



HAL
open science

Fournir des rétroactions en ligne

Julie Vidal, Ciara R Wigham

► **To cite this version:**

Julie Vidal, Ciara R Wigham. Fournir des rétroactions en ligne. Nicolas Guichon; Marion Tellier. Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale., pp.125-150, 2017. halshs-01573894

HAL Id: halshs-01573894

<https://shs.hal.science/halshs-01573894v1>

Submitted on 10 Aug 2017

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.

Vidal, J. & Wigham, C.R. (2017). Fournir des rétroactions correctives, In Guichon, N. & Tellier, M. (Dir.) *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Paris : Editions Didier. pp.125-150.

Chapitre 4 : Fournir des rétroactions en ligne

Julie Vidal et Ciara R. Wigham

Introduction

La rétroaction corrective consiste à indiquer à l'apprenant un écart de sa production avec la norme attendue. Pour l'enseignant de langues, l'un des défis inhérents à la rétroaction corrective est de gérer ce moment pédagogique en prenant en compte les facteurs socioaffectifs qui sont particulièrement importants. Les interactions en général (non-pédagogiques) sont guidées par le souci de garder la « face » définie comme la valeur sociale positive qu'une personne revendique (Goffmann, 1974). Alors que « la plupart des actes de langage que l'on est amené à accomplir tout au long de notre vie quotidienne sont potentiellement 'menaçants' pour telle ou telle des faces en présence » (Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 4), dans des interactions pédagogiques, mettant en relation des experts de la langue enseignée et des novices, l'un des risques pour le bon déroulement l'interaction est que la rétroaction corrective puisse constituer une menace pour les faces sensibles des apprenants. L'enseignant doit être capable de mettre en œuvre des procédés de rétroaction corrective tout en essayant de garder la face des apprenants ou, si la face est potentiellement menacée de mettre en œuvre des procédés de « polissage » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*) ayant comme objectif de rééquilibrer la situation et de la rendre moins blessante pour l'apprenant.

Un deuxième défi pour l'enseignant est de savoir s'il doit privilégier la forme du message, en apportant une rétroaction contextualisée en temps réel, ou plutôt favoriser l'objectif communicatif et laisser l'apprenant aller jusqu'au bout de son expression. Cette alternative fait l'objet de discussions nourries parmi les enseignants en formation lors des séances de débriefing. Pendant celles-ci et par le biais d'échanges entre eux accompagnés de commentaires du formateur, ils réfléchissent à leurs pratiques pédagogiques en lien avec les interactions auxquelles ils viennent de prendre part. Dès le débriefing consécutif à la première séance d'interaction en ligne, les enseignants s'interrogent sur la façon de fournir une rétroaction corrective et sur le tempo de cette intervention pédagogique :

Extrait 1 : Difficultés ressenties par les enseignants concernant la temporalité de la rétroaction

NICOLE : [Fiona] parle, elle est vraiment à l'aise, elle essaie de construire son discours et elle fait des petites erreurs de prononciation et j'ose pas lui dire tout de suite parce que je vois qu'elle est vraiment engagée [...] je voulais pas couper au milieu de sa phrase [...] mais c'était important quand même de faire de la petite correction.

VICTOR : [...] tu peux pas entrecouper à chaque fois !

ADÈLE : oui et puis ça les frustre !

Les enseignants dans cet extrait mettent le doigt sur trois défis majeurs relatifs à l'enseignement des langues à distance (Doughty & Long, 2003 : 1) l'aspect perturbateur de la correction voco-orale, 2) l'opportunité d'intervenir ou non dans le discours des apprenants, 3) la frustration potentielle provoquée chez ces derniers par rapport à ces interventions.

Dans le cas de l'enseignement synchrone par visioconférence, plusieurs questions se posent : comment concilier les outils disponibles, les objectifs de la communication et la précision linguistique ? Comment certaines affordances de la visioconférence peuvent-elles être exploitées pour aider l'enseignant à apporter une rétroaction corrective au moment opportun et tout en gardant la face de l'apprenant ?

Le genre d'interaction propre à la *conversation pédagogique* (Guichon & Drissi, 2008) présente la spécificité de n'appartenir « ni au registre de la conduite de classe ni à celui de l'échange informel » (*ibid.* : 10). En effet, ce type d'interaction alterne les moments où l'enseignant amène l'apprenant à se focaliser sur la tâche avec d'autres où l'attention de l'apprenant est ponctuellement attirée sur la forme du message émis. Ce pas de côté dans l'interaction peut être décrit comme une *parenthèse de rétroaction corrective* où le sujet de l'échange est momentanément suspendu pour privilégier un focus sur l'énoncé erroné. La réflexion d'une enseignante, lors du débriefing, illustre bien ce défi.

Extrait 2 : « Garder l'œil du prof »

JUSTINE : Parce que dans la conversation on va arriver à un moment où on comprend ce qu'ils veulent dire donc on fait plus attention à leurs erreurs et donc d'arriver à dire "non non il faut que je garde le..." Enfin c'est pas juste une conversation entre, voilà, entre des amis mais garder l'œil du prof pour dire 'ben, faut que je note les erreurs et ça, il y a des moment où je me suis dit "ouh là ! zut !"

Cet extrait souligne que cette bifocalisation est parfois difficile à mettre en œuvre car elle contraint l'enseignant à changer régulièrement de rôle dans l'interaction en passant alternativement de la posture d'un locuteur natif engagé dans l'interaction à celui d'enseignant soucieux de l'amélioration de l'interlangue de son apprenant (« garder l'œil du prof »).

Ce chapitre vise à analyser les stratégies employées par des enseignants pour gérer les séquences de rétroaction corrective lors des conversations pédagogiques par visioconférence. Dans un premier temps, nous revenons sur les différentes phases qui constituent une séquence de rétroaction corrective. Ensuite, une analyse qualitative de ces différentes phases est proposée dans une réflexion portant sur les stratégies employées par les enseignants et les différentes ressources sémiotiques qu'ils utilisent.

1. Les séquences de rétroaction corrective

A la suite de Carroll & Swain (1993), nous définissons la rétroaction comme (1) toute correction fournie par un enseignant lorsqu'il mentionne, de manière plus ou moins explicite, que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible, (2) une occasion

fournie à l'apprenant de porter brièvement son attention sur la forme linguistique de son message.

La rétroaction constitue donc le moyen de signaler à un apprenant qu'il existe un écart entre sa production et la norme attendue et constitue une aide pour l'apprenant dans le processus d'appropriation de la langue cible dans un contexte spécifique (Tardieu, 2008). Comme Loewen (2013) le souligne, tout aspect du langage peut recevoir une rétroaction corrective même si la grammaire, le vocabulaire et la prononciation sont les cibles les plus communes signalées dans des contextes d'interaction didactiques.

En situation d'apprentissage en classe et en se focalisant sur le verbal, Lyster et Ranta (1997) ont proposé quatre phases¹ pour illustrer une séquence de traitement de l'erreur avant le retour au sujet de l'échange. Nous illustrons ces phases à travers l'extrait d'une interaction (cf. transcription 1) qui porte sur un élément lexical (un employé) particulièrement difficile pour un apprenant anglophone.

Transcription 1 : Exemple de séquence de rétroaction corrective

	Phases de la séquence de la rétroaction corrective
1 ALANNAH euh: peut-être euh/ pour le: euh: 2 les^ employ-euh non euh pas de employeurs 3 euh [pour]	<i>Déclencheur</i>
4 ADÈLE [employés/]	<i>Rétroaction enseignante</i>
5 ALANNAH pour les^ employés/ euh: "like" euh le 6 salaire/ pour les employés/ [c'est in]- c'est 7 inclus aussi/	<i>Réponse de l'apprenant</i>
8 ADÈLE [hm hm]	<i>Renforcement</i>

Dans cet exemple, nous observons un déclencheur dans le premier tour de parole de l'apprenant qui correspond à la production d'un énoncé non conforme à la forme attendue (*employ- euh*). Une rétroaction corrective est offerte par l'enseignant (*employé*) à laquelle l'apprenante fournit une réponse et incorpore la rétroaction proposée. Cet énoncé donne lieu à un renforcement positif observé par l'intonation de l'enseignante (*hm hm*).

Comme Ricci Bitti et Garotti (2011 : 84) le soulignent, la visioconférence offre aux interactants, à la fois dans la transmission et dans la réception des messages, non seulement la

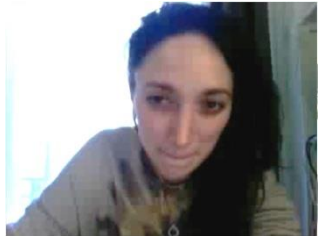
¹ Certaines phases du schéma de Lyster et Ranta (1997) sont présentes ou non en fonction des séquences de traitement de l'erreur. Ainsi, l'enseignant peut ne pas passer par la phase de renforcement avant le retour au sujet de l'échange. De même, il peut ne pas y avoir de réponse de l'apprenant à la rétroaction corrective.

possibilité d'interagir par le biais du canal voco-oral² ou du textuel (avec le clavardage) mais également en utilisant un répertoire de signaux coverbaux à travers le canal voco-intonatif (l'intonation et les aspects paralinguistiques du discours) ainsi que le canal visuo-kinésique (les expressions faciales, le regard, les gestes, la posture etc).

Si la majorité des études portant sur la rétroaction corrective se sont focalisées sur le verbal dans les séquences de rétroaction, l'aspect coverbal des corrections reste peu étudié dans les situations didactiques. Une approche multimodale permet un autre découpage des phases de la même séquence de rétroaction corrective.

Une analyse multimodale de transcription 2 montre que l'enseignante émet des indices visuels montrant qu'elle a repéré un énoncé non conforme à la langue cible et le manifeste en s'approchant de l'écran tout en se pinçant les lèvres avant de passer à une phase de rétroaction corrective avec apport d'informations. De même, la phase de clôture de la parenthèse corrective consiste d'abord par un acquiescement de l'enseignante (image b) au moment de la répétition correcte du mot par l'apprenante suivi d'un renforcement positif (*hm hm*) servant de transition pour revenir au sujet de l'interaction.

Transcription 2 : Exemple de séquence de rétroaction corrective incluant la multimodalité.³

		Phases de la séquence de la rétroaction corrective
 (a)	1 ALANNAH euh: peut-être euh/ pour le: 2 euh: les^ employ- euh non 3 euh ^a pas de employeurs euh 4 [pour] ((Adèle s'approche de l'écran et se pince les lèvres au moment de l'erreur dans l'énoncé d'Alannah))	Déclencheur Indice de réception de l'énoncé non conforme
	5 ADÈLE [employés/] 6 ALANNAH pour les^ employés/ euh: ^b 7 "like" euh le salaire/ pour 8 les employés/ [c'est in] 9 c'est inclus aussi/ ((Adèle acquiesce avec un léger sourire au moment de l'utilisation du mot employé par Alannah)) 10 ADÈLE [hm hm]	Rétroaction corrective Clôture de la parenthèse corrective

² Nous faisons la distinction entre l'oral qui comprend les gestes et la parole et le canal voco-oral qui ne comprend que la parole.

³ Dans la transcription, nous avons utilisé la convention ICOR et le texte souligné correspond au moment et à la durée de l'échange qui renvoie à l'image associée par un numéro.

Une analyse multimodale fait ressortir qu'il n'y a plus quatre tours de parole verbaux dans cette séquence de rétroaction mais six « tours multimodaux ». L'implication de l'enseignante se manifeste donc en trois phases : *l'indice de réception* d'un énoncé non conforme avec la forme attendue qui se chevauche dans cet exemple avec le discours de l'apprenante et ouvre la parenthèse corrective, *la rétroaction corrective* avec l'apport du mot 'employé' et une phase de *clôture de la parenthèse corrective*⁴ correspondant ici à une validation de l'énoncé et une transition pour revenir au sujet de l'échange.

Cette parenthèse corrective peut être définie comme le pas de côté que fait l'enseignant avec le sujet de l'échange qui est, de ce fait momentanément suspendu afin d'amener l'apprenant à porter son attention sur l'énoncé non conforme à la norme attendue. Dans ce chapitre, nous proposons d'examiner cette parenthèse corrective à partir de quatre séances de la semaine cinq et une séance de la semaine trois de la formation. Nous adoptons une perspective multimodale afin de caractériser les trois phases mises en évidence dans le modèle de la séquence de rétroaction corrective ci-dessus en prenant en compte les ressources sémiotiques suivantes :

- les mimiques faciales (mouvement de sourcils, sourires, mouvement de bouche),
- les mouvements de la tête (inclinaison et hochements) ;
- les gestes
- le regard : écran/hors écran.
- la proxémique : rapprochement ou éloignement par rapport à l'écran
- le verbal
- le clavardage

Les résultats de nos analyses sont croisés avec les discours des enseignants lors des séances des débriefings collectifs le lendemain des interactions pédagogiques synchrones et des entretiens individuels conduits à la fin de la formation afin de mettre en lumière leurs difficultés et stratégies pour gérer les séquences de rétroaction corrective. Quelques références aux perceptions de certains apprenants recueillies lors d'entretiens post-formation viennent enfin enrichir la compréhension des enjeux de la rétroaction corrective par visioconférence.

2. Ouvrir une parenthèse de rétroaction corrective

Comme l'indique Samia, une enseignante en formation, l'une des difficultés dans l'enseignement en général est de donner l'occasion aux apprenants de se corriger ou de s'autocorriger sans toutefois nuire à la fluidité du message, de l'interaction et sans menacer leur face.

⁴ Il est à noter que la phase d'indication de l'énoncé erroné et de rétroaction corrective peuvent être soit successives comme dans la transcription 2 soit simultanées dans deux modes différents (le visuel et le verbal). La clôture quant à elle peut comprendre soit une validation de l'énoncé, soit seulement une transition pour revenir vers le sujet de la conversation. On peut observer parfois une absence de phase de clôture de la parenthèse corrective comme dans certaines reformulations.


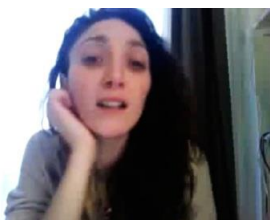
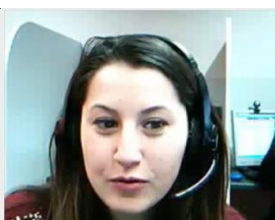

Extrait 3 : Entretien post-formation

SAMIA : Quand il faisait une erreur dans sa phrase, sans lui dire euh « non mais là tu t'es trompé », de reprendre en fait sa phrase, en posant une question ou voilà, entre guillemets en les faisant comprendre que, qu'il avait fait une petite erreur, et du coup comme je reprenais la formule euh correcte, sur le coup en fait euh ouais il, il, je voyais le le changement, fin le, le fait que ça leur avait servi.

Dans l'extrait 3, l'enseignante fait remarquer qu'elle essayait d'utiliser plusieurs stratégies moins intrusives que la correction directe (« là tu t'es trompé ») (Seedhouse, 1997) pour corriger ses apprenants pendant les conversations pédagogiques telles que (1) la demande de clarification « en posant une question » ; (2) la reformulation « je reprenais la formule correcte » ; ou (3) la fourniture d'autres indices plus ou moins explicites afin d'indiquer l'erreur à ses apprenants ou de leur permettre de se corriger.

Les tableau 1 et tableau 2 fournissent une gamme de stratégies utilisées par les enseignants afin d'indiquer à leurs apprenants un écart avec la norme attendue et ce, de manière plus ou moins saillante grâce à la multimodalité. Ces rétroactions correctives peuvent être analysées en fonction du degré d'intrusion du verbal dans l'interaction. Nous observons en parallèle la présence d'éléments co-verbaux qui viennent soit remplacer le verbal, soit le renforcer.

Tableau 1 : Types d'élicitations lors de la rétroaction corrective

<i>Elicitation visuelle</i>		<i>Elicitation voco-verbo-visuelle</i>	
1a	1b	1b	1c
			
Mélissa	Adèle	Samia	
ALEJANDRA : eh: vegan y: eh c'est las eh les^personnes qui ne: <i>((Mélissa plisse les yeux et fronce les sourcils au moment de la réception de l'énoncé erroné))</i>	ALANNAH : non non non l'ass- [eh: l'es- l'e]ssen[ce\ <i>((Adèle s'approche de l'écran en tendant l'oreille))</i>	ANGELA : final/ SAMIA : le/ <i>((Samia lève les sourcils et regarde hors écran))</i>	SAMIA : ((rire)) hein/ <i>((Samia, approche sa main du micro semblant vouloir réduire ainsi l'écart avec son apprenante))</i>

Nous pouvons observer dans le tableau 1 plusieurs stratégies utilisées par les enseignants pour tenter de faire reformuler tout ou une partie non conforme de leur(s) énoncé(s) à leur(s) apprenant(s) :


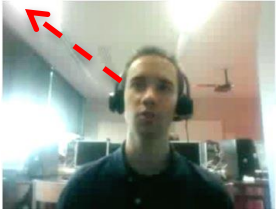


- *élicitation visuelle* : recours à des éléments kinésiques (mimiques faciales, proxémique, gestes) intervenant pendant le discours de l'apprenant afin de signaler tout ou une partie d'un énoncé non conforme. Pour Mélissa, il s'agit du froncement des sourcils combiné avec le plissement des yeux (1) et pour Adèle, un rapprochement à l'écran, bouche entrouverte qui peut indiquer qu'elle attend une reformulation (2).

Ces indices ont pour effet de mettre l'accent sur le déclencheur du problème dans le discours de l'apprenant en temps réel sans couper celui-ci mais ils sont parfois peu visibles.

- *élicitation vocale-verbale-visuelle* : recours à, soit un court énoncé oral, soit des interjections ou onomatopées (hm, hein/) combinés avec un ou plusieurs indicateurs coverbaux. Par exemple, nous pouvons observer chez Samia une intonation montante sur « le » accompagnée avec un soulèvement de sourcils et un regard hors-écran (3) ou un geste proche du micro pour donner l'impression de se rapprocher de son interlocuteur en s'aidant des moyens techniques à disposition (4).

Dans le tableau 2 ci-dessous, nous comparons plusieurs manières de demander des précisions à l'apprenant sur son énoncé dans le but de le faire reformuler.

Tableau 2 : Demande de clarification focalisée vs globale

<i>Demande de clarification focalisée</i>		<i>demande de clarification globale</i>	
2a <i>incompréhension</i>	2b <i>réflexion</i>	2c	2d
			
ADÈLE : un peu comment/ <i>((oreille tendue, rapprochement à l'écran et sourcils froncés))</i>	VICTOR : <u>qu- qu-</u> <u>qu'est-ce que</u> <u>c'est/</u> <i>((regard pensif, hors écran avec inclinaison de la tête))</i>	VICTOR : <u>j'ai pas</u> <u>compris .tsk</u> <i>((regard au centre de l'écran, fixe))</i>	MÉLISSA : <u>j'ai-</u> <u>j'ai pas entendu</u> <u>j'ai pas compris</u> <u>que les bobos/</u> <i>((geste vers le casque montrant le canal audio))</i>

Pour manifester son incompréhension, l'enseignant peut se mouvoir sur un continuum allant d'une demande de clarification focalisée telle que « comment ? » ou « qu'est-ce que c'est ? » à une demande de clarification globale « j'ai pas compris ».

La *demande de clarification focalisée* porte sur un élément de l'énoncé de l'apprenant en le rendant repérable par l'apprenant et demande des précisions sur celui-ci. Elle s'intègre dans

la conversation de manière plus naturelle car elle conserve comme objectif le thème principal de l'interaction (le sens du message) et permet à l'apprenant de modifier sa production tout en y apportant des éléments nouveaux.

Elle peut être appuyée par une combinaison d'éléments coverbaux : Adèle, combine des marques d'élicitation visuelle (images 2a et 2b) comme le rapprochement à l'écran, le froncement des sourcils et le plissement des yeux avec l'inclinaison de la tête pour tendre une oreille vers son interlocuteur. Victor quant à lui, accompagne le verbal avec un regard pensif (image 2b) caractérisé par une légère inclinaison de la tête sur le côté et un regard hors champ.

La *demande de clarification globale* porte sur l'ensemble de l'énoncé de l'apprenant sans donner d'indices sur l'élément à l'origine de l'incompréhension. Elle est plus directe et potentiellement menaçante pour la face de l'apprenant car elle interrompt le thème principal de la conversation et incite l'apprenant à reprendre la totalité de son énoncé en clarifiant le contexte.

Elle inclut des indications directes d'incompréhension et a également des degrés de saillance divers : une position centrale pour Victor et une immobilité rend son indication assez neutre (image 2c) alors que Mélissa fait un geste vers son casque ce qui a pour effet de renforcer l'effet du verbal (image 2d).

Dans les exemples proposés, on constate que l'interconnexion entre les ressources coverbales et le verbal, renforce plus ou moins l'élicitation. Norris (2004 : 109-112) parle de « densité modale » pour caractériser l'interconnexion entre les différentes modalités. Cette densité modale peut être forte lorsque de nombreuses ressources sémiotiques sont reliées pour produire du sens ou faible lorsqu'elles sont en coprésence mais non interconnectées dans le même but. On peut donc émettre l'hypothèse que rendre plus ou moins perceptible une phase d'ouverture de la parenthèse corrective soit donc l'action de la rendre la plus efficacement identifiable par les apprenants.

Nous avons donc mis à jour un ensemble de ressources sémiotiques à disposition des enseignants permettant d'indiquer à l'apprenant le besoin de reformuler son énoncé et qui correspondent à ce que Sperber et Wilson (1986 : 231) ont appelé des « stimuli ostensifs ». Ces derniers ont pour fonction d'attirer l'attention des destinataires et d'orienter celle-ci sur les intentions du communicateur. Dans le cas de la conversation pédagogique en ligne, il s'agit d'attirer l'attention des apprenants sur l'intention de l'enseignant qui est de leur faire reformuler leur énoncé non conforme. Il est donc nécessaire que le stimulus ostensif soit à la fois suffisamment manifeste et à la fois assez pertinent pour déclencher le traitement voulu. A des degrés divers, ces *stimuli ostensifs* pourront rendre la phase d'ouverture de la parenthèse corrective plus ou moins explicite.

2.1 Théâtraliser l'incompréhension

L'utilisation des expressions faciales peut permettre de manifester son incompréhension et inciter l'apprenant à reformuler son énoncé. Comme le souligne Kerbrat-Orrechioni (*ibid.* : 194) lorsqu'elle compare les interactions en présentiel et celles en ligne, on observe en ligne une "exagération de ces mimiques à la fois plus nombreuses et plus appuyées (d'où l'effet de théâtralisation de l'élocution), du moins dans certaines phases de l'échange" telles que certaines séquences de rétroaction corrective.

Dans la transcription 3, l'apprenante (Alannah) propose à son enseignante (Adèle), censée jouer le rôle de la cliente, de faire une campagne marketing pour monter un projet de camion restaurant lors d'un jeu de rôle. Adèle indique à Alannah qu'elle n'a pas compris son énoncé (prononciation et/ou utilisation du mot campagne) par un regard pensif tout d'abord (image 3a) et une reformulation du mot ("campagne") avec une intonation montante pour demander la ratification de sa proposition à Alannah. Cette dernière répète le mot avec une prononciation erronée. Adèle, qui semble non satisfaite de cette proposition, augmente le nombre d'indices (visuels, verbaux, prosodiques, proxémiques) tout au long de la séquence de rétroaction corrective : froncement de sourcils avec un regard écran dans la pause signifiant qu'elle attend toujours une reformulation de l'apprenante (image 3b) puis, elle répète à nouveau le mot "campagne" avec une intonation montante, en se rapprochant légèrement de l'écran tout en tendant l'oreille qui pourrait signifier une demande de clarification (image 3c).

Transcription 3 : Donner des signaux visuels d'incompréhension

3a	3b	3c
		
<p>ALANNAH : euh tu connais/ euh euh combien/ d'euros/ pour euh l- euh: les kâp- les kâpèn /</p> <p>ADÈLE: <u>le[s: (campagnes)/]</u></p> <p>ALANNAH : [l- les kâp- °les kâpaŋ: euh°</p>	<p>((micro pause de 0,4 s))</p>	<p>ADÈLE: <u>[campagnes/]</u></p>

Nous pouvons voir que l'enseignante théâtralise son incompréhension pour indiquer à son apprenante le besoin de reformuler.

Il est également à noter que les indices coverbaux associés au verbal ont un effet différent que ces ressources sémiotiques (verbal et mimiques faciales) étudiées séparément : en se référant uniquement au discours, on pourrait penser que l'enseignante utilise une stratégie de reformulation « campagne/ » (transcription 3, a) pour corriger la prononciation d'Alannah mais le regard pensif qui va s'intensifier et se transformer en froncement de sourcils, plissement des yeux, rapprochement à l'écran accompagné d'une oreille tendue indique plutôt qu'il s'agit d'une demande de clarification et que le mot « campagne » ne permet pas de comprendre l'intention énonciative de l'apprenante par rapport au contexte (c). Cette oreille tendue combinée avec les sourcils froncés et le rapprochement à l'écran (c) correspond à une demande de clarification.

A la suite de Jewitt (2009), nous pouvons observer l'importance de combiner de manière subtile les modalités orale et visuelle. Les légères variations de combinaison auraient un effet sur le sens de la rétroaction corrective fournie aux apprenants. La multimodalité permettrait d'indiquer une vraie ou une fausse incompréhension : l'enseignant a parfois besoin de jouer à ne pas comprendre pour solliciter une reformulation notamment pour des questions de prononciation (image 3a) alors que par moments, il paraît sincèrement ne pas comprendre (images 3b et 3c). Dans cet exemple, Adèle semble réellement surprise par la proposition du mot « campagne » dans ce contexte.

3. Co-construire la rétroaction corrective


Dans cette partie, nous verrons à quel degré les apprentis enseignants utilisent la multimodalité pour construire une rétroaction corrective concernant le lexique, la grammaire, la prononciation et la compétence sociolinguistique (capacité à utiliser la L2 de manière adéquate dans un contexte social donné).

3.1. La reformulation, une rétroaction corrective peu intrusive

Long (2006) définit les « recasts » comme la reformulation de tout ou d'une partie de l'énoncé erroné de l'apprenant dans une forme correcte mais où son attention reste portée sur le sens du message et non sur la langue en tant qu'objet. Ce type de correction a pour intérêt de ne pas rompre le fil de la discussion tout en apportant la forme correcte à l'apprenant.

Lorsque l'erreur porte uniquement sur la forme et non sur le sens du message, une rétroaction corrective sous forme de reformulation est parfois suffisante et peu intrusive.

Transcription 4 : La reformulation, une rétroaction corrective peu intrusive

1	LIAM	je pense que c'est important d'utiliser	
2		le radio/ [et hum:]	
3	VICTOR	[la radio d'a]ccord/ ²	
4	LIAM	oui/ euh pour le: région lo- locale/	
5	VICTOR	hm hm/	
6	LIAM	et hum:.tsk je pense que euh les:	
7		euh réseaux sociaux est très important/	
8		[hum:]	
9	VICTOR	[hm hm]	

Dans la Transcription 4, l'enseignant reformule l'énoncé de son apprenant pour corriger sa forme (le genre du mot « radio ») tout en validant la proposition au niveau du sens. On peut observer une position centrale de Victor et un regard écran ; position qui varie très peu pendant la séquence de correction. Sa correction semble non perçue par l'apprenant, cependant, en observant la séance sur une temporalité plus longue, on observe que Liam reprend l'énoncé deux minutes trente plus tard (à 18min57) « *euh beaucoup de gens écouter de la radio euh dans le matin* ».

On constate que l'enseignant n'a pas toujours besoin d'avoir recours à de nombreuses ressources sémiotiques car une rétroaction corrective de type reformulation est suffisante à condition d'introduire la forme correcte rapidement après l'énoncé erroné produit par l'apprenant (cf. Doughty et Long, 2003).

3.2. Recourir au clavardage

Develotte, Guichon & Kern (2008 : 144-146) ont repéré sept fonctions de l'écrit synchrone dans un dispositif d'enseignement en ligne dans une étude se basant sur les représentations des apprenants et enseignants : apprivoisement de la multimodalité synchrone, secours, redondance ou clarification, régulation pédagogique ou psycho-affective, correction linguistique, mise en mémoire, enseignement du code sociolinguistique SMS. Or, certaines de ces utilisations ont été ressenties comme des difficultés par des enseignantes :

Extrait 4 : L'utilisation (ou non) du clavardage

NICOLE : *et j'oublie que j'ai le chat [...] donc j'oublie que j'ai le chat, que j'ai d'autres, d'autres manières de lui montrer*

SAMIA : *je trouve que ce qui est intéressant avec le chat c'est qu'on prend leurs idées [...] on ne les coupe pas et du coup, moi j'ai tendance à parfois formuler de, un peu, de la façon la plus correcte ce qu'ils sont en train de dire.*

Ces réflexions nous laissent entendre qu'il n'est pas toujours facile pour les enseignants d'avoir naturellement recours aux affordances à leur disposition qui sont, comme le souligne Samia, un moyen pour apporter une rétroaction corrective efficace. Même si l'enseignement en ligne est une orchestration subtile de différentes modalités, celles-ci peuvent prendre à certain moment une place particulière les unes par rapport aux autres. C'est ce que certains chercheurs appellent la mise au premier plan ou « *foregrounding* » et la mise à l'arrière-plan ou « *backgrounding* » (Kress, Jewitt, Ogborn & Charalampos, 2001 : 35). Bien qu'elles soient le plus souvent en co-présence, une modalité pourra prendre le premier plan par rapport à d'autres à certains moments de l'interaction, ce qui est le cas de la modalité écrite dans les deux séquences suivantes.

L'analyse de la transcription 5 ci-dessous nous montre l'apparition d'une *fenêtre potentiellement acquisitionnelle* lors du passage au premier plan du clavardage par rapport à la modalité voco-verbale. En se basant sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (De Pietro & al., 1989) qui rassemblent sur un nombre restreint de tours de parole des marques indiquant une focalisation sur la forme du message propices à la modification de

l'interlangue et ce que Doughty (2001 : 252) appelle une fenêtre cognitive⁵ indiquant la juxtaposition des formes correctes et incorrectes d'un énoncé, nous proposons le concept de « fenêtre potentiellement acquisitionnelle » ci-dessous : une fenêtre potentiellement acquisitionnelle est la mise en coprésence de l'énoncé erroné et de la forme correcte dans un espace oralement et/ou visuellement proche, c'est à dire en prenant en compte à la fois la temporalité et la modalité de l'échange.

Transcription 5 : Le clavardage comme fenêtre potentiellement acquisitionnelle

1.	LIAM	d'accord hum: euh: des lingwistin / peut-être
2.	VICTOR	qu- qu- qu'est-ce que c'est/
3.	LIAM	lingwistin/
4.	VICTOR	chconnais pas/ [c'est quoi/]
5.	LIAM	[hum:] poisson/
6.	VICTOR	d'accord/ [alors euh:]
7.	LIAM	[c'est une] poisson
8.	VICTOR	d'accord d'accord\ est-ce que tu peux l'écrire
9.		dans l`tchat/
10.	LIAM	hum: ((Liam écrit dans le clavardage pendant 12s))
11.	CLAVARDAGE LIAM	Luiguistine
12.	VICTOR	d'accord/ je crois qu'en français c'est/
13.	CLAVARDAGE VICTOR	[Langoustine]
14.	VICTOR	[langoustine]
15.	LIAM	oui euh: c'est c'est le: le même le même chose
16.	VICTOR	d'accord

Dans cet épisode suivi d'une rétroaction corrective, l'apprenant (Liam) avait pour tâche de proposer un menu pour un camion restaurant dans un quartier de Lyon. Il suggère des langoustines mais sa prononciation ne permet pas à l'enseignant (Victor) de le comprendre. Victor lui demande de clarifier le mot (ligne 2) mais l'apprenant le répète à l'identique. L'enseignant demande à son apprenant de changer de modalité (« tu peux l'écrire dans le chat ? ») ce qui lui permet de clarifier sa compréhension. Il peut ensuite apporter une rétroaction corrective dans la même modalité que celle utilisée par l'apprenant (le clavardage) et proche de l'erreur à la fois temporellement et spatialement (espace visuel du clavardage). Victor prononce quasiment simultanément le mot langoustine et permet à Liam d'avoir accès à la représentation écrite et visuelle en quasi-synchronie. Ce changement de modalité ouvre une nouvelle fenêtre potentiellement acquisitionnelle à la fois à l'oral et à l'écrit. L'apprenant ratifie la proposition de Victor (ligne 15) même s'il n'y a pas de reprise de la prononciation.


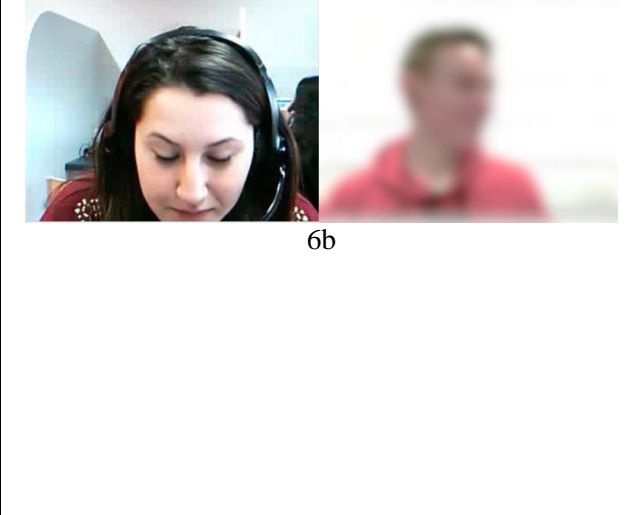
Outre la possibilité d'ouvrir une fenêtre potentiellement acquisitionnelle dans une modalité choisie, le clavardage permet également de soulager la tension lors d'épisodes de négociation du sens parfois longs et difficiles en synchronie (cf. transcription 6) et occasionnant une charge cognitive importante pour les apprenants (Levy et Stockwell, 2006).

⁵ « an “immediately contingent focus on form” and afford a “cognitive window” (Doughty, 2001 : 252)

Nous allons nous intéresser ci-dessous à une rétroaction corrective de l'enseignante (Samia) portant sur la compétence sociolinguistique de l'apprenant Sean. Samia, lui indique que le vouvoiement n'est pas la forme attendue dans leurs interactions en ligne et qu'il peut utiliser le tutoiement (une distinction toujours complexe pour les apprenants de français).

Cette rétroaction a donné lieu à une longue séquence d'incompréhension d'une durée totale de 2min10 découpée en trois parties (transcriptions 6, 7).

Transcription 6 : Ménager des pauses dans l'interaction

 <p style="text-align: center;">6a</p>	<p>1 SAMIA angela elle me dit 2 tu\ donc tu peux 3 faire pareil/ 4 SEAN <u>de quel sujet/ oui\</u>^a</p>
 <p style="text-align: center;">6b</p>	<p>5 SAMIA non\ alors j`vais 6 t`l`écrire\ <i>((Samia écrit dans le clavardage pendant 15s))</i>^b 7 CLAVARDAGE SAMIA quand tu 8 me parles tu peux me 9 dire tu 10 SAMIA quand tu me parles 11 tu peux me dire tu/ 12 SEAN °quand tu me parles/ 13 (inaud.)^o <i>((Sean lit à voix haute dans le clavardage))</i> 14 SAMIA au lieu d`me dire 15 VOUS allez bien tu 16 peux me dire TU vas 17 bien/ 18 SEAN oui je suis bien\</p>

Dans la première ligne de la Transcription 6, on remarque que Sean est dans une posture attentive, penché vers l'avant avec un regard fixé vers le centre de l'écran et déploie tous les moyens possibles pour résoudre son problème de compréhension. Après 36 secondes d'incompréhension répétées, Samia décide (avec une pointe d'irritation dans la voix) d'écrire son explication dans le clavardage et indique ce changement de modalité à Sean « non\ alors j`vais t`l`écrire\ ». Samia, regarde le clavier et tape la phrase pendant quinze secondes, ce qui permet à Sean de se retirer momentanément de l'échange et de plaisanter avec un apprenant se trouvant à côté de lui.

Ce changement de modalité permet alors de soulager la tension de la communication en ménageant une pause dans l'interaction mais aussi dans le fait de soutenir cette proximité visuelle et ces gros plans sur le visage de l'autre qui peuvent paraître intrusifs lorsqu'ils durent longtemps. Cette difficulté à soutenir le regard de l'autre par visioconférence est bien résumée par une enseignante qui explique :

Extrait 5 : Le défi de la proximité visuelle

SÉVERINE : *j'aime bien utiliser le chat parce que je trouve que ça fait une... rester tout le temps dans le face à face comme ça ça me... enfin j'ai du mal à soutenir à pendant trois quart d'heure en fait*

A partir des analyses des transcriptions 5 et 6, il ressort que le recours au clavardage permet donc de :

- S'extraire du face-à-face visuel perçu par certains comme trop impliquant.
- Soulager ponctuellement la tension communicative induite par l'interaction orale en passant à l'écrit, modalité dans laquelle davantage de lenteur est acceptable,
- Interrompre de manière moins intrusive la production orale de l'apprenant tout lui en fournissant des informations liées à la forme.
- Désambigüiser certains éléments (en particulier l'orthographe et la prononciation) d'un item lexical par le biais de leur représentation écrite.


Ces changements ponctuels de modalité (mode-switching) où l'écrit passe au premier plan combine donc des aspects cognitifs et psychologiques en particulier parce qu'ils permettent d'apporter de la redondance entre plusieurs représentations, de ralentir et dépersonnaliser l'interaction. Ils sont majoritairement opérés par l'enseignant (transcription 6) mais peuvent être réalisés par les apprenants sur demande (transcription 5). En revanche, si le recours à la modalité écrite est trop massif, la nature de l'interaction en est affectée (cf. Cohen, chapitre 7).

3.3 Distribuer la responsabilité de rétroagir

Lors d'interactions pédagogiques en ligne comprenant des dyades d'apprenants, l'enseignant est souvent amené à corriger l'un d'entre eux, le second étant momentanément exclu, ce qui peut générer de l'ennui ou un désengagement de l'interaction dans le cas où la séquence corrective s'éternise. Un des enjeux pédagogiques consiste donc à distribuer la correction entre les deux apprenants en installant des moments de correction par les pairs.

Ainsi, dans le passage suivant, l'enseignante encourage Angela (la deuxième apprenante) à expliquer à Sean la différence entre tutoiement et vouvoiement.

Transcription 7 : Apporter la rétroaction corrective par un pair

<p>1 SAMIA [est-ce] que tu m'entends sean\ 2 non\((rire)) °attends° angela <((en 3 riant))est-ce que tu peux lui 4 expliquer/> ((rire)) 5 ANGELA euh: (.) tu sais/ que vous est une 6 forme qu'on utilise pour euh: (.) pour 7 les amis/ et euh on peut dire tu/ et 8 il ne faut pas dire vous/ alors euh 9 SEAN [ah d'accord\ 10 ANGELA [tu ne:] dis pas/ euh vous êtes 11 comment/ ou mais: (.) <u>tu vas comment/</u> 12 <u>comment ça [va]/^a</u> 13 SEAN [vous] est très formel oui/ 14 SAMIA ou[i] 15 ANGELA [o]ui</p>	 <p>7a</p>
---	---

Ici, l'enseignante se met en retrait de son rôle correctif pour faire porter la correction par un apprenant et inciter « le deuxième apprenant à s'impliquer dans les difficultés rencontrées par le premier tout en mobilisant ses propres connaissances » afin favoriser l'étayage entre pairs (cf. Dejean et Sarré, chapitre 5). Cela permet tout d'abord à l'apprenant en difficulté d'avoir un modèle linguistique moins éloigné de son interlangue (Selinker, 1972). Ensuite, en répartissant la responsabilité de rétroagir cela diminue l'asymétrie qui existe entre apprenants et enseignants même s'il revient à ces derniers le rôle de valider la rétroaction qui est proposée (ici en hochant de la tête – image 7a).

Enfin, les intérêts de distribuer la responsabilité de corriger sont multiples car cela permet :

- d'augmenter le temps de parole des apprenants par rapport à celui de l'enseignant,
- d'offrir la possibilité à l'enseignant de vérifier la compréhension de l'apprenant qui explique,
- de mettre en place une routine de prise de parole entre pairs dans l'objectif d'éviter une communication uniquement verticale qui passerait systématiquement par l'enseignant.

Pour ce faire, il semble important de solliciter les apprenants régulièrement lors des séquences de rétroaction correctives.

4. Clôturer la séquence de rétroaction corrective

Des rituels interactionnels pour clore les séquences de rétroaction semblent être mis en place par les enseignants en ligne. Dans la modalité voco-verbale un énoncé évaluatif (*très bien, bien, oui*) ou un marqueur de transition (*okay, d'accord*) est généralement utilisé dans la clôture de ces séquences rétroactives. Ces énoncés sont souvent accompagnés visuellement du pouce levé, d'un hochement de tête ou d'un changement de regard pour le diriger directement vers la webcam. Il semblerait que les enseignants prêtent attention à rendre saillants ces signes visuels, par exemple en cadrant bien le geste dans la webcam ou en maintenant le geste dans la pause qui suit leur énoncé.

Les clôtures de la séquence de rétroaction corrective ne sont pas utilisées simplement pour encourager l'apprenant en offrant une réaction à sa réponse mais indiquent également un glissement d'une 'focalisation sur la forme' à une 'focalisation sur le sens'. La fermeture de la parenthèse de correction dans l'interaction a été décrite comme *mode-switching* (alternance de modalité⁶) par Walsh (2006). Nous postulons que ces signes visuels, accompagnés verbalement par des énoncés évaluatifs ou de transition, ne ferment pas simplement la séquence de rétroaction corrective mais pourrait également être interprétés en tant qu'*indices de changement de rôle*. Pour le dire autrement, ces indices permettent à l'enseignant en ligne de signaler le fait qu'il sort de son rôle de correcteur pour revenir à un rôle d'interactant et à une posture davantage tournée vers la conversation. Ces transitions illustrent parfaitement ce qui se joue dans une conversation pédagogique pendant laquelle l'interaction oscille entre visées didactiques et visées interactionnelles avec des orientations majoritaires qui varient selon les enseignants (cf. Guichon et Drissi, 2008).

⁶ Mode pédagogique et non mode sémiotique


Dans la gestion de ces moments, les enseignants font preuve de « flexibilité communicative » définie par Cicurel (2011 : 175) comme la capacité d'un enseignant à « réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant » et « la faculté d'accepter une modification d'une trace initiale sans pour autant perdre l'objectif pédagogique ». Cette flexibilité communicative ne comprend pas simplement la possibilité de réagir à des paroles spontanées de l'apprenant mais également d'utiliser ces moments d'interaction pour convertir la production des apprenants en données d'apprentissage. Les séquences correctives sont autant de parenthèses dans l'échange qui reste toutefois orienté vers la construction du sens. Ainsi, la flexibilité communicative englobe la capacité d'un enseignant à modifier ses postures interactionnelles pour marquer des moments pédagogiquement différents (enseignant-correcteur/interactant) à l'intérieur de la conversation pédagogique.

Les indices de changement de rôle qui permettent à l'enseignante de marquer le fait qu'elle sort de son rôle de correcteur pour revenir à son rôle d'interactant sont souvent explicites. Comme l'indique Guichon (chapitre 1), il existe un « brouillage de posture interactionnelle » en ce sens que l'enseignante indique qu'elle se positionne comme amie mais que son rôle d'enseignante subsiste néanmoins et qu'elle doit jongler entre les deux. Nous remarquons également que l'enseignante offre une justification concernant la raison pour laquelle elle a corrigé l'apprenant et qu'elle porte sur un oubli plutôt que son rôle de correcteur.

On peut postuler que le contrat didactique qui consiste à mettre en présence deux ou trois personnes du même âge environ et à leur demander de converser sur un type informel tout en étant en situation d'apprentissage et d'évaluation formative constante a un impact sur le contrat de correction. Ce contrat apparaît particulièrement lors des phases de clôture des séquences de correction. Les enseignants semblent être amenés à adoucir leurs corrections dans le mode visuel pour faciliter le changement de posture.

Dans le passage ci-dessous, Adèle clôt une longue séquence de rétroaction corrective portant sur un problème de prononciation de son apprenante Alannah (qui tente de prononcer correctement le mot « prononciation »). L'encouragement de l'enseignante ci-dessous est à la fois le point d'orgue de cette rétroaction (image 8a) et l'annonce de sa clôture finale.

Transcription 8 : Clôre la séquence de rétroaction corrective

 <p>8a</p>	1	ADÈLE	<u>mh/</u> [mh/] ^a
	2	ALANNAH	[tion]
	3	ADÈLE	[TION\]
	4	CATRIONA	[((rire))]
	5	ALANNAH	[pronon-/] [prononNATION]
	6		pro[nont]- <(en riant) ["oh/god:"]> [((rire))]
	7		
	8	ADÈLE	[bien/] ^b (.) [essaye
	9		de le dire doucement] et [dis
	10		le tout douc`ment/ PRO]-NON
	11		CIA-TION\
	12	ALANNAH	PRO-NON-NA-TION:\

	<p>13 ADÈLE oui c'est MIEUX qu'au début/ 14 déjà c'est bien/ 15 ALANNAH [hm/] 16 CATRIONA [((rire))] 17 ADÈLE ((rire)) [il est dur à dire 18 hein/] 19 Alannah [j'espère\ ((rire))] 20 ADÈLE donc ça ça [t'aide/ ça vous 21 aide/]</p>
	<p>22 Alannah [ah je suis f-/ ah] je suis 23 fatiguée (inaud.) 24 ADÈLE <u>oui: je comprends\ vous</u> 25 <u>Travaillez^c beaucoup\</u></p>

On peut observer une amorce de clôture (image 8a) assez perceptible avec le pouce levé de l'enseignante, tenu et rapproché de la webcam passant ostensiblement au premier plan.

Cependant, cette clôture est avortée car elle se chevauche avec un nouvel essai de l'apprenante « *pronon-/* » qui entraîne une dernière rétroaction corrective de l'enseignante « *essaye de le dire doucement* » qu'elle termine en encourageant « *oui c'est MIEUX qu'au début/ déjà c'est bien/* ».

On peut également remarquer que le retour à un statut plus symétrique est hétéro-déclenché par l'apprenante qui a probablement vu l'amorce faite par l'enseignante et dit « je suis fatiguée » afin de sortir de la phase de correction et « demander » la clôture de la rétroaction corrective. L'enseignante saisit cette opportunité pour revenir instantanément à son statut de pair et compréhensif. Le retour à un statut plus symétrique est accompagné d'indices de changement de rôle telle que la moue d'empathie (image 8c) qui clôt définitivement la séquence de correction et permet ensuite à l'enseignante de reprendre la conversation.

Conclusion

Etant donné l'importance que revêt la rétroaction corrective en situation d'apprentissage, il importe que les enseignants soient attentifs à fournir une rétroaction corrective pertinente au cours de conversations pédagogiques en ligne. Ce chapitre s'est employé à montrer que les enseignants disposent d'une gamme de ressources sémiotiques qu'ils peuvent mobiliser de manière stratégique pour gérer les séquences de rétroaction corrective en ligne. La combinaison de ces ressources permet d'indiquer de façon plus ou moins explicite à l'apprenant un énoncé non conforme à la norme attendue en utilisant des signaux verbaux ou coverbaux comme l'élicitation visuelle ou oralo-visuelle et de solliciter une reformulation sur tout ou une partie de l'énoncé produit (demande de clarification focalisée vs globale).

Lors de la rétroaction corrective, les enseignants disposent de riches partitions multimodales pour apporter un étayage aux apprenants qu'ils peuvent faire jouer alternativement au premier plan ou à l'arrière-plan de l'interaction. En effet, mettre par moments le clavardage au premier plan permettrait de ménager des pauses dans l'interaction ou d'ouvrir une fenêtre potentiellement acquisitionnelle dans la modalité visuelle. Enfin, clore une séquence de rétroaction corrective en s'aidant d'indices de changement de rôles verbaux permettrait aux interactants de revenir à une position plus symétrique dans l'échange et annoncerait la reprise du sujet de l'échange.

Les analyses montrent que l'approche multimodale reconfigure l'analyse des séquences de rétroactions correctives avec la prise en compte d'éléments non verbaux dans des tours de parole à part entière. L'analyse des données permet finalement de proposer trois recommandations principales aux enseignants :

- faire varier la saillance de certaines phases de la séquence de rétroaction corrective en utilisant des ressources sémiotiques adaptées : par exemple pour ouvrir la parenthèse corrective en surjouant par moment son incompréhension pour pousser l'apprenant à une plus grande précision linguistique ou au contraire en rendant la rétroaction corrective peu intrusive.

- combiner les ressources sémiotiques employées dans la parenthèse corrective en les faisant passer alternativement au premier plan ou à l'arrière-plan mais aussi en ouvrant des fenêtres potentiellement acquisitionnelles dans diverses modalités notamment grâce au clavardage. Cela pourrait contribuer à donner un maximum de chances aux apprenants de percevoir les informations.

- soulager la tension communicative en ménageant des pauses dans l'interaction grâce au clavardage, en faisant porter la correction par un pair ou encore, en revenant à une interaction plus symétrique grâce à un changement de statut (tuteur/pair) perceptible.

La nécessité d'utiliser la gamme des ressources multimodales disponibles pour fournir, aux moments opportuns, des rétroactions correctives tout en conservant un ton et une posture bienveillants constitue sans doute une compétence sémiopédagogique cruciale à développer pour les enseignants en ligne.

Références

Carroll, S. et Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in second language acquisition*, 15, 357-386.

- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classes*. Paris : Dider.
- Doughty, C.J. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. Dans R. Peter (dir.) *Cognition and second language instruction* (p. 206-257). Cambridge : Cambridge University Press.
- Doughty, C.J. et Long, M.H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language learning and technology*, 7, 50–80.
- Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). " Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11(2).
- De Pietro, J. F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (p. 99-124).
- Guichon, N. et Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques, *Les cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 185-217.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction, traduit de l'anglais par Kihm Alain*. Paris : Éd. de Minuit, (Le sens commun).
- Jewitt, C. (dir.) (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Oxon: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. et Charalampos, T. (2001). *Multimodal teaching and learning : The rhetorics of the science classroom*. London : Continuum.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif. Dans Develotte, C. Kern, R., Lamy, M.-N. (Dir.) *Décrire la conversation en ligne* (p. 173-195). Lyon: ENS Editions.
- Loewen, S. (2013). The role of feedback. Dans Gass, S. et Mackey, A. (dir.) *The routledge handbook of second language acquisition*. New York : Routledge.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition*, 19, 37-66.
- Levy, M. et Stockwell, G. (2006). Computer mediated communication. Dans Levy, M. et Stockwell, G. (dir.) *CALL dimensions: options and issues in computer-assisted language learning* (p. 84-109). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (2006). *Problems in SLA. Second language acquisition research series*. New Jersey (Etats Unis) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Norris, S. (2004). Multimodal discourse analysis: a conceptual framework. Dans LeVine, P. et Scollon, R. (dir.) *Discourse and technology : Multimodal discourse analysis* (p. 101-115). Georgetown : Georgetown University Press.
- Ricci Bitti, P. E. et Garotti, P. L. (2011). Non-verbal communication and cultural differences: issues for face-to-face communication over the Internet. In Kappas, A. et Krämer, (dir.) *Face-to-face communication over the Internet* (p. 81-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (1997). The case of the missing "no": The relationship between pedagogy and interaction. *Language learning*, 47(3), 547-583.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1986). *La pertinence: Communication et cognition*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Tardieu, C. (2008). *Quatre mots clés de la didactique des langues : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Walsh, S. (2006), *Investigating Classroom Discourse*. New York : Routledge.