup préoccupée, le peu de participation au travail de groupe posait un gros problème en classe. Après réflexion, je trouve une solution pour inciter les apprenants à parler en groupe : lors de la mise en commun devant la classe, je choisis un rapporteur/se qui est chargé(e) de rendre compte de la discussion de son groupe. L'exemple ci-dessous illustre mon propos. Il s'agit d'un travail de groupe en trinôme ayant pour thème : la vie dans dix ans.

55	Lama	Allez on commence par moi ↑ Dans dix ans je travaillera dans un grand entreprise (<i>Sasa et Ani prennent des notes</i>)
56	Sasa	Qu'est-ce tu feras comme métier ↑
57	Lama	Je serai une secrétaire
58	Ani	Bien tu seras secrétaire : moi dans dix ans je serai mariée j'aurai deux enfants (<i>Lama et Sasa prennent des notes</i>)
59	Sasa	Et qu'est-ce que tu feras ↑
60	Ani	Je serai femme au foyer et toi ↑ Sasa
61	Sasa	J'ouvrirai un + une entreprise pour vendre vin
62	Lama et Ani	Wahoo c'est cool
63	Lama	Bon je fais une conclusion + Sasa ouvra un entreprise + Ani sera femme au loyer et moi + je serai une secrétaire ++ je ne me suis pas trompée ↑
64	Ani	Bien tout est correct

L'ambiance de cette communication est détendue. Chacune y participe et s'exprime bien. Lama joue le rôle d'animatrice : elle prend l'initiative de proposer un premier énoncé (TP 55) et elle conclut ce qu'elles ont dit (TP 63). Les énoncés de Sasa « Qu'est-ce que tu feras comme métier ? » (TP 56) et « qu'est-ce que tu feras ? » (TP 59) avec une intonation qui attend une précision et provoque la suite des énoncées. Dans l'énoncé d'Ani « Bien tu seras secrétaire » (TP 58), par l'hétéro-répétition de ce que Lama a dit, elle montre son accord et son appréciation. Dans le TP 62, dans l'énoncé de Lama et d'Ani, en utilisant la particule modale « Wahoo », elles expriment leur admiration envers Sasa. En plus de ces énoncés, nous pouvons observer qu'elles prennent des notes quand leurs camarades parlent. Elles s'écoutent plus attentivement. Par ailleurs, à la fin, Lama fait un résumé pour faciliter leur

compte rendu au cas où je désigne l'une d'entre elles comme rapporteuse lors de la mise en commun.

Leur interaction dynamique et leur réaction durant la discussion prouvent la pertinence de ma stratégie, à savoir la désignation de rapporteur/se. Cette stratégie est efficace pour inciter chaque étudiant à participer à l'interaction conversationnelle. Quand un(e) apprenant(e) ne parle pas, ses camarades le/la poussent à prendre la parole par le biais de l'interrogation car chaque rapporteur/rapporteuse doit présenter l'opinion de chacun(e). Cette méthode permet de faire circuler la parole entre tous les participants et de dynamiser davantage l'interaction entre pairs.

6. Dynamisme des places interactionnelles

Traditionnellement, le rapport entre les apprenants et l'enseignant est asymétrique. Par rapport aux apprenants, l'enseignant occupe une place dominante dans les actes conversationnels. Ce rapport hiérarchique nuit parfois à l'intention et à la spontanéité de la prise de parole pour les apprenants. Je mets ainsi en pratique des stratégies afin de rééquilibrer cette relation pédagogique asymétrique.

6.1. Tutoiement

Dans la plupart des universités, les étudiants vouvoient leur professeur et les appellent "monsieur" ou "madame". Comme je l'ai mentionné dans le cadre théorique, Kerbrat-Orecchioni considère que le vouvoiement peut établir une distance entre les locuteurs (1992 : 45-49, cité par Boucharéchas, 2019 : 38). Par la gestion des « pronoms d'adresses » et « appellatifs » (*Ibid.*), je relève des « taxèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, cité par Azzeddine, 2011 : 10) pour modifier le rapport entre les apprenants et moi. Je demande aux étudiants qu'ils me tutoient et ne m'appellent pas "madame" pour prendre la parole. Par cette stratégie, je diminue la distance interpersonnelle entre nous et rends la relation plus égalitaire. Voici un exemple sélectionné dans les enregistrements audiovisuels qui illustre ce que je viens de dire :

65	Liu	Madame j'ai une question vous poser pourquoi ici + on n'utilise pas le passé composé ↑
66	P	À te poser (<i>sourire</i>) TUTOIE-MOI + NE m'appelle PAS madame quand tu t'adresses à moi s'il te plaît ↑ Vas-y + répète ta question
67	Liu	* D'accord comme ça je suis plus à l'aise parce que je me sens plus proche de toi quand nous nous tutoyons (<i>sourire</i>)* (<i>en chinois</i>)

6.2. Négociation des rôles interactionnels

« L'asymétrie caractérise en effet la relation entre le professeur et les apprenants ; c'est une relation verticale [...], mais aussi [elle est] négociée et modifiée selon ce qui se passe durant le déroulement des interactions » (Cambra Giné, 2003 : 88). Parfois, j'inverse la relation professeur-élèves en renégociant les rôles pour ne pas rester toujours figée en position haute. Quand j'enseigne et que j'explique des points de grammaire française, mes apprenants aiment mobiliser la grammaire contrastive : ils rapprochent les points de grammaire française des points de grammaire anglaise équivalents pour faciliter leur compréhension et leur assimilation. Ils me posent parfois des questions pour trouver l'équivalence grammaticale en anglais, comme dans la séance sur les pronoms indéfinis transcrite ci-dessous :

70 P	Je vous donne une phrase avec le pronom indéfini D'AUTRES ++ Certains prennent des photos + d'autres achètent des souvenirs
71 Lama	Certains + d'autres ++ cette expression est similaire à some ++ the others en anglais ↑
72 P	Oh (rire) ben moi je ne sais plus + peut-être ↑
73 As et P	(rires)
74 P	Qui peut m'aider à répondre à cette question ↑
75 Lu	Moi + oui ces deux expressions sont similaires
76 P	Génial (sourire) ↑ Lu tu es plus fort en anglais que moi

Lama demande une clarification sur l'exemple que je leur propose. Les apprenants considèrent l'enseignant comme « détenteur de la vérité » (Muller, 2011 : 05) et expert en tout. Cette idée peut être interprétée comme la marque des « cultures éducatives » (*Ibid.*). Dans le TP 71, Lama me sollicite pour obtenir une bonne réponse. Cependant, les rires dans les TP 72 et TP 73 « font état d'un changement dans les places discursives » : Lama se trouve dans la place dominante parce que c'est elle qui suscite ma parole en posant une question. En raison de mes lacunes, j'esquive cette question en disant « ben moi je ne sais plus + peut-être ↑ » (TP 72). Dans l'énoncé « Qui peut m'aider à répondre à cette question ↑ » (TP 74), il s'agit d'une déritualisation, telle que la présentent Moore et Diana-Lee : « Des séquences particulières, où l'expertise "change de mains", soit qu'elle s'exerce des apprenants en direction de l'enseignant, soit entre les apprenants eux-mêmes » (2002 : 01). Ici, je perds certaines de mes prérogatives : je sollicite l'aide de mes apprenants, ce n'est plus moi qui ai la charge de l'explication, et je ne gère plus l'attribution de la parole. Les rôles interactionnels sont redistribués à travers l'attribution du rôle d'expert aux apprenants. Dans

le TP 76, je profite de la réponse de Lu afin de le mettre en valeur : « Génial (*sourire*) ↑ Lu tu es plus fort en anglais que moi ». En utilisant l'éloge et le marqueur non verbal "sourire", je valorise la "face positive" de Lu. Par ces stratégies mises en pratique dans cette séquence, je réassigne la position haute aux apprenants pour encourager leur participation à l'interaction et dynamiser les places des interactants.

6.3. Gestion des émotions des apprenants

Tout au long de mon enseignement, je me préoccupe des émotions des apprenants : j'anticipe constamment leurs réactions et tente de m'y adapter pour que le cours se passe au mieux. Cette adaptation a lieu à deux niveaux : au niveau de la planification du cours et au niveau de la sollicitude envers le vécu de mes apprenants.

6.3.1. Planification du cours

Je planifie mes cours en fonction des intérêts et du niveau d'apprentissage des étudiants. À cause du nouvel épisode de Covid en Chine, la date de rentrée est retardée de deux semaines pour éviter les risques de contamination sur le campus. Dans ce cas, pendant les trois dernières semaines de cours, les apprenants et moi sommes très chargés à cause du rattrapage. Afin de respecter et de terminer le programme pédagogique imposé par l'université d'accueil, je dois intensifier le rythme de mes cours. Quand je prépare les cours, j'anticipe les émotions et les réactions des apprenants : ils devraient se sentir fatigués et anxieux en raison du travail scolaire stressant. Le rythme accéléré des cours ne leur laisse pas assez de temps pour comprendre et assimiler les connaissances. Afin de vérifier cette hypothèse et de mieux connaître leur niveau, je fais un entretien en chinois avec une étudiante Léa (cf. Annexe 9).

77	P	* Léa comment trouves-tu les semaines de rattrapage ↑ * (<i>en chinois</i>)
78	Léa	* PÉNIBLE on a DIX cours chaque semaine je trouve cela épuisant + mes camarades aussi ↓ *
79	P	* Je te comprends bien parce que je suis aussi fatiguée + comment tu penses le rythme du cours ↑ *
80	Léa	* OH LÀ LÀ + Je pense que notre cours se déroule TROP VITE ↓ je suis parfois perdue + sachant que c'est pas facile de suivre des cours en ligne + quand tu parles très vite + je ne peux pas te suivre ↓ je me sens fatiguée et désorientée : *
81	P	* En ce qui concerne les jeux de rôle + qu'est-ce que tu en penses ↑ *
82	Léa	* Cool ↑ j'aime bien ces activités + mais ↑ parfois + je n'ai pas su quoi dire quand on a fait les jeux de rôle ↓ À ce moment-là + je me sens anxieuse*
83	P	* Pourquoi ↑ *
84	Léa	* Parce qu'on ne se sentait pas concernés par certains thèmes de conversation ++ on préfère les

Dans cette séquence, on identifie bien les points de vue et les émotions de l'apprenante (partagés par ses pairs) concernant les cours de rattrapage et les jeux de rôles. Durant cet entretien, nous nous tutoyons avec l'apprenante. Lorsqu'elle dit son émotion sur les semaines de rattrapage, je lui réponds : « Je te comprends bien parce que je suis aussi fatiguée » (TP 79) en faisant preuve d'empathie. Par ce « marqueur d'empathie » (Bigot, 2005 : 51, cité par Azzeddine, 2011 : 11), je crée une atmosphère conviviale pour mener cet entretien dans une relation interactionnelle moins hiérarchique.

Son témoignage conforte mon hypothèse sur les réactions et les émotions des apprenants. Après ces entretiens, je parle de cette situation d'apprentissage avec ma tutrice de stage et lui demande l'autorisation d'adapter le rythme de mes cours. Avec son accord, je ralentis l'avancée du programme et consacre plus de temps aux révisions. Quant au choix des thèmes des jeux de rôles, pour éviter leur ennui et leur démotivation, j'encourage les apprenants à être force de proposition et à décider d'une partie des sujets des jeux de rôles.

Après ces rectifications, les étudiants s'expriment plus spontanément dans les jeux de rôle. L'apprenante interviewée me fait alors un feed-back par un message par Wechat que je transcris en français ci-après :

« Je suis ravie et surprise que tu aies fait des modifications dans la planification du cours en fonction de nos émotions et de notre niveau d'apprentissage. Il est rare que nos professeurs précédents veuillent nous écouter pour améliorer leurs cours. Nous aimons suivre tes cours car tu te conduis parfois comme notre **amie**. »

Dans ce message, cette étudiante mentionne l'asymétrie habituelle de la relation entre les apprenants et le professeur. « Tu te conduis parfois comme notre amie » : pour elle, nous nous situons dans une relation symétrique. Ses camarades et elle peuvent ainsi s'exprimer plus facilement et je les écoute. Je leur donne le droit de prendre part aux décisions concernant les modalités et le contenu du cours. Par l'adaptation du contenu du cours en fonction de leurs émotions et de leurs retours, je tends vers une relation de proximité sur l'axe horizontal et à égalité sur l'axe vertical avec mes étudiants.

6.3.2. Sollicitude envers le vécu de mes apprenants

Durant le semestre, les apprenants et moi sommes confinés dans des petits dortoirs sur le Campus à cause du Covid. De ce fait, les déplacements sont limités, et on se sent très

vite isolé et déprimé. Au début de chaque séance, pour capter l'attention des étudiants et rendre l'atmosphère plus chaleureuse, je leur demande souvent comment ils vont, comment ils se sentent, et nous parlons un peu de notre vie quotidienne (météo, repas ...). Par l'évocation de leur vie personnelle et la sollicitude envers leurs émotions, je souhaite réduire la distance dans notre relation interpersonnelle.

Comme je l'ai mentionné dans l'organisation des cours dans la partie « Contexte », pour capter l'attention des élèves et pour lutter contre leur fatigue, je leur demande alors de sélectionner deux ou trois chansons françaises avant notre cours et de nous les passer à la pause de dix minutes. Ensuite, je leur demande d'expliquer leur choix et de présenter les interprètes. L'étudiante Emma nous passe la chanson « Anxiété ». Après l'avoir écoutée, nous en discutons.

85	P	Cette chanson est JOLIE + POURQUOI as-tu choisi cette chanson ↑
86	Ma	Parce que j'aime ses 歌词 + “ je suis cachée au bord des larmes je suis la reine des drames ” ↓ (<i>froncement de sourcils</i>)
87	P	歌词+ on dit PAROLES en français + Oui les paroles de cette chanson sont poétiques + mais TRISTES + tu aimes ces paroles + est-ce que tu ne te sens pas bien + es-tu triste ↑
88	Ma	Oui + je suis triste à cause confinement
89	P	À cause DU confinement (<i>sourire</i>) + je te comprends bien + parfois je me sens aussi isolée et déprimée à cause de ça ↓ Quand tu ne te sens pas bien + fais des choses que tu aimes + profite du soleil au balcon par exemple
90	Ma	Merci pour ton conseil + je vais essayer cet après-midi

Dans cet extrait, on remarque que je m'implique en prêtant attention à l'émotion de mon étudiante. Quand elle cite ces paroles de la chanson, à travers le contenu des paroles et son indice non verbal “froncement de sourcils”, je m'aperçois de sa tristesse et je la pousse à une explication. Je la tutoie pour exprimer mon souhait de nous rapprocher. Sa réponse au TP 88 montre sa confiance en moi : elle accepte de parler de sa vie personnelle avec moi en classe. Le TP 89 nous montre que je lui manifeste ma compréhension par une preuve d'empathie « je te comprends bien » et par mon témoignage « je me sens aussi isolée et déprimée ». Dans le TP 90, elle accepte mon conseil et me tutoie aussi : « Merci pour ton conseil ». Ainsi, je constate une plus grande proximité dans notre relation interpersonnelle. Dans cet extrait, en baissant ma place face à cette apprenante, je ne me situe plus en position haute : il s'agit de lui donner l'occasion d'exprimer ses sentiments et de l'écouter. Je rééquilibre donc la relation pédagogique asymétrique entre nous et dynamise les places interactionnelles par l'évocation de ses émotions et de sa vie personnelle.

7. Stratégies pour valoriser et préserver la face

« Les interactants utilisent des procédures rituelles spécifiques pour ménager la face des autres et leur propre face, de façon à atténuer les menaces potentielles » (Cambra Giné, 2003 : 90). Dans toute interaction, il existe un caractère spontané et imprévisible qui peut déstabiliser une personne et créer un malentendu. Pour ne pas mettre les apprenants dans une situation embarrassante et créer un malaise, il faut mettre en place des stratégies pour ménager leur face. En ayant recours à la gestion des moments silencieux, au feed-back évaluatif convenable et à la valorisation de leur face positive, je favorise et dynamise l'interaction avec eux.

7.1. Gestion des moments silencieux

Lors de la communication verbale en classe, il est inévitable que surgissent des moments silencieux. Au niveau psychologique, le silence « se manifeste à travers un sentiment de gêne et même d'anxiété des gens qui n'ont plus rien à se dire » (Thang Canh Nguyen, 2013 : 128). Le silence concerne souvent une incompréhension ou une lacune linguistique des élèves. Quand l'enseignant pose des questions auxquelles les apprenants ne peuvent pas répondre, il prend le risque de les mettre dans une situation embarrassante et de menacer leur face. En ce cas, le professeur doit donc adapter son approche pour éviter cela.

Durant une séance centrée sur la grammaire concernant les “pronoms indéfinis”, je demande aux apprenants de répondre à une question à choix multiples. Voici un exemple sélectionné dans les enregistrements audiovisuels qui illustre une stratégie que je mets en pratique pour ménager la face d'un apprenant.

91	P	Limi + à ton avis quel est le choix correct ↑
92	Limi	+++ (8 secondes)
93	P	Tu m'entends ↑ réponds-moi s'il te plaît
94	Limi	+++ (5 seconds) Oui ++ je t'entends très bien mais je ne sais pas la réponse de cette question (<i>froncement de sourcils et hochement négatif de tête</i>)
95	P	OK + Sasa pourrais-tu l'aider ↑

Après mon interrogation, Limi marque un silence de 13 secondes. Lorsqu'il me répond, il fronce les sourcils et hoche négativement la tête. En fonction de ces indices non verbaux, je m'aperçois de son malaise quand il est interrogé. De crainte de mettre cet apprenant en difficulté ou en situation de potentiel échec, je préserve sa face en abrégant ce

silence long et inconfortable, je cesse donc de l'interroger. Dans le TP 95, par l'attribution de la parole à une autre étudiante, je souhaite qu'elle puisse aider Limi à se dégager de cette situation embarrassante. Cette diversion est une des stratégies que je mets en pratique pour ménager la face des apprenants.

7.2. Feed-back évaluatif

La face a un rôle important dans l'interaction verbale et non verbale en classe. En tant qu'enseignante, je joue le rôle d'évaluatrice qui porte un jugement sur les performances de mes étudiants. Je combine un ensemble d'outils au cours du feed-back évaluatif afin de valoriser et de préserver la face des étudiants. Au cours de ou après la production orale des apprenants, je donne un feed-back évaluatif de manière verbale et non verbale en veillant à valoriser ou protéger leur face.

7.2.1. Feed-back positif

Au cours de l'évaluation des productions des apprenants, comme feed-back non-verbal, j'utilise le sourire, les gestes comme le pouce vers le haut ou le hochement de la tête en signe d'approbation et pour les féliciter. Et comme feed-back verbal, d'habitude, à la fin de leur intervention, de manière à les complimenter, j'utilise de multiples « axiologiques » sous la forme d'adjectifs ou d'adverbes portant un jugement de valeur positif (Muller, 2014 : 06). À l'aide de ces stratégies verbales et non verbales, je valorise la face des apprenants et encourage leur engagement.

Voici quelques exemples :

Bon travail + tu fais une présentation **excellente** (*hochement de la tête en signe d'approbation*)

Très bien + tu comprends **très bien** ce que je viens de dire (*pouce vers le haut*)

Vous avez **très bien joué** dans ce jeu de rôle (*sourire*)

7.2.2. Feed-back négatif

Je me sers du feed-back négatif prudemment au moment où les apprenants commettent des erreurs car je prends le risque de malmener leur face et de les démotiver. De Bosset donne des conseils sur l'évaluation pour ménager la face des apprenants : il faut éviter d'employer le "non" explicite lors des séquences de correction, l'enseignant doit utiliser d'autres stratégies positives et favorables à l'autocorrection (1998, cité par Cambra Giné,

2003 : 91). Je corrige ainsi les étudiants doucement et ensuite je les encourage la plupart du temps.

Comme dans la séance 15, je corrige les exercices de conjugaison des verbes du passé pour la distinction entre l'imparfait et le passé composé. Les apprenants commettent beaucoup d'erreurs sur ces deux temps au passé. Voici un exercice que nous avons fait : "Hier, Marc dormait (dormir), quand soudain le téléphone a sonné (sonner)". L'extrait ci-dessous montre le processus d'évaluation :

96	P	Bo + comment tu conjugues ces deux mots au passé ↑
97	Bo	Marc dormait quand soudain le téléphone sonnait
98	P	Tu as bien conjugué le premier verbe DORMIR + mais ↑ fais attention à l'adverbe SOUDAIN
99	Bo	Ah :: je me suis trompé + quand soudain le téléphone a sonné
100	P	TRÈS bien (<i>Je hoche la tête et Bo sourit</i>) ↑ Marc dormait quand soudain le téléphone a sonné ++ je sais que beaucoup d'entre vous se sont trompés + ne vous inquiétez pas + même moi + j'ai aussi eu des difficultés pour distinguer ces deux temps au passé quand j'ai fait mes études de licence

Dans le TP 97, Bo fait une erreur sur la conjugaison du verbe "sonner" au passé. Dans l'énoncé « Tu as bien conjugué le premier verbe DORMIR + mais ↑ fais attention à l'adverbe SOUDAIN » (TP 98), je mets en œuvre une stratégie douce et positive pour évaluer sa réponse : tout d'abord j'exprime un jugement positif sur la première conjugaison sous la forme d'adverbe "bien". Ensuite, je ne signale pas directement l'erreur "sonnait" pour préserver sa face. Je leur demande de faire attention à l'indicateur de temps "soudain" pour le conduire à s'autocorriger. Après son autocorrection, j'apprécie sa réponse en disant "TRÈS bien" avec une emphase intonative. Par ailleurs, j'utilise un signe non verbal "hochement de tête" pour le féliciter et valoriser sa face. Après mon évaluation positive, Bo sourit. On peut voir qu'il est content grâce à mon appréciation. Après la correction de cet exercice, je rassure mes étudiants avec mon témoignage (TP 100) : « Je sais que beaucoup d'entre vous se sont trompés [...] j'ai aussi eu des difficultés pour distinguer ces deux temps au passé quand j'ai fait mes études de licence ». Par cette stratégie, j'encourage les apprenants et réduis l'effet des corrections menaçant leur face. Ainsi, les apprenants qui se sont trompés sont moins gênés et surmontent les moments embarrassants lors du feed-back négatif.

7.3. Valorisation de la face positive des apprenants

Dans la classe, il existe une hétérogénéité du niveau de français. Certains ont plus de difficultés d'apprentissage que d'autres. Ils ont peu confiance en eux durant les cours. Ils participent ainsi beaucoup moins dans l'interaction. Si leur niveau de français est faible, ils peuvent être très compétents néanmoins dans d'autres domaines. Parfois, les sujets abordés en cours évoquent ces domaines, par exemple la musique. Lorsque que je découvre leurs points forts à cet égard, j'aime leur demander de nous faire part de leurs connaissances. Voici un extrait où je parle de la musique avec mes apprenants :

101	P	Les étudiants + quels types de musique préférez-vous écouter ↑
102	Lima	Moi (à voix haute et émue)
103	P	Lima, vas-y
104	Lima	J'écoute pas mal de musique j'aime la musique classique + populaire aussi ++ j'adore Adèle et One Republic
105	P	One Republic ↑
106	Lima	C'est le groupe qui chante Apologize + il a beaucoup de 唱片 (en chinois) par exemple Human + One night in Malibu
107	P	唱片 on dit les albums en français + à mon avis tu es expert en musique
108	Lima	J'aime la musique au lycée j'ai appris la composition des chansons (<i>sourire</i>)
109	P	Trop cool ↑

Dans le TP 102, Lima manifeste le fort désir de prendre la parole : il dit « Moi » avec enthousiasme. Par sa voix haute et émue, je suppose qu'il est très intéressé par ce thème et qu'il est doué en musique. Je lui donne donc la parole (TP 103). Dans l'énoncé « One Republic » (TP 105), je répète le nom du groupe qu'il a mentionné avec l'intonation montante pour témoigner ma curiosité et pour l'amener à en parler plus. Dans les TP 107 et TP 109, j'emploie le mot « expert » et l'adverbe « Trop » afin de mettre en valeur ses connaissances et compétences en musique. Par cette stratégie, je soigne sa face positive et lui permets de se valoriser devant ses camarades. Dans le TP 108, par le marqueur non verbal “sourire”, on peut voir qu'il est fier et heureux de ma façon de mettre en valeur son talent.

Cet apprenant fait des progrès notables durant les cours de ce semestre. Au début, il éteint toujours sa caméra, et lorsque je l'interroge, il lui arrive de ne pas être devant son ordinateur. Souvent, il s'occupe à autre chose que le cours de français. Alors, j'ai dû exiger qu'il allume sa caméra à chaque séance et je l'interroge souvent. Sur ses réponses, même s'il fait des erreurs, je l'encourage, je le complimente pour préserver sa face. Par le feed-back

positif et la valorisation de sa face, je renforce sa confiance. Au fur et à mesure, il suit les cours avec plus d'attention et intervient davantage dans l'interaction.

Dans ce chapitre, je détaille la mise en pratique des stratégies favorisant l'interaction des apprenants. Pour la partie suivante, j'évaluerai la pertinence du choix de ces stratégies par une analyse qualitative et quantitative.

Partie 4

-

Analyse de l'évolution des compétences en interaction et de la pertinence du choix des stratégies

Chapitre 9. Analyse qualitative des données

Je développerai ce chapitre pour évaluer la pertinence des stratégies que je mets en pratique pour susciter et dynamiser l'interaction entre pairs et avec moi. Dans le chapitre précédent, j'ai déjà décrit les stratégies mises en pratique, concernant les interactions entre les étudiants et moi que j'ai illustrées par plusieurs séquences. Cette analyse nous confirme la pertinence et l'efficacité de mes pratiques. En conséquence, dans ce chapitre, je procéderai d'abord à l'analyse qualitative des extraits de transcriptions audiovisuelles des interactions du début, du milieu et de la fin de mon stage. La comparaison de ces transcriptions des échanges entre pairs se fera par une approche qualitative. Elle concerne le travail en groupe et les jeux de rôles. Je pourrai ainsi vérifier si leurs compétences interactives se sont améliorées et si l'interaction entre pairs a été dynamisée.

1. Analyse des transcriptions centrées sur l'interaction entre pairs

1.1. Interaction dans le travail du groupe

Comme je l'ai mentionné dans la partie "Analyse", la première discussion en groupe ne s'est pas déroulée idéalement. Les étudiants se sont rarement parlé. Voici un extrait de transcription du travail en trinôme qui illustre ce que je viens de dire :

110	Mi	Nous devons [pre] : [prezâte] un appartement
111	Bei	Oui
112	Lon	Oui
113	Mi	Qu'est-ce que vous voulez dire ↑
114	Bei et Lon	Je ne sais pas
+++ (ils se taisent jusqu'à la fin du travail du groupe)		

En comparant les deux extraits ci-dessous du travail en groupe, j'évalue la progression des compétences interactives entre pairs.

1.1.1. Extrait 1 du travail en groupe

Tout d'abord, nous observons une séquence de travail en groupe. Il s'agit d'une discussion en dyade de deux apprenantes : Lai et Sasa (prénoms modifiés). L'objet du travail est la préparation d'un jeu de rôle sur le thème : parlez de vos vacances d'été. Voici l'extrait de la discussion du travail en groupe.

115	Lai	Bon on parle nos [ver'keɪʃn] d'été
-----	-----	------------------------------------

116	Sasa	Non c'est [vakãs] tu viens de parler l'anglais hein ↑
117	Lai	(rire) pardon oui [vakãs]
118	Sasa	Allez + on commence par la salutation + ensuite on parle que l'on compte faire + enfin on dit au revoir ... ↑
119	Lai	D'accord tu as raison + moi : j'aime faire un voyage
120	Sasa	Intéressant où iras-tu ... ↑
121	Lai	Pékin
122	Sasa	Comment iras-tu ... ↑
123	Lai	En bus
124	Sasa	Tu rigoles ↑ c'est pas possible prendre un bus pour Pékin c'est LOIN
125	Lai	Ah je me suis trompée je veux dire aller en train en train (rire)
126	Sasa	Tu veux dire tu iras à Pékin en train ↑
127	Lai	Oui

Nous voyons ici que la prise de paroles est libre. Sasa joue un rôle de “leader” qui propose la suite de l'énoncé et garantit la qualité de la production. Au début de la discussion (TP 115), Lai mélange la prononciation du mot “vacances” entre l'anglais et le français. Après les hétéro-corrections de Sasa (TP 116), dans l'énoncé “(rire) pardon oui [vakãs]” (TP 117), Lai corrige son erreur de prononciation en riant. Dans les TP 117 et 125, elle répète la bonne réponse pour exprimer qu'elle a bien compris. Sasa propose une planification de la tâche dans le TP 118. Avec l'accord de sa camarade, Lai déclenche la discussion sur le thème du jeu de rôle en disant « j'aime faire un voyage » (TP 119). Par ses questions (TP 120 et 122), Sasa suscite l'intervention de Lai avec l'intonation montante et « assure la poursuite de la tâche » (Cambra Giné, 2003 : 168). À la fin (TP 126), Sasa reformule ce que Lai vient de dire avec une intonation montante pour conclure. Durant cette discussion, ces deux apprenantes coopèrent de façon complémentaire dans l'accomplissement de divers fonctions régulatrices : guider, évaluer, décider, corriger, questionner et conclure (*Ibid.*). Contrairement à la toute première discussion en groupe, chacun participe et s'exprime activement dans cette séquence.

1.1.2. Extrait 2 du travail du groupe

Ensuite, nous observons la deuxième séquence du travail en groupe en fin de stage. Il s'agit d'un autre groupe pour préparer en dyade le même jeu de rôle. Voici l'extrait de la discussion entre deux apprenants : Bo et Sai.

128	Bo	Ben + qu'est-ce que tu veux faire en été ↑
-----	----	--

129	Sai	J'aime faire du du :
130	Bo	Faire du quoi ... ↑
131	Sai	Je ne sais plus ce mot
132	Bo	Parle le chinois + s'il te plaît ↑
133	Sai	运动 (<i>en chinois</i>)
134	Bo	Ah ::: du sport
135	Sai	Merci + je ferai du ski (<i>sourire</i>)
136	Bo	(<i>Éclate de rire</i>) *Ne rigole pas* (<i>en chinois</i>) + en été il n'y a pas de la neige
137	Sai	Je sais * je rigole * (<i>en chinois</i>)
138	Bo	Allez dépêchons-nous il ne nous reste pas beaucoup de temps * je veux gagner le prix * (<i>en chinois</i>)
139	Sai	Je veux aussi + je veux faire phrase avec la subordonnée de condition introduite par si + mais ↑ je ne sais pas comment faire
140	Bo	On voit sur le manuel + Madame LI nous l'a appris la semaine dernière
141	Sai	Nickel ça peut nous aider

En observant cet extrait, nous pouvons voir que Bo « prend l'initiative de proposer un premier énoncé » (Cambra Giné, 2003 : 166) dans le TP 128. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est le travail d'exploitation de l'interlangue entre ces deux étudiants agissant en collectif, et les moments d'étayage mutuel (*Ibid.*). Dans le TP 133, il existe une alternance codique : quand Sai oublie le mot "sport", elle dit le mot équivalent en chinois pour demander l'aide de Bo. Grâce à cette stratégie de l'interlangue, on remédie à la lacune du lexique pour avancer dans la discussion.

L'ambiance de la discussion est amicale et détendue. Dans le TP 135, Sai rigole en souriant : « je ferai du ski ». Après cet énoncé (TP 136), Bo éclate de rire. Ensuite, face à cette détopicalisation, il joue un rôle de "leader" en disant : « Allez dépêchons-nous il ne nous reste pas beaucoup de temps » et demande à revenir au sujet du jeu de rôles (TP 138). Par cette régulation, il assure la poursuite de la tâche.

Par ailleurs, dans ce tour de parole, il dit : « je veux gagner le prix » et après, Sai dit : « Je veux aussi » (TP 139). Comme je l'ai mentionné dans le chapitre d'analyse, afin de motiver les apprenants pour participer aux jeux de rôles, j'offre des petits prix pour les gagnants. Par cet énoncé, nous pouvons voir que cette stratégie est efficace pour susciter leur motivation.

Enfin, ils révisent ce que je leur ai appris quand ils ont oublié la structure de la phrase au conditionnel (TP 139 et 140). Comme je l'ai évoqué dans le chapitre "Analyse", avant les jeux de rôles, je leur apprends le vocabulaire, la grammaire et les structures des phrases

nécessaires pour faciliter le déroulement du jeu de rôles. L'énoncé « ça peut nous aider » (TP 141) et les énoncés du TP 139 et 140 vérifient la pertinence de cette stratégie que je mets en pratique pour faciliter l'interaction entre pairs. L'analyse de cette séquence nous montre que l'interaction dans ce groupe est dynamique et que chacun participe activement à la discussion. Ils négocient et s'entraident pour mieux avancer dans leur communication. Le tout a pour objectif l'accomplissement de la tâche. Leurs interventions s'enchaînent et sont orchestrées en une démarche coopérative qui assure l'expression, tout en surmontant les difficultés et en progressant (Cambra Giné, 2003 : 168).

1.2. Jeu de rôles

Le travail du jeu de rôle comporte deux phases : la préparation en groupe autour du thème proposé par moi puis la mise en commun devant la classe. Dans 1.1. Interaction dans le travail du groupe, j'ai déjà analysé la phase de préparation, nous notons que leur travail du groupe s'améliore grâce à mes pratiques. Ainsi, ci-dessous, je n'analyserai que les résultats de l'interaction dans la phase de mise en commun. J'étaye ma réflexion avec trois transcriptions d'enregistrement audiovisuels des jeux de rôles mis en scène au début, au milieu et à la fin du semestre. Avec la comparaison de ces trois transcriptions, je cherche à vérifier si leurs compétences discursives et interactives se sont améliorées ainsi que la pertinence de mes pratiques.

1.2.1. Premier jeu de rôles (début du stage)

La première semaine, les apprenants font un jeu de rôle dont le sujet est la description d'un logement. Un apprenant joue le rôle du propriétaire, l'autre joue celui du locataire qui lui pose beaucoup de questions. Cette semaine-là, ils apprennent les prépositions de position (sur, dans ...), le nom des pièces (salle de bain, cuisine, salon ...) et les adjectifs pour décrire un logement. Ils les utilisent donc beaucoup dans leurs échanges. Pour les 25 dernières minutes de la séance, je leur propose le sujet de ce jeu de rôle et les divise en groupes. Je leur laisse 20 minutes pour se préparer en dyade. Quand je me déplace entre les groupes, je suis surprise et déçue parce qu'ils ne se parlent pas beaucoup. Je les encourage alors à plus échanger entre eux. À cause de la limite de temps, avant de terminer cette séance, je leur demande de discuter avec leur dyade après le cours et de préparer la mise en commun de la prochaine séance. Voici la transcription de ce jeu de rôle.

142	Lama	Bonjour Monsieur c'est + votre + Appa-r-te-ment ↑ (<i>elle baisse la tête</i>)
141	Fei	Oui
143	Lama	Présente votre Appa-r-te-ment + s'il + te + plaît

144	Fei	D'accord + Mon appartement a cinq piè-cés + ici c'est chambre ++ claire + donne sur le le le [zardã] ici c'est la cuisine avec un + un table et ++ ici c'est le salon avec un + une table aussi (<i>il baisse la tête et fronce les sourcils</i>)
145	Lama	Votre appartement est chaque mois combien ↑
146	Fei	Cinq cinq [s] + [sã] euros par mois
147	Lama	Ok au revoir
148	Fei	Au revoir

Nous observons dans ce dialogue que ces deux apprenants, par leurs signes non verbaux, sont stressés et mal à l'aise (ils baissent la tête et Fei fronce les sourcils). C'est aussi notable par l'observation d'éléments para-verbaux, comme les pauses et les syllabations "Appa-r-te-ment" (TP 142 et 143) ... Le fait qu'ils baissent la tête et que leur prosodie est peu fluide dénote qu'ils sont en train de lire leur texte. Après leur intervention, je leur ai posé la question : "Est-ce que vous avez lu votre texte ? ", ils m'ont répondu "Oui". Leur prise de parole au cours du jeu de rôle manque de spontanéité. D'une part, leur faibles compétences discursives ne leur permettent pas de parler spontanément, d'autre part, comme je les ai laissés préparer ce jeu de rôle après le cours, ils ont pu écrire tout leur texte. Hors de mon contrôle, ils ont fait comme ils ont voulu. Or, dans le processus de préparation, il est interdit de tout écrire. Il faut juste noter les points clés pour mémoire.

Par ailleurs, nous remarquons leurs difficultés au niveau de la prononciation, par exemple jardin - "[zardã]" (TP 144) et cent - "[s] + [sã]" (TP 146), au niveau du genre du nom, comme "un, un table" (TP 144) et au niveau de la construction des phrases comme "Votre appartement est chaque mois combien ↑" (TP 145). En outre, le discours n'est pas cohérent et il manque des formules de transition ou de politesse, notamment à la fin du dialogue. Par exemple, après l'énoncé "Mon appartement a cinq piè-cés" (TP 144), en tant que "propriétaire", Fei ne présente que trois pièces : une chambre, le salon et la cuisine. Et dans le TP 147, après la demande du loyer, ils se disent "au revoir". Ce dialogue s'arrête de façon abrupte. En plus de la cohérence et de la qualité du dialogue, nous ne voyons pas de gestes ni de mimiques qui dynamiseraient cette interaction. Leur prestation n'est ni naturelle ni vivante.

Après ce jeu de rôle, j'ai beaucoup réfléchi à mes pratiques et ai imaginé des solutions pour améliorer leurs compétences discursives, interactives et linguistiques. Je leur ai demandé de préparer les jeux de rôles en groupe en classe. Je peux ainsi les accompagner quand ils en ont besoin. Par ailleurs, je conçois des jeux de rôle en fonction du thème des

leçons qu'ils ont apprises afin qu'ils soient plus familiers avec les sujets proposés. En outre, avant les jeux de rôles, je leur laisse plus de temps pour réviser le contenu des leçons de manière à leur faciliter la mise en pratique les connaissances acquises.

1.2.2. Deuxième jeu de rôles (milieu du stage)

Dans cette séance, je demande aux étudiants de jouer le rôle de deux amies qui, au restaurant universitaire, parlent de leur projet des vacances d'été. Voici la transcription du dialogue :

149	Anya	Salut Mani tu vas bien
150	Mani	Oui je vais bien merci et toi ↑
151	Anya	Moi aussi + on va finir ce semestre (<i>sourire</i>) qu'est-ce que tu comptes passer vacances d'été ↑
152	Mani	Pour mieux profiter des vacances + j'ai décidé de voyager (<i>sourire</i>)
153	Anya	Où vas-tu ↑ En avion ou en ::: train ↑
154	Mani	Je prendrai l'avion parce que + parce que je verrai des PANDAS : (<i>sourire</i>) Quand l'avion va atterrir à Sichuan + je vais prendre un taxi pour aller un hôtel
155	Anya	C'était AMUSANT
156	Mani	Et toi ↑ Qu'est-ce que tu feras en été ↑
157	Anya	Moi : je compte chercher un travail à mi-temps
158	Mani	Pourquoi ↑
159	Anya	Je veux faire des économies mes parents me donnent treize cents yuans par mois + ce n'est pas beaucoup Si je ne fais pas attention j'ai du mal à joindre les deux bouts
160	Mani	Est-ce que tu as du temps pour profiter des vacances ↑
161	Anya	Maintenant + je ne sais pas + mais on va rester en contact chaque semaine
162	Mani	Ok j'aurai un cours à 14 heures + je dois te laisser
163	Anya	Vas-y bonne journée
164	Mani	Toi aussi salut

Durant la préparation du jeu de rôles entre Mani et Anya, j'observe qu'elles n'écrivent que les mots clés sur leur cahier. Quand elles mettent en commun leur préparation, elles regardent l'écran et baissent rarement la tête. En examinant ce texte, nous remarquons la fluidité des paroles. Par rapport au jeu de rôles précédent, elles parlent plus spontanément et plus couramment.

D'autre part, il est évident que le contenu du dialogue est plus riche et cohérent et que les énoncés de ces deux apprenantes sont plus longs. Les tours de parole entre elle sont

équilibrés, elles montrent une attitude très positive. Par ailleurs, la qualité de la prononciation et de la syntaxe est meilleure que dans l'exemple précédent, malgré quelques erreurs sur les temps comme "je vais prendre un taxi" (TP 154) et "Est-ce que tu as du temps pour profiter des vacances ↑" (TP 160).

Leur prise de parole est plus naturelle et vivante, elles utilisent des signes non verbaux comme le sourire et des signes para-verbaux, tels que l'intonation montante dans les TP 153, 156 et 160 ainsi que l'emphase intonative "PANDAS" (TP 154) et "AMUSANT" (TP 155). En outre, les expressions quotidiennes de salutation (TP 149, 150, 151, 162, 163, 164) sont adaptées, cela rend la mise en scène plus réaliste, proche d'une scène réelle entre deux amies.

1.2.3. Dernier jeu de rôles (fin du stage)

Dans cette dernière séance, les apprenants font un jeu de rôles en trinôme, l'un joue le rôle de serveur ou serveuse qui conseille sur des menus ou des plats, les deux autres jouent le rôle de clients au restaurant qui commandent et règlent leur repas. Avant de jouer ce jeu, je leur explique les habitudes et les rites au restaurant français. Je leur dis comment commander des plats, des boissons et des menus en France. Je leur montre des photos et quelques vidéos. Après une révision de 15 minutes, ils travaillent en groupe pour préparer leur jeu de rôles. Voici sa transcription :

165	Nila	Bonjour
166	Sina (serveuse)	Voici la carte (<i>elle mime cette action devant l'écran</i>)
167	Nila	Merci (<i>sourire</i>)
168	Sina	Aujourd'hui + comme plat du jour + il y a le poulet et le saumon grillé ++ Il y a aussi le menu déjeuner avec une entrée + un plat et un dessert
169	Nila	Qu'est-ce que tu prends ↑
170	Lili	Une seconde + je... je regarde la carte. Il est bon, le poulet ↑
171	Nila	Ah oui ↑ Il est excellent
172	Lili	Alors + deux poulets s'il vous plaît
173	Sina	Et comme boisson ↑ Est-ce que vous prenez du vin : + une carafe d'eau ::↑
174	Nila	Une carafe d'eau s'il vous plaît
	...	
175	Lili	L'addition (<i>elle lève le doigt</i>) + s'il vous plaît
176	Nila	On partage ↑
177	Lili	Non, non, je t'invitons
178	Nila	Merci (<i>sourire</i>)

En observant cette séquence, nous remarquons que la qualité du discours s'est bien améliorée par rapport aux deux extraits précédents. Les dialogues sont bien structurés et cohérents et il n'y a qu'une erreur dans l'énoncé "je t'invitons" (TP 177). L'interaction entre eux est plus dynamique et vivante, ils utilisent beaucoup de signes non verbaux, comme le geste "lever le doigt" (TP 175), l'expression faciale "sourire" (TP 167 et 178) et le jeu de Sina dans "mimer l'action de donner la carte aux clients" (TP 166). Par ailleurs, leur prise de parole est spontanée et plus naturelle : ils utilisent aussi des signes para-verbaux par l'exemple l'intonation montante (TP 169, 170 et 173) et l'allongement de la syllabe comme les énoncés "vous prenez du vin : + une carafe d'eau ::↑" (TP 173). En outre, dans ce jeu de rôles, la prise de parole est équilibrée : chacun a une attitude positive et sérieuse. Leurs compétences pragmatiques se sont améliorées. Ils choisissent bien les formes linguistiques appropriées en fonction du contexte et du but de la communication : conseiller et commander des plats et les régler au restaurant.

1.3. Bilan de l'analyse qualitative de l'interaction entre pairs

En comparant ces trois travaux de groupe, nous notons que les apprenants font un réel progrès. Au début, ils participent peu dans la discussion de groupe. Je mets en œuvre plusieurs stratégies pour susciter et motiver leur interaction, comme la compétition avec un prix, les scrutins, mon déplacement entre chaque groupe, etc. Grâce à cela, au fur et à mesure, chaque étudiant prend plus volontiers la parole et participe plus aux travaux en groupe.

Au début de mon stage, ils ne prennent pas spontanément la parole : ils lisent leur texte en baissant la tête, il y a peu d'interaction entre eux (pas d'échange de regards, pas de gestes d'ouverture aux autres...). Par ailleurs, ils ont commis beaucoup d'erreurs linguistiques et leurs énoncés manquent de cohérence. Pour l'amélioration de leur compétence discursive et linguistique, avant les jeux de rôles, j'enseigne la grammaire, le vocabulaire, les expressions et les connaissances interculturelles nécessaires pour la préparation de ces activités. Grâce à ces stratégies, au fur et au mesure, ils parlent plus spontanément et couramment et leur interaction est plus dynamique et vivante grâce aux éléments non verbaux et para-verbaux. D'autre part, leurs compétences pragmatiques s'améliorent. Ils maîtrisent mieux la façon de travailler en groupe et de s'exprimer en interaction. Ils s'adaptent mieux aux situations de communication.

Chapitre 10. Analyse quantitative des retours des apprenants

Le chapitre précédent a présenté l'évaluation de la pertinence des stratégies que je mets en pratique par une analyse qualitative. Dans ce chapitre, j'interpréterai et analyserai par une approche quantitative les résultats du questionnaire de satisfaction auprès mes étudiants. Par cette analyse, je peux mesurer le degré d'efficacité de mes pratiques centrées sur l'interaction et démontrer leur pertinence.

1. Présentation du questionnaire de satisfaction

Dans ce questionnaire, compte tenu de la difficulté du traitement des données, je ne conçois que des questions fermées à une seule réponse ou à plusieurs réponses possibles. La plupart de questions proposent « des échelles de mesure ». J'utilise l'Échelle d'Osgood qui « est construite en opposant deux adjectifs ou deux termes de sens contraire » afin de permettre à l'étudiant de « positionner son opinion ou son attitude » (Mugnier, 2022 : 05) sur cette échelle. Les questions évaluent le niveau de satisfaction par « pas du tout satisfait » et « pas du tout favorable » (1) à « très satisfait » et « très favorable » (5). Les réponses sont indexées de 1 à 5, plus le chiffre est élevé, plus les apprenants sont satisfaits ou favorables aux activités interactives. Les données recueillies renseignent sur mes pratiques concernant l'interaction en classe (cf. Annexe 7). Vingt-cinq apprenants répondent à ce questionnaire de satisfaction. Par l'analyse quantitative des données, je présente une partie des résultats sous forme de graphiques pour rendre la lecture plus claire.

2. Résultats du questionnaire de satisfaction

En ce qui concerne l'ambiance des cours (cf. Question 5 Annexe 7), sur 25 étudiants, 9 sont très satisfaits de l'ambiance du cours. 10 d'entre eux sont plutôt satisfaits. 5 ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. Un(e) apprenant(e) manifeste son insatisfaction. Dans l'ensemble, l'ambiance leur plaît donc.

Dans la relation élèves/professeur, à propos de ma sollicitude sur leur situation d'apprentissage (cf. Question 6 Annexe 7), sur 25 étudiants, 16 d'entre eux sont très satisfaits. 8 sont plutôt satisfaits et un(e) apprenant(e) n'est ni satisfait(e) ni insatisfait(e). Dans ce cas, nous constatons qu'ils apprécient mon approche.

Quant à ma sollicitude envers leur vécu (cf. Question 6 Annexe 7), 13 d'entre eux sont très satisfaits, 10 sont plutôt satisfaits et 2 apprenants ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. Nous voyons donc que leur appréciation sur ce point est positive.

En ce qui concerne la relation moins hiérarchique avec les étudiants (cf. Question 6 Annexe 7), 12 d'entre eux sont très satisfaits. 9 plutôt satisfaits et 3 ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. Mais un(e) apprenant(e) n'est pas du tout satisfait(e) de cette relation. Ce résultat montre qu'ils sont dans l'ensemble favorables à cette relation moins hiérarchique entre nous.

Enfin, quant à mes encouragements aux étudiants (cf. Question 6 Annexe 7), 17 d'entre eux sont très satisfaits. 7 plutôt satisfaits et un(e) étudiant(e) n'est ni satisfait(e) ni insatisfait(e). Nous constatons donc qu'ils apprécient mes encouragements.

Pour le jeu de conjugaison avec un dé (cf. Question 3 Annexe 7), sur les 25 apprenants, 10 d'entre eux sont très satisfaits du jeu de conjugaison. 7 sont plutôt satisfaits et 7 autres ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. Une seule personne est plutôt insatisfaite. On peut donc considérer qu'ils sont plutôt satisfaits de ce jeu.

Par ailleurs, quand je leur demande s'ils sont favorables au travail du groupe (cf. Question 11 Annexe 7), sur les 25 apprenants, 3 d'entre eux y sont très favorables. 13 sont plutôt favorables, 7 ni défavorables ni favorables. Un(e) étudiant (e) est peu favorable et un(e) dernier(ère) qui n'est pas du tout favorable. Nous voyons là que les étudiants sont pour la plupart favorables au travail de groupe. Ceux qui aiment cette modalité de travail pensent qu'elle suscite leur motivation et leur intérêt pour s'exprimer et échanger avec leurs camarades. Ils disent aussi qu'ils aiment travailler en collaboration parce que l'ambiance de travail est dynamique et détendue.

En ce qui concerne les jeux de rôles proposés (cf. Question 7 Annexe 7), sur les 24 apprenants qui répondent, 10 d'entre eux y sont très favorables. 8 plutôt favorables, 4 ni défavorables ni favorables. Un(e) apprenant(e) est peu favorable, un(e) autre n'est pas du tout favorable. Ces données confirment qu'en majorité ils apprécient ce type d'activités orales qu'ils ont faites durant le semestre. Pour affiner mon analyse, je leur demande de préciser leur réponse selon les critères suivants (cf. Question 8 Annexe 7) :

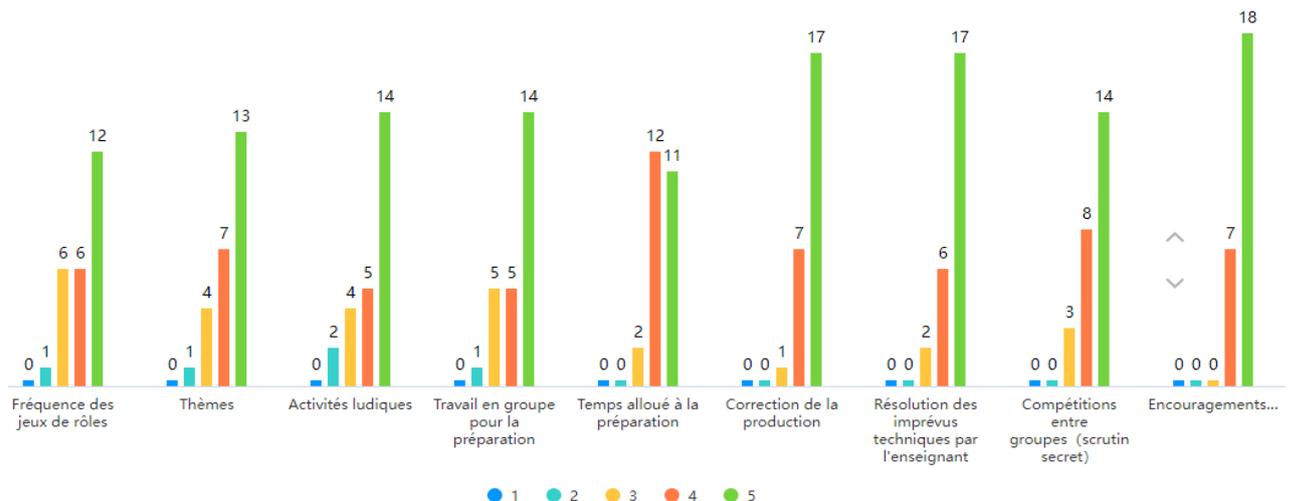


Figure 4. Résultat de la question 8 du questionnaire de satisfaction

Fréquence des jeux de rôles : sur 25 étudiants, 12 d'entre eux sont très satisfaits, 6 plutôt satisfaits et 6 ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. Il n'y a qu'un(e) apprenant(e) qui est plutôt insatisfait(e). Ils sont donc plutôt satisfaits de la fréquence des jeux de rôles.

Thèmes des jeux de rôles : 13 étudiants sont très satisfaits, 7 plutôt satisfaits et 4 ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. Un(e) étudiant(e) est plutôt insatisfait(e).

Activités ludiques : 14 d'entre eux trouvent les jeux de rôles très ludiques. 5 plutôt ludiques. 4 ni intéressants ni ennuyeux. 2 étudiants pensent que ces activités sont plutôt ennuyeuses.

Organisation du travail de groupe pour la préparation des jeux de rôles : 14 d'entre eux sont très satisfaits. 5 sont plutôt satisfaits et 5 ni satisfaits ni insatisfaits. Un(e) apprenant(e) est plutôt insatisfait(e).

Temps alloué à la préparation : les données sont un peu différentes. 11 étudiants sont très satisfaits. 12 plutôt satisfaits. 2 étudiants ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. Sur ce critère, le degré de satisfaction est moins élevé que pour les autres. Effectivement, le temps consacré à la préparation des jeux de rôles est souvent perçu comme court du fait de leur niveau.

Correction de la production des apprenants : 17 apprenants sont très satisfaits, 7 plutôt satisfaits. Il n'y a qu'un(e) apprenant(e) qui n'est ni satisfait(e) ni insatisfait(e).

Sur ma capacité de résolution des imprévus techniques surgissant dans les visioconférences, 17 étudiants sont très satisfaits, 6 plutôt satisfaits et 2 apprenants ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. Ce résultat montre que ma réactivité et mon savoir-faire technique favorisent la fluidité des cours, ce qui satisfait pleinement les apprenants. En effet, la maîtrise

des nouvelles technologies joue un rôle déterminant dans le bon fonctionnement de l'enseignement à distance.

Compétitions entre groupes (scrutin secret) : pour susciter leur participation active aux jeux de rôles, j'organise une compétition entre les groupes. Après la mise en commun du jeu, ils votent à scrutin secret sur Zoom pour le groupe qu'ils trouvent le plus performant. Le groupe gagnant reçoit un petit prix comme des cocas, des bonbons, des chips ou des chocolats... 14 d'entre eux sont très satisfaits de cette formule, 8 plutôt satisfaits. 3 ne sont ni satisfaits ni insatisfaits. C'est donc une formule que je retiendrai à l'avenir.

Encouragements : pour préserver leur face et les motiver, je les encourage souvent par un feed-back positif et des compliments. 18 étudiants sont très satisfaits, 7 plutôt satisfaits. Ce résultat valide cette stratégie d'encouragement.

Quant au résultat de la Question 13 "Pensez-vous que les jeux de rôles proposés ont développé vos compétences orales ?" (cf. Annexe 7), 24 étudiants répondent à cette question. 6 d'entre eux pensent qu'ils les développent, 13 pensent que leurs compétences se sont plutôt développées. 4 n'ont pas d'opinion. Seul(e) un(e) apprenant (e) trouve que ses compétences orales ne se sont pas développées.

3. Bilan d'analyse quantitative des résultats du questionnaire

En analysant les données statistiques de ce questionnaire, nous remarquons que les apprenants sont plutôt satisfaits des activités proposées, comme les jeux de rôles, des travaux de groupe qui favorisent l'interaction entre pairs. Ils apprécient la façon ludique dont sont menées les activités, et trouvent cette méthode efficace pour améliorer leurs compétences interactives. Par ailleurs, ils sont également satisfaits de notre relation. Ils apprécient mes pratiques comme ma sollicitude envers les apprenants, mes encouragements afin de rendre la relation professeur-élèves moins asymétriques. Les résultats de ce questionnaire de satisfaction démontrent la pertinence de mes stratégies centrées sur l'interaction.

Conclusion

Au début de mon stage, beaucoup d'étudiants de mon groupe ne sont pas très motivés pour intervenir dans l'interaction orale, notamment entre pairs durant le travail de groupe : alors, ils ne se parlent pas. Pour connaître les raisons de cette situation, je leur soumetts un questionnaire. En analysant son résultat et en observant leurs comportements et leurs productions orales, je relève les difficultés et contraintes qu'ils ont pour s'engager dans l'interaction entre pairs et avec moi.

Sur le plan linguistique, ils ont de nombreuses difficultés de prononciation, de vocabulaire et de construction des phrases qui entament leur motivation à participer à l'interaction. Pour les aider à surmonter les obstacles linguistiques, je consacre beaucoup de temps à leur entraînement phonétique. Par ailleurs, pour faciliter la réalisation des jeux de rôles, je choisis des sujets d'activités interactionnelles parmi les thèmes des leçons qu'ils ont apprises. Pour la préparation du jeu de rôles, je leur explique les contenus linguistiques. Par ces stratégies, ils parlent plus aisément, plus couramment durant les activités orales et les échanges avec moi.

Quant à la motivation des apprenants, pour maintenir leur attention et les motiver à prendre la parole, je conçois plusieurs activités interactionnelles telles que les jeux de rôles et le travail du groupe, etc. J'amène les étudiants à participer davantage à l'interaction entre pairs, par la compétition entre les groupes, par un prix pour les groupes gagnants, et par une stratégie de rapporteur de groupe. En ce qui concerne les éléments sociaux et affectifs, afin que les étudiants soient plus à l'aise pour prendre la parole dans l'interaction avec moi, je construis une relation moins asymétrique avec eux : parfois, j'inverse la relation entre nous en renégociant les rôles pour ne pas rester toujours figée en position haute. Par ces stratégies, je construis une relation de confiance avec eux et réduis la distance interpersonnelle entre nous. Ils ont davantage envie de s'exprimer avec moi. Quant à la face des étudiants, en ayant recours au feed-back évaluatif "aimable" et aux compliments, je valorise leur face et encourage leur engagement dans l'interaction. Par ailleurs, je mets en œuvre plusieurs stratégies pour résoudre les imprévus techniques en visioconférence, par exemple l'utilisation de diverses ressources multimodales pour surmonter le problème de connexion. Par ces stratégies, je m'assure du bon déroulement du cours et de la participation des étudiants à l'interaction. L'interprétation et l'analyse des transcriptions audiovisuelles dans les chapitres précédents nous montrent que leurs compétences interactives et discursives s'améliorent grâce à la mise en pratique de mes stratégies.

Pour mémoire, ma problématique est : comment susciter la motivation et favoriser l'implication des apprenants dans l'interaction orale entre pairs et avec l'enseignant par visioconférence en milieu universitaire chinois ?

Pour y répondre, les résultats de mes travaux confortent mon hypothèse de départ : L'enseignant doit motiver les apprenants et susciter leur engagement en les encourageant, en construisant une relation de confiance avec eux, en concevant des activités conversationnelles ludiques. Le professeur doit aussi savoir gérer les imprévus techniques afin de fluidifier le cours et garder l'attention des élèves.

Ce stage de Master 2 me permet de mettre en pratique les théories de la didactique des langues et d'approfondir ma connaissance du métier de professeur de langue étrangère. Cette expérience sur le terrain contribue fortement à mon développement professionnel de future enseignante de FLE en Chine. Bien que les résultats du projet pédagogique que j'ai développé au cours de ce stage répondent à mes attentes, il subsiste néanmoins encore des imperfections quant à l'élaboration et à la réalisation de ce projet.

Mon groupe est composé de 25 étudiants. À cause de la contrainte de temps, je ne peux donner la parole à tout le monde. Par ailleurs, le manuel est imposé par l'université d'accueil. Il s'appuie sur la méthodologie traditionnelle dont le contenu privilégie la grammaire, le vocabulaire et les textes. Il convient très peu aux activités orales. Je ne dispose donc pas de ressources pédagogiques "clés en main" pour concevoir les activités orales. De ce fait, les activités interactionnelles que je propose sont limitées. Je n'élabore que le jeu de conjugaison avec un dé, le jeu de rôle et le travail en groupe. J'aurais dû lire encore plus de références bibliographiques pour concevoir d'autres types d'activités orales pour susciter la motivation des étudiants. Mais la charge de travail ne m'en a pas laissé le temps.

Durant mon stage, j'ai assisté à une séance de cours de ma collègue qui était le professeur du cours d'oral auprès du même groupe d'apprenants que le mien. Après cette séance, j'ai eu un entretien avec elle pour connaître le niveau d'apprentissage des étudiants et pour analyser ses pratiques sur l'interaction. Après analyse, je me suis inspirée de ses bonnes stratégies pour réfléchir aux miennes et les mettre en œuvre dans mon enseignement. J'ai enregistré cet entretien et le cours sur support audiovisuel. J'avais prévu de les transcrire et les insérer au début de la partie "Analyse" et citer ainsi la source de certaines de mes stratégies sur l'interaction. Mais cela s'avérait trop volumineux et en rendait la lecture trop lourde.

En ce qui concerne les perspectives de la didactique de l'oral en Chine, ce domaine est encore peu développé à cause de la domination de la méthodologie traditionnelle qui privilégie la didactique de l'écrit et de la grammaire. La finalité de l'apprentissage des langues est non seulement de connaître le système linguistique, mais aussi de savoir utiliser la langue en s'adaptant aux situations de communication. Dans les cours, en tant qu'enseignant, avec la transmission des connaissances en langue, il faut aussi établir un climat plus naturel et authentique en concevant et en animant des activités communicatives pour faire parler les apprenants. En fonction de la situation et du besoin d'apprentissage des élèves, il est nécessaire d'appliquer d'autres méthodes d'enseignement des langues, comme l'approche communicative et la perspective actionnelle pour développer les compétences communicationnelles et interactives des apprenants.

Par ailleurs, il faudrait faire évoluer les manuels du français en Chine car les méthodes utilisées dans les universités sont très anciennes et elles manquent de contenu "authentique". Dans ces manuels, il faudrait concevoir divers exercices oraux et interactionnels avec des documents plus actuels et proches de la vie quotidienne afin que les apprenants puissent parler en référence à des situations réelles de communication. D'autre part, en milieu universitaire chinois, il est difficile de faire parler tous les étudiants car ils sont nombreux dans les classes. Il serait ainsi nécessaire d'augmenter la durée des cours d'oral pour que chacun puisse participer aux échanges autant que possible. Enfin, pour les futurs professeurs, il faudrait leur proposer une formation de pédagogie en ligne afin de développer leurs compétences techniques de manière à savoir gérer les imprévus techniques durant les cours par visioconférence.

Bibliographie

Azaoui, B. 2017. Faire face aux imprévus techniques. In. N. Guichon & M. Tellier (éds.) *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Didier, pp.185.

Azzeddine, M. 2011. *Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue*. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. En ligne : [ffhal-00536557fhttps://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00536557/document](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00536557/document) consulté le 01/07/2022.

Bakhtine, M. 1977. *Le Marxisme et la Philosophie du langage*. Paris : Minit.

Blanc-Vallat, C. 2016. Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures, n°13*. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/569> consulté le 02/05/ 2022.

Boucharechas, M. 2019. *Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSco. Un paradoxe entre autorité et proximité*. Mémoire de Master 2. Université Grenoble Alpes.

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

Catroux, M. 2002. Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2e partie), Vol. XXI N° 3*. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> consulté le 24/06/2022.

Chabanne, J. 1999. Verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction verbales humoristique. In Pierre Mardaga. *Approches du discours comique*. Dolembreux (Sprimont) : Édition Hayen, pp. 39-52. En ligne : https://books.google.com/books?hl=zh-CN&lr=&id=fT8WN53PL0gC&oi=fnd&pg=PA35&dq=innteraction+paraverbale+&ots=Y8OpuMDZ43&sig=YueJf4zOmxlZbnC_9PhvXpltXeQ#v=onepage&q=innteraction%20paraverbale&f=false consulté le 10/06/2022.

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

Conseil de l'Europe. *Cadre commun Européen de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2001.

Dabène, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In D. Coste (éds.) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Études de Linguistiques Appliquée*, n°55, pp. 39-46.

Dakhia, M. 2020. *Le jeu de rôle comme élément déclencheur de l'expression orale en classe de FLE. Cas des apprenants de la 2ème année moyenne du CEM AHMED ZAID*, Mémoire de Master 2 non publié. Université Mohamed Khider.

Debyser, F. 1996. *Les jeux de rôles*, Unil, pp.2. En ligne : https://flebotswana.files.wordpress.com/2014/03/jeux_roles_complet.pdf consulté le 15/06/2022.

Dejean, C. & Sarré, C. 2017. Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones, In N, Guichon & M. Tellier (éds.) *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale*. Paris: Didier, pp.154.

Dejean, C. 2021. *L'approche communicative*. Cours Master 1 Courants méthodologiques (présentiel). Université Grenoble Alpes.

Develotte, C. (dir.) 2008. « Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? » Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic*, n°11, pp. 147.

Dolz, J. & Schneuwly, B. 1998. Pour un enseignement de l'oral, *Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Douangdara, L. 2015. *Motiver l'apprentissage du FLE par le jeu : expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos*. Mémoire de Master 2. Université de Grenoble Alpes. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01215251> consulté le 15/06/2022.

Freslon, C. 2019. *La communication non verbale de l'enseignant*. Mémoire de Master 2. Université d'Orléans.

Galligani, S. 2021. *Outils méthodologiques pour le recueil de données : l'entretien*. Cours Master 2 Méthodologie du mémoire (présentiel). Université Grenoble Alpes. En ligne : <https://cours.univ-grenoble-alpes.fr/mod/page/view.php?id=153401> consulté le 23/06/2022.

Guichon, N. 2017. Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (eds.). *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Paris : Didier. pp. 29-58. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01577843> consulté le 13/07/2022.

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

Jouin, E., Ravazzolo, E., Traverso, V. & Vigner, G. 2016. *Interactions, dialogues, conversation - l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1992. *Les interactions verbales, tome II*. Paris, France : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, n° 117, pp. 55.

Li, X. 2020. *Favoriser l'oral dans des cours par visioconférence*. Mémoire de Master 2. Université de Grenoble Alpes. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02949013> consulté le 12/08/2022.

Maaroufi R. 2020. *Les approches pragmatiques et l'interaction verbale*. s.l.

Moore D. & Simon, D.-L. 2002. Déritualisation et identité d'apprenants. *Aile Acquisition et interaction en langue étrangère*. n° 16, pp. 121-144.

Mugnier, S. 2022. *Support cours quali-recueil des données*. Cours Master 2 Démarches méthodologiques quantitatives et qualitatives. Université Grenoble Alpes. En ligne : <https://cours.univ-grenoble-alpes.fr/mod/folder/view.php?id=447916> consulté le 23/06/2022.

Muller, C. 2011. *Effet d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ?* Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533786> consulté le 15/06/2022.

Muller, C. 2014. *Feed-back et relation interpersonnelle apprenants / tuteurs dans un projet de télécollaboration*. Congrès Mondial de Linguistique Française. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01934001> consulté le 10/06/2022

Mulnet S. 2019. *Jouer pour communiquer. L'utilisation du jeu en classe de FLE au Brésil pour favoriser l'expression orale*. Mémoire de Master 2. Université de Grenoble Alpes. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02391314> consulté le 15/06/2022.

Organisation internationale de la Francophonie. 2016. *Qui apprend le français dans le monde ?* pp.291. En ligne : <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/06/EnseignementduFranc%cc%a7aisenChine.pdf> consulté le 17/06/2022.

Péchou, A. & Lange, Y. 1988. Le geste et la mimique en classe de langue : des résultats étonnants. *Communication et Langages*, n°56. Paris : Retz, pp. 38-52.

Pierret, C. 2019. *Le feed-back en classe de langue : et si on inversait les rôles ? L'impact du feed-back apprenant sur l'agir professoral*. Mémoire de Master 2. Université d'Aix Marseille. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03005342> consulté le 15/06/2022.

Tamim, A. 2020. Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche dans les sciences humaines et sociales. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, volume 1, n° 1, pp.52-57.

Tellier, M. 2006. *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7.

Thang Canh Nguyen. 2013. *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants*

de français à l'université de Cantho. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul-Valéry-Montpellier III.

Tuboeuf, N. 2021. *L'apport du jeu sérieux dans la motivation des apprenants de FLE dans le cadre d'interactions orales*. Mémoire de Master 2. Université de Sorbonne Nouvelle. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03282186> consulté le 15/06/2022.

Vion, R. 1992. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Vion, R. 1996. L'analyse des interactions verbales, *Les Carnets du Cediscor*, n° 4. En ligne : <https://journals.openedition.org/cediscor/349> consulté le 06/08/2022.

Yildirim, G. 2017. *Quelle place les enseignants ont-ils accordé à l'oral durant les cours ?* Mémoire de Master 1 non publié. Université Grenoble Alpes.

Zhao, X. 2015. *Associer approche culturelle et pédagogie de projet en cours de FLE avec de jeunes adolescents dans le système scolaire chinois. Un challenge, une révolution ?* Mémoire de Master 2. Université de Grenoble Alpes. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01288908> consulté le 15/06/2022.

Sitographie

Sondage pour les réunions. En ligne : <https://support.zoom.us/hc/fr/articles/213756303-Sondage-pour-les-r%C3%A9unions> consulté le 16/06/2022.

WeChat. En ligne : <https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=WeChat&oldid=192025905> consulté le 16/06/2022.

Table des illustrations

Figure 1. Schéma de recherche-action d'après Kemmis et McTaggart (repris par MacIsaac,1996)..	19
.....	
Figure 2. Schéma de recherche-action d'après Susman (1983)	20
Figure 3. Résultat de la question 15 du questionnaire 1.....	54
Figure 4. Résultat de la question 8 du questionnaire de satisfaction.....	89

Table des annexes

Annexe 1 Scrutin secret par Zoom.....	102
Annexe 2 Questionnaire 1 à l'intention des étudiants du groupe.....	103
Annexe 3 Résultat des questions fermées du questionnaire 1.....	107
Annexe 4 Capture d'un dialogue sur l'ordinateur portable dans le manuel « Français ».....	111
Annexe 5 Capture d'un dialogue sur un Resto U chinois dans le manuel « Français ».....	112
Annexe 6 Questionnaire de satisfaction auprès des étudiants du groupe.....	113
Annexe 7 Résultats du questionnaire de satisfaction.....	117
Annexe 8 Exercice phonétique.....	122
Annexe 9 Tableau récapitulatif d'entretien auprès une étudiante.....	123
Annexe 10 Conventions de transcription.....	124

Annexe 1

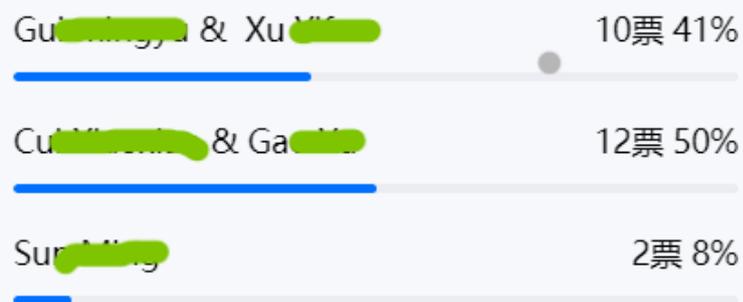
Scrutin secret par Zoom

||| Jeu de rôle (parlez de vos vacances d'été)

Selon la qualité de la prononciation, la richesse du contenu et l'interaction en binôme

24个人已投 · 匿名 · [redacted]

01 Choisissez une groupe préférée [单选]



Annexe 2

Questionnaire 1 à l'intention des étudiants du groupe

Présentation

1. Comment vous appelez-vous ?

2. Quel est votre sexe ?

✧ Féminin

✧ Masculin

3. Quel âge avez-vous ?

4. Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?

Motivation

5. Pourquoi apprenez-vous le français ?

6. Que voulez-vous faire après vos études de Licence ?

✧ Poursuivre vos études en Master en France ou au Canada

✧ Poursuivre vos études en Master de français en Chine

✧ Trouver un travail exigeant la langue française

✧ Autre(s). Précisez

Compétences en français

7. Êtes-vous à l'aise pour prendre la parole en général ? Pourquoi ?

✧ Oui. Précisez _____

✧ Non. Précisez _____

8. Êtes-vous à l'aise pour parler le français ? Pourquoi ?

✧ Oui. Précisez _____

✧ Non. Précisez _____

9. Préférez-vous écouter ou parler le français ? Pourquoi ?

✧ Écouter. Précisez _____

✧ Parler. Précisez _____

10. Quand vous apprenez le français, avez-vous des difficultés sur _____

(plusieurs réponses sont possibles)

✧ Vocabulaire

✧ Prononciation

✧ Construction des phrases

✧ Compréhension orale

✧ Production orale

✧ Grammaire

11. À votre avis, vous êtes meilleur (e) en _____

(plusieurs réponses sont possibles)

✧ Compréhension orale. Précisez _____

✧ Compréhension écrite. Précisez _____

- ✧ Production orale. Précisez _____
- ✧ Production écrite. Précisez _____

12. Souhaitez-vous améliorer vos compétences de production orale ?

- ✧ Oui
- ✧ Non

Cours du français

13. À votre avis, les enseignantes vous ont-elles amené(e) à développer votre production / conversation orale au dernier semestre ? Pourquoi ?

- ✧ Oui. Précisez _____
- ✧ Non. Précisez _____

14. Préférez-vous les cours à distance par ordinateur ou en salle de classe ?
Pourquoi ?

- ✧ À distance. Précisez _____
- ✧ En salle de classe. Précisez _____

15. Quels problèmes avez-vous rencontrés dans les cours en ligne ?

(plusieurs réponses sont possibles)

- ✧ Problème de concentration
- ✧ Interférence du bruit
- ✧ Problème de connexion
- ✧ Problème d'écouteur
- ✧ Problème de micro
- ✧ Problème de caméra

16. Êtes-vous plus à l'aise pour prendre la parole en salle de classe ou en ligne ? Pourquoi ?

- ✧ En ligne. Précisez _____
- ✧ En salle de classe. Précisez _____

17. Êtes-vous intéressé(e) par les activités conçues pour l'interaction orale en classe ? (Jeux de rôles...) Pourquoi ?

- ✧ Oui. Précisez _____
- ✧ Non. Précisez _____

18. Aimez-vous la discussion en groupe par visioconférence ?

- ✧ Oui. Précisez _____
- ✧ Non. Précisez _____

19. À votre avis, ces activités sont-elles utiles pour améliorer votre compétence en production et conversation orale ? Pourquoi ?

- ✧ Oui. Précisez _____
- ✧ Non. Précisez _____
- ✧ Je ne sais pas

20. Quelle(s) nouvelle(s) activité(s) souhaiteriez-vous faire pour exercer votre oral ?

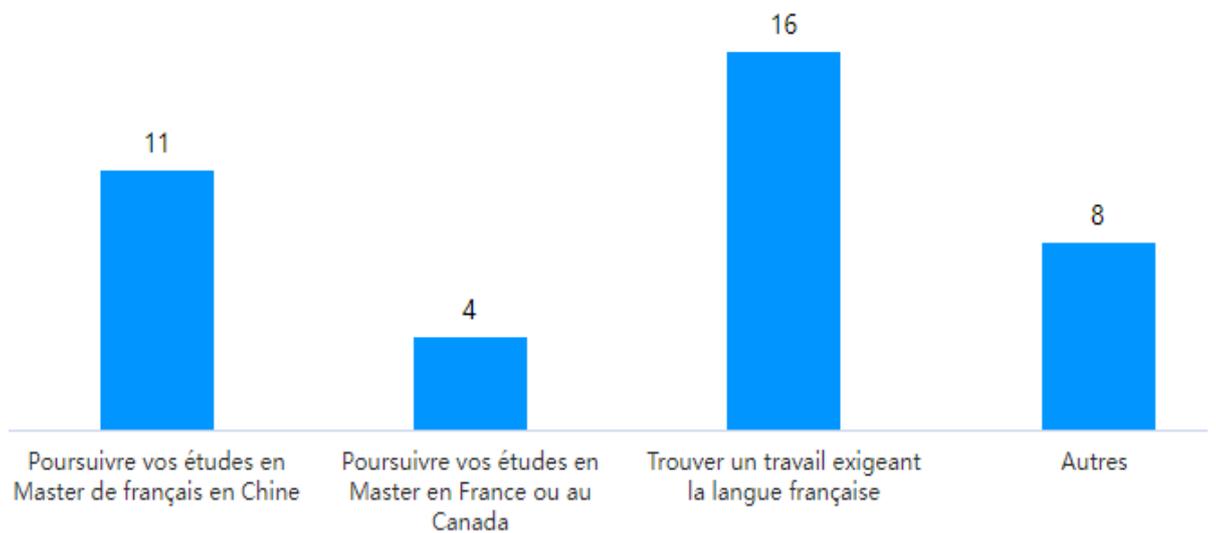
Annexe 3

Résultat des questions fermées du questionnaire 1⁴

2. Quel est votre sexe ?



6. Que voulez-vous faire après vos études de Licence ? (plusieurs réponses sont possibles)



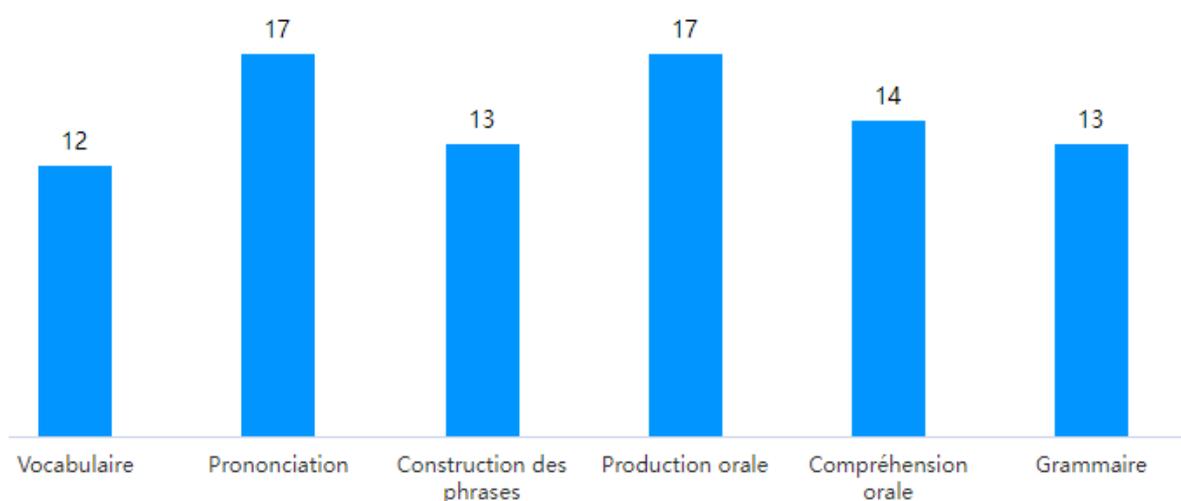
⁴ Vingt-trois étudiants passent au questionnaire de façon anonyme.

7. Êtes-vous à l'aise pour prendre la parole en général ?

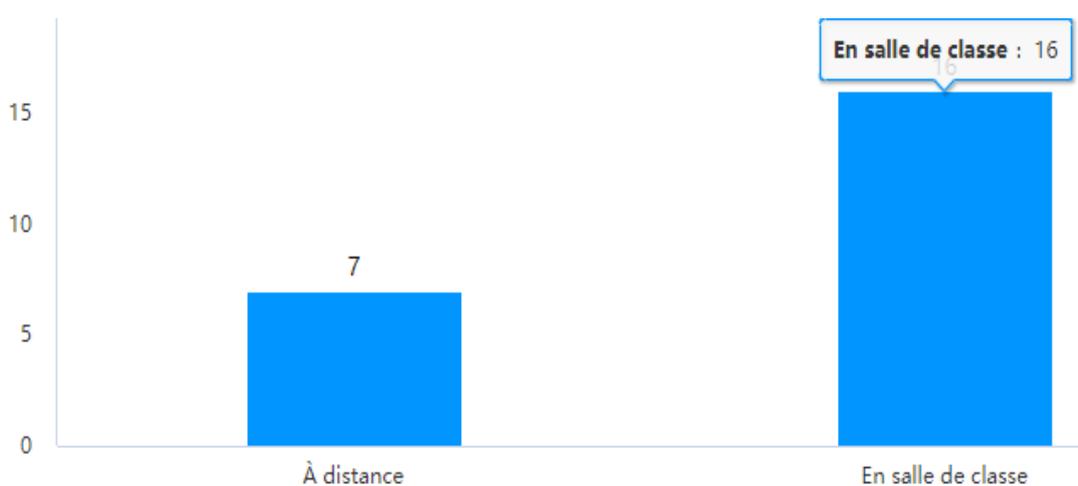
第7题: Êtes-vous à l'aise pour prendre la parole en général ? [单选题]

选项	小计	比例
Oui (Précisez) [详细]	14	60.87%
Non (Précisez) [详细]	9	39.13%
本题有效填写人次	23	

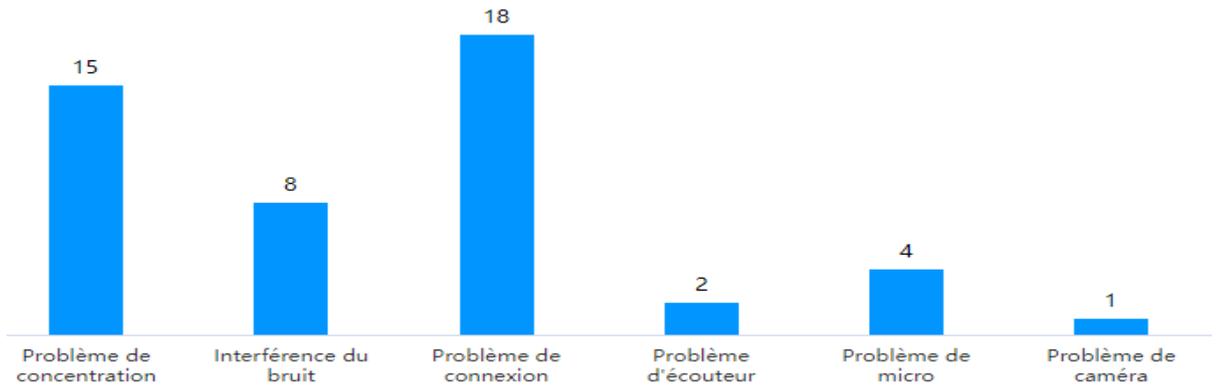
10. Quand vous apprenez le français, avez-vous des difficultés sur (plusieurs réponses sont possibles)



14. Préférez-vous les cours à distance par ordinateur ou en salle de classe ?



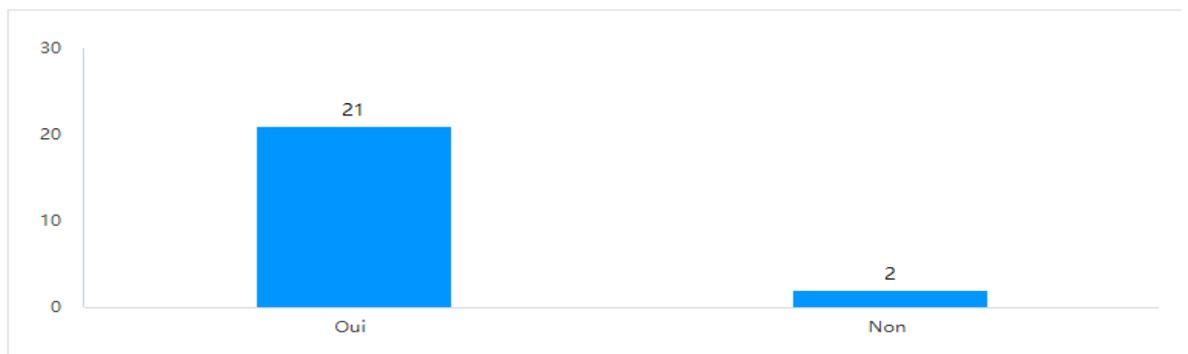
15. Quels problèmes avez-vous rencontrés dans les cours en ligne ? (plusieurs réponses sont possibles)



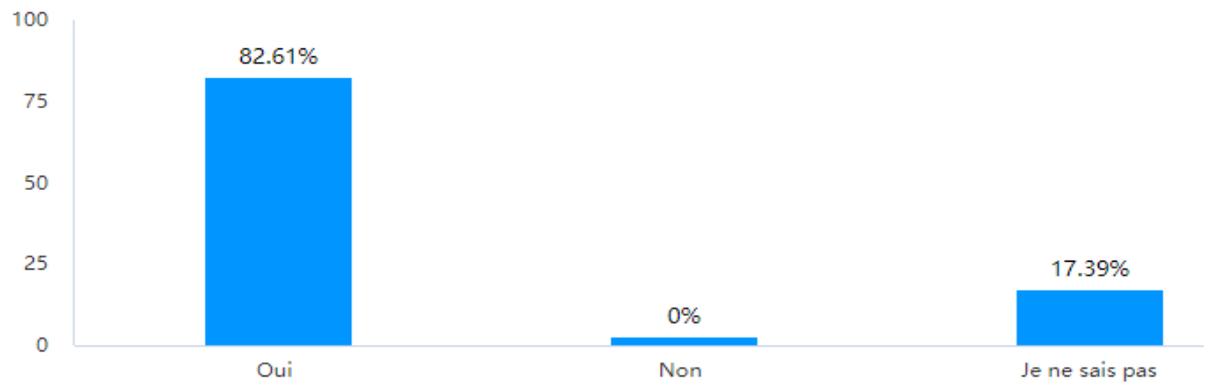
17. Êtes-vous intéressé(e) par les activités conçues pour l'interaction orale en classe ?



18. Aimez-vous la discussion en groupe par visioconférence ?



19. À votre avis, ces activités sont-elles utiles pour améliorer votre compétence en production et conversation orale ?



Annexe 4

Capture d'un dialogue sur l'ordinateur portable dans le manuel « Français »

Philippe : Dis donc !¹ Tu as l'air contente², Martine !
Martine : Oui, Philippe, je suis ravie ! Regarde !
P : Quoi donc ? Tiens ! tu as acheté un ordinateur portable !
M : Oui, je l'ai acheté hier.
P : Génial ! C'est bien pratique, un portable. Tu peux l'emporter où tu veux.³
M : Et je peux l'utiliser ici ou ailleurs.
P : Mais est-ce que tu sais comment te servir de ton portable ?
M : Non, justement, je ne sais pas encore l'utiliser⁴.
P : Alors pourquoi l'acheter ?

- 306 -

M : Parce que j'ai entendu dire qu'on peut trouver beaucoup de choses en ligne sur Internet.
P : Qui va t'apprendre à faire ça ?
M : Mais toi !
P : O. K. , pas de problème⁵. Je peux t'aider.⁶
M : Merci d'avance !
P : Quand est-ce que tu veux commencer ?⁷
M : Maintenant, tout de suite.
P : Bon, si tu veux. Tu sais comment allumer l'ordinateur ?
M : Oui, le vendeur me l'a appris⁸. Voilà.
P : Qu'est-ce que tu veux apprendre d'abord ?
M : J'aimerais avoir quelques connaissances sur Internet.⁹
P : Alors, regarde sur l'écran. Tu cliques sur cette icône-là.
M : Comment cliquer ?
P : Tu utilises la souris.
M : Comme ça ?
P : Non, il faut cliquer deux fois. Voilà, c'est ça.
M : Et maintenant ?
P : Maintenant, tu attends de surfer sur Internet.¹⁰



Annexe 5

Capture d'un dialogue sur un Resto U chinois dans le manuel « Français »

Laurent : Comment est la cuisine de ton université ?

Marc : Excellente. Le menu varie chaque jour. Au repas de midi et du soir, il y a toujours de la viande, soit des côtelettes frites, soit une tranche de porc à la sauce de soja¹.

L : Avez-vous du poisson tous les jours ?

M : Pas tous les jours, mais nous avons plusieurs légumes : des choux, des navets, des carottes, des pommes de terre, des haricots et des petits pois selon la saison².

L : Vous prenez toujours du riz ?

- 284 -

M : Non, nous mangeons aussi des nouilles ou des petits pains cuits à la vapeur.

L : Alors, qu'est-ce que nous prenons aujourd'hui ?

M : Des nouilles. Veux-tu ?

L : Avec plaisir.

M : Ensuite, tu prends du poisson ou de la viande ?

L : Du poisson.

M : Moi, je prends de la viande et du riz. J'ai faim.

L : Regarde, à la table voisine, on vient d'apporter du rôti de bœuf³. Ce plat est très appétissant.

M : Bon, alors je vais en prendre. Tu veux boire quelque chose ? Du vin ou de la bière ?

L : Oui, j'aimerais bien avoir une bière⁴, s'il te plaît.

Annexe 6

Questionnaire de satisfaction auprès des étudiants du groupe

1. Comment vous appelez-vous ?

2. Selon les critères suivants, dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) de l'enseignement du professeur ?

(1) Pas du tout satisfait(e) (2) Plutôt insatisfait(e) (3) Ni insatisfait(e) ni satisfait(e)

(4) Plutôt satisfait(e) (5) Très satisfait(e)

- ✓ Activités orales proposées
- ✓ Enseignement amusant
- ✓ Encouragements aux étudiants
- ✓ Rythme du cours
- ✓ Explication de la culture française

3. À propos du jeu de conjugaison avec un dé, êtes-vous :

(1) Pas du tout satisfait(e) (2) Plutôt insatisfait(e) (3) Ni insatisfait(e) ni satisfait(e)

(4) Plutôt satisfait(e) (5) Très satisfait(e)

4. Que pensez-vous du rythme du cours ? (trop rapide - convenable - trop lent)

- ✓ Avant les semaines de rattrapage
- ✓ Au début des semaines de rattrapage
- ✓ Après le ralentissement du rythme durant les semaines de rattrapage

5. De l'ambiance des cours, êtes-vous :

- (1) Pas du tout satisfait(e) (2) Plutôt insatisfait(e) (3) Ni insatisfait(e) ni satisfait(e)
(4) Plutôt satisfait(e) (5) Très satisfait(e)

6. Selon les différents critères ci-dessous, dans la relation élèves/professeur, êtes-vous :

- (1) Pas du tout satisfait(e) (2) Plutôt insatisfait(e) (3) Ni insatisfait(e) ni satisfait(e)
(4) Plutôt satisfait(e) (5) Très satisfait(e)

- ✓ Sollicitude pour l'état d'apprentissage des étudiants
- ✓ Sollicitude envers le vécu des étudiants
- ✓ Relation moins hiérarchique entre professeur et étudiants
- ✓ Encouragements aux étudiants

7. Dans quelle mesure êtes-vous favorable aux activités du jeu de rôles ?

- (1) Pas du tout favorable (2) Peu favorable (3) Ni défavorable ni favorable
(4) Plutôt favorable (5) Très favorable

8. Concernant les jeux de rôles, pour chacun des critères ci-dessous êtes-vous :

- (1) Pas du tout satisfait(e) (2) Plutôt insatisfait(e) (3) Ni insatisfait(e) ni satisfait(e)
(4) Plutôt satisfait(e) (5) Très satisfait(e)

- ✓ Fréquence des jeux de rôles
- ✓ Thèmes
- ✓ Activités ludiques
- ✓ Travail en groupe pour la préparation
- ✓ Temps alloué à la préparation
- ✓ Correction de la production

- ✓ Résolution des imprévus techniques par l'enseignant
- ✓ Compétitions entre groupes (scrutin secret)
- ✓ Encouragements (récompenses, feed-back positif)

9. Les jeux de rôles vous semblent-ils :

- (1) Très faciles (2) Plutôt faciles (3) Ni faciles ni difficiles
 (4) Plutôt difficiles (5) Très difficiles

10. Pourquoi trouvez-vous les jeux de rôles difficiles ? (plusieurs réponses sont possibles)

- ✓ Le temps alloué à la préparation est court
- ✓ Je ne suis pas familier du sujet
- ✓ J'ai des difficultés de prononciation
- ✓ Je ne trouve pas la structure des phrases appropriée
- ✓ Je ne trouve pas le vocabulaire approprié
- ✓ J'ai des difficultés techniques (connexion, micro, etc.)
- ✓ J'ai des difficultés à discuter avec des camarades
- ✓ Mon niveau de stress peut être un frein
- ✓ J'ai peur de parler français en public
- ✓ J'ai peur que mon professeur me critique quand je fais des erreurs
- ✓ Autres

11. Dans quelle mesure êtes-vous favorable au travail du groupe ?

- (1) Pas du tout favorable (2) Plutôt défavorable (3) Ni défavorable ni favorable
 (4) Plutôt favorable (5) Très favorable

12. Pourquoi aimez-vous le travail de groupe ?

- ✓ L'ambiance du travail est dynamique et sympathique

- ✓ Je peux échanger des points de vue avec mes camarades
- ✓ J'aime travailler en collaboration
- ✓ Autres

13. Pensez-vous que les jeux de rôles proposés ont développé vos compétences orales ?

- (1) Pas du tout (2) Plutôt pas (3) sans opinion
(4) Plutôt oui (5) Oui, beaucoup

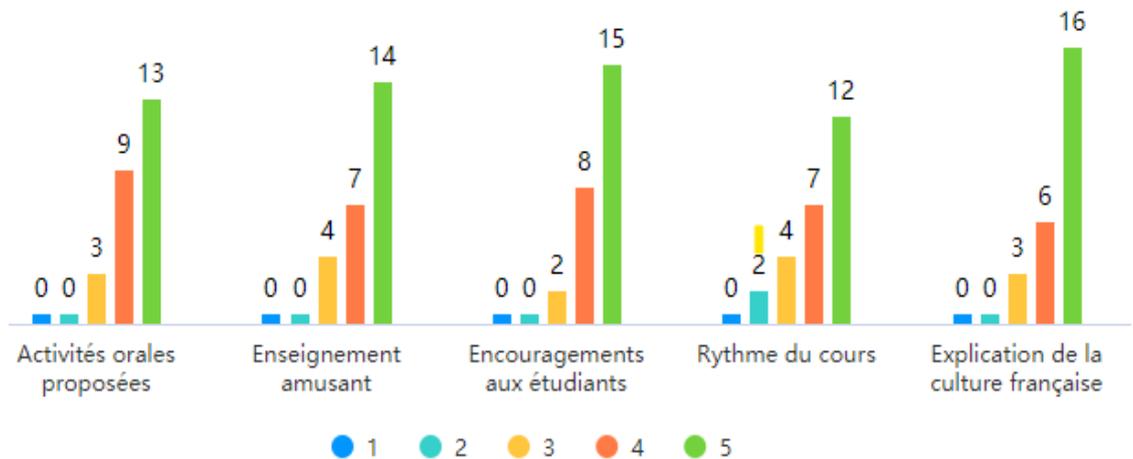
14. Les jeux de rôles vous semblent-ils utiles pour : (plusieurs réponses sont possibles)

- ✓ Renforcer les connaissances acquises
- ✓ Mettre mes savoirs en pratique
- ✓ Améliorer la fluidité de l'oral
- ✓ Se préparer aux situations réelles ou quotidiennes
- ✓ Développer mon imagination et ma créativité
- ✓ Se sentir plus confiant et à l'aise à l'oral
- ✓ M'aider à corriger mes erreurs
- ✓ Apprendre de nouvelles choses
- ✓ Apprendre en s'amusant
- ✓ Autres

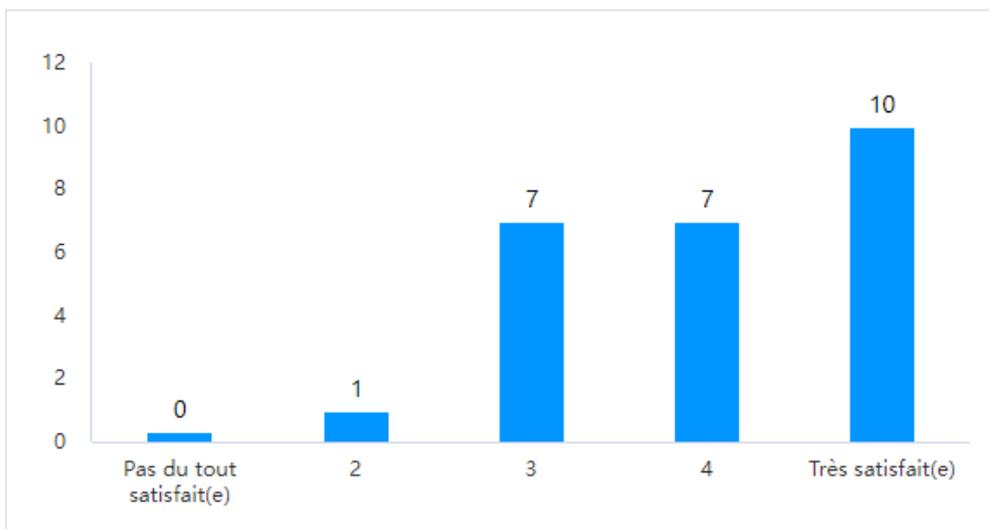
Annexe 7

Résultats du questionnaire de satisfaction⁵

Question 2 : Selon les critères suivants, dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) de l'enseignement du professeur ?

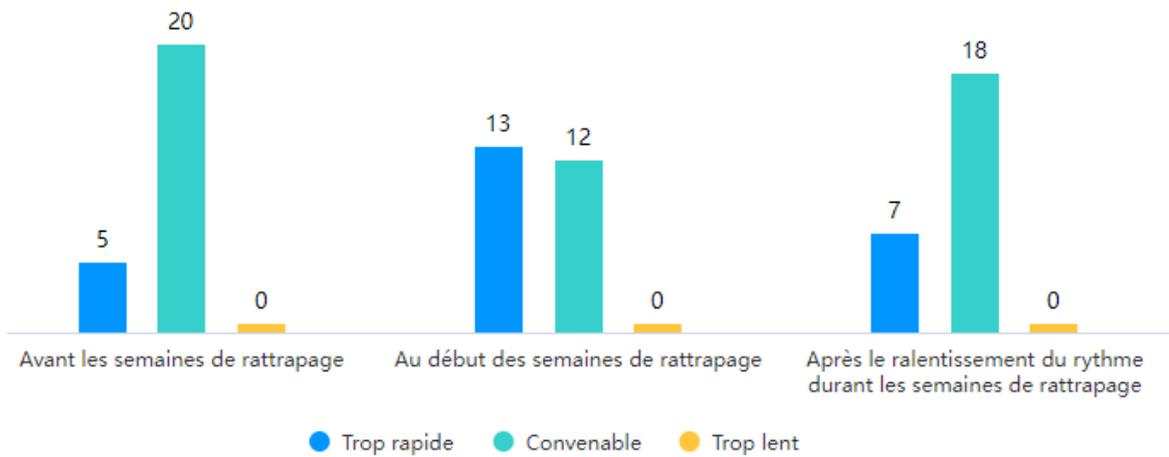


Question 3 : À propos du jeu de conjugaison avec un dé, êtes-vous :

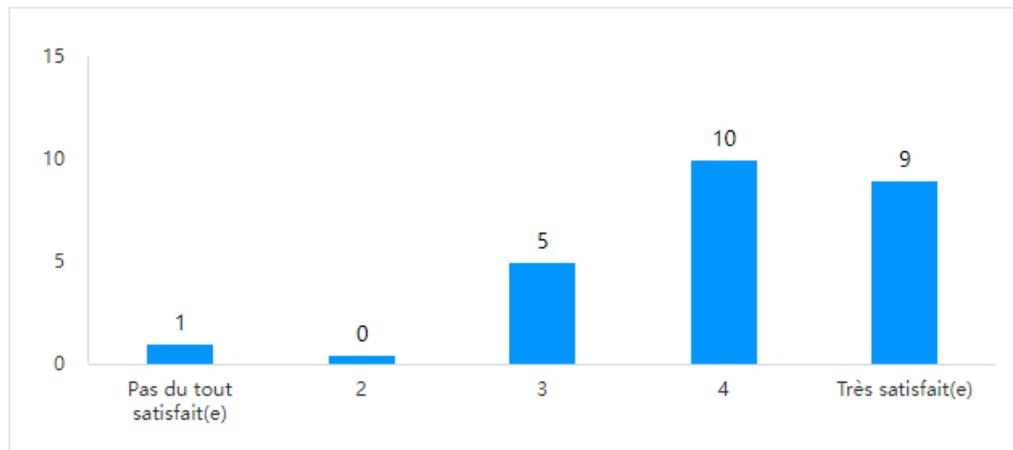


⁵ Vingt-cinq apprenants répondent à ce questionnaire. Les réponses de certaines questions sont indexées de 1 à 5, plus le chiffre est élevé, plus les apprenants sont satisfaits ou favorables.

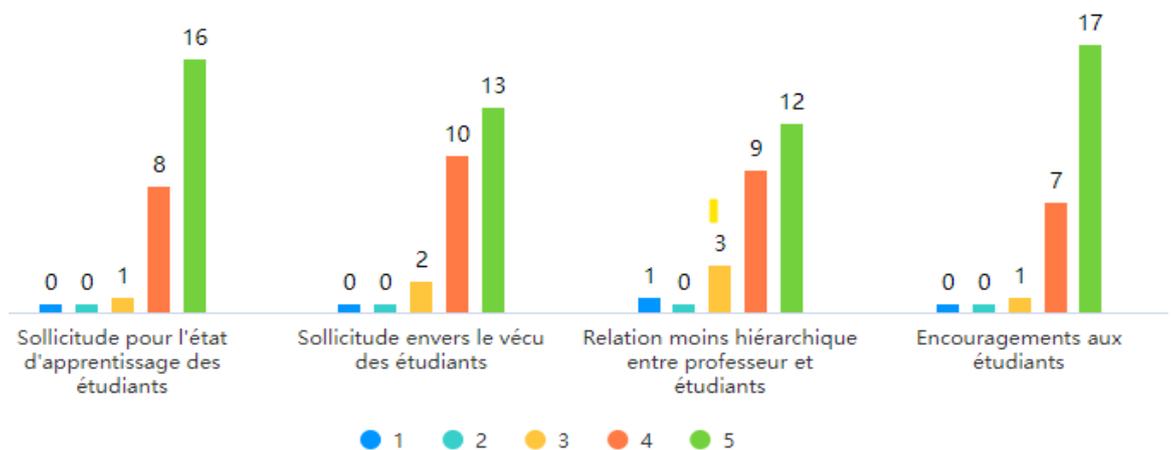
Question 4 : Que pensez-vous du rythme du cours ?



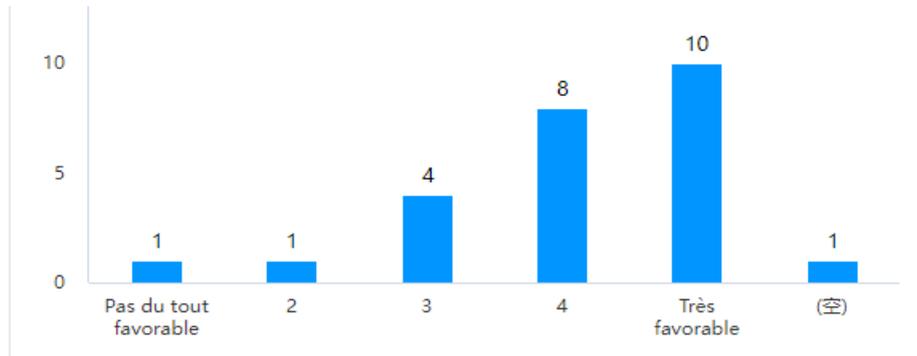
Question 5 : De l'ambiance des cours, êtes-vous :



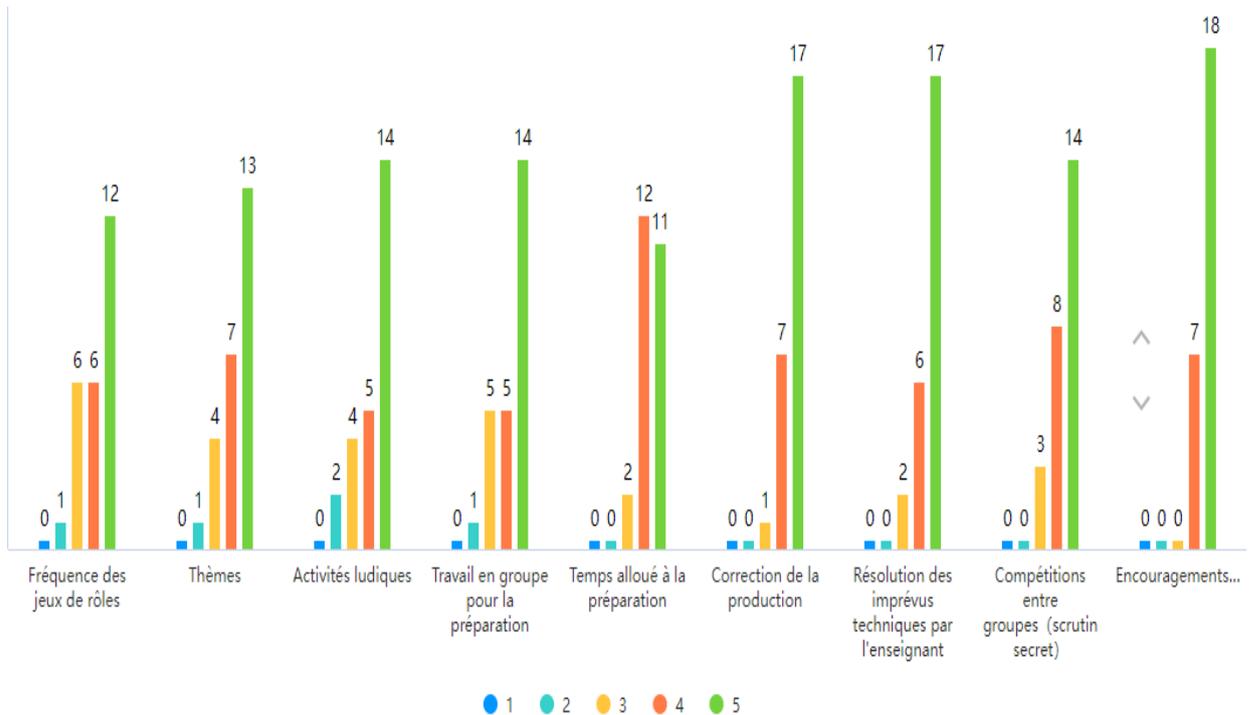
Question 6 : Selon les différents critères ci-dessous, dans la relation élèves/professeur, êtes-vous :



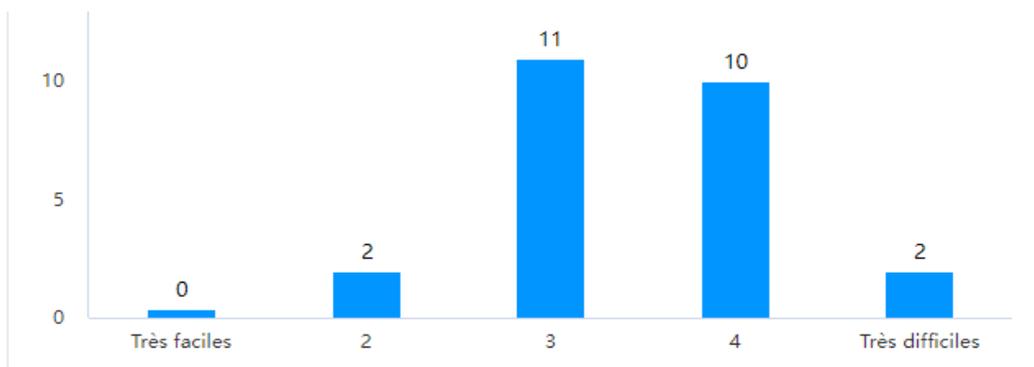
Question 7 : Dans quelle mesure êtes-vous favorable aux activités du jeu de rôles ?



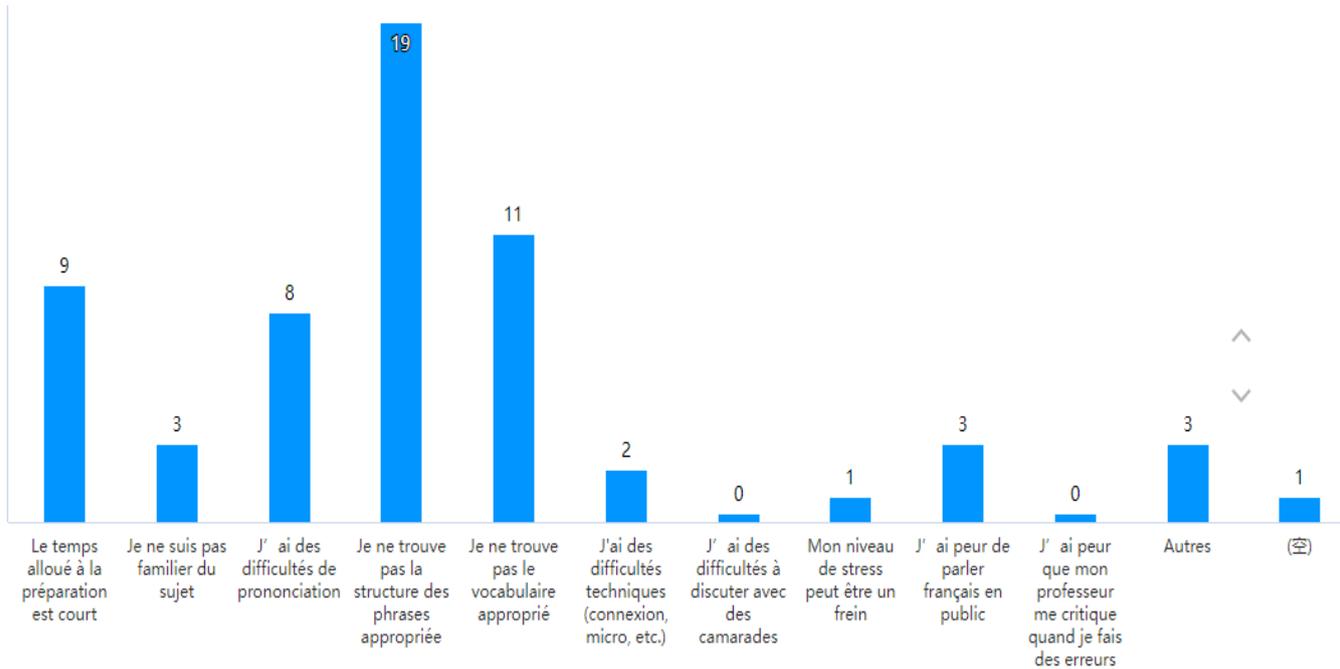
Question 8 : Concernant les jeux de rôles, pour chacun des critères ci-dessous êtes-vous :



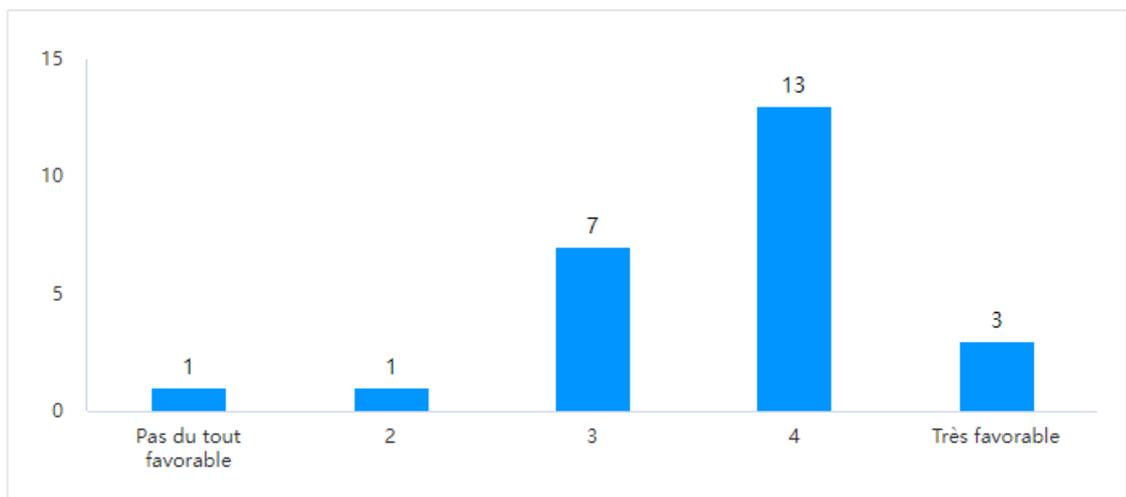
9. Les jeux de rôles vous semblent-ils ?



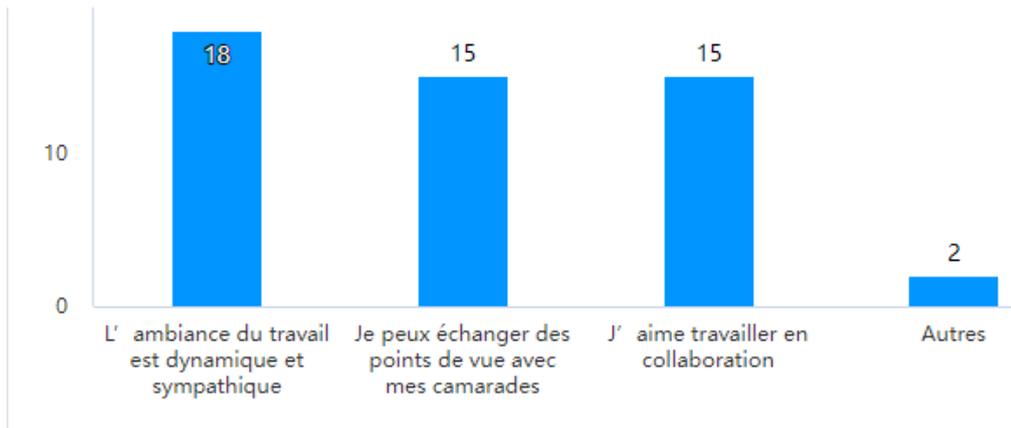
10. Pourquoi trouvez-vous les jeux de rôles difficiles ? (plusieurs réponses sont possibles)



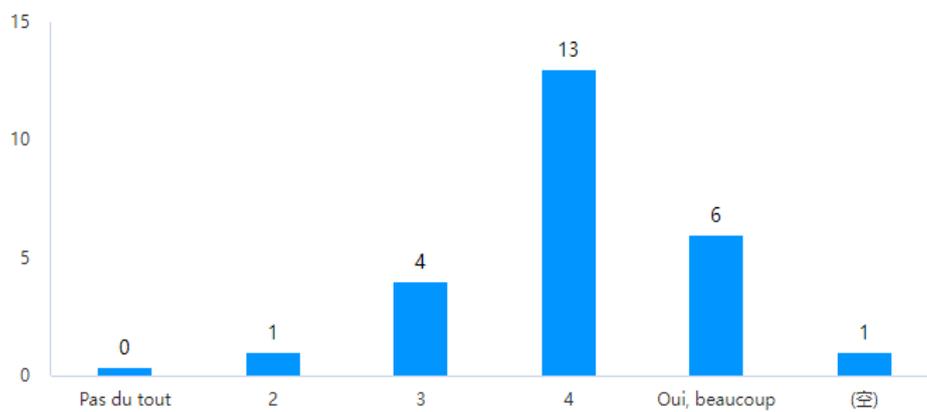
11. Dans quelle mesure êtes-vous favorable au travail du groupe ?



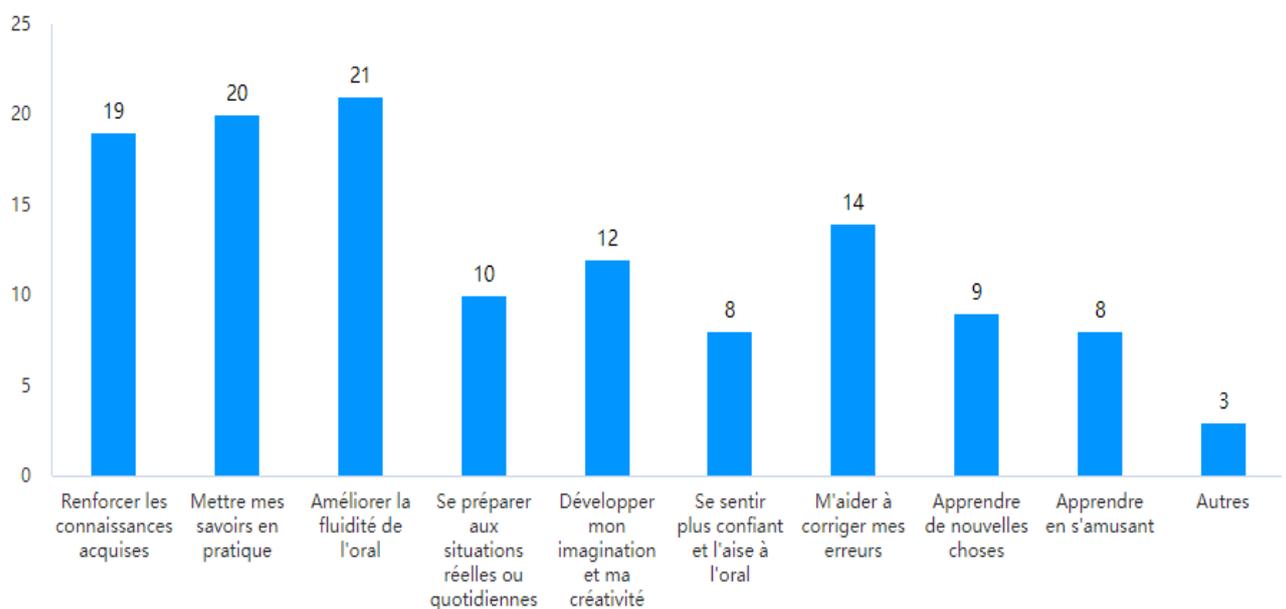
12. Pourquoi aimez-vous le travail de groupe ?



13. Pensez-vous que les jeux de rôles proposés ont développé vos compétences orales ?



14. Les jeux de rôles vous semblent-ils utiles pour : (plusieurs réponses sont possibles)



Annexe 8

Exercice phonétique

PRONONCEZ



Tout le monde l'aime !

- 1 Écoutez et dites si vous entendez [tu] ou [tut].
 - a J'ai regardé tout le film en anglais.
 - b Toute ma vie j'ai rêvé de faire du cinéma.
 - c Tous mes projets se réalisent, c'est merveilleux !
 - d Toutes les chansons de ce chanteur me font pleurer !
 - e Ne me raconte pas toute l'histoire !
 - f Tous ses films sont des succès.
 - g Il a fait toutes les photos du journal.
 - h Tout le monde l'aime, cet acteur, non ?
- 2 Dites quelles sont les deux orthographes possibles des sons [tu] et [tut].
- 3 Prononcez les phrases de l'exercice 1.

PRONONCEZ



Le lait ou le la ?

- 1 Écoutez l'enregistrement et dites si vous entendez le son [ɛ].
- 2 Écoutez l'enregistrement et répétez les formes verbales.
- 3 a Écoutez les groupes de mots suivants et dites si le son qui correspond est [e] ou [ɛ].
 - Il est gai. J'ai. J'aurai.
 - La paix. Il aimerait. Oui, mais...
- b Observez l'orthographe de ces mots et trouvez la règle de prononciation.
- c Prononcez ces mots.

Annexe 9

Tableau récapitulatif d'entretien auprès une étudiante

Enregistrement des données naturelles	
Date	Le 25 mai 2022
Lieu	Visioconférence sur Zoom
Personnes	Une étudiante (Léa, prénom est modifié) et moi
Durée de la séquence transcrire	20 minutes
Nature de l'enregistrement	L'entretien a été enregistré sur support audiovisuel
Langue utilisée dans l'interaction	Chinois
Remarques supplémentaires	L'objectif de l'entretien a été présenté à connaître les émotions et l'état d'apprentissage durant les semaines de rattrapage.

Annexe 10

Conventions de transcription

Conventions de transcription ⁶	
<u>maintenant</u>	chevauchement
+	pause (1 à 2 secondes)
++	pause plus longue (3 à 4 secondes)
+++	pause de 5 secondes
+++ (8 secondes)	pause au-delà de 5 secondes, de la durée indiquée entre parenthèses.
P	Professeur
Magda	prénom de l'apprenant quand identifié (modifier les prénoms en tant compte du genre et de la nationalité des apprenants)
Af	apprenante non identifiée
Am	apprenant (homme) non identifié
A ?	apprenant (homme ou femme) non identifié
As	plusieurs apprenants
Afs	plusieurs apprenantes
Ams	plusieurs apprenants (hommes)
# garçon#	segment incertain
XXX	segment incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabes)
S-A-B-L-E	segment épelé
bl-	mot tronqué
[blāk]	transcription en alphabet phonétique international
:	allongement de la syllabe
::	allongement plus long de la syllabe
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
... ↑	demande d'achèvement interactif
AH OUI	emphase intonative
Ré-vo-lu-tion	syllabation ou scansion
(<i>rires</i>)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal

⁶ Groupe IDAP (Interactions didactiques et agir professoral). DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

amor	segment dans une langue autre que le français
(en russe)	langue employée
[...]	segment non enregistré

Les prénoms des apprenants et du professeur ont été modifiés en tenant compte de leur sexe.

L'utilisation de caractères en gras vise à mettre en évidence le phénomène observé. Les segments en gras sont ceux qui font plus particulièrement l'objet de notre attention dans l'analyse.

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DES MÉTHODOLOGIES DE RECHERCHE	10
Chapitre 1. Présentation du contexte	11
1. Contexte macro	11
1.1. Enseignement du Français Langue Étrangère en Chine	11
1.2. Didactique de l'oral en Chine.....	11
2. Présentation de l'institution	12
3. Contexte général d'apprentissage	13
3.1. Objectif d'enseignement	13
3.2. Cadre spatio-temporel	13
3.2.1. Organisation des cours	13
3.2.2. Recours à Zoom en synchrone	13
3.2.3. Wechat en complément pour le travail asynchrone	14
3.3. Apprenants du groupe Licence 1	15
3.3.1. Niveau	15
3.3.2. Motivation	15
3.3.3. Caractères des étudiants	16
3.3.4. Relation entre des apprenants	16
3.4. Manuel utilisé.....	16
Chapitre 2. Présentation des méthodologies.....	18
1. Recherche-action.....	18
1.1. Définition de la recherche-action	18
1.2. Schémas cycliques de la recherche-action.....	18
1.3. Étapes principales d'une recherche-action	20
1.3.1. Identification du problème	20
1.3.2. Établissement d'un plan d'action	21
1.3.3. Mise en place de l'action.....	21
1.3.4. Évaluation des effets de l'action.....	21
1.3.5. Communication des conclusions et valorisation de la recherche.....	22
2. Approche ethnographique	22
3. Méthodologie de recueil de données	23
3.1. Questionnaire	23
3.2. Entretien.....	24
3.3. Enregistrement audiovisuel	24
4. Méthodologie d'analyse de données recueillies	25
4.1. Transcription	25
4.2. Méthodologies qualitatives	26
4.3. Méthodologies quantitatives	27
PARTIE 2 - CADRE THÉORIQUE	28
Chapitre 3. Approches de l'interaction.....	29
1. Interaction	29
1.1. Notion d'interaction	29
2. Interaction verbale	29
2.1. Approches de la notion	29
2.2. Régulation des échanges verbaux en classe	30
2.2.1. Tours de parole.....	30
2.2.2. Allocation des tours de parole	31
2.2.3. Schéma de prise de parole	31

2.2.4 Co-construction du sens	31
3. Interaction non verbale	32
3.1. Types de signes non verbaux	32
4. Interaction para-verbale	32
4.1. Types de signes para-verbaux	32
4.2. Fonction sémantique et pragmatique des signes para-verbaux.....	33
Chapitre 4. Analyse des interactions en classe de FLE.....	34
1. Rôles interactionnels en classe de langue	34
2. Places interactionnelles	34
2.1. Axe vertical	35
2.2. Axe horizontal.....	35
2.3. Négociation de place interactionnelle	36
3. Face.....	36
3.1. Types de face	36
4. Politesse	37
5. Termes d'adresse	38
6. Feed-back.....	38
7. Motivation.....	39
7.1. Définition de la motivation	40
7.2. Types de motivation.....	40
Chapitre 5. Tâches et activités favorisant l'interaction	42
1. Tâche.....	42
1.1. Notion de tâche	42
1.2. Tâche pédagogique.....	42
2. Difficultés de la réalisation des tâches pédagogiques d'interaction	43
2.1. Compétences et caractéristiques des apprenants	43
2.1.1. Facteurs cognitifs	43
2.1.2. Facteurs affectifs	43
2.1.3. Facteurs linguistiques.....	44
2.2. Conditions et contraintes de la tâche	44
2.2.1. Aide extérieure.....	44
2.2.2. Temps.....	45
3. Jeu en classe de langue	45
3.1. Définition générale du jeu pédagogique.....	45
3.1.1. Avantages du jeu pédagogique.....	45
3.2. Jeu de rôles.....	46
3.2.1. Définition du jeu de rôles	46
3.2.2. Avantages du jeu de rôles en classe.....	46
4. Travail en groupe	47
4.1. Avantages du travail en groupe	47
Chapitre 6. Enseignement des langues par visioconférence.....	48
1. Enjeux de l'enseignement par visioconférence.....	48
2. Fonctionnement de la webcam.....	48
3. Empathie de l'enseignant	49
4. Gestion des imprévus techniques	49
PARTIE 3 - ANALYSES	51
Chapitre 7. Analyse des difficultés des apprenants en interaction	52
1. Compétences et caractéristiques des apprenants	52
1.1. Facteurs linguistiques.....	52
1.2. Facteurs cognitifs	53

1.3. Facteurs affectifs	53
2. Conditions matérielles et contraintes de la tâche	54
2.1. Temps.....	54
2.2. Conditions matérielles.....	54
Chapitre 8. Analyse des stratégies mises en pratique	56
1. Stratégies pour améliorer leur prononciation	56
2. Stratégies pour gérer les imprévus techniques	57
2.1. Téléphone.....	57
2.2. Chat.....	57
3. Stratégies pour l'interaction verbale	58
3.1. Susciter la parole des apprenants.....	58
3.1.1. Modèle de la question-réponse.....	58
3.1.2. Alternance réglée	58
3.1.3. Alternance autogérée.....	59
3.2. Réguler la prise de parole des apprenants	60
4. Stratégies pour l'interaction non verbale	61
4.1. Utilisation des gestes.....	61
4.1.1. Mimo-gestuel et gestes des mains	61
5. Organisation des activités favorisant l'interaction entre pairs	62
5.1. Mise en place de jeux de langage.....	62
5.2. Mise en place de jeux de rôles.....	63
5.2.1. Préparation des acquis linguistiques pour le jeu de rôles	63
5.2.2. Stimulation de la motivation des apprenants	63
5.3. Organisation du travail de groupe	65
5.3.1. Constitution des groupes	65
5.3.1.1. Hétérogénéité de niveau de français	66
5.3.1.2. Rapporteur/rapporteuse d'un groupe	67
6. Dynamisme des places interactionnelles.....	68
6.1. Tutoiement	68
6.2. Négociation des rôles interactionnels.....	69
6.3. Gestion des émotions des apprenants	70
6.3.1. Planification du cours.....	70
6.3.2. Sollicitude envers le vécu de mes apprenants.....	71
7. Stratégies pour valoriser et préserver la face	73
7.1. Gestion des moments silencieux	73
7.2. Feed-back évaluatif	74
7.2.1. Feed-back positif.....	74
7.2.2. Feed-back négatif.....	74
7.3. Valorisation de la face positive des apprenants.....	76
PARTIE 4 - ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN INTERACTION ET DE LA PERTINENCE DU CHOIX DES STRATÉGIES	78
Chapitre 9. Analyse qualitative des données	79
1. Analyse des transcriptions centrées sur l'interaction entre pairs.....	79
1.1. Interaction dans le travail du groupe	79
1.1.1. Extrait 1 du travail en groupe	79
1.1.2. Extrait 2 du travail du groupe.....	80

1.2. Jeu de rôles.....	82
1.2.1. Premier jeu de rôles (début du stage)	82
1.2.2. Deuxième jeu de rôles (milieu du stage)	84
1.2.3. Dernier jeu de rôles (fin du stage)	85
1.3. Bilan de l'analyse qualitative de l'interaction entre pairs	86
Chapitre 10. Analyse quantitative des retours des apprenants	87
1. Présentation du questionnaire de satisfaction.....	87
2. Résultats du questionnaire de satisfaction.....	87
3. Bilan d'analyse quantitative des résultats du questionnaire	90
Conclusion	91
Bibliographie	94
Sitographie	99
Table des illustrations.....	100
Table des annexes	101
Table des matières	127

MOTS-CLÉS : interaction, visioconférence, motivation, université chinoise

RÉSUMÉ

Comment susciter la motivation et favoriser l'implication des apprenants dans l'interaction orale entre pairs et avec l'enseignant par visioconférence en milieu universitaire chinois ? Pendant l'épidémie de Covid, en Chine, l'enseignement des langues se déroule par visioconférence. Du fait de ce mode de formation, l'enseignant rencontre parfois le problème de la démotivation et du peu d'engagement des apprenants dans l'interaction. Cette recherche porte sur les difficultés des étudiants dans la participation aux échanges oraux et sur les stratégies appropriées que l'enseignant met en œuvre pour favoriser et dynamiser les interactions en cours. Ce sont ces stratégies et leur mise en pratique que je développe dans ce mémoire. J'évalue leur pertinence par une analyse quantitative d'enquêtes et par une analyse qualitative de l'évolution des compétences interactives des apprenants pendant mon stage.

KEYWORDS : interaction, video Conferencing, motivation, Chinses college students

ABSTRACT

How can learners be motivated and involved in oral interactions with peers and the teacher via videoconference in context of Chinese university? During the Covid epidemic in China, language teaching is carried out by videoconferencing. Because of this mode of training, teachers often encounter problems such as learners' demotivation and low engagement in the interactions. This research focuses on the possible difficulties students have in participating in oral exchanges and on the appropriate strategies that teachers could implement to encourage and energize the interactions in class. It is these strategies and their implementation that I based this thesis on, of which the relevance is evaluated through a quantitative analysis of surveys and a qualitative analysis of the evolution of learners' interactive skills during my internship.