



HAL
open science

Enseigner les langues en hybride à l'université

Isabelle Cros, Alice-Hélène Burrows, Natalie Kübler, Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes, Marie-Françoise Narcy-Combes, Rana Challah, Cristelle Cavalla, Anne-Laure Foucher, Christine Blanchard Rodrigues, et al.

► **To cite this version:**

Isabelle Cros, Alice-Hélène Burrows, Natalie Kübler, Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes, et al.. Enseigner les langues en hybride à l'université. *Humanités, Didactiques, Recherches*, 4, pp.0-240, 2024. hal-04633289

HAL Id: hal-04633289

<https://hal.science/hal-04633289v1>

Submitted on 3 Jul 2024

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.

Copyright

HUMANITES
DIDACTIQUES
RESCHERCHES

Humanités Didactiques Recherches



Numéro 4 / 2024

« Enseigner les langues en hybride à l'université »



HUMANITES

D

I
D
A

RECHERCHES

T
I
Q
U
E
S

Numéro 4

Enseigner les langues en hybride à l'université

Coordonné par Isabelle Cros, Alice Burrows, Natalie Kübler et
Grégory Miras

2024

Politique éditoriale

La revue *Humanités, Didactiques, Recherches* est destinée à des publics, spécialisés ou non, qui s'intéressent au domaine de l'enseignement et de la construction/transmission du savoir. Ouverte sur le plan thématique, c'est-à-dire privilégiant des points de vue disciplinaires et scientifiques congruents mais variés, la revue s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, du langage et de la communication notamment, et a pour objectif d'aborder des sujets variés en relation, plus particulièrement, avec l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures, qu'elles soient maternelles et/ou étrangères.

Sa vocation consiste aussi à promouvoir l'usage du français dans la communication scientifique internationale et les articles sont donc publiés en français. Chacun de ses numéros est confié à un ou plusieurs coordinateurs qui choisit/sent ses/leurs contributeurs. Les articles épars ne sont pas acceptés.

Disciplines couvertes par la revue HDR

Langues et Cultures internationales, Information et communication, Sciences humaines et sociales, Éthique et enseignement des langues étrangères, Sciences du langage, Littératures francophones, Didactiques des langues-cultures maternelles et étrangères...

Rédacteur en chef

Fabrice Barthélémy – Université Sorbonne nouvelle, Paris III

Comité scientifique

Président du comité scientifique : F. Yaiche (École des hautes études en sciences de l'information et de la communication-Celsa)

Membres du comité scientifique : L. Abou-Haidar (Université de Grenoble-Alpes), L. Bălă (Université de Craiova, Roumanie), N S. Başkan (Université de Marmara, Turquie). M. Bento (Université Paris Descartes), E. Bérard (Université de Franche-Comté), E. Guerin (Université Sorbonne Nouvelle), J-P. Narcy-Combes (Université Sorbonne Nouvelle), E. Maître de Pembroke (Université Paris-Est Créteil), E. Perrichon (Université du Littoral), N. Sadi (Université de Bejaia, Algérie), Y. T. Yucelsin Taş (Université de Marmara, Turquie).

SOMMAIRE

PRÉFACE : p. 1

Chapitre 1 - Pédagogies numériques à l'université : un laboratoire des pratiques pour des usages situés

J-P. NARCY-COMBES : « *Quand des dispositifs non-transmissifs remplacent le cours magistral* »p. 11

M-F. NARCY-COMBES : « *L'innovation pédagogique à l'université : réalités et problèmes* »p. 25

R. CHALLAH et K. MCCOLL : « *L'engagement en ligne des étudiants : une étude exploratoire basée sur la recherche orientée par la conception* »p. 49

Chapitre 2 - La linguistique de corpus au service des langues dites de spécialité, professionnelles et sur objectifs universitaires ?

C. CAVALLA : « *Corpus Numériques : Critères pour l'enseignement des langues* »p. 75

A-L. FOUCHER, C. BLANCHARD RODRIGUEZ et E. MERLIN :
« *Documenter le terrain en recueillant des corpus : l'exemple de la conception d'un module de FOS médical en direction de pédiatres non francophones* »p. 93

A. BOULTON : « *Corpus à volonté : à l'écoute des étudiants* »p. 117

M. F. BONADONNA : « *La conception de mini-corpus par les apprenants pour la maîtrise des notions méta-terminologiques* »p. 137

Chapitre 3 - Professionnalisation des acteurs de la formation à distance

E. NISSEN et M. KUREK : « *Développer les compétences des enseignants à travers la mise en place d'une télécollaboration* »p. 159

A. PETILLAT, A-L. FOUCHER et C. R. WIGHAM : « *Les compétences socio-affectives au service de la pédagogie distancielle : de la formation des enseignants à l'analyse multimodale des interactions* »p. 183

M. TELLIER : « *L'émergence de la compétence techno-sémio-pédagogique des futurs enseignants de FLE lors d'interactions didactiques en visioconférence* » p. 211

Préface

Bien avant que la crise sanitaire de la COVID-19 ne vienne bouleverser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en forçant la dématérialisation des dispositifs, le Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques (PERL¹) de la ComUE USPC, en précurseur, avait déjà exploré, dès 2016, les territoires du numérique dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues à l'Université. Deux colloques, « Entre présence et distance : enseigner et apprendre les langues à l'université à l'ère du numérique » avaient alors réunis nombre de chercheurs et chercheuses déjà engagés sur ce terrain, en 2017 et en 2019.

Ce numéro donne à lire certaines des contributions du colloque de 2019, à l'actualité encore vive. En effet, ces recherches réalisées avant la crise, loin d'être dépassées, offrent au contraire des clefs qui peuvent s'avérer précieuses maintenant que la médiation numérique s'est généralisée. À ce titre, ce numéro témoigne des évolutions imposées par la crise sanitaire et permet un regard réflexif sur les conditions d'implémentation des dispositifs d'enseignement médiatisés.

L'injonction institutionnelle à la nouveauté, si fréquente qu'elle s'apparente dans le champ éducatif à une « tradition de l'innovation » (Castellotti, Debono et Huver, 2017), touche particulièrement les universités. Si toutes les disciplines sont concernées, l'enseignement des langues constitue un terrain de prédilection, que ce soit dans les départements de langue, dans les Centres de ressources linguistiques, ou dans l'enseignement des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD). Ce dernier secteur constitue depuis sa généralisation, dans la droite ligne des réformes Licence Master Doctorat (LMD), un terrain privilégié pour les innovations pédagogiques (Poteaux, 2014 ; Demaizière et Grosbois, 2014). Le LANSAD y est d'autant plus propice que son développement s'accompagne d'une forte volonté de mettre les outils technologiques au service de l'enseignement des et en langues additionnelles. Comment alors intégrer, à des degrés adaptés, le numérique à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, afin que chacun des acteurs de l'écosystème universitaire – l'institution,

¹ <https://perl2018.wixsite.com/perl-uspchhttps://pe>

l'enseignant et/ou le tuteur et l'apprenant – en tire bénéfice ?

Alors que « le confinement et l'éloignement des lieux de formation [...] a contraint [les enseignants du supérieur] à construire de nouvelles stratégies, de nouveaux dispositifs, un nouvel “environnement personnel d'enseignement et d'apprentissage” » (Audran et *al.*, 2021 :§29), cet ouvrage bien que renvoyant à des recherches pré-pandémiques démontre son caractère contemporain. En effet, parmi « les enjeux et défis » (Koecher et Gettliffe, 2021) auxquels doivent répondre les enseignants aujourd'hui, le numéro répond à un questionnement d'actualité puisqu'il vise à interroger, à travers les recherches et expérimentations pédagogiques d'enseignants-chercheurs de différentes langues étrangères les modalités et les enjeux liés à la restructuration pédagogique dans la formation en langues étrangères à l'université. Nous cherchons en effet à mieux comprendre à travers des articles à la fois épistémologiques et issus d'expérimentations comment favoriser le développement langagier et comment se former dans la société du numérique. C'est un enjeu encore plus essentiel après la crise sanitaire et la dématérialisation de tout ou partie des cursus universitaires, afin de contribuer à une réflexion critique sur la pédagogie des langues à l'Université ainsi qu'à la formation des enseignants-tuteurs en charge de ces formations.

Ainsi, le premier chapitre a pour objectif de réfléchir aux modèles théoriques privilégiés pour des pédagogies numériques à l'université, conçue comme un laboratoire des pratiques pour des usages situés et innovants. Cette première partie de l'ouvrage, « Pédagogies numériques à l'université : un laboratoire des pratiques pour des usages situés », vise à interroger la pédagogie médiée par le numérique à l'université (dans le champ des langues mais aussi de la Formation (ouverte) à distance (F(O)AD), en privilégiant l'articulation entre théorie et pratique, dans un mouvement continu entre modèles épistémologiques et pratiques de terrain. Bien que ces technologies ne puissent plus être qualifiées de « nouvelles », loin s'en faut, elles évoluent rapidement, ce qui impose de penser constamment cette pédagogie pour l'adapter à des outils et des usages mouvants. Pour autant, la nouveauté (parfois seulement apparente) de l'outil n'appelle pas nécessairement des pratiques rénovées. Ainsi, après un premier

cadre épistémologique, qui ne fait pas l'impasse sur les écueils du numérique dans « L'innovation pédagogique à l'université : réalités et problèmes » de Marie-Françoise Narcy-Combes (Université de Nantes-CRINI), ce chapitre met en évidence les changements qu'implique le numérique dans le rapport au savoir pour les individus-apprenants, comme le souligne l'article « Quand des dispositifs non-transmissifs remplacent le cours magistral » de Jean-Paul Narcy-Combes (Université Sorbonne Nouvelle-DILTEC). Il expose ensuite une expérimentation d'enseignants-chercheurs, ayant élaboré et testé un dispositif fondé sur l'intégration du numérique en didactique des langues. Le dispositif de Rana Challah (Université Rennes 2-CREAD) et Kathleen McColl (Université de Paris-PERL), convaincues que le numérique peut participer à rendre possible la prise en compte de locuteurs plurilingues dans un monde multilingue et transculturel, présente non seulement un parcours d'apprentissage visant à favoriser des compétences plurilingues et pluriculturelles, mais cherche surtout à évaluer globalement l'approche méthodologique de la recherche orientée par la conception dans un cadre ingénierique.

Le deuxième chapitre, « La linguistique de corpus au service des langues dites de spécialité, professionnelles et sur objectifs universitaires ? », se focalise sur les modalités d'exploitation du numérique dans le cadre du champ de la langue pour les spécialistes d'autres disciplines, pour une formation « durable » (Terrier et Morère, 2016). Il cherche particulièrement à définir en quoi la linguistique de corpus peut se mettre au service des langues dites de spécialité, professionnelles et sur objectifs universitaires, l'accent étant ici mis sur le lexique scientifique transdisciplinaire. Il cherche particulièrement à définir en quoi la linguistique de corpus peut se mettre au service des langues dites de spécialité, professionnelles et sur objectifs universitaires.

Avec le développement du LANSAD, la manière d'aborder les langues à l'université tend vers une spécialisation dans les domaines de la majeure des étudiantes et étudiants (histoire, géologie, médiation culturelle, santé publique, médecine, etc.). Cette évolution modifie l'objet d'enseignement lui-même, ce qui, à son tour, a un impact sur les objectifs jusqu'à aboutir à une fragmentation du champ de la didactique

des langues, dont témoigne la prolifération des acronymes pour le français par exemple – tels que FLE, FLS, FLSco, FLI, FOS, FOU... (Chnane-Davin et Cuq, 2009). Si des emprunts à la didactique des langues additionnelles sont fréquents en langue de spécialité, d'autres voies didactiques, qui peuvent utilement s'appuyer sur la linguistique de corpus, sont explorées autour des approches terminologique, phraséologique et discursive. Il s'agit d'évaluer dans quelle mesure la linguistique de corpus peut répondre à ces nouveaux besoins de professionnalisation, l'employabilité de l'étudiant restant au cœur des priorités.

L'article introducteur, « Corpus Numériques : Critères pour l'enseignement des langues », de Cristelle Cavalla (Université Sorbonne Nouvelle-DILTEC) montre comment la linguistique de corpus peut participer à la formation au français sur objectifs universitaires à travers des approches didactiques visant à la maîtrise de ce lexique scientifique transdisciplinaire (LST), employé à des fins de rédaction d'articles scientifiques pour la description et la conceptualisation des recherches. En effet, Cavalla montre comment exploiter les corpus existants afin d'accompagner les doctorants et les enseignants-chercheurs dans la rédaction de l'écriture de recherche, genre discursif dont les caractéristiques doivent elles-mêmes faire l'objet d'analyse (Jacques et Tutin, 2018 ; Carter-Thomas et Jacques, 2017).

L'enseignant peut cependant lui-même élaborer un corpus adapté à son contexte, dans une démarche méthodologique qu'illustre « Documenter le terrain en recueillant des corpus : l'exemple de la conception d'un module de FOS médical en direction de pédiatres non francophones » d'Anne-Laure Foucher, Christine Blanchard et Etienne Merlin (Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Clermont Auvergne), article qui donne des clefs pour comprendre comment faire l'analyse des besoins et l'inventaire du matériau linguistique à enseigner. Mais ces corpus peuvent aussi se construire en mettant les étudiants dans une position d'acteur de leur apprentissage, visant ainsi à leur autonomisation, comme le soulignent « Corpus à volonté : à l'écoute des étudiants », d'Alex Boulton (ATILF, Université de Lorraine) et « La conception de mini-corpus par les apprenants pour la maîtrise des notions méta-terminologiques » de Bonadonna Maria Francesca (Université de Vérone).

Afin de soutenir une réflexion pédagogique sur la formation des enseignants de langue et en langue recourant à ces formations médiées par le numérique, l'ouvrage explore enfin des propositions touchant à leur accompagnement pour une professionnalisation plus efficace des acteurs de la formation à distance, de sorte à renouveler les pratiques par une formation en didactique adaptée, notamment en faveur du développement d'un agir professoral numérique transformé. En effet, dans un contexte d'évolution constante des technologies et des usages et de la forte concurrence imposée aux centres de langues, une formation adaptée pour les enseignants aux médias (Barthélémy, 2011) et aux technologies semble être un impératif, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue. Cela est d'autant plus vrai avec le changement des pratiques professionnelles liées au numérique, qui imposent, même hors situation d'urgence conjoncturelle, des « gestes et posture d'ajustements », analysés pendant le confinement par Redondo et Messaoui (2022). Cette évolution a été exacerbée par les nouvelles politiques généralisant les dispositifs d'enseignement médiatisés après la pandémie : l'enseignant de langue pouvant se muer en tuteur, en ingénieur pédagogique, en *community manager*, en chargé de développement pédagogique, etc. Cette variété de profils exige de ce fait le développement de compétences distinctes (Armao Méliet, 2017) dont on trouve désormais des descripteurs dans plusieurs référentiels tels que les fiches ROME, les référentiels RUMEF (2011), ARIFOR (2011), Referens, du ministère de l'Économie, de l'Industrie et du Numérique et du Centre Inffo (2016). Cependant, malgré les besoins croissants de formation dans ce domaine, la pluralité des métiers s'accompagne encore souvent de nombreuses incertitudes sur les moyens de leur formation (Fernagu-Oudet et Frétigné, 2011).

Le troisième chapitre, « Professionnalisation des acteurs de la formation à distance », s'ouvre donc sur les modalités possibles d'accompagnement des acteurs de la formation en langues, en particulier en visioconférence et télécollaboration, en fonction des compétences à développer. Les trois derniers articles (« Développer les compétences des enseignants à travers la mise en place d'une télécollaboration » d'Elke Nissen de l'Université Grenoble Alpes-LIDILEM et Malgorzata Kurek de l'Université Jan Dlugosz en Pologne,

« L'émergence de la compétence techno-sémio-pédagogique des futurs enseignants de FLE lors d'interactions didactiques en visioconférence » par Marion Tellier de l'université d'Aix-Marseille-LPL, et « Les compétences socio-affectives au service de la pédagogie distancielle : de la formation des enseignants à l'analyse multimodale des interactions » d'Agnès Pétilat, Anne-Laure Foucher et Ciara R. Wigham de l'université Clermont Auvergne-Laboratoire de Recherche sur le Langage) apportent ainsi des éléments de réponse toujours actuels. La fermeture du PERL en 2021, alors même que les besoins allaient croissants dans ce domaine, peut être le témoin d'injonctions contradictoires sur le tout numérique. Ce numéro est en quelque sorte l'héritage de ce projet qui vise depuis le début à contribuer utilement à l'avenir dans le champ de la didactique des langues. Il a démontré l'importance du développement d'une ingénierie pédagogique et de formation numérique à l'université, adossée à la recherche, grâce à ses ressources numériques encore utilisées aujourd'hui, à ses formations, à ses accompagnements personnalisés d'enseignants, à la construction d'une équipe forte de sa transculturalité ainsi qu'à ses événements et publications scientifiques.

Isabelle Cros, Alice Burrow, Natalie Kübler et Grégory Miras

Références bibliographiques

- Audran J., Kaqinari T., Kern D. et Makarova E.** 2021. « Les enseignants du supérieur face à l’enseignement en ligne « obligé » », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 35 | 2021, mis en ligne le 23 octobre 2021, consulté le 31 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/dms/6437> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6437>
- Barthélémy F.** 2011. « Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE : retour sur des années de recherche », In *Ela*. vol. 161, n° 1, 2011, pp. 51-62.
- Callon M. et Latour B.** (dir.). 1991. *La science telle qu’elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Carter-Thomas S., et Jacques M. P.** 2017. Interdisciplinary and interlinguistic perspectives on Academic Discourse: the mode variable. *Chimera: Romance Corpora and Linguistic Studies*, 4(1), 1-11.
- Castellotti V., Debono M. et Huver E.** 2017. « Une “tradition de l’innovation” ? Réflexion à partir du corrélat innovation/créativité en DDL », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 2017, 65, 113-130.
- Cavalla C. et Hartwell L.** (dirs.). 2018. « L’enseignement et l’apprentissage de l’écrit académique à l’aide de corpus numériques », *LIDIL*, 58. <https://journals.openedition.org/lidil/5001>.
- Chnane-Davin F. et Cuq J-P.** 2009. « FOS – FLS : des relations en trompe l’œil ? », In *Le français aujourd’hui*, vol. 164, n° 1, 2009, pp. 73-86.
- Conseil de l’Europe. 2012. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*.
- Demaizière F. et Grosbois M.** 2014. « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 25 avril 2014, Consulté le 27 février 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2691> ; DOI : 10.4000/alsic.2691
- Fernagu-Oudet S. et Frégné F.** 2011. « Les métiers de la formation », In P. Carré et P. Caspar, *Traité des Sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, pp. 563-580.
- Garcia O.** 2009. « Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century », In *Multilingual Education for Social Justice : Globalising the local*, édité par Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Philipson, et Tove Skutnabb-Kangas, Orient Blackswan (former Orient Longman), 128-145. New Delhi.
- Jacques M-P. et Tutin A.** 2018. *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. ISTE Group.

- Kübler N.** 2014. « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'Université », In *Les Cahiers de l'ACEDLE: Revue RDLC*, Vol.11, n°1, pp. 37-77.
- Koecher L.** et **Gettliffe N.** 2021. « Enseigner depuis la Covid-19: Défis et enjeux », In *Les Cahiers de l'AREFLE*, pp. 3-6.
- Nádovrníková O.** et **Dytrt P.** (dir.). 2018. « Enseignement du français en milieu universitaire et employabilité », In *Synergies Europe*, Numéro 13, année 2018. France : Revue du Gerflint.
- Ollivier C.** 2011. « Le Web 2.0. Un avenir pour l'apprentissage des langues romanes », In Álvarez Dolores G., Chardenet P. et Tost M. *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Ed. AUF, pp.261-273.
- Ollivier C.** 2012. « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », In *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, Consulté le 15 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2402>.
- Poteaux N.** 2014. « Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013) », In *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 32. <http://journals.openedition.org/dse/644>.
- Redondo C.** et **Messaoui A.** 2022. « Ajustements didactiques et pédagogiques en contexte post-Covid 19 pour les enseignants d'institut universitaire de technologie », In *Contextes et didactiques* [En ligne], 19|2022, consulté le 30 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ced/3514>
- Springer C.** 2017. « Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ? » Communication au colloque international « l'Enseignement du français comme vecteur de développement ».

Chapitre 1

*Pédagogies numériques à l'université :
Laboratoire des pratiques pour des usages situés*

Quand les dispositifs non-transmissifs remplacent le cours magistral

Jean-Paul Narcy-Combes

Professeur des Universités Émérite
Université Sorbonne Nouvelle

Résumé

Cette contribution est à lire comme un plaidoyer argumenté scientifiquement contre le maintien du cours magistral comme forme pédagogique dominante dans les universités françaises et celui de pratiques scripturales inadaptées. Pour aller au-delà de l'opinion, la réflexion s'appuie sur les théorisations actuelles et sur un ensemble de recherche qui les valident dans des contextes différents confirmant ainsi les positions prises. Pour répondre aux besoins actuels de formations disciplinaires et langagières intégrées, les cours présentés relèvent tous d'une approche plurilingue prenant en compte les répertoires langagiers des étudiants.

Mots clés

Cours magistral, pédagogie non transmissive, collaboration, copier-coller, plurilinguisme, formations hybrides, numérique, tâches.

Introduction

Dans le prolongement de nos positions sur la responsabilité des chercheurs dans la cité (Narcy-Combes 2013 et 2016), cette contribution, s'appuie sur tout un ensemble de recherches déjà publiées (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019) qui seront synthétisées plus bas. Elle a pour objectif de souligner à quel point il serait impératif que les pratiques pédagogiques à l'université évoluent dans un sens plus propice aux apprentissages afin de répondre aux besoins actuels que la crise sanitaire a particulièrement mis en relief (Miras et Burrows, 2021). Le cours magistral et les pratiques scripturales à l'université sont depuis longtemps remis en cause par les théorisations issues des sciences de la

cognition, des pratiques numériques et des diverses didactiques disciplinaires. Sur ce point, nous nous contenterons, faute de place de référer le lecteur à quelques auteurs (entre autres, Altet, 1994 ; Salomon, 1997 ; Bouchet, 2019 ; Hoppe, 2019 ; Lang 2019). Nous souhaitons mettre en évidence le décalage entre la nature de l'apprentissage telle qu'elle est décrite dans les conceptions actuelles et le potentiel d'apprentissage qu'offrent les dispositifs transmissifs et collectifs d'enseignement. Pour justifier notre argumentation, après un rappel de notre positionnement théorique, seront ici présentés et commentés les résultats de recherches-interventions où les outils numériques ont été utilisés pour que les apprenants accèdent à la discipline, en langue additionnelle ou en langue de scolarisation, tout en améliorant le processus de l'écrit disciplinaire.

1. Positionnement théorique

1.1. Contenu disciplinaire

Dans la mesure où, pour nous, la « langue » ne saurait être dissociée d'un contenu et d'un environnement culturel (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019) et où notre objet est l'efficacité des pratiques d'enseignement, intéressons-nous maintenant aux façons d'aborder le contenu disciplinaire. Nos positions sur la nature de l'apprentissage ont été développées par ailleurs, nous ne pourrions que les rappeler synthétiquement ici (Ibid.).

- Le développement cognitif est culturel, situé, fondé sur le discours et résulte d'une construction collaborative sociale qui impose de prendre le contexte d'apprentissage en compte d'autant que langage, littérature/savoir(s) et (environnements) culture(l)s sont intimement liés.
- Les nouvelles conceptions de la mémoire lient situations, émotions et réactivation de réseaux.
- Langage et gestes sont étroitement liés et le langage corporel est indissociable de l'interaction communicative et favorise le développement langagier.
- Apprendre, c'est agir et agir, c'est apprendre. Une participation réduite à l'écoute et la prise de notes n'est pas propice au développement des apprentissages.

- Une réflexion sur les attentes, en particulier institutionnelles, est nécessaire pour les adapter aux besoins et capacités de chacun.
- La résolution de problèmes, la négociation du sens et de la forme dans des tâches collaboratives favorisent plus les apprentissages que des activités collectives dirigées par l'enseignant et développent la métacognition.
- Il est préférable de commencer par ce qui est familier pour les apprenants (*context-based learning*) pour éviter l'abstraction décontextualisée.
- Les tâches en forme de wiki (cyberenquêtes, par ex.) reportent sur les apprenants la responsabilité du recueil et de l'organisation de l'information sur l'objet d'étude et les rendent acteurs de leur apprentissage. Nous postulons qu'il est plus important d'inverser la pédagogie que la classe. Divers types de tâches sont concevables en fonction des caractéristiques des disciplines.
- Le travail sur des syllabi plurilingues en collaboration avec des locuteurs de niveaux avancés rendent l'interaction plus fructueuse et facilitent la prise de conscience des difficultés et des besoins.
- La communication médiée par ordinateur (CMO) facilite ce que l'on appelle la mobilité virtuelle.

Le cours magistral qui ne peut au mieux que transférer de l'information (Gibbs, 1981 ; Altet, 1994) pose des problèmes de compréhension et de construction des savoirs même, par exemple, à des locuteurs natifs du français (Bouchet, 2016 ; Lang, 2019) en France. La légitimité des formations hybrides est confirmée par les recherches (Nissen, 2020 ; Charlier *et al.*, 2006 ; Means *et al.*, 2009). Means *et al.* (2009), en particulier, soulignent leurs avantages sur le présentiel et le distanciel dans leur méta-analyse.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, pour nous, le travail disciplinaire ne saurait être dissocié des phénomènes langagiers dont nous allons maintenant rendre compte.

1.2. Le développement langagier

Nous nous situons résolument dans une perspective plurilingue et nous inscrivons dans le modèle dynamique du plurilinguisme dans lequel le transfert, le mélange de codes et l'alternance codique sont

perçus comme différentes positions sur un même continuum. A la suite de Williams (2002) et de Williams et Hammarberg (1998) nous parlons de translanguaging mais, nous rejoignons García et Kleyn pour qui translanguaging décrit l'utilisation simultanée de tout le répertoire langagier d'un individu sans lien avec les définitions linguistiques, sociales et politiques des langues. Pour ces auteurs, les plurilingues ont un seul système langagier dont les caractéristiques leur sont personnelles. Ces conceptions sont justifiées par les recherches en particulier par le fait que les langues du répertoire ne sont jamais totalement désactivées et peuvent être activées partiellement dans toute production avec une adaptation opératoire plus ou moins conforme aux attentes et aux normes de la langue cible.

La multicompétence langagière est indissociable des contenus véhiculés dans des contextes changeants et varie selon les contenus. Si le contenu disciplinaire est nouveau, le discours doit être abordable, par contre, si on souhaite aborder le discours et la terminologie spécifiques à un domaine, les concepts doivent être en place (Eisele-Hendersen, 2000). Dans un cours magistral concept et discours spécifiques sont abordés en même temps sans prise en compte des compétences des étudiants (Bouchet, 2016). De plus, dans un cours magistral collectif, non seulement l'étudiant est limité par ses capacités d'écoute mais il construit son savoir à postériori à partir des notes qu'il a prises plus ou moins adéquatement (*Ibid.*).

Notre positionnement théorique est maintenant résumé. Nous allons aborder l'évolution de nos pratiques en fonction des résultats de la recherche scientifique contemporaine et des avancées technologiques.

2. Nos recherches

2.1. *Un déclencheur : le copier-coller*

Notre point de départ résulte du travail de recherche d'Eisele-Hendersen (2000) qui a montré combien, en lecture, la mémorisation du contenu et du langage et la possibilité de leur ré-emploi, étaient favorisées par le surlignement des parties clés d'un texte. Il semblait alors opportun de travailler avec le copier-coller qui commence par un surlignement suivi d'une action sur la partie surlignée qui en facilite la mémorisation. Nous avons mis en place des expériences où les

apprenants utilisaient le copier-coller pour composer des condensés de texte. Cela permettait, en production, d'éviter que l'attention trop grande portée aux processus de bas niveau conduise à un manque de créativité (travail de haut niveau), des erreurs et une mémorisation inadéquate de l'input (Gaonac'h, 1990). Les textes lus servent de ressources et la rédaction de condensés, en générant une production compréhensible, assure la stabilisation de réseaux de production. Trois niveaux de techniques ont progressivement été proposées et les résultats évalués (Narcy-Combes, 2005 ; expérience menée par J.-Y. Colas). Des acquisitions mesurables en syntaxe, lexicale et au niveau de la créativité ont été révélées ce qui a assuré la modification des représentations initialement réservées des apprenants.

La pertinence de ce mode de travail a été confirmée par les théories sur l'acquisition des langues qui s'appuient sur une double forme de la production langagière par règles et par blocs lexicalisés (Wray, 2008 ; Narcy-Combes, 2005 ; Ellis, 1993 ; Logan, 1988). Nous avons progressivement étendu cette approche pour créer des tâches plus complexes. Plusieurs membres de notre équipe ont mené des recherches qui se sont complétées et ont consolidé notre position (Bozhinova et al., 2017).

2.2. De la réflexion à des interventions

L'objectif de ces recherches en intervention était, en fonction de nos positions, de favoriser tant le développement langagier que disciplinaire, en ayant recours à des dispositifs conduisant – par le biais d'approche fondées sur les tâches, la réalisation de projets ou la résolution de problèmes - à une construction des savoirs par les apprenants (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019).

Notre compréhension des théories de référence évoquées supra nous permettait de postuler les conditions nécessaires à toute intervention optimale :

- articuler les activités de compréhension et de production, en assurant le traitement cognitif d'un contenu disciplinaire ;
- assurer que les savoirs étaient (co-)construits par les étudiants à partir de ressources mises à leur disposition et non transmis par des cours/documents/vidéos tout préparés ;

- nous appuyer sur l'écrit pour structurer les savoirs et les mémoriser ;
- concilier les deux modes de production que nous avons décrits plus haut : par règles et par blocs lexicalisés ;
- recourir à des outils numériques permettant la collaboration et l'utilisation de ressources dans les langues connues par les apprenants, ce qui requiert un accès internet ou des sites captés (appui sur la multicanalité), incluant traducteurs automatiques *Google*, *Reverso* et *Babylon*, dictionnaires contextuels *Linguee* et *Reverso Context*, correcteurs *BonPatron*, *Reverso*, *Antidote* et *Word*, conjugueurs et dictionnaires connus par les apprenants, voire logiciels anti-plagiat.

Cet article n'a pas l'ambition de décrire toutes les recherches de l'équipe ; nous nous focaliserons dans ce qui suit sur ce que nous ont appris d'un nombre limité d'expériences de validation menées au Maroc, en Tunisie, en Bulgarie et en France (Aberchoum, 2020 ; Bozhinova et *al.*, 2017 ; Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2014 ; Narcy-Combes, 2010), complétées par notre participation à la construction du site *lefrancaisdelhistoire*, de l'Institut français de Rome, qui proposait des pistes pour l'enseignement disciplinaire en français par des enseignants peu avancés dans cette langue.

La première leçon que nous tirons de nos travaux est la confirmation qu'il importe de prendre en compte les effets des contextes et des disciplines. La diversité des pays et des situations était telle que les mêmes options théoriques ont conduit à des dispositifs très différents. Les contraintes institutionnelles ont parfois été très grandes : par exemple 18 heures de Travaux Dirigés ont sollicité notre créativité pour former, sur un semestre, à la communication scientifique orale en anglais (CSOA) des doctorants en sciences du langage. Arrêtons-nous sur ce module de l'ILPGA de la Sorbonne nouvelle (Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées).

3. Les interventions

3.1. Le module CSOA : un exemple de dispositif éclairé par la théorie (Narcy-Combes, 2010)

En ce qui nous concerne, ce module différait des autres car il impliquait un passage à l'oral plus complexe à assurer dans des conditions peu propices puisque la demande institutionnelle consistait à mettre en place un module de 18 heures/semestre. Il n'était pas possible de sélectionner les participants, et l'ILPGA ne disposait pas de centre de ressources ou de langues. Nous avons fait l'hypothèse qu'un module hybride nous permettrait de résoudre en partie ces difficultés.

Nous avons suivi le déroulement suivant :

- Une session initiale : introduction du module, suggestion de ressources et de pratiques.
- Deux séquences en 5 étapes dont la longueur variait avec les individus puisqu'elle était à distance sauf pour une rencontre avec le tuteur et la présentation des communications. Lors de ces séquences chaque étudiant :
 1. choisit un article dans son domaine (sciences du langage) ;
 2. fait un plan très détaillé de leur article et l'envoie au tuteur qui donne un retour sur la méthodologie, la langue et le contenu ;
 3. rencontre le tuteur avec les autres pour un feedback collectif et la suggestion éventuelle de micro tâches en fonction des problèmes rencontrés ;
 4. envoie le diaporama support de sa présentation au tuteur qui renvoie un feedback ;
 5. répète sa communication orale en fichier audio et l'envoie au tuteur qui retourne un feedback ;
 6. présente devant un groupe d'étudiants (enjeu social).

Le parcours a donc été très individualisé. La mise en plan détaillé et le projet de diaporama ont bien été envoyés au tuteur. Seule une moitié des inscrits a envoyé l'enregistrement d'entraînement et peu d'entre eux ont répété après. Une petite moitié a utilisé les outils d'aide à la prononciation qui ont été suggérés. Les étudiants (12 sur deux semestres) en fin de semestre ont été satisfaits comme le montre les données (notes sur 5) :

Tableau 1 : Évaluation du dispositif par les étudiants

Description du cours	4
Accessibilité du tuteur	4,8
Empathie du tuteur	4,4
Charge de travail (0 = lourde, 5 = légère)	3
Efficacité	3
Satisfaction	4,1

Lors de la séance finale, les participants ont perçu que s'ils pouvaient présenter une communication en fonctionnant ainsi avec le suivi largement à distance de l'enseignant, en fonction de leur niveau, ils ne pouvaient pas nécessairement répondre aux questions après la présentation. Ceci explique la note attribuée à l'efficacité qui n'a pas surpris le tuteur.

Les commentaires libres soulignaient le besoin d'un centre de ressources, de modèles de communications scientifiques, et d'une plateforme, ce qui serait possible maintenant.

En apparence, cette formation a été réussie. Néanmoins la charge de travail était très lourde, même si la note attribuée 3 montre qu'elle restait acceptable. L'expérience n'a été menée que deux semestres et ce module n'a réuni que 12 étudiants. Le tuteur se demande s'il aurait pu accompagner des groupes plus nombreux. Néanmoins, il est vrai que les nouveaux dispositifs de travail à distance modifient grandement la gestion de tels groupes. Ce qui justifie de s'intéresser aux apports de l'évaluation et l'accompagnement entre pairs, comme c'est le cas par exemple dans les MOOC, et aux problèmes que ces pratiques peuvent engendrer (voir Hoppe, 2019).

3.2. Les formations avec (co-)construction de savoir : tandems ou travail collaboratif

Dans les cours de Master de didactique du FLE que nous organisons, les étudiants n'avaient majoritairement pas le français comme langue initiale, et, de ce fait, abordaient également la langue académique. Les dispositifs pouvaient être totalement à distance, ou hybrides : soit avec un panache régulier ou bien une partie à distance

et une partie en séminaire en présentiel. Ces dispositifs comprenaient (voir Nancy-Combes et Nancy-Combes, 2014) :

Tableau 2 : Description de 3 dispositifs mis en place

Master 2 franco allemand	Cours à distance, sciences du langage, ressources plurilingues données. (synthèses de plusieurs articles scientifiques à partir desquels un cours était construit). Tandems franco-allemands. Rencontres dans chacun des sites
Master 1 – U Mohammedia	Cours hybride, sciences du langage et français, ressources données, monolingue. Travail théorique à distance (synthèses de plusieurs articles scientifiques à partir desquels un cours était construit). Travail d’exploitation en présence.
Cours de biologie en français à l’école primaire au Maroc (élèves de 10 à 12 ans)	Présentiel individualisé parfois hybride. Ressources données en arabe et en français (<i>translanguaging</i>). Construction du cours en français par les élèves.

Dans l’ensemble, le travail était organisé par les tuteurs qui géraient la plateforme, les utilisateurs et assuraient la médiation pédagogique, les aspects techniques et l’évaluation.

Le travail pouvait se faire en binôme, en petits groupes, en collaboration apprenants/apprenants ou apprenant/tuteur ; les apprenants les plus jeunes ont eu besoin d’un suivi plus rapproché sous forme de la présence constante de leur enseignante qui répondait à leurs demandes. et Phonétique Générales et Appliquées).

4. Résultats

4.1. Contenu disciplinaire

Dans les dispositifs que nous avons mis en place, la co-construction des savoirs disciplinaires (sous forme de synthèses d’articles et d’analyses de sites) donne des résultats plus que satisfaisants pour l’ensemble des apprenants impliqués car tous ont été actifs et productifs par opposition à ce qu’offre la participation passive à

un cours magistral transmissif. CSOA n'était pas conçu pour permettre ce type de collaboration.

Dans nos formations qui relevaient des sciences du langage, nous étions des enseignants du domaine et de langues. Il nous était facile de prendre les exigences disciplinaires en compte et de recueillir et d'organiser les données et les outils nécessaires. Nous avons été particulièrement sensibilisés au besoin de collaboration avec les collègues des disciplines – dans des contextes EMILE ou LANSAD – lors de la création du site *lefrancaisdelhistoire* (Narcy-Combes et al. 2019) où nous nous sommes aperçus que les attentes des « historiens » et des « linguistes » étaient différentes et que de longs échanges ont permis de trouver les compromis nécessaires dans le contexte des lycées italiens. Le module de biologie dans le primaire (voir plus haut) aurait gagné à prendre en compte l'aspect expérimental de la biologie si nous avions consulté nos collègues de biologie plus tôt (Aberchoum et Narcy-Combes, 2020) car cet aspect nous avait échappé.

Les données recueillies confirment les positions théoriques adoptées. Les concepts en sciences du langage ou en biologie sont compris et mis en place. Par exemple, en biologie, dans le primaire, les commentaires des élèves sont clairs au niveau des concepts biologiques : le contenu est construit. Par contre, le code n'est encore stabilisé. La collaboration dans les forums ou en binômes dynamise les groupes, mais il importe pour cela de ne pas créer un climat de compétition mais de collaboration (l'interpsychique). A la suite d'un travail collaboratif, des tâches individuelles s'imposent néanmoins afin de permettre une construction et une mémorisation personnelles et de mesurer où chacun se situe (l'intrapsychique). L'enseignant est très sollicité dans des formations où les apprenants produisent beaucoup et où le suivi et l'évaluation sont conséquents, de ce fait une collaboration entre pairs assurerait le développement langagier et disciplinaire, même si cela reste complexe et délicat à mettre en place (Hoppe, 2019).

4.2. Résultats globaux langagiers

En ce qui concerne le développement langagier, en fonction des compétences initiales des apprenants, les résultats ont également confirmé nos options théoriques et les effets de l'emploi du copier-

coller (avec passage du copier-coller au « copier-créer ») (Aberchoum et Nancy-Combes, 2020). On remarque un passage progressif de la traduction, à la réadaptation puis à la re-création, qui a permis de réduire et de rationaliser, puis de court-circuiter le recours aux outils numériques (Bozhinova et al., 2020) ce qui révèle qu'une mémorisation se met en place.

Une réflexion méta, individuelle et collective est en fait le développement le plus remarquable noté (*Ibid.*). Cette réflexion conduit à une surcharge cognitive parfois. Les effets des apports correctifs du tuteur ne sont pas nécessairement bénéfiques : en effet les apprenants semblent plus sensibles aux remarques des pairs dans la collaboration qui, de plus, y sont plus fréquentes et répétitives (Bozhinova et al., 2017). L'écriture collaborative favorise une métacognition initialement informelle qui peut ensuite être formalisée (*Ibid.*).

Le développement langagier se traduit par l'élargissement du lexique et la stabilisation progressive de certains éléments de morphosyntaxe avec un fonctionnement par instances/collocations selon les tâches et les thèmes proposés et non en suivant une progression préétablie. Ce travail s'accompagne d'une prise de conscience des stratégies personnelles et de l'adoption progressive d'autres.

La langue initiale, ou la langue de scolarisation de l'institution, si ce n'est pas la langue initiale, est remplacée progressivement par la langue cible comme code fournisseur surtout si les ressources comportent des textes liés aux tâches et aux thèmes.

Conclusion

Nous pensons que les chercheurs et praticiens   ouvrant dans d'autres contextes peuvent s'appropri  r cette réflexion pour les disciplines dites non linguistiques (DdNL) en langue additionnelle : mathématique, biologie/géologie, astronomie, électricité... mais pas sans une forme de recherche participative ascendante. En effet, la collaboration avec les collègues des diverses disciplines permet de prendre les exigences disciplinaires en compte et de recueillir et organiser les données et outils nécessaires.

Les points clés sont un appui sur la langue initiale (dans le primaire en particulier dans notre cas), un travail qui suscite un « enjeu »,

l'individualisation liée à un travail collectif, l'implication de tous les apprenants puisque chacun construit son cours, ce qui est facilité par les outils numériques.

Les acquis en contenu sont plus satisfaisants. La production de tâches/textes répond de façon acceptable aux attentes institutionnelles. Les apprenants développent un système de contrôle souple qui leur permet de manipuler leurs propres ressources langagières et les aide à la rédaction et à la révision externes de manière à atteindre une plus grande complexité et correction de leur expression écrite (Bozhinova, 2020). De nombreuses recherches qui vont dans le même sens sont menées par d'autres chercheurs (*webquests* et wikis, entre autres) (Narcy-Combes et al., 2019) et montrent la diversité des solutions proposées. La mise en place de telles formations nécessite de prendre en compte les effets des contextes et des différentes disciplines d'une part, et les personnalités des participants d'autre part. Nous tenons à souligner les questions qui mériteraient un travail plus approfondi : l'accompagnement pour les gros effectifs (Andronova, 2016), l'équilibre entre travail collaboratif et individualisation (Narcy-Combes et al., 2019), l'évaluation par les pairs (Hoppe, 2019), et la charge de travail parfois lourde pour les étudiants (Bozhinova et al., 2017).

La crise COVID-19 a révélé la difficulté d'improviser le passage à des formations hybrides ou à distance et à sortir des pratiques habituelles (Miras et al., 2021). Elle a confirmé que le passage à une pédagogie non transmissive peine à se mettre en place, alors que ses résultats sont dynamisants et prometteurs. D'autres approches des pratiques scripturales donnent des résultats plus satisfaisants que celles actuellement suivies. La question de savoir s'il est responsable de maintenir des pratiques remises en cause par la recherche est donc posée, nous renvoyons le lecteur à Beacco (2013) pour construire sa réponse, la nôtre se reflète dans nos recherches.

Références bibliographiques

Aberchoum A. 2020. *Enseignement des disciplines dites « non linguistiques » DdNL en langue additionnelle. Cas de la biologie en contexte primaire marocain*. Thèse de doctorat : Université Ibn Tofail.

Aberchoum A. et **Narcy-Combes J-P.** 2020. « Partir de l'arabe pour créer un cours de biologie en français dans le primaire marocain », dans *Contextes et didactiques*, n°15. DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1882>

Altet M. 1994. « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage », dans *Recherche et Formation*, n°15, pp. 35-44.

Andronova O. 2016. *Analyse didactique d'un dispositif d'apprentissage des langues en autonomie dirigée, médiatisé par les technologies en milieu universitaire destiné à des apprenants non spécialistes des langues étrangères en première année de Licence*. Thèse de doctorat : Université Sorbonne, Paris Cité.

Beacco, J-C. (dir.). 2013. *Ethique et politique en didactique des langues*. Didier, Paris.

Bouchet K. 2016. « La prise de notes médiée par un éditeur de texte collaboratif à l'usage des étudiants internationaux », dans *EDL*, n°26, pp. 97-124.

Bozhinova K., Narcy-Combes J-P. et **Mabrouk A.** 2020. « Écrire en langue additionnelle : un besoin de complexifier les modèles », dans *Revue TDFLE*, n°76. DOI : https://doi.org/10.34745/numerev_1286

Bozhinova K., Narcy-Combes J-P. et **Zaouali S.** 2017. « La production écrite vue comme un processus bilingue : dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? », dans *Pratiques*, n°173-174.

Charlier B., Deschryver N., Peraya D. 2006. « Apprendre en présence et à distance », dans *Distances et savoirs*, vol. 4, n°4, pp. 469-496.

Garcia O. et **Kleyn T.** (dir.). 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge, New-York.

Gibbs G. 1981. *SCED Occasional Paper No. 8*. Birmingham.

Grosjean F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford University Press, Oxford.

Hoppe C. 2019. *Mise en place d'un dispositif LMOOC d'enseignement-apprentissage des langues : analyse didactique d'une recherche intervention*. Thèse de doctorat : INALCO.

Lamy M-N., Hampel R. 2007. *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Palgrave, New-York.

- Lang E.** 2019. *L'écriture universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de doctorat : Université de Strasbourg.
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. et Jones K.** 2009. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning : A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies (1996-2008)*. U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service.
- Miras G. et Burrows A.** 2021. « Pédagogie à l'université française et crise sanitaire, pratiques (pas si) exceptionnelles ou transformations durables ? », dans *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol.18, n°1, pp. 194-211. DOI : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-17>
- Narcy-Combes J-P. et Narcy-Combes M-F.** 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratique*. Didier, Paris.
- Narcy-Combes M-F., Narcy-Combes J-P., Mcallister J., Leclere M. et Miras G.** 2019. *Language Learning and Teaching in a Multilingual World: Theory and Practice*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Narcy-Combes J-P.** 2010. « Communications scientifiques orales en anglais : un exemple d'entraînement », dans *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. 29, n°3, pp. 22-35.
- Narcy-Combes J-P.** 2013. De la responsabilité épistémologique à un contrat social, dans Beacco J-C. (dir.). *Ethique et politique en didactique des langues*, pp. 114-125. Didier, Paris.
- Narcy-Combes J-P.** 2016. Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions, dans Babault S., Bento M. et Spaeth V. (dir.). *Tensions en didactique des langues - Entre enjeu global et enjeux locaux*, pp. 79-95. Peter Lang, Bruxelles.
- Narcy-Combes J-P. et Narcy-Combes M-F.** 2014. Formations hybrides en milieu pluriculturel : comment concilier théories, pratiques et contraintes, dans Abendroth-Timmer D. et Hennig E-M. (dir.). *Plurilingualism and multiliteracies: Interaction in Identity-construction in Language Learning*. Lang, Frankfurt am Main.
- Nissen E.** 2019. *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Didier, Paris.
- Salomon G.** 1997. *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. CUP, Cambridge.

L'innovation pédagogique à l'université : réalités et problèmes

Marie-Françoise Narcy-Combes
Professeure des Universités Émérite
Université de Nantes

Introduction

Ce premier chapitre reflétera le regard d'une didacticienne des langues interventionniste sur les enjeux que constituent « l'innovation » dans les pratiques pédagogiques à l'université, notamment dans le secteur LANSAD. L'intervention donne la primauté au terrain et aux problèmes qui s'y présentent au quotidien. Les pistes dégagées sont adaptées à la situation rencontrée et ne sont pas nécessairement généralisables, à l'instar de ces médecins qui tentent de répondre au mieux avec les moyens dont ils disposent à l'épidémie de Covid19 qui frappe le monde aujourd'hui. Néanmoins, à la lumière des événements récents qui ont bouleversé les certitudes depuis le début de l'année 2020, il semble que nos propositions revêtent une pertinence et une acuité accrues, tant en ce qui concerne les concepts abordés, le positionnement épistémologique, et la place du numérique, qu'en ce qui concerne les dispositifs¹ proposés.

Ce travail s'articulera en deux grandes parties, la première autour de la contextualisation des concepts et des environnements d'apprentissages. Face à l'injonction de plus en plus pressante à innover, nous examinerons dans un premier temps ce que le concept d'innovation (Besse, 2016) signifie dans le domaine de l'éducation, et en particulier dans le secteur LANSAD à l'université, pour aboutir à une problématisation de la question que nous nous proposons de traiter : comment expliquer que depuis plus de 30 ans, les enseignants

¹ Dans cet article, un dispositif pédagogique est compris comme la combinaison de contenus d'apprentissage organisés en scénarios, de ressources pédagogiques, techniques et humaines, et de moyens mis à la disposition des apprenants (environnements physiques ou/et virtuels, machines etc.).

reviennent constamment à des pratiques dont tout le monde sait qu'elles ne fonctionnent pas, et cela même alors que l'institution multiplie les injonctions pour développer l'innovation? On se trouve face au conservatisme des enseignants, soucieux de leur carrière, affrontant les injonctions d'une institution qui reste largement jacobine. Le problème est essentiellement éthique et politique.

Dans un second temps, nous exposerons les éléments de réflexion qui inspirent nos choix d'intervention. En postulant que ce qu'on appelle l'innovation a pour objectif le bien-être et la réussite des étudiants, nous examinerons tour à tour les avancées théoriques sur lesquelles s'appuyer, les conditions de mise en place des dispositifs, l'apport et la place du numérique pour faciliter l'atteinte des objectifs visés, et la manière dont les acteurs (étudiants, enseignants, chercheurs) s'intègrent plus ou moins facilement dans l'organisation.

Dans un monde où le paradigme dominant est celui de l'incertitude (Foucault, 1966 ; Derrida, 1967 ; Morin, 2000) et de la complexité (Varela, 1993, Morin et Lemoigne, 1999), plutôt que des réponses, nous proposerons pour conclure des pistes pour constamment adapter les dispositifs à ce que les circonstances révèlent et à l'évolution des besoins des apprenants pendant les formations dans des contextes nécessairement particuliers.

Plutôt que sur nos propres travaux, déjà anciens et publiés, nous appuierons ces propositions sur des travaux de doctorants que nous avons accompagnés, dont les thèses sont répertoriées en bibliographie ci-dessous. Ces dernières offriront des exemples récents pour illustrer notre propos que nous nous efforcerons de replacer dans la perspective des changements auquel le monde a été conduit aujourd'hui.

1. Première partie

1.1. De l'innovation

Il existe de très nombreuses définitions des termes « innovation » et « innover » non seulement en diachronie, et Besse²

² Besse Henri. « Cinq questions sur l'étude historique des “ innovations pédagogiques ” en didactique des langues étrangères ou secondes (L2) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 57|2016, mis en ligne le 01/01/2018, consulté le 28/11/2019. URL :<http://journals.openedition.org/dhfls/4355>

(2016) traite cette dimension de manière intéressante, mais également en synchronie. L'OCDE en propose une qui, malgré sa vocation économique, couvre un domaine bien plus large :

L'innovation se définit comme l'ensemble des démarches scientifiques, technologiques, organisationnelles, financières et commerciales qui aboutissent, ou sont censées aboutir, à la réalisation de produits ou procédés technologiquement nouveaux ou améliorés.

Ainsi l'innovation est liée à la nouveauté, et à l'amélioration des produits, des organisations, des techniques c'est-à-dire au changement, en mieux.

Les domaines dans lesquels on attend des individus qu'ils innoveront sont nombreux et variés, que ce soit dans le domaine sociétal, notamment dans celui de l'éducation à tous les niveaux, économique, écologique (citons par exemple ceux de l'agriculture ou de l'activité maritime), technologique et, bien sûr, celui de la santé. Ce dernier domaine a offert, depuis la fin de l'année 2019, une démonstration éclatante de réponse à l'obligation d'innover tous azimuts sous pression (temporelle, médiatique, institutionnelle, économique...) pour faire face à une crise sanitaire mondiale. Nous nous trouvons face à des injonctions pressantes, anxiogènes, bref à une nouvelle doxa, assez universelle : innover ou mourir, avec les risques de frustration inhérents à toute approche descendante.

Dans le domaine de l'éducation, la définition qui émerge de l'article de Besse (2016) rejoint cette idée que l'innovation c'est le changement pour un mieux : *l'innovation est un processus de transformation des pratiques qui se démarque d'une pratique antérieure dans le but de favoriser la réussite des étudiants dans la durée.* Nous ajouterons : 1/ en s'appuyant sur des bases scientifiques solides, 2/ en mettant en place des dispositifs souples et adaptables, accompagnés d'un appareil de recherche, 3/ en utilisant le potentiel du numérique au service de l'objectif poursuivi, et non l'inverse et en impliquant tous les acteurs dans une démarche collaborative.

L'injonction institutionnelle dans ce domaine également est puissante, et elle n'est pas nouvelle (Cros, 2013)³ ! Cros (*ibid.*) fait remonter la première apparition du terme dans les textes officiels à l'année 1960 et à 1986 la création du Bureau du développement, des innovations et de la valorisation des réussites (INNOVALO), avec des fortunes diverses. Ainsi au milieu des années 1980 le gouvernement de Laurent Fabius lance un projet de grande ampleur « Informatique pour tous », qui part d'une innovation française primée à l'international le TO7/70, compatible avec le minitel, avec pour objectif de sensibiliser élèves et enseignants au potentiel de l'outil informatique, très peu développé à l'époque et très coûteux, mais aussi à remettre à flot la société Thompson en difficulté. Ce projet a donc impliqué l'achat de 120 000 machines implantées dans 50 000 établissements et a concerné 11 millions d'élèves et 120 000 enseignants qui ont été formés à l'outil informatique, le tout pour un budget de 1,8 milliards de francs. L'auteure de ces lignes a fait partie des 120 000 enseignants inscrits pour cette formation et force est de reconnaître que cette dernière a atteint son objectif de sensibilisation. Mais au niveau éducatif, comme les formations étaient assurées par des informaticiens purs et durs, elles se sont limitées à familiariser les enseignants avec l'outil et à leur apprendre à programmer en BASIC : les applications pédagogiques possibles n'étaient pas prévues au programme. Du point de vue technique, plus généralement, le crayon optique de Thompson a dû s'incliner devant la souris de Microsoft.

Donc des problèmes politiques et sociaux ont interféré avec des objectifs éducatifs d'une part, et d'autre part, l'approche descendante n'a pas permis de prendre en compte les besoins réels sur le terrain : deux cultures ont été rapprochées sans que rien ne soit fait pour qu'un processus d'acculturation ait pu être enclenché.

Plus récemment en 2001 Jack Lang, alors ministre de l'éducation nationale, crée le Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire (CNIRS) qui ne survécut que 18 mois, entre autres

³ Cros Françoise. 2013. « De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n° 3, pp. 63-88.

parce que ses missions ne se différencient pas suffisamment de l'organisation déjà en place. Enfin, Vincent Peillon étant ministre de l'éducation nationale, un nouveau Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative est créé en 2013 avec des attributions plus larges que celles du CNIRS, et le Département Recherche-développement, innovation et expérimentation (DRDIE). Dans la foulée sont mises en place les journées nationales de l'innovation, dont les projets valorisés sont rassemblés dans des bibliothèques dédiées : Expérithèque, Innovathèque. En 2018-2019, Jean-Michel Blanquer, à son tour à la tête de ce ministère, lance l'Action Territoires d'innovation pédagogique accompagnée de l'appel à projets *Pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation*.⁴ Ces quelques exemples montrent que l'institution s'est bel et bien emparée du terme et a adopté une attitude proactive dans ce domaine, avec des conséquences mitigées, et souvent contreproductives. Autant, lorsque les initiatives sont menées à partir du terrain, prises en charge par des personnels impliqués, et prennent en compte les dimensions contextuelles et affectives, les expériences pédagogiques informées ont des chances de fonctionner, autant lorsque l'on tente de les généraliser d'autorité, de les cadrer, de les enfermer dans un moule descendant comme l'ont fait les différents gouvernements sur ce sujet, autant elles rencontrent des oppositions farouches et sont vouées à l'échec. Nous l'avons dit maintes fois dans nos propres conférences et articles : on n'impose jamais rien (Par exemple Belan et Narcy-Combes, 2011⁵, Narcy-Combes MF 2012)⁶.

⁴ Pour plus d'informations sur les résultats de ce projet voir www.education.gouv.fr Investissement d'avenir. Action Territoires d'innovation pédagogique ; appel à projets *Pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation*.

⁵ Belan Sophie et Narcy-Combes, Marie-Françoise. Accompagnement et innovation : quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ? Mélanges CRAPEL 32 - numéro spécial : Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance 2011.

⁶ Narcy-Combes Marie-Françoise « Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité. » in Les langues de spécialité à la croisée des recherches et des cultures Coordonné par Monica Vlad, Mihaela Toader et Eugen Pavel disponible en ligne <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie7/Roumanie7.html> 2012

À l'Université, depuis 2010, la stratégie Europe 2020 fait de l'innovation une priorité et affiche une volonté politique et économique pour répondre aux défis de la mondialisation. En 2013, un bouillonnement d'actions en ce sens peut être recensé qui a donné aux enseignants et enseignants-chercheurs novateurs le soutien institutionnel dont ils ont besoin. C'est ainsi que nous avons pu bénéficier d'un financement et du soutien nécessaire pour le projet Appui au présentiel à l'université de Nantes.

Aujourd'hui, la tendance ne se dément pas, et le site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (sic !) a lancé de novembre 2018 à mai 2019 un appel à projet pour former les enseignants à l'innovation.

Reconnaissons-le, ce soutien institutionnel est nécessaire, et facilite en partie les projets innovants. Le risque est grand cependant que les conséquences soient contreproductives, comme c'est souvent le cas des décisions descendantes.

Si on regarde du côté des thématiques abordées dans le cadre de ce colloque, on s'aperçoit que leur variété, ainsi que celle des centres d'intérêt des participants, témoignent du dynamisme des enseignants-chercheurs. Sont ainsi abordés la linguistique de corpus, le numérique et les outils pédagogiques sur support numérique, la formation des tuteurs, l'autonomie des apprenants, le plurilinguisme/pluriculturalisme, les multilittératies. Mais ce dynamisme ne se limiterait-il pas à celui de ceux qui sont là aujourd'hui, de ceux qui échangent dans des revues comme *Alsic*, *Recall*, ou *Call* et fréquentent les colloques correspondants ?

Dans leur intervention Cedric Sarré et Shona White évoquent le projet Catapult, et une visite sur ce site permet de voir que 72% des enseignants n'utilisent pas le numérique et ne sont pas formés contre 18% qui déclarent l'associer à leurs cours.

Une thèse soutenue à Strasbourg va dans le même sens : Elodie Lang⁷ montre que les productions écrites des étudiants à l'université se font quasi exclusivement à la main, sans aide numérique quelle qu'elle

⁷ Lang Elodie. « L'écriture universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE ». Thèse de l'université de Strasbourg, 2019.

soit, que tous, francophones ou allophones, éprouvent des difficultés à rédiger en français, et que les exigences des enseignants sont irréalistes, dans la mesure où on refuse à ces étudiants l'accès aux outils qui pourraient les aider à approcher les normes académiques.

On voit qu'il n'est pas possible d'apporter une réponse simple et univoque. C'est bien là que se situe le problème majeur : comment expliquer que depuis plus de 30 ans, les enseignants reviennent constamment à des pratiques dont tout le monde sait qu'elles ne fonctionnent pas, et cela même alors que l'institution multiplie les injonctions pour développer l'innovation ? Le problème est largement éthique et politique : sur le plan éthique peut-on ignorer les recherches et leurs résultats et garder ses vieilles pratiques ? Sur le plan politique : peut-on laisser les décisions être prises de façon descendante, comme c'est le cas dans le cadre du débat CLES⁸ vs. TOEIC⁹ ?

1.2. Des raisons du conservatisme

En psychologie cognitive, la préface de Weston Labarre¹⁰ pour le livre de Deveureux¹¹ (1980) souligne la difficulté psychologique que les êtres humains ont à quitter leur zone de confort pour changer, dans la mesure où tout changement occasionne une perte anxiogène de repères identifiés.

La théorie de la sélectivité socio-émotionnelle explique qu'en fonction de la perception du temps que l'on a devant soi, on acceptera ou non d'investir temps et effort pour changer, d'où la difficulté que des personnes installées (et qui ont donc plus à perdre que des plus jeunes) peuvent avoir à adopter de nouveaux concepts et outils. Mais pour accepter de changer, il faut une bonne raison : si les gens ne changent

⁸ Certification en langue de l'enseignement supérieur.

⁹ Test of English for International Communication.

¹⁰ Il est étonnant qu'en dépit de tous les enseignements que nous tirons de l'histoire de la science nous soyons encore surpris de constater qu'une authentique innovation est toujours punie en raison de l'angoisse qu'elle éveille et parce qu'elle oblige à effectuer une réorientation cognitive pénible. (Notre traduction)

¹¹ Deveureux Georges. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion, 1980.

pas, c'est qu'ils ne sont pas motivés pour le faire (dans Guillaume et *al.*, 2009 ; d'après Carstensen, 1995)¹².

S'ils acceptent de changer, il leur faut, pour calmer leur angoisse, la garantie que le retour est possible le cas échéant. A condition que les enseignants soient responsabilisés et aillent au-delà d'intérêts personnels (carrière, charge de travail, etc.) pour prendre en compte le bien commun. Que penser en effet du retour au cours magistraux de grammaire en première année de licence LEA à l'université de Nantes alors que les chercheurs ont montré depuis longtemps les limites de ces approches ? Parce qu'ils se projettent, parce qu'ils pensent "qu'ils ont appris comme cela », et que ce qui est bon pour eux est bon pour les étudiants ? Pour deux raisons cette représentation n'est pas validée : ils ont appris à connaître les règles, mais pas à communiquer à partir des règles, parce que ce n'est pas ainsi que le cerveau fonctionne (Pinto et Sato, 2018)¹³. D'autre part, le taux de rétention mnésique d'un cours magistral transmissif, descendant, ne serait que de 5% après 24h, selon les *National Training Laboratories* (Bethel, Maine).

Les enseignants sont conservateurs, certes, mais les étudiants peuvent l'être aussi, comme le constatent les enseignant-chercheurs qui tentent de mettre en place des dispositifs conformes aux théories d'apprentissage. Le changement de paradigme de la transmission à la construction du savoir, de l'instruction à l'autonomie dans la recherche des données, de l'organisation collective des apprentissages à l'individualisation des parcours est en rupture avec les pratiques antérieures et leurs représentations de ce que c'est qu'un cours (« un cours, c'est avec un professeur » McAllister, 2013¹⁴) et certains ont du mal à se distancer. De plus, leurs priorités ne sont pas nécessairement en phase avec ce qu'on leur propose, et il faut tenir compte des syndicats

¹² Guillaume, Cécile, Eustache, Francis et Béatrice Desgranges. L'effet de positivité : un aspect intrigant du vieillissement. *Revue de neuropsychologie*. 1(3) : 247-253, 2009.

¹³ Pinto, Serge et Sato, Marc (dir.). *Traité de neurolinguistique : du cerveau au langage*. DeBoeck supérieur. 2018

¹⁴ McAllister-Pavageau Julie. « Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2 » Thèse de l'université de Nantes 2013.

étudiants qui veillent à ce que ce qui est proposé ne risque pas d'impacter négativement en quoi que ce soit leur parcours universitaire.

- Enfin de part et d'autre les craintes s'expriment sur trois points : la technophobie, ou plus précisément la peur de perdre la face, la crainte de faire des erreurs de manipulation, de ne pas être à la hauteur ;
- la charge de travail aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants, dont pour les premiers la préparation et le suivi ;
- la remise en cause des relations enseignants/étudiants qui se joue à travers la redéfinition inévitable du rôle de chacun.

Du côté de l'institution, il va falloir convaincre que les bouleversements demandés (horaires, salles, et autres aménagements) se justifient sur les plans scientifiques et pédagogiques.

Avant de mettre en place un dispositif qui change les habitudes des différents acteurs qui l'utiliseront, il sera donc nécessaire de mieux comprendre ce qui est en jeu, de voir que les réactions diverses des personnes impliquées sont perçues comme négatives, mais qu'elles font en fait partie du processus de changement. Il importe donc de questionner le changement envisagé : dans quelle mesure est-il valide théoriquement ? Et sur le plan pragmatique ? Quel gain peut-on espérer ?

2. Deuxième partie

2.1. *De la recherche en didactique des langues*¹⁵

Dans un premier temps, précisons notre positionnement épistémologique et les conceptions de l'acquisition d'une langue additionnelle auxquelles nous adhérons.

Notre réflexion a progressivement évolué. Cette évolution correspond aux développements épistémologiques et théoriques de la recherche au 21^{ème} siècle : elle est donc située dans le temps et l'espace. Elle s'explique par l'apparition de connaissances nouvelles en cognition qui conduisent à porter un autre regard sur les apprentissages

¹⁵ Les positionnements et les références de cette partie sont repris de l'ouvrage de Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, 2019 : Narcy-Combes, Jean-Paul et Narcy-Combes, Marie-Françoise. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier Théories et pratiques*. Paris : Didier.

langagiers. Ce positionnement s'inscrit donc dans une histoire à la fois personnelle et sociale qui, comme le rappelle Elias (1991) conditionne nos perceptions, notre pensée et notre imagination. C'est pourquoi il importe de réintroduire le chercheur dans sa recherche, pour qu'à leur tour d'autres chercheurs puissent se positionner.

La science a progressivement été vue comme un discours socialement, voire nationalement, situé. Ce discours est soumis à l'influence du contexte de production sur les connaissances scientifiques et sur la construction de l'objet de recherche (Bourdieu, 1987, Callon et Latour, 1991, Morin 2000, Condamines et Narcy-Combes, 2015). Aujourd'hui, la tendance générale de la réflexion scientifique ou philosophique (Foucault, 1966), c'est-à-dire l'épistémè actuelle, est celle de la complexité (Varela, 1993, Morin et Lemoigne, 1999). Elle s'appuie sur la déstructuration et l'incertitude (Foucault, 1966 ; Derrida, 1967 ; Morin, 2000) et rejette la notion de progrès, ce qui conduit à remettre en cause le caractère exclusivement positif de l'innovation.

On lui préfère le construit de « résolution de problèmes » dont parle Popper (1999) pour qui l'histoire du vivant n'est que résolution de problèmes. Avec l'idée que chaque problème résolu crée d'autres problèmes.

Pour les chercheurs qui se réclament du constructionnisme social (Berger et Luckmann, 1966, Pinker, 1997), les individus et les groupes créent des entités, subjectives sur le plan ontologique, dont la réalité s'appuie sur la croyance ou l'adhésion (Searle, 2004), et qui sont ainsi objectives sur le plan épistémologique. Cela a longtemps été le cas en ce qui concerne le construit de motivation, largement déconstruit depuis par des chercheurs comme Zoltan Dornyei, ou Bonny Norton Pierce, pour ne citer que les plus notables. De ce fait, il est nécessaire d'interpeller la validité ontologique des objets du domaine exploré et de s'interroger sur la portée de tout construit scientifique et/ou social : c'est le cas pour l'innovation : en quoi ce qui est nouveau est-il réellement nouveau ? Pour qui ? En quoi est-ce « mieux » que ce qui existait déjà ?

La didactique est liée au terrain et les institutions sociales donnent aux différents acteurs du système éducatif des objectifs concrets, ce qui nous impose de nous pencher sur le principe de réalité.

La science est interdépendante de conditions de possibilités qui doivent peu à la science elle-même et beaucoup à la société. Ainsi pour Pinker (*ibid.*) certaines entités comme par exemple l'argent, la nationalité, mais également l'innovation ou le LANSAD, sont des constructions sociales qui ne dépendent que d'un consensus qui leur permet d'exister. Le travail dans l'intervention sensibilise aux problèmes d'innovation, voire de politique éducative (cf. Narcy-Combes, 2005), et met en relief la contradiction entre l'épistémè et le fait que, par besoin de sécurité, les humains ont néanmoins souvent recours à une/la doxa (Bourdieu, 1980). En ce qui concerne le développement langagier, au-delà des nombreuses théories qui ont été produites sur le sujet, il se dégage un consensus parmi les chercheurs pour dire que pour qu'il y ait acquisition, on a besoin d'exposition aux différents types de discours, d'interaction et d'action (selon les théories socio-culturelles Vigotsky, 1934), d'entraînement et de métaréflexion (selon les théories cognitives, Randall, 2007). Or dans la mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage des langues, l'appui sur une théorie du développement langagier est un pré-requis (Chapelle, 2001).

Que peuvent apporter les différentes théories pour la résolution des problèmes de terrain ? Les postulats des théories de l'épistémè d'aujourd'hui rencontrent émergentisme et socioconstructivisme, qui apparaissent comme non contradictoires et complémentaires (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019).

Tableau 1 : Complémentarité des théories

Emergentisme	Socioconstructivisme
Complémentarité imprévisible des tâches	Déclenchement social des apprentissages
Lien processus/tâches	Motivation sociale des apprentissages
Interactions nécessaires, valeurs et limites de l'entraînement.	Interactions nécessaires, peu d'attention à l'entraînement
Performances et compétences	Contextualisation de l'apprentissage
	Authenticité du besoin de changer de code
Ce qui est universel en neurophysiologie	Ce qui est idiographique ¹⁶ en psychologie

¹⁶ Qui a trait aux cas particuliers et n'a pas de portée universelle.

Ce tableau souligne que, prises isolément, aucune des approches ne prend en compte tous les aspects du processus d'apprentissage. Or il est important de se rappeler qu'aucun apprentissage ne saurait être efficace sans que son sens social et affectif ne soit perçu par l'individu. Un dispositif qui n'offrirait que des tâches d'entraînement ne serait efficace que pour les apprenants qui auraient pris la mesure des bénéfices sociaux que ces tâches leur apporteraient : l'émergentisme ne peut se concevoir sans une prise en compte du psychologique individuel et social. Suivant les contextes et les attentes, il est important que les dispositifs prennent ces phénomènes en compte de différentes façons. Dès lors, il paraît nécessaire d'intégrer la complémentarité des théories et la responsabilité épistémologique de chacun, avec pour objectif de rendre la gestion des dispositifs humains plus efficace. Apprenants, comme enseignants, ont un rôle de chercheur à jouer (Kelly, 1955), la pratique réflexive au moins, ou la recherche-action, permettra à la communauté éducative de jouer un rôle social, voire politique de façon plus légitime. De ce fait, il paraît difficile d'imposer des décisions descendantes universelle aux enseignants de terrain.

2.2. Le rôle des tâches au cœur des dispositifs

Sur le plan socioculturel, aucun apprentissage ne peut avoir lieu si son sens social et affectif n'est pas perçu par l'apprenant (Guihard 2018, El Hajoubi 2021). Celui-ci dépendra des contextes dans lesquels il se trouve et donc des habitus culturels, de ses attentes et de ses représentations de l'apprentissage qui peuvent être multiples. En ce sens, une longue lignée de chercheurs nous invite à prendre en compte l'histoire des individus apprenants.

La tâche doit être complexe, et holistique, pour prendre en compte la complexité des paramètres socio-affectifs et sociocognitifs en jeu dans l'apprentissage, et doit permettre l'action individuelle (pour la mise en place de connexions cérébrales qui sont fonction de l'expérience, de l'action de l'individu).

L'action va permettre l'appropriation par l'individu de ce qui fait sens pour lui dans les environnements sociaux pluriels dans lesquels il se trouve.

Les interactions entre l'individu et son environnement, mais aussi entre les participants à la tâche permettent la confrontation, la mise en commun des interprétations, la collaboration, voire les interrogations et contradictions qui feront émerger la construction d'une forme de savoir contextualisé et situé à travers l'activité.

Pour sortir des schèmes d'action pré-établis (de l'habitus selon Bourdieu 1980)¹⁷ et donc pouvoir apprendre, les individus ont besoin d'être déstabilisés, surpris, pour pouvoir véritablement entrer dans un processus d'assimilation/accommodation (Piaget 1969)¹⁸. Pour cela, la tâche doit proposer un problème à résoudre, dans la mesure du possible non imposé par l'institution¹⁹, et induire une réflexion métacognitive. L'effort cognitif nécessaire pour traiter ce problème permettra de mobiliser l'attention nécessaire pour enclencher le processus d'accommodation.

La tâche permet la mise en place de circonstances organisatrices (Spear et Mocker, 1984²⁰, voir aussi Hoppe, 2019) pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Le dispositif se modifie constamment avec le temps. Il convient de l'ajuster sans cesse (Andronova 2016, Jacquier, 2017)

2.3. Le soutien du numérique pour les apprentissages.

Les outils numériques et les dispositifs hybrides ou à distance dans l'éducation s'inscrivent dans une évolution sociétale et doivent être pris en compte dans une réflexion impliquant chacun des différents partenaires. Leur développement a des conséquences sur le langage, le savoir, sur les rapports entre les individus.

L'utilisation de l'outil numérique donne la possibilité aux étudiants de réaliser des tâches holistiques au lieu de se contenter de recevoir l'information de l'enseignant et du manuel. En cela, elle permet de promouvoir l'apprentissage par l'action.

¹⁷ Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit, 1980.

¹⁸ Piaget, Jean. *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Denoël, 1969.

¹⁹ Pour que les apprenants s'impliquent dans un projet, les associer aux prises de décisions à tous les niveaux est un moteur important.

²⁰ Spear, George. E., et Mocker, Donald W. 1984. « The Organizing Circumstance: Environmental Determinants » in *Self-Directed Learning*. *Adult Education Quarterly*, Vol. 35, No. 1 (pp.1-10).

De fait, l'apprenant est plus actif devant un ordinateur qu'assis en classe, il « agit » et donc apprend (cf. Piaget, 1970)²¹ car il active et stabilise des réseaux synaptiques (Randall, 2007)²².

La plupart des chercheurs et des pédagogues, notamment ceux dont les travaux sont cités dans cette contribution, reconnaissent que c'est le moyen pour les étudiants d'avoir accès à des locuteurs de la langue apprise et à des interactions synchrones (création d'automatismes, réactions en temps réel= prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages dans un autre code.) et asynchrones (gestion individuelle du temps) avec des apprenants du monde entier, à différents accents, à d'autres environnements langagiers et culturels. Ils peuvent ainsi être exposés à des situations authentiques sur les plans linguistiques et culturels.

Mais les études ont montré depuis longtemps que l'immersion n'est pas suffisante. Les tâches devront être conçues pour permettre l'apprentissage des langues, des contenus disciplinaires et la sensibilisation aux différences culturelles. Ainsi, par exemple, Jacquier (2017)²³ et Andronova (2016)²⁴ ont dû modifier leurs tâches au cours de leur recherche pour mieux les adapter aux apprenants, au contexte et aux objectifs à atteindre. Le problème rencontré par Guyomard-Guihard (2019)²⁵ et, plus généralement, dans les études sur les tandems, c'est l'absence total de tâches ou la proposition de tâches purement

²¹ Piaget, Jean. *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris: Gonthier Denoël, 1970.

²² Randall, Mick Memory. *Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2007.

²³ Jacquier Vaitea. « Approche collaborative de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage des langues MoDiMEs à l'Université de Nantes : comment enclencher le processus de distanciation culturelle dans le cadre d'une préparation à la mobilité internationale ? » Thèse de l'Université de Nantes, 2017.

²⁴ Andronova Olga. « Analyse didactique d'un dispositif d'apprentissage des langues en autonomie dirigée, médiatisé par les technologies en milieu universitaire destiné à des apprenants non spécialistes des langues étrangères en première année de Licence », thèse de l'Université Sorbonne Paris Cité 2016.

²⁵ Guyomard-Guihard Chantal. « Dispositif audio-synchrone multimodal : quelle plus-value pour l'apprentissage de la compréhension de l'oral et la production orale en continu et en interaction de l'anglais (L2) en milieu secondaire français ? » Thèse de l'Université de Nantes 2019.

scolaires ? : ni les unes ni les autres ne font sens pour les apprenants. Le travail de Hoppe (2019)²⁶ offre un autre exemple du rôle crucial des tâches dans le cadre de la mise en place du Mooc Paroles de FLE et El Hajoubi (2021)²⁷ au Maroc s'est appuyé pour son expérimentation d'un travail sur exposé oral qui fait sens pour les étudiants scientifiques auxquels il s'adresse.

De même, la création de communautés d'apprenants (Hoppe, *ibid.*) permet l'individualisation des apprentissages sans isolement. La multimodalité (la multicanalité : son, image, texte), et la multiréférentialité : le croisement d'informations qui permet de développer une attitude de relativisation face à celle-ci) que permet l'outil numérique correspond au vécu des étudiants et reflète la complexité de la communication actuelle (cf. Lancien, 1998)²⁸.

Cependant, tout le monde n'a pas nécessairement accès aux technologies, même dans les pays dits « développés ». Lorsque nous avons mis en place notre dispositif en L1 en LEA, 75% d'étudiants étaient équipés pour le numérique. Déontologiquement, il était nécessaire de veiller à ce que les 25% restant puisse aussi avoir accès à l'outil. Plus généralement, lorsque l'alimentation en électricité pose des problèmes, lorsque le niveau de vie et le pouvoir d'achat sont peu élevés, lorsque le niveau d'étude est peu élevé, et dans les zones rurales ou peu accessibles, cet accès est pour le moins limité, voire impossible (voir les thèses citées réalisées au Maroc dans ce chapitre). Mais deux thèses (Chailleux (2018)²⁹ et Benabdeljelil) (en cours)³⁰ montrent également que quel que soit le milieu, les téléphones portables peuvent

²⁶ Hoppe Christelle. « Mise en place d'un dispositif LMOOC d'enseignement-apprentissage des langues : analyse didactique d'une recherche intervention ». Thèse de l'INALCO 2019.

²⁷ El Hajoubi Yassine. « Le potentiel des TICE dans l'appropriation des genres discursifs spécifiques à une spécialité disciplinaire dans le contexte universitaire marocain ». Thèse de l'Université Ibn Tofail de Kenitra, 2021.

²⁸ Lancien, Thierry. 1998. *Le multimédia*. Paris : Clé international

²⁹ Chailleux-El Aabd Béatrice. « Le développement des compétences langagières à l'oral chez les étudiants de FLE à l'université marocaine : le cas du jeu théâtral ». Thèse de l'Université de Nantes 2018.

³⁰ Benabdeljelil Ilham. « Développement des compétences en français langue étrangère à travers le chant dans le cycle collégial ». Thèse de l'Université Ibn Tofail , Kénitra (en cours).

être utilisés avantageusement pour compenser, à l'université ou au collège, et même dans des environnements dits « défavorisés ».

Les problèmes techniques ne sont pas rares et sont source de frustrations. Ils sont signalés en tant que limites dans la plupart des études impliquant le numérique, et ici dans l'ensemble des travaux de thèse cités, et on n'a pas toujours en soutien une équipe de techniciens.

De plus, les représentations des étudiants par rapport à l'apprentissage des langues avec les outils numériques ne sont pas nécessairement favorables (Belan et Narcy-Combes, 2011 ; McAllister, 2013). Pour remporter leur adhésion, la plus-value doit être évidente, les étudiants doivent voir ce qu'ils y gagnent. L'accompagnement des étudiants est crucial, et peut-être chronophage (Belan et Narcy-Combes, *ibid.* ; Andronova, 2018 ; Hoppe, 2019), d'où la nécessité de trouver des stratégies pour alléger la charge et rassurer les apprenants : banque de ressources, fichiers maîtres, étayage entre pairs, travail en équipe collaboratif des enseignants ET des étudiants entre eux, etc. Faute de quoi, on risque de se retrouver dans la situation qu'a suscité le passage brutal au distanciel pendant cette pandémie de Covid 19 : des défections en masse d'étudiants déprimés et des enseignants épuisés et découragés. Le travail d'Andronova (*ibid.*) a montré que les tâches d'entraînement ne suffisent pas à assurer l'acquisition langagière, et Terzieva Bozhinova (2016)³¹ que les reprises collaboratives susceptibles de générer des SPA³² sont plus efficaces que les tâches d'entraînement qui doivent être nombreuses.

Pour finir, il est important de prendre conscience du fait que l'intégration des technologies dans les dispositifs éducatifs n'est pas neutre. Parce qu'elle permet l'accès à de multiples variétés d'une langue, la création de nouvelles communautés discursives (Netspeak, labspeak, etc.), elle a des conséquences sur le langage. Parce qu'elle facilite l'accès illimité à une information qu'il est nécessaire d'apprendre à traiter avec le recul critique nécessaire, elle a un impact

³¹ Terzieva Bozhinova Krastanka « Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3 : le cas d'étudiants maîtrisant l'anglais L2 en milieu universitaire bulgare ». Thèse de l'Université de Nantes, 2016

³² Situations Potentiellement Acquisitionnelles.

Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle et Serra Cecilia (éds), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier (LAL), 2004.

sur le savoir. Elle influence enfin les rapports entre les individus : les fandoms par exemple regroupent des personnes qui ne se seraient jamais rencontrées autrement et peuvent avoir un impact économique considérable, allant jusqu'à faire modifier les programmes télévisés.

2.4. L'offre numérique

Les environnements numériques d'apprentissage sont des espaces numériques qui complètent ou remplacent les environnements physiques. L'offre est abondante, et les outils proposés ne sont plus vraiment nouveaux. Une liste et une analyse complète sont disponibles par exemple dans Bertin et al (2010)³³ ou Grosbois (2012)³⁴. Comme le montre le tableau ci-dessous, ils peuvent être plus au moins interactifs.

Tableau 2 : Potentiel des outils numériques

Plutôt transmissif	Plutôt interactif
Le tableau blanc interactif.	Les blogues, les sites internet (en construction).
Les blogues, les sites Internet (en réception)	Le web 2.0 et les réseaux sociaux (wiki, twitter, Facebook...)
La balladodiffusion (podcasts)	Echanges tandem par courriel, visioconférence, clavardage, forum...)
Les MOOCs (Massive Open Online Courses), les SPOCs (Small Private Online Courses)	Les environnements virtuels (plate-formes, jeux sérieux)
	Les fandoms

Revenons brièvement sur quelques outils qui ont été utilisés dans les travaux doctoraux cités. Les *Massive Open Online Courses* offrent des schémas transmissifs et verticaux et ce qui est mis en ligne est le plus souvent un simple calque des schémas en présentiel. De ce

³³ Bertin, Jean-Claude, Gravé, Patrick et Jean-Paul Narcy-Combes. 2010. *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA: IGI Global.

³⁴ Grosbois, Muriel. *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2012.

fait, les taux d'abandons ont conduit certaines universités à fermer leur MOOCs³⁵.

En mettant en évidence le besoin de créer des interactions et des échanges entre apprenants et entre apprenants/tuteurs et de créer des communautés d'apprenants, Hoppe (2019)³⁶ a permis de modifier le schéma et de créer un modèle qui fera date dans l'histoire de l'université.

Jacquier (2016), ou Guyomard-Guihard (2019) ont montré que la mise en place d'une téléconférence est complexe et chronophage mais que les effets peuvent être très positifs. A condition que les instructions ainsi que les thèmes, les supports et les activités soient soigneusement choisis en fonction du curriculum, du niveau des apprenants et des caractéristiques individuelles, et de planifier des sessions de feedback.

Suivant Narcy-Combes et Miras (2014)³⁷, nous dirons que les dispositifs et les outils dématérialisés actuels donnent les moyens de prendre en considération les processus dans leur complexité en gérant de manière plus souple la non-linéarité du développement langagier et en respectant les différences individuelles et la psychologie des apprenants. Ces auteurs ont proposé, dans la continuité des enseignements du CRAPEL de Nancy, de privilégier l'autonomie des apprenants dans leurs choix de contenus d'apprentissage, mais aussi de modalités pratiques, et d'y associer les modes d'apprentissage informel, dans une approche holiste et responsabilisée, en accord avec les positions énoncées plus haut.

³⁵ Voir à ce propos le travail de Brit Toven-Lindsay, Robert Rhoades et Jennifer Bendam Lozano. 2015. « Virtually unlimited classroom pedagogical practices in Massive Open Online courses » in *The Internet and Higher Education* Vol XXIV Jan 2015.

³⁶ Dans son travail de thèse (en référence) Christelle Hoppe montre comment le MOOC d'apprentissage du français peut fonctionner de façon interactive et collaborative, ce qui permet de fidéliser les étudiants et de valider une formation effective.

³⁷ Narcy-Combes, Marie-Françoise, Narcy-Combes, Jean-Paul et Grégory Miras. « La didactique des langues à l'heure du numérique ». *Langues, cultures et sociétés*, 2015, Vol.1, No 2. pp. 1-20.

3. Discussion et conclusion

En ce qui concerne la mise en place des dispositifs, intégrer tâches et technologie dans l'apprentissage des langues implique de combiner l'apprentissage de la langue, des contenus disciplinaires et des technologies. Il conviendra dès lors de commencer par une analyse des besoins langagiers ET technologiques des apprenants avant de construire un dispositif. Viendront dans un second temps le choix des tâches, l'organisation des séquences, le choix des supports et des consignes, l'accès à la technologie et l'accompagnement, puis la mise en œuvre et enfin l'évaluation des acquis des apprenants ET de l'efficacité du dispositif.

Nos incursions dans les domaines de la psychologie du travail et de la sociologie des organisations lors de la mise en place des dispositifs nous avaient conduits à comprendre que pour accompagner notre action nous avons besoin de favoriser le dialogue : expliquer ce qui est nouveau ; s'assurer de la compréhension ; prendre en compte les réalités du terrain ; écouter, accueillir sans jugement ; offrir un espace de discussion. Il nous est apparu crucial d'impliquer toutes les parties lors de la conception du dispositif, d'expliquer la démarche et les références théoriques, de prévoir une formation et un accompagnement. et de valoriser l'investissement de chacun du côté des intervenants, et, côté étudiants, de proposer un contrat pédagogique, de leur permettre de s'exprimer sur leur inconfort et leur (in)satisfaction, et leur proposer des tâches en phase avec leurs préoccupations (avenir professionnel, valeurs, centres d'intérêts) (Belan et Narcy-Combes 2011). Peu de choses semblent avoir changé depuis notre expérimentation ; nous avons en effet pu constater que Villiot-Leclercq et Strub (2018)³⁸ nous rejoignent totalement sur ces points aujourd'hui.

Au-delà des slogans contemporains, le numérique pour l'enseignement des langues n'est ni incontournable, ni nécessairement toujours positif et certainement pas neutre sur le plan culturel. Mais il offre un potentiel dont il serait dommage de se priver.

³⁸ Villiot-Leclercq Emmanuelle et Strub Lionel. « Des difficultés et des moyens d'innover en pédagogie » 18 juillet 2018, 22:24 CEST
<https://theconversation.com/des-difficultes-et-des-moyens-dinnover-en-pedagogie-98102>. Consulté le 2 décembre 2019.

Le numérique facilite le déclenchement des processus cognitifs et sociaux puisqu'ils autorisent l'individualisation des parcours dans la réalisation de la tâche tout en amenant à interagir dans le travail. Il permet de renforcer la médiation de l'enseignant et celle des pairs et de créer des environnements d'apprentissages non coercitifs qui restent très différents les uns des autres en fonction des différents contextes, en fonction des besoins, des cultures, et des moyens disponibles.

Il convient alors à chacun de prendre la mesure des contraintes qu'il impose et des opportunités qu'il offre pour résoudre des problèmes de terrain bien identifiés et analysés. Une approche ascendante informée sera préférable à des décisions descendantes imposées, comme le montre l'histoire des innovations en général (Godin, 2008)³⁹, et des innovations pédagogiques en particulier (Tricot, 2017)⁴⁰. Ce qu'attendent les étudiants et les enseignants c'est un meilleur accès au savoir pour tous, un mieux-être à l'université et au monde, pas de l'innovation pour l'innovation.

La tâche sociale, le projet, ancre les performances langagières dans l'action, l'intention, les émotions et permet un travail réflexif sur les enjeux liés à la production langagière à l'écrit ou à l'oral dans des situations authentiques. Le numérique facilite la mise en place des tâches sociales.

Comment envisager une réflexion didactique qui permette de répondre à la diversité des problèmes qui se posent sur le terrain et qui laisse à chacun une marge de manœuvre suffisante pour les gérer en toute souplesse d'organisation dans un cadre valide théoriquement et humainement ?

Les exemples rencontrés, ainsi que les constats au cours de notre propre parcours ont montré qu'il était nécessaire de prendre en compte les différents contextes et d'impliquer tous les acteurs lors de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage : même si un projet paraît valide théoriquement cela ne suffit pas à assurer sa viabilité si ne sont pas pris en compte les croyances et les représentations des différents acteurs sociaux. Les individus qui composent les groupes humains impliqués

³⁹ Godin, Benoît « Innovation: the history of a category », *Project on the Intellectual History of Innovation*, 2008, disponible en ligne.

⁴⁰ Tricot, André. *L'innovation Pédagogique*. Paris : Retz. 2017.

dans ces actions sont des êtres uniques et complexes : l'apprenant, l'enseignant, sont des construits qui n'ont pas d'existence universelle. De plus, aucune théorie ne se suffit à elle-même : en percevoir les complémentarités et les limites permet d'éviter les dogmatismes. Une réponse unique à la problématique posée dans le cadre de ce colloque ne semble ni possible, ni souhaitable.

Le chercheur a un rôle social et éthique à jouer dans la cité : l'ouverture de programmes éducatifs prenant en compte les différents paramètres exposés ici pourrait peut-être permettre à chacun de trouver son identité et sa place dans la société. La situation de crise que nous traversons depuis un an, et les décisions précipitées que d'aucuns ont dû prendre pour y faire face montrent qu'il serait temps que chacun y réfléchisse.

Références bibliographiques

Belan S. et Narcy-Combes M-F. 2011. « Accompagnement et innovation : quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ? » *Mélanges CRAPEL 32 - numéro spécial* : Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance.

Benabdeljellil I. « Développement des compétences en français langue étrangère à travers le chant dans le cycle collégial ». Thèse de l'Université Ibn Tofail, Kénitra (en cours)

Bertin J-C., Gravé P. et Narcy-Combes J-P. 2010. *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA: IGI Global.

Besse H. 2016. « Cinq questions sur l'étude historique des “ innovations pédagogiques ” en didactique des langues étrangères ou secondes (L2) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 57 | 2016, mis en ligne le 01 février 2018, consulté le 28 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/4355>

Bourdieu P. 1980.. *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.

- Chailleux-El Aabd B.** 2018. *Le développement des compétences langagières à l'oral chez les étudiants de FLE à l'université marocaine : le cas du jeu théâtral* Thèse de l'Université de Nantes.
- Cros F.** 2013. « De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation. » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n° 3, pp. 63-88. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-16-4.
- Devereux G.** 1980. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- El Hajoubi Y.** 2021. *Le potentiel des TICE dans l'appropriation des genres discursifs spécifiques à une spécialité disciplinaire dans le contexte universitaire marocain* Thèse de l'Université Ibn Tofail de Kenitra.
- Gajo L., Matthey M., Moore D. et Serra C.** (éds). 2004. *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier (LAL).
- Godin B.** 2008. « Innovation: the history of a category », *Project on the Intellectual History of Innovation*. Disponible en ligne <http://www.csiic.ca> > PDF > IntellectualNo1
- Grosbois M.** 2012. *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Guillaume C., Eustache F. et Desgranges B.** 2019. « L'effet de positivité : un aspect intrigant du vieillissement. » *Revue de neuropsychologie*. 2019 1(3) : 247-253.
- Hoppe C.** 2019. *Mise en place d'un dispositif LMOOC d'enseignement-apprentissage des langues : analyse didactique d'une recherche intervention*. Thèse de l'INALCO.
- Lancien T.** 1998. *Le multimédia*. Paris : Clé international.
- Lang E.** 2019. *L'écriture universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de l'université de Strasbourg.
- McAllister-Pavageau J.** 2013. *Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2* ». Thèse de l'université de Nantes.
- Narcy-Combes J-P. et Narcy-Combes M-F.** 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier Théories et pratiques*. Paris : Didier.
- Narcy-Combes M-F., Narcy-Combes J-P. et Miras G.** 2015. « La didactique des langues à l'heure du numérique ». *Langues, cultures et sociétés*, Vol.1, No 2. pp. 1-20.

Narcy-Combes M-F. 2012. « Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité. » in *Les langues de spécialité à la croisée des recherches et des cultures* Coordonné par Monica Vlad, Mihaela Toader et Eugen Pavel disponible en ligne.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie7/Roumanie7.html>

Piaget J. 1969. *Psychologie et Pédagogie*. Paris : Denoël,

Pinto S. et Sato M. (dir.). 2018. *Traité de neurolinguistique : du cerveau au langage*. DeBoech supérieur.

Terzieva Bozhinova K. 2016. *Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3 : le cas d'étudiants maîtrisant l'anglais L2 en milieu universitaire bulgare*. Thèse de l'Université de Nantes.

Tricot A. 2017. *L'Innovation Pédagogique*. Retz.

Villiot-Leclercq E. et Strub L. 2018. « Des difficultés et des moyens d'innover en pédagogie » 18 juillet 2018, 22:24 CEST

<https://theconversation.com/des-difficultes-et-des-moyens-dinnover-en-pedagogie-98102>. Consulté le 2 décembre 2019.

L'engagement en ligne des étudiants : une étude exploratoire basée sur la recherche orientée par la conception

Challah Rana

Chercheuse – CREAD, Centre de Recherche sur l'Éducation,
les Apprentissages et la Didactique
Université Gustave Eiffel, Université Rennes 2

McColl Kathleen

Chercheuse
Université de Paris Cité, École des Hautes Études en Santé Publique

Résumé

L'un des objectifs de la conception des modules en ligne est d'engager les étudiants dans le processus d'apprentissage. Plusieurs travaux de recherche (Casimiro, 2016 ; Oh et Kim, 2016 ; Zhu, 2006) montrent que le niveau d'engagement cognitif avec des ressources en ligne est directement lié aux compétences acquises grâce à ce mode d'apprentissage. Cependant, engager les étudiants en ligne et mesurer cet engagement reste un processus complexe. Par ailleurs, l'un des défis de la recherche est d'identifier une méthodologie appropriée qui permet à la fois aux chercheurs et aux praticiens de développer ou de trouver des stratégies adaptées, de les mettre en place et de tester leur efficacité. L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche sur l'engagement étudiant en ligne dans le cadre de l'approche de Recherche Orientée par la Conception (ROC), qui a été adoptée pour mettre en œuvre un module en ligne ALIVE (Apprentissage en Langues et Interculturalité Via un Environnement numérique) au sein de l'EHESP dans le cadre du projet DESIR (Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes). Nous cherchons à comprendre : 1). L'impact du ROC sur la conception des cours et sur la pratique professionnelle des chercheurs et des praticiens. 2) Dans quelle mesure le module en ligne proposé, basé sur le modèle itératif de la ROC, favorise l'engagement des étudiants (n = 51). Nos résultats permettent de montrer les limites des outils utilisés pour mesurer

l'engagement étudiant et reflètent l'impact de la méthodologie du ROC sur les dynamiques de collaboration chercheurs-praticiens et sur la conception du module.

Mots clés

Engagement, apprentissage en ligne, approche orientée par la conception.

Introduction

L'objectif de cet article est d'étudier l'impact d'un module en ligne basé sur la Recherche Orientée par la Conception (ROC), sur l'engagement étudiant. Plus précisément, cette étude démontre comment une approche ROC participe à améliorer le dispositif d'enseignement en ligne, ainsi que l'engagement des étudiants dans le cadre de la mise en œuvre du projet ALIVE. L'un des objectifs de la conception des modules en ligne est d'engager les étudiants dans le processus d'apprentissage. Plusieurs travaux de recherche (Casimiro, 2016 ; Oh et Kim, 2016 ; Zhu, 2006) montrent que le niveau d'engagement cognitif avec des ressources en ligne est directement lié à l'apprentissage. Cependant, engager les étudiants en ligne et mesurer cet engagement reste un processus complexe. L'un des défis de la recherche est d'identifier une méthodologie appropriée qui permet à la fois aux chercheurs et aux praticiens de concevoir et d'améliorer des dispositifs, de les mettre en place et de tester leur efficacité (Gallagher *et al.*, 2019). L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche sur l'engagement étudiant en ligne dans le cadre de l'approche de Recherche Orientée par la Conception (ROC), qui a été adoptée pour mettre en œuvre un module en ligne ALIVE (Apprentissage en Langues et Interculturalité Via un Environnement numérique) au sein de l'EHESP dans le cadre du projet DESIR (Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes). Nous cherchons à comprendre : 1) L'impact de la ROC sur la conception des cours et sur la pratique professionnelle des chercheurs et des praticiens. 2). Dans quelle mesure le module en ligne proposé, basé sur le modèle itératif de la ROC, favorise l'engagement cognitif des étudiants (n = 51) ? Après avoir abordé le contexte du projet ALIVE,

nous présentons les travaux sur l'engagement étudiant. Ensuite, nous exposons un double cadre théorique et méthodologique : l'engagement étudiant en ligne et la ROC, mobilisé de la recherche et présentons et interprétons les résultats de l'enquête de terrain que nous avons menée. Enfin, nous concluons en proposant quelques pistes de réflexion.

Élément de contexte

Nous nous intéressons au projet de formation ALIVE (Apprentissage en Langues et Interculturalité Via un Environnement numérique) qui a été retenu comme projet innovant DESIR¹, lauréat de l'appel à projet national « Développement d'universités numériques expérimentales » (DUNE). Dans ce cadre, le projet ALIVE, conçu et porté par l'EHESP², en collaboration avec le PERL³, (Projet d'Élaboration de Ressources Linguistiques) du groupe USPC⁴ (Universités Sorbonne Paris Cité) a été sélectionné⁵. Tel que présenté dans le dossier soumis en réponse à l'appel à manifestation d'intérêt en 2017, le projet ALIVE vise à « faciliter l'apprentissage, la réflexion et l'ouverture aux autres cultures des élèves et étudiants à travers un environnement numérique pour compléter et renforcer le dispositif d'accompagnement existant et leur permettre de développer des compétences transversales attendues dans un monde globalisé ».

ALIVE (Apprentissage Linguistique et Interculturel Via un Environnement Numérique ou *Approaching Language and Interculturality Via E-Learning*) est un module en ligne d'un volume horaire de 10 heures correspondant à 2 ECTS, développé en réponse au plan stratégique de l'EHESP. Le module en ligne ALIVE est un projet combiné de PERL2 (USPC)³ et DESIR⁴ (Université Rennes 2).

¹ DUNE-DESIR (Projet financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), lauréat de l'appel à projet national « Développement d'universités numériques expérimentales » (DUNE). Il regroupe les Universités de Rennes 1, Rennes 2 et huit Grandes Écoles de Rennes.

² EHESP École des Hautes Études en Santé Publique

³ PERL : Pôle d'Élaboration de Ressources linguistiques, projet IDEX (Initiative d'Excellence).

⁴ USPC : Université Paris Sorbonne Paris Cité

⁵ <https://www.ehesp.fr/2017/12/12/dynamicas-et-alive-deux-projets-pedagogiques-innovants-ehesp-selectionnes/> (consulté le 11/10/2021).

Optimisant le potentiel du support en ligne, le module ALIVE cherche à fournir un contexte et un cadre pour étayer l'apprentissage des langues par la réflexion et la mobilisation de compétences interculturelles (Coulson et Harvey, 2013). En 2017, l'EHESP a cherché à proposer un programme en ligne accessible pour aider et accompagner les étudiants effectuant des stages de master obligatoires à l'étranger dans leur ouverture sur d'autres cultures, ainsi que dans la réflexion et « la capacité à communiquer de manière efficace et appropriée dans des situations interculturelles sur la base de ses connaissances, aptitudes et attitudes interculturelles » (Deardorff, 2004, p.274).

Le projet ALIVE s'inscrit dans la vision stratégique de l'EHESP. En effet, « l'objectif n°5 du COP 2014-2018 est de faire de l'EHESP une école ouverte sur l'Europe et à l'international », en proposant des « modalités d'intervention qui accompagnent les élèves et les étudiants dans l'acquisition et le développement des compétences linguistiques et interculturelles nécessaires pour exercer leur métier »⁶. Le projet ALIVE a pour objectif de développer un environnement d'apprentissage et d'échange en ligne, via la création d'un module en ligne. Ce module complémentaire au stage est suivi pour la plupart à l'international et permet de valider l'obtention d'un « *global experience certificate* ». Les étudiants concernés par ce programme transversal et évalués dans cette étude sont 51 étudiants inscrits en Master dans la filière EDH⁷ réalisant une mobilité internationale de 2 à 6 mois.

Temporalité du projet ALIVE

La temporalité du projet ALIVE consiste en trois moments clés :

1. Un séminaire de pré-départ qui a pour objectif d'assurer les conditions qui permettent d'impliquer les étudiants dans leur apprentissage ;
2. Un module en ligne (10 heures correspondant à 2 ECTS) qui permet aux étudiants de mener une réflexion sur l'interculturalité ;
3. Un deuxième séminaire ou une séance dédiée au « Debrief » qui

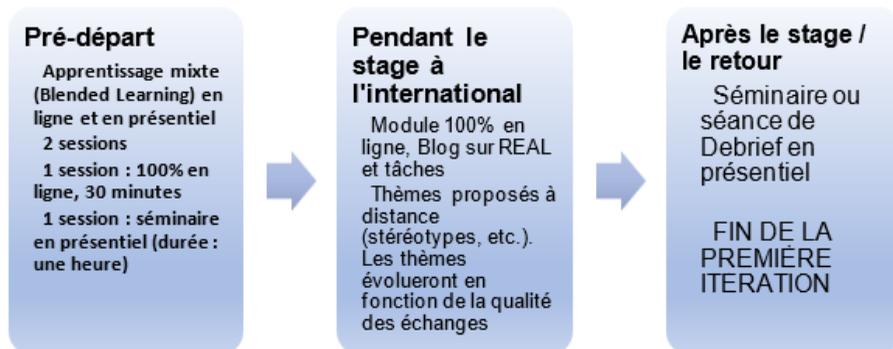
⁶ Extrait de l'Appel à Manifestation d'intérêt 2017 – Dossier de soumission du projet ALIVE dans le cadre du projet DUNE-DESIR.

⁷ EDH : Directeur/Directrice d'hôpital.

a lieu après le retour de stage a pour objectif de donner la parole aux étudiants pour s'exprimer sur leur expérience et de contribuer à l'évaluation du module.

Du point de vue du ROC, ces trois phases constituent une itération. La première itération du projet ALIVE a eu lieu en 2018 et la deuxième en 2019. Le schéma ci-dessous illustre cette temporalité :

Figure 1 : Temporalité du projet ALIVE



1. Cadre théorique

1.1. La ROC, un modèle itératif pour la conception et la mise en œuvre du dispositif ALIVE

La conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un dispositif s'inscrivent dans le cadre du processus itératif du modèle de la ROC. Du fait de sa nature, la recherche collaborative orientée par la conception « suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés ; 2) elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens ; 3) elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique » (Desgagné et *al.*, 1997, p. 371). Le projet ALIVE est le fruit d'une collaboration d'une équipe pluridisciplinaire constituée d'ingénieurs pédagogiques, d'étudiants, des membres de l'équipe administrative de la direction internationale, d'enseignants, de chercheurs en psychologie, en sciences de l'éducation, en didactique des langues, en sciences humaines et sociales et en anthropologie.

Du point de vue de la conception d'un cours, les travaux de Johnson *et al.* (2017) et de Gallagher *et al.* (2019) montrent que dans le cadre de l'approche de recherche basée sur la conception, la conception itérative du cours en ligne permet aux chercheurs d'identifier les facteurs qui influencent les niveaux d'engagement des étudiants. En effet, l'engagement étudiant dépend de la nature des contenus qui sont souvent prescrits par l'enseignant. Or, l'apprentissage est une expérience unique et singulière qui dépend du profil de chaque étudiant, de ses besoins, de sa manière d'apprendre et des pratiques pédagogiques de l'enseignant (Eastes, 2013). L'enquête de Maki et Maki (2007), montre aussi que l'enseignement en ligne exige une méthodologie solide et des possibilités pour les étudiants d'interagir entre eux et avec l'enseignant⁸. C'est pourquoi, comme le confirme Casimiro (2016), la conception du cours, l'étayage des forums de discussions en ligne et la diversification des canaux de communication renforcent l'engagement étudiant.

1.2. L'engagement étudiant : revue de littérature

L'examen de la littérature scientifique⁹ publiée au cours des deux dernières décennies (Brault-Labbé et Dubé, 2010 ; Paivandi, 2018 ; Pirot et De Ketele, 2000 ; Romainville, 2000) reflète un intérêt grandissant pour l'engagement étudiant, qui est considéré comme étant l'un des facteurs de réussite à l'université (Pirot et De Ketele, 2000). Par ailleurs, d'autres travaux (Romainville, 2000 ; Cosnefroy et Annot, 2014) abordent la question de l'engagement sous l'angle des pratiques pédagogiques (Romainville, 2000), de la posture des enseignants d'accompagnement des étudiants (Cosnefroy et Annot, 2014) et de l'intégration des outils numériques (Michaut et Riche, 2017).

L'engagement étudiant est également corrélé à l'apprentissage dans la littérature anglo-saxonne (Casimiro, 2016 ; Dinsmore et Alexander, 2012 ; Fredricks *et al.*, 2004). Finn (1989) et Skinner *et al.* (2009) proposent une définition bidimensionnelle de l'engagement de

⁸ Nous développerons la méthodologie du ROC dans la partie dédiée à la méthodologie adoptée dans le cadre du projet ALIVE.

⁹ Cette revue de littérature s'appuie sur un travail amorcé par Caroline Le Boucher et complété par Rana Challah.

l'apprenant, axée sur les composantes comportementales et émotionnelles de l'engagement. Reeve et Tseng (2011) proposent quatre dimensions de l'engagement : la dimension comportementale, émotionnelle, cognitive et affective. Reschly et Christenson (2006) définissent l'engagement de l'apprenant en s'appuyant sur des dimensions différentes : la dimension comportementale, cognitive, scolaire et psychologique ou émotionnelle. Les définitions multidimensionnelles de l'engagement reflètent le consensus selon lequel la construction de l'engagement est complexe et multiforme.

Nous nous intéressons à l'engagement cognitif des étudiants qui « décrit les façons dont les étudiants réfléchissent profondément aux idées et aux concepts, comment ils donnent un sens au matériel qui leur est présenté et comment ils utilisent des stratégies autorégulatrices et métacognitives pour maîtriser le contenu et les tâches scolaires » (Lawson et Lawson, 2013, p. 436). Pour Lewis *et al.* (2011), l'engagement étudiant désigne le niveau d'effort voire d'interaction entre les ressources d'apprentissage et l'expérience d'apprentissage. Pour Carini *et al.* (2006), lorsque l'apprenant est fortement engagé dans son apprentissage, il peut améliorer ses résultats scolaires via la pensée critique et mettre en application les connaissances acquises à la vie réelle. Robinson *et al.* (2008) ont mené une enquête dont l'objectif était de mesurer l'engagement des étudiants dans les cours en ligne. Leur enquête montre que la participation des étudiants est un indicateur de la qualité de l'enseignement et le reflet d'un apprentissage actif des étudiants.

L'engagement cognitif s'appuie sur l'idée de l'investissement et de la réflexion de l'apprenant pour comprendre et s'approprier le contenu. Selon Lawson (2013), l'engagement cognitif fait référence aux « façons dont les étudiants réfléchissent profondément aux idées et aux concepts, à la façon dont ils donnent un sens aux documents qui leur sont présentés et à la façon dont ils utilisent des stratégies d'autorégulation et métacognitives pour maîtriser le contenu et les tâches scolaires » (p. 436).

De plus en plus d'études de recherche soulignent l'importance de l'engagement cognitif des étudiants dans les cours en ligne. Bien que cet engagement cognitif dans les cours en ligne ne s'écarte pas des définitions fondatrices de l'engagement cognitif, il est important de

noter qu'il diffère de l'engagement cognitif dans l'autoformation individuelle, car il implique deux processus entrelacés : l'interactivité et l'engagement (Casimiro, 2016, p. 441). Dans les cours en ligne, les étudiants ne sont pas seulement tenus d'accomplir des tâches ou des devoirs, ils doivent également interagir avec le contenu du cours, leur instructeur, leurs pairs, ainsi que l'environnement numérique. Ils doivent également s'engager pleinement dans l'expérience d'apprentissage. Des différences culturelles, à la fois du nouveau contexte culturel et de la diversité culturelle des usagers des établissements de soins, rendent plus difficile l'interaction entre les étudiants et l'apprentissage en ligne.

L'engagement des étudiants en ligne est fondé sur des définitions fondamentales et multidimensionnelles de ce concept (Casimiro, 2016). Nous concentrons nos recherches sur les dimensions comportementales et cognitives de la participation des étudiants en ligne. Il a été démontré que l'engagement comportemental est bénéfique pour la réussite scolaire (Fredricks et *al.*, 2004). Les manifestations de l'engagement comportemental des étudiants peuvent être observées dans la manière dont ils réagissent aux tâches d'apprentissage. L'interaction, l'effort, la persistance et la recherche d'aide sont associés à l'engagement comportemental qui est fondé sur l'idée de participation et d'intérêt pour les tâches scolaires (Casimiro, 2016 ; Nguyen et *al.*, 2018).

Afin de favoriser l'engagement étudiant en ligne, l'enseignant devrait créer et/ou faciliter : a) "des communautés d'apprentissage" ; "négocier des lignes directrices", "intégrer un apprentissage transformateur" (Palloff *et al.*, 1999) ; b) une interaction active en ligne via des forums de discussion (Levy, 2008 ; Casimiro, 2009) ; c) une conception pédagogique efficace (Casimiro, 2016 ; Hricko, 2002). Pour Sawn et *al.* (2000), une conception de cours réussie, un niveau d'apprentissage et de satisfaction élevé des étudiants peuvent rendre compte de la qualité de la conception d'un cours en ligne, du niveau d'apprentissage et de satisfaction des étudiants : 1). La fréquence et la qualité des échanges avec les enseignants ; 2). La discussion dynamique entre les étudiants ; 3). L'interface « transparente » (facilité de navigation sur le site Web).

Les travaux de Dixson (2010) et de Robles et *al.*, (2019) montrent que les canaux de communication multiples peuvent favoriser un engagement étudiant plus élevé et que la communication étudiant-

étudiant et enseignant-étudiant est fortement corrélée à un engagement plus élevé des étudiants dans le cours. C'est pourquoi les enseignants devraient diversifier les moyens d'interagir avec les étudiants et encourager les étudiants à interagir entre eux. Parmi ces cadres théoriques susmentionnés, nous retenons et mobilisons le cadre théorique proposé par Casimiro (2016).

Les travaux présentés ci-dessus nous ont permis de formuler les questions de recherche suivantes :

- 1) Quel est l'impact de la ROC sur la conception des cours et sur la pratique professionnelle des chercheurs et des praticiens ?
1. Dans quelle mesure le module en ligne proposé, basé sur le modèle itératif de la ROC, favorise-t-il l'engagement des étudiants (n= 51) ?

2. Méthodologie

2.1. *Approche méthodologique choisie*

La méthodologie s'appuie sur le modèle itératif de la ROC, une approche méthodologique qui permet d'articuler les visées pragmatiques du praticien avec les moyens que le chercheur se donne pour comprendre les conditions de leur réalisation. Selon Wang et Hannafin (2005), la recherche-design est : « une méthodologie systématique mais flexible visant à améliorer les pratiques éducatives par le biais d'une analyse, d'une conception, d'un développement et d'une mise en œuvre itératifs, basés sur la collaboration entre chercheurs et praticiens dans des contextes réels, et aboutissant à des principes et des théories de conception adaptées au contexte »¹⁰ (p. 6). Elle permet de produire des connaissances ou de vérifier des aspects théoriques existants tout en prenant en compte la complexité des objets d'étude et la dynamique des phénomènes étudiés (Barab et Squire, 2004 ; Reeves, 2006).

Nous nous appuyons essentiellement sur les travaux de McKenny et Reeves (2019). Le modèle itératif implique la révision de chaque étape ou de chaque élément d'un projet avant de passer à l'étape suivante. Ce modèle donne aux formateurs/concepteurs la possibilité de

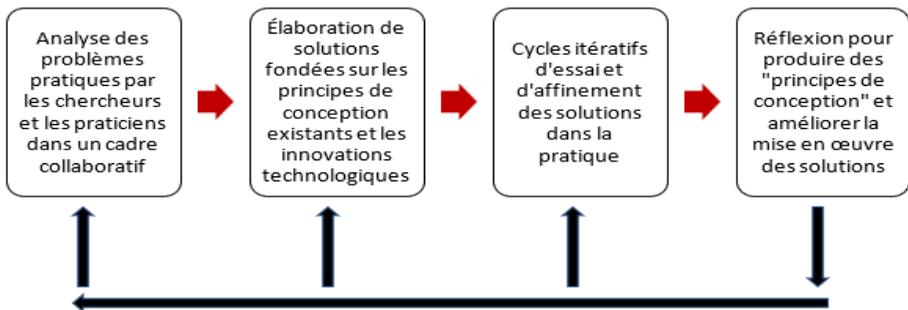
¹⁰ Traduction libre.

concevoir un module en ligne en développant chaque phase individuellement et en évaluant son impact sur les apprentissages des étudiants. Les principales étapes d'un modèle itératif consistent en :

- 1) L'identification des problèmes : cette étape permet d'adapter le contenu du module aux besoins des étudiants.
- 2) La récolte des retours tout au long du processus de conception. Cette étape permet au concepteur de procéder aux modifications à chaque phase.
- 3) La phase test permet de proposer le module aux étudiants en vue de savoir si le contenu proposé est adapté à leurs besoins
- 4) Chaque test implique une évaluation et un cycle de révision qui va permettre de modifier les contenus proposés en vue de les adapter au mieux aux besoins des étudiants. Cette phase permet de mettre la théorie en pratique et de la tester.

La figure ci-dessous illustre les quatre phases du modèle itératif du Design-Based Research (Reeves, 2006, p. 59).

Figure 2 : Les quatre phases du modèle itératif du Design-Based Research selon Reeves (Reeves, 2006, p. 59)



La première phase consiste en l'identification des problèmes pratiques par les chercheurs et les praticiens dans un cadre collaboratif. Dans cette phase, nous pouvons identifier trois éléments clés : le problème, l'analyse documentaire et les expériences des praticiens. En effet, le taux élevé d'abandon dans de nombreux cours en ligne et le manque d'engagement des étudiants ont suscité l'intérêt des chercheurs (Casimiro, 2016). Parmi les dimensions de l'engagement, l'engagement cognitif revêt une importance particulière en raison de son étroite affinité avec l'apprentissage. Dans le cas de ALIVE, le problème ou la

question centrale est de savoir comment créer un module en ligne qui favorise l'engagement étudiant et l'acquisition de compétences interculturelles.

La deuxième phase est la phase de conception. Elle est centrée sur l'élaboration de solutions aux problèmes identifiés : le taux d'abandon dans de nombreux cours en ligne et le manque d'engagement des étudiants. Au cours de cette phase, une revue de littérature est réalisée. Les principes de conception et les cadres existants sont étudiés en profondeur afin d'élaborer un cadre pour la conception de cours (Herrington et *al.*, 2010 ; McKenney Reeves, 2019).

La troisième phase est celle de la mise en œuvre et l'évaluation du module en ligne. Dans la phase 3, le design du cours proposé dans la phase 2 comme solution potentielle au problème sera mis en œuvre et évalué dans le cadre de plusieurs itérations pour déterminer l'efficacité du cours. Il est important de noter que des données sont collectées et analysées dans cette phase spécifique. Quatre axes permettent de guider l'évaluation selon Reeves et Hedberg (2003) : les modalités d'évaluation du module sont proposées, les instruments de collecte de données sont élaborés pour faciliter la prise de décision, des éléments de réponse devraient permettre aux concepteurs de faire les remaniements nécessaires.

La quatrième phase permet aux chercheurs et aux praticiens de réfléchir à l'ensemble du projet et de rendre compte des décisions prises pour l'itération suivante. Ces quatre phases reflètent la démarche méthodologique adoptée pour l'analyse des itérations du projet ALIVE.

2.2. Protocole et recueil des données

Afin de recueillir les données avant, pendant et après le stage, nous avons défini un protocole que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Protocole de recueil des données

Objet d'étude	Mode de recueil de données	Instrument de mesure
<ul style="list-style-type: none"> - Compétences acquises ou développées en stage - Impact de la formation 	Enquêtes par questionnaire (en ligne)	Questionnaire sur Wooclap
<ul style="list-style-type: none"> - Attentes des étudiants : séance de pré-départ - Retours des étudiants : séance de « Debrief » (après le stage) Impact de l'expérience (le contenu du module en ligne, l'accompagnement en période de stage à l'international, usage de la plateforme REAL ¹¹)	Observation directe des deux sessions (avant le départ et Debrief après le retour de stage) (Grille d'observation)	<ul style="list-style-type: none"> - Grille d'observation (cf. annexe 2).
Fréquence et nature des échanges entre les étudiants sur WhatsApp pendant le stage afin de recueillir leur degré d'engagement (voir cadre théorique Casimiro, 2016)	Analyse de contenu	Grille de codage (Méthode d'analyse/codage proposé(e) par Hsieh et Shannon, 2005).

2.3. Méthode de traitement des données : Analyse de contenu thématique à partir des niveaux d'engagement identifiés par Casimiro (2016)

L'objectif de l'analyse de contenu est de mieux comprendre la nature des interactions des étudiants en ligne. Afin de répondre à nos trois questions de recherche, nous avons analysé les échanges qui reflètent le ressenti, les connaissances, les apprentissages des étudiants. Nous avons fait le choix d'effectuer une analyse de contenu thématique à partir des niveaux d'engagement identifiés par Casimiro (2016).

Afin de pouvoir étudier le niveau d'engagement des étudiants, nous avons effectué une analyse de contenu des échanges WhatsApp des étudiants en période de mobilité à l'international en 2019-2020. Selon Casimiro (2016), cinq critères permettent de mesurer

¹¹ REAL : Ressources d'Enseignement et d'Accompagnement en Ligne de l'EHESP.

l'engagement étudiant :

- 1) La nature des questions de discussion ;
- 2) Les facteurs qui « modèrent » la réaction des étudiants ;
- 3) La communauté d'apprentissage ;
- 4) Les caractéristiques des étudiants ;
- 5) L'animation par les enseignants.

Nous avons sélectionné un échantillon d'étudiants qui étaient en mobilité internationale et inscrits dans le groupe WhatsApp créé à cet effet. Le groupe était composé de 14 étudiants en Master en santé publique à l'EHESP. Les réponses des étudiants ont été examinées, ainsi que d'éventuels facteurs qui auraient pu influencer leur engagement ont été examinés à partir des critères proposés par Casimiro (2016).

Nous avons fait le choix d'effectuer une analyse de contenu thématique car elle permet de « repérer des noyaux de sens qui composent la communication » (Bardin, 2013). L'analyse qualitative de contenu permet l'interprétation subjective du contenu des données d'un texte par un processus de classification systématique de codage et l'identification de thèmes ou patterns (Hsieh et Shannon, 2005, p. 1278)¹². L'approche d'analyse de contenu adoptée est celle de l'analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005). Dans le cadre de ce type d'analyse de contenu, les codes ou les catégories sont définis avant et pendant l'analyse des données. Ces codes/catégories sont identifiés à partir de la théorie et des résultats significatifs de l'enquête de terrain.

3. Présentation et interprétation des résultats

Afin de répondre aux deux questions de recherche que nous avons présentées au préalable, nous proposons dans cette partie une présentation et interprétation des données recueillies. Nous proposons de développer les résultats qui permettent de répondre aux deux questions de recherche suivantes : 1). Quel est l'impact de la ROC sur la

¹² Traduction libre : « qualitative content analysis is defined as a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns » (Hsieh et Shannon, 2005, p. 1278).

conception des cours et sur la pratique professionnelle des chercheurs et des praticiens ? 2) En quoi les activités proposées dans le cadre du modèle itératif de la ROC permettent-elles aux étudiants inscrits en master de l'EHESP (n= 51) de s'engager dans leur expérience internationale et les compétences développées ? En effet, ces deux questions sont imbriquées. Nous expliciterons cet aspect dans la partie qui suit, en commençant par la deuxième question de recherche.

3.1. Quel est l'impact de la ROC sur la conception des cours et sur la pratique professionnelle des chercheurs et des praticiens ?

Lors de la première itération en juillet 2018, l'équipe a constaté une interaction faible entre les étudiants en mobilité sur l'espace REAL (Moodle). En effet, selon les étudiants, l'espace Moodle ne favorise pas l'échange et l'interaction. C'est la raison pour laquelle en novembre 2019, lors de la séance de pré-départ, la porteuse du projet a demandé aux étudiants de dire sur quel support ils préféreraient être sollicités pour l'accompagnement interculturel et thématique. 64% des étudiants ont choisi l'application WhatsApp. L'équipe a donc décidé de créer des groupes WhatsApp centrés sur les sept thématiques de stage.

La première itération a permis aux étudiants de faire des propositions aux enseignants et concepteurs du module. Nous en présentons quelques-unes :

- Faire une trame plus précise de définition du thème de stage pour les structures ;
- Proposer des activités qui prendraient moins de temps. En effet, les étudiants nous ont expliqué qu'ils étaient pris par la découverte de l'établissement et du pays d'accueil à l'étranger, ce qui leur laissait moins de temps voire d'intérêt pour faire des exercices en ligne ;
- Proposer des activités centrées sur la spécialisation des étudiants. En effet, les premières activités proposées en 2018 étaient centrées sur les stéréotypes et les différences culturelles. Les étudiants ont proposé que les activités soient plus centrées sur les différences culturelles dans les pratiques des professionnels de santé.
- Mettre en contact un ancien élève du même lieu de stage.

L'analyse de ces retours a permis aux enseignants et concepteurs du

module de repenser le contenu de la formation afin d'adapter les contenus du module aux besoins des étudiants et de recentrer la formation sur l'apprenant. En effet, les activités proposées aux étudiants en mobilité ont été centrées sur les différences culturelles dans les pratiques de management des établissements de santé à l'étranger.

Lors de la deuxième itération en 2019, les étudiants ont donc comparé les pratiques de management des établissements de santé en France et à l'étranger. Voici quelques verbatims des étudiants :

Étudiant X : « Au Mexique, il faut arriver à traduire un peu parce que les gens sont très positifs ils disent oui et ils ne vont pas forcément nous aider derrière. Tu peux aussi avoir des interlocuteurs qui sont très enthousiastes au moment de la réunion mais qui après ne feront pas forcément ce en quoi ils se sont engagés ».

Étudiant Y : « Vous allez travailler aussi avec des personnes qui viennent de cultures professionnelles différentes qui n'ont pas les mêmes stratégies la même approche qu'au niveau international où on identifie très clairement la différence culturelle mais c'est aussi avoir conscience qu'avec les personnes de même nationalité de même travail ne vont pas avoir les mêmes pratiques, les mêmes conceptions aussi du travail et des attentes de chacun donc c'est pour ça aussi qu'on trouve important de voir avec vous ces compétences et ces qualités pour vous dire j'ai travaillé ça dans ce contexte là parce que en particulier c'était propice pour les travailler mais je vais aussi pouvoir réutiliser ces parties ».

Étudiant Z : « Bah en fait ce qu'était intéressant c'est que moi j'ai... je l'ai passé dans un centre de formation et d'amélioration continue et ce qu'était intéressant c'est de vraiment que en dehors de la pratique ils allaient réglementairement aussi au texte l'idée qu'ils avaient tous deux... euh.. deux boulots différents de vite faire leur boulot et puis celui de l'améliorer à chaque fois qu'ils faisaient n'importe quelle activité dans leur boulot ils avaient le devoir aussi de voir comment est-ce qu'ils pouvaient l'améliorer et euh... pendant deux mois j'ai vraiment vu complètement comment ils faisaient et c'est un fonctionnement rigoureux et au début un peu frustrant parce que coup bah ils... ils font des trucs mais avant qu'ils mettent en œuvre quelque chose il se passe beaucoup de temps ».

Ces deux itérations et verbatims montrent bien que l'exercice a permis aux étudiants de s'approprier de nouveaux savoirs en lien avec leur formation afin de pouvoir les appliquer dans d'autres contextes. Lors de la troisième itération, les propositions des étudiants étaient plus centrées sur la coordination entre l'établissement d'accueil et l'établissement d'origine, sur l'importance de la coordination entre les deux tuteurs de stage en France et à l'étranger. Ces propositions nous ont

été précieuses pour améliorer la qualité de l'accompagnement des étudiants en mobilité internationale. Cela vient corroborer les travaux de Bovill *et al.*, (2016) et de Martens *et al.*, (2019). En effet, le rôle que les étudiants ont joué en 2018 et en 2019 a largement contribué non seulement à l'adaptation du contenu de formation mais aussi à une prise de conscience des enseignants et des praticiens de la nécessité d'associer les étudiants à la conception et à l'évaluation du module. Le choix de la démarche itérative du ROC a offert une opportunité aux enseignants et concepteurs du module de repenser le contenu de la formation. Le choix d'associer les étudiants à toutes les étapes du projet a favorisé une transition vers un enseignement centré sur l'apprenant et par conséquent, une évolution des pratiques professionnelles.

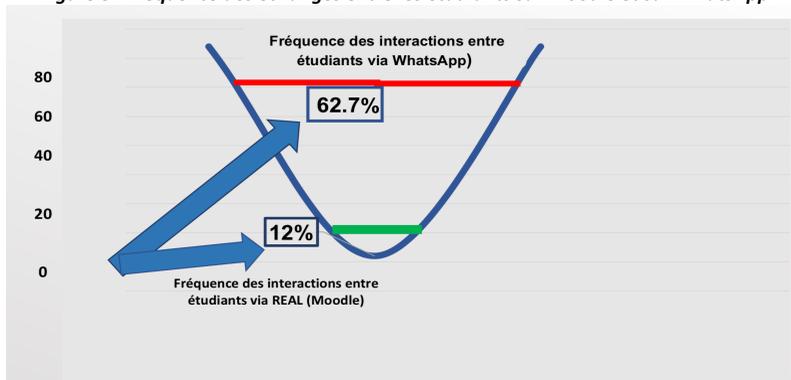
3.2. Dans quelle mesure la conception du cours en ligne favorise-t-elle les niveaux d'engagement des étudiants ?

Avant de présenter les résultats qui nous ont permis de mesurer le niveau d'engagement des étudiants, il est important de rappeler que le choix des étudiants de l'application WhatsApp a permis aux enseignants de proposer des thématiques inhérentes à la formation pour favoriser l'interaction entre les étudiants en mobilité. Nous les présentons dans la liste ci-dessous :

- 1) Stratégies et pilotage
- 2) Ressources humaines
- 3) Santé connectée et système d'information
- 4) Coopération de système de santé
- 5) Enfant et handicap
- 6) Personnes âgées

Nous avons effectué une analyse de contenu des échanges entre les 51 étudiants pendant leur période de mobilité internationale. L'examen des résultats montre que les échanges entre les étudiants sur la plateforme Moodle étaient rares (12%) alors que les échanges sur WhatsApp étaient plus fréquents (62.7%). La figure 3 ci-dessous permet d'illustrer ces résultats :

Figure 3 : Fréquence des échanges entre les étudiants sur Moodle et sur WhatsApp



Les échanges sur WhatsApp¹³ permettent d'identifier le niveau d'engagement des étudiants. Les échanges entre les étudiants ont été examinés et classés en fonction de la qualité de la contribution de l'étudiant à la discussion. Les réponses reflétaient soit une réponse courte, une simple contribution à la discussion ou des réponses qui illustraient une réflexion critique. La classification des contributions des étudiants était analysée à partir des travaux de Casimiro (2016) qui identifie les six niveaux d'engagement¹⁴ que nous présentons dans la

¹³ Les échanges des étudiants sont présentés en annexe.

¹⁴ 1) La non-réponse - engagement cognitif nul ou probablement minimal. Il peut y avoir un engagement personnel dans le contenu du cours mais aucune preuve n'est observable.

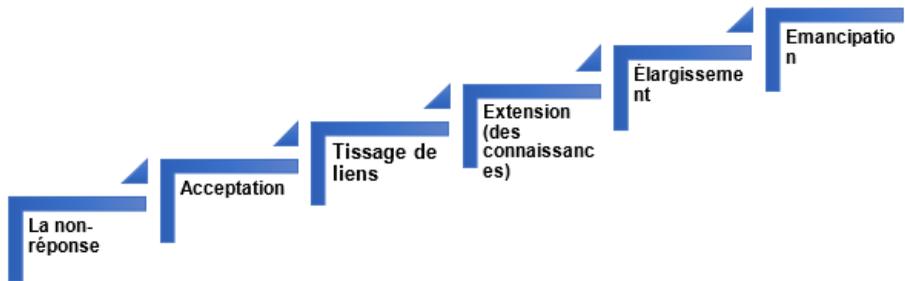
2) Évaluer/accepter implicitement - peu d'engagement cognitif. Exprimer un simple accord avec la réponse d'un camarade de classe peut indiquer une certaine réflexion, en particulier lorsque celle-ci est parallèle à ses idées. Cependant, le simple fait d'être d'accord peut également signifier la simple reconnaissance d'une bonne réponse, un désir de se connecter avec les autres, une dissimulation de son manque de compréhension ou le fait que sa présence en classe soit ressentie. Par conséquent, cela n'indique pas toujours une compréhension claire de la leçon.

3) Établir des liens - un certain engagement cognitif. L'étudiant tente de répondre mais fonde sa réponse uniquement sur ses opinions ou expériences personnelles et manque donc d'érudition.

4) Extension - L'étudiant répond à la question en se basant sur des recherches ou des preuves scientifiques et montre son intérêt en posant des questions supplémentaires ou des clarifications dans le même ordre d'idée.

figure ci-dessous (la figure 4 permet d'illustrer ces niveaux d'engagement) :

Figure 4 : Les six niveaux d'engagement identifiés par Casimiro (2016)



Les résultats montrent que la majorité des étudiants (19 étudiants sur 31) ont atteint le niveau « d'extension », tandis que (3 sur 31) ont atteint le niveau « d'élargissement ». Ces résultats montrent que le dispositif ALIVE a réussi à engager la majorité des étudiants sur le plan cognitif. Par exemple, certains étudiants parlent de leur implication dans un travail de recherche : « Création des outils pour améliorer la prise en charge des patients âgés : j'élabore des questionnaires et irai interroger patients et personnels ». D'autres étudiants se sont impliqués dans la « Coordination et la production de rapports d'encadrement de groupes d'experts et de suivi des États membres dans le cadre du semestre européen ou dans la « ...Rédaction d'une note comparative des outils de coordination des parcours des personnes âgées (annexe1).

Cependant, il est important de noter que plusieurs étudiants sont moins engagés au niveau cognitif : (3,9% non-réponse, 13,8% acceptation et 9,8% tissage des liens). Il est également important de noter qu'aucun des étudiants n'a pu atteindre le niveau « d'émancipation » qui reflète, comme le décrit Casimiro (2016), un

5) Élargissement - L'étudiant répond à la question en l'élargissant, mais aussi (a) en ajoutant de nouvelles idées à la discussion, (b) en appliquant les concepts appris à de nouvelles situations, ou (c) en considérant les implications dans d'autres domaines du sujet.

6) Émancipation - L'élève fait preuve de maîtrise du sujet en exerçant son esprit critique et en se forgeant des convictions personnelles sur la question traitée. À ce stade, l'étudiant est capable de s'engager dans un conflit intellectuel (443-444).

niveau de maîtrise du sujet qui permet à l'étudiant de s'engager dans un conflit intellectuel. Le tableau ci-dessous illustre ces résultats :

Tableau 2 *Fréquence des échanges entre les étudiants sur WhatsApp et niveaux d'engagement des étudiants*

Niveau d'engagement	Nombre of Posts n = 51	%
1. La non-réponse	2	3.9
2. Acceptation	7	13.8
3. Tissage des liens	5	9.8
4. Extension	32	62.74
5. Élargissement	5	9.8
6. Émancipation	0	0

Niveaux d'engagement identifiés via la fréquence des interactions entre étudiants sur WhatsApp

Discussion et conclusion : éléments saillants et perspectives

L'objectif de cette étude était de contribuer aux recherches sur l'engagement des étudiants en ligne dans le cadre de l'approche de la ROC qui a été adoptée pour mettre en œuvre le projet ALIVE. Les résultats présentés dans cette contribution reflètent une évolution vers une transformation de la pratique professionnelle qui s'est concrétisée via l'association des étudiants aux différentes étapes du projet : sa conception, sa mise en œuvre et son évaluation. Les résultats de cette recherche suggèrent que la combinaison des approches théoriques et méthodologiques, renforcée par l'environnement numérique, a permis aux enseignants d'embrasser l'innovation dans l'enseignement supérieur par l'amélioration de la pratique professionnelle et la promotion de l'engagement et de l'apprentissage des étudiants.

Les résultats de notre recherche corroborent les résultats de Dixson (2010 ; 2015) qui montrent que la communication entre les étudiants eux-mêmes et leur enseignant est essentielle pour susciter l'intérêt des étudiants en ligne. Les résultats confirment aussi le constat de Nortvig et *al.* (2018) qui considèrent que l'interaction étudiant-étudiant, étudiant-enseignant et étudiant-contenu, sont parmi les facteurs dominants de l'engagement des étudiants dans les cours en

ligne. La mise en place d'un groupe WhatsApp à des fins socio-académiques a permis de mesurer l'engagement étudiant, d'identifier les besoins des étudiants en vue de leur proposer un contenu adapté. Elle a également permis aux enseignants de se rendre compte de l'importance de proposer un contenu de plus en plus centré sur l'étudiant à la suite du processus itératif impliquant toutes les parties prenantes.

Cette étude exploratoire, même avec un échantillon étudiant limité et assez homogène, a encouragé et révélé une dynamique de réflexion des praticiens qui, à son tour, a favorisé l'engagement des étudiants. Par ailleurs, elle représente une ressource potentielle pour l'étude du processus d'hybridation. En effet, le processus d'hybridation permet « l'exploration de nouvelles formes pédagogiques » (Ladage, 2016, p. 5). D'ailleurs, l'implication des étudiants dans la démarche itérative reflète l'originalité du projet ALIVE. Ces résultats encourageants soulignent et témoignent de l'importance du rôle que peut jouer la ROC dans la conception et la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique numérique. Par-dessus tout, dans sa contribution à la recherche dans ce domaine, cette étude a dévoilé un domaine qui mérite d'être exploré davantage afin d'améliorer nos connaissances pour que l'on puisse mettre tout en œuvre pour faciliter l'engagement étudiant.

Références bibliographiques

Bardin L. 2013. *L'analyse De Contenu*. Presses Universitaires de France, Quadrige Manuels, Paris.

Bovill C., Cook-Sather A., Felten P. et al. 2016. « Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships », dans *Higher Education*, vol. 71, n° 2, pp. 195-208.

Brault-Labbe A. et Dube L. 2010. « Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université », dans *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), p. 80.

- Carini R M., Kuh G. D. et Klein S. P.** 2006. « Student engagement and student learning: Testing the linkages », dans *Research in higher education*, vol. 47, n° 1, pp. 1-32.
- Casimiro L T.** 2016. « Cognitive engagement in online intercultural interactions: Beyond analytics », dans *International journal of information and education technology*, vol. 6, n° 6, p. 441.
- Cosnefroy L. et Annoot E.** 2014. « Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? », dans *Recherche et Formation*, 77(3), pp. 9-15.
- Coulson D. et Harvey M.** 2013. « Scaffolding student reflection for experience-based learning: A frame-work », dans *Teaching in Higher Education*, 18(4), pp. 401-413.
- Deardorff D K.** 2004. « Internationalization : In search of intercultural competence », dans *International Educate*, 13(3), pp. 13-15.
- Desgagné S.** 1997. « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, pp. 371-393.
- Dixson M D.** 2010. « Creating Effective Student Engagement in Online Courses: What Do Students Find Engaging? », dans *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 10, n° 2, pp. 1-13.
- Dixson M D.** 2015. « Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE) », dans *Online Learning*, vol. 19, n° 4, pp. 143-157.
- Eastes R-E.** 2013. *Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences* [Thèse de doctorat, Université Panthéon-Sorbonne-Paris I, Université de Genève, Département de philosophie].
- Fredricks J., Blumenfeld P. et Aris A.** 2004. « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence », dans *Review of Educational Research*, vol. 74, no. 1, pp. 67-69.
- Gallagher T L. et Fazio X.** 2019. « Multiple layers: Education faculty reflecting on design-based research focused on curricular integration », dans *Qualitative Research in Education*, vol. 8, n° 1, pp. 27-59.
- Herrington J., Reeves TC. et Oliver R.** 2010. *A guide to authentic e-learning*. London: Routledge.

- Hsieh H-F.** et **Shannon S E.** 2005. « Three approaches to qualitative content analysis », dans *Qualitative health research*, vol. 15, n° 9, pp. 1277-1288.
- Johnson C., Hill L., Lock J.** et al. 2017. « Using design-based research to develop meaningful online discussions in undergraduate field experience courses », dans *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, vol. 18, n° 6, pp. 36-53.
- Ladage C.** 2016. « L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés », dans *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 32, n° 32(2).
- Lewis A D., Huebner E S., Malone P S.** et al. 2011. « Life satisfaction and student engagement in adolescents », dans *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40, n° 3, pp. 249-262.
- Maki R H.** et **Maki W S.** 2007. « Online Courses », dans DURSO Francis T, *Handbook of applied cognition* (2nd ed, pp. 527-552). Wiley et Sons Ltd, New York.
- Martens S E., Meeuwissen S N E., Dolmans D H J M.,** et al. 2019, "Student participation in the design of learning and teaching: Disentangling the terminology and approaches", dans *Medical teacher*, vol. 41, n° 10, pp. 1203-1205.
- Mckenney S.** et **Reeves T.** 2019. *Conducting educational design research* (2^e éd.). Routledge, Taylor et Francis Group, Londres.
- Michaut C.** et **Roche M.** 2017. « L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire », dans *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 33, n°1. DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1171>
- Nortvig A-M., Petersen A. K et Balle S H.** 2018, « A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement », dans *Electronic Journal of E-learning*, vol. 16, n° 1, p. 46-55.
- Oh E G.** et **Kim H S.** 2016. Understanding Cognitive Engagement in Online Discussion: Use of a Scaffolded, Audio-based Argumentation Activity, dans *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 17, n°5.
- Paivandi S.** 2018. « Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants », dans *Revue française de pédagogie*, n° 1, p. 99-116. DOI : 10.4000/rfp.7546 (consulté le 01/04/2021).
- Pirot L.** et **De Ketele J-M.** 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux

facultés contrastées », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, pp. 367-394. DOI : 10.7202/000127ar (consulté le 01/04/2021).

Reeves T C. et **Hedberg J C.** 2003. *Interactive learning systems evaluation*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.

Reeves T C. 2006. « Design research from a technology perspective », dans Van Den Akker J., Gravemeijer k., Mckenney S. et Nieveen N. (dir.). *Educational design research*, pp. 86–109. Routledge, Londres.

Robles H., Guerrero J., Llinas H, et *al.* 2019. « Online teacher-students interactions using WhatsApp in a law course », dans *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 18, p. 231-252.

Robinson C. et **Hullinger H.** 2008. « New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning », dans *Journal of Education for Business*, vol. 84, n° 2, pp. 101-109.

Romainville M. 2000. *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan, Paris.

Sanchez E. et **Monod-Ansaldi R.** 2015. « Recherche collaborative orientée par la conception : Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage », dans *Éducation et Didactique*, vol. 9, n°2, pp.73-94.

Zhu E. 2006. « Interaction and cognitive engagement: An analysis of four asynchronous online discussions », dans *Instructional Science*, vol. 34, n°6, pp. 451–480. DOI : <https://doi.org/10.1007/s11251-006-0004-0>

Chapitre 2 - La linguistique de corpus au service des langues dites de spécialité, professionnelles et sur objectifs universitaires ?

Corpus numériques : Critères pour l'enseignement des langues

Cristelle Cavalla

Université Sorbonne Nouvelle

DILTEC EA 2288

Résumé

Dans cet article, il est question de critères pour le choix de corpus numériques à introduire en classe de langue pour l'enseignement et l'apprentissage. Pour ce faire, il sera question de voir ce qu'est un corpus numérique tel que nous l'entendons ici, puis nous aborderons la question de leur insertion en classe de langue : pourquoi et comment, et enfin, nous proposerons une grille de critères de choix. Une telle réflexion arrive après plusieurs années de réflexions sur l'introduction des corpus numériques en classe de langue. Il est nourri notamment de constats faits en cours avec des étudiants en formation initiale et des enseignants en formation continue pour l'enseignement des langues (essentiellement en master DDL à l'USN) et en formation d'apprentissage de la langue (en Français Langue Étrangère). L'article est donc un récapitulatif de ces constats sous forme de réflexions pour l'aide au choix de ces outils en fonction des objectifs pédagogiques de chacun.

Mots clés

Corpus numériques, classe de langue, enseignement, apprentissage, langue étrangère, formation d'enseignant, formation initiale, formation continue, critères, grille.

Introduction

Dans cet article, nous souhaitons proposer des critères de choix des corpus numériques – écrits et oraux – pour les utiliser en classe de langue. Pour ce faire, notre réflexion est inspirée de Sinclair (Sinclair, 2004a) et nous commencerons par rappeler ce qu'est un corpus numérique, puis pourquoi et comment intégrer les corpus en classe de

langue et enfin nous aborderons les critères de choix des corpus. Nous verrons que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage et les choix pédagogiques de l'enseignant sont à prendre très au sérieux pour l'utilisation de ces outils.

Nous allons d'abord expliquer rapidement ce qu'est un corpus numérique sur la base de la linguistique de corpus pour l'enseignement des langues : son contenu, sa fabrication, sa cohérence typologique et linguistique (Rastier, 2002 ; Sinclair, 1998). Nous aborderons ensuite la question du pourquoi, en d'autres termes, ce que les corpus apportent à la classe de langue. Enfin, nous verrons l'intégration pédagogique des corpus en classe de langue (Boulton et Tyne, 2014), c'est-à-dire comment les intégrer dans la classe de langue. L'article sera jalonné d'exemples de corpus numériques oraux et écrits, pour le français uniquement, accessibles et gratuits en ligne pour tous. Cette présentation aboutira à l'extraction de critères de choix des corpus numériques en fonction des objectifs d'enseignement que chacun veut mettre en place dans sa classe. Ces critères seront formulés en prenant en compte les éléments évoqués précédemment afin de toucher au maximum les contextes variés que nous rencontrons tous, sachant qu'il est difficile de tout envisager.

Avant de commencer, j'évoque cette phrase de Michel Serres, énoncée lors de conférences (pour la plupart en ligne) et présente dans son ouvrage « La petite Poucette » (Serres, 2012), qui nous a inspiré pour cette réflexion : « Les nouvelles technologies nous ont condamnés à devenir intelligents ! ». Ce constat optimiste de Michel Serres est à mettre à l'honneur ici, semble-t-il, car nous sommes dans un cadre de nouvelles technologies (Grosbois, 2012) et nous devons être créatifs à leur rencontre. Pourquoi ? Parce que ces technologies nous donnent déjà tout, comme le dit Michel Serres, nous avons un grand nombre de savoirs devant nous et il faut désormais penser à comment utiliser, répertorier, ranger, classer cette masse de données. Elles ne sont plus nouvelles en tant que « technologies » – ?même si des avancées techniques se font régulièrement – mais elles le sont en tant qu'éléments à utiliser et à didactiser. Nous devons donc faire preuve d'imagination. Pour un enseignant de langue, l'imagination se déploie autour de l'insertion d'outils nouveaux qui peuvent aider à développer l'enseignement et l'apprentissage dans une classe de langue ; c'est ici

que ce situe la nouveauté. Le constat de Boulton en 2008 – déjà plus de 10 ans – de l’absence de ces corpus dans les classes de langue n’a guère évolué. Notre propos se situe donc bien dans le cadre de l’imagination et de la créativité.

Cet article suivra alors le plan évoqué ci-dessus, selon trois entrées : 1/ Qu’est-ce qu’un corpus pour l’enseignement/apprentissage des langues ? 2/ Pourquoi et comment intégrer les corpus en classe de langue ? 3/ Comment choisir les corpus pour la classe de langue ? L’objectif étant l’élaboration d’une grille de critères de choix de corpus numérique pour la classe de langue.

1. Qu’est-ce qu’un corpus ?

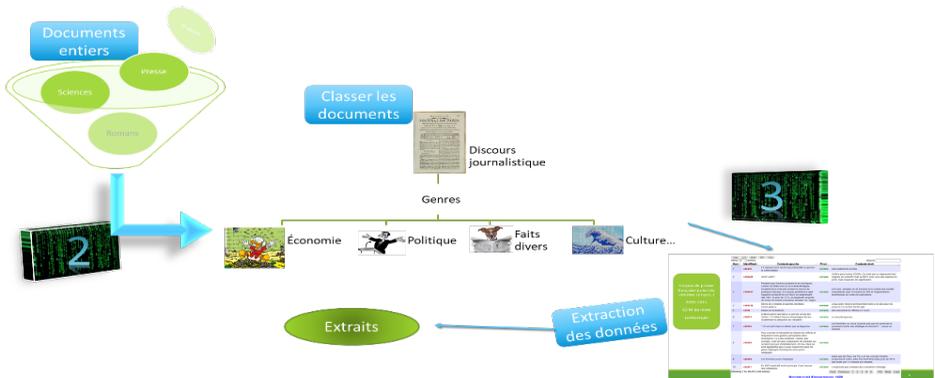
Un corpus numérique tel que nous l’entendons, rassemble des textes auxquels l’utilisateur n’a accès qu’à des extraits. Ces textes sont étiquetés (ce qui permet le repérage par la machine) en fonction de critères définis en amont par les concepteurs selon leurs besoins. Ainsi, les informaticiens et les linguistes (voire les informaticiens-linguistes : les talistes, spécialistes du TAL, le Traitement Automatique des Langues) – souvent concepteurs de ces outils – ne pensent pas toujours à l’utilisation didactique qui peut en être faite. Il est alors de notre ressort d’imaginer comment utiliser ces outils, voire d’en détourner leur utilisation première car nous n’avons pas les mêmes objectifs d’utilisation que les informaticiens et les linguistes.

Les textes rassemblés dans un corpus, ont des éléments en commun, et peuvent présenter une certaine homogénéité discursive quand il s’agit de textes d’un même discours, d’un même domaine de spécialité (par exemple un corpus de presse écrite). En revanche, les corpus davantage généralistes peuvent être très hétérogènes : textes de presse (ex : corpus Lexicoscope, Corpus Français de Leipzig), de littérature (ex : corpus Lexicoscope), de blogs (ex : Corpus Français de Leipzig), d’articles scientifiques (ex. corpus Scientext, corpus Lexicoscope) ou encore sont issus de blogs du web (discours généraliste ; ex. Corpus Français de Leipzig). Enfin, ces textes rassemblés, donc ce corpus, peuvent être rangés/classés de façon à ce que les utilisateurs puissent les interroger en ligne pour diverses études et applications. C’est ici que les didacticiens peuvent intervenir afin de

pouvoir faire des requêtes qui servent à l'enseignement et l'apprentissage des langues. La définition du « corpus » de Sinclair résume bien cela :

Un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon au langage [TDA]¹. La dimension « d'échantillon de langage » (« a collection of piece of language ») est importante pour l'enseignement des langues car il faut bien avoir en tête qu'il s'agit d'un regroupement de textes, mais pas de tous les textes possibles écrit dans la langue. Il s'agit d'un échantillon c'est-à-dire d'une partie seulement de la langue et donc le corpus ne peut pas nous donner toutes les acceptions possibles dans l'ensemble des occurrences de la langue. Ainsi, si on interroge un corpus et qu'il ne nous donne pas d'exemple, ceci ne signifie pas que des exemples n'existent pas, ceci signifie que dans ce corpus, des exemples n'existent pas mais qu'on pourrait peut-être en trouver dans d'autres corpus.

Schéma 1 : Élaboration d'un corpus



Le schéma 1 permet de visualiser très schématiquement et rapidement, le processus de fabrication d'un corpus. D'abord les concepteurs sélectionnent des textes, puis ils les classent selon des règles linguistiques décidées en amont : par exemple, dans le discours

¹ A corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language. (Sinclair, 1996).

journalistique se trouve le genre « politique » ou « faits divers ». Enfin, dans le point 3 on voit que tout est rangé et c'est ici que les informaticiens réfléchissent à l'extraction : que veut-on extraire ? à l'aide de quelle requête et que veut-on faire avec ces textes rassemblés et classés ? Par exemple, nous pouvons formuler la requête d'extraction de toutes les phrases contenant le mot « confinement » dans un journal en particulier et durant une période précise ; ceci donne l'exemple suivant extrait du Lexicoscope² :

Copie d'écran 1 : Extraction du mot « confinement » dans le Lexicoscope

Concordances		
Contexte gauche	Nœud	Contexte droit
¶ Deux cents membres du personnel des hôpitaux de Creil et de Compiègne, dans l'Oise, principal foyer de contagion, ont été placés en	confinement	
La ministre de la santé plaide en revanche pour un « auto	confinement	» à domicile.
Il n'en reste pas moins que cela suggère une tendance, qui semble démontrer le bien-fondé de mettre en place des zones de	confinement	, puis de les étendre progressivement à l'ensemble du territoire.
Depuis vendredi, de plus en plus de pays dont la France, lundi, et la Belgique, mardi ont décidé le	confinement	de leur population, les frontières à l'intérieur de l'UE ont continué à se fermer, mettant en péril le marché unique, les Bourses
Eux, ce n'est pas le confinement qui les embête, c'est le	confinement	à proximité des parents !

5 rows |< < 1-5 of 155 > >|

Cette Copie d'écran 1 donne à voir des phrases contenant le mot « confinement ». Plusieurs informations en amont ont permis cette extraction et surtout plusieurs choix :

² URL : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_2.0/analytics

- Le type de discours : journalistique, le journal Le Monde
- La date des articles : mars-juillet 2020

D'autres informations sont importantes à connaître pour les futures analyses : le nombre de mots au total (près de 60 millions) et le nombre d'occurrences du mot « confinement » (environ 6500). D'autres informations viennent éclairer l'utilisation du mot comme la dispersion ou la spécificité au plan statistique ou le contexte élargit au plan discursif. Nous n'entrerons pas ici dans ces éléments pourtant forts pertinents.

Dans cet exemple, la linguistique de corpus révèle l'un de ses potentiels pour l'enseignement des langues : une grande masse de données. Pour y avoir accès il faut alors que les informations de contenu, de cohérence typologique et linguistique soient connues des utilisateurs. C'est ici que la collaboration entre futurs utilisateurs est essentielle. De ce fait, les linguistes, les talistes et les didacticiens s'associent afin que l'outil final soit approprié aux attentes de chacun. Fabriquer un corpus numérique – sont exclus ici les corpus élaborés par des apprenants – pour l'enseignement des langues, serait peine perdue si les concepteurs ne tenaient pas compte des attentes des didacticiens utilisateurs. Ainsi, que ce soit pour le contenu, pour la fabrication et le classement des données ainsi que pour leur interrogation, dans les trois étapes, chacune des compétences des trois disciplines sont convoquées. Ensuite, les didacticiens peuvent réfléchir à l'intégration de ces outils en classe de langue.

2. Pourquoi et comment intégrer les corpus en classe de langue ?

2.1. *Pourquoi les corpus en classe de langue ?*

Les corpus numériques représentent de grands échantillons de langue contenant des milliers d'exemples (Sinclair, 1996). Le Corpus français de Leipzig³ contient environ 1,5 milliard de mots et le Lexicoscope environ 790 millions de mots. De tels outils sont des mannes considérables pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Les acteurs de la classe de langue peuvent avoir accès à ces exemples et donc peuvent faire de nombreuses recherches et analyses.

³ URL: https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=fra_mixed_2012

pour l'oral, les corpus numériques donnent à découvrir des phénomènes langagiers et leur abord de plus en plus simple permet une autonomie dans la recherche et l'apprentissage.

2.2. Comment intégrer les corpus en classe de langue ?

Nous venons de voir pourquoi intégrer les corpus en classe de langue, voyons désormais comment les intégrer en classe de langue. Une fois le corpus choisi par l'enseignant en fonction du type de discours dont il a besoin (presse, science...), du type de corpus : écrit ou oral, et d'autres critères que nous évoquerons plus tard, il est alors question de la didactisation de l'outil pour les apprenants.

La transposition didactique des corpus en classe de langue (Boulton et Tyne 2014) est une tâche pour le didacticien. Puisque nous connaissons les apports que ces outils permettent d'intégrer à la classe de langue, reste à penser comment les intégrer. Pour répondre à cela, nous présenterons des approches didactiques susceptibles d'aider à intégrer ces outils en classe de langue à la fois directement dans la classe et hors les murs – en autonomie pour les apprenants – et voir quel type d'enseignement et d'apprentissage il est possible de développer (Cavalla, 2018a) selon les contextes et les objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Chercher un mot dans un corpus peut se faire de plusieurs façons, ou bien chercher ce que le corpus peut nous montrer est un autre type de requête à envisager (Cavalla, 2019 ; Kübler, 2014). L'un des critères de choix des corpus est sa taille : grand corpus ou petit corpus. Chambers et al (20011) optaient pour un petit corpus, ce qui est un choix judicieux pour une entrée de type DDL - Data Driven Learning - (Sinclair (ed.) 2004b) ou pour travailler de façon inductive et quantitative. En effet, l'entrée par DDL permet, par exemple, de voir le contenu du corpus et notamment des éléments fréquents quel que soit le type de corpus (les verbes ou les adverbes par exemple). Il s'agit donc de faire travailler les apprenants sur des éléments courants, que le

⁵ Inter-phonologie du français contemporain, URL : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/index.php?id=83>

⁶ Enquêtes SocioLinguistiques à Orléans, URL : <http://eslo.huma-num.fr/>

⁷ Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000, URL : <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/Corpus.html>

corpus donne à voir facilement car ces éléments seront présents dans tous les types de discours. En revanche, si l'enseignant veut amener les apprenants à découvrir des éléments spécifiques (un mot en particulier ou un élément figé spécifique), parfois peu présents dans certains corpus mais très fréquents dans certains types de discours, alors il faudra un grand corpus voire, un corpus spécialisé. Quand on envisage ce dernier type de recherche, il s'agit d'une entrée dite « corpus-based » (Léon, 2008), c'est-à-dire davantage déductive et qualitative. Afin de trouver des éléments singuliers, il convient que la taille du corpus soit importante. Cela se vérifie avec les formes figées (Tutin et Kraif, 2017) par exemple. Certaines vont être présentes dans des corpus dits « généraux » tels ceux qui rassemblent des textes de presse (Lexicoscope : « le grand chassé-croisé (des vacances) », « un monstre sacré du cinéma ») tandis que d'autres seront spécialisées et apparaîtront principalement dans des discours scientifiques (Scienquest : « émettre l'hypothèse », « par exemple », « des résultats pertinents ») ou professionnels (Cuisitex : « écraser l'ail », « râper le fromage », « écaler l'œuf »). La taille du corpus est importante à prendre en compte car ce sont des éléments linguistiques présents dans de nombreux discours spécialisés mais présents une seule fois dans chaque texte. Par exemple, si on prend « émettre une hypothèse », cette collocation (sorte de forme figée) apparaît quasiment dans tous les écrits scientifiques, mais seulement une à deux fois par texte donc au final la fréquence d'une telle forme est peu élevée. Pourtant il s'agit d'un élément primordial dans l'écrit scientifique et tout apprenant qui rédige un article scientifique en français sera amené à utiliser cette collocation.

Une fois la taille et le type de corpus choisi, la question pédagogique suivante apparaît : les apprenants interrogent-ils directement le corpus en ligne ou pas ? Pour cette question, deux entrées sont encore possibles : soit l'enseignant édite des extractions du corpus et fait travailler les apprenants à partir de ce choix limité. Soit l'enseignant place les apprenants devant le corpus et ils doivent faire les requêtes d'interrogation. La taille du corpus va donc être un choix crucial ici car sur un petit corpus choisi et imprimé par l'enseignant, les apprenants auront peu d'exemples tandis que sur un grand corpus ils risquent d'avoir à trier des centaines d'exemples. Tout dépend de ce qu'on veut leur montrer.

Si on place les apprenants devant un corpus, il est important de savoir que ces outils sont comme des applications sur les téléphones par exemple, ils ne sont pas compliqués à interroger. Désormais on trouve des interfaces simples avec une case dans laquelle on inscrit le mot ou l'expression recherchée (Lexicoscope ou Corpus français de Leipzig). Ce qu'il est important de faire comprendre aux apprenants est l'apport de ces outils : ils permettent d'extraire des exemples précis et pas des sites dans lesquels se trouvent le mot comme dans des moteurs de recherche classiques tels que Google ou Qwant. Toutefois, on peut demander aux apprenants de chercher un exemple sur un moteur de recherche afin de partir de ce qu'ils connaissent (Boulton et Tyne, 2014). Une grande quantité de sites va leur être proposée et il sera difficile (voire impossible) d'extraire des exemples dans chacun d'entre eux. En revanche, une telle recherche fait émerger des questions pour des requêtes plus précises afin d'extraire précisément ce qu'on cherche (Kübler, 2014). C'est donc à ce moment-là que nous pouvons montrer des corpus aux apprenants afin qu'ils cherchent et trouvent le mot ou l'expression qui les intéresse.

C'est alors que le choix pédagogique de l'enseignant va se mettre en place et prendre en compte les questions des apprenants : soit une entrée par mot et on rejoint l'approche corpus based (Leech, 1992) qui s'inscrit dans une entrée dite sémasiologique ; soit une entrée par thème ou sémantique qui s'apparente à l'approche du corpus driven (Firth, 1957) et qu'on nomme aussi onomasiologique. Deux questions didactiques sont alors associées à ces entrées : pour l'approche sémasiologique on se demande dans quel contexte le mot est utilisé ; donc on cherche le mot et on étudie les contextes possibles. Pour l'approche onomasiologique, la question est la suivante : de quels mots a-t-on besoin pour dire telle notion ? Voici un exemple de question que les étudiants posent : comment introduire mon sujet ou mes hypothèses ? Les apprenants commencent souvent par des questions de type sémantique (onomasiologique) puis de type lexical (sémasiologique) afin de trouver des exemples du mot qu'ils ont choisi.

Reprenons l'exemple de l'introduction des hypothèses : il existe un corpus et son interface, ScienQuest (Firth, 1957), dans lequel les apprenants peuvent d'abord trouver des réponses à la question « comment introduire ses hypothèses » puis, une fois qu'ils ont vu les

différentes formes possibles, ils peuvent aller chercher des exemples plus précis de la forme qu'ils auront choisie. L'enseignant sert ici de guide dans l'utilisation de l'outil et donne à l'apprenant les clés pour ensuite chercher seul ce dont il a besoin (Cavalla, 2018b).

L'objectif d'une telle démarche est l'autonomie de l'apprenant face à l'outil afin que chacun puisse mener son écriture comme il l'entend. Pour ce faire il paraît indispensable de prendre le temps à la fois de la prise de conscience de l'existence d'outils de ce genre et de la maîtrise de leur manipulation. Ce temps est finalement assez court depuis quelques années. Ensuite laisser le temps aux apprenants de poser les bonnes questions pour aborder leur propre écriture sans penser qu'il faille impérativement copier les exemples qu'ils extraient des corpus mais qu'ils peuvent s'approprier l'écrit scientifique (dans l'exemple de l'hypothèse) petit à petit et que l'abondance d'exemples les aidera à cela. Enfin, leur donner le temps nécessaire à cette appropriation à la fois du discours visé et de la manipulation de l'outil entraîne parfois une sorte d'instrumentalisation (Rabardel, 1999) de l'outil c'est-à-dire qu'ils pourront manipuler l'outil comme ils l'entendent voire en détourner l'utilisation.

De ces constats sur l'intégration des corpus numériques en classe de langue, nous pouvons désormais extraire des critères de choix.

3. Les critères de choix des corpus pour la classe de langue

Comme indiqué en introduction, cette présentation aboutit à des critères de choix des corpus numériques en fonction des objectifs d'enseignement que chacun veut mettre en place dans sa classe. En prenant en compte les éléments évoqués précédemment nous pouvons établir le tableau suivant (Tableau 1) qui peut se décliner sous forme de grille servant de diagnostique pour aider l'enseignant à choisir son corpus.

Tableau 1 : Critères de choix des corpus numériques pour la classe de langue

CRITÈRES CORPUS ÉCRITS	CRITÈRES CORPUS ORAUX
Types de documents : presse, littérature, articles scientifiques...	Types d'enregistrements : audio, vidéo / transcription ou pas Types d'interactions : dialogues / monologues / joués ou pas
Taille : fréquence, représentativité	
Date : synchronie, diachronie	
Variation : région, authenticité	
Scripteurs / Locuteurs : natif ou allophone / âge / sexe / plurilingue ou pas	
Accessibilité : gratuit / payant / inscription	
Type de requête : simple ou pas	
Type d'extractions : concordanciers / statistiques / graphiques	

Nous retrouvons dans le Tableau 1 des critères déjà évoqués comme l'écrit et l'oral ou le type de document (presse écrite ou vidéo) ou encore la taille. L'ordre d'apparition des critères ne paraît pas important pour le choix final ; le classement – et donc le choix 1^{er} en oral / écrit – peut même être revu plus tard si finalement c'est un autre critère qui prime. On se rend compte de cela dès l'instant où les critères sont identiques sauf bien sûr pour le type de document puisqu'il serait dommage de choisir un texte écrit pour faire de la compréhension orale (choisir « audio » dans ce cas) même si la lecture à haute voix est intéressante à travailler.

La date et le caractère synchronique ou diachronique du corpus, est un critère important selon l'objectif pédagogique de l'enseignant et les besoins des apprenants. En effet, un document du XIX^e siècle – dans le corpus Frantext⁸ par exemple – contiendra des éléments linguistiques différents d'un document du XXI^e siècle. De façon moins prototypique, un article de journal de 1998 (dans Lextutor⁹ par exemple) ne traitera pas les mêmes thèmes, ou si c'est le cas, pas de la même façon, qu'un journal de 2020 (dans Lexicoscope par exemple). Dans tous les cas, la date est importante et peut d'ailleurs servir à comparer des évolutions (lexicales, sémantiques, syntaxiques) comme le font des chercheurs

⁸ URL : Frantext

⁹ URL : WEB CONCORDANCE FRENCH (lex tutor.ca)

autour du corpus ESLO¹⁰ qui comparent des oraux des années 1970 à ceux des années 2010.

La variation est un élément à prendre en compte car selon le contexte, la langue peut être différente du standard parfois attendu. En effet, la variation régionale (diatopique) apparaît dans certains corpus comme Varitext¹¹ pour le français écrit d’Afrique francophone ou IPFC¹² et la francophonie à l’oral. Au plan diastratique (variation selon le groupe social), nous rencontrons de nombreux corpus oraux avec des interactions entre jeunes et moins jeunes par exemple. Ces informations peuvent être croisées avec celles concernant le type de scripteur ou de locuteur qui sont souvent très pertinentes pour l’enseignement. En effet, savoir que le locuteur vient de telle région (de France ou du monde ; niveau diatopique) pourra aider à reconnaître les accents francophones, et à l’écrit, l’utilisation de telle expression permettra de savoir qu’elle est utilisée dans telle région du monde et pas dans d’autres. En outre, son âge ou sa profession seront des informations pertinentes si on travaille sur des discours spécialisés (écrits ou oraux) ou sur la nature des interactions entre enfants et adultes ou entre adolescents.

Reconnaissons qu’à l’écrit, les informations sur l’âge ou la région du scripteur ne sont pas toujours simples à trouver voire inexistantes quand il s’agit de corpus du web et des blogs ; les auteurs eux-mêmes n’indiquent que rarement de telles informations pourtant parfois précieuses pour la recherche. De petits corpus sont constitués pour des recherches spécifiques mais ils ne sont que rarement accessibles au grand public. Enfin, au plan diaphasique, la situation d’énonciation, et donc la prise en compte du locuteur, est intéressante par exemple pour des discours spécialisés écrits ou oraux. En effet, un scientifique qui écrit un article pour ses pairs le rédigera différemment pour un journal de vulgarisation, ou bien un menuisier ne s’adressera pas de la même façon à un confrère et à ses clients (à l’écrit et à l’oral). Enfin, les critères de genre et de plurilinguisme sont très intéressants pour différentes entrées par exemple littéraires pour le plurilinguisme : savoir

¹⁰ URL : <http://eslo.huma-num.fr/>

¹¹ URL : <http://syrah.uni-koeln.de/varitext/>

¹² URL : <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/ressources-linguistiques/corpus-thematique/>

si tel auteur écrit dans sa L1 ou L2 ou Ln et étudier en quoi cela peut influencer son écriture.

Reste l'accessibilité de ces corpus. Certains sont payants (Frantext) et d'autres gratuits avec ou non une inscription pour l'accès à toutes les fonctionnalités. L'inscription sert le plus souvent aux chercheurs – créateurs du corpus – à avoir une idée du nombre de connexions et donc de l'utilisation quantitative de l'outil. L'inscription n'est pas liée à des publicités – du moins pour les corpus français que je connais.

Enfin, la question du type de requêtes attendues et possibles en ligne pour l'extraction des données est parfois difficile à résoudre. En effet, les requêtes dépendent de l'utilisation attribuée à l'outil ; un linguiste ne l'utilisera pas de la même façon ni pour les mêmes raisons qu'un apprenant. Ainsi cette question est à gérer en amont soit entre les concepteurs et les utilisateurs si possible, soit les utilisateurs peuvent réfléchir à un détournement de la fonction initiale de l'outil (Rabardel, 1995). De ce fait, le contexte et les objectifs de l'enseignement-apprentissage sont essentiels à prendre en compte à ce niveau de la réflexion afin de faire les choix pertinents pour le type de requêtes à développer.

Le diagnostic possible à faire pour le choix du corpus servirait de vérification des éléments importants à retenir pour l'objectif linguistique d'une séance par exemple et permettrait le choix raisonné d'un corpus parmi une liste. Si quelqu'un pouvait proposer une telle possibilité en ligne avec un menu déroulant permettant le choix de corpus trié en amont, alors je veux bien tester l'outil.

Conclusion

Les corpus numériques sont des ressources à la fois intéressantes et importantes pour l'enseignement des langues. Rappelons que, au plan qualitatif, les enseignants et les apprenants peuvent avoir accès à des documents écrits ou oraux authentiques et au plan quantitatif, le nombre d'exemples peut souvent dépasser l'imagination. Le souci qui pourrait guetter, c'est l'utilisation exclusive des corpus et dans ce cas, nous serions limités non pas par le nombre d'exemples, mais par la taille des extractions et donc ne travailler que sur des extraits courts (de la taille

d'une phrase pour un concordancier de base, ou d'1 à 2 paragraphes dans certains corpus) ; ce qui entraînerait d'autres questions pour l'enseignement d'une langue, questions à traiter ultérieurement. Notons qu'actuellement cette question ne se pose pas puisque très peu d'enseignants connaissent ces outils.

Pour conclure, nous avons répondu aux questions de l'introduction, grâce aux collègues enseignants et chercheurs qui ont développé des outils, qui ont réfléchi à leur utilisation, qui ont voulu leur développement pour un accès libre, gratuit, simple voire pédagogique. La grille proposée contient des éléments primordiaux de notre point de vue et qu'il faudra sûrement revoir d'ici quelques temps (au plan sémantique peut-être... pourquoi pas). En effet, la vitesse du développement des outils informatiques, et donc des nouvelles possibilités qui nous seront offertes dans un avenir proche, augure l'entrée en lice d'autres critères de sélection dans les années (voire les mois) à venir.

Michel Serres nous « condamnait à devenir intelligents » et donc à innover pour nous servir de toute la technologie à notre portée et j'espère que la réflexion pour l'utilisation des corpus numériques va se poursuivre dans ce sens. De grands progrès peuvent être mentionnés à ce propos :

- Il y a 20 ans on se posait la question de l'insertion ou pas de ces corpus en classe de langue et les enseignants de FLE découvraient les concordanciers ;
- Aujourd'hui on met les apprenants devant les corpus et on les aide à s'approprier ces outils ;
- Laissons pour demain notre imagination nous entraîner vers des détournements de ces outils pour des applications encore plus performantes et pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Cette dernière étape – optimiste – invite à la collaboration entre chercheurs et enseignants de disciplines différentes pour l'élaboration de tels outils. Il faudrait donc penser à davantage rassembler des talistes, des didacticiens (enseignant et formateurs de formateurs) et des linguistes autour de tels projets.

Références bibliographiques

- Boulton A.** 2008. « Esprit de corpus : Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues ». *Texte et Corpus*, 3, 37-46.
- Boulton A.** et **Tyne H.** 2014. *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Cavalla C.** 2018a. « Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE ». La lettre de l'AIRDF, Association internationale de recherche en didactique du français, 43-47.
- Cavalla C.** 2018b. « Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones. In Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines » (Agnès Tutin, Marie-Paule Jacques, p. 191-214). ISTE Editions.
- Cavalla C.** 2019. « Comment former les étudiants de Master FLE à l'utilisation pédagogique des corpus numériques ? ». In Apports et limites des corpus numériques en analyse de discours et didactique des langues de spécialité (J. Goes et al. p. 79-92). Editura Universitaria. <http://editurauniversitaria.ucv.ro/apports-et-limites-des-corpus-num>
- Chambers A., Farr F.** et **O'Riordan S.** 2011. « Language teachers with corpora in mind : From starting steps to walking tall ». *The Language Learning Journal*, 39:1, 85-104.
- Firth J. R.** 1957. « Modes of Meaning. In Papers in Linguistics 1934-1951 (p. 190-215). Oxford University Press.
- Grosbois M.** 2012. « Formation en langues des enseignants et usage des TIC : quelle réalité ? » *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 34, 79-83.
- Kübler N.** 2014. « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université— Vers une compétence utile pour l'enseignement/apprentissage des langues ? » *Les Cahiers de l'Acedle*, 11(1), 37-77.
- Leech G.** 1992. « Corpora and Theories of Linguistic Performance ». In *Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium* (J. Svartik, p. 105-122). Mouton de Gruyter.
- Léon J.** 2008. « Aux sources de la *Corpus Linguistics* » : Firth et la London School ». *Langages*, 171(3), 12-33. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lang.171.0012>
- Rabardel P.** 1995. *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

- Rabardel P.** 1999. « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie ». In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (p. 241-266). Éditions La Dispute.
- Rastier F.** 2002. « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. Texto ! » http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html
- Serres M.** 2012. *La petite poucette*. Le Pommier.
- Sinclair J. M.** 2004a. « Corpus and Text—Basic Principles ». In M. Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, (pp.1–21). Oxford Text Archive. <https://web.archive.org/web/20160825230039/http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm>
- Sinclair J. M.** (ed.). 2004b. *How to use corpora in language teaching*. Benjamins.
- Sinclair J. M.** 1996. *Preliminary Recommendations on Corpus Typology* [Scientific]. EAGLES - Expert Advisory Group on Language Engineering Standards. <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpus/corpus.html>
- Tran T. T. H.** 2014. Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions *didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs. Application aux marqueurs discursifs* [Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01330952/document>
- Tutin A.** et **Kraif O.** 2017. « Comparing recurring lexico-syntactic trees (RLTs) and ngram techniques for extended phraseology extraction: A corpus-based study on French scientific articles ». Proceedings of the 13th Workshop on Multiword Expressions (MWE 2017) at the European Chapter of the Association for Computational Linguistics Conference (EACL 2017), Stoudsburg (PA), Association for Computational Linguistics, 176-180.

Documenter le terrain en recueillant des corpus : l'exemple de la conception d'un module de FOS médical en direction de pédiatres non francophones

**Anne-Laure Foucher
Christine Blanchard Rodrigues
Etienne Merlin**

Laboratoire de Recherche sur le Langage, CHU Estaing
Université Clermont Auvergne

Résumé

Dans le domaine de l'ingénierie des formations en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), le recours aux données de terrain est essentiel et constitue un des paramètres garantissant une formation à des usages langagiers professionnels réels et représentatifs de la communauté discursive visée. La démarche de transformation de ces données en objets de formation constitue un autre de ces paramètres. C'est ce que nous cherchons à montrer en documentant une démarche fondée sur une triple procédure de recueil de données adaptée aux caractéristiques du contexte, combinée à des stratégies de transformation - la transcription focalisée, la reconstitution, la sollicitation et la validation - qui reposent sur une collaboration étroite entre les praticiens de terrain et les didacticiens. Notre réflexion prend appui sur la conception d'un module hybride de formation à la consultation pédiatrique en langue française pour des publics de pédiatres non-natifs du français souhaitant exercer en contexte francophone.

Mots clés

Français sur Objectifs Spécifiques, consultation pédiatrique, hybridation, corpus, objets de formation, simulation, didactique du FLE.

Introduction

Dans le domaine de l'ingénierie des formations en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), le recours aux données de terrain est

essentiel. Il est l'un des paramètres garantissant une formation à des usages langagiers professionnels réels et représentatifs de la communauté discursive visée. La démarche de transformation de ces données en objets de formation constitue un autre de ces paramètres.

La question du traitement et de la « transformation » des données de terrain dans la conception d'objets de formation n'est pas une question innovante dans le domaine du FOS – Français sur Objectifs Spécifiques – (Mangiante et Cavalla, 2016) et elle sans doute aujourd'hui particulièrement pertinente à l'heure où nous disposons de tout un appareillage technique et logiciel pour traiter et documenter ces données (Mangiante, 2015) et pour proposer des formations en appui sur le numérique. Cependant, dans certains contextes professionnels, le caractère sensible des données en contraint fortement la collecte et le traitement : comment en effet former à des usages langagiers authentiques dès lors qu'on ne peut diffuser les échantillons recueillis sur le terrain ?

Dans cette étude, nous questionnons cette « transformation » en nous appuyant sur la réalisation concrète d'un module de formation à la conduite d'une consultation pédiatrique en langue française¹ dont le public-cible est constitué de pédiatres dont le français n'est pas la langue maternelle, qui envisagent d'exercer en France et qui ont entamé pour cela une PAE (Procédure d'Autorisation d'Exercice)².

Au travers d'exemples précis d'objets de formation conçus, nous mettons en avant la pertinence et la productivité d'une démarche, fondée sur une collaboration étroite entre les professionnels et les didacticiens autour des données de terrain, qui selon nous permet de

¹ Deux stagiaires de master 2 mention Sciences du langage de l'université Clermont Auvergne, Chloé Nurit et Claire Celle, ont conçu le module sous la supervision d'Anne-Laure Foucher et du Dr. Merlin, médecin pédiatre au CHU de Clermont-Ferrand (service de Pédiatrie Générale Multidisciplinaire), spécialisé en hématologie et rhumatologie, et par ailleurs responsable coordonnateur du Centre de Recherche Clinique chez l'Enfant (CRECHE) au CHU de Clermont-Ferrand (CIC INSERM 1405).

² Cette PAE comporte notamment une étape de vérification des connaissances techniques et des connaissances en langue française (le niveau B2 est requis) avant une étape d'exercice de 3 ans sous la forme de stages en France avec le statut de praticien attaché associé ou assistant associé.

garantir tout au long de la conception un lien fort entre discours et gestes en situation, ce qui nous paraît absolument fondamental quand il s'agit de former des apprenants de FLE à des usages langagiers professionnels.

1. Les données de terrain dans le FOS

Tout module FOS a pour objectif de faciliter l'appropriation de savoir-faire langagiers étroitement liés à des gestes professionnels, par des apprenants le plus souvent déjà insérés professionnellement et qui ont des compétences professionnelles contextualisées dans une langue-culture différente (Richer, 2008). Il ne s'agit donc pas de recueillir des données de terrain pour aboutir à des descriptions linguistiques des usages par des linguistes sous forme de savoirs savants qu'il s'agirait ensuite de transposer en savoirs enseignables. Les apprenants n'auront pas en effet pas à apprendre à analyser les usages de la langue étrangère, ils auront à apprendre à utiliser cette langue dans des contextes divers (Lehmann, 1994 et 1997). Dans le cas du FOS, de plus, l'appropriation de savoir-faire langagiers associés aux gestes professionnels typiques se doit d'être rapide, du fait notamment de leur positionnement professionnel.

Le besoin du concepteur de modules FOS est donc plus un besoin de descriptions linguistiques pour documenter les usages en termes de représentativité des pratiques langagières et en termes de contextualisation des discours spécialisés pour ensuite construire des outils qui en faciliteront l'apprentissage. Dans cette optique, les données de terrain sont fondamentales comme l'ont bien montré Mangiante et Parpette (2004) en proposant une méthodologie d'ingénierie des formations FOS (cf. figure 1). Reprenant ces auteurs, Bel & Vallat (2014) insistent sur le fait que « la mise en place d'un programme ou d'un cours « à la carte », nécessite de la part de l'enseignant une implication, une disponibilité et une adaptabilité à la situation d'apprentissage considérables ». Les enseignants qui se lancent dans une démarche comme celle-ci doivent à la fois entrer dans un domaine professionnel qui leur est inconnu, mettre en œuvre des savoir-faire techniques et matériels souvent nouveaux afin de collecter des données et enfin construire tout ou partie des objets qui serviront la formation. Le plus souvent, en effet, il n'y a pas, sur le marché, de matériel

pédagogique répondant aux besoins spécifiques identifiés et quand il existe, il est rarement utilisable tel quel.

Figure 1 : Étapes de la méthodologie d'ingénierie des formations FOS³



La méthodologie d'ingénierie des formations FOS comporte ainsi cinq étapes maintenant bien connues. La première étape concerne la demande de formation. La deuxième étape, l'analyse des besoins, a pour objectif de recenser des situations professionnelles dans lesquelles le public-cible sera amené à communiquer et les savoir-faire nécessaires. La troisième étape consiste à recueillir toutes les informations et les discours qui fonderont le programme à élaborer : l'enseignant-concepteur est sur le terrain et doit se familiariser avec le milieu pour découvrir son organisation, les acteurs qui interagissent et les discours pratiqués. L'étape d'analyse a pour objectif de dégager les pistes d'enseignement à traiter en priorité : cette démarche va permettre de repérer des faits de langue récurrents dans les documents utilisés en contexte, dans les interactions entre les différents professionnels travaillant dans le domaine et de les associer à des paramètres situationnels et à des gestes professionnels. Ces repérages vont permettre ensuite, pour la cinquième étape, de concevoir ce que nous appelons les objets de formation, depuis le référentiel de compétences jusqu'aux tâches d'apprentissage, en passant par le scénario pédagogique et la progression.

Le recueil des données de terrain, ce que nous appelons « corpus » même s'il ne présente pas de caractère de structuration et de standardisation, est donc central, mais fait, dans le domaine du FOS, face à un certain nombre de contraintes dont il faut avoir conscience. Il peut en effet se heurter à au moins quatre types d'écueils.

Le premier écueil est temporel car, comme le souligne Carras (2016), recueillir des données de terrain, les traiter et les analyser est chronophage et cette temporalité est souvent peu compatible avec celle de la conception et de la mise en place d'une formation.

³ Mangiante et Parpette, 2004.

Le deuxième écueil est contextuel. Dans certains contextes professionnels en effet, les autorisations de recueil des données et/ou d'exploitation peuvent être difficiles ou restreintes (Mangiante et Meneses-Lerin, 2016). C'est le cas dans le milieu médical, investi par les chercheurs en sciences du langage depuis de nombreuses années⁴ mais où les observations directes *in situ* des interactions entre le praticien et son patient restent assez marginales, a fortiori avec des patients jeunes. La raison principale en est la préservation de l'intimité de la consultation de toute intrusion qui n'aurait pas un objectif de soin (Bloy, 2008). L'adhésion des médecins et des patients peut donc être délicate à obtenir. Dans notre cas, ces observations ont été facilitées par le Dr. Merlin, à l'initiative de la commande du module de formation.

La difficulté peut également concerner la représentativité des discours recueillis. Si l'accès aux données de terrain est difficile, alors peut se poser la question de la représentativité de ces données *a fortiori* dans des domaines professionnels qui évoluent rapidement. De même, la présence d'un tiers observateur et le fait même de capter des discours peuvent influencer les comportements verbaux et non verbaux des acteurs et actrices de la situation professionnelle considérée. Pour notre étude, il a été fait le choix d'une observation participante légère au sens où les enquêtrices (les deux stagiaires du master) portaient une blouse blanche et allaient chercher les patients en salle d'attente avant que ne soit demandé aux personnes leur accord pour assister à la consultation et à l'enregistrer (accord demandé, selon les situations, soit par les stagiaires, soit par le médecin lui-même)⁵.

Enfin, le dernier écueil concerne l'ancrage discursif des données. Dès lors que l'on utilise des données de terrain dans un contexte autre que celui de leur biotope naturel, se posera également nécessairement la question de l'ancrage culturel des discours, de la position nécessairement extérieure qu'a l'enseignant qui les traitera – il n'est en

⁴ Voir par exemple : Cosnier, 1998, Felix et Tardif, 2009 ou Auriac-Slusarczyk et Blasco, 2019.

⁵ Une affiche informative en salle d'attente était consultable et précisait le cadre du recueil et le protocole. De même, après l'accord des patients, une notice récapitulative leur était remise, qui reprenait notamment les éléments concernant la confidentialité des données, l'anonymisation, etc. conformément à la réglementation européenne sur la protection des données personnelles de 2018.

effet pas un acteur naturel du domaine concerné -. Enfin, parce qu'il les fera utiliser dans le contexte de la classe, il opérera une forme de décontextualisation des discours qui pourra poser problème pour leur compréhension (Dufour et Parpette, 2018).

2. La consultation pédiatrique comme objet

Outre le caractère confidentiel des données que l'on peut recueillir, la consultation pédiatrique, comme la consultation médicale avec des patients adultes, se caractérise par son contexte, contexte que nous pourrions qualifier de « fort » (Parpette et Medina-Jaouen, 2015). En effet, dans le cadre de cette situation particulière, « la signification des discours est fortement rattachée au temps et à l'espace de la communication » (Parpette et Medina-Jaouen, 2015). En particulier, le discours du médecin présente la particularité :

- de faire référence aux objets présents dans l'espace du cabinet médical (instruments d'auscultation comme le stéthoscope par exemple et objets personnels du patient comme le carnet de santé ou le doudou) mais également à l'environnement de l'hôpital (bureau des entrées, salle d'attente, etc.);
- d'accompagner les gestes professionnels qu'il réalise et les actions qu'il va pouvoir demander au patient (cf. tableau ci-dessous) ;
- de faire référence à un vécu conversationnel commun (lorsqu'il s'agit de consultations de suivi),
- d'être à dominante orale mais de s'appuyer sur la forme écrite (le dossier du patient) et de donner lieu à des écrits qui sont lus et/ou commentés lors de la consultation (ordonnance, compte-rendu de consultation à un collègue).

Tableau 1 - Exemples de séquences linguistiques associées à des gestes et/ou à des objets du contexte
(source : corpus de la formation FOS)

Réaliser l'examen clinique	<i>"Fais voir, tu me fais voir ton doudou ? On va écouter doudou d'abord, d'accord ? Tu me le prêtes ?"</i>
	<i>"Je peux regarder tes oreilles ? Avec ça ? (médecin montre l'objet). Ça fait pas mal, ça chatouille juste un peu"</i>
	<i>"Ouvre grand la bouche et tire la langue" (médecin tire lui-même la langue)</i>

Ce contexte « fort » de la consultation pédiatrique en milieu hospitalier, au contraire de certains autres - les terrains d'opérations militaires, par exemple – (Mraz, 2015) présente toutefois l'avantage d'une unité de lieu, au périmètre restreint (le « box » de consultation), facilitant l'observation et la captation.

Comme l'a montré notamment Traverso (2001), la consultation médicale se caractérise également par une forte asymétrie : le/la médecin s'appuie sur un savoir médical spécialisé que n'a pas le patient tandis que le patient a un savoir expérientiel concernant sa maladie que le médecin découvre lors de la consultation (ou actualise s'il s'agit de consultations de suivi). Dans le cas de la consultation pédiatrique, en fonction de l'âge du patient, cette asymétrie pourra être tout ou partiellement médiée par l'accompagnateur, le plus souvent un parent. On a donc à faire à une situation trilogale qui pourra prendre des formes diverses selon l'âge de l'enfant qui se présente en consultation. En effet, si l'adresse directe du pédiatre à l'enfant est généralisée à partir de 3 ans dans notre corpus, les interventions réactives aux sollicitations du médecin pourront soit émaner de l'enfant, s'il est en âge de parler, soit de l'accompagnateur seul, soit des deux. Cette question de l'âge du patient a des répercussions notables dans le déroulement de la consultation depuis les contenus thématiques questionnés lors de l'anamnèse par exemple, jusqu'au choix des termes utilisés par le médecin pour expliquer la maladie.

3. Du recueil des données à l'élaboration d'objets de formation : une démarche composite

Proposer une formation « sur mesure » implique, lors de la phase de collecte des données de terrain, « un ajustement réciproque et une prise en compte croisée des spécificités du terrain et des préoccupations des acteurs concernés (enseignants, professionnels du domaine) » (Abou-Haidar et Stauber, 2015). Cette optique d'ajustement nous semble également de mise pour les choix de scénarisation et pour les formats des objets de formation.

3.1. Contexte

La demande qui nous a été faite émanait du CHU Estaing (Clermont-Ferrand) et portait sur la création d'un module de formation à la conduite d'une consultation pédiatrique en langue française.

Les publics-cibles de cette formation sont des pédiatres dont le français n'est pas la langue maternelle, qui envisagent d'exercer en France et qui ont entamé pour cela une PAE (Procédure d'Autorisation d'Exercice). La PAE comporte notamment une étape de vérification des connaissances techniques et des connaissances en langue française (le niveau B2 est requis) avant une étape d'exercice de trois ans sous la forme de stages en France avec le statut de praticien attaché associé ou assistant associé.

Dans le cadre de la collaboration mise en place entre le CHU Estaing, l'UFR Lettres, Culture et Sciences Humaines (département de linguistique) et le Laboratoire de Recherche sur le Langage de l'UCA, deux étudiantes en Master 2 Sciences du Langage-LiDiFLES, Chloé Nurit et Claire Celle ont été recrutées pour le travail de conception, sous la double supervision du Dr. Etienne Merlin et d'Anne-Laure Foucher.

3.2. Le choix d'un module hybride de formation fondé sur la simulation

Les publics cible de la formation étant déjà en exercice, le temps qu'ils peuvent consacrer à la formation est réduit et comme ils sont disséminés géographiquement, la formation ne peut être intégralement proposée en présentiel. Compte tenu de ces contraintes et du lien absolument nécessaire à conserver entre langue et actions professionnelles, il a rapidement été décidé que le module serait hybride avec des moments de formation distancielle et individuelle et des moments en présentiel, collectifs fondés sur la simulation et s'adresserait à des apprenants de niveau B1.

3.2.1. La simulation, une approche didactique pertinente en langue et en santé

Selon Yaiche (1996), la simulation est une approche didactique qui consiste à « faire comme si » en important dans la classe de langue des modèles réduits de situations réelles et en les faisant vivre le plus

authentiquement possible. Il distingue deux types de simulations : les simulations généralistes qui permettent un apprentissage des interactions quotidiennes en langue étrangère et les simulations fonctionnelles qui ciblent des objectifs spécifiques, le plus souvent liés à des contextes professionnels. Ce sont les secondes qui nous ont intéressés dans notre travail. Ceci d'autant plus que, dans le domaine médical, en dehors d'un apprentissage linguistique, cette approche est utilisée pour l'apprentissage de gestes techniques et le développement de compétences en lien avec des procédures diagnostiques et thérapeutiques. Elle permet notamment de réduire le risque médical et de répondre à l'impératif éthique « Jamais la première fois sur le patient »⁶. Selon la Haute Autorité de Santé citant une étude de Hureau et al. (2012), la simulation se révèle particulièrement appropriée pour entraîner à la communication avec les patients et particulièrement, dans l'annonce de maladies graves.

3.2.2. Hybridation du module

Le module FOS médical ainsi conçu, intitulé « Conduire une consultation pédiatrique en français », comprend une première partie distancielle, correspondant à environ 25 heures de formation individualisée à distance via la plateforme d'apprentissage Moodle, et découpée classiquement en unités et en leçons (Figure 2), et une deuxième partie présentielle (Figure 3), réalisée lorsque la partie distancielle de la formation est terminée. La partie présentielle se décline en tâches de simulation, qui représentent plus de 70 heures de formation en groupe. Sont proposées aux pédiatres en apprentissage deux types de simulation : des simulations d'entraînement et des simulations d'évaluation mobilisant un médecin en plus de l'enseignant.

⁶ Haute autorité de santé, 2019.

Figure 2. Partie distancielle de la formation (environ 25h de formation)

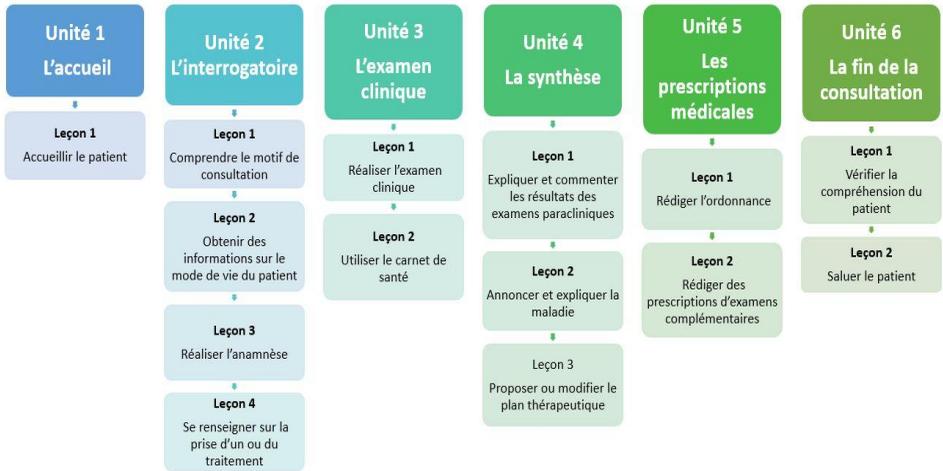
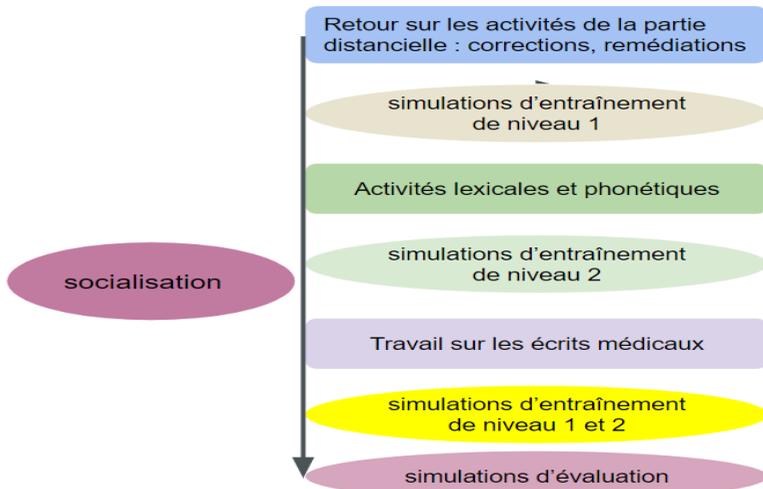


Figure 3. Partie présentielle de la formation (environ 72 h de formation)



3.3. Différents types de recueil pour documenter le terrain

Dans le cas du module qui constitue notre terrain de recherche, le recueil de données a relevé d'une triple démarche, avec l'accord des

médecins-patients-accompagnateurs obtenu pour l'exploitation des données⁷.

3.3.1. Observation en situation

La démarche a été celle d'une « observation en situation » qui constitue « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2005). Cette observation en situation a pris la forme d'une triple immersion pour les stagiaires : au quotidien durant 6 mois, par le partage d'un bureau avec une chercheuse du CHU et des interactions informelles avec notamment des internes, par leur présence lors de *staffs* médicaux et par les observations de consultations pédiatriques réalisées. Durant ces dernières, a été privilégiée la prise de notes, avec un positionnement des observatrices en retrait du triangle pédiatre-patient-accompagnateur. Ces observations ont été complétées, pour un certain nombre d'entre elles, par un enregistrement des interactions à l'aide d'un matériel discret et par la collecte de documents écrits professionnels utilisés en situation (par exemple, ordonnances, demande d'examen complémentaires, carnets de santé) ou dictés suite à la consultation (par exemple, courrier à un confrère). Au total, 93 consultations ont été observées, dont 25 ont été enregistrées.

Une documentation des pratiques langagières de la communauté discursive concernée a également été entreprise et 12 entretiens semi-directifs auprès de pédiatres dans différentes spécialités ont été réalisés. Lors de ces entretiens, les praticiens ont été questionnés sur les différents paramètres contextuels de la communication en consultation pédiatrique (durée et différents types de consultations, déroulé d'une consultation, relations entre médecin, patient et accompagnateur) (cf. Figure 4 ci-dessous).

⁷ Les accords ont été obtenus pour l'exploitation des données mais non pour leur diffusion.

Figure 4. Trame d'entretien utilisée avec les médecins⁸

Questions pour les entretiens avec les pédiatres

Déroulé des entretiens avec les médecins :

1. Présentation de notre mission
2. Leur demander s'ils acceptent qu'on les observe en consultation et s'ils acceptent d'être enregistrés
3. Leur dire que nous nous présenterons aux patients avant la consultation et que nous leur demanderons leur accord pour l'observation ainsi que l'enregistrement

Questions :

Types de consultation :

- Quelle est la durée moyenne d'une consultation dans votre spécialité ?
- Quels sont les types de consultation dans votre spécialité ? (annonce de diagnostic...)
- Quel est le déroulé type d'une consultation ? En fonction du type de consultation y a-t-il un protocole à suivre ? Lequel ? Quelles sont les différentes interrogations de la part des patients et des accompagnateurs ?

Interaction:

- A partir de quel âge vous vous adressez plus au patient qu'aux accompagnateurs ?
- Quelle est la place accordée au tutoiement ? vouvoiement ?
- Quelle relation entretenez vous avec les patients réguliers ? Est-ce que la communication est différente ? (par rapport à un patient lambda)

Ecrits :

- Quels sont les différents types d'écrit ? Pendant (quand, à quel moment) et après ? Pouvez-vous nous fournir ces documents (vierge ou non) ? Comment les remplissez vous ? (méthodologie)

Nous pourrions assister à vos consultations à partir du 4/02/19, pourriez vous nous indiquer les consultations auxquelles nous pourrions assister (horaires et type de consultation)

Des comptes-rendus de ces entretiens ont été élaborés. Ceux-ci reprennent les éléments verbalisés par les praticiens sur leur pratique professionnelle (par exemple, indications sur la situation matérielle mais aussi sur la dimension sociale et interactionnelle de la consultation, Figure 5).

⁸ Celle, 2019 ; Nurit, 2019 ; Nurit, 2020.

Figure 5. Compte-rendu d'un entretien⁹

CR des entretiens avec les médecins	
• Lundi 28/01/2019	
Dr	- DIABÉTOLOGIE
Jour de consultation : Tous les jours de 13h30 à 19h00 (sauf mercredi : 15h à 19h00)	
Durée de la consultation : +/- 40 minutes	
Une consultation trimestrielle (= 4 par an)	
Consultation initiale = évaluer et poser un diagnostic. Créer une alliance thérapeutique.	
Étapes/phases :	
1) Accueil / introduction → Mise en confiance. Parler de la vie de tous les jours.	
2) Questions des enfants → Écoute et réponses du médecin.	
3) Questions du médecin → Difficultés depuis la dernière consultation / symptômes...	
4) Analyse des données chiffrées (description et interprétation avec l'enfant)	
5) Orientation / repérage	
6) Proposition de ce que le patient peut faire les prochains mois (ne pas imposer à l'enfant, mettre en place le projet de soin avec l'enfant)	
7) Temps de validation avec les parents → Le plus tard possible (avec les plus jeunes)	
8) Modification de suivi (ajouter un intervenant de santé)	
9) Fin.	
→ S'adresse le plus possible à l'enfant afin de ne pas l'enfermer sous la coupelle des parents et de favoriser au mieux/au plus son autonomie face à la maladie.	
→ Utilisation du tutoiement avec les enfants à chaque fois.	
→ S'adapter pendant l'entretien à l'unité utilisée	
→ Tutoiement mais pas de proximité amicale	
À ne pas faire :	
- Négliger la situation familiale/le contexte;	
- Incriminer le patient et/ou les parents (ne pas dire de mots blessants ou avoir une attitude blessante);	
- Donner de faux espoirs;	
- Utiliser du jargon scientifique/sigles ou des périphrases;	
- Parler/modifier les chiffres et les unités de mesures tels qu'ils apparaissent sur les machines ou dans les analyses (si apparaissent en mg → parler en mg);	
- Utiliser le "il faut" ou le "il suffit de";	
Documents écrits :	
- A.JPP (Allocation Journalière de Présence Parentale) → CAF (Cerfa)	
- MDPH → Formulaire de demandes de prestations liées au handicap à destination de la MDPH	
- Certificat de sport →	

3.3.2. Stratégie de transcription focalisée

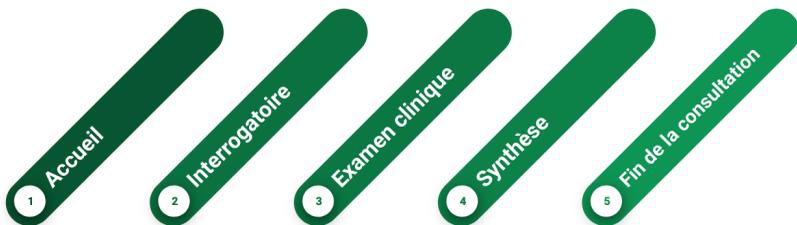
Il n'a pas été choisi de transcrire de manière exhaustive les données orales pour des raisons évidentes de temps mais de transcrire partiellement, en focalisant sur des éléments saillants. Trois temps de repérage ont été nécessaires. Le premier repérage s'est fait en lien avec les données confirmées par les praticiens concernant le déroulé d'une consultation qui, comme cela a été observé notamment par Cosnier

⁹ Celle, 2019 ; Nurit, 2019.

(1998) ou Junod et Sommer (2013), présente une séquentialité marquée. Nous avons identifié une trame-type de la consultation pédiatrique, déclinée en cinq moments-clés (figure 6) :

- l'accueil du patient (depuis la salle d'attente où le pédiatre appelle et salue le patient et ses accompagnateurs jusqu'à l'installation dans le box de consultation),
- l'interrogatoire dont les étapes peuvent varier selon qu'il s'agit d'une consultation de suivi ou un 1er RDV,
- l'examen clinique où le pédiatre explique notamment les gestes qu'il fait et va faire, commente les informations qu'il recueille,
- la synthèse où le pédiatre va donner son diagnostic, expliquer la maladie, informer sur la suite, etc.,
- la fin de la consultation où le/la médecin accompagne la sortie du petit patient et le salue.

Figure 6. Moments-clés d'une consultation pédiatrique.



En deuxième lieu, il a été choisi de s'appuyer sur certaines des dimensions des genres discursifs (Maingueneau, 2004 ; Richer, 2016), en particulier, pour la consultation pédiatrique, sur les thèmes privilégiés et sur la relation asymétrique entre les locuteurs. Le repérage des thèmes abordés lors d'une consultation permet d'identifier le passage d'un moment-clé à un autre : par exemple le thème « mode de vie » sera plutôt évoqué dans la séquence « interrogatoire » tandis que les thèmes « risques » et « précautions à prendre » relèveront de la séquence « synthèse ». De même, l'asymétrie interactionnelle propre à la consultation est notamment marquée dans nos données par le passage du « tu » au « vous » (et inversement) indiquant le changement d'adresse dans le discours du médecin (s'adressant tour à tour à l'enfant puis à son parent) si l'enfant est en âge de parler, ou par une alternance

« il/elle » / « vous » lorsque le/la médecin reçoit un tout petit en consultation.

Le troisième temps a consisté en un repérage des « routines » au sens de séquences linguistiques récurrentes, associées aux paramètres plus haut (moments-clés et thèmes) et présentant de fait un caractère ritualisé (Traverso, 1998). Ces routines (Nee et *al.*, 2016) peuvent présenter des formes différentes (cf. Tableau 2).

Tableau 2 - Quelques exemples de routines pour le rituel de la pesée
(source : corpus de la formation FOS)

Demander au patient de monter sur la balance et relever le poids	“Vas-y, on va se peser. 34,7”
	“Tiens, on va se peser”
	“Je vais te peser”
	“Vas-y, monte, et tu me dis”

Ce repérage des moments-clés de la consultation, des thèmes et des routines ont permis de dresser un inventaire des actes de parole globaux réalisés en situation et exemplifier ces actes globaux par des énoncés authentiques. Toutes ces étapes ont conduit d’une part à formaliser le scénario pédagogique de la formation dans sa partie distancielle : il a ainsi été choisi d’adopter un scénario linéaire, fondé sur la chronologie de consultation (cf. figure 6 plus haut), les objectifs de chacune des leçons correspondant à des actes de parole à travailler.

Tableau 3 - Structuration d’une leçon du module distancielle

Unité 3 – L’examen clinique				
Leçon 1 – Réaliser l’examen clinique				
Objectif principal	Sous-objectifs	Objectifs grammaticaux	Objectifs lexicaux	Objectifs socioculturels
Être capable de réaliser l’examen clinique	Introduire l’examen clinique	Futur proche	Instruments médicaux	Demander le consentement avant de réaliser un geste “intrusif”
	Demander le consentement	Impératif	Matériel de puériculture	
	Demander au patient de réaliser		Auscultation	

	certaines actions		médicale	
	Donner des indications		Chiffres	
	Lire les chiffres (poids, taille, tension)		Vêtements	
	Faire des commentaires pendant l'examen			
	Rassurer le patient			
	Conclure l'examen clinique			

D'autre part, ces multiples repérages ont donné sa structure au référentiel de compétences (cf. figure 7 ci-dessous), qui se décompose en moments-clés puis en savoir-faire globaux, avec des exemples d'énoncés-types, des éléments grammaticaux récurrents et le cas échéant des savoirs socioculturels à connaître.

Figure 7. Extrait du référentiel de compétences¹⁰

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Auteurs : Claire Celle et Chloé Nurit

MENER UNE CONSULTATION PÉDIATRIQUE EN LANGUE FRANÇAISE

EXAMEN CLINIQUE				
Mener l'examen clinique				
- Introduire l'examen clinique	<i>"Premier examen on fait un petit état des lieux pour voir si tout va bien"</i>	- Pronom impersonnel on		
- Faire des commentaires pendant l'examen	<i>"Petit poulx bien présent" / "Un peu de colostrum autour de la bouche" / "Parfait, il n'y a rien dans la bouche" / "Très bon tonus" / "Les bons réflexes"</i>		- Les appréciatifs - L'anatomie	
- Informer les parents sur certains gestes à effectuer	<i>"Vous faites ça un petit peu dans la journée pour le stimuler"</i>	- Donner un conseil	- Conseiller, recommander/ suggérer/ déconseiller, etc.	

¹⁰ Celle, 2019 ; Nurit, 2019.

3.3.3. Stratégie de transcription focalisée

Dans le cas de l'élaboration des supports pour les apprenants, pour le travail de la compréhension orale, les données de terrain ont été utilisées de manière un peu différente.

Contrairement à d'autres domaines professionnels (comme le tourisme), nous n'avions pas la possibilité, pour des raisons de confidentialité déjà évoquées, de concevoir des supports de compréhension orale directement à partir de nos enregistrements ou d'extraits de ces enregistrements.

Nous avons donc adopté deux stratégies. La première stratégie est dite de « reconstitution de données » (Dufour et Parpette, 2018). Nous avons, à partir du déroulé-type des consultations, des énoncés-types recueillis et des informations sur les caractéristiques socio-pragmatiques de la situation, rédigé des scripts pour tourner des vidéos pédagogiques (figure 8). Ces scripts ne contiennent pas de dialogues intégralement écrits mais des suggestions de formulations pour les acteurs. Le tournage a été réalisé en contexte réel, les acteurs étant des professionnels volontaires du CHU, médecins et internes¹¹.

Figure 8. Script pour le tournage de vidéos¹²

Script pour la vidéo 1

Dr = Docteur / Nom : Docteur ...

M = Maman de Mathilde/ Nom : Madame ...

Plan 1 → salle d'attente

(Accueil)

Mathilde et sa maman sont assises dans la salle d'attente. Le docteur arrive par la porte, prononce le prénom et le nom de la patiente et salue Mathilde et sa maman. Il leur indique le chemin et ils repartent ensemble par la porte.

Plan 2 → bureau de consultation

(Informations sur le mode de vie de la patiente)

Mathilde et sa maman arrivent dans le box de consultation, le docteur leur demande de s'asseoir. Mathilde et sa maman sont assises face au médecin.

Le docteur interroge la maman de Mathilde sur :

→ le mode de vie de sa fille : (âge, mode de garde, alimentation et sommeil)

- **Réponse de la maman :** 18 mois / En crèche 3 fois par semaine / À la maison le reste du temps / Lait maternel / Ne fait pas ses nuits

¹¹ La captation vidéo et le montage ont été réalisés par un étudiant de la licence Arts, Alex Migot, sous la supervision de Caroline Lardy, enseignante-chercheure au département des Métiers de la culture (UFR LCSH, université Clermont Auvergne).

¹² Celle, 2019 ; Nurit, 2019.

→ **le médecin traitant** : (nom et lieu)

- **Réponse de la maman** : Docteur Anne-Marie Perreault pédiatre à Riom.

→ **le motif de la consultation** :

- **Réponse de la maman** : Toux, mal de gorge, nez qui coule

→ **l'anamnèse** :

- **Réponse de la maman** : Fièvre sans arrêt depuis 1 an / Depuis 4 jours, elle a d'abord eu le nez qui a coulé avec de la toux puis fièvre avec 39,5, pas de frisson, a vomi une fois, mange moins bien, elle est grognon. / Première consultation la veille, ils ont dû faire une radio

Discours de la maman : Elle est tout le temps malade / attrape tout ce qui passe / elle est très fragile. / Monte très vite en température, réagit aux vaccins. Enchaîne les antibiotiques, les probiotiques, les visites chez le médecin. / Cette fois-ci, elle tousse et elle a la fièvre, comme souvent.

Pour compléter ces vidéos de consultations pédiatriques reconstituées, une deuxième stratégie a été utilisée : celle de sollicitation de données complémentaires. Celles-ci consistent en des vidéos d'entretiens avec des professionnels interrogés sur certains discours et gestes professionnels associés. Ainsi, trois vidéos portent sur des moments-clés de la consultation (parler du mode de vie du patient, expliquer la maladie, proposer un plan thérapeutique), une autre a été réalisée sur un savoir-faire essentiel à mobiliser en contexte pédiatrique, celui de la mise en confiance du patient.

3.3.4. Stratégies de sollicitation et de validation par les praticiens

Nous l'avons dit, les pédiatres ont été sollicités afin de nous renseigner sur leurs pratiques langagières en situation lors d'entretiens semi-directifs. Cette première sollicitation a été suivie d'une deuxième portant sur l'élaboration des canevas de simulation pour la partie présentielle du module. Dans notre planification didactique, ces canevas doivent en effet permettre aux apprenants d'une part de s'exercer à interagir en langue française en tant que professionnel dans des situations les plus plausibles proches du réel possible et d'autre part, permettre l'évaluation de leur compétence à conduire une consultation pédiatrique en langue française. Si la structure des canevas a été élaborée par les stagiaires à partir des données recueillies dans le cadre des entretiens avec les médecins et les transcriptions focalisées des consultations (thèmes sur lesquels interroger le patient par exemple), l'instanciation effective des canevas a été réalisée par les médecins. Un appui sur les professionnels du domaine était indispensable pour que les

paramètres donnés sur les situations soient plausibles, par exemple pour faire en sorte que les informations concernant l’anamnèse ne soient pas contradictoires avec les informations liées au traitement.

Chaque canevas de consultation à simuler comprend deux fiches : une fiche « patient » donnant des informations biographiques et décrivant notamment le contexte de la consultation, les antécédents médicaux, des informations pour l’anamnèse et le traitement ; la fiche « médecin » comprenant des informations sur l’objectif de la consultation, sur l’examen clinique par exemple. La validité de ces fiches a été testée lors de deux expérimentations avec des internes et des externes francophones en poste au CHU Estaing, qui ont permis des ajustements entre les premières et secondes versions (cf. figure 9).

Figure 9. Extrait du canevas d’une simulation en diabétologie (comprenant des indications sur la dimension socio-pragmatique de la consultation, des indications sur un moment-clé de la consultation, sur l’anamnèse)¹³

DIABÉTOLOGIE	
Fiche n°1	LA SITUATION MÉDICALE
PATIENT	
Âge	4 ans
Classe	Moyenne section de maternelle
Sommeil	Se réveille à 3h du matin pour faire pipi (2 nuits sur 3)
Alimentation	- Petit déjeuner à 8h15 - Déjeuner à 12h00 - Goûter à 15h30 - Dîner à 19h00
Motif de la consultation	Suivi de diabétologie
Anamnèse	- Hyperglycémies au réveil - Hyperglycémies à 19h - Hypoglycémies fréquentes à 14h30
Traitement	Pompe à insuline
Divers	Trois autosurveillances glycémiques par jour
Carnet de santé : oui/non	Oui
Questions "particulières" adressées au médecin de la part du patient	"La pose du cathéter lui fait mal, comment faire pour que ça ne fasse pas mal ?"
Questions "particulières" adressées au médecin de la part de l'accompagnateur	"Comment gère-t-on le goûter d'anniversaire de la copine la semaine prochaine ?" (il va commencer à 14h15 et il y aura un buffet avec beaucoup de gâteaux, de jus de fruits et de bonbons)
MÉDECIN	
Objectif de la consultation	- Analyser le profil glycémique (repas et activité) - Prendre en compte la composition des repas pour conseiller les parents - Donner des conseils diététiques - Repérer la peur des hypoglycémies nocturnes
Points imposés	- Repérer le manque de débit de base sur la nuit - Repérer l'excès de bolus à midi
Examen clinique	Normal

¹³ Celle, 2019 ; Nurit, 2019.

Conclusion

Adaptées de la démarche FOS de Mangiante et Parpette, la démarche globale et les stratégies combinées que nous venons de détailler ont rendu possible la documentation des liens entre pratiques professionnelles et discours en recueillant des informations précises sur les différents paramètres contextuels de la communication en consultation pédiatrique et ainsi éclairer la dimension socio-pragmatique de la consultation (les participants, leurs positionnements, la relation entre les participants, informations concernant l'éthos des spécialistes...), de repérer des faits de langue récurrents dans les documents utilisés en contexte, dans les interactions entre les différents professionnels travaillant dans le domaine et de les associer à des paramètres situationnels et à des gestes professionnels.

Toute une série d'objets de formation ou pour la formation a pu ainsi être créée malgré la sensibilité des données. Leur analyse a permis, en premier lieu, d'arrêter nos choix de scénarisation pédagogique. La progression ainsi choisie est de nature situationnelle et s'appuie étroitement sur le déroulé chronologique d'une consultation pédiatrique. En deuxième lieu, elles ont permis plus ou moins directement, selon les stratégies adoptées et croisées, de concevoir des objets de diverses natures : des référentiels de compétences langagières, des vidéos semi-authentiques et leurs scripts, des tâches d'apprentissage, des boîtes à outil pour la grammaire et le vocabulaire, ainsi que des fiches de simulation (fiches de situations de simulation assorties de fiches d'observation des simulations, de fiches d'auto-évaluation des simulations et de fiches de debriefing des simulations).

La pertinence et la productivité de la démarche résident dans un engagement fort dans la conception des professionnels de terrain. Les médecins acteurs dans cette démarche de collecte et conception ont notamment jugé intéressants les entretiens semi-directifs et leur entrée langagière pour leur avoir permis de verbaliser et décrire des gestes professionnels en apparence anodins pour eux/elles.

De même, pour les concepteurs FOS, les données de terrain et la collaboration avec les médecins ont permis de garantir tout au long de la conception ce lien fort entre discours et gestes en situation professionnelle, réduisant autant que faire se peut, la décontextualisation des usages langagiers.

Le module a, depuis, fait l'objet d'une évaluation exploratoire de sa partie distancielle sur un échantillon réduit de pédiatres. Les retours qualitatifs, obtenus via des entretiens longs, mettent notamment en avant la pertinence du choix d'un scénario pédagogique calqué sur la chronologie de la consultation, les apports de tâches permettant de faire le lien entre l'interaction orale et les écrits produits en consultation ainsi que les supports focalisés sur les différentes séquences des consultations. La démarche de conception adoptée semble a priori adéquate. Il s'agira maintenant de tester les simulations auprès des publics-cibles, qui pour certains d'entre eux, ont déjà formulé le besoin d'être formés en langue française aux interactions dans les réunions de staff (donc à des interactions de spécialistes) et à la pratique très spécifique de la dictée de courriers de comptes-rendus de consultation en direction de confrères et consœurs.

Références bibliographiques

- Auriac-Slusarczyk E.** et **Blasco M.** 2019 (dir.). « Les discours des soignants adressés aux patients à l'hôpital. Quelle contribution des sciences humaines » in *Éducation, Santé, Sociétés*, Vol. 5, No. 2. Les discours des soignants et des patients : quelle contribution des sciences humaines et sociales ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «Éducation, Santé, Sociétés».
- Bel D.** et **Vallat C.** 2014. « Des raisons de l'émergence de formations en langues sur objectifs spécifiques. Mise en parallèle de situations : l'allemand en France et le français en Chine », *Points communs*, Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), n°1, pp. 29-43.
- Bloy G.** 2008. « L'incertitude en médecine générale : sources, formes et accommodements possibles », *Sciences Sociales et Santé*, vol. 26, n°1, pp. 67-91.
- Carras C.** 2016. « Intervention à la table ronde », *Points communs*, Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), n°3, pp.62-76.
- Celle C.** 2019. *Conception d'un module hybride de FOS médical intégrant la simulation de consultations pédiatriques*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage non publié, sous la direction d'Anne-Laure Foucher, Université Clermont Auvergne.

Cosnier J. 1998. « Les interactions en milieu soignant », Cosnier J., Grosjean M. et Lacoste M. (dir). *Soins et communications. Approches interactionnistes des relations de soins*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon

Dufour S. et Parpette C. 2018. « Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée », *ILCEA* n°32.

<http://journals.openedition.org/ilcea/4814> consulté le 26 mars 2021

Felix C. et Tardif J. 2009 (dir.). Actes du colloque international Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance, Nice 4-5 juin 2009.

<http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/index.html?id=750> consulté le 26 mars 2021

HAS (Haute Autorité de Santé). 2019. Simulation en santé et gestion des risques. Guide méthodologique. [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2019-](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2019-02/guide_methodologique_simulation_en_sante_et_gestion_des_risques.pdf)

[02/guide_methodologique_simulation_en_sante_et_gestion_des_risques.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2019-02/guide_methodologique_simulation_en_sante_et_gestion_des_risques.pdf) consulté le 26 mars 2021

Hureaux J., Berton J., Dubray L., Verborg S., Dutier A., Moll MC., et al. 2012. « L'annonce en cancérologie : recommandations et centre de simulation », *Revue des Maladies Respiratoires* 2012, 4(6), pp. 525-529.

<http://www.medesim.fr/doc/cours2010/2012RMRAHureaux.pdf> consulté le 26 mars 2021

Junod N. et Sommer J. 2013. « Approches en communication pour le bon déroulement d'une consultation » in Hôpitaux universitaires de Genève, *Stratégies*, n°31, p.1-17.

https://www.hug.ch/sites/interhug/files/structures/medecine_de_premier_recoures/documents/infos_soignants/approches_bon_deroulement_consultation.pdf consulté le 26 mars 2021

Lehmann D. 1994. « La place de la composante linguistique dans les programmes de français sur objectifs spécifiques », *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 6. http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Lehmann.pdf consulté le 26 mars 2021

Lehmann D. 1997. « English for specific purposes (ESP) et français sur objectifs spécifiques (FOS) : le préalable du contenu préalable », *Asp*. <http://journals.openedition.org/asp/2938>

Maingueneau D. 2004. « Retour sur une catégorie : le genre », Adam J.-M., Grize J.-B. et Ali Bouacha M. (dir.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, pp. 107-118. Éditions universitaires de Dijon, Dijon.

Mangiante J.-M. 2015. « Convergence de la démarche FOS/FOU et de l'ingénierie de la (l'auto) formation par les Technologies numériques », dans

Olmo F. et Mangiante J.-M. (dir.), *Lenguas, comunicación y tecnologías digitales, II Coloquio Franco-Español de análisis del discurso y de enseñanza de lenguas para fines específicos*, Editorial Universitat Politècnica de València.

Mangiante J.-M. et **Cavalla C.**, 2016 (dir.). « Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources », *Points communs*, Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), n°3. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf consulté le 26 mars 2021

Mangiante J.-M. et **Meneses-Lerin L.** 2016. « L'analyse des données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques », *Points communs*, Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), n°3, pp. 25-43. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf consulté le 26 mars 2021

Mangiante J.-M. et **Parpette C.** 2004. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette FLE : Paris.

Martineau S. 2005. « L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites », L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherche qualitative*, hors-série n°2. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf consulté le 26 mars 2021

Mraz C. 2015. « L'exemple du FOS militaire : quelles solutions aux questions institutionnelles et déontologiques », *Points communs*, Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), n°2, pp.29-38. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf consulté le 26 mars 2021

Nee E., **Sitri F.** et **Veniard M.** 2016. « Les routines, une catégorie pour l'analyse de discours : le cas des rapports éducatifs », *Lidil*. <http://journals.openedition.org/lidil/3939> ; DOI : 10.4000/lidil.3939

Nurit C. 2019. *L'hybridation d'un module de formation dans un contexte de Français sur Objectif Spécifique médical*. Mémoire de Master 2 Sciences du Langage non publié, sous la direction d'Anne-Laure Foucher. Université Clermont Auvergne.

Nurit C. 2020. *Évaluer l'acceptation d'un dispositif hybride de formation : le cas d'une formation en Français sur Objectifs Spécifique pédiatrique*. Mémoire de Master 2 Sciences de l'Éducation, parcours Ingénierie

Pédagogique et Numérique non publié, sous la direction de Béatrice Drot-Delange. INSPE, Université Clermont Auvergne.

Richer J.-J. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? », *Synergies Chine* n° 3, pp. 15-30.

<https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf> consulté le 26 mars 2021.

Richer J.-J. 2016. « Pour une reconceptualisation de la didactique du français sur objectifs spécifiques » in Markey, D. et Kindt, S. (éds.), *Didactique du français sur objectifs spécifiques. Nouvelles recherches, nouveaux modèles*, Garant, Antwerpen, 11-26.

Traverso V. 1998. *La conversation familiale. Analyse pragmatique des interactions*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

Traverso V. 2001. « Analyse de consultations médicales en présence d'un intermédiaire linguistique non professionnel », Actes du VIIIe congrès de l'ARIC, université de Genève.

<http://docplayer.fr/43149468-Analyse-de-consultations-medicales-en-presence-d-un-intermediaire-linguistique-non-professionnel.html> consulté le 26 mars 2021

Yaiche F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*, Hachette FLE, Paris.

Corpus à volonté : à l'écoute des étudiants

Alex Boulton

Professeur des Universités
Université de Lorraine et CNRS

Résumé

La linguistique de corpus a de nombreuses fins éducatives, notamment pour contribuer à de meilleures descriptions langagières qui, à leur tour, peuvent informer des outils pédagogiques. Pour des questions ou des besoins hautement spécialisés, on peut recourir aux corpus tout aussi spécifiques, parfois confectionnés sur mesure par les intéressés. En apprentissage des langues, l'exploitation de corpus est relativement bien connue sous l'appellation *data-driven learning* (apprentissage sur corpus, ou ASC) avec des bénéfices immédiats sans formation conséquente en linguistique de corpus. En réalité, on peut se servir des outils et techniques de la linguistique de corpus dans presque tout domaine qui requiert l'analyse de quantités de texte. L'approche adoptée ici utilise la langue non comme une fin en soi mais comme moyen d'explorer le contenu. Ce chapitre se donne pour objectif de décrire un cours universitaire où les étudiants choisissent un sujet en fonction de leurs propres intérêts, créent un corpus afin de répondre à leurs questions sur ce sujet, et rédigent un rapport de recherche pour rendre compte de leur travail. S'il ne s'agit donc pas d'ASC en tant que tel, l'exercice repose sur les mêmes principes d'authenticité, d'autonomie, de constructivisme, d'apprentissage par découverte, et une exposition à de grandes quantités de texte. Les projets sont décrits par rapport aux domaines d'intérêt des étudiants ; la suite examine de plus près leurs retours personnels afin d'obtenir un aperçu des processus d'appropriation de l'approche et des ressentis des étudiants qui débutent dans le domaine. Cette étude est motivée par une mise en situation, comparant une lecture linéaire et l'apport des outils de corpus à l'analyse de ces ressentis.

Mots clés

Apprentissage à distance, apprentissage sur corpus, ASC, data-driven learning, DDL.

Introduction

La linguistique de corpus a de nombreuses fins éducatives, notamment pour contribuer à de meilleures descriptions langagières qui, à leur tour, peuvent informer des outils pédagogiques – des dictionnaires et des listes de fréquence aux grammaires et aux manuels, en passant par des plateformes et autres supports numériques. Une langue est un objet d'une complexité notoire ; le processus d'apprentissage aussi. Ainsi, aucun outil de référence ni l'intuition ne peut prétendre répondre à toutes les interrogations possibles. Pour des questions ou des besoins hautement spécialisés, on peut recourir aux corpus tout aussi spécifiques, parfois confectionnés sur mesure (Charles, 2012). Heureusement, comme l'ont montré de nombreuses études, une formation poussée en linguistique de corpus n'est pas nécessaire afin de bénéficier de cette approche.

L'exploitation de corpus à des fins pédagogiques est souvent associé au *data-driven learning* de Johns (1990), ce que Boulton et Tyne (2014) glosent par « apprentissage sur corpus » (ASC). Ainsi, l'apprenant (ou l'enseignant, ou tout autre utilisateur d'une langue) peut explorer des quantités de textes pour retrouver les formes qui lui permettent de répondre à ses propres questions : est-ce que ça se dit ? quel mot est plus approprié dans ce contexte ? quel adjectif qualifie ce mot ? quelle est la différence entre deux expressions ? etc. L'ASC a fait l'objet de nombreuses études depuis ses débuts il y a trois décennies – au moins 489 rien qu'en anglais d'après Boulton et Vyatkina (2021). Une partie de cette production a fait l'objet de plusieurs méta-analyses, notamment Lee *et al.* (2019) et Boulton et Cobb (2017), dans les deux cas avec un effet de taille conséquent.

Mais le potentiel pédagogique s'étend bien plus loin car les outils et les techniques de la linguistique de corpus peuvent en réalité servir dans presque tout domaine qui requiert l'analyse de quantités de texte (Adolphs, 2006, p. 11). Cette approche reste relativement marginale en didactique des langues mais remonte au moins jusqu'à Maia (1997). Dans son cours de traduction, les étudiants ont créé leurs propres corpus ciblant les textes à traduire afin de créer des glossaires thématiques ; les sujets comprenaient des thèmes aussi variés que l'architecture, l'écologie, les systèmes électoraux, l'informatique, le sport, et la guerre. Leńko-Szymańska (2014, 2017) décrit un cours de

master en linguistique appliquée, en principe visant de futurs enseignants même si ce métier n'était pas l'objectif principal de la plupart des participants. Parmi les 53 projets analysés, les sujets préférés étaient la cuisine, l'environnement, la médecine, le sport, l'art et l'architecture, l'économie, les styles de vie, la loi et le shopping. Boulton (2011) décrit un cours de master avec 30 étudiants qui ont exploré des questions portant sur la politique et l'actualité, la musique et la culture, l'histoire, la littérature, des différences entre l'anglais britannique et américain, le travail, la traduction, la didactique et l'informatique.

Ce ne sont pas les seuls auteurs qui demandent aux étudiants de créer leur propre corpus, mais la plupart du temps les activités sont étroitement dirigées et l'objectif principal, voire le seul, est très clairement l'apprentissage de la langue et rien d'autre. Chez Charles (2012, 2018), par exemple, les étudiants ont généralement une visée plus précise : inscrits en master ou doctorat, ils auront à rédiger ou publier des textes en anglais. Le choix est ainsi lié à leur discipline, les procédures sont uniformisées, et les objectifs concernent la maîtrise langagière en tant que telle – l'ASC. L'analyse porte principalement sur les questions langagières, les corpus et les outils, les requêtes et l'interprétation des résultats par les étudiants.

Néanmoins, le point commun entre les études citées ci-dessus est la possibilité pour les participants de créer un corpus en lien avec leurs propres intérêts, d'explorer les questions qui les intéressent de manière très libre. Cette ouverture encourage une implication individuelle, la possibilité d'entamer un vrai projet de recherche et d'y apporter une contribution personnelle (cf. Leech 1997, p. 10). Ainsi, tout en permettant l'exposition massive à la langue que favorise l'ASC, l'objectif manifeste n'est pas forcément la langue ; la langue est un moyen pour les étudiants d'explorer le contenu, et l'apprentissage de la langue devient presque secondaire.

Le présent chapitre se donne pour objectif de décrire un cours universitaire où les étudiants choisissent un sujet en fonction de leurs propres intérêts, créent un corpus afin de répondre à leurs questions sur ce sujet, et rédigent un rapport de recherche pour rendre compte de leur travail. S'il ne s'agit donc pas d'ASC dans un sens traditionnel, l'exercice repose sur les mêmes principes d'authenticité, d'autonomie,

de constructivisme, et d'apprentissage par découverte. Comme les études citées ci-dessus, nous commençons par une description des sujets afin de démontrer les multiples affordances (Leńko-Szymańska & Boulton, 2015) d'une approche sur corpus, avant de passer à une analyse des retours personnels des étudiants avec une lecture linéaire puis assistée par un concordancier (voir Figure 4 pour un exemple) et d'autres outils. Les questions de recherche sont donc très ouvertes et peuvent se formuler ainsi :

1. Quels domaines d'intérêt se prêtent à une approche sur corpus pour les étudiants dans ce cours ?
2. Quels sont leurs ressentis lorsqu'ils s'approprient les outils et techniques de la linguistique de corpus ?

1. Méthodologie

Ce cours de « linguistique » valant 3 ECTS est proposé en première année d'un master Mondes anglophones offert entièrement à distance par l'Université de Lorraine à Nancy depuis 2002. Si bon nombre des étudiants visent les concours d'enseignement secondaire, les intérêts principaux de cette population tournent autour de la littérature et de la civilisation des mondes anglophones plutôt que de la didactique ou la linguistique. En effet, ils viennent d'horizons très divers et sont peu nombreux à avoir étudié la linguistique ou les sciences du langage en profondeur, encore moins la linguistique de corpus. La linguistique sous toutes ses facettes est une discipline qui fait peur à beaucoup d'entre eux. Un travail sur corpus permet de les mettre tous sur un pied d'égalité, de favoriser la découverte heuristique plutôt qu'une transmission de savoirs, de rapprocher la « linguistique » de leurs propres domaines d'intérêt dans une approche autonomisante et transférable en promouvant la « corpus literacy » (ex. Callies, 2019). Il y a peu de contraintes concernant le choix du sujet ou du corpus, à part le fait que les outils et techniques doivent permettre de dépasser une lecture linéaire traditionnelle : analyser des quantités de textes relativement importantes de manière rapide, fiable et minutieuse.

Les supports sont proposés en ligne à travers Moodle, et pour ce cours comprennent des documents écrits qui sont au cœur du module ; des tutoriels vidéo sous forme de démonstration avec les corpus

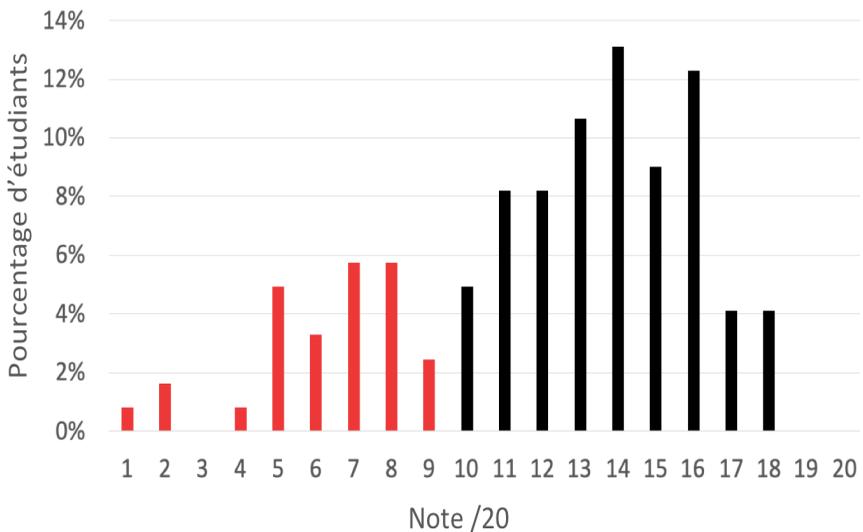
afférents ; des exemples à explorer soi-même, ainsi que des projets soumis par des promotions précédentes ; des ressources sur mesure (ex. un tableur pour calculer les fréquences par milliers de mots) mais plus souvent des liens vers des outils et ressources externes (concordanciers, corpus, lemmatiseurs pour regrouper les différentes formes fléchies, convertisseurs pdf/txt, etc.). Une particularité, pour des raisons historiques, est que l'ensemble des supports doit être disponible dès le début du semestre ; il n'y a aucune séance ensemble comme on le fait communément depuis le confinement Covid-19. Par contre, des échanges peuvent se faire à tout moment et sont vivement encouragés, le plus souvent par courriel mais aussi sur un forum ou sur demande afin de répondre aux questions individuelles.

Une version antérieure de ce cours est décrite dans Boulton (2011), où l'accent portait sur les outils et les procédures retenus par les étudiants. À l'époque, la création de son propre corpus était une possibilité et non une obligation, et les étudiants pouvaient choisir les outils qu'ils voulaient utiliser. Ensuite, dans ce contexte entièrement à distance et avec l'évolution des maquettes et des profils des étudiants, il s'est avéré judicieux de limiter le nombre de choix et de se concentrer sur un format plus précis. Ainsi, dans la version décrite ici, il est toujours demandé aux étudiants de définir leur propre sujet et les questions qu'ils souhaitent approfondir, mais il leur est demandé spécifiquement de créer un corpus d'un minimum de 20k mots pour une analyse grâce au gratuitiel AntConc (Anthony, 2019), une suite d'outils intégrés pour interroger un corpus, et enfin de rédiger leur rapport de 10 à 15 pages de texte selon un modèle IMRAD (Introduction, Méthodologie, Résultats, Discussion) en utilisant un document modèle fourni ; cette dernière étape a l'avantage de les préparer aussi à la rédaction scientifique.

La méthodologie repose sur le principe de la découverte en incitant les étudiants à manipuler dès le départ les textes et le logiciel afin de trouver leur propre chemin, plutôt que d'imposer de longues explications théoriques qui ont révélé leurs limites dans des versions antérieures du cours. Ce format de base reste plus ou moins inchangé de 2013 à 2018, période concernée par la présente étude et pendant laquelle 122 dossiers ont été soumis (sans compter les rattrapages et copies blanches), entre 24 et 40 copies par an. Tous les textes ainsi

récupérés ont été convertis en format .txt (UTF8) afin d'être compatibles avec AntConc, le même logiciel utilisé par les étudiants, pour un total de 455k tokens (le nombre total de mots). À la différence d'autres études, tous les travaux sont inclus dans la présente analyse, quelle que soit la note ou la qualité du travail rendu. Au final, 25,4 % n'ont pas obtenu 10/20 ; la note moyenne est de 11,9 (écart type = 4,0), la médiane 12,5 (Figure 1). Les notes très faibles sont généralement obtenues par des étudiants qui souhaitent éviter le « défaillant ». Le barème prend en compte : la présentation générale et le suivi des consignes ; la langue ; le corpus ; les outils ; le développement scientifique. La note attribuée a donc une valeur pédagogique plutôt que scientifique, fournie ici à titre indicatif.

Figure 1. Distribution des notes



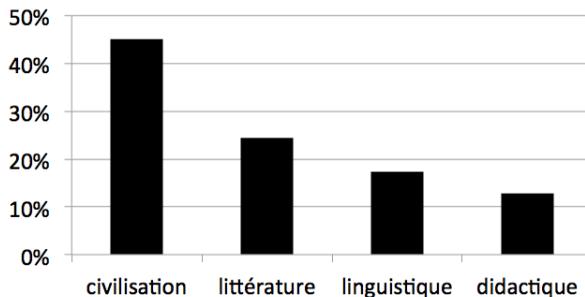
2. Résultats

2.1. Domaines d'intérêt

Römer (2006, p. 81-82) pose une question pertinente à la présente étude : « Can corpus analysis help to improve interdisciplinarity in English Studies? » ; et plus précisément : « Can corpora contribute to a reconciliation of literature, linguistics, and pedagogy ? » À ses trois domaines on doit rajouter un quatrième, la civilisation, pour couvrir l'ensemble des grandes sous-disciplines de

l'anglistique en France (Figure 2). Il faut noter que le travail rendu par les étudiants ne se situe pas toujours clairement dans l'une d'entre elles mais peut franchir les barrières entre elles (ce qui explique le total supérieur à 100 % ci-dessous). Toutefois, il est à noter que la catégorie manquante chez Römer représente le plus grand intérêt chez nos étudiants : 45,2 % (n=70) des sujets ont un lien avec la civilisation, contre 24,5 % (n=38) avec la littérature, 17,4 % (n=27) avec la linguistique et 12,9 % (n=20) avec la didactique / pédagogie (un sujet peut figurer plus d'une fois).

Figure 2. Distribution des grands domaines



L'échantillon de titres qui suit donne une idée des sujets traités.

Civilisation. Les questions du monde anglo-saxon, de ses sociétés et cultures, sont fréquentes et reflètent les intérêts de beaucoup de nos étudiants. Le domaine est potentiellement vaste, du sport à la guerre, de l'histoire aux actualités, avec un intérêt particulier pour l'égalité homme/femme et différentes formes de discrimination. Pour certains, le travail ne se limite pas aux seuls pays anglophones : plusieurs ont des racines dans d'autres pays et s'intéressent aux perceptions dans les médias internationaux, donc en anglais.

1. Competition between Manchester City and Manchester United
2. Bob Dylan and protest songwriting: A corpus study of the linguistic features and patterns of the genre
3. The representation of Brexit in British newspapers
4. A comparative research: 'Terror' in political discourses before and after September 11th 2001
5. Main ideas on death penalty expressed by users of online debates
6. The use of pronouns and modal verbs in President Barack Obama's and President Donald Trump's first year of presidency speeches

7. Immigration and citizenship tests preparation materials: Comparison between the USA and UK guides
8. Pros and cons of Syrian government in the international internet press
9. Do women or men talk more about food? Comparing the archetypes of 2 characters from the 90s sitcom Friends
10. Tennis and gender inequalities: Linguistic analysis of live commentaries

Littérature. C'est l'un des intérêts majeurs qui amènent les étudiants à s'inscrire en Licence puis en Master d'anglais : le texte est déjà au cœur de leurs préoccupations. Le « corpus » peut être un seul roman, tant qu'il existe en format électronique et que les outils et techniques proposés peuvent apporter une autre lecture, moins subjective, qui peut être répétée aussi souvent que nécessaire lorsque les questions s'affinent, sans avoir à relire l'ensemble. Il y a de nombreuses études comparatives, par exemple entre un roman et une adaptation filmique, entre traductions ou autres versions d'un texte ou d'un groupe de textes, mais aussi entre différents écrits d'un même auteur ou au sein d'un genre.

1. The evolution of Chandler's style from short-stories to the novel: A comparative corpus stylistic analysis
2. Romeo and Juliet screen adaptations since 1950s
3. Stephen King, master of horror: A corpus-stylistic analysis
4. Representation of women in Disney's tales: A corpus-stylistic analysis
5. Modern Family and its portrayal of the American LGBT community
6. Stereotypes and fairy tales: A corpus-based approach
7. The linguistic evolution of Walter White in Breaking Bad
8. Erotic fiction: Addictive literature or perverted romance?
9. The importance of invented words in the Harry Potter books
10. The Lord of The Rings: From novels to scripts.

Linguistique. Le nombre relativement faible de sujets dans cette catégorie montre que les étudiants ont bien compris que la linguistique de corpus ne se limite pas à la « linguistique » traditionnelle. En même temps, dans les autres catégories, notamment en civilisation et en littérature, la pleine attention porte sur le contenu du corpus et la langue devient presque invisible comme moyen d'y accéder. Les sujets en linguistique s'orientent vers le lexique, en passant des mots grammaticaux au registre et au genre.

1. The rise of 'like' as a quotative marker in spontaneous writing
2. The use of superlative adjectives in travel brochure
3. TV series dialogues: Sherlock vs. natural conversation
4. Harry Potter: The translation process

5. Corpus-based research on the lexis evolution from Early Modern English (eModE) to Late Modern English (lModE)
6. The main types of 'would'
7. What words follow the lexeme 'relationship' in a corpus compiled out of the Cosmopolitan online magazine?
8. Laughter in comments sections of gossip websites: A study of Netspeak
9. Small learner corpora as a tool to analyse modal verbs acquisition at lower secondary school level
10. MOOC language: A contrastive register analysis of language used in massive open online courses vs. classroom lectures

Didactique. Ce domaine traditionnel de l'ASC est traité en cours mais pas de manière très saillante. En général, les étudiants qui s'y intéressent découvrent les possibilités de leur propre chef pour apporter les outils et techniques de la linguistique de corpus à des situations pédagogiques, pour eux-mêmes en tant que (futurs) enseignants mais aussi pour les apprenants. Encore une fois, le vocabulaire est dominant sans être exclusif ; d'autres se sont intéressés aux recherches en didactique avec un corpus d'articles scientifiques.

1. Using corpora to promote vocabulary learning
2. Vocabulary instruction through DDL: 'Come' grammatical collocates
3. The concept of motivation: A revolution for second language learning approach?
4. The image of teachers in British and French academic articles
5. Teaching civilization through corpora: Counter-culture and music in the 1960's
6. How can a linguistic approach allow ESL students to get a better understanding of Churchill's speeches?
7. Evolving corpus linguistics through the textbooks of adult English learners
8. Using corpus linguistics to create classroom activities
9. How corpus linguistics can help learners get hold of the English uses of 'get'
10. An exploratory study of AntConc's analytical capabilities on EFL creative writing output

Cette diversité entre les différentes sous-disciplines, et à l'intérieur de chacune d'elles, confirme qu'une approche sur corpus n'est pas qu'une simple affaire de linguistique – une analyse langagière permet un accès à un vaste nombre de domaines qui reflètent réellement les intérêts de chacun, que ce soit dans le cadre de ses études ou de sa vie professionnelle ou personnelle. Ces affordances multiples sont essentielles car, à la différence d'un outil à fonction unique destinée à moisir dans les oubliettes, l'aspect « couteau de l'armée suisse » (Johns et King, 1991, iii) donne l'espoir qu'un tel outil puisse être réutilisé à plusieurs reprises et ainsi être adopté (Boulton, 2011).

2.2. Retours personnels

Essentiellement en format IMRAD, le modèle du rapport contient aussi une section finale « retours personnels » (personal feedback) afin d'inciter les étudiants à réfléchir sur cette première expérience de travail sur corpus (Figure 3). Les textes ainsi récoltés de cette section, sans aucun travail d'édition, comptent 30.453 tokens (moyenne = 249,6, écart type = 91,9 ; médiane = 254 ; minimum = 37, maximum = 518) ; la corrélation entre le nombre de mots et la note est modeste mais positive ($r = ,35$).

Figure 3. Instructions pour la section « retours personnels

This is the *only* section where you should use self-reference (*I* or *me*, etc.). Tell the reader how your project developed, what difficulties you encountered and how you dealt with them, what you think you learned from this, your perception of corpus linguistics and its applications and how your feelings may have evolved as your work proceeded, whether you think you might use some of the tools or techniques in other areas of study in the future, and so on. It might help to think of this section as an opportunity to give tips and advice for other students who read your work in the future.

- This section will probably be about $\frac{1}{2}$ to **1 page** long.

Une lecture « normale » de ces textes montre tout de suite que les phrases d'ouverture mettent en avant bon nombre d'inquiétudes, comme en témoignent les dix extraits suivants, tous tirés de la première année du cours (italiques ajoutées) :

- 14_S24 ...at first I *could not understand* what a language could deal with a computer analysis.
- 14_S07 I was at first *quite overwhelmed* with the idea of entering research in this field...
- 14_S18 The first time I read my linguistics lesson, I *did not understand* what I was supposed to do.
- 14_S36 ...'corpus linguistic' seemed *quite problematic* in the first stages.
- 14_S04 I found learning how to use a new software programme *quite daunting*.
- 14_S26 The idea of writing a research on corpus linguistic was initially *very overwhelming*...
- 14_S21 First I sincerely thought that this kind of research would *annoy* me...
- 14_S34 It was the first time I had heard of corpus linguistics in my studies and I felt *nervous*...

14_S15 Corpus linguistics and the associated tools were an absolute new field of study and I was *scared* of manipulating computers..., it seemed to be *unfeasible*.

14_S30 I was *literally scared* when I first read what was expected for this course.

Ces 10 extraits représentent les réactions négatives presque universelles ; seules deux phrases d'ouverture vont dans l'autre sens :

14_S19 This study was *really interesting* to do, it was *a lot of fun* to "dig" into these speeches and see what they were really about.

14_S37 I have found corpus linguistics a *fascinating* discipline. I never expected corpus linguistics to be *so rich a resource*...

Toutefois, il s'agit bien des premières impressions, comme en témoignent les contextes : « the first time », « at first », « in the first stages », « initially », « new field », etc. En poursuivant la lecture, on note qu'elles se modifient petit à petit ou, dans certains cas, comme une révélation subite à un moment précis. La suite des textes de ces mêmes étudiants (en entier dans les deux premiers cas) :

14_S24 However, little by little using tutorials by Laurence Anthony I got involved in the game. When I saw that I was capable of extracting the necessary data and making lists of words from huge texts with the help of AntConc it made me captivated and marvelled at the fact of how information technologies can help modern linguistics in the analysis of the language... The first results after the analysis motivated me a lot as I could see myself the fruits of my work and I could understand the functioning of English in real life... This course was a very useful discovery for me. It taught me how it is possible to easily access to real language and find any necessary information with the beginner's computer skills. It is really indispensable for a modern teacher. Now I will be able to transmit this knowledge to my students and show them how it is possible to find examples of abstract language rules in real speech with the help of AntConc or various corpora.

14_S07 ...but the understanding of the field and of the possibilities it offers only really dawned on me when I started to discover AntConc for myself. The development of my project was a very uneven path as I experienced alternatively a lot of doubt and sudden bursts of understandings. Compiling the two corpora was very time consuming and probably the most challenging part of this project but this might have been due to the choices I made in terms of the type of individual texts that I felt should be included. Using AntConc, I was very impressed with all its functions and the way it can in an instant sort out

data which would take hours of work if it were done manually. After working on this project for some time my anxiety about Corpus Linguistics disappeared. I realized I was enjoying working on this study more and more and even got curious. I did not use them in this project as I didn't feel ready to be too experimental but I would actually really enjoy another assignment in Corpus Linguistics to 'play' a bit more with AntConc as well as explore other tools. I feel that students of Licence could really benefit from being introduced to Corpus Linguistics as early as the second year... I would personally have liked to know about this field and the opportunities for both learning and research it offers and would be really interested in studying this field some more in order to become more proficient.

- 14_S18 I understood the interest of such a tool; it reveals things I could not see because they were too obvious... AntConc would lead me to the conclusions I did not expect... After that, using AntConc became a real pleasure
- 14_S36 I became very curious to find out for myself... everything became much clearer and finally this course turned out to be very interesting
- 14_S04 I became quite addicted to it! I was amazed at the amount of specific and accurate information it could give... the research snowballed from there, leading onto more and more possibilities... This project was a stimulating, enriching, and enjoyable... I will definitely be using this tool more often as a tool in language teaching resource creation and look forward to seeing the results with my students.
- 14_S26 I was able to use the software... I really enjoyed doing the research paper and create my own corpora. To me corpora are an important tool
- 14_S21 it was interesting... I have learned many things thanks to corpus linguistics... I think it can be more interesting to use it in various other fields, especially in language teaching, in translation... and in literature
- 14_S34 it proved to be rewarding
- 14_S15 discoveries and enrichment... I learnt a lot... a very pleasant, enriching, innovative and surprising discovery and 'trip' that I am ready and willing to explore in the future.
- 14_S30 In the end, little by little, I think I found a bit of light! The tool is definitely something I could not have imagined

Pour affiner la recherche sur le ressenti émotionnel en particulier, les mots d'intensification de Biber *et al.* (1999) ont été recherchés : *very*, *really*, *quite*, etc. (voir Tableau 1). Cela permet d'identifier des collocations adjectivales à droite, puis les familles dérivées de ces mêmes adjectifs (Tableau 2). Ainsi, 292 mots « négatifs » ont pu être

défectés, comme 11x *scar** (*scared, scary, etc.*), 5x *fear**, 3x *fright**, 7x *overwhelm** et 5x *daunt**. Par contre, il y avait 581 occurrences de mots « positifs », dont 93x *interest** – jamais précédé immédiatement par *not* ; et bien qu’il y ait une occurrence de *uninteresting*, l’outil FileView montre que celle-ci est précédée par *at first* et suivie par *but then*. D’autres réactions positives se manifestent à travers des mots comme 65x *useful**, 38x *enjoy**, 14x *curio**, et même 5x *fun*. Ces résultats appuient notre ressenti qu’un travail sur corpus est certes difficile, ce que les étudiants n’hésitent pas à affirmer, mais qu’il y a aussi bien des aspects positifs qui le compensent.

Tableau 1. Mots d’intensification dans le feedback

<i>f</i>	item	pnw	<i>f</i>	item	pnw	<i>f</i>	item	pnw
178	very	5,845	25	especially	821	7	totally	230
108	really	3,546	16	completely	525	4	extremely	131
44	quite	1,445	14	particularly	460	2	absolutely	66

Note : *f* = fréquence ; pnw = par million de mots

Tableau 2. Familles de mots « positifs » et « négatifs »

<i>f</i>	formes attestées « positives »	<i>f</i>	formes attestées « négatives »
93	interest, –ed, –ing, –s	103	difficult, –ies, –y
65	useful, –ness	28	hard, –er, –est
59	easy, easier, easily	25	lost
54	new	19	time-consuming, time consuming
38	enjoy, –able, –ed, –ing, enjoyment	12	complicated, complication
32	clear, –er, –ly	11	scared
28	important, –ly	10	confused, confusion
25	relevant	7	overwhelmed, overwhelming
19	good	5	complex
14	curiosity, curious	5	frustrated, frustrating
14	quick, –ly	5	daunting
12	pleasant, –ly, pleased, pleasure	4	problematic
11	familiar	3	abstract
10	helpful	3	anxiety, anxious
9	power, –ful	3	bad
7	impressed, impressive	3	pain, –ful
7	motivate, –ed, –ing, motivation	3	frightening
7	simple, simply	3	sceptical

6	fun, funny	3	stunned
6	inspired, -ing, inspiration, -al	3	tricky
5	appeal, -ing, -s	3	worried, worry
5	comfortable	2	fastidious
5	intuition, intuitive	2	intimidating
5	satisfactory, satisfied, satisfying	2	irrelevant
4	encourage, -ed, -ing	2	uncomfortable
3	beneficial	2	nervous
3	effective, -ly	1	arduous, destabilized, hesitant,
3	efficient, -ly		petrified, unclear, uneasy,
3	fast		unfamiliar, unpleasant,
3	happy		unsatisfactory
3	rewarding		
3	user-friendly		
2	comprehensive		
2	creative		
2	nice		
2	refreshing		
2	rapidly		
1	addicted, enlightening, faithful, indispensable, lucky, meaningful, methodical, mind-opening, proud, remarkable		

Comme nous l'avons vu avec la lecture traditionnelle des extraits ci-dessus, une première réticence (parfois extrême) cède généralement la place à une appréciation plus positive avec l'avancée du travail. Nous poursuivons le travail sur corpus afin de tester cette idée. Tout d'abord, une concordance présente les mots « négatifs » individuels en contexte, avec scared en guise d'exemple (Figure 4). On y retrouve en effet de nombreux indices qui démontrent qu'il s'agit bien d'une première impression : 1. an absolute new field ; 2. for the first time... at first sight ; 3. when I first read ; etc. Par ailleurs, l'outil FileView offre une visualisation de la position d'un mot ou d'une expression au sein d'un texte. Ainsi, scared se présente généralement vers le début des retours personnels, soulignant encore une fois qu'il s'agit d'une réaction initiale lorsque les étudiants découvrent le cours (Figure 5).

Figure 4. Concordance de scared

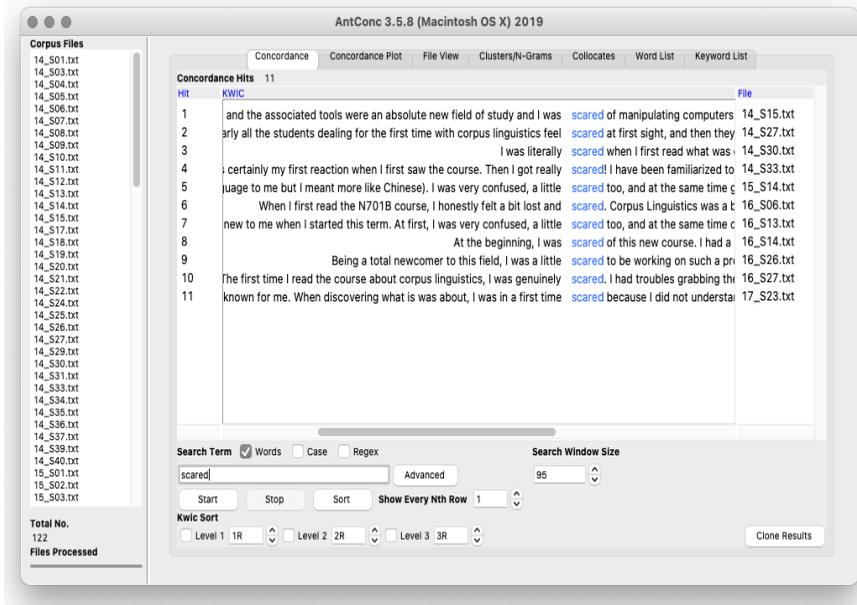
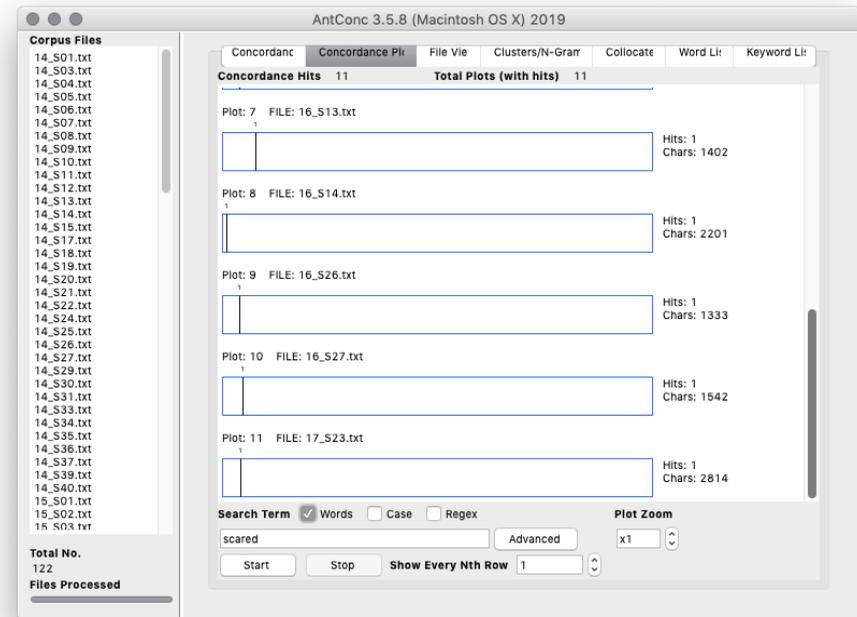


Figure 5. Distribution de scared



On peut pousser plus loin la notion de l'évolution à travers les indicateurs temporels : on retrouve 130 occurrences de *first* chez 80 étudiants, 40 de *at first* et 16 de *the first time* ; ces résultats indiquent encore une fois que les premières réticences se contrastent avec une impression plus favorable au fur et à mesure que le travail progresse. Une analyse des clusters révèle que les 6-grams (chaînes de 6 mots) les plus fréquents contiennent tous les deux l'élément *time* : « *I spent a lot of time* » et « *it took me some time to* » (4x chacun), et que la nature *time(-)consuming* (15x) du travail sur corpus est clairement un facteur important, tout au moins lors des premières étapes où les étudiants commencent à découvrir le logiciel. Le collocat le plus fréquent de AntConc (à quatre mots de chaque côté) est *difficult* (6x, MI = 3.9), bien que trois de ces occurrences soient précédées par le mot *not*, ce qui souligne l'importance d'une analyse contextualisée. De la même façon, *easy* (4x, MI = 3.4) avait aussi un usage négatif dans deux occurrences ; on trouve aussi *useful* (8x, MI = 3.7). Une comparaison des mots-clés entre les étudiants qui ont le mieux réussi (dans le premier quartile des notes) et le moins réussi (dans le dernier quartile) démontre que les premiers ont tendance à utiliser des mots positifs comme *curious* (9x, LL = 10.3), *clearer* (6x, LL = 6.9) and *benefit* (5x, LL = 5.7), qui figurent tous parmi les 20 premiers éléments-clés, tandis que le top 20 chez les moins réussis inclut plutôt des mots comme *negative* (5x, LL = 8.3) et *complex* (4x, LL = 6.6).

Discussion et conclusion

Cette étude cherchait à démontrer les multiples applications d'un travail sur corpus, des applications qui dépassent la seule linguistique ou encore la didactique et l'apprentissage des langues. La première partie permet de répondre à notre première question de recherche : quels domaines d'intérêt se prêtent à une approche sur corpus pour les étudiants dans ce cours ? La réponse semble être tous, l'approche est limitée par la forme (l'existence de textes) plutôt que par le domaine. Toutefois, une difficulté pour l'enseignant est d'aider les étudiants à formuler leurs questions sur le contenu en requêtes compatibles avec les outils de corpus.

De nombreux outils – certes, précieux – qui n'ont qu'une seule

fonction risquent de tomber dans l'oubli dès la fin d'un cours institutionnel, tandis que d'autres qui peuvent être déployés plus largement ont de meilleures chances d'être repris et réutilisés, à condition d'être gratuits, disponibles, stables, transférables et *user-friendly*. Dans ce sens, on ne peut qu'encourager une meilleure communication entre les linguistes de corpus, les enseignants de langues et les enseignants d'autres matières. Dans le cas actuel, et avec une grande part d'autonomie, les étudiants ont construit avec succès (pour les trois quarts) leur propre corpus pour une analyse qui reflète leurs propres préférences en ce qui concerne les études en civilisation et en littérature en particulier, tout en les exposant à de grandes quantités de langue dans le domaine précis qui les intéresse. On peut en conclure qu'un travail sur corpus est tout à fait abordable même pour des étudiants qui sont formés pour une lecture linéaire et une analyse qualitative de textes continus. Et cela même dans un contexte d'enseignement à distance où l'interaction et la démonstration sont difficiles voire impossibles ; l'approche repose sur la découverte heuristique des outils et des techniques, en mettant les mains dans le cambouis.

L'objectif affiché du cours est d'accorder à chacun la possibilité de se concentrer sur ses propres intérêts, en imposant uniquement les procédures et outils de base ; une écoute attentive de leurs retours permet aussi d'améliorer régulièrement le cours. L'analyse des retours personnels a été motivée par notre deuxième question de recherche : quels sont leurs ressentis lorsqu'ils s'approprient les outils et techniques de la linguistique de corpus ? Il en ressort très clairement que les étudiants abordent le cours avec une appréhension plus ou moins importante, mais que la plupart d'entre eux réussissent à dépasser ce stade grâce à un travail personnel et pratique. De manière anecdotique, plusieurs d'entre eux chaque année prennent contact spontanément pour indiquer qu'ils se servent toujours de l'outil et de l'approche, dans d'autres cours, notamment en littérature ou en civilisation ; certains de leurs enseignants, désemparés, me contactent aussi à ce sujet.

L'analyse effectuée ici nous a permis également, en tant qu'enseignant, de nous mettre à la place des étudiants pour explorer ce petit corpus de 30k mots. Une lecture linéaire est essentielle pour comprendre du « texte » ; mais même avec un corpus de cette taille réduite, un outil gratuit et simple comme AntConc facilite cette lecture

et offre une vision plus objective et plus large à partir des différentes fonctionnalités : les listes de fréquence (avec ou sans recours à une stoplist, à une lemmatisation ou à un étiquetage, que nous n'avons pas présentées en détails ici), les n-grams, les collocations, la distribution et, bien entendu, les concordances afin de recontextualiser les différents items. Si le but n'était pas directement d'étudier la notion de « aboutness » (Scott et Tribble, 2006) de la section des retours personnels, de tels outils montrent que les réactions négatives au départ sont plus que compensées par des attitudes plus positives après un travail pratique d'expérimentation dans la plupart des cas.

Enfin, ce petit corpus de retours personnels sert désormais de corpus de démonstration, téléchargeable depuis la page du cours en ligne accompagné de vidéos d'écran commentées qui explorent les différentes fonctionnalités du concordancier. Ainsi, les nouvelles promotions peuvent aussi « écouter » leurs prédécesseurs, ce qui pourra atténuer les réticences, tout en restant le plus proche possible de leur contexte étudiantin.

Remerciements. Je remercie tout particulièrement les étudiant·es qui ont participé à ce cours et qui ont accepté que leur travail fasse l'objet d'un projet de recherche en tout anonymat. Cette étude a fait l'objet d'une présentation à EUROCALL 2019 à Louvain-la-Neuve et d'un « short paper » dans les actes du colloque en ligne : Boulton, A. (2019). First contact with language corpora: Perspectives from students. In F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley et S. Thouësny (Dir.), CALL and complexity (p. 51-56). Research-Publishing. DOI : 10.14705/ rpnet.2019.38.985

Références bibliographiques

Anthony L. 2019. *AntConc* (versions 3.5.8 et antérieures). Waseda University, Tokyo. <https://www.laurenceanthony.net/software>, consulté le 18/12/2020.

Adolphs S. 2006. *Introducing electronic text analysis: A practical guide for language and literary studies*. Routledge, Londres DOI :10.4324/9780203087701.

Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S. et Finegan E. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. Pearson, Londres.

Boulton A. 2011. « Bringing corpora to the masses: Free and easy tools for interdisciplinary language studies », dans Kübler Natalie (dir.), *Corpora, language, teaching, and resources: From theory to practice* (p. 69-96). Peter Lang, Berne.

Boulton A. et Cobb T. 2017. « Corpus use in language learning: A meta-analysis », dans *Language Learning*, n° 67(2), pp. 348-393. DOI : 10.1111/lang.12224.

Boulton A. et Tyne H. 2014. Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues. Didier, Paris.

Boulton A. et Vyatkina N. 2021. « Thirty years of data-driven learning: Taking stock and charting new directions over time », dans *Language Learning & Technology*, n° 25(3), pp. 66-89 : DOI : 10125/73450.

Callies M. 2019. « Integrating corpus literacy into language teacher education: The case of learner corpora », dans Götz S et Mukherjee J. (dir.), *Learner corpora and language teaching* (pp. 245-263). John Benjamins, Amsterdam. DOI : 10.1075/slcs.201.12cal.

Charles M. 2012. « Proper vocabulary and juicy collocations: EAP students evaluate do-it-yourself corpus-building », dans *English for Specific Purposes*, n° 31(2), pp. 93-102. DOI : 10.1016/j.esp.2011.12.003.

Charles M. 2018. « Corpus-assisted editing for doctoral students: More than just concordancing », dans *Journal of English for Academic Purposes*, n° 36, pp. 15-25. DOI : 10.1016/j.jeap.2018.08.003.

Johns T. 1990. « From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning », dans *CALL Austria*, n° 10, pp. 14-34.

Johns T. et King P. 1991. « Editors' preface », dans JOHNS T. & KING P. (dir.), *Classroom concordancing. English Language Research Journal*, n° 4, pp. iii-iv.

- Lee H., Warschauer M. et Lee J H.** 2018. « The effects of corpus use on second language vocabulary learning: A multi-level analysis », dans *Applied Linguistics*, n° 40(5), pp. 721-753. DOI : 10.1093/applin/amy012.
- Leech G.** 1997. « Teaching and language corpora: A convergence », dans Wichmann A., Fligelstone S., Mcenery T. et Knowles G. (dir.), *Teaching and language corpora* (pp. 1-23). Addison Wesley Longman, Harlow. DOI : 10.4324/9781315842677-1.
- Leńko-Szymańska A.** 2014. « Is this enough? A qualitative evaluation of the effectiveness of a teacher-training course on the use of corpora in language education », dans *ReCALL*, n° 26(2), pp. 260-278. DOI : 10.1017/S095834401400010X.
- Leńko-Szymańska A.** 2017. « Training teachers in data-driven learning: Tackling the challenge », dans *Language Learning & Technology*, n° 21(3), pp. 217-241. DOI : 10125/44628.
- Leńko-Szymańska A. et Boulton A.** (dir.), 2015. *Multiple affordances of language corpora for data-driven learning*, John Benjamins, Amsterdam. DOI 10.1075/scl.69
- Maia B.** 1997. « Making corpora: A learning process », dans Aston G, Gavioli L et Zanettin F (dir.), *Proceedings of corpus use and learning to translate*. <http://www.sslmit.unibo.it/cultpaps/paps.htm>, consulté le 15/03/2021 via <http://web.archive.org>.
- Römer U.** 2006. « Where the computer meets language, literature, and pedagogy: Corpus analysis in English studies », dans Gerbig A et Müller-Wood A (dir.), *How globalization affects the teaching of English: Studying culture through texts* (p. 81-109), Edwin Mellen Press, Lampeter.
- Scott M. et Tribble C.** 2006, *Textual patterns: Key words and corpus analysis in language education*, John Benjamins, Amsterdam. DOI : 10.1075/scl.22.

La conception de mini-corpus par les apprenants pour la maîtrise de la métaterminologie en langue étrangère

Maria Francesca Bonadonna

Maîtresse de conférences

Département de Langues et Littératures étrangères

Université de Vérone, Italie

Résumé

Cette étude se penche sur les notions métaterminologiques appliquées au Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), selon une approche didactique fondée sur corpus. Notre objectif est de montrer que la constitution d'un corpus numérique de petite taille par les apprenants, réalisée dans le cadre d'un apprentissage hybride, peut contribuer à la maîtrise de ces notions métaterminologiques, tout en renforçant leur motivation et leur autonomie.

Terminologie, linguistique de corpus et didactique du lexique constituent les axes principaux de notre recherche. Nous nous intéressons, plus particulièrement, à un échantillon de notions métaterminologiques en tant qu'outil au service de la didactique du lexique dans les domaines du commerce international et du tourisme. Nous préconisons comme initiation à la terminologie et à la métaterminologie une activité de conception de mini-corpus par les apprenants. Le déroulement d'une expérience conduite en présence et à distance et l'évaluation de ses résultats dans une double perspective, celle de l'enseignant et celle des apprenants, permet de tracer une progression didactique autour des notions métaterminologiques de base.

Mots clés

Linguistique de corpus, Français sur Objectifs Spécifiques, mini-corpus, concepteur de corpus, notion métaterminologique, apprentissage hybride.

Introduction

Bien que la didactique de la terminologie soit peu étudiée, sa contribution à l'enseignement des langues de spécialité et de la traduction spécialisée est incontestable (Humbley, 1998 ; Kübler, 2014 ; Scarpa, 2008). Nous nous intéressons ici non seulement à l'apprentissage des termes, mais aussi de la métaterminologie, entendue comme l'ensemble des notions concernant le fonctionnement des unités terminologiques : notre hypothèse est que les deux concourent à plus d'autonomie pour les étudiants dans le domaine de l'apprentissage de la langue étrangère.

Dans cette contribution, nous voulons observer la relation entre la constitution d'un mini-corpus spécialisé maison (Loock, 2016b : 7), conçu par des étudiants, qui accèdent ainsi au statut de « corpus designer » (Aston, 2002) ou « concepteur de corpus », et le développement des notions métaterminologiques dans le contexte du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Nous nous appuyons sur les résultats d'une expérience avec des apprenants universitaires, une part de l'activité ayant été menée en présentiel, l'autre partie des activités à distance à travers la plateforme numérique Moodle¹. Nous poursuivons trois objectifs : un objectif métalinguistique, c'est-à-dire la maîtrise de notions métaterminologiques ; un objectif pragmatique, à savoir la construction à distance et l'analyse d'un mini-corpus spécialisé numérique par les apprenants ; un objectif terminologique, consistant en l'enrichissement de la connaissance de termes clés dans les domaines de spécialité du commerce et du tourisme en langue étrangère.

Notre analyse se compose de quatre parties : dans la première section, nous précisons notre cadre théorique relatif à l'enseignement de la métaterminologie et à la contribution des corpus à la didactique des langues. La section 2 illustre l'expérience pédagogique menée avec des apprenants italophones du français du commerce international et du tourisme, basée sur l'apprentissage de notions métaterminologiques à partir d'un corpus. Dans la section 3 l'évaluation de cette expérience est envisagée selon deux points de vue, celui de l'enseignant et celui de l'apprenant, l'attention étant focalisée sur l'apport du mini-corpus

¹ La plateforme en ligne Moodle est adoptée par l'Université de Vérone [<https://moodledidattica.univr.it/>].

construit par les apprenants eux-mêmes à l'apprentissage des principes de base et du fonctionnement des termes. À la lumière des résultats ainsi obtenus, un parcours didactique est enfin proposé dans la section 4.

1. Cadre théorique

La vocation interdisciplinaire et « protéiforme » du terminologue, au carrefour des domaines de spécialité, langue, communication, sciences cognitives et documentation, peut être mise de manière profitable au service de la formation, et cela dans des contextes hétérogènes (Humbley, 1998). Loin d'une vision restreinte qui relèguerait la terminologie à la compilation de produits terminologiques, Humbley préconise son intervention décisive en tant que médiation entre spécialistes de la langue et spécialistes des domaines, y compris dans le cadre de la formation professionnelle des étudiants : « [...] si nous adoptons une conception assez large de la terminologie, qui ne se limite pas aux activités de terminographie, elle pourra jouer le rôle d'intermédiaire, d'interface, entre linguiste et spécialiste, rôle qui est appelé à prendre de l'importance compte tenu de la multiplication des échanges à tous les niveaux » (Humbley, 1998 :10).

Nous adhérons à ce propos en nous intéressant aux apports des notions métaterminologiques à l'enseignement du FOS : à l'instar des notions métalexicales (Grossmann, 2011 : 164), qui relèvent du fonctionnement du lexique, les notions métaterminologiques, qui relèvent du fonctionnement de la terminologie (Frassi, 2020 ; Bonadonna, 2020 : 11-12) peuvent contribuer de manière significative à un enseignement/apprentissage structuré et progressif du lexique spécialisé. L'intérêt d'une approche systématique de la didactique du lexique, fondée sur le développement de notions métalexicales, a été amplement démontré pour la langue générale, spécialement dans le cadre de la Lexicologie Explicative et Combinatoire, à savoir la branche lexicale de la Théorie Sens-Texte (Mel'cuk, Polguère, 2007) : la maîtrise de ces notions a été ainsi explorée en ce qui concerne l'enseignement de la langue première au primaire ou l'enseignement des unités phraséologiques pour la langue première et pour la langue

seconde². La même approche peut être profitablement adoptée sous l'angle des langues étrangères de spécialité (Alipour, 2018 ; Bonadonna, 2020), puisque leur maîtrise sert de levier pour une compréhension efficace de la structuration logico-conceptuelle des domaines de spécialité et des multiples propriétés des termes dans une perspective bilingue ou plurilingue.

Le recours aux corpus ne peut être que bénéfique pour l'étude méthodique de ces notions. L'exploitation du corpus active des compétences syntaxiques, sémantiques, lexicales et grammaticales, « le corpus étant un réservoir inépuisable de découvertes, d'exemples et d'activités » (Kübler, 2014 : 29). Parmi les avantages procurés par l'utilisation du corpus figure l'amélioration des compétences de nature linguistique et métalinguistique (Chachkine *et al.*, 2013 ; Kübler, 2014 ; Alipour, 2018). La notion de corpus renvoyant, cependant, à des approches et à des pratiques très variées (Loock, 2016a), on peut attirer l'attention sur les corpus spécialisés numériques constitués par les apprenants en vue de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Aston, 2002 ; Nagano, 2014). De surcroît, notre analyse sera limitée à des corpus de petite taille, qui représentent une source fiable et susceptible d'être explorée aussi bien manuellement (Sinclair, 2001 : XI) qu'automatiquement et dont l'utilité à des fins pédagogiques a été démontrée pour le Français Langue Étrangère (FLE) et pour le Français sur Objectifs Universitaires – FOU (Auzéau, Abiad, 2018). Notre hypothèse est que la conception de mini-corpus spécialisés constitués par l'apprenant se révèle efficace pour stimuler une réflexion sur les faits linguistiques caractérisant les termes.

2. Une expérience de métaterminologie fondée sur un mini-corpus

2.1. *La formation théorique en présence*

Cette expérience, conduite à l'Université de Vérone, s'inspire de celle menée par John Humbley en 2018 au sein d'un cours magistral, comprenant néanmoins des travaux pratiques, en Terminologie et Traduction en FLE. Notre expérience a été conduite en 2019 avec des étudiants en troisième année de Licence en Langues et cultures pour le

² Entre autres, Tremblay, Polguere, 2014 ; Frassi, 2018.

tourisme et le commerce international, ayant un niveau linguistique compris entre le B2 et le C1 d'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Il s'agit d'un public privilégié pour le déroulement de cette activité : ces étudiants ayant reçu une formation préalable tant en lexicologie que dans leur spécialité, soit le commerce soit le tourisme, ils maîtrisent, d'une part, un échantillon de notions métalexicales préliminaires³ et, d'autre part, la terminologie du domaine dans leur langue maternelle.

D'abord, quatre séances en présence ont été consacrées à l'illustration de la part de l'enseignant d'un groupe de notions relatives à la terminologie et au corpus spécialisé ; pour la sélection de ces notions, nous nous sommes appuyée sur quatre manuels (Cabré, 1998 ; L'Homme, 2004 ; Sager, 1990 ; Zanola, 2018) portant sur les principes de base de la terminologie, chacun ayant des approches et des perspectives différentes⁴. Trois séances ont été consacrées à l'étude d'un premier groupe de notions de base autour de l'unité terminologique, tout en tenant compte de la classification traditionnelle des termes, du classement thématique, des aspects logico-cognitifs, des relations lexico-sémantiques et de leur description à l'aide de la fiche terminologique. Plus précisément, les notions suivantes ont été présentées : *terme*, *terme simple*, *terme complexe*, *domaine* et *sous-domaine*, *définition terminologique*, *définition par compréhension*, *structure actantielle*, *relation actantielle*, *hyperonymie-hyponymie*, *synonymie*, *antonymie*, *dérivation morphologique*, *combinatoire*, *fiche terminologique*. La dernière séance a mis en lumière un noyau de notions autour du corpus, avec le but de permettre l'observation des données terminologiques selon une approche de type *corpus-based* (Tognini-Bonelli, 2001). Après l'introduction de la notion générique de *corpus*, cette séance a été centrée sur les notions de *corpus spécialisé* et de *contexte* et les critères de constitution du corpus spécialisés ont été établis à la suite de L'Homme (L'Homme, 2004 : 126-127).

³ Entre autres, les notions de synonymie, d'antonymie, d'hyperonymie et d'hyponymie, de sens lexical et de définition.

⁴ À propos de la sélection de ces notions, voir aussi Bonadonna, 2020, p. 15-17.

2.2. La fiche terminologique

Après cette formation en présence, pendant les trois semaines suivantes, les étudiants ont effectué, sur la plateforme Moodle, une activité à distance, qui s'est articulée autour de trois étapes principales. La première prévoyait pour les étudiants le choix d'une unité terminologique dans leur spécialité. Le fait de pouvoir choisir librement le terme à analyser a présenté des avantages sur le plan de la motivation : en effet, les étudiants ont eu l'opportunité de se pencher sur un terme qui les intéressait et on leur a attribué la responsabilité du terme à l'examen, en tant que spécialistes en formation du domaine. La responsabilisation contribue à motiver les apprenants et à alimenter, chez eux, un sentiment d'efficacité qui « [...] influencerait sur la pro-activité du comportement, sur l'autorégulation stratégique et le travail métacognitif » (Chachkine, 2012 : 13).

Dans le cadre de ce « scénario pédagogique 'responsabilisant' » (*Ibid.*), la phase successive a prévu la constitution par les étudiants d'un mini-corpus spécialisé autour du terme : chaque étudiant a réuni 3 à 5 textes significatifs en vue du repérage des notions métaterminologiques à propos du terme choisi. Sur la base de la formation théorique effectuée en cours, chaque mini-corpus a été construit sur la base des critères suivants : les textes n'étaient publiés qu'en français ; seulement le domaine du commerce ou du tourisme a été envisagé, et des sous-domaines plus spécifiques ont été identifiés selon les cas ; la date de parution des textes était restreinte à la fenêtre temporelle 2010-2019, cela dans une perspective de terminologie synchronique ; les textes étaient des articles académiques, des documents institutionnels ou des textes d'entreprises⁵ ; tous les niveaux de spécialisation pouvaient être utilisés ; le support était l'écrit. Une fois le corpus constitué, tout en tenant compte de la petite taille des corpus, chaque étudiant a mené une interrogation manuelle en vue de repérer les informations sur le terme choisi.

La dernière étape du travail a été la rédaction d'une fiche terminologique selon un modèle préétabli. Les consignes étaient de décrire le terme choisi 1) en identifiant et en appliquant au terme

⁵ Des indications plus précises ont été fournies par l'enseignant quant aux sites à consulter, par exemple, pour les articles académiques, Cairn.info, Google Scholar.

vedette les notions métaterminologiques, abordées au niveau théorique et 2) à partir des informations observées dans le mini-corpus. À propos des informations métaterminologiques, elles ont été décrites au moyen des champs suivants de la fiche : le terme vedette, l'équivalent italien, le domaine et le sous-domaine, la catégorie grammaticale, le type de terme, les contextes, la définition par compréhension, la structure actantielle, les relations actantielles, la relation hyperonyme-hyponyme, les synonymes, les antonymes, la combinatoire, les dérivés⁶. Quant à l'exploitation du mini-corpus, les étudiants avaient également la possibilité d'intégrer les renseignements offerts par leur mini-corpus avec la consultation de ressources terminologiques telles le *Grand Dictionnaire Terminologique*, *IATE* et *FranceTerme*.

Nous avons reçu au total 53 devoirs au format .pdf, qui ont été transmis via la plateforme Moodle. Dix fiches relevaient du domaine touristique et concernaient les termes *acompte*, *billet*, *forfait*, *nuit*, *thermalisme*, *tourisme durable*, *tourisme solidaire*, *voyage*, *voyage d'affaires*, *voyagiste* ; les 43 autres fiches concernaient le domaine du commerce et portaient sur 30 unités terminologiques : *achat*, *acheter*, *affrètement*, *assurance*, *chiffre d'affaires*, *cyberacheteur*, *délocalisation*, *délocaliser*, *droits de douane*, *douane*, *échange*, *entrepreneur*, *entreprise*, *exportation*, *fidélisation*, *fournisseur*, *garantie*, *importation*, *livraison*, *logistique*, *marchandise*, *mondialisation*, *production*, *produit*, *profit*, *promotion*, *télécommerce*, *trafic*, *virement*, *zone franche*. L'écart entre le nombre de fiches et le nombre de termes s'explique par le fait que certains étudiants de la filière commerce avaient opté pour la même unité terminologique.

Le dispositif didactique de cette expérience peut être résumé dans le schéma suivant :

1. Formation autour des notions métaterminologiques de base et du corpus (en présence)
2. Choix d'un terme du commerce international ou du tourisme par l'apprenant
3. Constitution d'un mini-corpus spécialisé maison par les apprenants autour du terme choisi (à distance)

⁶ Dans l'Annexe 1 est illustré le modèle de fiche terminologique et de description des mini-corpus fourni aux étudiants.

4. Interrogation manuelle du mini-corpus pour la recherche des notions métaterminologiques à propos du terme (à distance)
5. Rédaction de la fiche terminologique sur le terme choisi et description du mini-corpus (à distance)
6. Correction de l'enseignant et retour avec commentaires aux apprenants via Moodle
7. Révision de la fiche et du mini-corpus dans les cas nécessaires
8. Questionnaire soumis aux étudiants pour réfléchir sur l'expérience de constitution du mini-corpus et sur l'apprentissage des notions métaterminologiques.

3. Les résultats

3.1. *L'évaluation de l'enseignant*

Cette expérience a été soumise à une évaluation double, celle de l'enseignant et celle des apprenants. Pour ce qui relève de l'évaluation de l'enseignant, du fait que l'activité était conçue comme une activité facultative *in itinere*, et non pas comme un devoir obligatoire pour l'examen final, elle consistait en une notation sur l'échelle 'très bien', 'bien', 'suffisant', 'à réviser' ; un retour avec des commentaires a été fourni à chaque participant en vue de l'examen final et, pour ceux qui ont obtenu un niveau moins satisfaisant, l'opportunité de réviser la fiche a été donnée à la lumière des commentaires de l'enseignant.

L'évaluation portait tant sur les mini-corpus que sur les fiches terminologiques. La constitution du mini-corpus spécialisé a représenté, en général, une expérience réussie, étant donné que seulement cinq corpus étaient problématiques, les difficultés étant liées à l'équilibre du mini-corpus, au choix du domaine approprié, à la langue et à la date des textes sélectionnés. Par exemple, dans trois cas, les textes du mini-corpus étaient tirés de la même source, ce qui n'assurait pas leur représentativité ; dans un autre cas, différents domaines, entre autres le tourisme et le droit commercial, étaient réunis, bien que les contextes en suggèrent des termes différents en fonction du domaine. Dans un mini-corpus la consigne sur la sélection de textes en français n'était pas respectée, des textes en anglais étant insérés dans le corpus ; enfin, un autre participant travaillant sur le terme *exportation* avait sélectionné

des contextes peu pertinents du point de vue chronologique, vu que les documents dataient respectivement de 1734, de 1952 et de 1964.

À propos des notions métaterminologiques analysées dans les fiches, une dichotomie assez nette s'est dessinée entre un groupe de notions qualifiables de 'bien maîtrisées' et un groupe de notions 'peu maîtrisées' : pour les premières, nous avons relevé trois erreurs au maximum sur l'ensemble des fiches, alors que, pour les autres, neuf à douze erreurs étaient identifiables. Il est ainsi intéressant de remarquer qu'il n'y a pas de notions se situant à un niveau intermédiaire. Les notions bien maîtrisées sont au nombre de cinq et peuvent être classées en deux types : d'une part, nous relevons la *synonymie* (deux imprécisions) et l'*antonymie* (aucune erreur), qui correspondent à deux notions en principe déjà connues par les apprenants, grâce à leur formation préalable en lexicologie. D'autre part, il y a les notions de *domaine* (deux erreurs), de *type de terme* (aucune erreur) et de *définition terminologique par compréhension* (trois erreurs), qui devraient être des notions nouvelles pour les apprenants.

La même distinction entre notions déjà connues et notions nouvelles peut être établie quant aux notions que nous classons comme 'peu maîtrisées'. En effet, les erreurs et les imprécisions étaient assez fréquentes dans les champs de la fiche concernant la relation *hyperonyme-hyponyme* (10 erreurs), la *combinatoire* (12 erreurs), le *contexte* (9 erreurs). Par exemple, dans certains cas les hyperonymes n'étaient pas identifiés, malgré leur attestation dans les contextes du mini-corpus ; quant à la combinatoire, certaines fiches montrent que les exemples n'étaient pas pertinents ou que le champ n'était pas rempli. En outre, tous les contextes signalés ne contenaient pas le terme vedette ; dans d'autres cas, ils n'étaient pas pertinents par rapport au domaine envisagé. Parmi les notions peu maîtrisées figurent également les notions de *structure actantielle* (douze erreurs) et de *relation actantielle* (dix erreurs) : quant aux erreurs portant sur la structure actantielle, elles correspondaient principalement à l'absence d'informations sur les termes prédicatifs (par exemple, aucune structure actantielle n'est proposée pour le terme de nature prédicative *logistique*) ou à des informations incomplètes. Par rapport aux relations actantielles, le type d'erreur le plus récurrent reposait sur la répétition pure et simple de la

structure actantielle, ce qui pourrait suggérer une confusion entre les deux notions.

3.2. L'évaluation des apprenants

Après avoir résumé les résultats de l'expérience du point de vue de l'enseignant, nous passons maintenant à son évaluation dans la perspective des apprenants. En effet, un questionnaire⁷ leur a été soumis après le déroulement de l'activité, toujours via la plateforme Moodle. Il se composait de quatre parties pour un total de 19 questions : la première incluait deux questions, respectivement sur la filière d'étude, avec une prédominance du commerce (82% des participants contre 18% des participants de la filière du tourisme) et sur les années d'étude du français comme langue étrangère, d'où il ressort que la plupart des participants l'avaient étudiée pendant plusieurs années (50% depuis plus de 8 ans, 33% pendant 5-8 ans, 16,6% de 3 à 5 ans).

La deuxième partie du questionnaire portait sur les connaissances préalables sur les notions de corpus et de corpus spécialisé, aussi bien que sur les difficultés éventuelles liées à la constitution *ex nihilo* de cette documentation maison. À ce propos, les questions 3 et 4 étaient relatives à la connaissance des notions de corpus et de corpus spécialisé avant le début du cours : les réponses ont montré une certaine homogénéité, vu que 83,3% des participants ont déclaré ignorer la notion de corpus, ce pourcentage s'élevant à 88,8% quant à la notion de corpus spécialisé. Malgré cette lacune initiale, commune à la majorité des étudiants, à la question 5 « Comment jugez-vous votre expérience de constitution du mini-corpus ? », les participants ont répondu que cette activité n'a pas comporté de réelles difficultés. En effet, sur une échelle de mesure allant de « facile » à « difficile », la plupart des étudiants ont choisi « assez facile » (66,6%), 16,6% ayant répondu « facile », 16,6% « assez difficiles », tandis que personne n'a répondu « difficile ». La question 6 visait à éclaircir la difficulté majeure rencontrée, en l'occurrence, lors de la constitution du corpus, des options étant fournies : 60% des participants ont choisi l'option « Il n'est pas facile de distinguer les sources généralistes des sources

⁷ Voir l'annexe 2. Le questionnaire a été élaboré à partir du modèle de Rodgers et al., 2011.

spécialisées », tandis que, selon 40% des répondants, « Il y a peu de ressources disponibles sur ce terme ». Aucun participant n’a sélectionné les autres options disponibles (« La notion de corpus spécialisé n’est pas suffisamment claire », « Il y a trop de ressources disponibles en ligne », « Autre »).

La troisième partie du questionnaire se focalisait sur l’apport du corpus à l’apprentissage des notions métaterminologiques et, plus particulièrement, sur la perception de l’utilité de la conception du corpus pour une meilleure compréhension du terme choisi et pour chacune des notions en question. À la question 7 « Dans quelle mesure la constitution du mini-corpus a-t-elle été utile pour une meilleure compréhension du terme choisi ? » les réponses ont été « très utile » dans 44% des cas et « utile » dans 56% des cas. Quant à la question 8 « Est-ce que votre mini-corpus vous a fourni des contextes pertinents à propos du terme ? », 100% des participants ont répondu de manière affirmative. Les questions suivantes portaient sur chacune des notions métaterminologiques, leur formulation étant : « Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion de ... » ? La réponse consistant en une échelle de mesure avec quatre paramètres, à savoir « très utile », « utile », « peu utile », « inutile ». Les résultats sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 1 – L’utilité de la constitution du mini-corpus pour les notions métaterminologiques selon la perception des étudiants

	Très utile	Utile	Peu utile	Inutile
9. Domaine et sous-domaine	50%	44,5%	5,5%	/
10. Définition par compréhension	61,1%	33,3%	5,5%	/
11. Structure actantielle	50%	39%	11%	/
12. Hyperonymie-hyponymie	50%	39%	11%	/
13. Synonymie	39%	50%	/	11%
14. Antonymie	28%	50%	6%	11%
15. Combinatoire	44%	66%	/	/
16. Dérivé morphologique	38%	44%	/	18%
17. Relations actantielles	44%	44%	12%	/

La quatrième et dernière partie du questionnaire introduisait des considérations d'ordre général sur l'activité ainsi conduite. À la question 18 « En général, est-ce que cette activité vous a permis de (mieux) comprendre ces notions ? » les étudiants ont répondu dans la majorité des cas (61%) que la constitution du corpus a permis de mieux comprendre des notions déjà connues de manière approximative, alors que l'option « La constitution du corpus m'a permis d'apprendre de nouvelles notions » a été choisie par le restant 39% des étudiants ; personne n'a répondu que la constitution du corpus a fourni des exemples à propos de notions déjà bien connues. La dernière question ouverte visait à réunir des suggestions et des commentaires libres sur l'activité de constitution du mini-corpus : les remarques des participants ont suggéré en particulier les difficultés de distinguer le niveau de spécialisation des sources (par exemple « J'ai quelquefois eu du mal à distinguer le niveau de spécialisation des sources») et de trouver les articles spécialisés ou encore la volonté de travailler à partir de sources fiables (par exemple « J'ai choisi mes articles surtout pour la fiabilité de la source»).

4. La progression du parcours métaterminologique

Des réflexions d'ordre général peuvent être tirées à partir de ces résultats afin de proposer une progression possible des notions métaterminologiques, fondée sur corpus.

En premier lieu, il s'avère que les notions de corpus et de corpus spécialisés sont très peu connues au préalable par les apprenants, malgré une formation linguistique avancée (niveau de formation secondaire et universitaire). Cela semble confirmer que le recours au corpus demeure une pratique limitée en dépit de l'abondance de réflexions théoriques sur ce sujet (Boulton 2007 ; Cavalla, Loiseau, 2013 ; Kübler, 2014), du moins dans l'enseignement/apprentissage du FLE et du FOS dans le contexte italoophone. Il est évident que le travail sur corpus représente une activité incontestablement chronophage, impliquant une « formation spécifique » (Kübler 2014 : 3). Cependant, le recours à une formation hybride et à des outils numériques peut aider à surmonter cet obstacle : dans notre cas, la formation théorique en présence a pu être intégrée par une activité autonome – bien que très simple – menée à

distance pour la création d'un corpus menée par les apprenants, à l'aide d'une plateforme en ligne.

De surcroît, nous avons constaté que la constitution du mini-corpus spécialisé a représenté une expérience réussie non seulement dans la perspective de l'enseignant aux yeux de qui, en général, les mini-corpus ont été constitués de manière adéquate, mais aussi du point de vue des apprenants. À ce propos, ils ont jugé cette activité comme « facile » ou « assez facile » dans la plupart des cas (84%) et se sont livrés à des réflexions d'ordre méthodologique sur le niveau de spécialisation et sur la fiabilité des sources. En même temps, la collecte autonome des textes de spécialité a contribué de manière efficace à l'appropriation en autonomie de notions métaterminologiques soit nouvelles soit déjà connues.

En combinant l'évaluation de la maîtrise des notions métaterminologiques de la part de l'enseignant avec l'évaluation des apprenants sur la perception de l'utilité du mini-corpus pour le développement de la compétence métaterminologique, il est possible d'identifier quatre cas de figure, que nous allons exploiter pour tracer une piste didactique possible. Un premier cas de figure correspond aux notions « bien maîtrisées », selon l'enseignant, et pour lesquelles la constitution du mini-corpus a été jugée « très utile » par les apprenants. Nous suggérons d'ouvrir cette progression précisément par ces notions, en l'occurrence celles de *domaine* et de *définition par compréhension* : d'un côté, elles peuvent servir de modèle cognitif pour les notions suivantes en raison de leur intelligibilité ; de l'autre côté, en raison de l'utilité majeure qui leur est associée, elles pourraient contribuer à stimuler la motivation des apprenants. Le deuxième cas de figure est représenté par les notions qui ont été également jugées « bien maîtrisées » par l'enseignant et dont l'activité sur le mini-corpus a été jugée « utile » par les apprenants : la *synonymie*, l'*antonymie* et la *dérivation morphologique*. De manière progressive, nous suggérons de passer, en troisième lieu, aux notions peu maîtrisées selon l'enseignant, mais pour lesquelles la constitution du mini-corpus est jugée très utile. Cette démarche permettrait ainsi de se concentrer sur un troisième groupe de notions qui résultent plus complexes au niveau cognitif, tout en pouvant bénéficier du travail préliminaire sur les notions plus simples, mais qui suscitent l'intérêt des apprenants ; il s'agit, dans notre

échantillon, de la *structure actantielle* et de la relation *hyperonyme à hyponyme*. Nous arrivons enfin au quatrième cas de figure, correspondant aux notions peu maîtrisées et dont la constitution du mini-corpus est perçue comme ayant un niveau inférieur d'utilité, à savoir les notions de *relation actantielle* et de *combinatoire*. Le tableau suivant schématise ce parcours :

Tableau 2 – Une progression de notions métaterminologiques fondée sur la constitution de mini-corpus spécialisés

Maîtrise de la notion (perspective enseignant)	Utilité de la constitution du mini-corpus (perspective apprenant)	Notion
bien maîtrisée	très utile	<i>domaine, définition par compréhension</i>
bien maîtrisée	utile	<i>dérivation, synonymie, antonymie</i>
peu maîtrisée	très utile	<i>hyperonymie/hyponymie, structure actantielle</i>
peu maîtrisée	utile	<i>relation actantielle, combinatoire</i>

Conclusion

La synergie entre les multiples données offertes par les corpus, d'un côté, et les réflexions théoriques et méthodologiques de la terminologie, de l'autre côté, constitue un instrument puissant au service de la didactique de la langue étrangère centrée sur les compétences terminologiques et métaterminologiques. Dans cette contribution, nous nous sommes limitée à proposer une piste didactique possible basée sur un type de corpus, à savoir un corpus spécialisé en ligne de petite taille constitué par les apprenants. L'autonomie élargie que leur accorde une activité de conception du mini-corpus sur un terme du domaine d'intérêt, bien que chronophage, semble opérer au niveau de la motivation, 100% des participants considérant cette activité utile ou très utile pour la compréhension du terme de spécialité. D'un point

de vue pragmatique c'est plus avantageux, étant donné qu'environ 90% des participants ont proposé des mini-corpus adéquats. Sur le plan métalinguistique, la conception du mini-corpus s'est révélée efficace en vue de la compréhension de l'ensemble de quelques notions de base relevant des unités terminologiques. Bien que la maîtrise de ces notions se manifeste à des degrés différents, la rédaction d'une fiche terminologique fondée sur les données observées dans des documents choisis en autonomie par les apprenants témoigne de l'apprentissage de la terminologie et de la métaterminologie dans le cadre du FOS et du réseau qui se tisse à partir des multiples relations lexico-sémantiques avec d'autres unités terminologiques au sein du domaine de spécialité. La progression que nous avons esquissée pour l'enseignement de cet ensemble de notions à partir d'un mini-corpus en ligne n'est qu'une proposition possible, susceptible d'être adaptée en fonction de plusieurs critères, dont la taille du corpus, le public visé et la discipline spécialisée de référence⁸. Elle confirme, néanmoins, la richesse des applications potentielles des corpus dans l'enseignement des langues étrangères.

Références bibliographiques

- Alipour M.** 2018. « Création d'activités lexicales basées sur corpus pour la formation des traducteurs », dans *ILCEA*, n° 32. DOI : 10.4000/ilcea.4825
- Aston G.** 2002. « The Learner as Corpus Designer », in Kettmann B, Marko G. (dir.), *Teaching and learning by doing corpus analysis*, pp. 9-26. Rodopi, Amsterdam.
- Auzeau F.** et **Abiad L.** 2018. « Le corpus : un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire », dans *Synergies France*, n° 12, pp. 175-187.
- Bonadonna M-F.** 2020. « L'enseignement des notions métaterminologiques en français L2 : un parcours fondé sur les corpus spécialisés », dans *Cahiers de Lexicologie*, n° 117, pp. 11-34.

⁸ Des propositions de classement et de progression didactique des notions métalexicales et métaterminologiques sont également décrites dans Bonadonna, 2018, p. 37-39, et Bonadonna, 2020, p. 25-26.

- Bonadonna M-F.** 2018. « Une progression possible pour l'enseignement des notions métalexicales de base en français L2 », dans *Synergies Italie*, n° 14, pp. 29-42.
- Boulton A. et Tyne H.** 2014. *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier, Paris.
- Boulton A.** 2007. « Esprit de corpus : Promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues », dans *Texte et Corpus*, n° 3, pp. 37-46.
- Cavalla C. et Loiseau M.** 2013. « Scientext comme corpus pour l'enseignement », dans Tutin A et Grossmann F (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, PUR, Rennes.
- Chachkine E.** 2012. « Scénario pédagogique responsabilisant : Une aide au processus d'autonomisation », dans *Les Langues Modernes*, n° 3-2012, pp.12-17.
- Chachkine E., Demaiziere F. et Schaeffer-Lacroix E.** 2013, « Pour un apprenant réfléchissant », in *Linguistik online*, n° 60, 3, pp. 23-42. DOI : <https://doi.org/10.13092/lo.60.1204>
- Cabré M T.** 1998. *Terminologie : théorie, méthode et applications*, Les presses de l'Université d'Ottawa-Armand Colin, Ottawa-Paris.
- Di Vito S.** 2014. « L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE », dans *Linx*, n° 68-69, pp. 159-176. DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.1464>
- Frassi P.** 2020, « La force des locutions faibles en domaine de spécialité », dans CONCEIÇÃO M C, ZANOLA M T (dir.), *Terminologia e mediação linguística, métodos, práticas e atividades*, UAlg editora, pp. 43-60.
- Frassi P.** 2018. « L'enseignement/apprentissage de la collocation entre contraintes grammaticales et contenu sémantique », in *Études de linguistique appliquée*, n° 1, pp. 63-84.
- Grossmann F.** 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », dans *Pratiques*, n°149-150, p. 163-183.
- Humbley J.** 1998. « Le terminologue et le spécialiste de domaine », dans *ASp*, n° 19-22, pp. 137-149. DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.2789>
- Kübler N.** 2014. « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 11-1. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1685>
- L'Homme M-C.** 2004. *La terminologie : principes et techniques*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Loock R.** 2016a. *La traductologie de corpus*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

- Loock R.** 2016b. « L'utilisation des corpus électroniques chez le traducteur professionnel : quand ? comment ? pour quoi faire ? », dans *ILCEA*, n°27. DOI : <https://doi.org/10.4000/ilcea.3835>
- Mel'čuk I., Polguère A.** 2007. *Le Lexique Actif du Français*. Duculot, Louvain-la-Neuve.
- Nagano R.** 2014. « Mini-corpora in the Language Classroom: title and abstract mini-corpus », dans *Practice and Theory in Systems of Education*, n° 9/1, pp. 29-40.
- Rodgers O., Chambers A., Le Baron-Earle F.** 2011, « Corpora in the LSP classroom. A learner-centred corpus of French for biotechnologists », dans *International Journal of Corpus Linguistics*, n°16, 3, pp. 391-411. DOI : <https://doi.org/10.1075/ijcl.16.3.06rod>
- Sager J-C.** 1990. *A Practical Course in Terminology Processing*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Scarpa F.** 2008. *La traduzione specializzata: un approccio didattico professionale*. Hoepli, Milan.
- Sinclair J.** 2001. *Preface*, dans Ghadessy M., Henry A., Roseberry R L. (dir.), *Small corpus studies and ELT. Theory and practice*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. vii-xvii. DOI : <https://doi.org/10.1075/scl.5>
- Tognini-Bonelli E.** 2001. *Corpus Linguistics at Work*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Tremblay O., Polguère A.** « Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique », dans *SHS Web of Conferences*, n°8, pp.1173- 1188. [<https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801383>]
- Zanola M T.** 2018. *Che cos'è la terminologia*. Carocci, Roma.

Annexe 1 - Le modèle de fiche terminologique et de description du mini-corpus

Nom du champ	Explication
vedette	
domaine (sous-domaine)	
langue	
catégorie	
type de terme	
contexte 1	
contexte 2	
contexte 3	
définition par compréhension	
structure actantielle	
équivalent italien	
relation hyperonyme-hyponyme	
synonyme	
antonyme	
combinatoire	
dérivés	
relations actantielles	
remarques diverses	

Description du mini-corpus

Domaine:

Langue:

Niveau de spécialisation

Type de document

Support:

Date de parution:

Données évaluatives:

Indication bibliographique/sitographique

Annexe 2 - Le questionnaire

1. Quelle est votre filière ?
 - Commerce
 - Tourisme
2. Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?
 - 3-5 ans
 - 5-8 ans
 - plus de 8 ans
 - le français est ma langue maternelle.
3. Connaissiez-vous la notion de corpus avant le cours de Langue française 3 ?
 - Oui
 - Non
4. Connaissiez-vous la notion de corpus spécialisé avant le cours de Langue française 3 ?
 - Oui
 - Non
5. Comment jugez-vous votre expérience de constitution du mini-corpus ?
 - Facile.
 - Assez facile.
 - Assez difficile.
 - Difficile.
6. Si vous avez répondu "assez difficile" ou "difficile" à la question précédente, précisez la difficulté majeure que vous avez rencontrée.
 - La notion de corpus spécialisé n'est pas suffisamment claire.
 - Il n'est pas facile de distinguer les sources généralistes des sources spécialisées.
 - Il y a trop de ressources disponibles en ligne.
 - Il y a peu de ressources disponibles sur ce terme.
 - Autre
7. Dans quelle mesure la constitution du mini-corpus a-t-elle été utile pour une meilleure compréhension du terme choisi ?
 - Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
8. Est-ce que votre mini-corpus vous a fourni des contextes pertinents à propos du terme ?
 - Oui
 - Non
9. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre les notions de domaine et de sous-domaine ?
 - Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
10. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion de définition par compréhension ?
 - Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.

- Inutile.
11. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion de structure actantielle ?
- Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
12. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion de relation hyperonyme à hyponyme ?
- Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
13. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion de synonymie ?
- Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
14. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion d'antonymie ?
- Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
15. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion de combinatoire ?
- Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
16. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion de dérivés ?
- Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
17. Dans quelle mesure votre mini-corpus a été utile pour comprendre la notion de relations actantielles?
- Très utile.
 - Utile.
 - Peu utile.
 - Inutile.
18. En général, est-ce que cette activité vous a permis de (mieux) comprendre ces notions ?
- La constitution du corpus m'a fourni des exemples à propos de notions déjà bien connues.
 - La constitution du corpus m'a permis de mieux comprendre des notions que je connaissais de manière approximative.
 - La constitution du corpus m'a permis d'apprendre de nouvelles notions.
19. Avez-vous des commentaires / suggestions à propos de l'activité de constitution du corpus ?

Chapitre 3
Professionnalisation des acteurs
de la formation à distance

Développer les compétences des enseignants à travers la mise en place d'une télécollaboration : premiers résultats et interrogation du protocole de recherche

Elke Nissen

Lidilem, Université Grenoble Alpes

Malgorzata Kurek

Université Jan Dlugosz (Pologne)

Résumé

L'étude présentée dans ce chapitre interroge l'apport potentiel de la mise en place de télécollaborations pour le développement de compétences pédagogiques des enseignants qui les conçoivent, préparent et accompagnent. En parallèle, elle questionne le protocole de recherche adopté, consistant en trois enquêtes itératives, en vue de l'optimiser pour une 2^e étude ultérieure. Les résultats obtenus sont encourageants et permettent d'entrevoir le potentiel de la télécollaboration en tant que levier pour le développement des compétences pédagogiques, à la fois générales et spécifiques à ce type de pratique pédagogique. Conformément à son 2^e objectif, notre analyse permet d'identifier plusieurs points à modifier dans le protocole de recherche futur, notamment son caractère itératif ayant limité le nombre de répondants à tous les stades prévus, mais également pour obtenir des résultats plus fins et plus faciles à distinguer de l'effet d'une formation spécifique suivie au préalable.

Mots clés

Télécollaboration, compétences pédagogiques, développement professionnel, enseignants, enseignement supérieur.

Introduction

La télécollaboration s'instaure de plus en plus largement dans le contexte de l'enseignement supérieur (Helm, 2015). Cette pratique de pédagogie active, considérée comme innovante, permet une ouverture de l'enseignement supérieur à l'international, au-delà des possibilités de

mobilité étudiante dont bénéficie seulement un taux d'étudiants restreint¹. Elle comporte pour les enseignants des exigences souvent nouvelles et dans tous les cas importantes (Jager et *al.*, 2019 : 24), notamment la conception, la préparation et le suivi de ces échanges en ligne entre étudiants ainsi que la coopération avec les enseignants des étudiants partenaires, dans d'autres établissements géographiquement éloignés.

Les recherches conduites sur la télécollaboration portent avant tout sur les apprenants – leur développement de compétences, les éléments pouvant favoriser ou bien entraver la réussite des échanges et de l'apprentissage. Mais, les enseignants ont également besoin de développer certaines compétences, en vue de la mise en place d'une télécollaboration². Un pan de la recherche sur la télécollaboration focalise ainsi également sur la formation de futurs enseignants pour et à travers la télécollaboration (par exemple, Vinagre, 2017 ; Rienties et *al.*, 2020). Le pari tenu, au fondement de notre étude, est toutefois que des enseignants, déjà en poste, tirent bénéfice, tout autant que d'une formation continue spécifique, de la mise en place en tant que telle d'une télécollaboration. Notre hypothèse est, ainsi, que l'expérience d'une mise en place effective d'une télécollaboration participe à la professionnalisation des enseignants, car elle permet de développer des compétences, à travers justement la confrontation aux exigences de cette pratique pédagogique complexe : des compétences spécifiques à la télécollaboration d'une part, mais également des compétences pédagogiques plus larges. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet européen Erasmus+ AC3, *Evidence Validated Online Learning through Virtual Exchange, Evolve*. Nous analysons, sur la base de questionnaires renseignés par des enseignants de l'enseignement supérieur, l'évolution de leurs compétences et attitudes à différents stades. Les données sont issues d'une première phase de recueil et poursuivent un double objectif : Donner de premiers résultats et réponses concernant le développement de compétences à travers la mise en place de télécollaborations par des enseignants dans l'enseignement supérieur, et tester le protocole de recherche mis en place afin de l'ajuster pour une deuxième phase de recueil de données.

¹ The Evaluate group, 2019, p. 107.

² The Evaluate group, 2019, p. 111.

1. Hypothèse et appui sur la recherche

1.1. *Hypothèse et ses raisons d'être*

C'est au vu de leurs bénéfiques potentiels en termes de situations pédagogiques, d'échanges entre pairs et de développement de compétences, attestés à travers un certain nombre d'études (voir Lewis et O'Dowd, 2016), que les enseignants mettent en place des télécollaborations. Ce type de situation représente toutefois également des défis nouveaux pour eux (Helm, 2015 ; Jager et *al.*, 2019). Trois éléments laissent penser que la conception, la mise en place et l'accompagnement de télécollaborations permettent aux enseignants, à leur tour, de développer des compétences. Premièrement, il s'agit d'un apprentissage expérientiel (Dewey, 1960) : les repères pour ce qui fonctionne bien ou non dans ce type de situation ne sont souvent pas les mêmes que dans des contextes purement locaux – qu'ils aient lieu en présentiel ou à distance –, la planification ne se fait pas seul mais avec un ou plusieurs collègues à l'international et doit donc tenir compte d'une pluralité de contextes éducatifs et de cultures éducatives différentes, et l'introduction d'une télécollaboration demande généralement une réorientation du cours sur celle-ci et sur les interactions qui y ont lieu. Deuxièmement, justement, l'intégration d'une télécollaboration dans son enseignement nécessite une approche centrée sur les apprenants et sur leurs interactions (en ligne). La mise en place d'une telle approche est susceptible de modifier les approches pédagogiques qu'adoptait l'enseignant jusque-là. Il s'ajoute, troisièmement, le fait que l'enseignant coopère avec des collègues d'autres pays, éventuellement plus experts que lui en termes de télécollaboration mais ayant en tout cas des représentations et des idées différentes quant aux contenus et manières d'enseigner. Les conditions pour un apprentissage par et avec les pairs sont ainsi remplies. Si « l'apprentissage par les pairs et les conseils entre pairs permettent de gagner en souplesse et en autonomie dans l'organisation de l'apprentissage » (UE, 2018 : 13), ce qui est dit ici pour les apprenants s'applique, logiquement, également aux enseignants qui apprennent dans le cadre de leur action conjointe.

Notre hypothèse est, par conséquent, que l'expérience de la télécollaboration conduit les enseignants de l'enseignement supérieur à

développer des compétences. Nous nous attendons au développement de compétences spécifiquement liées à la télécollaboration, d'une part (Hypothèse 1), mais également à celui de compétences pédagogiques plus générales, d'autre part (Hypothèse 2). En effet, développer sa manière d'organiser son enseignement et ses approches pédagogiques est susceptible de ne pas se cantonner aux limites d'un seul cours, mais de s'étendre au-delà et avoir ainsi potentiellement un impact sur les autres enseignements dispensés par ces enseignants également.

1.2. *Compétences visées*

Nous adoptons dans ce cadre la définition de la compétence donnée par le Conseil de l'Europe comme étant

« la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et/ou une compréhension pertinentes afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné » (Conseil de l'Europe, 2016 : p. 23).

A notre connaissance il n'existe, à ce jour, pas de liste des compétences susceptibles d'évoluer à travers la conception, la mise en place et l'accompagnement d'une ou plusieurs télécollaborations, ni de publication ayant directement ce focus qui est le nôtre. D'autres travaux traitent en revanche des compétences qu'un enseignant doit avoir pour mener à bien une télécollaboration (Dooly, 2010 ; O'Dowd, 2013 ; Cunningham, 2014), du développement de compétences d'étudiants se destinant à l'enseignement, à travers leur participation à une télécollaboration en formation initiale³, les conditions pour un enseignement en ligne réussi (Garrison, 2006 ; Hampel, 2006) ; les fonctions d'un enseignant dans la formation à distance ou hybride⁴ ; les compétences et connaissances des enseignants permettant une intégration cohérente des technologies⁵, les compétences-clés - à développer - dans l'enseignement (Conseil de l'Europe, 2006 ; 2018) ; des principes fondamentaux pour rendre un enseignement cohérent (Biggs et Tang, 2011) ; et ce qui détermine un enseignement de qualité

³ Par exemple, Vinagre, 2017 ; The Evaluate group, 2019.

⁴ Synthétisées dans Nissen, 2019.

⁵ TPACK : Mishra et Koehler, 2006 ; Schmidt et al., 2009.

dans le supérieur⁶. Les items que nous avons identifiés se basent par conséquent sur cette littérature du domaine mais restent également exploratoires. Cela dans la mesure où il s'agit de combiner des éléments de cadrage de domaines différents en supposant leur importance pour le cas de figure qui nous préoccupe ici. Les situations de télécollaboration sont complexes, de même que le construit des compétences auxquelles elles font appel de la part des enseignants. Devant la pluralité de compétences qui doivent exister et jouer ensemble, il s'agit pour nous d'une tentative d'identifier celles qui sont le plus principalement mises en œuvre et développées dans la conception, la conduite et l'accompagnement d'une télécollaboration pour les enseignants.

Les items mis en place renvoient ainsi aux compétences suivantes, préalablement listées comme entrant comme composantes dans les compétences pédagogiques générales et celles spécifiquement liées à la télécollaboration faisant l'objet de nos deux hypothèses.

- Savoir concevoir un enseignement respectant un alignement pédagogique (formuler clairement les objectifs pédagogiques du cours / mettre en place des activités pédagogiques qui permettent aux étudiants d'atteindre ces objectifs / mettre en place des activités d'évaluation qui s'inscrivent dans ces objectifs)
- Savoir aligner le recours aux technologies par rapport aux objectifs et activités pédagogiques
- Savoir mettre en place des activités pédagogiques qui engagent / motivent les étudiants
- Savoir mettre en place des activités pédagogiques qui permettent aux étudiants d'avoir une réflexion critique
- Savoir présenter clairement les visées et la structure de l'enseignement, les consignes des activités pédagogiques, etc., aux étudiants
- Savoir adapter son rôle d'enseignant en fonction des exigences et contraintes des activités pédagogiques et du contexte du cours
- Savoir favoriser la communication et/ou la collaboration entre étudiants
- Savoir choisir des méthodes et techniques de feedback et d'évaluation appropriées
- Savoir adopter une attitude réflexive par rapport à son enseignement

⁶ SOTL : Bernstein et Bass, 2005 ; Biemar et *al.*, 2015.

- Être intéressé par / impliqué dans un développement professionnel continu, soit individuellement, soit au sein d'une communauté
- Savoir adapter son enseignement aux ressources disponibles et aux contraintes
- Se sentir à l'aise pour sélectionner des outils numériques pour sa télécollaboration / pour son enseignement
- Savoir concevoir un projet de télécollaboration
- Savoir mettre en place un projet de télécollaboration

Le développement de compétences aussi complexes ne se fait pas nécessairement de manière linéaire, mais peut passer par des stades et des paliers, voire régresser à certains moments ou dans certaines situations, comme le précise Grangeat.

« Professional knowledge development entails progressive and repeated reorganisations of ways of reflecting about professional activities and of acting effectively. This process of professional development is far from linear and regular but often consists of conceptual leaps, stagnations or declines. It occurs when agents need to alter their approaches or methods in order to carry their tasks out more efficiently » (Grangeat, 2015: 120).

Il s'agira ainsi d'observer en quelle mesure ces compétences évoluent, et en quelle mesure notre protocole de recherche permet de recueillir les données visées.

2. Contexte de l'étude

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'un projet européen Erasmus+, qui s'intitule Evolve (Evidence Validated Online Learning through Virtual Exchange, 2018-2020). En tant que projet Action-Clé 3 de « Soutien à la réforme des politiques – projets de coopération prospective »⁷, sa visée est de participer à faire connaître et favoriser l'implémentation de la télécollaboration au niveau de l'enseignement supérieur et à travers les différentes disciplines, en Europe et au-delà, en

⁷ « Les projets de coopération prospective sont des projets de coopération proposés et gérés par un partenariat d'acteurs clés en vue d'identifier, de tester, de développer et d'évaluer de nouvelles approches innovantes dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la jeunesse, qui possèdent le potentiel nécessaire pour être intégrées et apporter une contribution à l'amélioration des politiques en faveur de l'éducation et de la jeunesse ».

tant que forme innovante d'apprentissage collectif et international. Une de ses actions principales est, à cette fin et dans l'optique de la communication des résultats aux institutions et décisionnaires en Europe, la mesure de l'impact de la télécollaboration sur le développement de compétences des étudiants et des enseignants du supérieur. Nous avons choisi de nous focaliser, dans le présent texte, exclusivement sur les compétences des enseignants. Afin d'aider les enseignants à mettre le pied à l'étrier pour ce type de situation pédagogique, une autre des actions du projet a permis de former, en ligne, des enseignants souhaitant démarrer des télécollaborations et de soutenir leurs premiers pas dans ce domaine. Notre étude prend en compte cette formation initiale dans le recueil de données qui est fait (voir plus bas).

La première vague de recueil de données concernant le développement de compétences des enseignants à travers la télécollaboration, sur laquelle se concentre la présente étude, s'étend de l'automne 2018 à l'été 2019. Comme nous l'avons indiqué plus haut, une visée importante, à côté de l'obtention de premiers résultats, est de formuler des recommandations pour l'ajustement du protocole de recherche en vue de la deuxième vague, qui vise ensuite à appuyer les premiers résultats sur des données recueillies à plus large échelle⁸.

3. Méthodologie et recueil données

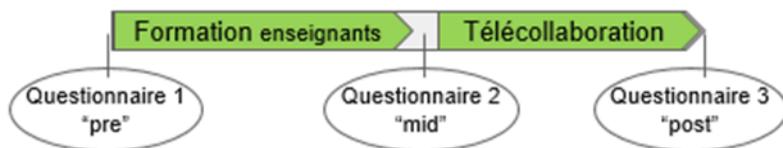
3.1. *Protocole de recherche*

Nous nous attendions, nécessairement, à ce que, non seulement, la conception et la mise en place d'une ou plusieurs télécollaborations, mais également la formation préalable des enseignants volontaires à la télécollaboration (voir ci-dessus), ait un effet sur leurs compétences. Afin de pouvoir identifier dans quelle mesure une éventuelle évolution était due spécifiquement à la conception et mise en place de la télécollaboration et dans quelle mesure à la formation préalable, le recueil de données a été effectué à trois moments distincts : avant la formation préalable, après la formation préalable et en même temps avant la mise en place d'une télécollaboration, et après la mise en place

⁸ Les résultats de cette deuxième vague figurent dans Nissen et Kurek (2020).

de cette télécollaboration (voir figure 1).

Figure 1. Moments de recueil de données.



Certains préalables ont joué un rôle important dans la définition du protocole de recueil de données. Ainsi, ce recueil ne pouvait pas être trop demandeur en termes de temps pour les enseignants, afin de ne pas trop les surcharger et par la même occasion d'augmenter la probabilité que les enseignants répondent à un questionnaire aux trois moments définis. Un autre préalable était la grande variété de disciplines dans lesquelles allaient se dérouler les différentes télécollaborations, ainsi que la grande variété des contextes éducatifs concernés, rendant une observation ou une expérimentation délicate, voire impossible. Le seul type de données sur lequel il était possible de se baser étaient par conséquent des données déclaratives, relatives à la perception des enseignants de leurs compétences aux différents stades indiqués.

L'outil de recueil retenu est un questionnaire contenant des items à échelle de Likert allant de 1 (non, pas du tout) à 6 (oui, absolument). Ces items renvoient aux compétences listées ci-dessus. Certains sont formulés sous forme de « j'ai confiance en mes compétences de... », en raison du fait qu'une compétence sous-entend une mobilisation effective dans un contexte donné, mobilisation qui n'a pas nécessairement encore eu lieu pour tous les enseignants participants. Et, plutôt qu'une formulation telle que « je pense être capable de » par exemple, la formulation adoptée fait référence à un certain degré d'aisance.

A chacun des trois stades indiqués ci-dessus, « pre » (avant la formation), « mid » (après la formation et avant la télécollaboration) et « post » (après la télécollaboration), un questionnaire (correspondant respectivement aux questionnaires 1, 2 et 3) contenant les mêmes items a été distribué aux enseignants. Le questionnaire 3 a été augmenté de

quelques items supplémentaires interrogeant directement les enseignants sur leur impression d'évolution de leurs compétences. Ce procédé a ainsi permis de comparer la perception de leurs compétences par les enseignants à trois stades, au moyen d'une analyse statistique des réponses chiffrées récoltées par l'échelle de Likert (tests statistiques non paramétriques tels que Wilcoxon). Pour les questions ajoutées au seul questionnaire 3, ce sont des statistiques descriptives sous forme du calcul des moyennes qui ont été utilisées pour l'analyse. Nous avons limité le nombre de questions ouvertes à une seule, dans le souci de diminuer le plus possible le temps de réponse des enseignants au questionnaire. Une analyse de contenus a été effectuée par rapport aux réponses à celle-ci. Notre analyse est donc, pour cette première vague du projet, avant tout d'ordre quantitatif, tout en se basant sur des données reposant sur la perception des participants.

Données recueillies et adaptation des analyses

Le nombre total de réponses aux trois questionnaires s'élève à 54. Toutefois, le nombre de personnes ayant répondu à l'ensemble des trois questionnaires est très faible (N=5) ; la plupart des enseignants ayant renseigné un seul (N=11) ou deux questionnaires (N=14). Plusieurs explications peuvent être données pour cela. En effet, en plus du simple fait que certains n'ont pas pris le temps de participer à l'enquête aux trois moments définis, tous les enseignants s'étant inscrits dans la formation (et ayant rempli le questionnaire 1) ne l'ont pas nécessairement suivie jusqu'au bout (voir Kurek, 2019). Par ailleurs, certains enseignants n'ont pas pu mettre en place la télécollaboration prévue en raison d'une maladie ou d'un partenaire défaillant par exemple. Et, certains enseignants ont rejoint l'étude en cours de route, mais n'ont pas préalablement été formés à la télécollaboration ni rempli le questionnaire.

Les cas dans lesquels un enseignant a répondu à un seul questionnaire ont été écartés de notre analyse. Le tableau 2 indique le nombre de questionnaires retenus, émanant d'enseignants ayant participé au recueil de données à au moins deux stades différents. Les analyses n'ont par conséquent pas pu être conduites sur les mêmes personnes à trois différents stades, et se basent pour cette raison sur une comparaison

binaire des réponses par les répondants à deux moments distincts⁹ :

- une comparaison des questionnaires 1 et 2 permettant de voir le développement de compétences par la formations suivie ;
- une comparaison des questionnaires 1 et 3 montrant l'évolution liée à la fois à la formation et à la conduite d'une télécollaboration, et
- une comparaison des questionnaires 2 et 3 permettant de voir le développement de compétences à travers la mise en place et l'accompagnement d'une télécollaboration.

Tableau 1. Nombre de réponses aux questionnaires sur lesquelles se base l'analyse

Questionnaire 1 vs. 2 (pre vs. mid)	Questionnaire 1 vs. 3 (pre vs. post)	Questionnaire 2 vs. 3 (mid vs. post)
N = 16	N = 7	N = 6

Les données retenues pour notre analyse émanent de 19 enseignants du supérieur se situant dans onze pays différents, en Europe et dans le monde. Le nombre de répondants par pays va de un à quatre : Allemagne (1), Espagne (3), Etats-Unis (1), Finlande (1), France (1), Nigéria (1), Pays-Bas (3), Pologne (4), Royaume-Uni (1), Suède (1), Turquie (2).

Résultats et discussion

A la vue des réponses des enseignants (voir figures 2 à 4), un premier constat s'impose : les scores indiqués au moyen de l'échelle de Likert à 6 points sont élevés dans l'ensemble. Il semble ainsi s'agir de personnes ayant globalement confiance en leurs compétences pédagogiques (blocs de gauche dans les trois figures 2 à 4). Cette confiance est toutefois moins élevée en ce qui concerne leurs compétences spécifiquement liées à la télécollaboration (blocs de droite dans les trois figures 2 à 4), ce qui relève sans doute du fait que ce sont des personnes ayant encore peu de pratique, voire aucune, dans ce domaine.

Nous abordons dans la suite de cette partie séparément l'évolution des compétences pédagogiques générales et celles plus spécifiquement liées à la télécollaboration, puis présenterons les avis

⁹ Ces analyses ont été effectuées par Quan Nguyen.

des enseignants sur leur développement de compétences à travers la télécollaboration, exprimés dans le questionnaire 3.

Figure 2. Indications avant (en bleu) et après la formation (en vert)

Pre vs. mid (N=16)

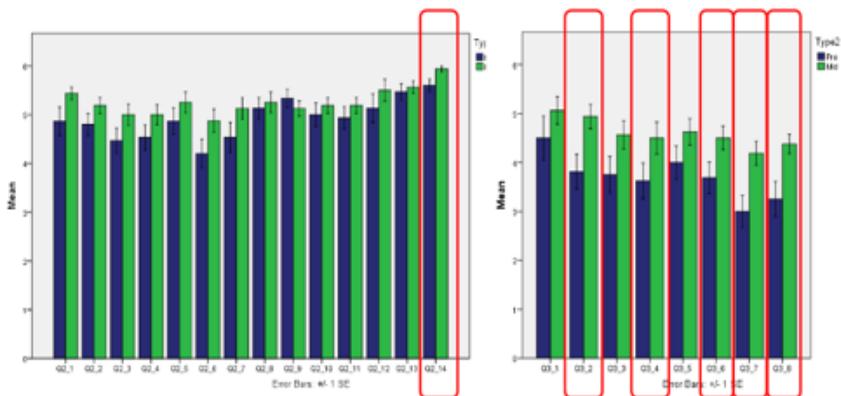


Figure 3. Indications avant la formation d'un côté, et après la formation ainsi que la mise en place d'une télécollaboration de l'autre

Pre vs. post (N=6)

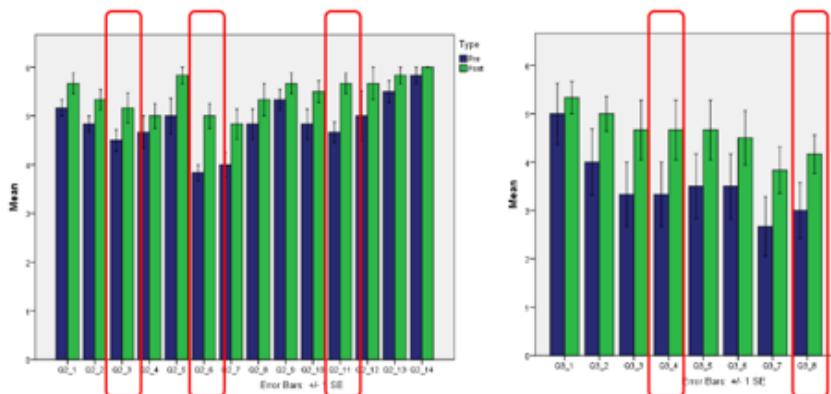
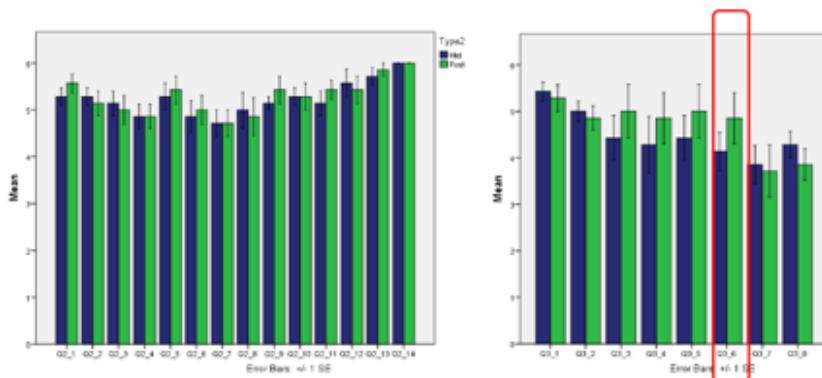


Figure 4. Indications après la formation/avant la télécollaboration et après la télécollaboration

Mid vs. post (N=7)



4.1. Évolution de compétences pédagogiques générales

Les auto-évaluations de leurs compétences pédagogiques générales faites par les enseignants ayant participé à notre étude sont élevées dès le départ. Ce fait, ainsi que le nombre réduit de réponses au questionnaire ayant pu être prises en compte, rendent l'obtention de résultats montrant une évolution statistiquement significative difficile. De plus, les télécollaborations sont des situations pédagogiques délicates à construire et à mener à bien. Devant le vécu d'une télécollaboration, la confiance des enseignants en leurs compétences a ainsi pu être légèrement ébranlée. Il est bien sûr possible que peu d'évolution ait effectivement eu lieu. Cependant, les avis des enseignants à ce sujet (voir 5.3) nous amènent à penser que la faible présence de différences significatives dans la comparaison binaire des items des questionnaires est du moins pour partie liée aux deux biais que nous venons d'énoncer.

Dans le tableau 2 figurent seuls les items concernant les compétences pédagogiques générales montrant des différences significatives (pour une vue d'ensemble des items, voir annexe), qui sont également signalées par les rectangles rouges dans les figures 2 à 4. Le seuil de significativité a été fixé à $p \leq .05$. Comme ce tableau le donne à voir, la participation à la formation initiale amène les enseignants à dire qu'ils « tentent continuellement d'améliorer leur enseignement / la

conception de leurs cours ». Si aucune évolution significative ne peut d'après nos résultats être imputée à la seule mise en place d'une télécollaboration, plusieurs items permettent de voir une évolution positive suite, à la fois, à la formation et à la mise en place d'une télécollaboration. Ces items concernent l'accompagnement et l'adaptation du rôle de l'enseignant, la sélection d'outils technologiques, ainsi que le soutien d'interactions en ligne efficaces.

Tableau 2. Items relatifs aux compétences pédagogiques générales montrant une évolution statistiquement significative

	Item	Questionnaire 1 vs. 2 (pre vs. mid)	Questionnaire 1 vs.3 (pre vs. post)	Questionnaire 2 vs. 3 (mid vs. post)
Q2.3	I feel comfortable selecting technology tools for my teaching that sustain the learning activities and aims		p=.046	
Q2.6	I feel comfortable promoting effective online communication or collaboration between learners		p=.020	
Q2.11	I feel comfortable adapting my teaching role in accordance with tasks/course demands and constraints		p=.034	
Q2.14	I continuously try to enhance my teaching / course development	p=.014		

Les items pour lesquels nous n'avons pas pu observer d'évolution significative portent, notamment, sur l'alignement pédagogique dans son ensemble, le fait de savoir trouver des activités qui favorisent la réflexion critique des étudiants, de disposer d'un large répertoire de méthodes pédagogiques, et de discuter ses idées pédagogiques avec d'autres enseignants.

Évolution de compétences spécifiquement liées à la télécollaboration

Les indications des enseignants concernant les compétences plus spécifiquement liées à la télécollaboration, quant à elles, permettent de voir que la participation à la formation a donné confiance aux enseignants. Une évolution significative peut en effet être observée pour cinq items (pre vs. mid, voir tableau 3), ce qui correspond à la majorité des items retenus ici. L'un d'eux est la conscience des choix possibles

en termes de types de tâche pour une télécollaboration, qui est un aspect largement traité dans la formation. Un autre est la confiance en ses compétences de gestion des conflits et difficultés au sein d'une télécollaboration. Cet aspect est également traité au sein de la formation, mais est potentiellement mis à l'épreuve ensuite devant la réalité d'une télécollaboration, ce qui explique sans doute pourquoi cet item ne montre pas d'évolution significative entre les questionnaires 2 et 3, voire même a tendance à régresser (de manière non significative) si l'on se réfère aux moyennes dans la figure 5.

Les trois autres des cinq items continuent à montrer un développement des compétences perçues, à travers la mise en place et conduite d'une télécollaboration. Savoir séquencer des activités pédagogiques dans le cadre de sa discipline est ainsi une compétence qui s'améliore suite à la formation, puis également à travers la mise en place d'une télécollaboration. Une progression liée à la fois à la formation et au vécu de la télécollaboration est encore observable pour l'aisance à choisir des outils technologiques pour une télécollaboration dans sa discipline, et le fait de savoir évaluer le progrès des étudiants dans le cadre d'une télécollaboration.

Tableau 3. Items relatifs aux compétences spécifiquement liées à la télécollaboration montrant une évolution statistiquement significative

Item		Questionnaire 1 vs. 2 (pre vs. mid)	Questionnaire 1 vs. 3 (pre vs. post)	Questionnaire 2 vs. 3 (mid vs. post)
Q3.2	I am aware of the choices I have in terms of types of tasks for a VE	p=.008		
Q3.4	I feel comfortable selecting technology for a VE in my discipline	p=.049	p=.039	
Q3.6	I feel comfortable sequencing tasks for a VE in my discipline	p=.021		p=.025
Q3.7	I feel comfortable handling conflict and challenge in a VE	p=.003		
Q3.8	I know how to assess my students progress in a VE	p=.008	p=.038	

3.2. Développement des compétences pédagogiques (résultats non comparatifs)

Le questionnaire 3 a, en plus des items servant à la comparaison de leurs réponses à différents stades, interrogé les enseignants sur l'influence qu'a eu le fait de concevoir et de mettre en place une télécollaboration sur leur approche par rapport à leur enseignement et l'évolution éventuelle de leurs compétences.

Le tableau 4 indique les scores minimaux et maximaux attribués sur l'échelle de Likert à 6 points, ainsi que la moyenne des scores par item, pour les 11 réponses obtenues au total pour ce questionnaire. Pour quatre des items, le score minimal indiqué permet de voir que certains enseignants estiment ne pas avoir évolué à travers leur expérience de la télécollaboration. Le développement et le vécu sont ainsi variables en fonction des individus. Les avis divergent en effet, cependant la perception moyenne de l'ensemble des items est positive (supérieure à la moyenne de 3,5 sur l'échelle de Likert), voire très positive.

La moyenne la plus basse – qui reste toutefois positive avec 4,4 – apparaît pour le changement de la perception du rôle de l'enseignant à travers la mise en place d'une télécollaboration. Nous supposons au vu de ces réponses que les enseignants ayant participé à l'étude sont des personnes qui étaient déjà largement convaincues des apports et de l'importance d'une posture non magistrale pendant au moins certaines parties de l'enseignement.

La majorité d'entre eux (score moyen de 4,9) estiment que la télécollaboration leur a « permis d'améliorer leur compétence pédagogique globale ». Les enseignants déclarent également en majorité (score moyen de 5,2) avoir amélioré leur propre compétence interculturelle, certainement à travers le dialogue et la collaboration avec les collègues internationaux, partenaires de leur télécollaboration respective.

A nouveau, comme cela était déjà le cas dans l'analyse comparative des items (voir 5.2.), la mise en place d'une télécollaboration semble nettement permettre d'augmenter la confiance qu'ont les enseignants dans leurs compétences technologiques : la moyenne des scores atteint avec 5,9 quasiment le score maximal possible de 6. Deux items ont porté sur la prise de conscience par les

enseignants que la scénarisation des activités pédagogiques a une influence, premièrement, sur les interactions qui se déroulent entre les étudiants, et deuxièmement, sur leur collaboration. Cette prise de conscience est unanime, avec un score minimal de 4 et un score moyen respectivement de 5,3 et 5,4, ce qui nous incite à accorder une plus ^{grande} importance aux effets de la scénarisation dans le cadre de la deuxième vague de recueil de données.

Tableau 4. Items focalisant sur l'évolution des attitudes et compétences des enseignants à travers la télécollaboration (questionnaire 3)

Designing and carrying out a VE ...	Score min.	Score max.	Score moyen
...changed how I perceive the role of a teacher	2	6	4.4
...made me aware of the influence of task design on student interaction	4	6	5.3
...made me aware of the influence of task design on student collaboration	4	6	5.4
...allowed me to enhance my overall pedagogical competence	2	6	4.9
...allowed me to enhance my overall technical competence	2	6	5.9
...allowed me to enhance my intercultural competence	3	6	5.2

Une question ouverte posée dans le questionnaire 3, invitant les enseignants à « commenter l'évolution de [leur] compétence pédagogique à travers la conception et la mise en place d'une télécollaboration », a permis de recueillir 6 réponses sur les 11 questionnaires. Les réponses se recoupent peu entre elles, montrant à nouveau que le focus et les leçons tirées varient d'un individu à l'autre. Elles laissent toutefois apparaître un changement dans l'approche pédagogique des enseignants, lié au fait d'hybrider leur enseignement à travers l'introduction d'une télécollaboration, qui les amène à repenser et à organiser des activités en présentiel autour des activités télécollaboratives. Par ailleurs, une réponse laisse entrevoir une réorientation de l'enseignement, afin d'améliorer le séquençage des cours et de fournir plus d'aide individualisée à certains étudiants en difficulté. Les réponses indiquent par ailleurs une meilleure compréhension des exigences d'une télécollaboration, telle que l'importance d'une mise en cohérence des activités télécollaboratives pour atteindre les objectifs pédagogiques.

Tous les commentaires faits dans ce champ de saisie ouvert ne répondent toutefois pas directement à la question posée. Les enseignants se sont manifestement saisis de ce champ pour faire des commentaires généraux qu'ils estimaient importants. Les conclusions que nous en tirons en vue de l'adaptation du protocole de recherche pour la deuxième vague sont de prévoir davantage de questions ouvertes (toujours non obligatoires) afin de laisser la place à la parole et également d'obtenir des données plus riches en vue de notre analyse.

Conclusion

Notre étude a permis d'obtenir certains résultats qui permettent de confirmer notre hypothèse que la télécollaboration – et plus précisément sa conception, sa préparation, sa mise en place conjointes avec des enseignants partenaires et son accompagnement – peut être considérée comme une pratique favorisant le développement des compétences pédagogiques des enseignants ayant participé à notre enquête. Ainsi, toutes les questions non comparatives de notre questionnaire 3 (cf. 5.3) obtiennent des scores moyens élevés. Elles portent sur des compétences pédagogiques générales, allant au-delà des contextes télécollaboratifs (Hypothèse 2). La télécollaboration apparaît à travers ces réponses comme un moyen permettant d'accroître les compétences technologiques, pédagogiques, interculturelles des enseignants, de modifier leur vision du rôle d'un enseignant, ainsi que de provoquer une prise de conscience de la manière dont la scénarisation influence les interactions se déroulant entre les apprenants.

En revanche, la comparaison des réponses aux autres items à différents stades (questionnaires 1, 2 et 3 ; cf. 5.1 et 5.2) permet avant tout d'identifier une évolution positive de la perception de leurs compétences par les enseignants sur la base de la combinaison entre leur participation à la formation et leur mise en place d'une télécollaboration, et non de cette dernière seule. A nouveau, c'est le développement de la compétence technologique – c'est-à-dire la confiance qu'ont les enseignants dans leur capacité à sélectionner des outils appropriés, en cohérence avec les objectifs et activités pédagogiques – qui peut être notée, à la fois dans le contexte de la

télécollaboration et de manière plus générale. Les autres compétences pédagogiques générales qui évoluent sont la compétence à favoriser les interactions en ligne entre apprenants, et à adapter le rôle de l'enseignant en fonction des tâches et contraintes du cours. Quant aux compétences spécifiquement liées à la télécollaboration (Hypothèse 1), celles qui évoluent sont l'aisance dans la scénarisation de tâches en vue de ce type d'échanges, et l'évaluation des progrès des apprenants dans le cadre des échanges.

Même si ces résultats sont encourageants, il reste difficile, sur la base du protocole de recueil de données de cette première vague, d'attribuer des évolutions en grand nombre à la seule mise en place d'une télécollaboration. Une raison majeure pour cela est l'effet important de la formation qui a conduit les enseignants à avoir une grande confiance en leurs compétences, surtout celles spécifiquement liées à la télécollaboration – l'autoévaluation pour les compétences plus générales étant déjà très positive dès le départ. Certaines évolutions sont, en effet, significatives exclusivement dans la comparaison des réponses avant et après la formation suivie (il s'agit là du fait que les enseignants considèrent tenter continuellement d'améliorer leur enseignement, d'être au fait du choix dont ils disposent en termes d'activités pédagogiques pour une télécollaboration, ainsi que de l'appréciation de leur aisance à gérer des conflits et difficultés dans une télécollaboration). On peut même supposer que certains enseignants ont peut-être été trop confiants suite à la formation, et que la confrontation à la réalité d'une télécollaboration a remis en question cette confiance sur certains aspects. Du moins, elle n'a pas permis de constater une évolution significative pour un grand nombre d'items de notre enquête. Car une télécollaboration reste toujours une petite aventure parsemée d'imprévus et de défis même lorsqu'on y a été formé (et même encore lorsqu'on a déjà une expérience préalable de la télécollaboration¹⁰). Face à cette situation, les enseignants peuvent potentiellement être amenés à remettre en question leurs propres compétences, ce qui peut résulter dans la déclaration d'un score moins élevé pour certaines compétences dans le post-questionnaire 3. En effet, non seulement la perception mais également le développement des compétences n'est pas

¹⁰ Cf. Nissen et Kurek, 2020.

un processus linéaire (Grangeat, 2015 : 120). Il est à supposer – et c’est là l’une des raisons de notre modification du protocole de recherche précisée ci-dessous – que si ces mêmes personnes avaient statué à un même moment sur leurs compétences avant et après la conduite d’une télécollaboration, les scores pour l’avant auraient pour certains items été plus faibles.

Une autre difficulté de notre protocole de recherche était d’arriver à recueillir des réponses au questionnaire à trois moments différents par les mêmes personnes, et que ces personnes remplissent les conditions pour la conduite de notre protocole – notamment le fait de mettre effectivement en place une télécollaboration dans le laps de temps imparti. Malgré l’envoi de sollicitations individuelles et de manière répétée, ainsi qu’un monitorat par des membres du projet européen, soutenant ceux qui le souhaitaient dans la conception de leur télécollaboration, ces conditions n’ont été remplies que par un nombre d’enseignants relativement réduit.

Cette première vague de recueil de données sert par conséquent, conformément à nos intentions, à définir les modifications à effectuer concernant notre protocole de recherche en vue de la suite de notre étude. Pour les différentes raisons évoquées ci-dessus, la deuxième vague de recueil de données comporte un seul questionnaire, distribué après la réalisation d’au moins une télécollaboration par les enseignants. Il inclut des items – proches de ceux utilisés dans le cadre de la première vague – pour lesquels il est demandé aux participants de se positionner deux fois, à savoir en amont et en aval : quel était leur niveau de compétence avant la mise en place de leur première télécollaboration, et lequel aujourd’hui ?

La formation antérieure à la télécollaboration y figure en tant qu’une variable parmi d’autres. Le questionnaire comporte également davantage de questions ouvertes, afin d’obtenir plus de données qualitatives. Par ailleurs, les réponses ouvertes au questionnaire 3 de cette première vague ont montré qu’une difficulté qui persiste, pour les enseignants, est celle de la scénarisation des séances présentiels et des échanges en ligne avec les pairs dans un ou plusieurs autres pays en tant que formation hybride, de manière à ce que ces deux composants du cours s’alimentent l’un l’autre. Des items relatifs à ce point sont intégrés lors de la deuxième vague. De plus, afin d’enrichir les données,

des entretiens d'approfondissement sont conduits avec plusieurs enseignants ayant répondu au questionnaire, sélectionnés au vu de la variété de leurs profils. Les analyses des données qualitatives ainsi obtenues seront triangulées avec les résultats quantitatifs, afin d'approfondir et de nuancer davantage l'observation du développement des compétences, d'ouvrir à des aspects qui n'auraient pas été prévues dans les items quantitatifs, et le cas échéant d'identifier des leviers ou freins existants.

Remerciements : Nous remercions chaleureusement les enseignants ayant participé à notre étude, ainsi que Quan Nguyen qui a effectué les analyses statistiques.

Références bibliographiques

Bernstein D., Bass R. 2005. « The Scholarship of teaching and learning », dans *Academe*, vol. 91, n°4, pp. 37-43.

Biémar S., Daele A., Malengrez D. et Oger L. 2015. « Le “Scholarship of Teaching and Learning” (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques », dans *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 31, n°2. DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.966>

Biggs J., Tang C. 2011. *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4^{ème} édition). Open University Press/McGraw Hill, Buckingham.

Conseil De l'Union Européenne. 2018. *Recommandation du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2018, relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2018/C 189/01)*.

Cunningham D. J. 2014. « Teacher Competences in Telecollaboration: The Case of Web Conferencing and German for Professional Purposes », dans Aitken J E. (dir.), *Cases on Communication Technology for Second Language Acquisition and Cultural Learning*, Information Science Reference, Hershey PA (USA). DOI: 10.4018/978-1-4666-4482-3.ch012

Dewey J. 1960. *The Child and the Curriculum. And The School and Society*. The University of Chicago Press, Phoenix Books.

- Dooly M.** 2010. « Teacher 2.0 », dans Guth S, Helm F. (dir.), *Telecollaboration 2.0*. Peter Lang, Berne, pp. 277-303.
- Garrison D. R.** 2006. « Online collaboration principles », dans *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 10, n°1, pp. 25-34.
- Garrison D. R. et Vaughan N. D.** 2008. *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. JosseyBass, San Francisco, 245 pages.
- Grangeat M.** 2015. « Exploring the set of pedagogical knowledge, from pedagogy to content », dans Grangeat M. (dir.), *Understanding Science Teachers' Professional Knowledge Growth*. Sense Publishers, Dordrecht, pp. 117-133.
- Hampel R.** 2006. « Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment », dans *ReCALL*, vol. 18, n°1, pp. 105–121.
- Helm F.** 2015. « The practices and challenges of telecollaboration in Higher Education in Europe », dans *Language Learning & Technology*, vol. 19, n°2, pp. 197–217. URL : <https://www.lltjournal.org/item/10125-44424/>
- Jager S., Nissen E., Helm F., Baroni A. et Rousset I.** 2019. *Virtual Exchange as Innovative Practice across Europe Awareness and Use in Higher Education. EVOLVE Project Baseline Study*. https://evolve-erasmus.eu/wp-content/uploads/2019/03/Baseline-study-report-Final_Published_Incl_Survey.pdf
- Kurek M.** 2019. *Co-laboratory Training, Evaluation report*. <https://evolve-erasmus.eu/download/training-evaluation-report-may-2019/>
- Lewis T. et O'Dowd R.** 2016. Introduction to online intercultural exchange and this volume. dans O'DOWD R, LEWIS T (dir.), *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge, New York, pp. 3-20.
- Nissen E.** 2019. *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Didier, Paris.
- Nissen E. et Kurek M.** 2020. *The impact of Virtual Exchange on teachers' pedagogical competences and pedagogical approach*. EVOLVE Project publication. <http://hdl.handle.net/11370/bb89998b-c08b-41f4-ae6-08faf1208433>
- O'Dowd R.** 2013. « The competences of the telecollaborative teacher », dans *The Language Learning Journal*, vol.43, n°2, pp. 194-207. DOI: 10.1080/09571736.2013.853374

- Rienties B., Lewis T., O'Dowd R., Rets I. et Rogaten J.** 2020. The impact of virtual exchange on TPACK and foreign language competence: reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges, dans *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2020.1737546
- Schmidt D-A., Baran E., Thompson A-D., Mishra P., Koehler M-J. et Shin T.S.** 2008. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers, dans *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, n°2, pp. 123-149. DOI: 10.1080/15391523.2009.10782544
- The Evaluate group. 2019. *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment*.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>
- Union Européenne (UE). 2006. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. <http://keyconet.eun.org/eu-policy>
- Vinagre M.** 2017. Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning, dans *System*, vol. 64, pp.34-45, <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.002>.

Annexe

Questions du questionnaire 3

Variable	Label
General information	
Q6	Your name
Q7	Do you give consent to the EVOLVE project team to use your answers to this survey for analysing the evolution of teaching skills at different stages of the project?
Type	Survey type
Q11	Your institution
Q9	Your e-mail-address
Teaching skills	
Q2_1	I am able to identify my course learning aims and to formulate them clearly
Q2_2	I am able to put into place tasks that allow students to meet these course learning aims
Q2_3	I feel comfortable selecting technology tools for my teaching that sustain the learning activities and aims
Q2_4	I feel comfortable finding assessment tasks that are coherent / aligned with the learning aims of the course
Q2_5	I have a broad repertoire of teaching techniques and practices
Q2_6	I feel comfortable promoting effective online communication or collaboration between learners
Q2_7	I feel comfortable identifying ways to promote my students' critical thinking
Q2_8	I feel comfortable finding tasks that engage/motivate students
Q2_9	I consider I present course goals and task instructions to the students in a clear way
Q2_10	I feel comfortable adapting my teaching to available resources and constraints
Q2_11	I feel comfortable adapting my teaching role in accordance with tasks/course demands and constraints
Q2_12	I collaborate with other teachers /I discuss teaching ideas with my colleagues or with a teaching community
Q2_13	I have a reflective and critical approach to my teaching
Q2_14	I continuously try to enhance my teaching / course development
VE specific skills	
Q3_1	I am aware that various types of VE exist
Q3_2	I am aware of the choices I have in terms of types of tasks for a VE
Q3_3	I feel comfortable setting up a VE in my discipline
Q3_4	I feel comfortable selecting technology for a VE in my discipline
Q3_5	I feel comfortable designing or adapting tasks for a VE in my discipline

Q3_6	I feel comfortable sequencing tasks for a VE in my discipline
Q3_7	I feel comfortable handling conflict and challenge in a VE
Q3_8	I know how to assess my students progress in a VE
Evolution of pedagogical competence through designing and carrying out a VE	
Q13_1	Designing and carrying out a VE changed how I perceive the role of a teacher
Q13_2	Designing and carrying out a VE made me aware of the influence of task design on student interaction
Q13_3	Designing and carrying out a VE made me aware of the influence of task design on student collaboration
Q13_4	Designing and carrying out a VE allowed me to enhance my overall pedagogical competence
Q13_5	Designing and carrying out a VE allowed me to enhance my overall technical competence
Q13_6	Designing and carrying out a VE allowed me to enhance my intercultural competence
Q16	Please comment on the evolution of your pedagogical competence through designing and carrying out a VE

*Les compétences socio-affectives au service de
la pédagogie distancielle :
de la formation des enseignants à l'analyse
multimodale des interactions*

Agnès Pétillat

Anne-Laure Foucher

Ciara R. Wigham

Université Clermont Auvergne

Résumé

Nous nous intéressons à l'étude des compétences socio-affectives d'apprentis-enseignants de Français Langue Étrangère qui, dans le cadre de leur formation, sont mis en situation de tutorer à distance des apprenants de français. Lors d'une première exploration, nous investiguons la compétence de communication émotive (Arndt & Janney, 1991) à travers l'analyse multimodale des actes de « figuration » ou « travail des faces » (Goffman, 1967, 1974). Nous rendons compte de deux phénomènes particuliers : **la mobilisation du sourire** comme outil initiateur du signalement de panne interactionnelle et comme adoucisseur d'actes menaçants pour les faces ; **l'échoïstation corporelle** qui survient dans les situations où les deux interactants éprouvent le besoin de s'aligner affectivement et maintenir le fil de leur intercompréhension.

Mots clés

Compétences socio-affectives, didactique du Français Langue Étrangère, télécollaboration, formation à l'enseignement, vidéoconférence, travail des faces, analyse multimodale, sourire, communication émotive.

1. Les compétences socio-affectives des enseignants de langues

1.1. Quelques définitions autour de l'émotion

Nous empruntons à Rimé (2007) l'expression « états affectifs » pour désigner un vaste ensemble de manifestations comprenant les humeurs, les préférences, les affects, les troubles émotionnels, les émotions. Ces dernières se distinguent par le caractère plus intense et plus bref de leur exécution. Variant en fonction de leur valence (positive ou négative) puis de leur degré d'activation (intense ou faible), elles possèdent une « allure paroxystique » qui les rend de ce fait plus « saillantes et plus spectaculaires » (*Ibid.* : 50). Dans le domaine des sciences affectives (Davidson, Scherer & Goldsmith, 2003), on s'accorde sur l'idée que les émotions sont des processus « en deux étapes impliquant un mécanisme de déclenchement qui produit une réponse » face à l'événement pertinent (Sander, 2016 : 3) qui les a déclenchées. Le changement temporaire subi par l'organisme à la suite de cette activation est à la fois physiologique, moteur, expressif, actionnel et cognitif avec l'induction d'un sentiment¹. D'après la théorie cognitive de l'*appraisal* (Scherer, 1999), il y a à la source du déclenchement de toute émotion un processus évaluatif qui expliquerait justement la grande variabilité intrapersonnelle et interpersonnelle en matière de réaction émotionnelle face à un événement donné² (Sander et Scherer, 2019 : 22). Très proche de l'émotion, l'affect renvoie à des manifestations émotionnelles « incipientes », des « bouffées affectives » (Rimé, 2007 : 51), qui ne conduisent pas à cette rupture de continuité caractéristique de l'épisode émotionnel. L'humeur se différencie quant à elle par une caractéristique temporelle. Contrairement aux autres états, elle peut perdurer des semaines, ce qui est aussi le cas du trouble émotionnel dont la durée s'étend jusqu'à plusieurs années. Ce dernier possède cependant une nature « pathologique » qui le fait sortir de la catégorie des « simples » états. Nous pourrions enfin faire allusion à un

¹ Le sentiment est la prise de conscience, plus ou moins éclairée, de l'émotion vécue.

² Pour Sander et Scherer, l'évaluation de l'événement subit l'influence de facteurs psychologiques, sociaux et culturels propres à chaque individu. Les auteurs citent une expérience où des personnes ayant une faible estime de soi avaient « des réactions émotionnelles plus marquées face à l'échec » contrairement à celles qui disposaient d'une bonne estime de soi (*Ibid.* : 24).

dernier phénomène lié au domaine affectif, le *tempérament*. Difficilement catégorisable comme « état » puisque très stable dans le temps, il est plus généralement associé à la famille des « traits affectifs » (Mikolajczak, 2014). Dans le langage courant et selon le contexte, il arrive qu'on utilise indifféremment les expressions *affect*, *émotion*, *ressenti* ou encore *sentiment* pour décrire un même phénomène comme celui de la peur, du stress, de la joie, de la colère, de la tristesse, de la surprise, de la jalousie. Dans le cadre de nos travaux, nous n'avons pas besoin du même degré de précision terminologique que peuvent le requérir des chercheurs en psychologie, en sciences et neurosciences affectives et sociales. C'est pourquoi nous ne marquons pas de distinction notable entre tous ces termes. Nous utilisons indistinctement les adjectifs *émotionnel* et *affectif* et employons *ressenti* ou *sentiment* pour nous référer aux états dont l'individu a une certaine conscience.

1.2. *Émotions et apprentissage des langues*

De nombreuses études ont été menées pour comprendre le rôle joué par l'affect dans le contexte scolaire et universitaire. Dès les années 1930, on s'intéresse aux émotions qui interfèrent sur le processus d'apprentissage comme c'est le cas de l'anxiété (Horwitz, 1986 ; Zeidner, 1998) ou encore de l'ennui. Des chercheurs ont récemment conçu un instrument d'analyse dédié à sa mesure, la *Foreign Language Learning Boredom Scale* (Li, Dewaele et Hu, 2021). Parallèlement à l'analyse des ressentis jugés néfastes, on accorde beaucoup d'attention à ceux qui représenteraient au contraire des alliés des processus acquisitionnels, ceux qui faciliteraient le travail des élèves dans leur adaptation à l'environnement éducatif, dans leur engagement personnel et dans leurs accomplissements (Dewaele & MacIntyre, 2014). En témoignent tous les travaux consacrés à la définition des phénomènes complexes comme la motivation (Gardner, 1985 ; Deci et Ryan, 1985 ; Oxford et Shearin, 1994), la tolérance de l'ambiguïté (Hartmann, 1951 ; Ehrman, 1999), l'estime de soi (Coopersmith, 1967 ; Reasoner, 1982 ; Habrat, 2018), le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1977 ; Mills, 2014), les émotions dites « d'accomplissement » (Pekrun et *al.*, 2014) ou encore les « émotions épistémiques » (Silvia, 2010). Tous ces processus affectivo-cognitifs ne

sont pas propres à l'étudiant ; c'est ainsi que l'on se préoccupe d'observer chez l'enseignant leur survenue, leur expression et la portée de leur impact. Une étude longitudinale de Keller et *al.* (2018) montre par exemple l'influence directe que peut exercer l'expression de son enthousiasme sur la motivation et la participation en classe des élèves.

Le domaine de la Didactique des Langues Étrangères s'inspire de ces études qui servent d'ancrage théorique au développement de méthodologies plus centrées sur la dimension socio-affective de l'enseignement-apprentissage des langues (Dewaele, 2005). Dans les années 1980, on assiste à l'émergence d'une conception naturelle selon laquelle la combinaison de divers ressentis négatifs de l'apprenant constituerait en lui une sorte de barrière, un « filtre affectif » (Krashen et Terrell, 1983) qui aurait pour effet de ralentir, voire bloquer son apprentissage. On porte une attention toute particulière au concept de l'estime de soi, « donnée fondamentale de la personnalité » (Guerrin, 2012) qui se situe à la croisée du domaine cognitif, affectif et comportemental et qui conditionne les dynamiques relationnelles et acquisitionnelles. En lien direct avec le concept de l'estime de soi on trouve encore celui de la motivation (De Andrés et Arnold 2009) reconnu comme l'un des moteurs-clé de l'apprentissage. Intrinsèque ou extrinsèque, intervenant dans la réalisation d'une tâche pédagogique individuelle ou collaborative fixée à court terme comme à long terme, la motivation chez l'apprenant implique un jeu constant de co-détermination entre états affectifs et opérations cognitives (Dörnyei, 2005 ; Garret et Young, 2009 ; López et Aguilar, 2013). En parallèle et dans une perspective plus orientée sur les dynamiques intersubjectives, on évoque l'importance de former les enseignants à des compétences relationnelles (Moskowitz, 1999 ; Arnold, 2011) et interculturelles (Galisson et Puren, 1999 ; Abdallah-Preteuille, 2017). L'idée est que le développement de celles-ci permettrait la mise en place de pratiques de classes différenciées et plus adaptées, attentives aux singularités de chacun et en même temps porteuses d'universalité. Dans cet esprit encore, on sensibilise les enseignants aux bénéfices que l'on peut tirer lorsque l'on réussit à faire régner dans la classe (en présentiel ou en ligne) un climat de confort psycho-affectif. Diverses études montrent à quel point l'instauration d'un tel équilibre s'avère propice à la relation pédagogique, à l'investissement individuel et au progrès des apprenants (Denis, 2003 ; Quintin, 2008 ; Dejean-Thircuir et *al.* 2010).

1.3. Compétences émotionnelles en ligne : focus sur le travail des faces

Cette notion de confort nous amène à considérer les émotions comme des éléments bâtisseurs de l'interaction, de l'environnement d'apprentissage et de la relation pédagogique. Il semble donc tout à fait pertinent que dans le cadre de leur formation, les enseignants de langues aient eux aussi l'opportunité de mesurer leurs propres compétences dans ce domaine. Mikolajczak (2014) distingue cinq principales compétences émotionnelles. Les deux premières sont les compétences d'identification et de compréhension. Il s'agit d'être capable de reconnaître des émotions vécues (les siennes ou bien celles d'autrui) puis d'en comprendre les causes et conséquences. Viennent ensuite les compétences d'expression (exprimer ses affects de manière constructive et dans un but social, permettre à l'autre d'en faire autant) et de régulation (être capable de les contrôler, de les gérer de manière flexible en fonction de ses buts et des exigences du contexte). La dernière est la compétence d'utilisation qui consiste à savoir faire usage des émotions en vue de faciliter « réflexions, décisions et actions » (*Ibid.* : 7). Toutes ces aptitudes se déclinent selon trois niveaux fonctionnels dont le premier serait du domaine de la connaissance (posséder un ensemble de connaissances sur les émotions et les réactions qui seraient les plus adaptées dans diverses situations émotionnelles), le second de l'habileté (être capable de mettre en pratique ses connaissances et compétences quand la situation le requiert) et le troisième celui des dispositions (avoir une propension à agir de manière adaptée en situation émotionnelle). Concernant la compétence d'expression, des travaux de recherche en ALMT (Apprentissage de la Langue médiatisé par les Technologies) ont permis d'observer que des apprentis-enseignants de Français Langue Étrangère mis en situation de tutorer à distance faisaient spontanément usage d'un certain répertoire de signaux affectifs, dans le but d'assurer le confort communicationnel.

De l'analyse d'interactions pédagogiques distancielles, Guichon (2017) a observé chez certains d'entre eux la tendance à « manifester [leur] joie, [leur] engagement, [leur] dépit ou bien encore d'autres émotions reconnaissables » (*Ibid.* : 50). Cette « conduite stratégique des relations qui s'appuie sur l'émission de signaux émotionnels » (*Ibid.* : 49) a permis aux apprentis-enseignants d'augmenter la saillance de leur présence en ligne face à leurs tutorés respectifs. Qu'il s'agisse de

l'expression d'émotions réellement vécues ou bien mises en scène (Cosnier et Vaysse, 1997), il apparaît clairement que l'expression de l'affect est fortement impliquée dans le maintien de l'équilibre relationnel.

Le « travail des faces » ou *face work* (Goffman, 1967, 1974) est un phénomène de régulation interactionnelle au service de laquelle la « communication émotive » (Arndt et Janney, 1991) est régulièrement mobilisée. Il se base sur deux notions fondamentales : la « face », ou « face positive », qui correspond à l'image « narcissique » ou « l'ensemble des images valorisantes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 168) que l'individu a de lui-même ; le « territoire », ou « face négative » (Brown et Levinson, 1978), à savoir l'ensemble de ses possessions matérielles et immatérielles (son corps et ses effets personnels, ses droit et temps de parole, ses pensées etc.). Rapportées à l'analyse des interactions exolingues et pédagogiques, on parlera plus spécifiquement de « face conversationnelle » (Dausendschön-Gay, 1995) et de « territoire d'apprentissage » (Cicurel, 2011). La figuration est donc une entreprise censée prévenir la survenue d'actes menaçants, les *Face Threatening Acts* (FTA désormais, Brown et Levinson, 1978), ou bien en atténuer les effets. Parmi les FTA portant atteinte à la « face positive » figurent les moqueries, les critiques et auto-critiques, les invectives, les réfutations, les insultes (Perret, 1968 ; Fisher, 1995 ; Laforest et Moïse, 2013). Ceux pouvant léser la face négative sont les ordres, les indiscretions, les interdictions, les promesses et aveux, les offenses proxémiques ou encore les agressions corporelles (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Brown et Levinson, 1987). Pour défendre face et territoire (de l'autre et les siens), tout interagissant a la possibilité d'accomplir deux types d'actes : les actes de « politesse négative » ou « anti-FTA » (adoucir une requête, minimiser une critique, éviter de poser des questions indiscretions) et ceux de « politesse positive » ou « *Face Flattering Acts* » (FFA désormais) comme plaisanter, complimenter, revendiquer la réciprocité (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Pour illustrer quelques-unes des manifestations les plus récurrentes du « travail des faces » dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues, nous pouvons faire référence au marquage de l'accord entre l'enseignant et les apprenants, la confirmation de la compréhension mutuelle, la reconnaissance et la valorisation des

performances, le respect du temps de parole ou encore l'adoucissement des rétroactions correctives (Delahaie, 2008 ; Vidal et Wigham, 2017). Dans la situation plus spécifique du tutorat télécollaboratif, on assiste à l'émergence de pratiques de figuration adaptées à et façonnées par l'environnement distanciel. Lors de situations de coupures communicationnelles dues à des imprévus techniques par exemple, l'enseignant se lance dans une entreprise de réparation double : la gestion de l'incident technique et le ménagement des faces. Les ressources auxquelles il recourt sont pour la plupart des excuses, la démonstration de son empathie et le partage de ses émotions (Azaoui, 2017). On relève enfin, comme autre témoignage d'une inter-adaptation entre *face work* et vidéoconférence, le rituel du « lever de voile »³ du tuteur sur son environnement personnel (Guichon, 2017). En faisant entrer l'apprenant dans sa sphère privée, le tuteur fait gagner en authenticité et en connivence l'interaction. Il contribue ainsi au tissage socio-affectif (Foucher et Quanquin, 2018) de leur relation.

1.4. L'interaction médiatisée par la vidéoconférence : un défi phénoménologique pour le travail des faces

Au cours du face à face distanciel, les deux interactants se visualisent à l'écran en version réduite, sous forme de modules positionnés l'un à côté de l'autre. Cette configuration fait entrevoir seulement une petite partie de l'environnement proche de chacun, si celui-ci n'est ni flouté ni substitué par un arrière-plan virtuel. Un autre phénomène vient compromettre la visibilité de l'autre, celui du « multifenêtrage » (Develotte et Drissi, 2013). Cette fonctionnalité met l'utilisateur en condition de pouvoir gérer différentes tâches simultanément ou séquentiellement, ce qui entraîne une polyfocalisation de son attention et éventuellement son immersion dans une dynamique d'intercontextualité (Guichon, 2015). La « miniaturisation » des espaces se couple d'une certaine versatilité qui engendre un accès sensoriel à l'autre instable. A sa façon, le cadrage caméra par lequel passe l'échange audio-visuel contribue lui aussi à une perception particulière

³ En balayant de sa webcam le lieu où il se trouve, l'enseignant fait visualiser au tuteur une partie de son environnement. S'il se trouve chez lui, il peut montrer des effets personnels et les personnes avec qui il vit.

de l'autre. Occasionnant une prééminente focalisation sur les visages, il n'est pas surprenant que l'on ait déjà pu observer chez les interactants la mobilisation de stratégies de communication compensatoires telles qu'une majeure implication du buste dans les échanges, des jeux de regards ou encore l'amplification des expressions faciales (Gale & Monk, 2000 ; Develotte et Cosnier, 2011). Enfin, même si la technologie ne cesse de perfectionner l'intégration des webcams aux dispositifs informatiques pour faire en sorte de mutualiser les regards, il n'en reste pas moins qu'il est encore impossible de pouvoir se regarder « les yeux dans les yeux » (Satar, 2013). Cette verticalité du regard (Grayson et Monk, 2003) engendre un effort d'interprétation pour comprendre à quel moment nous sommes regardés par notre interlocuteur ; elle donne la possibilité cela dit de pouvoir « fixer » l'autre sans le déstabiliser et capter ainsi chez lui plus de signes co- ou non verbaux (Manstead et *al.*, 2011). Rendant l'espace interactionnel versatile, potentiellement multicontextuel, focalisé sur les visages et à travers lequel les regards ne peuvent se croiser directement, la médiatisation technologique ébranle nos structures perceptives (Vial, 2016). « Contraint[s] de renégocier l'acte de perception lui-même » (Vial, 2013), comment les apprentis-enseignants s'y prennent-ils pour ménager les faces ? Quelles sont les situations déclencheuses et à travers quelles multimodalités communicationnelles opèrent-ils ? Nous comptons répondre à ces diverses questions en adossant nos recherches au dispositif de formation VADIM (Vidéoconférences de tutorat pour l'Apprentissage de la langue, Dispositif Interculturel et Multimodal).

2. Projet de recherche

2.1. *Un dispositif de télécollaboration comme terrain de recherche*

VADIM a été mis en place en 2019 dans le cadre de la formation professionnelle d'étudiants inscrits en première année de Master mention Sciences du Langage (SDL désormais), parcours Linguistique, Didactique des Langues et des Cultures, Français Langue Étrangère et Seconde, à l'Université Clermont Auvergne (UCA). Originaires pour la plupart de France, ils viennent aussi du Sénégal, du Honduras, de Pologne, de Chine, de Russie, d'Algérie, de Palestine, du Cap Vert. Ces apprentis enseignants ont été amenés à tutorer à distance et sur une

période de deux mois, de février à avril 2019, des apprenants de français basés au Danemark et en Italie. 33 binômes se composant chacun d'un apprenti-enseignant (le tuteur) et d'un apprenant de français (le tutoré) ont été formés. Avant que ne débute l'expérience en ligne, un formulaire de consentement à la participation à une recherche a été transmis aux 66 participants. Il informait sur les fins scientifiques et pédagogiques, sur l'enregistrement vidéo des séances par les tuteurs, enfin sur l'anonymisation des données personnelles (issues des questionnaires, échanges écrits, comptes-rendus et journaux de bord, enregistrements audio et vidéo). Dans le cas de publications, il leur était demandé d'indiquer leur préférence quant au floutage du visage⁴.

VADIM avait pour objectif d'entraîner les tuteurs à concevoir, orchestrer et animer 6 séances pédagogiques d'environ 45 minutes chacun. Durant celles-ci, les tutorés exerçaient leurs compétences communicationnelles et langagières sur des sujets interculturels et pertinents à leur domaine de spécialité. Les deux principaux outils technologiques mobilisés étaient la plateforme de vidéoconférence Adobe Connect et Padlet, une application permettant de concevoir des murs collaboratifs. L'utilisation de cette dernière a servi à la création d'espaces de partage propres à chaque binôme, un mur de coordination pédagogique destiné à la communication entre les tuteurs et les coordinatrices⁵ du dispositif, enfin un mur général informatif ouvert à l'ensemble de la « communauté Vadim » (les apprenants, les apprentis-enseignants et coordinatrices réunis). Avant que ne débutent les séances, les tuteurs ont créé collectivement un questionnaire pré-dispositif à l'attention de leurs tutorés dans le but de recueillir des informations concernant leurs identités, leurs parcours (scolaire, universitaire ou professionnel) et leurs besoins langagiers.

Tout au long de ces deux mois et en parallèle au déroulement des séances, les étudiants en Master SDL accomplissaient différentes tâches (individuelles et collaboratives) visant à développer leurs compétences pratiques, affectives et réflexives d'enseignants. Ils

⁴ 26 tuteurs et 21 tutorés ont accepté que leur visage apparaisse.

⁵ Les trois coordinatrices du dispositif sont Anne-Laure Foucher pour la coordination des tuteurs Clermontois, Isabelle Petiot pour les apprenants du Danemark et Agnès Pétillat pour les apprenants d'Italie.

rédigeaient hebdomadairement un compte-rendu pédagogique puis tenaient un journal de bord où ils évaluaient la qualité du confort communicationnel lors de chaque séance. Ils y rapportaient leurs propres ressentis affectifs et d'éventuels signaux émotifs perçus chez leurs tutorés. La fin de l'expérience s'est conclue par la rédaction d'une synthèse réflexive invitant à dresser le bilan personnel leur propre pratique tutorale.

Au total, 159 séances se sont déroulées lors de ces 8 semaines de tutorat. Le corpus qu'il a été possible de constituer grâce aux ressources issues du dispositif est constitué de :

- 76 retours de questionnaires (pré- et post-dispositifs) provenant des tuteurs et des tutorés
- 383 traces pédagogiques écrites (comptes-rendus, journaux de bord, synthèses réflexives)
- 132 enregistrements vidéo des séances.

2.2. Corpus d'étude

Le corpus d'étude qui a été délimité pour procéder à l'analyse multimodale des actes de ménagement des faces se compose de 7 séances tutorales ayant en commun le déploiement de la même activité pédagogique : faire travailler l'accès au sens de locutions figées et idiomatiques francophones. Les enregistrements réalisés par les enseignants réunissent au total 5 heures de télécollaboration visionnables dont la qualité est globalement satisfaisante. Le tableau qui suit (figure 1) indique pour chaque séance la durée de l'activité, le type de locutions traitées, le support proposé et ce que le tutoré est invité à faire.

Figure 1 - Tableau récapitulatif des 7 séances

Binôme n° séance	Durée activité	Locutions travaillées	Support partagé par le tuteur	Activité exercée par le tutoré
Binôme 1 3e séance	00'18	Avec "coup"	Série d'énoncés lacunaires à compléter (saisi dans la fenêtre de clavardage)	Choisir la locution appropriée parmi les solutions proposées
Binôme 2 5e séance	00'43	Avec des noms d'animaux	Série de locutions (Powerpoint)	Comprendre le sens de la locution grâce à une mise en contexte
Binôme 3 5e séance	00'54	Variées	Série de locutions + leur définition (PDF partagé lors du cours précédent)	Exposer et expliquer 10 locutions de son choix, exprimer ses préférences
Binôme 4 5e séance	00'32	Suisses	Série de locutions suisses + équivalents français (page internet)	Comprendre le sens de la locution grâce à son équivalent en français
Binôme 5 2e séance	00'11	Variées	Série de locutions (saisies dans la fenêtre de clavardage)	Comprendre le sens de locutions grâce à la définition donnée par le tuteur
Binôme 6 2e séance	00'40	Avec des noms d'aliments	Série d'énoncés lacunaires à compléter et exercices d'association (fiches PDF)	Associer des noms d'aliments à leur définition ; attribuer à la locution la définition appropriée
Binôme 7 6e séance	00'xz44	Variées	Série d'exercices d'association et d'énoncés lacunaires à compléter (pages internet)	Attribuer à la locution la définition appropriée ; compléter la locution par l'élément approprié

Pour les binômes 1, 2 et 6, l'activité porte sur une catégorie précise de locutions verbales (contenant le mot *coup*, des noms d'animaux ou d'aliments). Différents supports et outils sont utilisés (document Powertpoint ou PDF, tableau blanc, fenêtre de clavardage) et c'est essentiellement le tuteur qui les prend en main : il les partage, les fait défiler, il tape les énoncés, il recherche des documents visuels en ligne pour faciliter la compréhension. Du point de vue des objectifs communicationnels et langagiers, on observe une certaine disparité. Dans le cas du binôme 3, le tutoré est invité à faire un exposé présentant différentes expressions idiomatiques et à exprimer ses préférences. Le tuteur l'écoute et prend note. En fin d'exposé, ils font un bilan et comparent ces expressions d'une langue à l'autre. Dans les binômes 1, 2, 6 et 7, les tutorés accèdent au sens en s'aidant d'indices de différentes natures : illustrations iconographiques, mises en contexte, réponses à choix multiple. Les apprenants des binômes 4 et 5 quant à eux disposent directement de la définition de chaque locution (déjà présente sur le support ou bien communiquée par le tuteur directement après avoir lu la

locution) et engagent la discussion pour vérifier et approfondir leurs connaissances, faire des commentaires, partager des anecdotes. La scénarisation de l'activité semble influencer sur le degré de participation des tutorés. Parfois, leur intervention consiste à lire un énoncé, signaler leur compréhension, demander des explications. Dans d'autres cas en revanche, elle se réalise à travers des entreprises plus complexes où ils mènent des réflexions, expriment des hypothèses sur la base de leurs inférences, font des comparaisons interlinguistiques. Bien entendu, les dynamiques intra et interindividuelles, le degré de confort communicationnel instauré sont aussi pour beaucoup dans la contribution du tutoré. C'est le cas notamment du binôme 2 dans lequel l'apprenant prend souvent lui-même l'initiative de lancer la conversation sur des comparaisons interculturelles, ou bien de raconter des anecdotes personnelles. L'équilibre interactionnel y est tel qu'il se sent libre de pouvoir faire glisser la conversation et élargir le terrain d'échange.

2.3. Méthodologie de recherche

Grâce à notre corpus d'étude, nous souhaitons documenter les actes de ménagement des faces en examinant le contexte de leur émergence et la façon dont ils sont pris en charge par les interactants. Notre démarche suit 3 étapes : la segmentation des séances, le repérage d'épisodes de *face work*, l'analyse des différentes ressources sémiotiques les composant. Nous avons recours au logiciel d'annotation multimodale *ELAN* (Sloetjes et Wittenburg, 2008) pour effectuer ces travaux de marquage.

En premier lieu, nous nous sommes occupés de la segmentation des séances en nous inspirant des travaux menés en analyse conversationnelle. L'objectif est de baliser le terrain et pouvoir y situer plus tard les épisodes de figuration. Concernant l'architecture globale, nous constatons la présence des séquences dites liminaires ou encadrantes (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1995) en début et en fin de chaque séance. Ce sont elles qui donnent place aux rituels d'ouverture et clôture comme les salutations, les prises et échanges de nouvelles, l'instauration et l'acceptation du contrat didactique, le bilan de l'activité, l'engagement pour la prochaine séance et la prise de

congé. Le cœur de la séance est essentiellement constitué de ce que Griggs nomme les « séquences métalinguistiques » dont le but est de « résoudre des problèmes d’intercompréhension et de formulation, puis de rétablir une réciprocité qui avait été provisoirement interrompue » (Griggs, 2007 : 33). Chaque locution traitée représente pour les interactants une situation de négociation sémantique qui va nécessiter cette collaboration métalinguistique. La structure des séances est fortement marquée par l’enchaînement de ces séquences.

A la suite de cette segmentation, nous avons poursuivi notre analyse par le repérage et la classification des actes de figuration. Nous nous sommes appuyés sur le modèle de Trinh (2002) synthétisé dans le tableau ci-dessous (figure 2). Il reprend les principes de « stratégies de politesse » développés par Brown & Levinson et Kerbrat-Orecchioni :

Figure 2 - Modèle des stratégies de communication de Trinh (2002)

		Politesse	Impolitesse
Stratégies concernant L	En faveur de L	Eviter ou atténuer les menaces envers vos faces (<i>protéger vos propres faces</i>)	Produire des anti-menaces envers vos faces (<i>gagner de la face</i>)
	En défaveur de L	Eviter ou atténuer les anti-menaces envers vos faces (<i>loi de modestie</i>) Produire des menaces envers vos faces (<i>masochisme</i>)	
Stratégies concernant A	En faveur de A	Eviter ou atténuer les menaces envers les faces de A (<i>protéger les faces de A</i>) Produire des anti-menaces envers les faces de A (<i>donner de la face à A</i>)	
	En défaveur de A		Eviter ou atténuer les anti-menaces envers les faces de A (<i>ne pas donner de la face à A</i>) Produire des menaces envers les faces de A (<i>dégrader les faces de A</i>)

Le modèle que nous proposons (figure 3) se base sur les deux doubles entrées suivantes : face conversationnelle – territoire d’apprentissage, conforter les faces – réparer les faces.

Figure 3 - Notre modèle de classification

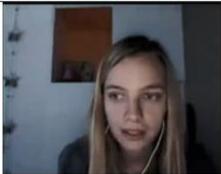
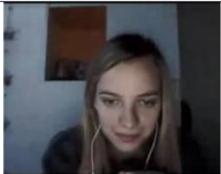
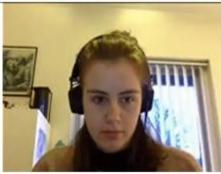
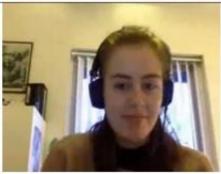
		Absence de menace Conforter les faces (« actes de politesse positive »)	Présence d'une menace Réparer les faces (« actes de politesse négative »)
Face conversationnelle	acte du tuteur		
	acte du tuteur		
Territoire D'apprentissage	acte du tuteur		
	acte du tuteur		

La dernière phase a porté sur l'analyse des canaux de communication à travers lesquels les épisodes de figuration se sont réalisés. Parmi les modalités co-verbales, l'expression du sourire a reçu un intérêt particulier pour ses qualités de régulateur socio-affectif (Crivelli & Fridlund, 2018), de procédé co-verbal « adoucisseur » (Kerbrat-Orecchioni, 1996) de marqueur de convergence interactionnelle (Bavelas & *al.*, 1995 ; Stivers, 2008 ; Sert & Jacknick, 2015) et d'intégration sociale (Fatigante & Orletti, 2013). Dans leurs journaux de bord, les 7 tuteurs du corpus d'étude ont associé la production de sourire chez leur tuteur à un état d'amusement, de bien être, de motivation, d'intérêt envers l'activité. Ils ont estimé que ce ressenti avait été déclenché par le fait de bien comprendre, d'apprécier et de réussir l'activité, d'être encouragé par le tuteur, de partager des anecdotes personnelles et amusantes, de se sentir proche et d'entretenir un rapport de confiance. Ces éléments d'analyse provenant de traces déclaratives nous ont signalé que le sourire a interpellé l'attention et qu'il a été intégré à la dimension socio-affective de la communication. Grâce aux données vidéo, nous avons analysé l'apparition de ces sourires et en avons circonscrit la présence dans les actes de ménagements des faces. Pour procéder aux annotations à travers ELAN, nous avons adopté le cadre méthodologique de l'analyse multimodale (*Multimodal interaction analysis*, Norris, 2019). L'interaction y est envisagée comme la combinaison complexe et dynamique d'une pluralité d'actions simultanées et/ou successives appelées « *higher level mediated actions* » (HLMA désormais). Ces dernières sont à leur tour composées d'actions de niveau secondaire, dites « *lower level mediated actions* » (LLMA désormais) et le sourire se situe dans cette seconde catégorie. Selon le nombre et la façon dont sont utilisées les LLMA, la

densité modale des « actions de haut niveau » varie à la fois en complexité et en intensité⁶. Ces deux critères vont avoir un effet modulateur sur la saillance du sourire et sur l'attention qui lui sera apportée.

Afin de mesurer le sourire (LLMA) dans l'acte de ménagement des faces en cours (HLMA), nous avons annoté sur Elan le moment précis de son apparition, sa durée puis son intensité. Pour rendre compte de son intensité, nous avons établi une échelle de mesure à 4 niveaux (figure 4), inspirée du *Facial Action Coding System* (Ekman & Friesen, 1978) : niveau 0 = absence de sourire, niveau 1 = sourire léger, niveau 2 = sourire marqué, niveau 3 = sourire marqué et accompagné de rire.

Figure 4 - Échelle de mesure du sourire

0 (absence de sourire)	S1 (sourire léger)	S2 (sourire marqué)	S3 (sourire marqué + rire)
Tutrice du binôme 1			
			
Tutorée du binôme 1			
			

Les catégories de Cosnier (1982), McNeill (1992) et Kida (2006) nous ont servi de guide terminologique pour annoter gestes et postures accompagnant le sourire dans l'acte de figuration. Enfin, pour retranscrire les dialogues, nous avons suivi les indications de la convention de transcription ICOR (2013).

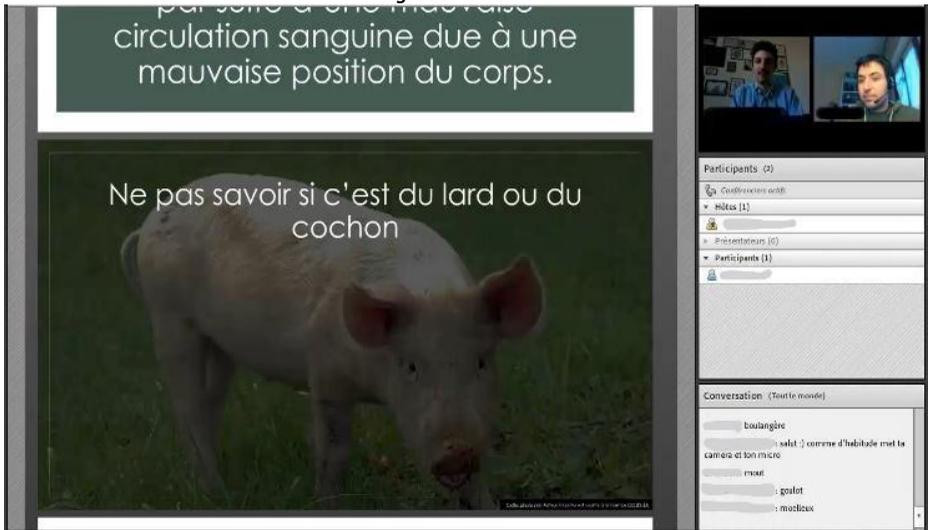
⁶ Par intensité, Norris désigne la prééminence d'une modalité sur les autres dans une action en cours de réalisation. Par complexité, elle entend l'interaction entre les diverses modalités médiatrices d'une même action.

3. Analyse du travail des faces en ligne

3.1. 1ère étude de cas : incursion territoriale

Nous avons repéré pour l’heure 3 types de situations entraînant le ménagement des faces : le dévoilement de soi, la communication de pannes et l’incursion territoriale. Cette dernière fait l’objet de notre première étude de cas. Ici, tuteur et tutoré du binôme n°2 négocient le sens de la locution adjectivale « du lard ou du cochon ». L’interface de travail est telle que les deux modules des retours caméras sont placés en haut à droite de l’écran (figure 5 ci-dessous). L’espace central est occupé par le document Powerpoint partagé et déroulé par le tuteur (portant la chemise bleue) au fur et à mesure qu’ils avancent dans l’activité. La fenêtre de clavardage se retrouve en bas à droite.

Figure 5 - Binôme°2



La séquence qui nous intéresse s’ouvre sur le tutoré qui, à la découverte de l’expression « ne pas savoir si c’est du lard ou du cochon », est plongé dans une phase de réflexion (figure 6). Il amorce une réponse quand le tuteur intervient en disant : « donne-moi une idée, si tu sais pas c’est pas grave », à la suite de quoi celui-ci propose d’aller directement à l’étape suivante de l’activité, à savoir la mise en contexte de l’expression. Cette incursion du tuteur dans le temps de réflexion pris par le tutoré peut potentiellement se transformer en menace et affecter sa face négative (le territoire). Pour la ménager, le tuteur introduit et

adoucit l'acte en passant d'un sourire de type S1 à un sourire marqué de type S2 (figure 7) qu'il maintient et accompagne d'un mouvement-repositionnement du buste (figure 8). Le tuteur oriente son regard sur le tuteur au moment où celui-ci lui dit « c'est pas grave » (figure 8). C'est à ce moment précis que l'apprenant sourit à son tour puis répond : « non non non.... Oui oui, ma je crois que.... », à la suite de quoi il s'engage aussi dans un mouvement de repositionnement et enchaîne sur l'amorce d'une proposition de définition de la locution traitée (figure 9).



Figure 6 - Réflexion du tuteur



Figure 7 – Sourire introduisant l'incursion



Figure 8 - Repositionnement du tuteur



Figure 9 - Repositionnement du tuteur

Dans la capture suivante (figure 10), l'annotation multimodale sur ELAN permet d'observer que les LLMA mimo-posturaux produits par le tuteur (le sourire suivi du repositionnement) se réalisent chez le tuteur à distance d'une seconde en moyenne, à compter du moment où les regards sont échangés.

Figure 10 - Annotation multimodale binôme n°2

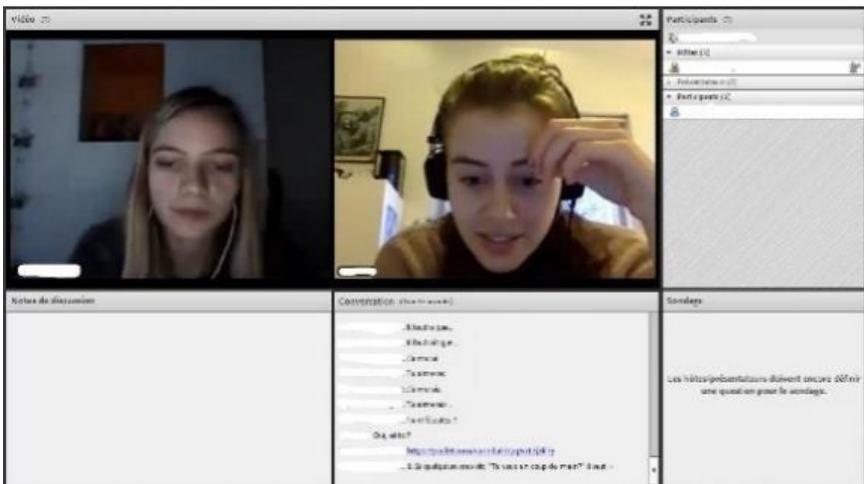
Te acte [47]									
Tr vb 2 [8]	c'est ça			donne-moi une idée si	sinon on peut direc				
Té vb [7]				non non non		oui oui ma je crois que: hm		ca ca ca	
Tr sourire [41]		S1	S2			S1			
Té sourire [43]				S1	S2		S1 (léger)		
Tr non vb [9]	auto-dingé (touche le)				repositionnement (Buste a				
Té non vb [11]					repositionnement (Bu				

Ce qui retient notre attention ici n'est pas tant l'échange verbal mais plutôt sa dynamique corporelle. Partant du tuteur, le sourire couplé au mouvement du buste vient s'animer séquentiellement chez le tutoré produisant un effet de résonance, une sorte de chorégraphie co-verbale. Celle-ci s'apparente à ce que l'on appelle l'échoïsation empathique, un phénomène qui consiste à reproduire de façon inconsciente les gestes, les mimiques ou encore les postures de son interlocuteur dans le but de « s'accorder affectivement » à lui (Brunel & Martiny, 2004 ; Cosnier, 1996), pour mieux le comprendre, rester en harmonie et assurer ainsi le confort de l'interaction. Nous retrouvons un phénomène similaire à plusieurs reprises dans cette séance, mais aussi dans celle du binôme n°1.

3.2. 2ème étude de cas : signalement de panne

L'activité menée par le binôme n°1 porte sur des expressions du langage courant contenant le mot *coup* (donner un coup de main, passer en coup de vent, avoir un coup de fatigue etc.). L'environnement de travail (figure 11) est configuré de façon que les retours vidéo occupent une place plus large par rapport au précédent. L'espace de clavardage se trouve juste en-dessous de la fenêtre de la tutorée, la tutrice y insère les énoncés à compléter.

Figure 11 - Binôme n°1



La figure qui suit (12) présente un extrait du découpage de la séquence métalinguistique dédiée au traitement de la locution verbale « donner un coup de main ». L'analyse met en valeur sa structure : elle est composée d'une séquence conversationnelle explicative (fond vert) suivie d'une séquence analytique (fond bleu). Les actes numérotés de couleur bleue sont ceux de la tutrice, de couleur orange ceux de la tutrice.

Figure 12 - Découpage en séquences métalinguistiques.

Séquence métalinguistique 1 (1 séquence conversationnelle explicative + 1 séquence analytique)						
3	donne consigne	00:42.0	00:50.4	00:08.4		
4	sollicite aide lexicale	00:48.0	00:51.5	00:03.5		
4	explique "trou" = décrit situation	00:51.9	01:03.0	00:11.1		
5	signale compréhension	00:56.9	00:59.4	00:02.5		
6	signale compréhension	01:00.5	01:03.8	00:03.3		S2
5	sonde compréhension = ratification	01:03.0	01:03.9	00:00.9	S2	S2
6	donne consigne	01:03.9	01:07.5	00:03.6		S1
7	sollicite réponse	01:07.5	01:13.7	00:06.3		S1
7	signale panne lexicale (oubli)	01:13.6	01:32.3	00:18.6	S2	S2-S3
8	minimise la gravité	01:29.5	01:33.4	00:03.9	S3	S3
9	explique = décrit situation	01:35.4	01:50.4	00:15.0		S2-S1
8	signale compréhension	01:44.2	01:46.1	00:01.9		S2
9	signale compréhension	01:49.6	01:50.4	00:00.8		S1
10	répond = décrit situation (reformule propos Tr)	01:50.4	01:57.2	00:06.8	S1	S1
10	évalue +	01:58.5	02:04.5	00:06.0	S2-S1	S2

L'activité débute par une rétrospective où l'apprenante est invitée à rappeler le sens de la locution nominale « un coup de main » (découverte lors de la précédente rencontre). La tutrice écrit puis demande « si quelqu'un vous dit : *tu veux un coup de main*, qu'est-ce qu'il veut ? ». Ayant oublié le sens de cette locution et pour signaler sa panne, la tutrice lève la tête, ferme les yeux et se met à sourire en même temps qu'elle touche son visage (figure 13). Elle produit quelques interjections (« hum hum hum ») tout en maintenant sourire et geste auto-dirigé de confort. Alerte de la panne, la tutrice focalise toute son attention sur l'apprenante. Elle lui communique son attention par le sourire qu'elle arbore, l'inclinaison de sa tête et le recul qu'elle prend de façon à lui laisser la parole (figure 14). L'apprenante rompt alors le silence, pointe le doigt en direction de l'écran puis dit d'une voix riante : « J'ai un peu honte parce qu'on a parlé de ça la dernière fois » tout en conservant geste auto-dirigé et sourire intensifié (figure 15). Enfin, elle se positionne proche de l'écran, touchant sa tête de la main (figure 16).



Figure 13 - Début de la panne lexicale



Figure 14 - Écoute bienveillante de la tutrice



Figure 15 - Signalement verbal de la panne

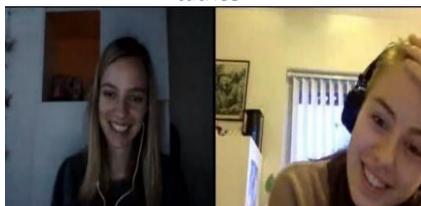
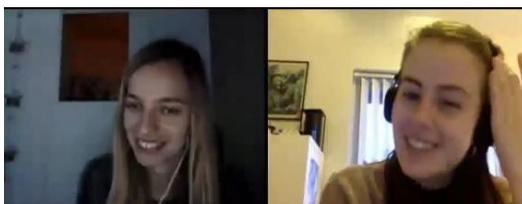


Figure 16 - Fin du signalement de la panne

La tutrice produit en quasi-synchronie un sourire de même intensité que l'apprenante. Elle se rapproche à son tour de l'écran (figure 17), tourne légèrement la tête puis dit d'une voix riante « c'est pas grave ! ». L'acte de ménagement se termine avec l'enchaînement de la locutrice experte sur une reformulation de la question.

Figure 17 - Rapprochement de la tutrice



Si les cinq pannes lexicales répertoriées dans cette séance présentent des similarités quant au traitement analytique des locutions, des variations ont été décelées dans la façon qu'a l'apprenante enseignante de distribuer son attention. Le cas que nous venons d'analyser montre une tutrice visuellement concentrée sur son apprenante et participant activement au ménagement des faces. Il est arrivé quelques fois que son attention soit polyfocalisée, c'est-à-dire partagée entre l'interface de vidéoconférence et la consultation d'une page. C'est le cas par exemple de cet autre blocage lexical de la tutrice

qui, après l'avoir signalé par une interjection (« oh ! »), se recule légèrement et entame un sourire accompagné d'un geste auto-centré de confort. Remarquant que la tutrice ne la regarde pas (figure 18), elle revient à sa position initiale et baisse progressivement l'intensité de son sourire. Même si la tutrice n'a pas perçu le sourire, le marqueur verbal « oh » puis le silence qui a suivi ont suffi pour lui permettre de se reconstituer « mentalement » la panne et apporter de l'aide. Elle relance alors la tutrice verbalement en même temps qu'elle ferme le document puis revient sur l'interface d'Adobe Connect pour se focaliser à nouveau sur son apprenante (figure 19).



3.3. Réflexions, ouverture

Dans les deux extraits présentés, l'un exposant une incursion territoriale et l'autre une panne lexicale, nous nous rendons compte que le sourire intervient à chaque fois en première ligne et précède la modalité verbale. Ses principales fonctions sont de signaler et d'adoucir une situation potentiellement menaçante. Naissant chez la personne qui initie le ménagement des faces, on remarque que son sourire et les expressions posturo-gestuelles l'accompagnant s'échoient chez l'interlocuteur, à condition que celui-ci maintienne son attention visuelle sur la fenêtre de vidéoconférence. Pour Brunel et Cosnier, cette échoïstation est la manifestation motrice du processus de l'empathie. Selon eux, « l'échoïstation corporelle est à la base de la connaissance de l'autre » (Brunel & Cosnier, 2012 : 47). Cet exercice de mise en miroir est une façon, pour le tuteur et le tutoré, de participer au ménagement des faces en rendant saillante leur intercompréhension et en témoignant leur alignement l'un à l'autre.

Du fait de son dynamisme et de sa versatilité (engendrés notamment par l'affordance du multifenêtrage), l'environnement

médiatisé par la vidéoconférence contraint parfois à entraver l'attention visuelle. C'est ainsi que sans le vouloir, il arrive de négliger la requête d'un regard, manquer un message lancé par un geste ou une mimique. Il est intéressant de constater que malgré cette « limitation », les individus réussissent tout de même à s'accorder par l'intermédiaire des autres sensorialités qui restent à disposition. Dans son journal de bord, la tutrice du binôme n° 6 explique avoir réussi à capter un signal de nature visuelle à travers un canal de communication autre que la vue. Elle écrit ainsi : « Par rapport à la première séance elle était plus détendue et même si je ne pouvais pas la voir à cause du partage d'écran, cela s'entendait à sa voix et à sa façon de me parler [...] le ton de sa voix monte quand elle est contente et on entend son sourire ». Par le biais d'une autre sensorialité, le sourire de l'apprenante a pu parvenir à son interlocutrice. A travers le récit de cette ultérieure expérience, nous constatons que la compensation « intermodale » (le canal auditif venant en aide au canal visuel) a permis à la communication émotive d'aboutir.

Ces premières observations nous aident à comprendre comment de jeunes apprentis-enseignants s'y prennent pour gérer en distanciel les situations délicates des ménagements de face. Du point de vue méthodologique, nous envisageons à court terme d'expérimenter un système de contre codage à travers deux modalités : l'une manuelle avec le recours à la collaboration inter-juges et l'autre automatique avec l'utilisation du logiciel d'annotation du sourire Smad (Amoyal & al. 2020). Notre objectif à plus long terme est celui de constituer un corpus d'apprentissage (Chanier & Wigham, 2016) et mettre à disposition des apprentis enseignants et de leurs formateurs du matériel de travail accompagné de pistes de réflexion sur le rôle important joué par les actes de figuration dans l'interaction pédagogique.

Références bibliographiques

- Amoyal M., Priego-Valverde B. et Rauzy S.** 2020. PACO: A corpus to analyse the impact of common ground in spontaneous face-to-face interaction, dans *Proceedings of the Twelfth Language Resources and Evaluation Conference*, pp. 628–633. European Language Resources Association, Marseille.
- Abdallah-Preteuille M.** 2017. *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Arndt H. et Janney R W.** 1991. « Verbal, prosodic, and kinesic emotive contrasts in speech », dans *Journal of Pragmatics*, vol. 15, n°6, pp. 521–549
- Arnold J.** 2011. Attention to Affect in Language Learning, dans *Anglistik. International Journal of English Studies*, vol. 22, n°1, pp. 11-22
- Azaoui B.** 2017. Faire face aux imprévus techniques, dans Guichon N. et Tellier M. (dir.), *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*, pp. 184-214. Didier, Paris.
- Bavelas J B., Chovil N., Coates L. et Roe L.** 1995. « Gestures specialized for dialogue », dans *Personality and Social Psychology Bulletin*, n°21, pp. 394–405.
- Brown P. et Levinson S.** 1978. Universals in Language Usage: Politeness Phenomena, dans Goody E (dir.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 56–310.
- Brown P. et Levinson S C.** 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brunel M et Martiny C.** 2004. « Les conceptions de l'empathie avant, pendant et après Roger », dans *Carriéologie*, vol. 9, n°3.
- Brunel M-L et Cosnier J.** 2012. *L'empathie, un sixième sens*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- Chanier T. et Wigham C R.** 2016. A scientific methodology for researching CALL interaction data : Multimodal LEarning and TEaching Corpora, dans Hamel MJ et Caws C (Eds.), *Learner Computer Interactions : New insights on CALL theories and applications*. John Benjamins, Amsterdam.
- Cicurel F.** 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier, Paris.
- Coopersmith S.** 1967. *The antecedents of self-esteem*. Freeman, San Francisco.

- Cosnier J.** 1982. Communications et langages gestuels, dans Cosnier J, Berrendonner J, Coulon J, Orecchioni C, *Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales*. Dunod, Paris, pp.255–304.
- Cosnier J.** 1996. « Le Geste et le co-pilotage interactionnel », dans *Psychologie de La Motivation*, n°21, pp. 129–138.
- Cosnier J. et Vaysse J.** 1997. « Sémiotique des gestes communicatifs », dans *Nouveaux Actes Sémiotiques*, n°52, pp. 7–28.
- Crivelli C. et Fridlund A J.** 2018. « Facial displays are tools for social influence », dans *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 22, n°5, pp. 388–399.
- Dausendschön-Gay U.** 1995. La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues, dans *Cahiers de praxématique*, vol. 25.
- Davidson R J., Scherer K R. et Goldsmith H H.** 2003. *Handbook of affective sciences*. Oxford University Press, Oxford.
- De Andrés V. et Arnold J.** 2009. *Seeds of Confidence*. Helbling Languages, Innsbruck.
- Deci E L. et Ryan R M.** 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New-York.
- Dejean-Thircuir C, Guichon N. et Nicolaev V.** 2010. « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », dans *Distances et savoirs*, n°8.
- Delahaie J.** 2008. *Français parlés et français enseignés. Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants*. Thèse de doctorat : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris.
- Denis B.** 2003. « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », dans *Distances et Savoirs*, vol. 1, n°1, pp.19–46.
- Develotte C. et Cosnier J.** 2011. Ethologie compréhensive de la conversation en visioconférence poste à poste, dans Develotte C, Kern R, Lamy M-N. *Décrire la conversation en ligne*. ENS éditions, Lyon, pp. 27-50.
- Develotte C. et Drissi S.** 2013. « Face à face distancié et didactique des langues », dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*. Français dans le monde, pp. 54–63
- Dewaele J-M.** 2005. « Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities », dans *The Modern Language Journal*, n°89, pp. 367–380.

- Dewaele J-M.** et **MacIntyre P.** 2014. « The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom », dans *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 4, n°2, pp. 237–274.
- Dörnyei Z.** 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Ehrman M.** 1999. *Ego Boundaries and Tolerance of Ambiguity in Second Language Learning*, dans Arnold J. (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University press, Cambridge, pp. 68–86.
- Ekman P.** et **Friesen WV.** 1978. *Manual for the facial action coding system*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- Fatigante M.** et **Orletti F.** 2013. Laughter and smiling in a three-party medical encounter: negotiating participants; alignment in delicate moments, dans Glenn P, Holt E (Eds.), *Studies of Laughter in Interaction*. Bloomsbury, Londres, pp.161–183.
- Fisher S.** 1995. « Métamorphoses : le cri, l'interpellation, l'injure », dans *Faits de langue*, n° 6, 143–152.
- Foucher A-L.** et **Quanquin V.** 2018. Investir le socio-affectif quand on est tuteur lors de l'accompagnement distanciel d'une tâche d'écriture, dans Berdal-Masuy F (dir). *Quand l'apprentissage des langues tisse des émotions et quand les émotions tissent l'apprentissage*. Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, pp. 203–216.
- Gale C.** et **Monk A F.** 2000. « Where am I looking? The accuracy of video-mediated gaze awareness », dans *Perception & Psychophysics*, vol. 62, n°3, pp. 586–595.
- Galisson R.** et **Puren C.** 1999. *La formation en question*. Clé international, Paris.
- Gardner R C.** 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, Londres.
- Garret P.** et **Young R F.** 2009. « Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course », dans *The Modern Language Journal*, vol. 93, n°2, pp. 209–226.
- Goffman E.** 1967. *Interaction Ritual*. Pantheon, New York.
- Goffman E.** 1974. *Les rites d'interaction*. Minuit, Paris.
- Grayso D. M.** et **Monk A F.** 2003. « Are you looking at me? Eye contact and desktop video conferencing », dans *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, vol. 10, n°3, pp. 221–243.

- Griggs P.** 2007. *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères : situation naturelle ou guidée*. L'Harmattan, Paris.
- Guerrin B.** 2012. Estime de soi, dans Formarier M (éd.), *Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition*. Association de Recherche en Soins Infirmiers, Toulouse.
- Guichon N.** 2015. « Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ? What digital transition for international students? », dans *Alsic*, vol. 18, n° 1.
- Guichon N.** 2017. Se construire une présence pédagogique en ligne, dans Guichon N et Tellier M (dir.), *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*, pp. 29-58. Didier, Paris.
- Guichon N. et Tellier M.** (Dir.). 2017. *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Didier, Paris.
- Habrat A.** 2018. *The Role of Self-Esteem in Foreign Language Learning and Teaching*. Springer, Cham.
- Hartmann H.** 1951. Ego psychology and the problem of adaptation, dans Rapaport D, *Organization and pathology of thought : Selected sources*, pp. 362–396. Columbia University Press, New York.
- Horwitz E K.** 1986. « Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale », dans *TESOL Quarterly*, vol. 20, pp. 559–562
- Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations. 2013. *Convention de transcription ICOR*. ICAR, Lyon.
- Kida T.** 2006. « Transcrire le geste. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA) », dans *Laboratoire Parole et Langage*, vol. 25, pp. 127–150.
- Kelle M M., Becker E S., Frenzel A. et Taxer J L.** 2018. « When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic : Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions », dans *AERA Open*, vol. 4, n°2.
- Kerbrat-Orecchioni C.** 1990. *Les interactions verbales 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni C.** 1992. *Les interactions verbales 2. La relation interpersonnelle et la politesse dans les interactions verbales*. A. Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni C.** 1996. *La conversation*. Seuil, Paris.
- Krashen S D et Terrell T D.** 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press, New-York.

- Laforest M.** et **Moïse C.** 2013. Entre reproche et insulte, comment définir les actes de condamnation ?, dans Fracchiola B, Moïse C, Romain C et Auger N. (dir.), *Violences verbales*. Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 85–101.
- López M G M.** et **Aguilar A P.** 2013. « Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation », dans *Profile*, vol. 15, n°1, pp. 109–124.
- Manstead A S R., Lea M.** et **Goh J.** 2011. Facing the future: Emotion communication and the presence of others in the age of video-mediated communication, dans Kappas A et Krämer N C (Eds.), *Face-to-face communication over the internet: Emotions in a web of culture, language and technology*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 144–175.
- McNeill D.** 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press, Chicago.
- Mikolajczak M.** 2014. *Les compétences émotionnelles*. Dunod, Paris.
- Mills N.** 2014. Self-efficacy in second language acquisition, dans Mercer S et Williams M (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*. Multilingual Matters, Bristol, pp. 6–9.
- Moskowitz G.** 1999. Enhancing personal development : humanistic activities, dans Arnold J, *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 177–193.
- Norris S.** 2019. *Systematically Working with Multimodal Data: Research Methods in Multimodal Discourse Analysis*. Wiley-Blackwell, Hoboken.
- Oxford R.** et **Shearin J.** 1994. « Language learning motivation : Expanding the theoretical framework », dans *Modern Language Journal*, vol. 78, n°1, pp. 12–28.
- Pekrun R.** et **Linnenbrink-Garcia L** (Eds.). 2014. *International handbook of emotions in education*. Taylor & Francis, New-York.
- Perret D.** 1968. « Termes d'adresse et injures », dans *Cahiers de lexicologie*, vol. 12, n°I, pp. 3–14.
- Quintin J-J.** 2008. « Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat », dans *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF*, pp. 15–23.
- Reasoner R.** 1982. *Building self-esteem: A comprehensive program for schools*. Consulting Psychologists Press Inc., Palo Alto.
- Rimé B.** 2007. *Le partage social des émotions*. PUF, Paris.
- Sander D.** 2016. « Psychologie des émotions », dans *Encyclopædia Universalis*. Encyclopædia Britannica, Paris.

- Sander D.** et **Scherer K R.** 2019. *Traité de psychologie des émotions*. Dunod, Paris.
- Satar M.** 2013. « Multimodal language learner interactions via desktop videoconferencing within a framework of social presence: Gaze », dans *ReCALL*, vol. 25, n°1, pp.122-14.
- Scherer K R.** 1999. Appraisal theory, dans Dalglish T et Power M (Eds.), *Handbook of cognition and emotion*. Wiley, Chichester, pp. 637–661.
- Sert O.** et **Jacknick C M.** 2015. « Student smiles and the negotiation of epistemics in L2 classrooms », dans *Journal of Pragmatics*, n°77, pp. 97–112
- Silvia P J.** 2010. « Confusion and interest: The role of knowledge emotions in aesthetic experience », dans *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 4, n°2, pp. 75–80.
- Sloetjes H.** et **Wittenburg P.** 2008. Annotation by category - ELAN and ISO DCR, dans *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Stivers T.** 2008. « Stance, Alignment, and Affiliation During story telling : when nodding is a token of affiliation », dans *Research on Language & Social Interaction*, vol. 41, n°1, 31125-15057
- Trinh D.** 2002. *Etude comparative du fonctionnement des interactions dans les petits commerces en France et au Vietnam*. Thèse de doctorat : Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Vial S.** 2013. *L'être et l'écran : Comment le numérique change la perception*. PUF, Paris.
- Vial S.** 2016. *Voir et percevoir à l'ère numérique : Théorie de l'ontophanie. Vivre par(mi) les écrans*. Les Presses du Réel, Perceptions, Dijon.
- Vidal J.** et **Wigham C.** 2017. Fournir des rétroactions en ligne, dans Guichon N et Tellier M (dir.), *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*. Didier, Paris, pp. 125–150.
- Vion R.** 2000. *La communication verbale : analyse des interactions*. Hachette, Paris.
- Zeidner M.** 1998. *Test anxiety. the state of the art*. Plenum, New-York.

Observer l'émergence de la compétence technosémiopédagogique des futurs enseignants de FLE lors d'interactions en visioconférences

Marion Tellier

Professeure des universités en didactique du FLE
Aix Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

Résumé

L'enseignement des langues par visioconférence s'est développé dans les années 2000 (Lamy et Hampel, 2007) pour permettre aux locuteurs de différents pays de communiquer en ligne. Parmi les différents dispositifs existants, celui basé sur le projet *Le Français en (Première) Ligne* (Develotte, C., Guichon, N. et Kern, N., 2008) et qui sert de modèle à cette étude, consiste en des enseignants stagiaires développant des activités d'apprentissage et les soumettant à des apprenants en langues lors de sessions en ligne sous la direction de formateurs. Ce dispositif permet aux futurs enseignants de développer un certain nombre de compétences professionnelles comme la capacité à planifier et animer une séquence pédagogique mais aussi la maîtrise des ressources multimodales rendues disponibles par la visioconférence (utilisation de la vidéo, diffusion de documents, clavardage, etc.) et appelées *compétences techno-sémiopédagogiques* – désormais TSP (Guichon, 2012). Notre étude examine la façon dont de futurs enseignants de français langue étrangère (en France) développent leurs compétences TSP grâce à un dispositif intégré à leur formation en Master 1 de FLE. Nos données sont constituées à la fois d'enregistrements de sessions en ligne avec des apprenants américains et des entretiens d'autoconfrontation que réalisent les futurs enseignants avec un formateur afin de croiser à la fois l'analyse de l'action et la verbalisation sur l'action. Cet article présente une étude de cas sur 4 séances animées par deux futures enseignantes de FLE. La pratique réflexive initiée par l'entretien d'autoconfrontation leur permet d'analyser leur pratique et de la relier aux contenus théoriques de la formation qu'elles reçoivent en Master afin d'enrichir leur répertoire

didactique (Cicurel, 2011). Cet article mettra en avant l'intérêt de ce dispositif dans le développement des compétences professionnelles.

Mots-clés

Compétence techno-semio-pédagogique, formation des enseignants, visioconférence, réflexivité, autoconfrontation, multimodalité, répertoire didactique, didactique des langues.

1. Se former à l'enseignement en ligne : état de la question

L'enseignement des langues par visioconférence s'est développé dans les années 2000 pour permettre aux locuteurs de différents pays de communiquer en ligne. Cet article aborde la question de la formation des enseignants pour cet enseignement spécifique et apporte une réflexion sur la façon dont on peut développer la compétence à enseigner en ligne.

1.1. *Un ensemble de compétences à développer*

Quand on évoque l'enseignement en ligne, on pense souvent tout d'abord aux aspects techniques, cependant, comme le rappellent Stickler, Hampel et Emke (2020), les enseignants qui utilisent le numérique doivent développer à la fois des compétences techniques et pédagogiques. En ce qui concerne l'aspect technique, elles évoquent tout d'abord les outils de base tels que : le courriel, le traitement de texte mais aussi des outils plus spécialisés comme les diaporamas, le Tableau Numérique Interactif ou encore des appareils d'enregistrement audio-visuel. Par ailleurs, dans le contexte de l'enseignement des langues et afin de promouvoir la compétence de communication, l'utilisation des outils du Web 2.0 s'avère pertinente ; Twitter, wiki, Facebook, blogs et forums (*Ibid.* p. 137). Enfin, toujours dans les aspects techniques, être capable de dépanner les apprenants en leur offrant un soutien technique est nécessaire. Quant aux compétences pédagogiques, ces chercheuses estiment que pour une intégration efficace du numérique, les enseignants doivent être capables de planifier et animer des séquences collaboratives et communicatives. Les tuteurs en ligne doivent également promouvoir l'autonomie de l'apprenant.

Develotte, Guichon et Vincent (2010) parlent, quant à eux, de compétences *sémio-pédagogiques* qu'ils définissent comme la capacité de médiation d'une interaction pédagogique en combinant ou dissociant des modalités (écrites, orales et / ou vidéo) adaptées aux objectifs et aux exigences cognitives de la tâche. En 2012, Guichon élargit la notion en ajoutant les aspects plus techniques liés aux outils numériques et parle ainsi de « *compétences techno-sémio-pédagogiques* ». Ainsi, les aspects « techno » renvoient à la maîtrise technique des outils de communication numérique, les aspects « sémio » au choix des modes appropriés (écrit, oral, vidéo ou une combinaison des deux) et les aspects « pédagogiques » à la transmission des contenus et l'évaluation de leur maîtrise ainsi que la mise en œuvre des activités d'apprentissage (Guichon, 2012). Ces trois volets ne doivent cependant pas être envisagés comme cloisonnés mais doivent être travaillés conjointement en formation.

1.2. Lier la théorie à la pratique, lier la technologie à la pédagogie

Dans un état de l'art sur les recherches récentes sur les modèles de télécollaboration pour la formation de formateurs en langues, Cappellini (2020) met en avant l'importance de lier pédagogie et technique dans la formation des enseignants. Dans la mesure où il semble impossible de présenter en formation l'intégralité des outils disponibles à un moment donné et considérant l'apparition et la disparition constantes des outils numériques dédiés ou non à la pédagogie, Cappellini met au jour deux pistes pour la formation : « La première est celle de l'étayage de la prise de conscience des potentialités pédagogiques des outils numériques par la mobilisation de concepts théoriques transversaux » (*Ibid.*, np.) et la seconde est celle de l'apprentissage par l'expérience en liant action et réflexion sur l'action.

Combiner théorie, expérience et réflexivité en formation d'enseignants n'est évidemment pas l'apanage de l'enseignement par télécollaboration et constitue une pratique reconnue dans les cursus de didactique du FLE notamment pour le développement de l'agir professoral (*Ibid.*). Cela contribue à la construction du répertoire didactique du futur enseignant (Cicurel, 2011). Ce répertoire, dont la nature est dynamique et évolutive, est composé de l'ensemble des

savoirs et des savoir-faire dont le professeur dispose pour enseigner. Il se constitue à partir de l'expérience (d'apprentissage et d'enseignement), des connaissances théoriques et méthodologiques sur la didactique des langues et la pédagogie acquises en formation mais également d'idées parfois préconçues sur l'enseignement-apprentissage et qui peuvent relever d'une certaine doxa didactique (Champseix, 2015).

Cappellini (Cappellini, 2020) souligne que peu d'études ont interrogé les apports et le transfert de la formation initiale sur les pratiques des formateurs en télécollaboration et que seule l'étude de Soubrié (Soubrié, 2016) porte sur le modèle F1L. Cette étude, sur la base de questionnaires proposés à d'anciens étudiants, porte sur leurs sentiments liés à l'expérience de télécollaboration et sur leur utilisation des TICE dans leur pratique professionnelle. On constate que la réflexion sur l'usage des TICE est nécessairement liée à une réflexion globale sur la pédagogie des langues et les rôles de l'enseignant d'une manière globale. Cependant, cette étude a été réalisée sur la base de questionnaires et non sur des pratiques effectives.

L'objectif de cette étude de cas est d'entrevoir comment les éléments théoriques et méthodologiques transmis en formation initiale sont réinvestis par de futurs enseignants¹ à la fois dans leurs premières expériences et dans le regard réflexif qu'ils posent sur cette expérience. Ainsi, le développement des compétences TSP sera analysé à travers un corpus de séances en visioconférence et le discours sur l'action enseignante sera étudié par le biais d'entretiens d'autoconfrontation.

2. Méthodologie

Le corpus sur lequel cette étude se base est issu du projet ANR VAPVISIO² dont l'objectif est d'identifier les compétences techno-sémio-pédagogiques nécessaires pour l'enseignement des langues par visioconférence. Ce travail a également pour but d'organiser ces compétences dans un référentiel afin d'informer la formation de

¹ Qui seront tout alternativement désignées comme futures enseignantes ou tutrices.

² VAPVISIO : Vers une approche comparative de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères par visioconférence pour développer les compétences techno-sémio-pédagogiques d'enseignants en formation.

formateurs (Cappellini, 2020). Ce projet s'est inspiré du dispositif « Le français en (première) ligne » (Develotte, C., Guichon, N., & Kern, N., 2008 et Develotte, C. et Manganot, F., 2010), lancé en 2002 à l'initiative de C. Develotte et F. Manganot et repris depuis dans différentes universités. L'idée de départ est de faire communiquer à distance (en asynchrone, synchrone ou les deux) des étudiants en Master de FLE en France avec un public d'apprenants universitaires de FLE dans un autre pays. Pour les apprenants de FLE, c'est l'occasion de communiquer avec des locuteurs francophones et pour les étudiants de Master FLE, il s'agit de mettre en œuvre des éléments abordés en formation d'enseignant. Cet article se focalise sur une partie du corpus et se limitera aux échanges synchrones en visioconférence (bien que des échanges aient eu lieu en asynchrone dans une moindre mesure). Ces interactions sont constituées d'un étudiant en Master FLE et d'un ou deux apprenants américains de l'université de Berkeley (USA). Les apprenants ont un niveau B1-B2 en français. Chaque semaine, ces binômes ou trinômes se rejoignent en ligne sur la plateforme *Adobe Connect* pour un atelier de conversation. Les étudiants de Master ont préparé ensemble la séance en sélectionnant des documents à partir desquels ils font produire leurs apprenants à l'oral. Les étudiants de Master FLE suivent en parallèle un cours obligatoire intitulé : « Concevoir et tutorer un cours de langue en ligne », co-animé par Christelle Combe et Marco Cappellini (Cappellini et Hsu, 2020). Le lien entre théorie, expérience et réflexivité est explicité dans ce cours comme le montre la description de ce module sur la plateforme pédagogique de l'université (Figure 1).

Figure 1 : Descriptif du cours Concevoir et tutorer un cours de langue en ligne

Comment nous allons travailler cette année

Ce cours relève de l'apprentissage expérientiel et s'organise autour d'un projet avec les étudiants de français langue étrangère de l'[Université de Berkeley](#).

Le cours sera constitué d'apports théoriques qui vous serviront pour réfléchir au développement de vos compétences d'enseignement en ligne pendant vos activités pratiques.

Parmi les compétences à acquérir dans ce module spécifique, on relève : « Construire son ethos professionnel pour se présenter en ligne », « Savoir structurer une session de tutorat synchrone sur une plateforme de visioconférence », « Savoir donner des feedbacks

synchrones sur une plateforme de visioconférence », « Savoir didactiser deux documents authentiques en vue d'un cours sur une plateforme de visioconférence » ou encore « Savoir scénariser sa séance en ligne sur une plateforme de visioconférence ». Les compétences techniques et pédagogiques sont donc intrinsèquement liées dans ce module. Chaque séance, organisée autour du développement d'une ou deux compétences, propose aux étudiants de lire des articles scientifiques sur le sujet et de mettre la théorie en application à travers l'analyse d'un document, sa didactisation, la conception d'une activité ou encore la mise en place de séances avec des apprenants en télécollaboration (3 visioconférences d'une heure sont réalisées avec un ou deux apprenants)³. La partie réflexive du module est abordée d'une part au niveau sommatif à travers un travail à rendre dont la consigne est la suivante :

Figure 2 Consigne de la synthèse réflexive

Vous rendrez une synthèse réflexive individuelle d'une dizaine de pages sur la réalisation de votre vidéo de présentation, la conception de vos activités, leur réalisation par les étudiants de Berkeley et votre tutorat en ligne (asynchrone et synchrone). Vous ne manquerez pas de vous appuyer sur des références théoriques que vous citerez dans une courte bibliographie.

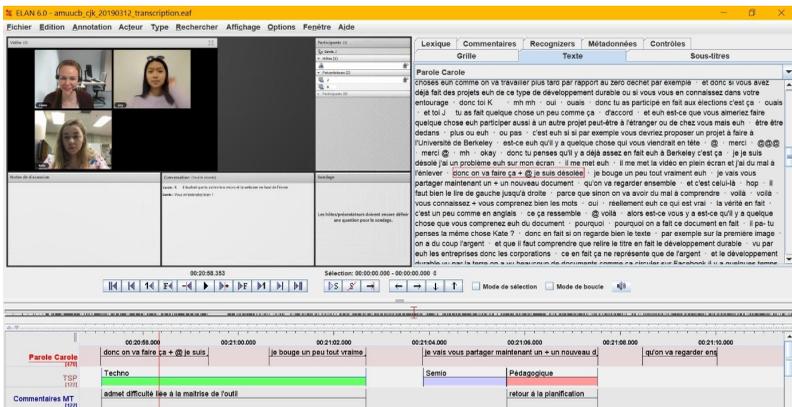
Ainsi dans cet écrit individuel, soumis à évaluation pour l'obtention de l'UE, les étudiants sont invités à analyser avec une certaine prise de distance, les différentes applications pratiques réalisées au cours du semestre en les éclairant des contenus théoriques assimilés. D'autre part, la réflexivité du futur enseignant est également stimulée à travers des entretiens individuels d'autoconfrontation qui ont lieu quelques jours après la séance enregistrée, avec un des formateurs. Lors de cet entretien, on montre à l'étudiant le film de sa séance et on lui demande de commenter en arrêtant le défilement vidéo à sa guise et lorsqu'un évènement lui semble pertinent. Pour cet article, notre analyse se basera sur les enregistrements vidéo de 4 séances de tutorat en ligne et 4 entretiens d'autoconfrontation. Les deux étudiantes dont les pratiques seront analysées ici sont Carole et Natasha. Les corpus (séances de télécollaboration et entretien d'autoconfrontation) ont été transcrits et annotés avec le logiciel Elan⁴.

³ Voir Cappellini et Combe (2017) pour une étude sur la production de consignes et de feedback dans ce dispositif.

⁴ ELAN (Version 6.0) [Computer software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute

Dans ce logiciel, les transcriptions de la parole se font sur une piste (une par locuteur) qui se lit de gauche à droite et défile chronologiquement en même temps que la vidéo. Les annotations sont aussi posées temporellement mais sur d'autres pistes, de sorte que l'ensemble se lit comme une partition de musique et qu'il est donc possible de voir la simultanéité des annotations. Dans la capture d'écran de la figure 3, on voit par exemple une séance de télécollaboration entre la future enseignante, Carole, et deux apprenantes américaines. La première piste « parole Carole » présente la transcription de son discours verbal et la piste « TSP » présente des annotations caractérisant les actions de Carole, suivant qu'elles relèvent des aspects sémio, techno ou pédagogique⁵. La piste TSP d'une des séances a été intégralement contre-codée en aveugle par une deuxième annotatrice avec un taux d'accord de plus de 80%.

Figure 3 : Transcription et annotation avec le logiciel Elan



3. Analyse

Dans un premier temps, les traces de développement des compétences techno-sémio-pédagogiques seront mises au jour en distinguant les 3 volets de cette compétence pour mieux les illustrer. Dans un second temps, l'analyse des autoconfrontations permettra

for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>, Sloetjes et Wittenburg, 2008.

⁵ Le guide d'annotation complet est téléchargeable: https://hal.science/hal-03584282/file/guide_annotation_TSP_V2.pdf

d'illustrer la façon dont les tutrices commentent leur pratique, réinvestissent des contenus de formation et conscientisent l'ensemble. Ainsi nous mettrons en parallèle la pratique et ce que les tutrices disent de leur pratique.

3.1. Mobiliser les compétences techno-sémio-pédagogiques

L'analyse des pratiques met en évidence le recours aux trois volets de la compétence TSP⁶.

3.1.1 La compétence « techno »

Guichon (2012) intègre dans le volet « techno » de la compétence TSP, l'utilisation des outils de communication numérique. Cela implique également l'aspect dépannage lors des pannes ou dysfonctionnements divers mais aussi aider l'apprenant à utiliser la plateforme.

Guider dans l'utilisation de l'outil

Lors de la première séance de télécollaboration, les apprenantes de Carole doivent apprendre à apprivoiser cette plateforme de visioconférence qui ne leur est pas familière. Carole les guide et montre ainsi sa maîtrise de l'outil qu'elle a appris à utiliser en formation :

Ext. 1 Carole_Cours 1 : oui tu as un petit euh **bouton webcam** en **haut**

Ext. 2 Carole_Cours 1 : il faut qu'elle soit **verte** ta **webcam** (0.40) pour que ça fonctionne

Elle passe d'ailleurs un temps assez long à faire en sorte que ses apprenantes soient visibles et audibles en les guidant du mieux possible et toujours dans la langue-cible :

Ext. 3 Carole_Cours 1 : normalement en fait si vous **regardez** votre curseur (0.55) j'ai (1.24) vous (rires) (0.70) vous **pouvez voir** euh (0.39) un mi- **au niveau du microphone** pour activer le microphone et juste à côté il y a la webcam (1.05) je ne sais pas si vous la **voyez** (17.04) vous arrivez ? (rires)

⁶ Les extraits utilisés ici sont soit codés « cours » lorsqu'il s'agit d'une séance de télécollaboration ou « autoconf » lorsqu'il s'agit d'un entretien d'autoconfrontation. La parole est transcrite le plus fidèlement possible en conservant les marques de l'oral (amorces de mots, hésitations, etc.). Les chiffres entre parenthèses indiquent la durée des pauses en secondes). Les passages en gras en utilisés pour attirer l'attention du lecteur sur des éléments particuliers.

(12.59) donc ça y est j'ai le micro de Chris aussi (0.20) mais il me manque euh vos vidéos (0.71) vous **voyez** où c'est les vidéos ? (29.12)

Dans ces extraits, on constate que le travail de la tutrice est d'aider les apprenantes à se repérer sur cette plateforme inconnue. Ses interventions sont chargées d'indices visuels : « en haut », « qu'elle soit verte », « au niveau du microphone » et elle a recours à plusieurs verbes relatifs à la vue (en gras dans la description de l'extrait 3).

Gérer les pannes

Les premières séances de cours semblent être marquées par les incidents techniques comme un passage obligé et une difficulté que les tutrices doivent apprendre à surmonter. Cela n'est pas rare en visioconférence et demande à l'apprenti-enseignant de déployer de nombreuses ressources pour faire face aux imprévus techniques (Azaoui, 2017). Pour « pallier la rupture conversationnelle » (*Ibid.*, p. 196), les enseignantes utilisent souvent le clavardage pour vérifier qu'elles sont entendues, donner des conseils pour gérer la panne voire poursuivre le cours lors d'une panne de micro de l'enseignante. C'est ce qui arrive à Natasha qui, à un moment donné, pose des questions de compréhension d'un document par écrit.

3.1.2 La compétence « sémio »

L'aspect sémiotique englobe les connaissances et les savoir-faire relatifs à la prise en compte des modalités appropriées (écrit, oral, vidéo, ou une combinaison) pour telle activité et pour le développement de telles compétences langagières, sont inclus ici des commentaires sur le passage d'une modalité ou d'une disposition à une autre, sur des façons de communiquer avec une modalité particulière.

La gestuelle pour faciliter l'accès au sens

Un premier aspect relatif à la multimodalité de la parole est assez flagrant. Carole comme Natasha ont toutes les deux recours à une gestuelle pédagogique (Tellier, 2016) pour faciliter la compréhension de leur discours par leurs apprenantes. Dans l'extrait 4, l'apprenante de Carole lui demande la signification du mot « emballage », elle explique⁷ :

⁷ Les passages entre crochets, indiquent les mots qui sont accompagnés de gestes.

Ext. 4 Carole_Cours 2 : oh emballage c'est [quand euh tu as un objet par exemple du fromage (...)] c'est [euh donc emballage c'est par exemple tu as du fromage] [et il y a un papier autour (0.76)] [du fromage] [c'est l'emballage] [ou pareil pour] [le yaourt le le pot (0.4) en fait du yaourt] [ça sera l'emballage] du yaourt

Dans cet extrait, Carole illustre abondamment son discours de gestes principalement iconiques (McNeill, 1992) et redondants avec son discours explicatif (Tellier, 2015).

Elle utilise 8 gestes et sollicite presque constamment ses mains. Il est assez remarquable de constater que son discours est ponctué de pauses pour faciliter la segmentation de la chaîne parlée et que ses gestes sont maintenus durant les pauses (après « autour » et « pot ») ce qui est tout à fait typique de l'utilisation du geste à visée pédagogique dans les pauses du discours en interactions exolingues (Stam et Tellier, 2017). Le cadrage de ses gestes est également intéressant car en adaptant son espace gestuel pour l'aligner sur le cadrage de la webcam, on constate qu'elle destine ce geste spécifiquement à ses apprenantes ce qui est assez typique de l'usage de la gestuelle en visioconférence (Cosnier et Develotte, 2011).

Figure 4 : Geste pédagogique en ligne



Lors de l'autoconfrontation, elle commente cette explication lexicale ainsi :

Ext. 5 Carole_autoconf 1 : j'ai essayé d'expliquer et mettre des gestes donc j'ai monté mes mains puisque bon pour qu'elles comprennent le mot sans avoir à traduire

On retrouve dans son discours des traces de la formation, en particulier sur le cadrage des gestes à l'écran (le verbe « monté » est ici très révélateur) et sur le recours à la gestuelle pédagogique (en présentiel comme en distanciel) pour faciliter l'accès au sens. Ces aspects ont été abordés dans au moins deux cours de sa formation de Master 1. On constate également la trace d'une doxa didactique (Champseix, 2015) sur l'usage de la traduction (qui serait à éviter) qui doit faire partie de son répertoire didactique (Cicurel, 2011).

Jongler avec l'affichage des documents

L'aspect sémiotique de la pratique se manifeste également dans le recours à certaines affordances (Blin, 2016). Carole fait apparaître des documents (textes, images) qu'elle met en partage. Quand elle procède à un partage, elle accompagne souvent l'apparition d'un document par l'onomatopée « hop ». Dans l'extrait 6, elle commente également l'action qu'elle est en train de faire pour rendre plus visible son document.

Ext. 6 Carole cours 1 : **hop** (0.65) je vais **l'agrandir** comme ça vous **verrez mieux**

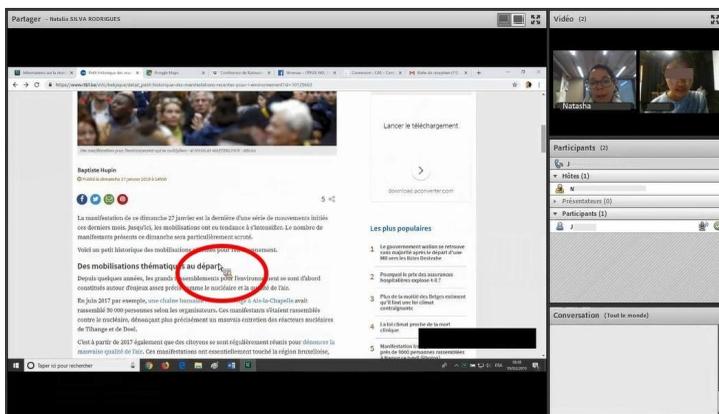
À de multiples reprises, on constate le souci des tutrices de rendre bien visibles et lisibles les documents partagés. Dans l'extrait 7, Natasha demande à son apprenante de lire dans sa tête un texte qu'elle lui a envoyé mais se rend compte au bout d'un moment que cela est chronophage et manque d'interactivité.

Ext. 7 Natasha_Cours 2 : je peux t'interrompre ? (0.9) excuse-moi hein (0.38) euh juste comme euh je pense que je vais changer de stratégie (0.75) puisqu'on n'a pas beaucoup de temps (0.37) d'accord (0.42) donc au moins euh on va voir ce qu'on arrive à faire (0.68) OK ? (0.49) euh tu peux me **dire je vais partager mon écran avec toi** (0.36) attends (1.73) est-ce que **tu me vois là ?** (1.13) tu vois ce que je (0.4) **tu vois ce que je suis en train de de regarder ?** (1.9) d'accord (0.36) donc (0.2) mh tu as pu lire euh au moins les titres l'image (0.43) et le premier + paragraphe ? »

On constate que Natasha improvise par rapport à ce qu'elle avait prévu, son discours est disfluent (voir les nombreuses pauses dont la durée est indiquée entre parenthèses) et elle verbalise son improvisation « je vais changer de stratégie » tout en indiquant le caractère incertain de l'entreprise « on va voir ce qu'on arrive à faire ». Ce changement

d'organisation implique un changement dans l'usage des modalités et des affordances. Natasha partage son écran et pointe avec le curseur de sa souris (entouré en rouge sur la capture d'écran, figure 5). Ce changement sur le plan sémiotique est très intéressant car en partageant son écran et en indiquant de manière explicite ce qu'il faut regarder, Natasha travaille sur l'attention conjointe. Ses propos sont éloquentes : « est ce que tu me vois là ? » et « tu vois ce que je suis en train de regarder ? » indiquent que Natasha a réduit sa présence en ligne à la mobilité de son curseur et indiqué l'orientation de son regard via l'utilisation de sa souris.

Figure 5 : Partage d'écran et attention conjointe



Le clavardage : un mode sémiotique sous-exploité

Dans les extraits étudiés pour la présente étude, la fenêtre « conversation » est relativement peu exploitée. Elle n'est dédiée qu'à la transmission de liens internet sur lesquels cliquer ou sert de bouée de sauvetage lorsque la modalité audio est défaillante avec des échanges écrits du genre « il faudrait que tu actives ton micro » ou « vous m'entendez bien ? ». Ni Carole, ni Natasha n'utilisent le clavardage à des fins pédagogiques comme on le ferait d'un tableau en présentiel, par exemple pour écrire les mots nouveaux ou difficiles à décoder à l'oral. Cet usage redondant du clavardage est pourtant présent en général chez les apprentis-tuteurs, notamment lors d'explications lexicales (Holt et Tellier, 2017).

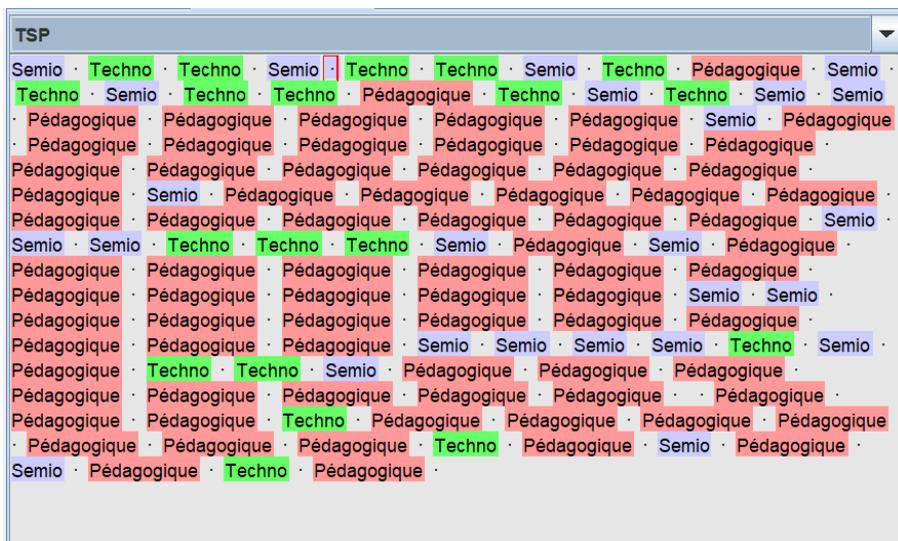
3.1.3 La compétence « pédagogique »

Ce dernier volet de la compétence TSP concerne les connaissances et les savoir-faire relatifs à la gestion pédagogique des activités d'apprentissage. Il s'agit bien sûr d'un aspect qui n'est pas propre au distanciel et qui est développé dans toute la formation de Master. Sont inclus ici les commentaires ou actions sur la planification, les régulations pendant la tâche, l'évaluation des apprentissages, les consignes, l'organisation des séances, les explications sur la langue ou le contenu d'un document, etc.

Une dimension majoritaire

On retrouve dans ce corpus les actions pédagogiques typiques du tuteur en ligne déjà décrites par ailleurs comme l'explication lexicale (*Ibid.*), l'émission de consignes ou de feedback (Cappellini et Combe, 2017). Un rapide coup d'œil aux annotations des interventions de Carole sur sa 2^e séance (à titre d'exemple) nous montre que les interventions à visée pédagogique sont majoritaires (Figure 6).

Figure 6 : Répartition des fonctions TSP, 2e séance de Carole



Quand la fonction pédagogique prend le pas sur le reste

À la première séance, les problèmes techniques parasitent le cours et retardent le démarrage d'un point de vue pédagogique.

Cependant, les tutrices tentent malgré tout de poursuivre leurs objectifs pédagogiques. Carole fait plusieurs commentaires dans ce sens montrant qu'elle a également en tête sa planification de cours.

Ext. 8 Carole_Cours 1 : il faudrait qu'on commence

Après près de 9 minutes à essayer de faire marcher la webcam de son apprenante, elle semble renoncer et remet au premier plan de ses préoccupations, sa planification pédagogique :

Ext. 9 Carole_Cours 1 : sinon c'est pas grave on peut commencer sans la webcam

Enfin, après 10 minutes, elle émet son premier commentaire pédagogique lié au contenu du cours en donnant une consigne : « si vous pouvez commencer un peu à la lire en suivant les chiffres ».

Natasha, quant à elle, est une étudiante brésilienne qui a déjà enseigné, principalement en présentiel. Si elle rencontre elle aussi des problèmes techniques importants en début de séance qui lui font perdre 20 minutes (son apprenante l'entend mais ne peut pas parler), elle déploie toute une palette de ressources pour dédramatiser la situation.

Ext. 10 Natasha_Cours 1 : il y a un icon + euh un icône (2.91) avec un micro (1.43) et il faut l'activer (0.80) il faut + qu'il soit + vert (2.56) **respire** + on va y arriver (**rires**) »

Face à un dysfonctionnement qui pourrait l'agacer, elle a recours à l'humour, ne sachant plus quelle stratégie adopter, elle propose de chanter puis apercevant l'enseignant américain de son apprenante derrière celle-ci, elle lui suggère de le solliciter, toujours sur le ton humoristique (extrait 11) :

Ext. 11 Natasha_Cours 1 : si je **chante** + une chanson (0.32) (**rires**) (11.14) call the mister + the mister + like (0.27) hey we have a problem + **Houston we have a problem**

Ainsi, elle se construit une présence pédagogique en ligne (Guichon, 2017), dédramatisant la situation à grands renforts de sourires, de rires et de traits d'humour. Quand le cours commence enfin, enseignante et apprenante se mettent à rire et Natasha dit « oh ça soulage hein » (Figure 7, Natasha est en haut).

Figure 7 : « oh ça soulage hein »



Dans cette analyse qualitative, on constate que les trois volets des compétences TSP sont mobilisés. Le volet techno sert essentiellement en début de séance, notamment pour gérer des pannes mais également pour changer d'activité. Le volet sémio facilite l'accès au sens et l'attention conjointe. Quant au volet pédagogique, il est très présent et s'appuie sur les deux autres volets pour construire une relation pédagogique harmonieuse et suivre la planification prévue.

La pratique en séance de tutorat permet aux apprenties-enseignantes de mettre en application les contenus de leur formation et d'enrichir leur répertoire didactique. On voit les compétences TSP se mettre en place avec l'expérience. Les entretiens d'autoconfrontation contribuent également au développement de ces compétences et leur analyse nous éclaire sur les processus qui s'opèrent.

3.2. Construire son répertoire didactique en analysant son action

Lorsque l'on s'intéresse à l'analyse des pratiques professionnelles, on peut s'appuyer sur des dispositifs de verbalisation pour faire émerger une prise de conscience de son action professionnelle chez l'individu. Mais comme le rappelle Vermersch (Vermersch, 2004 ; 72) l'utilisation de ces dispositifs d'aide à la prise de conscience peut avoir deux finalités : « la première est centrée sur le professionnel pour lui-même, la médiation visant d'abord à lui profiter ; la seconde est centrée sur les buts du chercheur et vise à collecter des données, le professionnel étant alors principalement pour lui un

informateur ». Il n'est donc pas évident que dans le cadre d'une recherche où l'on recueille la verbalisation de l'enseignant pour mieux comprendre sa pratique, cela ait également une incidence sur sa capacité à modifier sa pratique ultérieurement (Cadet, 2014 :146). Même dans le cas de l'utilisation du dispositif dans le cadre d'une formation, la valeur formative de l'autoconfrontation ne va pas de soi. Néanmoins, dans notre corpus, l'analyse des verbalisations témoigne d'un processus réflexif en cours qui allie contenus théoriques de la formation et analyse de l'expérience pratique. C'est ce que nous montrerons dans cette partie en nous appuyant sur des données issues des entretiens d'autoconfrontation.

3.2.1 Le réemploi d'éléments de formation dans la verbalisation

Ainsi, une première observation digne d'intérêt dans notre corpus est le réemploi par les futures-enseignantes d'éléments théoriques issus de leur formation pour analyser leur action. Natasha par exemple, s'appuie sur des concepts liés à l'analyse des interactions (en gras dans la transcription) qui constituent la base d'une UE de Master 1. Lors d'une séance de cours avec son apprenante, après avoir dit « les vieux », elle se corrige et dit « les personnes âgées » :

Ext. 12 Natasha_autoconf 1 : (rires) ouais j'ai fait une **autocorrection** parce que j- je sais que c'est pas très poli de dire mais bon

Carole, quant à elle, utilise un concept issu de l'analyse des interactions qui a également été évoqué lors de la séance de formation « Savoir donner des feedbacks synchrones sur une plateforme de visioconférence », la multimodalité de ses feedback (posturo-mimo-gestuels ou verbaux) en témoigne également.

Ext. 13 Carole_autoconf 1 : j'essaie de (0.40) de lui donner un **feedback immédiat** en hochant la tête ou en parfois disant quelques petits mots doucement

Le lien avec la formation est même parfois explicité dans le commentaire :

Ext. 14 Natasha_autoconf_1 : c'était bien **par rapport à tout ce que l'on avait vu en cours** que j'ai laissé un peu la parole peut-être qu'on pense que c'est très long qu'on quand il y a un silence et tout mais là **j'ai compris** que c'était euh comment on va dire un bon délai de de gestion de la parole

Dans ce dernier extrait, l'utilisation de « j'ai compris » laisse entendre que Natasha opère une certaine réflexivité en mettant en perspective les éléments de formation et l'expérience pratique. On peut supposer que l'entretien d'autoconfrontation l'accompagne dans cette prise de conscience.

3.2.2 Des prises de conscience

Étant donné le caractère spécifique de l'entretien d'autoconfrontation qui expose le participant à son image de soi, il n'est pas rare d'observer dans le discours des traces de prises de conscience dues à cette auto-observation. Ce processus permet aux participants de « devenir réflexivement conscients de ce qu'ils ont vécu cognitivement, affectivement et corporellement et (...) d'exprimer verbalement les contenus conscients ainsi appréhendés » (Cahour, Brassac, Vermersch, et *al.*, 2007 : 93).

On le voit par exemple dans le discours de Carole qui recontextualise son action et montre comment elle utilise le volet sémio de la compétence TSP pour jouer sur l'affichage à l'écran du document que son apprenante commente tout en proposant des feedbacks (volet pédagogique) :

Ext. 15 Carole_autoconf 1 : ben comme **elle m'a parlé** du document sept (1.56) du coup **je** l'ai agrandi pour que qu'elle puisse le relire peut-être en même temps de (1.54) que qu'elle parlait si jamais y avait des mots qui lui sautaient (1.01) à l'oeil en même temps (1.69) et euh toujours **en essayant** de lui donner un retour euh (1.16) immédiat pour euh pour qu'elle sache si c'est bon ou pas bon après (...)

En analysant les commentaires des étudiants en formation, on relève des marques du genre : « je réalise », « je n'avais pas remarqué », « c'est marrant », « c'est drôle » suivies d'une description d'un phénomène qui apparaît soudain aux yeux et aux oreilles du participant (voir extrait 16 ci-dessous). En général, les marques d'agentivité sont principalement associées au pronom « je » mais il n'est pas rare que le participant parle de lui à la 3^e personne comme pour mettre à distance ce phénomène qu'il constate (Gadoni et Tellier, 2015), même s'il n'y en a pas dans le présent corpus.

Natasha a passé un peu de temps en début de séance à faire la connaissance de son apprenante bien que ce ne soit pas prévu dans sa planification :

Ext. 16 Natasha_autoconf 1 : **c'est bien** aussi parce que **j'avais pas pensé avant** qu'on quand on fait cette partie présentation et connaissance et **c'est vrai que c'est important** de le faire euh mais parce qu'on avait je sais pas si j'ai bien géré le temps là mais je pense que **c'était un moment essentiel** (...) parce que **c'est important** de d'établir euh avec euh avec la personne que tu parles **c'est important** d'établir ces contacts-là elle avait dit confiance et donc **c'est bien** d'établir la confiance avant

En regardant son enregistrement vidéo, elle réalise à quel point il est nécessaire de passer du temps à établir un lien social voire amical avec son apprenante. Elle en vient même à théoriser cette observation en usant de formules du type « c'est bien », « c'est vrai », « c'est important » et en les associant à des aspects, abordés en formation, ayant trait à la dynamique de groupe et la relation de confiance dans l'apprentissage.

Natasha présente également de nombreuses traces de conscientisation avec des propos tels que « c'est drôle de me voir » ou « c'est marrant de voir comme moi je formule mes phrases ». Bien qu'elle ait de l'expérience, l'enseignement à distance est nouveau pour elle. Dans l'extrait 17 qui est en lien avec le volet sémio de la compétence TSP, elle prend conscience des jeux de regard de son apprenante qui navigue entre les documents à lire et l'échange interactionnel médié par la webcam.

Ext. 17 Nastasha_autoconf 1 : **je vois qu'elle était là** et c'est bien parce que **je bon m'aperçois que** quand elle regarde là c'est la caméra et quand elle regarde là je sais pas si c'est deux écrans non je pense pas non mais **je comprends que** quand elle regarde là c'est la caméra et quand elle regarde là j'étais en train de elle était en train de lire le texte je pense

Les prises de conscience liées à la pratique et à ses aspects perfectibles permettent à Natasha de théoriser sur son agir professoral. Dans l'extrait 18, elle réalise qu'elle enchaîne les questions en effectuant de nombreuses reformulations pour faciliter l'accès au sens sans vraiment laisser le temps à son apprenante de répondre.

Ext. 18 Natasha_autoconf 1 : je pose beaucoup de questions (rires) (1.09) je la laisse pas parler parce que (0.36) en fait j'ai posé une question ok elle avait compris (0.31) et du coup j'ai posé (0.37) une autre et une autre oh la (0.50) mais ça c'est la **reformulation** mais **je pense qu'il faut pas en faire trop**

Cette analyse qualitative nous montre que les commentaires que les futurs enseignants font sur leur activité sont assez variés. La plupart des commentaires réalisés portent sur le volet pédagogique de la compétence TSP et parfois sur le volet sémio. Le volet techno leur inspire moins d'analyse. Les futurs enseignants ne sont pas égaux dans leur capacité à s'auto-analyser. On voit que Natasha présente plusieurs traces de prises de conscience qu'elle associe à sa formation ce qui est plus rare chez Carole qui prend peu la parole lors de son autoconfrontation et attend que son formateur la sollicite.

Conclusion

Cette étude a montré que, lors d'une expérience pratique, les futures enseignantes jonglent avec les différents volets de la compétence TSP et les mettent en relation avec les contenus de formation. Leurs discours réflexifs sur leur pratique sont variés et relèvent à la fois de l'analyse descriptive, de la théorisation sur le métier et de la prise de conscience. On peut se demander si ces entretiens d'auto-confrontation impactent les pratiques des futurs enseignants. Y a-t-il un effet formatif de l'entretien d'autoconfrontation ? Plusieurs exemples dans le corpus, non développés ici, semblent indiquer que c'est le cas. Par exemple, dans sa deuxième séance, Carole modifie complètement l'interface de la plateforme pédagogique pour faire mieux apparaître les fenêtres vidéo, les documents de travail ainsi qu'une fenêtre de texte pour la prise de notes (Tellier, 2021). Natasha optimise également l'interface de la plateforme suite au premier entretien et l'évoque lors de la seconde autoconfrontation : « je pense qu'après euh la première autoconfrontation (0.34) euh j'ai suivi vos conseils pour dire ah oui la disposition vous pouvez changer ». Sans conteste, il existe une variabilité des profils des enseignants en formation initiale et tous n'exploitent pas les contenus théoriques de la formation ni le dispositif d'autoconfrontation de la même manière. Chacun construit son répertoire didactique, à son rythme, en croisant

théorie, expérience et réflexivité. Par ailleurs, ce corpus a été recueilli durant l'année universitaire 2018-2019 soit avant la crise sanitaire liée au COVID 19. Cette crise a profondément changé nos rapports à la visioconférence, nous avons tous beaucoup appris et développé des habitudes en ligne et l'usage d'outils variés, enseignants comme apprenants. Il serait intéressant de voir comment les étudiants de Master d'aujourd'hui qui ont beaucoup plus l'habitude des échanges didactiques en ligne en tant qu'apprenants transfèrent cette expérience en pratique pédagogique quand ils passent de l'autre côté de l'écran (côté formateur). De même, on peut supposer que leurs rapports aux apprenants, qui eux aussi sont devenus plus familiers des échanges en visioconférence, peuvent être impactés.

Cette recherche a bénéficié du soutien de l'Agence Nationale de la Recherche et rentre dans le projet ANR JCJC VAPVISIO <https://anr.fr/Projet-ANR-18-CE28-0011>. L'auteure remercie les participants au projet et les membres du CEP qui ont contribué au recueil et traitement du corpus.

Références bibliographiques

- Azaoui B.** 2017. « Faire face aux imprévus techniques », dans Guichon N. et Tellier M. (dir.). *Enseigner l'oral en ligne – une perspective multimodale*, Didier, Paris, pp.116-134.
- Blin F.** 2016. « The theory of affordances », in Hamel M-J. et Caws C. (dir.), *Language-learner computer interactions: theory, methodology and CALL applications*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, p. 41-64. <http://dx.doi.org/10.1075/Isse.2.03bli>
- Cadet L.** 2014. « De la construction des savoirs à l'interprétation de l'action : les discours de formation, les discours de classe, les discours de retour d'expérience dans la formation et dans la recherche en didactique des langues ». Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, non publiée. Université Paris 3–Sorbonne nouvelle, Paris.
- Cappellini M.** et **Combe Celik C.** 2017. « Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire », *ALSIC*, n°20, vol. 3. <https://doi.org/10.4000/alsic.3186>

Cappellini M. et **Hsu Y-Y.** 2020. « When future teachers meet real learners through telecollaboration : An experiential approach to learn how to teach languages online », *Journal of Virtual Exchange*, n°3, p. 1-11.

<https://doi.org/10.21827/jve.3.35751>

Cappellini M. 2020. « Télécollaboration et formation de formateurs en langues au tutorat en ligne – Un état de l’art », *ALSIC*, Vol. 23, n° 1.

<https://doi.org/10.4000/alsic.4642>

Cahour B., Brassac C., Vermersch P., Bouraouis J-L., Pachoud B. et Salembier P. 2007. « Étude de l’expérience du sujet pour l’évaluation de nouvelles technologies : l’exemple d’une communication médiée », *Revue d’anthropologie des connaissances*, n° 1, p. 85-120.

Champseix E. 2015. « La fabrication d’un discours d’enseignant dans des entretiens d’auto-confrontation », *Les cahiers de l’Acedle*, n° 12, p. 12-2.

<https://doi.org/10.4000/rdlc.646>

Cicurel F. 2011. *Les interactions dans l’enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Éditions Didier, Paris, 287 p.

[9782278058327]

Cosnier J. et **Develotte C.** 2011. « Le face à face en ligne, approche éthologique », in Develotte C., Kern R. et Lamy M-N. (dir.), *Décrire la conversation en ligne Le face à face distanciel*, Lyon, ENS Éditions, p. 27-50.

[978-2-84788-205-6]

Develotte C., Guichon N. et **Kern R.** 2008. « Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?, Étude d’un dispositif d’enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain », *ALSIC*, vol. 11, n°2, p. 129-156.

<https://doi.org/10.4000/alsic.892>

Develotte C., Guichon N. et **Vincent C.** 2010. « The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment », in *ReCALL*, n°23 vol. 3, p. 293-312.

<https://doi.org/10.1017/S0958344010000170>

Develotte C. et **Mangenot F.** 2010. « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues », *Distances et savoirs*, vol. 8, p. 345-359.

<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-345.htm>

Gadoni A. et **Tellier M.** 2015. « Observer son corps d’enseignant: une expérience d’autoconfrontation » dans Bergeron R., Harvey B., Dumais C. et Raymond N. (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l’université*, Éditions Peisaj, collection COGITO, Montréal, p.167-184. [2981198785]

Guichon N. 2012. « L’apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l’épistémologie de la didactique des langues ».

Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches (HDR), non publié, Université du Havre, Le Havre.

Guichon N. 2017. « Se construire une présence pédagogique en ligne », in Guichon N. et Tellier M. (dir.), *Enseigner l'oral en ligne – une perspective multimodale*, Didier, Paris, p.29-58. [9782278087334]

Holt B. et **Tellier M.** 2017. « Conduire des explications lexicales », in Guichon Nicolas & Marion Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne – une perspective multimodale*, Didier, Paris, p. 59-90. [9782278087334]

Lamy M-N. et **Hampel R.** 2007. *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Palgrave MacMillan, New York, 260 p. [978-0-230-59268-1]

McNeill D. 1992. *Hand and Mind : What Gestures Reveal About Thought*, The University of Chicago Press, Chicago, 423 p. [978-0226561349]

Sloetjes H. et **Wittenburg P.** 2008. « Annotation by category - ELAN and ISO DCR », *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*. Repéré le 26/03/2021 : https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_60774

Soubrié T. 2016. « La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants à l'intégration du numérique dans l'éducation », dans Olliver C., Gaillat T., Puren L. et Raynal-Astier C. (dir.), *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*, Éditions des archives contemporaines. [2813002291]

Stam G. et **Tellier M.** 2017. « The sound of silence: the functions of gestures in pauses in native and non-native interaction », dans Church R., Breckinridge A M. et Spencer D. K. (dir.), *Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*, John Benjamins, Amsterdam, p. 353-377. [9789027228499]

Stickler U., Hampel R. et **Emke M.** 2020. « A developmental framework for online language teaching skills », *Australian Journal of Applied Linguistics*, n°3, vol. 1, p. 133–151. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.271>

Tellier M. 2016. « Prendre son cours à bras le corps. De l'articulation des modalités kinésiques avec la parole », *Les cahiers de l'Acadelle* n°13, <https://doi.org/10.4000/rdlc.474>

Tellier M. 2021. « Des enseignants multimodaux en devenir : Recherche, formation et multimodalité » in *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°31, pp. 59-78.

Vermersch P. 2004. « Aide à l'explicitation et retour réflexif » in *Éducation Permanente*, n°160, pp. 71-80.

« Enseigner les langues en hybride à l'université »

Ce quatrième numéro de la revue Humanités, Didactiques, Recherches invite à découvrir les travaux d'enseignant.es-chercheur.es en didactique des langues portant sur l'hybridation des enseignements en/de langues, avant la lame de fond numérique opérée suite à la Covid19. Il documente ainsi les pratiques et les recherches menées dans les années pré-pandémiques, soit avant 2020, alors qu'elles demeuraient encore marginales à l'université. À cette époque, le PERL (Pôle d'élaboration des Ressources linguistiques, Université Sorbonne Paris Cité), dirigé par Natalie Kübler et coordonné successivement par Grégory Miras, Alice Burrows, Isabelle Cros et Chae-Yeon Kim-Bournel Bosson, comptait parmi les premiers centres à proposer une offre en langues (en LANSAD, enseignement des LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) et de langues (FLE, anglais, espagnol, allemand), ainsi qu'un accompagnement des enseignants à l'hybridation grâce à l'introduction du numérique. Ce numéro témoigne ainsi des évolutions imposées par la crise sanitaire et permet un regard réflexif sur les conditions d'implémentation des dispositifs d'enseignement médiatisés.

Au-delà de cette valeur historicisante, il souligne aussi la pertinence et la continuité de travaux dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues avec le numérique, à la dynamique déjà amorcée bien avant sa généralisation. Le premier chapitre traite des modèles théoriques inspirant les « pédagogies numériques à l'université, laboratoire de pratiques pour des usages situés », illustré par une expérimentation visant le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles. Le deuxième chapitre aborde l'hybridation à l'aune de « La linguistique de corpus », pour la mettre « au service des langues dites de spécialité, professionnelles et sur objectifs universitaires ». La « professionnalisation des acteurs de la formation à distance » est au cœur du troisième chapitre, qui propose quelques pistes pour la formation des enseignants-tuteurs.

Ces articles, à la fois épistémologiques et issus d'expérimentations, conservent ainsi toute leur actualité pour cerner comment favoriser le développement langagier et se former dans la culture du numérique afin de contribuer à une réflexion critique sur la pédagogie des langues à l'université.

ISBN

9 782957 839438

