



HAL
open science

Evaluation et autonomie dans l'enseignement/apprentissage du FLE en ligne : un défi pédagogique

Julie Vidal

► **To cite this version:**

Julie Vidal. Evaluation et autonomie dans l'enseignement/apprentissage du FLE en ligne : un défi pédagogique. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2021, Recherches et Applications (69). hal-04270928

HAL Id: hal-04270928

<https://hal.science/hal-04270928>

Submitted on 5 Nov 2023

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.

Evaluation et autonomie dans l'enseignement/apprentissage du FLE en ligne : un défi pédagogique

Julie Vidal, INSA Lyon, UMR ICAR¹

Résumé

A partir d'une recherche relevant du domaine de l'analyse des interactions, cet article se propose de mettre en lumière la manière dont les enseignants de langue sont amenés à renouveler leur posture professionnelle dans un environnement en ligne afin de fournir un étayage adapté à leurs apprenants au cours de conversations pédagogiques en langue étrangère. Différents types d'indices recueillis et examinés dans une perspective multimodale permettront de montrer comment les enseignants tirent profit de leur environnement numérique pour coconstruire une rétroaction corrective enrichie.

Mots clés : conversations pédagogiques en ligne, rétroaction corrective, FLE, formation des enseignants

Summary

From research in the field of interaction analysis, this article aims to highlight the way in which language teachers are led to renew their professional posture in an online environment in order to provide a feedback adapted to their learners during pedagogical conversations in a foreign language. Different types of clues collected and examined from a multimodal perspective will show how teachers take advantage of their digital environment to co-construct corrective feedback enriched.

Keywords: online pedagogics conversations, corrective feedback, FLE, teacher training

¹ Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations
UMR 5191 CNRS • ENS de Lyon • Université Lyon 2

Introduction : les défis de l'enseignement d'une langue en ligne

Dans le contexte actuel où l'enseignement hybride - voire totalement à distance - est devenu une modalité pédagogique incontournable, l'enseignement d'une langue assistée par les technologies représente un enjeu pédagogique crucial en didactique des langues (Kern, 2014). Si les recherches sur les interactions orales en classe de langue questionnant le rôle des enseignants sont nombreuses (Cicurel, 2002 ; Sheen, 2004 ; Laurens, 2017 entre autres), peu d'entre elles portent sur l'étude d'interactions en ligne. Or, il a été démontré que l'utilisation des technologies modifie la communication en face à face (Develotte, 2010 ; Develotte *et al.* 2011) et peut être une source de difficultés pour les enseignants de langue en ligne. Notre recherche (Vidal, 2018) s'est intéressée à la manière dont ces derniers font face à ces nouveaux défis pédagogiques. Le contexte pédagogique de notre étude est un projet de télécollaboration inter-universités entre une université étrangère en Irlande (*Dublin City University*, désormais DCU) et une université française (Lyon 2). Dans la lignée des études des interactions didactiques (Cicurel, 2011), nous avons analysé 6 semaines d'interactions - sur une plateforme de cours - entre des enseignants en formation et des apprenants de français langue étrangère (désormais FLE). Nous avons également utilisé une approche qualitative et multimodale pour mettre en lumière la manière dont les enseignants tiraient profit de leur environnement numérique dans les phases de rétroaction correctrice pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en FLE. Les points de départ de nos analyse sont les difficultés dont nous ont fait part les enseignants en formation au cours du projet (cf. Extrait 1 et Extrait 2)².

Extrait 1 : sentiment de distance et/ou d'éloignement

ADELE : **J'ai l'impression qu'on est loin.** Et, dès qu'elle me parle, je me rapproche comme ça et on voit plus que mon œil. [...] Il faut que je t'entende ! Mais je pense que c'est là-dessus qu'il faut travailler. De se dire que ça a pas de lien.

L'utilisation de la technologie ravive les questions liées à la « distance » que les enseignants en ligne ressentent parfois avec leurs apprenants (Peraya, 2012) comme le souligne l'enseignante (Adèle) dans l'extrait ci-dessus. En effet, celle-ci fait remarquer qu'en s'éloignant de l'écran, elle avait l'impression de s'éloigner de l'apprenante et cela a entraîné chez elle le sentiment d'entendre moins bien voire le sentiment d'éloignement. Pour remédier à cette confusion, se rapprocher de l'écran a eu un effet contraire à celui désiré : en effet, plutôt que de favoriser le contact, le rapprochement de la webcam « la faisait disparaître » en partie de l'écran (« *on voit plus que mon œil* »). Il a été montré que certains réflexes ayant cours en face-à-face sont remis en question dans la communication en distanciel (Develotte *et al.* 2011). Par exemple, les enseignants doivent s'éloigner de l'écran pour rendre visible l'ensemble de leurs gestes et se rapprocher équivaut parfois à perdre le contact avec l'apprenant. Ces difficultés pédagogiques sont liées en partie à l'espace réduit dans lequel se déroulent les interactions en ligne.

Extrait 2 : enfermée dans une boîte

NICOLE : j'ai du mal à lui expliquer surtout parce que j'ai trop l'habitude de travailler avec les gestes [...] mais des fois c'est pas possible parce qu'il y a **pas**

² Ces extraits sont la transcription des propos d'enseignants en formation que nous avons recueillis lors de débriefing effectués à la suite des interactions en ligne avec leurs apprenants de FLE.

assez de place. Donc, j'oublie que j'ai le tchat, que j'ai d'autres manières de lui montrer.

L'enseignante (Nicole) souligne qu'en situation de visioconférence, elle se sent contrainte : l'impression d'être enfermée dans une boîte de 32 pouces (« *il y a pas assez de place* »), entraîne des difficultés par rapport à l'exécution de certains gestes. Ceci correspond à une réalité car il a été montré par Guichon et Wigham (2016) que la majorité des gestes produits en visioconférence lors de conversations pédagogiques étaient produits « hors champ » et donc en partie non visibles pour les apprenants. De plus, l'enseignante indique qu'elle oublie qu'elle peut avoir recours à d'autres canaux et modalités, notamment l'écrit par le biais du clavardage. Il apparaît que savoir tirer profit de la combinaison des modes et modalités de l'environnement dans des situations pédagogiques médiatisées par les technologies est une compétence indispensable à construire pour les enseignants en ligne.

Ainsi, la modification du flux de la communication et une « bonne » utilisation des outils numériques que proposent les plateformes d'apprentissage sont quelques-uns des défis liés à la communication médiée par les technologies qui poussent les enseignants de langue à renouveler leurs pratiques notamment pour apporter un étayage adapté à leurs apprenants.

Cadre théorique : rétroaction corrective et apprentissage d'une langue

Notre cadre théorique prend sa source de l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1978) qui postule que le savoir se construit socialement et que, par conséquent, l'apprentissage est un processus social. En sciences du langage et dans le courant de l'analyse des interactions dont nous relevons, l'hypothèse forte est que les interactions sont le point de départ de l'acquisition car c'est *dans* et *par* l'interaction que le « novice » va mettre en œuvre les processus cognitifs permettant l'apprentissage d'une langue (Long, 1996 ; « *interaction hypothesis* »). De plus, dans les situations d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, un enseignant est souvent amené à fournir des rétroactions correctives (ou *corrective feedback* en anglais) aux apprenants lors de productions ou interactions orales et écrites. Ces phases de la communication, faisant partie intégrante du contrat didactique (De Pietro *et al.* 1989), servent à indiquer que l'usage que l'apprenant fait de la langue cible est en partie incorrect. Elles ont pour but d'amener ce dernier à gagner en précision linguistique et/ou pragmatique (Doughty et Long, 2003 ; Loewen, 2012). C'est d'ailleurs un enjeu majeur de l'apprentissage car cela permettrait à l'apprenant d'entrer dans une « zone potentielle d'activité » où « des arrêts réflexifs conscients » favoriseraient les apprentissages (Weber, 2013 : 72).

Or, pour les enseignants en formation, la gestion des interactions en ligne et des rétroactions correctives peut s'avérer potentiellement délicate. Premièrement, les difficultés ressenties sont propres au type même des interactions didactiques orales telles que la « conversation pédagogique » (Guichon et Drissi, 2008) qui impliquent pour l'enseignant d'alterner entre son rôle de partenaire de conversation et celui de correcteur (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Deuxièmement, les enseignants peuvent parfois ressentir des difficultés pour gérer les ressources à leur disposition et tirer profit des affordances (Gibson, 1977) dans des environnements fortement multimodaux. Nous retenons la proposition de Paveau (2012 : 53) qui définit une affordance comme « une propriété d'un objet ou un trait de l'environnement immédiat qui indique quelle relation l'utilisateur doit instaurer avec l'objet, comment il doit s'en servir, ce qu'il doit faire avec ». Au cours d'interactions didactiques médiatisées par les

technologies, il ne s'agit pas seulement de répertorier les outils technologiques à la disposition des enseignants mais plutôt la manière dont ces derniers s'en saisissent pour favoriser l'amélioration des compétences langagières des apprenants. L'analyse des interactions en ligne met également en lumière les « compétences techno-sémio-pédagogiques » (Guichon, 2012 ; Cappellini et Combe, 2017) dont font preuve les enseignants au cours de séquences de rétroaction corrective dans un contexte numérique.

Ainsi, compte-tenu de l'importance que revêt la rétroaction corrective dans les interactions didactiques et des difficultés souvent évoquées par les enseignants en ligne, cette étude se propose d'analyser la manière dont les enseignants de langue tirent profit de la multimodalité pour 1/ favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère, 2/ développer l'autonomie des apprenants et 3/ réduire la distance souvent ressentie par les participants dans ce type d'interactions.

Contexte de la recherche et méthodologie d'analyse

Dans cette recherche, nous avons analysé six semaines d'interactions entre 7 apprenants de français langue étrangère d'une université étrangère *Dublin City University* (DCU) et 4 apprentis enseignants en formation dans un master de didactique de FLE d'une université française (Lyon 2 ; Figure 1).

Figure 1 : télécollaboration inter-universités

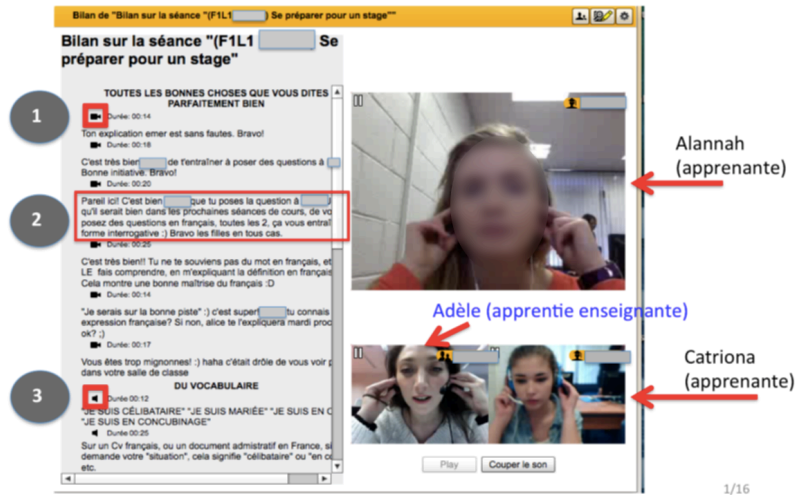


La plupart des apprenants de DCU suivaient des cours dans une « *Business school* » et avaient pour but de faire un stage dans une entreprise en France au cours de leur cursus. Les étudiants de didactique de Lyon, quant à eux, préparaient des conversations pédagogiques sur le thème du « monde de l'entreprise » composées de documents déclencheurs (vidéos, images), mots-clés et consignes et animaient ces échanges par le biais de la plateforme VISU (Guichon, Bétrancourt, et Prié, 2012). Ils avaient ainsi la possibilité d'enseigner le FLE en ligne mais aussi de se former aux outils de communication médiée par ordinateur pour l'enseignement des langues.

Pendant les séances, les apprentis enseignants avaient aussi la mission de fournir une rétroaction corrective à leur(s) apprenant(s) afin d'attirer leur attention alternativement sur le

sens du message mais aussi sur sa forme. Après la séance, les enseignants réalisaient un bilan multimodal asynchrone (Figure 2) dans un espace dédié de la plateforme en combinant des extraits vidéo de la séance (1), du texte (2) et des enregistrements audio (3).

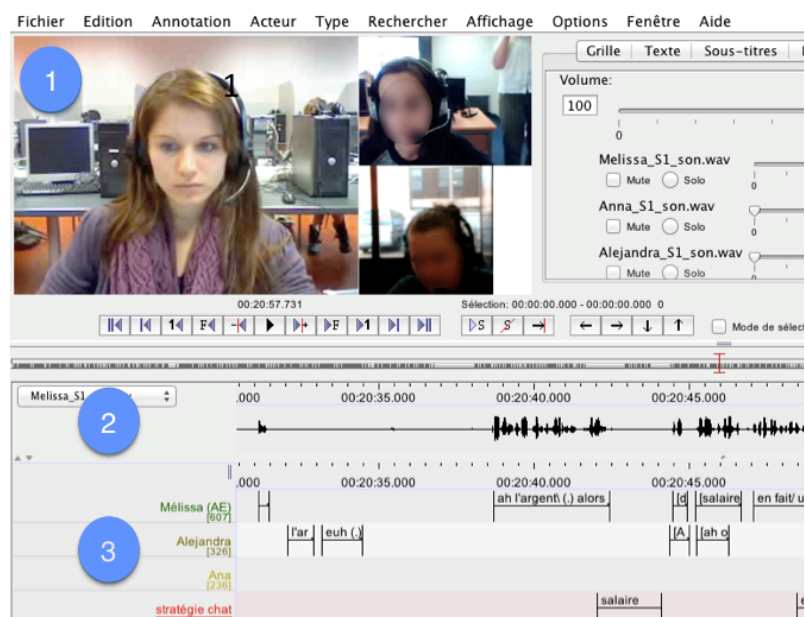
Figure 2 : bilan multimodal réalisé par une enseignante en ligne



Les enseignants envoyaient ensuite un bilan multimodal entre chaque séance à leur(s) apprenant(s) afin de revenir sur certains moments saillants de la conversation pédagogique. Ces données ont été regroupées dans le corpus ISMAEL (Guichon *et al.* 2014) et ont constitué la base de notre analyse.






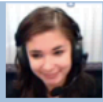



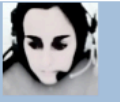
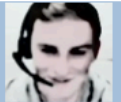







































































Dans un premier temps les interactions ont été transcrites et annotées au moyen du logiciel ELAN (Sloetje et Wittenburg, 2008, Figure 3) permettant une annotation multimodale grâce à la possibilité de voir les extraits vidéos des séances (1), d'écouter la bande son (2) et de créer plusieurs pistes d'annotations (3) contenant la transcription du verbal de chaque participant mais aussi le clavardage et les éléments coverbaux.

Figure 3 : logiciel d'annotation multimodale ELAN



Nous avons ensuite isolé les séquences de rétroaction corrective sur le modèle de Varonis et Gass (1985) afin d’analyser les différentes phases de celle-ci (ouverture – rétroaction corrective – clôture) en prenant en compte les ressources sémiotiques coverbales (par exemple : les gestes, les regards, les expressions faciales, la proximité par rapport à l’écran) dans une perspective multimodale. Le cadre de Norris (2004) et le « concept de densité modale » pour caractériser les rétroactions correctives à plus ou moins fortes densités modales ont constitué notre base méthodologique. De plus, nous avons pris en compte la temporalité des échanges spécifique de notre contexte assisté par ordinateur en analysant les échanges synchrones (les séances) mais aussi les échanges asynchrones par le biais des bilans multimodaux (Rivière et Guichon, 2014). Enfin, pour augmenter la validité de nos analyses, nous avons croisé ces données avec les propos des participants recueillis lors des différentes phases du projet. Les prénoms des participants ont été remplacés et les visages floutés lorsqu’ils le souhaitaient (anonymisation réalisée grâce aux logiciels VLC et Final Cut Pro). Des autorisations ont été recueillies par le biais de formulaires de consentements signés par les participants. Tous ces éléments sont réunis dans le tableau synthétique ci-dessous :

Figure 4 : tableau synthétique du corpus analysé

| Apprentis enseignants |  Adèle |  Samia |  Mélissa |  Victor |
|--|---|---|---|---|
| Apprenants |  Alannah  Catriona |  Angela  Sean |  Ana  Alejandra |  Liam |
| Séance 1 - Le monde du travail en France (pas enregistrée) |  +  +  (43min48s) |  + 2  (30min20s) |  +  + 2  (42min11s) |  +  +  (33min25s) |
| Séance 2 - Expériences professionnelles |  +  +  (39min07s) |  +  +  (34min34s) |  +  + 2  (31min44s) |  +  (avec Conor : 27min46s) |
| Séance 3 - Stage à Reims |  +  +  (33min03) |  +  + 2  (31min55s) |  +  + 1  (36min40s) / pas Alejandra |  +  (29min18s) |
| Séance 4 - Gestion du projet |  +  +  (34min28s) |  +  + 2  (35min21s) |  +  + 2  (30min13s) |  +  +  (34min00s) |
| Séance 5 - Mettre en place un projet |  +  +  (41min05) |  +  (39min45) |  +  + 2  (38min36s) |  +  (29min01s) |
| Séance 6 - L’entretien d’embauche |  +  +  (35min55) | Pas de séance |  +  + 2  (35min53s) | Pas de séance |
| Légende (total des données) :  vidéo (14h53min)  transcription du verbal  bilan multimodal (26)  entretien disponible (7h15min)  débriefing de la séance (9h42min)  transcriptions  plan de la séance  bilan réflexif des apprenants (Voicethread : 51min45s)  visage flouté dans les publications (clair dans les présentations)  visage flouté | | | | |

Analyses : tirer profit de la multimodalité au cours des séquences d’étayage

Compte tenu des contraintes de place, nous avons choisi de détailler deux séquences analysées d’un point de vue qualitatif et dans une perspective multimodale mettant en lumière la manière dont les enseignants prennent en compte les contraintes et ressources multimodales

de leur environnement (comme la temporalité des échanges en ligne entre autres) et tirent profit des affordances pour fournir une rétroaction corrective en ligne enrichie.

Séquence fortement multimodale pour renforcer l'apprentissage du lexique

Ci-dessous, dans la séance 1, l'enseignante (Mélicca) a recours à une action à forte densité multimodale et pluritemporelle lors d'une explication lexicale du mot « bailler ». L'apprenante (Ana), pour remédier à un blocage lexical, demande à l'enseignante comment on dit « yawning » en français ce qui ouvre la séquence de rétroaction corrective (Transcription 1).

Transcription 1 : rétroaction corrective à forte densité multimodale

1. ANA oui euh comment est-ce qu'[on d]it "[YAW]NING"\
2. MELISSA c'est un mot anglais/
3. ANA ouais\
4. MELISSA ah bailler^(a)



(a)

5. MELISSA c'est quand tu fais [comme ç]a/^(b)



(b)

6. ANA ouais [ouais]

L'enseignante fournit le mot « bailler » (ligne 4) dans la modalité voco-orale et y ajoute des gestes et mimiques faciales (images a et b) en synchronie avec le mode voco-oral, ce qui permettrait d'ouvrir *une fenêtre potentiellement acquisitionnelle* définie comme « la mise en coprésence de l'énoncé erroné et de la forme correcte dans un espace oralement et/ou visuellement proche, c'est à dire en prenant en compte à la fois la temporalité et la modalité de l'échange » (Vidal et Wigham, 2017 : 141) et qui serait propice au renforcement de l'apprentissage.

De plus, l'enseignante, après avoir demandé à la deuxième apprenante (Alejandra) si elle connaît le mot en français, finit par le donner à nouveau (Transcription 2) en utilisant les modalités voco-orale et écrite par le biais du clavardage (lignes 8 et 9). On observe que l'apprenante reprend le mot « bailler » fourni par l'enseignante et qu'il y a à ce moment-là un début d'appropriation (ou *uptake en anglais*) de l'apprenante (ligne 10).

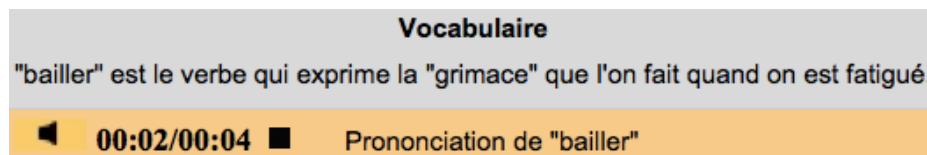
Transcription 2 : le clavardage comme aide à l'étayage

7. MELISSA °d'accord° c'est
8. CLAVARDAGE MELISSA bailler
9. MELISSA c'est le mot/ (.) bailler\
10. ANA ouais\ [x] euh bâiller\

Holt (2018) affirme que la redondance de certains modes (par exemple le mode voco-oral et le clavardage) peut être bénéfique pour un locuteur non expert car ils présentent des formes différentes (graphique et phonique) du même mot, ce que confirment nos analyses. L'utilisation du mode voco-oral ainsi que des gestes et du clavardage semble permettre, dans certains cas, à l'apprenant de mettre plus facilement en mémoire la rétroaction corrective (Vidal, 2018).

A la suite de l'interaction, l'enseignante a envoyé un commentaire à son apprenante par le biais d'un bilan multimodal (Figure 5, ci-dessous).

Figure 5 : bilan multimodal pour renforcer la rétroaction corrective en asynchrone




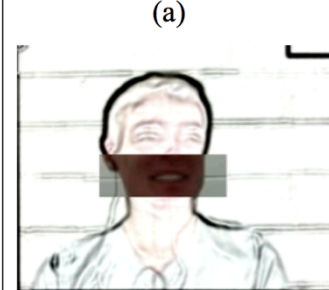
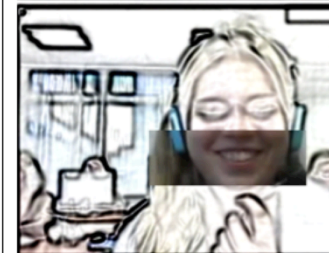
Au cours de nos entretiens, l'apprenante Ana a indiqué qu'elle appréciait les bilans multimodaux car, dans chaque séance l'enseignante (Mélissa) lui fournissait le lexique demandé. Nous avons d'ailleurs mis en évidence (Vidal, 2018) que l'utilisation d'une temporalité hybride, synchrone et asynchrone semble dans de nombreux cas, renforcer la mémorabilité de la rétroaction corrective et des apprentissages en langue étrangère.

Dans d'autres cas, les rétroactions correctives pluritemporelles peuvent aussi augmenter la connivence entre les participants et l'autonomie des apprenants comme nous le verrons dans la section ci-dessous.

Développer la connivence avec son apprenant et son autonomie

Dans l'extrait ci-dessous qui se situe en début de séance 4 (Transcription 3), l'enseignante Samia demande à ses apprenants Sean et Angela ce qu'ils ont apprécié (ou pas) dans le bilan multimodal portant sur la séance précédente (ligne 1). Nous voyons dans cet extrait comment la relation affective s'est tissée entre les participants au cours des échanges (Loizidou, 2013) et comment l'enseignante a tiré profit de l'asynchronie pour renforcer ces liens tout en permettant aux apprenants de devenir acteurs de leur apprentissage.

Transcription 3 : rire et mettre en mémoire

| | |
|--|---|
|  | <p>1. SAMIA par exemple dans les bilans que j`vous ai faits qu'est-ce qui vous a plu et qu'est-ce qui vou[s a] moins plu</p> |
|  | <p>2. ANGELA [.tsk] euh: je je croyais que: les bilans étaient très bien: qu'il y avait euh les fautes que j'ai fait et: que tu as mis le: la prononciation/ du boulot [((rire))]</p> |
|  | <p>3. SAMIA [((rire))] ((rire)) <((en riant)) c'est parfait> "very good" ((rire)) ((rire)) ((rire)) et toi Sean/</p> |
| | <p>4. SEAN oui je crois que le: {konən} {pronəfas} [prənoŋiasiõ] [((rire))]^a</p> |
| | <p>5. SAMIA [((rire))]^b</p> |
| | <p>6. ANGELA [((rire))]</p> |
| | <p>7. SEAN <(en riant) prononciation de: les: certains mots> [eu]h: so[nt tr]ès euh: utiles</p> |
| | <p>8. SAMIA [((rire))] d'accord bon\ donc euh: là on va pouvoir commencer enfin la séance parce que la s`maine dernière c'était [un] peu l`[chaos]</p> |
| | <p>9. ANGELA [.tsk] [ouais]</p> |

Dans cet extrait, Angela indique explicitement que de voir ses erreurs dans son bilan et de pouvoir entendre la prononciation du mot « *boulot* » grâce au canal audio (ligne 2) lui avait plu. On constate que l'apprenante a gardé en mémoire le *feedback* asynchrone de l'enseignante portant sur une erreur de lexique/phonétique. De même, Sean indique qu'il apprécie les petits extraits audio dans le bilan multimodal pour la prononciation et bute sur ce mot (ligne 4). Les trois protagonistes semblent mettre en mémoire collectivement ce moment avec des rires partagés (images a et b) ce qui correspond à l'ouverture de la rétroaction corrective, correction qui sera différée par l'enseignante dans le bilan multimodal asynchrone ci-dessous.

Figure 6 : fourniture de la rétroaction corrective en asynchrone dans le bilan multimodal

Prononciation

Tu as eu du mal à prononcer le mot "prononciation" et on va beaucoup l'utiliser :) Je vais donc te mettre un enregistrement audio dans lequel tu pourras écouter comment prononcer ce mot. Entraîne toi pour mardi, comme ça tu pourras me le dire facilement

▶ 00:03/00:05 ■ Je sais que c'est difficile mais tu vas y arriver :)



Dans le bilan multimodal ci-dessus contenant du texte et un enregistrement audio, l'enseignante recontextualise l'erreur de l'apprenant Sean en utilisant le passé composé « *Tu as eu du mal à prononcer le mot "prononciation"* ». Elle y ajoute des adoucisseurs « *on va beaucoup l'utiliser :)* » pour ménager la face de l'apprenant (Kerbrat-Orrecchioni, 1992 ; Wigham et Vidal, 2016) suivis d'un émoticône qui semble renvoyer aux rires partagés lors de

la séquence. De plus, elle propose un enregistrement du mot « prononciation » tout en y joignant une phrase d'encouragement « *Je sais que c'est difficile mais tu vas y arriver :)* » afin d'adoucir à nouveau sa rétroaction. Elle projette également une potentielle poursuite et clôture de cette rétroaction dans la séance suivante (séance 5) en proposant à son apprenant de s'entraîner. On peut observer dans la construction du bilan multimodal de l'enseignante, une prise en compte de l'hybridation des temporalités de la rétroaction corrective par des phrases permettant de faire un lien temporel entre la séance 4 (une temporalité synchrone passée ; *tu as eu du mal*), le bilan multimodal (une temporalité asynchrone envisagée ; *Je vais donc te mettre un enregistrement audio dans lequel tu pourras écouter comment prononcer ce mot*) et la séance 5 (une temporalité synchrone future ; *entraîne-toi pour mardi*).

Outre le fait que l'enseignante évite de perdre du temps et d'intensifier sa posture corrective dans l'interaction, il semble que le fait de différer la correction lui permette également d'en renforcer la mémorabilité, de tisser une complicité avec l'apprenant et d'accroître l'autonomie de ce dernier en lui demandant de s'entraîner seul.

De fait, au début de la séance 5 (Transcription 4 ci-dessous), au moment où l'enseignante Samia demande à ses apprenants ce qu'ils ont pensé du bilan de la séance 4, on observe une marque de connivence entre elle et Sean. Il s'agit également de la phase de clôture de la rétroaction corrective pluritemporelle confirmant une saisie (*uptake*) de l'apprenant.

Transcription 4 : connivence partagée

| | |
|---|---|
|  | <p>1. SAMIA ((rire)) donc euh tu as pu r`garder le bilan/</p> |
| <p>(a) ((sourires complices))</p> | <p>2. SEAN oui/ j'ai vu je l'ai vu</p> |
|  | <p>3. SAMIA tu l'as vu/ et euh: qu'est-ce que tu en penses//</p> |
| <p>(b)</p> | <p>4. SEAN c'est: très utile/ [et:]</p> |
| | <p>5. SAMIA mh/ [et:]</p> |
| | <p>6. SEAN je peux améliorer mon niveau euh: euh: en particulière mon prononçation/</p> |
| | <p>7. SAMIA <((en riant)) oui/>^b</p> |
| | <p>((Sean rit à son tour à la suite du rire de connivence de Samia))</p> |
| | <p>8. SAMIA et [euhm:]</p> |
| | <p>9. SEAN [et: l]a grammaire aussi</p> |
| | <p>10. SAMIA d'accord\</p> |

Comme en début de chaque séance, phase bien ritualisée, l'enseignante demande à ses apprenants s'ils ont lu le bilan (lignes 1 et 3). Sean indique à l'enseignante (Samia) son utilité surtout en ce qui concerne la prononciation. L'intonation montante à la fin du de ce mot (ligne 6) nous laisse penser qu'il attend une réaction de son enseignante. Cette réaction survient dans le tour suivant (ligne 7, image a) où Samia semble prendre acte de la référence implicite du commentaire de Sean au bilan multimodal et en particulier à l'enregistrement audio sur le mot

« prononciation » que son enseignante y a inséré. Samia se met à rire (image a), rire tout de suite partagé par Sean (image b) indiquant une connivence entre les deux protagonistes faisant notamment référence à la rétroaction corrective asynchrone contenue dans le bilan multimodal.

En somme, en prenant en compte la temporalité et une analyse multimodale, la rétroaction corrective dans cette séquence est redéfinie. Elle correspond à une ouverture de la séquence de rétroaction corrective dans la séance 4 avec une mise en mémoire de l'erreur (Transcription 3), un traitement de l'erreur en asynchrone dans le bilan multimodal (Figure 6) puis la clôture de la séquence de rétroaction corrective avec une saisie de l'apprenant dans la séance 5 (Transcription 4).

Bilan

Dans cette recherche, nous avons montré que les interactions didactiques en ligne renouvellent les questionnements liés au face-à-face en termes de rétroaction corrective sur la production orale des apprenants de langue étrangère. Les enseignants sont amenés à se saisir des indices émis par ces derniers pour ouvrir des séquences potentiellement acquisitionnelles tout en tirant profit des affordances à leur disposition tels que le clavardage ou les gestes par le biais de la webcam en synchrone et/ou l'audio et l'écrit dans des modalités asynchrones lorsque les plateformes d'enseignement à distance le permettent. Or, la difficulté souvent mentionnée par les enseignants est de savoir à quel moment fournir une rétroaction corrective et dans quelle(s) modalité(s). Dans cette étude, il ressort que les enseignants en ligne adoptent deux postures pédagogiques principales permettant d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences langagières.

La première posture est d'être attentif aux demandes d'aide explicites des apprenants au cours des échanges synchrones pour résoudre un blocage lexical ou grammatical par exemple, puis de renforcer la rétroaction corrective en asynchrone lorsque cela est possible. Ainsi, les enseignants de langue peuvent favoriser les apprentissages en ouvrant des *fenêtres potentiellement acquisitionnelles* dans plusieurs modalités et sur plusieurs temporalités (par exemple : des modalités orales et écrite par le biais du clavardage en synchrone ou à l'aide de l'audio et du texte en asynchrone).

La deuxième posture est de repérer les productions des apprenants non conformes et potentiellement mémorables au cours des interactions synchrones et de différer la correction pour ne pas couper la fluidité de l'échange et ne pas nuire à l'objectif communicatif.

Un des avantages de l'enseignement en ligne par rapport au présentiel est le fait que les plateformes offrent souvent la possibilité d'enregistrer les échanges vidéographiques (et notamment le clavardage). L'enseignant peut ainsi avoir recours à deux temporalités, synchrone et asynchrone, pour fournir une rétroaction corrective enrichie, dans un espace réduit, permettant notamment de mettre en coprésence la forme erronée et la forme attendue dans plusieurs modalités.

Enfin, ces postures pédagogiques à construire dans les interactions assistées par les technologies (ordinateur, tablette, smartphone) permettraient 1/ de renforcer la mémorabilité de la rétroaction corrective, 2/ de diminuer la distance ressentie entre les participants et enfin, 3/ de développer l'autonomie des apprenants en leur proposant de s'entraîner hors cours. Les exemples sélectionnés dans cet article montrent que les enseignants peuvent développer leur réflexivité en repérant les indices émis par les apprenants ainsi que les affordances à leur disposition au cours d'interactions didactiques en ligne pour fournir une rétroaction corrective

adaptée permettant de développer la production orale en langue étrangère. L'un des enjeux cruciaux pour la formation des enseignants en ligne est d'aider ces derniers à intégrer les potentialités du numérique dans leur démarche d'enseignement et ainsi de développer leurs compétences techno-sémio-pédagogiques.

Références bibliographiques

- Cappellini, M., et Combe, C. (2017), Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 20(3). <http://journals.openedition.org/alsic/3186>
- Cicurel, F. (2002), La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), pp. 145–164.
- Cicurel, F. (2011), Les interactions dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.
- Dejean-Thircuir, C., et Mangenot, F. (2006), « Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens ». In C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (Eds.) *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial (pp. 75-87). Paris : Clé International.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., et Py, B. (1989), Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99–124). Presses de l'Université des sciences humaines Strasbourg.
- Develotte, C. (2010), Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, (4), pp. 445–464.
- Develotte, C., Kern, R. et Lamy, M.-N. (2011), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions.
- Doughty, C. J., et Long, M. H. (2003), Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning et Technology*, 7(3), pp. 50-80.
- Gibson, J.J. (1977), The Theory of Affordances. in R. Shaw and J. Bransford (eds), *Perceiving, Acting, and Knowing : Toward an Ecological Psychology*, pp. 62-82.
- Guichon, N., et Drissi, S. (2008), Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, pp. 185–217.
- Guichon, N., Bétrancourt, M., et Prié, Y. (2012), Managing written and oral negative feedback in a synchronous online teaching situation. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), pp.181-197. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636054>
- Guichon, N. (2012), Vers l'intégration des Tic dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.
- Guichon, N., Blin, F., Wigham, C., et Thouësny, S. (2014), "ISMAEL Learning and Teaching Corpus. Dublin, Ireland : Centre for Translation and Textual Studies et Lyon, France : Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations."
- Guichon, N., et Wigham, C. R. (2016), A semiotic perspective on webconferencing-supported language teaching. *ReCALL*, 28(01), pp. 62-82.
- Holt, B. (2018), *Séquences d'explication lexicale dans l'enseignement du français par visioconférence : une approche multimodale*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Lumière Lyon 2, inédite.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales* (Vol. II). Paris : Armand Colin.
- Kern, R. (2014), Technology as Pharmakon : the promise and perils of the internet for foreign language education. *The Moderne Language Journal*, 98(1), pp. 340-357.

- Laurens, V. (2017) Compréhension orale et rapport exposition-saisie en français L2 : mise en perspective d'interventions d'enseignants et de traces d'appropriation par des apprenants. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°61 (pp. 92-108). Paris : Français dans le monde.
- Loizidou, D. (2013), Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. In *Echanger pour apprendre en ligne : actes du colloque Epal 2013*. (pp. 1-12) Université Grenoble Alpes. 6-8 juin 2013. En ligne http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-loizidou.pdf
- Loewen, S. (2012), The role of feedback. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 24-40). London & New York: Routledge.
- Long, M. H. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie et T. Bahia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-467). Academic Press, San Diego.
- Norris, S. (2004), *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. New-York : Routledge.
- Paveau, M.-A. (2012), Ce que disent les objets. Sens, affordance, cognition. *Synergies Pays riverains de la Baltique*, (9), pp. 53-65.
- Peraya, D. (2012), Un regard sur la «distance», vue de la «présence». *Distances et savoirs*, 9(3), pp. 445-452.
- Rivière, V. et Guichon, N. (2014), Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives. In J. Aguilar et F. Cicurel (dir.), *Le français dans le monde, Recherches et applications « Pensée enseignante et didactique des langues »*, 56, pp. 118-135.
- Sheen, Y. (2004), Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), pp. 263-300.
- Sloetjes, H. et Wittenburg, P. (2008), Annotation by Category – ELAN and ISO DCR. In *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 816-820). Stroudsburg : Association for Computational Linguistics. En ligne: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/208_paper.pdf
- Varonis, E. M., et Gass, S. (1985), Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), pp. 71-90. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>
- Vidal, J., et Wigham, C. R. (2017), Fournir des rétroactions en ligne. In N. Guichon et M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale*, pp. 125-150. Paris : Didier. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-0157389>
- Vidal (2018), Etude des séquences de rétroaction corrective dans un dispositif en ligne d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Une approche multimodale de l'oral. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Lumière Lyon 2, inédite.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Weber, C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité*. Paris : Didier.
- Wigham, C. R., et Vidal, J. (2016), Multimodal strategies allowing corrective feedback to be softened during webconferencing-supported interactions. In S. Jager, M. Kurek et B. O'Rourke (Eds), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, pp. 139-146. En ligne : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.500>