



HAL
open science

Étude des séquences de rétroaction corrective dans un dispositif en ligne d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Une approche multimodale de l'oral

Julie Vidal

► To cite this version:

Julie Vidal. Étude des séquences de rétroaction corrective dans un dispositif en ligne d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Une approche multimodale de l'oral. Linguistique. Université Lumière Lyon 2, 2018. Français. NNT: . tel-03084371

HAL Id: tel-03084371

<https://shs.hal.science/tel-03084371v1>

Submitted on 21 Dec 2020

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.

Université Lumière Lyon 2

École doctorale Lettres, Langues, Linguistiques et Arts – ED 484

ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) – UMR 5191

**Etude des séquences de rétroaction
corrective dans un dispositif en ligne
d'enseignement/apprentissage du
français langue étrangère**

Une approche multimodale de l'oral

Julie Vidal

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences du Langage de
l'Université Lumière Lyon 2

Sous la direction de **Nicolas Guichon**

Présentée et soutenue publiquement le 30 novembre 2018

Composition du jury :

Françoise Blin, professeur, *Dublin City University*

Christine Develotte, professeure émérite des universités, Ecole Normale Supérieure de Lyon

Nicolas Guichon, professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, directeur de thèse

François Mangenot, professeur des universités, Université Grenoble Alpes, rapporteur

Corinne Weber, professeure des universités, Université Sorbonne Paris 3, rapporteure

Remerciements

Cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans le soutien, les conseils ou simplement la présence chaleureuse des personnes qui m'ont entourée au cours de mes années de recherche, c'est pourquoi ces pages leur sont dédiées.

Tout d'abord je tiens à remercier mon directeur de thèse, Nicolas Guichon pour la confiance qu'il m'a accordée. Je lui suis reconnaissante à la fois pour ses relectures, commentaires nombreux et précieux mais aussi pour nos discussions informelles et chaleureuses qui ont énormément contribué à faire évoluer mes représentations.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux membres du jury, Françoise Blin, Christine Develotte, François Mangenot et Corinne Weber pour avoir accepté de lire et évaluer mon travail.

De plus, je suis très reconnaissante à Françoise Blin pour sa disponibilité et pour toutes les informations qu'elle m'a transmises sur le contexte Dublinois au cours du projet mais aussi pour son accueil chaleureux à Dublin. Merci également à Christine Develotte pour son accueil lors des réunions du comité d'organisation d'IMPEC en 2016.

Une immense merci également à tous les membres du séminaire 3MA : Nicolas Guichon, Ciara Wigham, Cathy Cohen, Jean-François Grassin, Benjamin Holt, Joséphine Rémon, Angelika Verch, Salifou Koné, Elise Merlet, Karine Bouchet, pour leur présence amicale et scientifique, leurs questions et remarques pertinentes sur mon travail, mais aussi pour avoir partagé leurs recherches. Mes remerciements vont en particulier à Ciara Wigham et à Cathy Cohen pour leurs encouragements chaleureux et leur douceur au cours de ces cinq années. Un grand merci à Ciara Wigham pour sa patience et ses conseils précieux au cours des recherches menées ensemble : son soutien et son exemple ont été inestimables.

Toute ma reconnaissance va également à Sylvie Thouësny pour avoir « illuminé » mon travail lors de notre recherche sur la rétroaction corrective au cours de ma première année de doctorat, avec patience et bienveillance. Sa rigueur scientifique et nos échanges amicaux ont été précieux.

Un grand merci également à Chantal Parpette pour sa relecture rapide et minutieuse de ma partie théorie.

Je voulais également remercier tous les acteurs de la recherche scientifique en sciences du langage avec qui j'ai eu le plaisir d'échanger à de nombreux séminaires ou conférences et qui m'ont directement ou indirectement inspirée. Tout d'abord, il s'agit des membres du

laboratoire ICAR et en particulier du séminaire ADIS mais également : Marie José Hamel, Brahim Azaoui, Francine Cicurel, Marion Tellier, Charlotte Dejean, Cédric Sarré, Marco Cappellini, Eugénie Duthoit, Isabel Colón de Carvajal. Merci à Matthieu Decorde et Serge Heiden pour leur aide avec TXM. Merci aussi à Heloisa Albuquerque Costa pour son amitié et qui, en m'offrant le « Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures » de Blanchet et Chardenet (2011), se doutait certainement à quel point il me serait utile.

Je remercie de plus Isabel Colón de Carvajal pour sa fantastique formation sur l'utilisation d'une « feuille de style », pour son aide personnelle et son temps précieux lors de mes difficultés sur le document final et aussi, pour son soutien amical. Un grand merci aussi à Eugénie Duthoit pour m'avoir initiée au logiciel de gestion de références Zotero me permettant ainsi de décupler mes capacités de lecture. Merci aussi pour sa bonne humeur et sa créativité scientifique.

Mon site compagnon n'aurait jamais vu le jour sans l'aide précieuse de Daniel Valéro et Justine Lascar. Nos échanges sur la représentation des données ont été inestimables ainsi que leur aide et leur disponibilité sans faille dans les moments de « crise », en particulier à la fin de la thèse et au cours desquels ils ont toujours su trouver des solutions avec humour et une infinie patience.

Un grand merci à mes collègues doctorants, qui ont partagé les bons et les mauvais moments de ce parcours doctoral toujours avec chaleur. Mes pensées vont en particulier aux membres du *séminaire doctoral*, appelé affectueusement le « *Mickey club* » : Giovanni Ferrari, Morgane Domanchin, Benjamin Holt, Aparajita Dey-Plissonneau, Elise Merlet, Salifou Koné et Karine Bouchet. Je remercie infiniment Karine Bouchet pour nos réflexions partagées au cours de ces années de thèse et surtout pour sa présence et son aide dans « la dernière ligne droite ». Merci aussi à Benjamin Holt pour son aide précieuse tout au long de notre projet ISMAEL, que ce soit pour avoir traité et organisé les vidéos du corpus, ou pour m'avoir formée à l'utilisation d'ELAN.

Mes remerciements vont également à tous les assistants de recherches qui ont transcrit les séances et les débriefings des enseignants. Merci en particulier à Thomas Debay pour son contrecodage ayant permis la validation de nos grilles d'analyses.

Merci à l'appui administratif de Agnès Bailly et Lucie Bujon. Cette recherche n'aurait pas vu le jour sans la participation financière du LABEX ASLAN (ANR-10-LABX-0081) de l'Université de Lyon, de Campus France et de l'INSA de Lyon. Un merci en particulier à l'INSA de Lyon qui a soutenu ma recherche en me fournissant un « allègement de service » pendant deux ans mais aussi à ma responsable de service, Elisabeth Aumenier et au directeur

du centre des Humanités, Nicolas Freud, qui ont soutenu ma démarche auprès du conseil scientifique. Merci également à tous mes collègues de l'INSA pour leur patience et leurs encouragements : Lise, Laurence, Hugues, Marie, Anaïs, Morgane, Ana-Noëlle, Brigitte, Anne-Marie, Sophie, Dominique, Nicolas, Delphine, Anne et à tous les enseignants qui ont marqué mon parcours au Mexique, en Argentine et au Brésil, en particulier Adriana Calderon.

Cette recherche n'aurait jamais eu lieu sans les apprentis enseignants de Lyon 2 et les apprenants de Dublin qui ont accepté de faire partie du projet de recherche et je remercie particulièrement ceux de mon corpus d'étude car ils ont fait « partie de ma vie » pendant 5 ans : Rachel, Samia, Victor, Mélissa, Liam, Catriona, Angela, Ana, Alejandra, Sean. Merci à eux pour m'avoir également accordé leur confiance et confié leurs propos.

Merci à ma toute ma famille avec une spéciale dédicace à Thibaud, Damien, Emma, Sandy, Solenne, Laurent, Flore, David, Marie-Lorraine, Emilie, Matthieu, Camille, Dimitri, Oriane, Karine, Coralie, Christophe et tous leurs enfants pour leur affection en toutes situations. Et merci aussi aux absents, mes parents Eliane et Gilles ainsi que mon frère Florian, dont le souvenir m'a toujours portée. Merci à mes amis « du Sud » et aux « lyonnais d'adoption » qui m'ont permis de faire des pauses joyeuses dans ce travail de longue haleine. Merci en particulier à mes amies de FLE et de toujours : Morgane et Marie, pour leur compréhension, leurs encouragements et nos moments partagés.

Enfin, merci « aux hommes de ma vie » Léo et Tristan, qui m'ont donné la force de finir. Enfin, un grand merci à Léo pour son soutien sans faille et pour le temps qu'il a consacré à ce manuscrit également.

Précisions formelles

Orthographe :

Nous avons respecté les modifications orthographiques de 1990 pour l'ensemble du texte et qui concernent :

- **le trait d'union** : dans un certain nombre de mots, le trait d'union est remplacé par la soudure.

Exemples : « co-construction », « inter-universités », « sem-idirigé » deviennent « coconstruction » ; « interuniversités », « semidirigé », etc.

On conservera toutefois le trait d'union quand la soudure risquerait de susciter des prononciations défectueuses. Ainsi, nous garderons par exemple le trait d'union pour des mots composés de trois parties, tels que « techno-sémio-pédagogique » ou « voco-verbo-visuel ».

- **l'accent circonflexe** : il est supprimé sur les lettres « i » et « u », sauf dans les terminaisons verbales (exemple : « cela est dû à ») et dans quelques mots où il est nécessaire pour la distinction entre homonymes (exemple : « mûr », « sûr »).

Exemples : « entrainer », « paraître », « goûter /goût », « coût » deviennent « entrainer » « paraître », « gouter/gout », « cout », etc.

Traductions :

Toutes les traductions de l'anglais, sont les nôtres et le texte d'origine sera placé en note de bas de page. Nous avons, autant que faire ce peut, tenté de rester fidèle aux idées des auteurs que nous avons traduits et tenons à signaler que toute interprétation déviante par rapport à leurs propos est de notre fait. De plus, les propos tenus dans les pages qui vont suivre sont une reconstruction des différentes lectures qui sont venues nourrir notre réflexion et que nous avons interprétées par rapport à notre objet de recherche. D'ailleurs, ces propos peuvent être ponctués parfois « d'emprunts » malgré-nous¹ mais toujours dans l'optique de livrer une interprétation personnelle des différents concepts abordés.

¹ Cambra Giné (2003) indique qu'il s'agit de 5% d'emprunts environ.

Structure du texte :

Afin de faciliter le repérage intratextuel et de rendre compte de la progression de notre réflexion, nous avons opté pour une continuité dans la numérotation des chapitres, des sections et des sous-sections. Trois grandes parties se partageront neuf chapitres, numérotés de 1 à 9 et un chapitre 10 correspondra au chapitre conclusif, contenant la discussion et la conclusion générale de notre recherche. La numérotation commencera au niveau 1.1 pour le chapitre 1, au niveau 2.1 pour le chapitre 2, au niveau 3.1 pour le chapitre 3, etc. ainsi, chaque premier chiffre se réfèrera au chapitre en question.

Nous avons intégré au PDF ainsi qu' à la version papier des icônes correspondant à des hyperliens vers les données hébergées sur notre site compagnon. Nous souhaitons ainsi permettre au lecteur de visualiser une sélection de nos données anonymisées : extraits vidéo des interactions (et sous-titrés pour certains), extraits de bilan multimodaux, de bilans réflexifs des apprenants (Voicethread), et quelques audios (extraits d'entretiens ou d'audios contenus sur la plateforme), etc.

Classement des références :

Lorsque plusieurs références consécutives viennent étayer nos propos, nous avons choisi de les classer par ordre chronologique plutôt que par ordre alphabétique.

Ainsi, nous verrons par exemple : (Develotte et Mangenot, 2010 ; Cicurel, 2011 ; Lemke, 2009 ; Guichon, 2013 ; Cappellini et Azaoui, 2017, etc.).

Annexes :

Les annexes de la thèse ne comportent pas de transcription écrite des interactions didactiques car celles-ci sont retranscrites dans le corps de notre texte et les extraits sont disponibles sur notre site compagnon.

Pour éviter une utilisation abusive de papier mais aussi de fournir un document trop lourd à nos lecteurs, nous avons conservé dans nos annexes uniquement les premières pages des transcriptions des entretiens que nous avons réalisés auprès des apprentis enseignants et des apprenants. Il en va de même pour la transcription des débriefings. Cependant l'ensemble des propos des participants transcrits sera remis aux membres du jury sur un fichier PDF séparé.

Site compagnon accompagnant notre thèse :

Nous avons construit un site compagnon accompagnant notre thèse et qui a pour objectif de présenter de manière synthétique, dynamique et interactive, notre recherche. Nous avons tenté, non seulement de rendre accessible nos données pour nos lecteurs, mais aussi de mettre en lumière notre raisonnement et notre démarche d'analyse. Ce site compagnon est accessible à l'adresse suivante : <http://julievidal13.free.fr/>

Mode d'emploi permettant à nos lecteurs de visualiser une partie des données de notre corpus à la fois sur format numérique mais aussi sur format papier.

1/ Pour une lecture sous **format numérique** nous avons inclus des *hyperliens* vers notre site



compagnon qui sera accessible soit en suivant les *url* données à la suite de l'œil :

2/ Pour une lecture sous **format papier** et pour avoir également accès aux données en « temps réel », nous proposons au lecteur de voir les extraits en scannant les QR code associés aux extraits et données :



Pour ce faire, il suffit de télécharger en une minute, une application « QR code lecteur » :

- sur Iphone : « Qrafter » par exemple.
- sur Android : « QR Code Reader » par exemple.

Avertissement : pour de futurs lecteurs autres que les membres du jury. Notre site étant hébergé sur des pages personnelles, les liens vers les pages internet pourront ne plus être actives au moment de la consultation. Nous prévoyons de déposer une référence de notre site compagnon sur HAL en actualisant les adresses *url* en cas de besoin.

Index :

Un travail important de représentations de nos données et de nos analyses a été réalisé et a donné lieu à de nombreux tableaux et figures dont nous proposons un index à la fin de la thèse. Nous y avons ajouté également un index des notions principales convoquées dans notre thèse. Nous ne proposons pas d'index des auteurs étant donné la présence d'une bibliographie détaillée.

Sommaire

Remerciements	3
Précisions formelles.....	7
Sommaire.....	11
Introduction générale	13
Partie 1	
Cadre théorique.....	29
Chapitre 1 : Notions liées à l'apprentissage-acquisition d'une langue étrangère	31
Chapitre 2 : La rétroaction corrective dans les interactions en langue étrangère	57
Chapitre 3 : Une approche multimodale des séquences de rétroaction corrective	99
Partie 2	
Méthodologie.....	139
Chapitre 4 : Description du contexte de télécollaboration interuniversités	141
Chapitre 5 : Recueil des données et constitution du corpus	159
Chapitre 6 : Choix de traitement et d'analyse du corpus d'étude	175
Partie 3	
Analyses et résultats	207
Chapitre 7 : Temporalités de la rétroaction corrective en ligne.....	209
Chapitre 8 : Coconstruction de la rétroaction corrective en ligne.....	233
Chapitre 9 : Trajectoires de coconstruction d'une rétroaction corrective en ligne	273
Chapitre 10 : Discussion et conclusion générale.....	299
Bibliographie.....	325
Index des auteurs et des notions.....	343
Table des figures.....	348

Table des tableaux	349
Table des transcriptions	349
Table des propos des participants.....	350
Annexes	351
Résumé / Abstract.....	406

Introduction générale

« Il y a un art de savoir et un art d'enseigner. »

Cicéron

« Ce qui compte, ce n'est pas une oeuvre, c'est la trajectoire de l'esprit durant la totalité de la vie. »

Joan Miró

ANCRAGE

Nous exerçons depuis bientôt vingt ans le métier d'enseignante, profession qui a toujours été la source de grandes satisfactions mais aussi de nombreux questionnements au cours de notre pratique dans des contextes et avec des publics très variés. Dans un premier temps, nous souhaitons revenir sur notre parcours professionnel personnel qui est l'origine de notre intérêt pour l'étude de la rétroaction corrective et en particulier dans un contexte d'enseignement/apprentissage (en ligne). Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur les enjeux actuels concernant la rétroaction corrective d'un point de vue de la recherche en didactique des langues et particulièrement en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue en visioconférence. Puis, nous expliciterons les objectifs de notre recherche, nous rappellerons brièvement les principales données collectées sur lesquelles notre travail s'est basé et nous ferons un résumé de la méthode utilisée pour les analyser. Enfin, dans le plan de notre travail, nous résumerons les différentes parties et chapitres qui composent ce manuscrit en tâchant de faire ressortir les intérêts et enjeux de chacun pour notre recherche. Dans la partie ci-dessous qui correspond à la « trajectoire personnelle et professionnelle » nous ayant amené à faire une thèse, nous adopterons le pronom personnel « je » avant de reprendre le pronom personnel « nous » d'usage dans une thèse.

TRAJECTOIRE PERSONNELLE AYANT MOTIVE CETTE ETUDE

Je choisis de thématiser cette première section autour de la notion de trajectoire qui va structurer une partie de mes analyses des interactions en ligne entre des apprenants et des enseignants. Avant de consacrer la majeure partie de ce travail doctoral à leurs trajectoires, il me semble pertinent de relater rapidement, ma propre trajectoire pour expliciter comment mon projet de recherche est né de l'expérience et de différents questionnements culturels et didactiques.

Lorsque les gens me demandaient, il y a cinq ans, la raison pour laquelle j'avais commencé une thèse, je répondais invariablement : « Par hasard ».

Or, après cinq années de travail sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) et notamment la rétroaction correctrice, ce qui semblait être le fruit du hasard il y a peu, représente aujourd'hui la poursuite logique d'un parcours d'enseignement commencé il y a presque vingt ans et sur lequel je souhaitais revenir rapidement ci-dessous.

En 2000, j'ai débuté dans le métier d'enseignante comme professeure des écoles en zone d'éducation prioritaire (ZEP) à Marseille et avec un public d'enfants d'une dizaine d'années (cycle 3). Après quatre années d'enseignement, j'ai eu l'opportunité de partir à l'étranger, à Ensenada en Basse Californie au Mexique où, tout naturellement, j'ai proposé mes services pour enseigner le français à la faculté de langues. J'y ai obtenu un contrat pour enseigner le français à des enfants (à ce moment-là, sans savoir qu'il s'agissait de FLE) et dans un programme pour l'enseignement précoce des langues de l'Université Autonome de Basse Californie (UABC) appelé *Cimarroncitos*. Il s'agissait de cours de quatre heures de français le samedi matin et destinés à des enfants entre 6 et 15 ans de niveaux différents. N'ayant pas de supports, dans un premier temps j'ai appliqué les méthodes « traditionnelles » de l'enseignement scolaire du français langue maternelle que je connaissais de par ma formation de professeure des écoles et de mon expérience d'enseignante en école primaire. Or, je me suis vite rendu compte que cela ne correspondait pas aux besoins ni aux attentes de mon public. C'était mon premier « choc culturel et pédagogique ». Au cours de ce semestre-là, j'ai dû m'adapter à cette « nouvelle forme » d'enseignement de ma langue maternelle. Heureusement, le programme *Cimarroncitos* proposait l'enseignement du français parmi d'autres langues telles que l'anglais, l'italien, l'allemand etc., et j'ai eu la chance d'avoir des

collègues dans les autres langues qui m'ont beaucoup appris. De plus, parallèlement à l'enseignement, je suivais moi-même des cours d'espagnol langue étrangère (ELE) où, grâce à mon enseignante Adriana Calderon, j'ai pu transférer dans mes cours de FLE, de nombreuses activités que je faisais en ELE. Après un semestre dans ce programme, je me suis orientée vers l'enseignement du français pour un public d'adultes et j'ai travaillé dans l'université Autonome de Basse Californie (UABC) avec un public composé majoritairement d'étudiants². Pendant deux ans, j'ai donc fait du « bricolage pédagogique » en m'inspirant des activités et méthodes de mes collègues de langue. J'ai également commencé à participer à des ateliers pédagogiques afin d'améliorer ma pratique et dans le but de m'adapter à mon public et au contexte d'enseignement. Je suis donc entrée dans le FLE par la pratique et en gardant en mémoire, ce premier « choc pédagogique ». Cette expérience m'avait permis de sentir, implicitement, qu'il ne suffisait pas de transposer des méthodes et compétences de l'enseignement de sa langue maternelle pour pouvoir enseigner le français langue étrangère dans un contexte autre que le milieu scolaire français.

Un deuxième « choc culturel et pédagogique » a eu lieu deux ans plus tard lorsque, en Argentine cette fois-ci, j'enseignais le FLE dans de nombreux organismes différents : à l'Alliance Française de Cordoba, dans des écoles de langues privées (Able et Set-Idiomas), dans une école de cuisine (Célia) mais aussi dans une usine, chez Renault. Si les cours à l'Alliance Française destinés à des adultes se rapprochaient de ceux que j'avais donnés au Mexique à la UABC, ils différaient par les objectifs des étudiants qui étaient très variés³ (séjour en France, amour de la langue française, progression en vue de passer un diplôme d'université, besoins pour le travail, etc.). Cependant, la grande nouveauté en Argentine a été de découvrir l'enseignement du français sur objectif spécifique (FOS) notamment pour les publics d'étudiants dans une école de cuisine et pour un public de professionnels dans une usine. Ainsi, j'ai travaillé pendant deux ans chez un constructeur automobile, Renault, où j'enseignais le français à des techniciens, des administratifs, des responsables de projets dans des cours individuels, semi-individuels (3 personnes) ou pour des groupes (environ 15

² A Ensenada, la UABC a une spécialité plutôt scientifique car elle propose des filières de sciences, d'océanologie, d'ingénieurs, etc. D'autres campus en Basse Californie sont orientés vers les sciences humaines ou les sciences de la santé (par exemple, Tijuana et Valle Dorado). Les étudiants devaient suivre des cours de langue étrangère et c'était l'école de langues où je travaillais qui se chargeait de la formation. La particularité est que dans ce type d'école au Mexique, les cours sont également ouverts au public, c'est à dire à des adultes (actifs ou retraités).

³ Les objectifs des étudiants au Mexique étaient également variés mais ils avaient tout de même en commun, dans un premier temps, de valider des matières pour leur diplôme. Certes, certains d'entre eux avaient également d'autres projets tels qu'aller étudier en France ou travailler en français dans une entreprise plus tard.

personnes). Ces professionnels suivaient des formations en français de spécialité afin de pouvoir interagir par mail, téléphone ou lors de réunions de travail avec leurs homologues français (salariés expatriés ou collègues qu'ils rencontraient lors de séjours en France au siège de Renault situé à Boulogne Billancourt). Cette expérience en particulier a provoqué un deuxième « choc culturel et pédagogique » car, de nouveau, le contexte avait un effet important à la fois sur les contenus en français mais aussi sur les méthodes de travail. Encore une fois, il m'était demandé de faire preuve de « flexibilité pédagogique » afin d'adapter mon enseignement aux besoins de mes publics et aux contextes. De ces différentes expériences est né un véritable goût pour ma langue et pour le FLE et j'ai décidé de me former afin d'en comprendre ses spécificités en passant, par correspondance depuis l'Argentine, une maîtrise de sciences du langage à Grenoble avec option FLE. Ces apports théoriques ont vraiment éclairés ma pratique et j'ai commencé à comprendre les enjeux de l'enseignement d'une langue étrangère mais d'autres aspects soit culturels, soit liés aux contextes.

En rentrant en France en 2010-2011, je décidais de poursuivre ma formation en FLE dans le master de « Didactique du FLE » à Lyon 2 afin de répondre aux nombreuses questions que j'avais encore sur l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est à cette occasion que j'ai suivi le cours « Enseigner le FLE en ligne » proposé par Nicolas Guichon et qui a été l'origine de mon troisième « choc pédagogique ». En effet, la formation m'a permis de découvrir un nouveau contexte d'enseignement, une plateforme de cours en ligne appelée VISU, et qui a eu un impact sur ma manière d'enseigner et sur la relation pédagogique avec les apprenants, ce qui m'a passionnée. Voilà pourquoi, lorsque le projet ISMAEL a démarré en 2013, j'y ai vu une belle occasion d'étudier les phénomènes qui, dans l'enseignement d'une langue en ligne en visioconférence, pouvaient avoir un effet sur l'enseignement/apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère. De plus, cette année-là, la plateforme VISU avait évolué et proposait un nouvel outil permettant aux apprentis enseignants de fournir des rétroactions correctives multimodales asynchrones appelé « bilan multimodal ». A ce moment-là, mon objet de recherche n'était pas encore tout à fait défini mais je savais que je souhaitais étudier la relation pédagogique enseignant/apprenant pour l'acquisition du français langue étrangère dans un contexte en ligne. Ce désir découlait vraisemblablement du fait d'avoir dû m'adapter aux différents contextes cités précédemment avec le souci de faire évoluer ma pratique pour répondre aux besoins de mes apprenants tout en prenant en compte les « contraintes extérieures ». En outre, l'apparition de ce nouvel outil, le bilan multimodal, m'a semblé une bonne occasion d'en étudier les aspects positifs et négatifs.

Ainsi, comprendre la relation entre la perception des enseignants et celle des apprenants de langue étrangère a orienté mon choix vers l'étude des séquences de rétroaction corrective. Ce questionnement émane également d'un autre événement survenu au cours de mon expérience professionnelle en Argentine, où je donnais des cours particuliers à un psychiatre d'une cinquantaine d'années, Marco (le prénom a été anonymisé), dans une école de langue (ABLE). Celui-ci suivait une psychanalyse en français et partait en France plusieurs fois par an. Il était complètement débutant en français et avait notamment des difficultés en compréhension écrite pour lire le son [e]⁴. Un jour, après plusieurs semaines de cours, il est arrivé en me disant (en espagnol) :

« Julie, j'ai compris que -er se prononçait [e] ! » Et il a ajouté surpris : *« Mais tu avais déjà dû me le dire non ? J'ai vu que je l'avais noté à la fin de mon cahier »*.

Ce jour-là, c'était l'illustration parfaite pour moi du décalage qu'il y a parfois entre ce qui peut nous paraître important et clair en tant qu'enseignants et ce qui fait sens (au cours du temps) chez les apprenants. J'ai donc toujours gardé en mémoire ce désir de comprendre la manière dont les enseignants et les apprenants pouvaient combiner leurs efforts pour coconstruire du sens en langue étrangère.

C'est donc la trajectoire personnelle dont je viens de parler et les rencontres et découvertes faites tout au long de mon parcours d'enseignante et notamment d'enseignante de FLE, qu'est née l'envie de mieux comprendre les enjeux liés à l'enseignement/apprentissage du FLE et en particulier la manière dont les apprenants et les enseignants se coordonnent pour coconstruire les savoirs et compétences. Or, la majorité de mes expériences ayant eu lieu dans un contexte institutionnel ou scolaire, c'est naturellement avec un point de vue d'enseignante que j'ai abordé l'étude des séquences de rétroactions correctives et qui transparait tout au long de mon travail.

Si l'étude des séquences de rétroaction corrective provient d'un intérêt personnel tout d'abord, il n'en reste pas moins qu'il s'agit également d'un enjeu crucial dans le champ de la didactique des langues.

⁴ Marco avait du mal à repérer les différentes graphies du son [e] telles que -ai ; - er ; -et par exemple. Nous avons donc construit tous les deux et progressivement en fonction des sons rencontrés dans les textes et de ses difficultés, un glossaire répertoriant les phonèmes et leurs graphies à la fin de son cahier.

ENJEUX DIDACTIQUES DE L'ETUDE DE LA RETROACTION CORRECTIVE

Compte tenu de nos⁵ expériences, personnelle et professionnelle, et de l'objet de notre étude - la rétroaction corrective (*negative feedback* ou *corrective feedback* en anglais) - notre travail doctoral s'inscrit tout naturellement dans le champ de la didactique du français langue étrangère. L'intérêt d'étudier l'étayage et en particulier la rétroaction corrective n'est plus à démontrer (Véronique, 1992 ; Wong et Simar, 2011 ; Mackey, 2006 ; Ellis, 2009 ; Laurens, 2017). Dans la recherche en didactique des langues, l'un des enjeux majeurs est de décrire les dynamiques interactionnelles (en face-à-face ou en ligne) qui permettent aux enseignants et apprenants de coconstruire le discours (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006 ; Rivens Monpean, 2012 ; Satar, 2013 ; Azaoui, 2016 ; Mondada, 2017 ; Develotte et Paveau, 2017, entre autres). De plus pour les apprenants, il est aussi question de renforcer ou d'acquérir des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, etc. (Pekarek Doehler, 2000 ; Matthey et Véronique, 2004 ; Lyster et Ranta, 2010). En effet si notre étude s'inscrit dans le champ de la didactique, notre réflexion est à la croisée entre ce dernier et le champ de l'acquisition d'une langue seconde (ALS). Ainsi, bien que ce soit le couple enseignant/apprenant qui sera le centre de notre recherche, nous nous plaçons naturellement du point de vue des enseignants. D'ailleurs, de nombreuses recherches anglophones et francophones s'intéressent aux pratiques enseignantes (Mackey *et al.* 2007 ; Ellis, 2009 ; Guichon et Cohen, 2012 ; Laurens, 2015). Les recherches sur les stratégies développées par ces derniers lors d'interactions en langue étrangère ont permis de révéler leur « agir professoral » (Cicurel, 2011) « conçu comme l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné ainsi que l'activité mentale qui accompagne l'action didactique. Le terme agir met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un processus, complexe, entre action et pensée. » (Cicurel, 2014 : 399). En somme, la manière dont les enseignants peuvent développer leur « répertoire pédagogique » fait l'objet de nombreuses recherches dans le milieu francophone (Mangenot, 2007 ; Cadet et Tellier, 2007 ; Develotte et Mangenot, 2010 ; Guichon, 2013 ; Azaoui, 2014 a, b, c et d ; Tellier et Cadet, 2014 ; Cappellini et Combe, 2017).

Or, les technologies ont renouvelé les questionnements qui avaient lieu en face-à-face en ce qui concerne l'étude des interactions. Dans leur ouvrage, Develotte *et al.* (2001)

⁵ Nous reprenons le pronom personnel « nous » d'usage dans une thèse.

questionnent les principes qui sous-tendent la conversation en face-à-face et qui ont été reconfigurés par le numérique. Guichon et Tellier (2017) proposent, quant à eux, de prolonger ces réflexions pour étudier les effets des environnements numériques sur les interactions pédagogiques. Ils reviennent ainsi sur une situation encore mal connue, qui est l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en ligne, afin d'en relever les spécificités et de déduire les compétences que doivent développer les enseignants de langue pour enseigner dans cette configuration. En effet, les contextes d'enseignement/apprentissages des langues ayant évolué, et du fait de l'augmentation des situations ayant recours au distanciel, l'enseignement d'une langue en ligne constitue un enjeu important en didactique des langues (Kern, 2014). Ce sont donc à de nouvelles questions auxquelles tentent de répondre les chercheurs en sciences du langage. Ainsi, les études sur les interactions en ligne pour l'apprentissage d'une langue étrangère tentent de montrer comment les enseignants peuvent tirer profit des outils et affordances⁶ des plateformes de cours ou de visionconférence (tels que le clavardage par exemple) pour interagir avec leurs apprenants (Guichon et al., 2012). D'autres chercheurs ont mis au jour que les enseignants en ligne, limités par l'espace de l'écran comme « enfermés dans une boîte », produisent des gestes hors champs en général (Holt et al., 2015) et donc non visibles par leurs apprenants. De plus, le distanciel entraîne souvent un sentiment de présence de moins bonne qualité voire de distance entre les participants (Denis, 2003 ; Dejean, 2008 ; Jézégou, 2010, 2012). Or, les enseignants peuvent compenser ce sentiment de distance en tirant profit de la multimodalité pour construire leur présence pédagogique en ligne (Guichon, 2017). Enfin, les enseignants en ligne ont souvent des difficultés à gérer la temporalité des échanges (synchronie ou asynchronie) et la distorsion du « flux numérique » (Traverso, 2011) afin de savoir à quel moment fournir une rétroaction corrective à leurs apprenants tout en « préservant leur face » et leur motivation. Ainsi, la notion de temporalité est renouvelée par les technologies entraînant des « mixages temporels » (Weissberg, 1999) de plus en plus complexes. En somme, les enseignants de langue étrangère mobilisent un ensemble de ressources en puisant dans leur « répertoire sémiopédagogique » (Guichon, 2013 : 3) qui « a trait à l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques pour favoriser l'apprentissage » et que les enseignants acquièrent en général au cours de leur formation ou par leur expérience. Enfin, ces recherches dans la lignée desquelles nous nous inscrivons, posent la question des

⁶ Toutes les possibilités offertes par un environnement à un acteur (Gibson, 1979) qu'elles soient perçues ou non par celui-ci. En visioconférence, cela concerne les possibilités offertes par le micro, la webcam mais aussi par le biais du clavardage ou d'autres outils encore qui permettent aux participants de créer du sens.

effets du distanciel sur la communication et, en particulier sur la communication pédagogique en ligne. Ce sont ces réflexions qui nous ont amenée progressivement à nous proposer une question de recherche principale :

Comment les apprentis enseignants et les apprenants coconstruisent-ils les interactions en ligne et notamment au cours des séquences de rétroaction corrective ? Quels effets, la multimodalité a-t-elle sur ces interactions et sur l'étayage ?

Pour y répondre, nous présenterons tout d'abord les principaux objectifs de notre travail et la méthode utilisée.

OBJECTIFS DE NOTRE TRAVAIL

Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons participé au projet ISMAEL dans le but d'étudier les spécificités de l'enseignement/apprentissage du FLE en ligne. Ce projet est adossé à un projet de télécollaboration interuniversités ayant eu lieu entre une université à Dublin (*Dublin City University* ou DCU) et l'université Lyon 2. Ce dernier avait un double objectif : 1) former de futurs enseignants de FLE, étudiant dans un master de didactique, à développer des compétences sémiopédagogiques (Guichon, 2013) voire techno-sémiopédagogiques (Cappellini et Azaoui, 2017) notamment en ligne et 2) former des apprenants dublinois en français langue étrangère. Pour ce faire, nous avons analysé, entre autres, des « conversations pédagogiques » (Guichon et Drissi, 2008) en visioconférence ayant eu lieu pendant un semestre entre les apprentis enseignants de Lyon 2 et les apprenants dublinois de FLE au moyen d'une plateforme de cours (appelée VISU). Nous reviendrons en détail sur le contexte du projet dans la deuxième partie de ce travail.

Ainsi, au sein du projet ISMAEL, nous avons donc trois objectifs de recherche. Notre **premier objectif** était de décrire les séquences de rétroaction corrective dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en ligne et ce, dans la lignée des recherches qualitatives et dans une perspective multimodale. Nous souhaitons ainsi comprendre les effets des différentes ressources sémiotiques utilisées par les participants dans la coconstruction des séquences de rétroaction corrective à la fois d'un point de vue linguistique mais aussi par rapport à la relation pédagogique enseignant/apprenant. Notre **deuxième**

objectif était praxéologique, c'est-à-dire qu'à partir d'une meilleure compréhension du phénomène de la rétroaction corrective en ligne, nous souhaitions formuler des recommandations pour la formation des futurs enseignants. Ces recommandations portent sur la fourniture de la rétroaction corrective en français langue étrangère en général mais surtout sur la manière dont les enseignants peuvent y avoir recours au cours de conversations pédagogiques en visioconférence en particulier. En effet, les futurs enseignants de FLE auront peut-être, au cours de leur parcours, l'occasion d'enseigner dans ce type d'environnement. Enfin, notre **troisième objectif** était de proposer une représentation inédite d'un corpus multimodal pour l'étude de la rétroaction corrective mais aussi de montrer, de manière dynamique et la plus proche possible de notre raisonnement, nos choix méthodologiques et d'analyse. C'est pourquoi l'un des objectifs de notre thèse a été de mener une réflexion sur la création d'un site compagnon (<http://julievidal13.free.fr/>) s'inscrivant dans les Humanités Numériques (Le Deuff, 2014 a et b, 2017), réflexion à laquelle nous ferons référence dans la deuxième partie de notre travail.

METHODE

Notre travail s'inscrit dans la tradition des recherches qualitatives portant sur l'analyse de données écologiques de types et de nature variées (cf. Tableau 1) permettant de croiser à la fois les données mais aussi les points de vue afin d'apporter un maximum de cohérence à nos analyses. Pour étudier nos données nous avons adopté une approche multimodale selon laquelle toutes les ressources sémiotiques contribuent à produire du sens sans hiérarchisation, *a priori*, de celles-ci (Jewitt, 2008 ; 2009 ; 2014). Cette approche rompt avec d'autres approches plus classiques utilisées dans l'étude des interactions (analyse de la conversation, analyse du discours, etc.) qui accordent souvent au verbal un place prépondérante dans les interactions par rapport aux autres ressources (gestes, mimiques faciales, intonation, rythme, etc.). De plus, l'approche multimodale semble donc convenir particulièrement à notre contexte d'enseignement en ligne où l'utilisation (ou non) des affordances et canaux à disposition des apprentis enseignants et apprenants ont un effet important sur la coconstruction de l'interaction et notamment sur les séquences de rétroaction corrective. Or, si de nombreux canaux tels que le clavardage, la vidéo et l'audio sont pris en compte dans les recherches se revendiquant de l'approche multimodale, la temporalité (Lemke, 2009 ; Dubar,

2014) est souvent négligée alors qu'elle a une importance indéniable dans les échanges en visioconférence du fait des « mixage temporel » (Weissberg, 1999) rendus possible par ces environnements spécifiques.

Ainsi, au cours de notre recherche, il nous a semblé important de mettre en lumière tout d'abord les effets de la multimodalité et de la temporalité sur les séquences de rétroaction corrective tout en prenant en compte les effets du contexte de télécollaboration interuniversités. Pour ce faire, nous avons utilisé des données écologiques collectées à plusieurs mains par les différents partenaires du projet ISMAEL que nous présentons rapidement dans le tableau synthétique ci-dessous et que nous détaillerons dans la partie méthodologie. Dans la première colonne du Tableau 1, il s'agit du type de données collectées, dans la deuxième colonne d'une brève description de celles-ci et dans la troisième colonne de leur nature.

Tableau 1 : tableau synthétique des données écologiques principales comprises dans notre corpus

Données collectées	Description	Nature
Interactions apprenants-apprentis enseignants	Séances de conversations pédagogiques de 30 à 40 minutes entre des apprentis enseignants de Lyon 2 et des apprenants de FLE de Dublin.	Vidéos (transcrites multimodalement), Texte du clavardage téléchargé sur la plateforme.
Bilans multimodaux	Bilans réalisés par les apprentis-enseignants à destination de leur(s) apprenant(s) à la fin de chaque séance et récupérés sur VISU	Vidéo, audio, texte
Débriefings avec apprentis enseignants lyonnais après chaque interaction	Enregistrement audio des séances réflexives avec les apprentis-enseignants commentant les interactions ayant eu lieu la veille.	Audio (transcrit)
Bilans réflexifs de fin de cours des apprenants dublinois	Bilans multimodaux produits comme tâche évaluée lors de la formation des apprenants.	Vidéo, audio, texte
Entretiens avec les apprentis enseignants et les apprenants	Post-entretiens avec les participants réalisés par une chercheuse.	Audio (transcrit)
Plans des séances réalisés par les apprentis enseignants	Scénarios pédagogiques préparés par les apprentis-enseignants et ensuite annotés par la formatrice des apprenants et le formateur des apprentis-enseignants	Textes et images
Plans du formateur pour la formation des apprentis enseignants	Powerpoint du formateur des apprentis-enseignants utilisé lors de la première partie du cours	Power point avec texte, images et vidéos
Programme de formation en FLE de Dublin	Description du cours de Dublin avec les différentes tâches à réaliser par les apprenants.	Captures écran, texte, images
Données sur les contextes	Notes et photos prises par une chercheuse lors des cours des apprentis-enseignants et autres documents fournis par les formateurs dans chaque université (ex : curriculum, objectifs, plans de cours, guide d'utilisation de la plateforme, etc.)	Photos, textes, captures écrans, images

Ainsi, comme nous pouvons le voir dans le tableau, aux données principales qui correspondent à l'enregistrement des interactions entre les apprentis enseignants et les apprenants lors des conversations pédagogiques, s'ajoutent des bilans multimedias réalisés par les apprentis enseignants, des bilans réflexifs des apprentis enseignants et des apprenants, des entretiens menés avec les participants, des photos, des notes, des captures d'écran, des plans de cours et des données sur les deux formations à Dublin et à Lyon, entre autres. La multiplicité des supports et des données nous a permis de croiser les points de vue sur la rétroaction corrective et ainsi, de garantir une meilleure objectivation des données et de notre analyse. Nous avons adopté une méthode mixte combinant des phases d'analyse qualitative et de comptage de quelques phénomènes afin de révéler certains *patterns* caractéristiques des séquences de rétroaction corrective en ligne. Nous avons également croisé les différents niveaux d'analyse (micro, méso et macro) sur différentes échelles temporelles (synchrone et asynchrone) afin de considérer les séquences de rétroaction corrective dans leur globalité selon les recommandations de Blin (2017). De plus, nous avons pris en compte les points de vue des apprentis enseignants et des apprenants sur leur perception de la rétroaction corrective en ligne pour replacer les participants au centre de notre recherche et augmenter encore la cohérence de nos analyses. L'utilisation de leurs propos sous forme de citations permet à la fois d'illustrer certains concepts et nos analyses mais surtout de replacer les participants au cœur de notre travail et de faire entendre « leur voix ». Enfin, ce travail suit un plan classique divisé en trois parties : le cadre théorique nous conduisant vers la problématisation, la méthodologie et enfin, les analyses et les résultats, plan que nous détaillerons dans la section ci-dessous.

PLAN

Ce travail comporte trois parties subdivisées en neuf chapitres. Un dixième chapitre vient clore notre étude nous permettant de revenir sur nos résultats, de les discuter et de conclure sur nos perspectives. Au final, l'ensemble de ce manuscrit comporte dix chapitres dont nous avons souhaité une numérotation continue pour faciliter la lecture et car cela représente également, de manière symbolique, une progression de notre pensée par rapport à notre objet d'étude. Ainsi, les trois premiers chapitres constituent notre partie théorique, c'est à dire la problématisation qui nous a fourni les concepts nous permettant de formuler notre question de recherche principale.

Le **premier chapitre**, nous permettra d'aborder des notions centrales pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Tout d'abord, nous nous attacherons à détailler les notions qui sous-tendent les activités d'enseignement/apprentissage en questionnant notamment les liens entre acquisition, enseignement et apprentissage. Ensuite, nous interrogerons la relation entre apport langagier et saisie dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère mais également les effets du contexte sur l'interaction, qui dans notre environnement en ligne en particulier, est d'une importance majeure car cela renouvelle les questionnements ayant cours en classe de langue comme nous l'avons rappelé plus haut. Ces réflexions nous amèneront également à proposer une représentation inédite de la saisie en prenant en compte les indices de réaction des apprenants. Cette notion de saisie, essentielle dans notre étude, est étroitement liée à la fois au phénomène d'attention à la langue et à celui de mémorabilité que nous développerons dans une deuxième section. Une fois fait état des mécanismes interactionnels et cognitifs mis en jeu dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous nous pencherons en particulier sur les séquences qui pourraient faciliter l'apprentissage.

Le **deuxième chapitre**, nous permettra de rappeler les particularités du phénomène d'étayage au cours d'interactions et en particulier pour l'acquisition d'une langue. Nous reviendrons sur les différentes séquences potentiellement propices à l'acquisition mises au jour dans la recherche et nous préciserons ce que nous entendons par une séquence de rétroaction corrective. Nous ferons ensuite une synthèse des avancées de la recherche en didactique des langues et des différentes typologies et méthodologies utilisées pour étudier la rétroaction corrective. Cette synthèse nous permettra de montrer les avantages et les limites, pour notre étude, de l'utilisation de certaines typologies mises en place pour analyser la rétroaction corrective et de proposer ainsi d'étudier celles-ci à l'aide de « degrés de saillance ». Nous nous attacherons, dans une troisième section, à questionner un genre d'interactions propres à la « conversation pédagogique » en ligne qui « présente la spécificité de n'appartenir ni au registre de la conduite de classe ni à celui de l'échange informel » (Guichon et Drissi, 2008 : 10). Enfin, nous mettrons au jour la nécessité de prendre en compte l'aspect multimodal des rétroactions correctives en ligne et notamment leur temporalité au cours de conversations entre experts et novices en langue étrangère.

Le **troisième chapitre** sera consacré à la question des interactions multimodales. Nous proposerons d'éclaircir dans un premier temps les notions qui sous-tendent la multimodalité avant de mettre en évidence l'apport de l'approche multimodale pour analyser les séquences de la rétroaction corrective. Nous mettrons en lumière certaines difficultés qu'ont parfois les

apprentis enseignants de langue en visioconférence pour concilier les ressources sémiotiques à leur disposition, dans cet environnement spécifique, notamment pour gérer l'espace, la distance, la redondance ou la complémentarité des modes. Nous questionnerons également le lien entre densité modale, saillance et pertinence de la rétroaction corrective mais aussi les effets de la temporalité sur la coconstruction de l'interaction. La multimodalité ne se résumant pas à l'addition de différents modes mais s'attachant à extraire du sens de l'interaction entre ceux-ci (Jewitt, 2009), prendre en compte la temporalité de la rétroaction corrective est incontournable en particulier dans des environnements utilisant les nouvelles technologies. Or, cet aspect est souvent négligé dans la recherche en didactique des langues. Ces considérations nous amèneront progressivement à concevoir les séquences de rétroactions correctives non plus essentiellement de manières synchrones, asynchrones ou pluritemporelles mais plutôt comme un « trajet » où le temps, la temporalité et les différentes ressources sémiotiques ont des effets sur la coconstruction des échanges entre les enseignants et les apprenants. Ainsi dans une dernière section de ce chapitre, nous proposerons le concept de « trajectoire » de coconstruction des interactions entre les apprentis enseignants et les apprenants afin de mettre au jour les aspects à la fois cognitifs et émotifs et individuels et sociaux, liés aux séquences de rétroactions correctives. Par une synthèse de l'utilisation de la notion de « trajectoire » en sciences du langage, nous tenterons de montrer à quel point cette notion pourrait se révéler opérationnalisable dans l'étude de la rétroaction corrective.

Enfin, cette présentation théorique nous permettra de convoquer les concepts liés à l'enseignement/apprentissage d'une langue (notamment en ligne) qui seront utilisés à la compréhension de notre contexte particulier.

Ainsi, dans une deuxième partie de notre travail, les chapitres quatre, cinq et six seront consacrés à notre méthodologie de recherche. Le **quatrième chapitre** nous permettra de décrire en détail le contexte de télécollaboration interuniversités auquel est adossé notre recherche. Après avoir présenté les formations des apprentis enseignants, étudiant dans un master de didactique à Lyon 2 et des apprenants de FLE dans une *Business School* à *Dublin City University* (DCU), nous reviendrons sur les effets de ce contexte de télécollaboration (tels que la pression temporelle, le poids des programmes ou certains aspects socioculturels de chaque partenaire) sur les données collectées pour la recherche et notamment sur les interactions entre les apprenants et les apprentis enseignants.

Le **cinquième chapitre** nous amènera à décrire en détail la manière dont nous avons collecté et organisé notre corpus d'étude. Dans un premier temps et compte tenu de la complexité et de la quantité de nos données, nous préciserons comment nous avons identifié

les différentes formes que prend la rétroaction corrective dans une situation d'enseignement/apprentissage en ligne en synchrone ou en asynchrone. Puis, nous révélons les traces primaires et secondaires de la rétroaction corrective en ligne. Il s'agira tout d'abord d'identifier les traces laissées dans l'interaction en ligne et dans les bilans multimodaux réalisés par les apprentis enseignants. Il sera ensuite question de repérer les traces secondaires de la rétroaction corrective au travers des discours des participants (bilans réflexifs, débriefings et entretiens).

Le sixième chapitre, s'attachera dans un premier temps à préciser nos questions de recherche et les choix de traitement et d'analyse de nos données. Les notions mobilisées dans notre partie théorique, une bonne connaissance du contexte dans lequel s'est déroulée notre étude et la mise au jour des formes de la rétroaction corrective en ligne, nous amèneront progressivement à formuler la question de recherche principale qui a guidé notre travail. Nous évoquerons également les nombreuses questions qu'elle a fait naître et qui ont contribué à une meilleure connaissance du phénomène d'une coconstruction des séquences de rétroaction corrective en ligne. Pour répondre à notre problématique principale, nous décrirons nos choix en matière d'analyse et la manière dont nous avons combiné des phases d'analyse qualitative et de comptage, tout en ayant recours à une triangulation de nos données pour donner plus de cohérence à nos analyses. Nous décrirons d'ailleurs en détail la manière dont nous avons codé notre corpus à l'aide du logiciel d'annotation multimodal ELAN. Enfin, dans une dernière section, nous indiquerons la manière dont nous avons souhaité rendre visibles les données pour nos pairs, dans l'esprit de l'approche multimodale que nous avons adoptée, et notamment par la création d'un « site compagnon » de notre thèse, dynamique, interactif et multimodal. Ce travail s'inscrit dans les « Humanités Numériques » et dans la volonté de rendre accessible les données au public (*Open Data*). Ce site propose certains extraits des séances analysées pour notre recherche ainsi qu'une sélection des données enrichies de notre analyse. Il a pour but de mettre en valeur l'aspect « raisonnement » de notre recherche, certaines de nos analyses ainsi que « la trajectoire », par abstraction, de coconstruction d'une rétroaction corrective multimodale.

Enfin la troisième partie constituée des chapitres sept, huit et neuf aura pour objectif de présenter nos résultats. **Le septième chapitre**, permettra de révéler les différentes temporalités des séquences de rétroaction corrective coconstruites entre les apprentis enseignants et les apprenants et mettra l'accent sur le mixage temporel de celles-ci lié à notre environnement technologique. L'analyse de la saillance de la rétroaction corrective et des

réactions des apprenants permettra ainsi de mettre en lumière la polytemporalité de la coconstruction des échanges.

Le **huitième chapitre** fait état des différentes stratégies utilisées par les apprentis enseignants pour ouvrir, fournir et clore une rétroaction corrective en ligne et souligne l'aspect multimodal des échanges. Ainsi, ce chapitre permet de mettre en valeur les effets de la multimodalité sur la coconstruction de l'interaction et notamment les effets de l'utilisation de différentes ressources sémiotiques, à la fois à des niveaux individuels et collectifs mais aussi cognitifs et émotifs des participants.

Le **neuvième chapitre**, compte tenu des résultats obtenus dans les chapitres sept et huit ainsi que de la perspective multimodale adoptée, nous amènera progressivement à concevoir les séquences de la rétroaction corrective sous la forme d'une « trajectoire » de coconstruction par les enseignants et les apprenants. Ainsi, nous nous proposerons de comparer deux trajectoires de coconstruction d'une séquence de rétroaction corrective pluritemporelle à travers l'exemple de séquences portant sur la phonétique. Ces analyses nous permettront de mettre au jour les variations individuelles et collectives des interactions, variations révélées par une prise en compte de la multimodalité des échanges dans un contexte en ligne. Ce chapitre s'attèlera ainsi à rendre visible, par abstraction, les trajectoires de coconstruction de la rétroaction corrective et les effets de la prise en compte de la multimodalité sur celles-ci.

Pour clore cette étude, nous reviendrons dans le **chapitre conclusif**, sur les résultats obtenus précédemment à la lumière desquels nous envisagerons des propositions pour la formation des futurs enseignants de FLE. Nous porterons également un regard réflexif sur nos analyses en révélant les limites et biais de ces dernières, réflexions qui nous amèneront à faire des propositions pour poursuivre un travail de recherche concernant la rétroaction corrective. De plus, ce regard réflexif portera également sur notre « parcours doctoral » et sur les compétences que nous avons acquises au cours de ces quatre années de thèse. Enfin, nous imaginerons les prolongements possibles à notre travail à la fois par rapport à la rétroaction corrective elle-même, mais aussi en transposant certaines méthodologies et concepts pour de futures recherches dans notre milieu professionnel actuel, l'enseignement supérieur.

Partie 1

Cadre théorique

Ce cadre théorique est composé de trois chapitres qui nous ont permis d'explicitier et questionner des notions cruciales en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE en ligne et en particulier par rapport à notre objet d'étude, la rétroaction corrective. Ainsi, dans le premier chapitre, nous aborderons les notions liées à l'enseignement/apprentissage d'une langue. Dans le deuxième chapitre, nous reviendrons sur l'étude des interactions et sur les notions d'étayage et de rétroaction corrective qui sont des notions incontournables dans notre étude. Nous ferons une synthèse de différentes recherches ayant tenté de comprendre la place de la rétroaction corrective en didactique des langues dans des contextes de face-à-face ou en ligne. Enfin, dans un troisième chapitre, nous expliciterons le concept de multimodalité et les effets de l'approche multimodale sur l'étude de la rétroaction corrective.

Nous questionnerons, entre autres, les notions de densité modale, de saillance de la rétroaction corrective et nous proposerons le concept de « maillage » de l'interaction. Cela nous amènera également à proposer l'étude de la coconstruction des séquences de rétroaction corrective par les participants sous la forme de « trajectoires » permettant de mettre en lumière les processus cognitifs, sociaux et individuels mis en jeu par les enseignants et les apprenants lors de ces séquences.

Chapitre 1

Notions liées à l'apprentissage-acquisition d'une langue étrangère

Dans ce chapitre nous verrons des notions centrales en didactique des langues pour notre sujet d'étude, la rétroaction correctrice en ligne. Ainsi, dans un premier temps, nous reviendrons sur les concepts d'apprentissage et d'acquisition d'une langue et sur les mécanismes en jeu dans ces situations notamment en creusant les notions d'apport langagier (*input*) et de saisie (*intake*) et la relation entre elles. Dans un deuxième temps, nous mettrons en lumière la manière dont les apprenants portent leur attention sur les données langagières dans le but de les intégrer. De plus, nous interrogerons le lien qu'il peut y avoir entre l'attention, la mémoire et les discours au cours des interactions. Enfin, dans la synthèse du chapitre 1, nous expliciterons notre positionnement par rapport à ces notions au regard de notre propre recherche.

1.1 L'enseignement/apprentissage des langues

Dans l'enseignement/apprentissage⁷, et notamment dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, l'un des principaux enjeux pour les enseignants et les apprenants est de tirer profit des situations pour « apprendre ». D'après le Larousse en ligne, cette notion comporte deux acceptions :

1. du point de vue de l'apprenant, il s'agit d'acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile ;
2. du point de vue de l'enseignant, il est question d'enseigner à quelqu'un quelque chose, lui faire acquérir une connaissance, un savoir-faire, une expérience.

⁷ En utilisant les termes « enseignement/apprentissage » ainsi combinés, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur le fait que les situations didactiques ne sont pas uniquement des situations d'enseignement ou d'apprentissage mais qu'il y a toujours un « apprentissage » qui s'effectue de deux points de vue : du point de vue l'enseignant et de celui de l'apprenant dans une situation de coconstruction.

Cette volonté de favoriser l'apprentissage provient à l'origine d'un « humanisme psychologique » (Rogers, 1969) où l'importance est le développement de chacun et où l'enseignement joue un rôle particulier car dans cette perspective, cela « assigne à l'enseignement ou à l'institution la tâche de créer des apprentissages et des environnements qui favorisent la réalisation du potentiel complet des apprenants (Rogers, 1969). » (cité par Nancy-Combes *et al.*, 2015 : 5). Pour l'enseignant de langue étrangère, il s'agit donc de favoriser des situations d'apprentissage en s'adaptant aux contextes (et dans notre cas, un contexte en ligne dans un projet de télécollaboration interuniversités, (cf. 4.2). Ainsi, l'enseignant a la mission de fournir un étayage approprié pour permettre à l'apprenant de développer tout d'abord des compétences langagières mais aussi des compétences (inter)culturelles, pragmatiques, interactionnelles telles que définies par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Pour l'apprenant, il est question également de tirer profit au mieux de la situation (et de son enseignant) pour développer ses compétences dans la langue cible. Les interactions sont *a priori* verticales et régies par un « contrat didactique » (De Pietro, Matthey et Py, 1989), c'est-à-dire par un ensemble de règles et attentes plus ou moins implicites qu'ont les participants les uns envers les autres. Nous reviendrons donc dans ce chapitre sur les notions d'apprentissage, d'acquisition et d'appropriation dans une perspective interactionnelle.

1.1.1 Apprentissage, acquisition, appropriation : des notions clés en didactique des langues

Tout d'abord, il nous semble essentiel de définir ce que nous entendons par « apprentissage » dans des perspectives socioconstructiviste et cognitiviste. A la suite de Bange (1996 : 1-2), nous supportons l'idée que « l'apprentissage comporte des aspects sociaux dont s'occupe l'analyse des interactions (cf. par exemple, Mehan, 1979) et des aspects psychologiques : ce sont les processus cognitifs et motivationnels impliqués dans les actions de communication. ». Ce sont donc ces deux aspects qui vont motiver notre recherche : 1/ la coconstruction des connaissances dans les interactions sociales au travers de l'approche socioconstructiviste et 2/ la dimension individuelle de la construction des savoirs mettant en jeu les processus cognitifs des apprenants. Dans un premier temps, lorsque nous faisons référence aux « interactions », nous entendons de manière générale tout type de communication (orale et/ou écrite) entre deux ou plusieurs locuteurs humains (par opposition aux interactions hommes-machines ; Suchman, 1987) comme « lieu ouvert de coconstruction

et de transformation permanente des identités et des microsystemes sociaux. » (Cuq, 2003 : 134). Vion (1992 : 17) souligne qu'il y a une grande variété d'interactions « aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe ». En sciences du langage, lorsque nous ferons référence à la notion d'interaction, il s'agira en particulier d'interactions exolingues. Comme l'indiquent Vasseur et Arditty (1996 : 18), « rappelons que ce qu'on entend par communication exolingue ne saurait être ramené à l'interaction en langue étrangère : pour que l'on parle d'exolingisme, il faut et il suffit que la divergence entre les codes de chacun des participants devienne constitutive de l'interaction en cours (types d'échanges, orientations, focalisations, etc.). » Enfin, dans notre recherche en didactique des langues, nous parlerons le plus souvent « d'interactions didactiques », c'est-à-dire mettant en présence deux ou plusieurs participants humains (à l'oral ou à l'écrit ; en face-à-face ou en ligne ; de manière synchrone ou asynchrone) ayant des compétences asymétriques dans la langue qu'ils utilisent et dont le but, pour certains d'entre eux, est d'acquérir cette dernière. Il s'agira donc la plupart du temps d'interactions entre un expert et un locuteur non expert voire entre un enseignant et un apprenant même si, ponctuellement, nous pourrions faire référence à des interactions entre plusieurs apprenants étudiant la même langue étrangère.

Dans un deuxième temps, nous considérons les interactions en langue étrangère comme des lieux où nous pouvons observer à la fois « une constitution de méthodes favorisant l'accomplissement d'actions sociales (Garfinkel, 1967) » (cité par Duthoit et De Carvajal 2017 : 94) et un travail cognitif mettant en jeu des mécanismes cognitifs facilitant l'acquisition d'une langue. Nous rejoignons le point de vue de Pekarek (1999) qui souligne que « les formats interactifs peuvent être analysés en tant qu'espaces où convergent le travail communicatif d'intercompréhension et le travail cognitif d'apprentissage. » (cité par Cambra Giné, 2003 : 129). Le concept de Bange (1992) de « bifocalisation de l'attention » est très utile pour comprendre la simultanéité de ces deux phénomènes et leur temporalité : l'apprenant doit (simultanément, quasi-simultanément ou alternativement) porter son attention sur l'activité à visée communicative de l'échange qui, à court terme, est nécessaire pour résoudre un problème d'intercompréhension mais aussi sur la forme du message afin de développer son apprentissage à long terme. La mise en œuvre des processus cognitifs nécessaire à cette bifocalisation semble être propice à l'acquisition. La distinction entre acquisition et apprentissage est ténue et ces termes sont souvent considérés comme des

synonymes (Bange, 1996 : 8 ; Cambra Giné, 2003). Il est vrai que toute situation d'apprentissage n'entraîne pas forcément d'acquisition (sinon, il suffirait de mettre en contact un enseignant et un apprenant) car pour qu'il y ait acquisition, les interactions en langue étrangère doivent répondre à deux conditions selon Bange (1996) : se dérouler dans la « zone proximale de développement » (ZPD) de l'apprenant (Vygotsky, 1978) et permettre le développement de l'autonomie de ce dernier. Cela rejoint en partie les résultats obtenus par la linguistique de l'acquisition (ou second language acquisition en anglais, SLA) dont les plus saillants sont résumés par De Pietro et al. (1989 : 1)

– *L'acquisition se caractérise par l'autonomie des processus qui la constituent. Les facteurs extérieurs ne déterminent pas la nature de l'acquisition, mais dessinent seulement le cadre où elle va prendre place.*

– *Les résultats intermédiaires de l'acquisition se voient progressivement intégrés dans un système original qui possède au moins une partie des propriétés que l'on reconnaît généralement aux langues naturelles. Ce système n'est pas réductible à une reproduction approximative et incomplète de la langue cible, et pas plus à un mélange de formes empruntées à la fois à L1 et L2. On le désigne habituellement par le terme interlangue.*

– *L'acquisition est alimentée par des échantillons de L2 sélectionnés et interprétés par l'apprenant. On distingue d'une part les données (input), constituées par ces échantillons eux-mêmes, d'autre part les prises (intake), c'est-à-dire les résultats de la sélection et de l'interprétation que l'apprenant opère sur l'ensemble des données.*

Donc, dans la perspective acquisitionniste, pour observer s'il y a acquisition d'une langue étrangère, il est important de repérer les processus cognitifs de l'apprenant, d'étudier son interlangue⁹ et de mettre au jour la relation entre *input* et *intake*. D'ailleurs, nous proposons à l'aide d'un extrait tiré de notre corpus (Transcription 1 ci-dessous), un exemple de ce que nous appelons *apport (input)* et *saisie (intake)*. Dans cet extrait, les participants à l'interaction, une apprentie enseignante de Lyon 2 (Samia) et une apprenante de français langue étrangère de Dublin (Angela) interagissent en visioconférence. Il s'agit d'un extrait de la séance 5 où

⁸ « L'appropriation (l'apprentissage, l'acquisition, ces termes deviennent approximativement équivalents) est définie comme la transition par degrés de la régulation du comportement (verbal) du sujet par un autre compétent (de l'hétérorégulation) à la régulation de ce comportement par le sujet lui-même (à l'autorégulation), ie. au contrôle interne par le sujet de ses propres opérations : un contrôle selon les intentions et les buts visés et selon les règles de l'art, ie. selon ce qu'on connaît des règles d'emploi des moyens utilisés. » (Bange, 1996 : 3)

⁹ L'interlangue des apprenants a été définie de manière simplifiée par Lüdi (1994 : 23) : "comme l'ensemble instable, mais systématique d'hypothèses qui résultent du travail cognitif fourni par l'apprenant en construisant une grammaire mentale de la langue cible." (Lüdi, 1994 : 23)

l'enseignante demande aux apprenants de donner les différentes étapes nécessaires à la mise en place d'un projet de camion restaurant dans un quartier de Lyon :



http://julievidal13.free.fr/?page_id=40 ou



Transcription 1 : exemple d'apport et de saisie dans une interaction en langue étrangère

- | | | |
|-------------|----------------------------------|------------------------------|
| 1. Angela | et: c'est euh: | pas c'est c'est euh: pas un |
| vrai repas/ | je crois mais: quelque chose euh | "fast food" [euh:] |
| 2. Samia | | [ouais restauration] rapide\ |
| 3. Angela | °restauration rapid[e\]° | |
| 4. Samia | | [d'ac]cord\ |

Dans la ligne 1, l'apprenante indique que, dans le projet, il ne s'agira pas de proposer un « *vrai repas* » mais plutôt quelque chose de plus simple et ne trouve pas le mot pour « *fast food* ». L'enseignante propose « *restauration rapide* » (apport/*input* ; ligne 2) et l'apprenante répète la proposition à voix basse (ligne 3), ce qui correspond à une saisie (*intake*) voire même à une appropriation (*uptake* en anglais) car la forme est correcte. Nous avons choisi un exemple tiré d'une séquence de rétroaction corrective qui correspond à notre sujet d'étude mais il n'est pas rare que l'apport et la saisie aient lieu à d'autres moments de l'interaction comme lors de la négociation des consignes ou des activités, par exemple.

Dans les sections ci-dessous, nous aborderons de manière générale les notions d'apport et saisie et le lien entre les deux dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1.1.1.1 Le rôle de l'apport langagier (*input*) dans l'apprentissage d'une langue

L'apport langagier fourni par l'enseignement, appelé également *input* en anglais, correspond à l'information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé (Long, 1983). D'après Ellis (1985), il s'agit de l'information fournie par un natif ou non natif mais en général expert de la deuxième langue (ou L2¹⁰) au cours d'une interaction. Dans ce cadre-là, *l'input* est la résultante directe de l'interaction. Cependant, cette notion d'apport

¹⁰ En didactique des langues et en contexte institutionnel, nous appelons L1, la langue maternelle des locuteurs et la L2 (ou langue étrangère (LE), ou langue cible), la langue à acquérir par l'apprenant.

langagier varie en fonction des différents courants d'acquisition d'une langue seconde (ALS) comme nous allons le voir ci-dessous.

1.1.1.2 La notion d'apport langagier dans les différents courants acquisitionnistes

Dans la perspective béhavioriste, les chercheurs suggéraient que l'exposition de l'apprenant à un « modèle » de la langue cible (sans erreurs), combinée avec des séances de renforcement permettrait son acquisition. Les chercheurs s'inscrivant dans le courant béhavioriste estimaient que l'environnement linguistique était déterminant dans l'apprentissage d'une L2 et que l'acquisition se faisait principalement par imitation. Ainsi, les enseignants (les natifs ou les experts), produisaient un modèle linguistique avec des formes que l'apprenant internalisait. Dans ce modèle de l'apprentissage, *l'input* est vu comme le langage rendu accessible à l'apprenant en termes de *stimuli* :

Dans ce modèle de l'apprentissage [le béhaviorisme], l'apport fait référence à la langue rendue disponible à l'apprenant en matière de stimuli mais aussi de rétroaction corrective. (Ellis, 1985 : 128¹¹)

Dans les années 60, il y a eu un tournant avec Chomsky (1965) et le courant nativiste. Ce dernier estimait qu'il y avait peu de rapport entre l'apport langagier fourni aux apprenants et la manière dont ces derniers réutilisaient ces données dans leur production. Chomsky a appelé ce phénomène le « dispositif d'acquisition d'une langue »¹² qui minimisait le rôle du contexte d'apprentissage (le rôle externe d'apprentissage) et valorisait les mécanismes internes de l'apprenant. En effet, dans cette optique, l'apport fourni en langue cible servirait plutôt comme déclencheur pour activer le dispositif interne de l'apprenant : « *Input served merely as trigger to activate the device* » (cité par Ellis, 1985 : 12)

Dans cette perspective, l'apport langagier ne serait qu'un *stimulus* qui permettrait d'activer les mécanismes internes de l'apprenant. D'ailleurs Chomsky a comparé l'acquisition d'une L2 avec celle de la langue maternelle (ou *mother tongue* en anglais). Chomsky a montré que les bébés ne reproduisaient pas le langage imparfait et simplifié que les mères utilisaient en s'adressant à eux (considéré comme *input*), mais que ce langage leur permettait cependant d'activer leurs mécanismes internes pour acquérir certaines structures grammaticales de la L1. Au moment où le courant Nativiste est apparu, dans les années 60-70 les recherches se sont

¹¹ Toutes les traductions de citations en anglais seront les nôtres : « In this model of learning, input comprises the language made available to the learner in the form of stimuli and also that which occurs as feedback. ».

¹² 'language acquisition device' (cité par Ellis, 1985 : 12)

donc orientées vers la production des apprenants ou *output*¹³ en anglais et en particulier sur les erreurs commises à l'écrit et à l'oral par ces derniers. Certains chercheurs (ex : Larsen-Freeman, 1983) pensaient que le fait d'étudier les productions en L2 des apprenants et notamment leurs erreurs, permettrait de mettre au jour les processus internes et certaines stratégies d'acquisition de la L2. Donc le courant Nativiste s'est opposé au Béhaviorisme en montrant que l'étude des productions des apprenants n'avait que peu de relation avec l'apport langagier fourni par les natifs ou experts et il en déduisait que la production était surtout liée aux mécanismes internes de l'apprenant.

L'une des questions majeures des années 60 (et qui est encore d'actualité) était de savoir si *l'input* suffisait pour entraîner l'apprentissage. Or, d'après Ellis (1985 : 12) la recherche a montré qu'une simple exposition à la L2 n'était pas suffisante et qu'il était indispensable de fournir aux apprenants des données qui correspondaient particulièrement à leur stade de développement ou zone proximale de développement (Vygotsky, 1978).

La recherche commence à montrer que la simple exposition des locuteurs à la L2 n'est pas suffisante. Les apprenants semblent avoir besoin de données de la L2 qui correspondent spécifiquement à leur stade de développement. (Ellis, 1985 : 12¹⁴)

Enfin, dans les années 80, il y a eu un changement de paradigme avec la perspective interactionniste de l'acquisition d'une langue étrangère (dont l'origine provient de l'interactionnisme social, par exemple : Schutz, Goffman ; Garfinkel), où la situation d'enseignement/apprentissage n'est plus étudiée essentiellement par rapport à des facteurs linguistiques et où l'apprentissage n'est pas basé sur l'idée d'une compétence innée de l'apprenant mais est le résultat d'interactions avec autrui. En effet, les approches interactionnistes de l'enseignement/apprentissage d'une langue tirent leur origine des travaux sur la conversation exolingue entre locuteurs natifs et non natifs (*Alber et Py, 1986 ; Güllich, 1986 ; de Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Lüdi, 1989 ; Py, 1989 ; Dausendschön-Gay et Krafft, 1991*) et se concentrent sur le fonctionnement des interactions lui-même analysé au travers des processus discursifs. Dans cette perspective est prise en compte l'activité sociale et

¹³ Swain fait la distinction entre trois catégories de productions de l'apprenant : la production d'un énoncé (*output*), la production d'un énoncé compréhensible (*comprehensible output*), la production d'un énoncé après correction ou « production poussée » (*pushed output*) qui est par la suite définie par Swain, M. (1993 et 1995) comme le fait que l'apprenant modifie son énoncé après correction.

¹⁴ « The research is beginning to show that mere exposure to the speakers talk to L2 is not enough. Learners appear to need L2 data that are specially suited to whatever state of development they are at. » (Ellis, 1985 : 12)

réflexive de l'apprenant mais aussi les conditions contextuelles qui entraînent le développement des compétences de celui-ci.

Il ne suffit donc plus, dans cette optique, de dégager les régularités des productions d'un individu et d'en déduire les éléments d'un système linguistique ou d'un développement cognitif. Concevoir l'acquisition comme processus sociocognitif oblige à la penser comme phénomène situé dans des contextes sociaux variés et configuré par ces mêmes contextes, et à penser l'apprenant dans ses relations sociales, dans ses processus interprétatifs, dans ses représentations du monde. (Pekarek Doehler, 2000 : 2)

L'étude du rôle constitutif de l'interaction est essentielle pour décrire la coconstruction du discours par les interactants et de ce fait, les processus et les produits de l'apprentissage. Comprendre le rôle du contexte dans l'interaction est donc primordial pour ce faire (cf. section ci-dessous).

1.1.1.2.1 La place du contexte *dans* et *pour* l'interaction

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue dans des contextes scolaires, ceux-ci ont souvent été considérés comme des « non situations » ou « contextes zéro » (Porquier et Py, 2004 : 11) qui permettraient au chercheur d'observer des fonctionnements linguistiques « purs ». Dans d'autres cas, même quand le contexte est pris en compte, il semble parfois être assimilé à un simple « cadre » extérieur à l'interaction. L'analyse des conversations exolingues, l'ethnométhodologie, l'ethnographie de la communication et l'approche interactionnelle ont, quant à elles, mis en valeur l'importance de la prise en compte de ce dernier dans les interactions. Le contexte des échanges en langue étrangère n'est pas seulement considéré comme un second plan où se déroulerait l'interaction mais est envisagé comme un système dynamique, négocié, redéfini par les participants et évoluant en temps réel (ex : Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Mondada, 2006) :

Il résulte de cette orientation¹⁵ que le contexte n'est jamais une dimension "extérieure" à l'action qui viendrait l'éclairer, l'expliquer, ou la structurer ; le contexte émerge réflexivement de la manière dont les participants organisent leur action, en s'ajustant à ce qu'ils interprètent comme constituant les

¹⁵ Il s'agit de l'orientation de l'ethnométhodologie et de l'analyse de la conversation par rapport à la prise en compte du contexte dans les interactions.

propriétés du contexte, qu'ils configurent ainsi en retour d'une manière spécifique. Le contexte qui en résulte est un accomplissement indissociable de l'action qui y contribue. Mondada (2006 : 117)

En didactique des langues, le contexte joue un rôle essentiel dans l'analyse des interactions comme le soulignent de nombreux auteurs (Cambra Giné, 2003 ; Porquier et Py, 2004). Nous retiendrons d'ailleurs la définition du contexte proposée par Cambra Giné (2003 : 52) qui signale qu'on ne peut pas observer un événement sans prendre en compte « les autres phénomènes où il est enchâssé » :

On peut entendre par contexte l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit. (ibid.)

Dans cette perspective, le contexte entendu comme l'ensemble des traits relatifs aux participants (leur parcours, leur représentations, leur histoire, leur caractère, leur position socioéconomique, leur origine, etc.) et à la situation d'enseignement/apprentissage (ex : en ligne ou non, en situation scolaire ou informelle, etc.) est constitutif de l'interaction et entre autres, des données de *l'input*. Or si le contexte joue un rôle prépondérant dans l'interaction en tant que constituant de celle-ci, la manière de traiter ce contexte dans l'analyse des interactions ne fait pas toujours l'unanimité. Ainsi, Pekarek (2000 : 3) suggère qu'il y a des contradictions dans plusieurs courants interactionnistes en ce qui concerne la prise en compte du contexte, ce qui ne nous a questionnée :

Se situer dans une perspective interactionniste sur l'acquisition ne se résume pas à considérer comme liées les dimensions cognitive et interactive. Dans de nombreuses discussions qui traitent des phénomènes d'acquisition sur la base de données interactives, l'interaction reste limitée à fournir l'occasion pour l'intériorisation du système linguistique, l'apprentissage consistant en cette intériorisation. (ibid.)

Dans son article, Pekarek (2000) indique¹⁶ que certains travaux comme ceux de Long (1983) et Ellis (1999) sur *l'input* et *l'output* se revendiquent du courant interactionniste alors qu'ils considéreraient l'interaction que comme un cadre « prétexte » à obtenir des données

¹⁶ Il en va bien sûr de notre propre interprétation de son article.

langagières. Selon elle, d'autres chercheurs en revanche tels que Py, Bange, Lantolf et Pavlenko par exemple, prendraient en compte l'interaction comme structurant le processus de développement lui-même et répondraient donc à une « véritable » approche interactionniste :

L'approche interactionniste, par opposition à ces conceptualisations [celles de Long et Ellis], se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. (Pekarek, 2000 : 3)

Or, d'après nous, ces différentes sensibilités ne s'opposent pas forcément dans la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde. Nous pensons que ces conceptions de l'interaction ne sont pas exclusives mais représentent des « nuances » d'une même approche interactionniste. En effet, il semble parfois avantageux de s'orienter alternativement vers une tradition plutôt francophone ou vers une tradition plutôt anglosaxonne de l'analyse des interactions en fonction du grain d'analyse choisi. Comme l'indique Mondada (2006 : 121), la prise en compte de tous les éléments d'un contexte n'est pas toujours pertinente en fonction du phénomène que l'on souhaite étudier :

La question qui se pose pour les catégories comme pour les autres dimensions du contexte est celle de savoir comment décider de la pertinence d'une dimension contextuelle plutôt qu'une autre - en sachant que tous les aspects du contexte ne sont pas également pertinents (et "conséquentiels") pour l'organisation détaillée de l'action des participants. (Mondada, 2006 : 121)

Donc, il peut être utile par moments de négliger ou de mettre en valeur certains éléments du contexte constitutifs de l'interaction en fonction du grain d'analyse choisi (macro, méso ou micro) tout en conservant une perspective interactionniste.

En résumé¹⁷, en ce qui concerne le rôle de *l'input* dans l'acquisition d'une L2, le point de vue behavioriste met l'accent sur l'importance de l'apport langagier, qui est traité en termes de stimulus et feedback. Les Nativistes minimisent le rôle de *l'input* et expliquent le

¹⁷ « The behaviourist view emphasizes the importance of the linguistic environment, which is treated in terms of stimuli and feedback. The nativist view minimizes the role of the *input* and explains language development primarily in terms of the learner's internal processing mechanisms. The interactionist view sees language development as the result both of *input* factors and of innate mechanisms. Language acquisition derives from the collaborative efforts of the learner and his interlocutors and involves a dynamic interplay between external and internal factors. » (Ellis, 1985 : 129)

développement langagier en termes de mécanismes internes de l'apprenant. Le point de vue interactionniste voit le développement du langage comme le résultat conjoint de facteurs externes et de mécanismes internes. Dans cette perspective, l'acquisition du langage provient d'un effort collaboratif de l'apprenant et de ses interlocuteurs et implique une interaction dynamique entre des facteurs externes liés, voire fournis, par le contexte et des mécanismes sociognitifs de l'apprenant que nous mettrons au jour en explicitant la notion de « saisie » ou *intake* dans la partie ci-dessous.

1.1.1.3 Lien entre apport langagier et *saisie* dans l'apprentissage d'une L2

Depuis de nombreuses années, la relation entre l'apport langagier et la saisie (appelée aussi *intake* en anglais) est questionnée dans les recherches en acquisition d'une seconde langue (par exemple : Chaudron, 1985 ; Véronique, 1992). Un peu plus récemment, Wong et Simard (2001) font état des différentes traductions dans plusieurs articles en français du mot *intake* et des conceptions qu'il en découle. En effet, les auteures indiquent qu'il y a plusieurs manières d'envisager la notion de saisie dans la recherche francophone et que ces différentes conceptions sont révélées notamment par la diversité des termes utilisés pour la définir tels que *saisie* (Corder, 1980 ; Frauenfelder et Porquier, 1979 ; Véronique, 1992), *prise* (Py, 1989), *appropriation* (Lieven et Pine, 1993). Les auteures indiquent qu'il y a trois grandes conceptions de la saisie dans les recherches en acquisition d'une L2 : la saisie comme produit (données relevées ou intégrées dans la production), la saisie comme processus d'acquisition (transformations cognitives) ou la saisie à la fois comme produit ET processus d'acquisition. Il nous semble donc primordial de mettre en évidence différentes conceptions de la *saisie* dans la recherche en sciences du langage.

1.1.1.3.1 La saisie comme déclencheur d'une activité cognitive potentiellement propice à l'acquisition

Dans la conception de la saisie comme déclencheur d'une activité cognitive (et non comme l'activité cognitive elle-même), les chercheurs font une distinction entre ce qui a été repéré par l'apprenant et ce qui a été intégré par ce dernier. Dans ce cas, la saisie est vue comme une première étape de l'appropriation à laquelle il faudrait appliquer un traitement afin de la transformer en acquisition. Il semblerait donc ici, que les données perçues de *l'input* soient mises en mémoire momentanément puis traitées a posteriori comme l'indique Gass

(1997 : 23¹⁸) : « *la saisie peut être conceptualisée comme l’apport perçu [par l’apprenant] et qui a été traité plus tard* ». Gass distingue donc plusieurs phases dans le processus dynamique de l’acquisition : « *input aperçu, input compris, intake, intégration, output* » (traduction de Cappellini, 2014 : 98). L’apprenant doit donc dans un premier temps repérer certaines données de *l’input*, les comprendre avant de les saisir pour ensuite les traiter, les intégrer et produire un énoncé en L2 (appelé aussi *output*). Cela rejoint le point de vue de Wong et Simar (2001 : 4) qui définissent la saisie non pas « *comme étant la partie de l’input qui a été intériorisée par l’apprenant mais plutôt comme la partie de l’input qui a été relevée et qui est disponible pour des traitements ultérieurs. Ainsi, sans toutefois être nécessairement intégrée au système langagier de l’apprenant, l’information saisie a le potentiel pour l’être éventuellement.* ».

Ainsi, Gass, Wong et Simar (2001) estiment que dans l’acquisition d’une langue seconde, il peut y avoir saisie de données langagières sans que celles-ci soient intégrées au système langagier de l’apprenant, c’est-à-dire à sa production (ou *output*). En suivant cette idée, la saisie correspondrait donc à des données langagières perçues par l’apprenant qui auraient le potentiel d’être traitées et assimilées ultérieurement. D’autres chercheurs (cf. partie ci-dessous) considèrent la saisie comme un processus cognitif de traitement de l’information en lui-même.

1.1.1.3.2 La saisie comme processus cognitif de traitement de l’information

Toutes les données langagières fournies par le natif ou l’enseignant pendant l’interaction ne sont pas toujours accessibles par l’apprenant car, soit elles ne sont pas compréhensibles, soit celui-ci n’a pas porté son attention dessus. Frauenfelder et Porquier (1979 : 44) définissent la saisie comme étant « *ce qui est effectivement reçu ou compris* »¹⁹. D’après le modèle de Krashen (cf. *l’input hypothesis* de Krashen, 1980, 1985), pour qu’il y ait saisie des données de l’apport langagier et que l’appropriation se fasse, il faut que *l’input* soit compréhensible²⁰ et affectivement marqué. Donc, dans cette perspective, seule la partie traitée est considérée comme saisie :

¹⁸ « *Intake can be conceptualized as apperceived input that has been further processed* » (Gass, 1997 : 23)

¹⁹ Dans notre étude, nous utiliserons d’ailleurs le terme de « *réception* » ou de « *réaction de l’apprenant* » pour parler des informations en L1 qui sont potentiellement saisies et traitées par l’apprenant (cf. 1.1.1.3). On utilisera de manière équivalente le terme de « *réaction* » de l’apprenant pour qualifier les manifestations observables chez l’apprenant de la saisie.

²⁰ Chaudron (1983) a critiqué le modèle de Krashen en indiquant que cela amenait parfois les locuteurs à simplifier de manière excessive leurs énoncés ce qui aurait pour conséquence non pas la production d’un *input* compréhensible par le locuteur expert mais des productions ambiguës, redondantes et prêtant à confusion.

L'ensemble de l'apport disponible n'est pas traité par l'apprenant soit parce ce dernier ne l'a pas repéré soit parce qu'il n'a pas été compris. Nous nous référerons à la partie de l'apport qui est traitée ou « perçue » comme correspondant à « la saisie ». (Ellis, 1985 : 127²¹)

La saisie pour Py (1989) correspond également au moment où l'apprenant sélectionne et restructure les données de *l'input*. Or, du fait d'une asymétrie fréquente entre les compétences en réception et production de l'apprenant²² ainsi que différents obstacles liés à la communication, il est souvent difficile de faire le lien entre les données de la L1 (*input*) et la saisie (*intake*) :

Les données sont à la fois des objets de discours et des objets de perception. En tant qu'objets de discours, elles sont prises en charge par des énoncés – c'est-à-dire par des structures formelles et des modes de transmission. En tant qu'objets de perception, elles sont sélectionnées et restructurées par l'apprenant au moment où elles donnent lieu à « prise » par ce dernier. Les prises effectives sont ainsi conditionnées par le répertoire linguistique disponible chez l'apprenant au moment où les données sont produites. Comme ce répertoire est caractérisé par des asymétries variables, et que les modes de transmission sont parsemés d'obstacles, il est fort probable que données et prises ne coïncideront pas toujours, et que ces déphasages joueront un rôle important au sein du couple acquisition/interaction. (ibid. : 85).

Ci-dessus, Py indique que les données de la L1 sont observables sous deux formes : ce sont des objets de discours qui laissent des traces dans l'interaction (en général dans l'interlangue de l'apprenant) mais aussi des objets de « perception », c'est-à-dire en partie liés à l'attention de l'apprenant (cf. 1.2). D'ailleurs, Porquier et Py (2004) font une distinction entre la prise et la saisie. La prise serait une partie de *l'input* directement repris par l'apprenant et intégré dans son discours sans produire des effets cognitifs très marqués (quasi automatiques) notamment à la suite de ce que l'on appelle les reprises ou « *recast* » alors que la saisie demanderait un effort de traitement supplémentaire par rapport à la prise et donc mettrait en jeux des processus cognitifs plus poussés :

²¹ « Not all the available input is processed by the learner, either because some of it is not understood or because some of it is not attended to. That part of the input that is processed or 'let in' will be referred to as intake. » (Ellis, 1985 : 127)

²² Nous avons mis au jour un exemple cette asymétrie entre réception et production dans la partie méthodologie notamment grâce à une triangulation des données réalisée en utilisant les témoignages des apprenants en plus de l'analyse des discours et des interactions (cf. 6.1.3).

Alors que la prise est un acte qui s'inscrit dans un discours (le terme de 'prise' évoque celui de 'reprise'), la saisie est un acte cognitif, à savoir l'intégration de la prise dans l'interlangue. (Porquier et Py, 2004 : 37)

Py (1989) fait aussi la distinction entre la « prise » et la « prise effective » (appelée aussi assimilation ou *uptake*²³), cette dernière a lieu lorsque le répertoire linguistique permet à l'apprenant de produire un énoncé attendu et contenant une partie de *l'input*. Dans un autre article, Porquier et Py (2004) renforcent la distinction entre les moments où l'apprenant intègre les données dans son discours par réflexe et les moments où il fait des efforts cognitifs marqués pour ce faire. Dans le premier cas, les auteurs parlent d'une *prise par usage* car l'apprenant prend la donnée au vol et l'utilise immédiatement dans son énoncé, pour continuer sans interrompre la séquence en cours et dans le deuxième cas, il s'agit d'une *prise par mention* qui implique une opération de décontextualisation d'une partie de l'énoncé puis de recontextualisation de celui-ci, ce qui correspond à un « cycle de contextualisation » (*ibid.* : 34). La décontextualisation se rapporte donc au moment où une partie de l'énoncé est sorti de son contexte afin d'être traité pour lui-même (pour l'expliquer, le reformuler) et la recontextualisation est le moment où l'énoncé est replacé dans le contexte afin de poursuivre la conversation principale²⁴.

Conclusion intermédiaire : représentation graphique des degrés de saisie

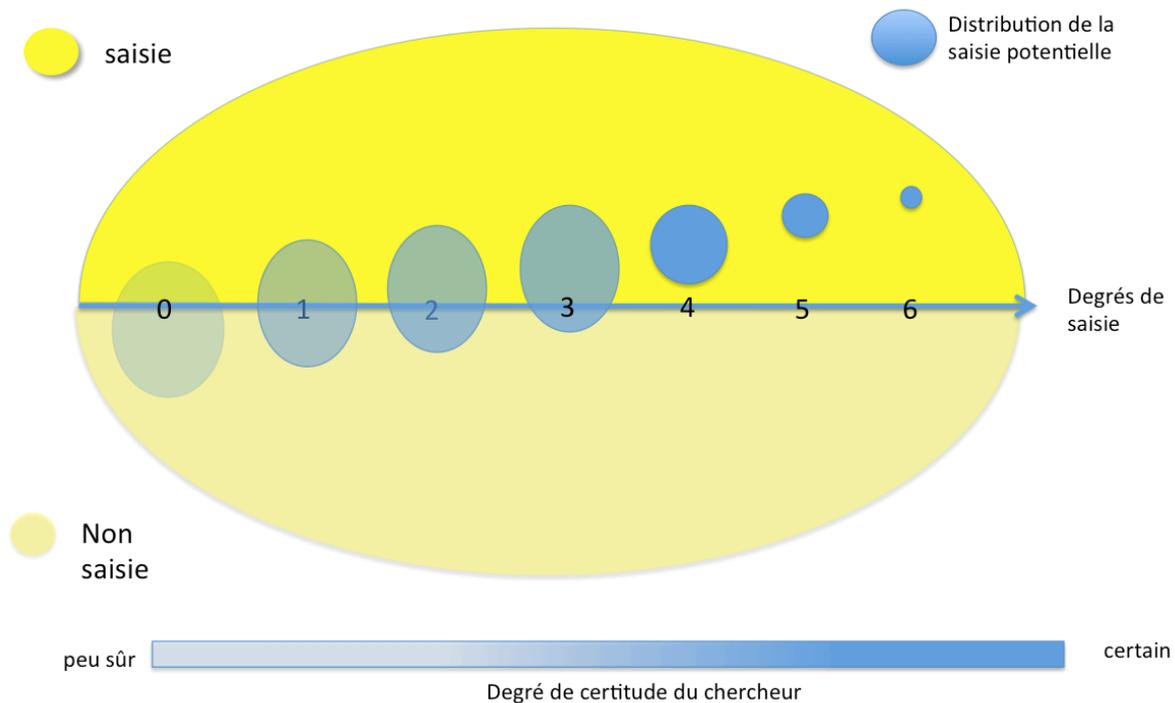
En résumé, dans la section ci-dessus, nous retenons que la saisie est considérée comme un processus cognitif de traitement des données langagières de la L1 entraînant des efforts cognitifs plus ou moins marqués et que l'on peut observer soit grâce aux traces du travail cognitif engagé par l'apprenant soit grâce aux traces relevés dans son interlangue. En ce qui concerne notre étude, nous nous plaçons dans une conception de la saisie à la fois comme déclencheur d'une activité, processus et produit. En effet, même dans le cas où certains chercheurs considèrent qu'il y a d'abord perception et mise en mémoire des données de la L1 pour un traitement différé de l'information (cf. 1.1.1.3.1), nous considérons que la mise en

²³ Pour certains chercheurs, *l'uptake* est liée à l'acquisition (ex : Ellis, Basturkmen, et Loewen, 2001) alors que pour d'autres, le lien entre *uptake* et acquisition n'a pas encore été démontré (réf à Ellis, 1985).

²⁴ Ce cycle de contextualisation est également observable d'un point de vue enseignant lors que celui-ci fournit une rétroaction corrective et doit par moments faire des efforts cognitifs plus ou moins importants pour relier la proposition de l'apprenant au contexte. Nous avons d'ailleurs l'illustration de ces différentes étapes (décontextualisation et recontextualisation) depuis la perspective enseignante et des efforts cognitifs que cela implique dans notre partie analyse (cf. 8.2.1).

mémoire de ces-dernières correspond déjà à un traitement cognitif de la L1 et fait partie de la saisie. Nous proposons d'ailleurs de schématiser la saisie en fonction des traces cognitives et/ou langagières observables chez l'apprenant dans la figure ci-dessous :

Figure 1 : représentation de la saisie potentielle en fonction du degré de certitude de l'observateur



Dans le schéma ci-dessus, les demicercles jaunes représentent les zones potentielles de saisie (jaune foncé) ou de non saisie (jaune clair) des données de *l'input*. Nous venons de considérer que tout input n'entraînait pas forcément de saisie observable (ce qui ne veut pas dire non plus qu'il n'y a pas eu de saisie du côté de l'apprenant) et que la saisie elle-même entraînait des processus cognitifs plus ou moins visibles. Les cercles bleus représentent donc des zones de saisie potentielle de *l'input* en fonction des traces observables du traitement de celui-ci (appelés degrés de saisie). Plus le cercle est foncé, plus il y a d'indices observables permettant de faire l'hypothèse que les données de la langue cible ont été saisies et plus il est petit, plus les éléments qui semblent avoir été saisis sont identifiables. Il s'agit d'un continuum de saisie de *l'input* allant du degré 0 (qui correspond au fait que l'apprenant ne montre pas de signe de réception (R) et de traitement de *l'input*) et il va jusqu'au degré 6 (qui correspond à un *uptake*, c'est-à-dire à un réinvestissement de *l'input* dans la production de l'apprenant). Au degré de réception 0, l'observateur/chercheur peut faire l'hypothèse que les données de *l'input* n'ont pas été traitées et qu'il n'y a pas eu de saisie même s'il en est peu sûr alors qu'au degré 6,

celui-ci peut être sûr qu'il y a eu *intake* et connaît même une partie de *l'input* qui a été traité. Donc, plus le numéro des degrés augmente dans la figure²⁵, plus nous considérons que les traces cognitives de traitement de *l'input* (traces non verbales ou verbales) sont observables au moment de l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant, moins la zone potentielle de saisie est floue et plus elle est circonscrite.

Cette représentation est d'une importance majeure dans notre étude car, à partir de là, nous avons construit une grille correspondant aux réactions de l'apprenant suite à une rétroaction corrective et représentant en partie la saisie de l'input (cf. partie méthodologie).



http://julievidal13.free.fr/?page_id=64 ou



Cette grille a été élaborée à partir de nos observations des réactions de l'apprenant (R) suite à une rétroaction corrective et que nous avons classées sur un continuum allant d'un degré 0 à un degré 6. Les six degrés représentent les réactions de la moins observable à la plus observable de l'apprenant (cf. 1.2) suite à la rétroaction corrective. Cette catégorisation, associée à différents grains d'analyse, nous aura permis également de concevoir la rétroaction corrective sous la forme d'une « trajectoire », notion que nous aborderons dans les chapitres 3 et 9 de notre travail.

Enfin, comme le mentionnent de nombreux chercheurs (Wong et Simard, 2001 ; Ellis, 1985, entre autres) bien que la relation *input*-saisie soit toujours un sujet en débat, il n'en reste pas moins que le lien entre l'attention que l'apprenant porte aux données de la langue cible et la saisie, joue un rôle primordial dans l'acquisition d'une seconde langue.

1.2 Attention et mémorabilité au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère

Dans l'enseignement d'une langue, « l'éveil de la conscience métalangagière [appelée aussi conscience métalinguistique] est en effet une préoccupation majeure, et l'hypothèse forte est que la réflexion sur les formes et le fonctionnement de la langue favorise l'évolution

²⁵ Nous explicitons et illustrons ces degrés de saisie dans une grille d'analyse que nous proposons dans notre partie méthodologie.

de l'interlangue ainsi que la capacité de l'apprenant d'orienter son propre apprentissage. » (Cambra Giné, 2003: 141). Donc, l'un des enjeux principaux pour un enseignant est d'amener l'apprenant à réfléchir sur la langue afin de favoriser un éveil de sa conscience métalinguistique (Dabène et Ingelmann, 1996), étape importante pour faciliter l'apprentissage. Or, la conscience métalinguistique est « entendue, au sens large, comme « une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » (Gombert, 1990 cité par Dabène et Ingelmann, 1996 : 123). Les approches cognitivistes et sociocognitivistes, tentent de décrire les liens entre les processus cognitifs individuels et l'acquisition. Dans ces perspectives, l'attention et la mémoire (cf. 1.2.2) jouent un rôle essentiel dans le traitement de l'information :

Le cognitivisme prend en compte la dimension individuelle de la construction des savoirs par les apprenants en rendant compte des opérations mentales mobilisées dans la situation d'apprentissage, en particulier celles de l'attention et de la mémoire dans le traitement de l'information et de l'input (Baddeley, Eysenck et Anderson, 2009 ; Ellis, 2008 ; Robinson, 2001 ; Schmidt, 2001). (McAllister et Narcy-Combe, 2015 : 4)

1.2.1 Attention consciente ou inconsciente ?

Ainsi, l'attention a été identifiée comme un processus cognitif indispensable servant d'intermédiaire entre *l'input* et le développement de la L2 dans l'interaction (par exemple, Gass et Varonis, 1994 ; Robinson, 1995, 2001, 2003 ; Long, 1996 ; Gass, 1997, Mackey *et al.*, 2000). Nous nous sommes basée en grande partie sur l'article de Mackey (2006) qui montre qu'en acquisition d'une langue seconde, de nombreuses recherches ayant étudié le lien entre attention et repérage de *l'input*, ont montré son importance pour permettre de transformer *l'input* en *intake* (Bange, 1996 ; Chaudron, 1985 ; Gass, 1988, 1997 ; Tomlin and Villa, 1994 ; Doughty, 2001; Long, 1996 ; Schmidt, 1990, 2001). Schmidt (1990, 1993, 1995, 2001), sous le concept de « *noticing hypothesis* », a fait l'hypothèse que le fait que les apprenants portent leur attention sur un écart éventuel entre ce qu'ils sont capables de produire et ce qu'un intervenant plus compétent peut produire - ou « *noticing the gap* » (Schmidt et Frota, 1986) - serait crucial pour les processus d'apprentissage. Comme l'indique également Bange (1996 : 9) : « C'est dans la perception par le LNN [locuteur non natif] de ce décalage que se situe la zone de développement potentiel, dans la volonté ou la

nécessité de combler ce décalage. » Schmidt (1995, 2001) et Robinson (1995, 2001, 2003) soutiennent que les apprenants doivent consciemment repérer *l'input* afin que celui-ci se transforme en *intake* et plus généralement en acquisition. Weber (2013 : 72) signale de plus que, lorsque l'apprenant est en situation de résolution de problèmes, il peut entrer dans une « zone potentielle d'activité » où « des arrêts réflexifs conscients » favoriseraient les apprentissages. Si, Schmidt (1990) pense que la conscience²⁶ est indispensable dans l'acquisition, d'autres chercheurs tels que Tomlin et Villa (1994) ou Vasseur et Arditty (1996) affirment que bien que l'attention soit nécessaire pour repérer *l'input* et la transformer en saisie, la conscience, elle, ne l'est pas :

Mais la difficulté à distinguer parfois ce qui est indication voulue et marquée de ce qui est indice qui échappe au locuteur montre bien le caractère artificiel de l'opposition que l'on cherche toujours à faire entre conscient et inconscient (ou préconscient, ou sub ou infra-conscient). (Vasseur et Arditty, 1996 : 6)

Finalement, il semblerait qu'il y ait un continuum entre une attention inconsciente et une attention consciente à la L1 ce que nous illustrerons dans notre partie méthodologie (cf. partie 2). Ainsi, en ce qui concerne les rétroactions correctives émises par les enseignants, les apprenants manifestent de manière plus ou moins consciente qu'ils ont perçu les commentaires de leurs enseignants ce que nous avons pris en compte dans le continuum de saisie de l'input proposé dans notre première conclusion intermédiaire (cf. supra) et dans la grille de réactions des apprenants. De plus, un apprenant ne portera son attention sur une partie d'un énoncé que s'il lui semble que cette information est pertinente selon Sperber et Wilson (1986 : chapitre 3). Ces auteurs considèrent qu'étant donné que le traitement de l'information demande un effort, il faut en tirer un bénéfice pour l'entreprendre et « il est donc vain d'attirer l'attention d'autrui sur un phénomène qui ne lui paraîtra pas suffisamment pertinent pour retenir son attention. » (Sperber et Wilson, 1986 : 81). Donc, un événement dans un contexte sera pertinent uniquement s'il a un effet contextuel dans ce même contexte²⁷. Les effets contextuels sont entendus comme la modification de l'environnement

²⁶ En anglais, Gass (1997) fait une distinction entre consciousness (conscience) et awareness (conscientisation), le second terme correspondrait à un éveil de la conscience métalinguistique.

²⁷ Nous verrons d'ailleurs dans la partie multimodalité (cf.3.2) comment, les enseignants en langue combinent les ressources sémiotiques à leur disposition afin de modifier l'environnement contextuel des apprenants et donc de rendre certaines informations particulièrement pertinentes.

physique ou cognitif d'un individu. Plus les effets seront grands et plus l'information sera pertinente.

La notion d'effet contextuel est essentielle à la définition de la pertinence. Nous soutiendrons que, pour qu'une information soit pertinente, il faut qu'elle ait des effets contextuels. Nous soutiendrons aussi que, toutes choses étant égales d'ailleurs, plus les effets contextuels sont grands, plus grande est la pertinence. (Sperber et Wilson, 1986 : 182)

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, on peut donc en déduire qu'une information sera d'autant plus pertinente qu'elle sera à la fois saillante dans l'interaction et/ou qu'elle entraînera un travail cognitif important chez l'apprenant. L'hypothèse que nous formulons également est qu'une information sur laquelle l'apprenant aura porté son attention, sera potentiellement mémorable. Nous verrons dans la section ci-dessous, les traces que peut laisser l'interaction dans la mémoire des participants.

1.2.2 Mémoire et discours

Nous reviendrons dans cette section sur la notion de mémoire non dans le sens cognitiviste du terme²⁸ mais plutôt dans son sens social (Guichon, 2017 ; Paveau, 2006 ; Possenti, 2011) afin de comprendre les conditions qui rendent un événement ou phénomène plus ou moins mémorable. Possenti (2011 : 4-5) fait la distinction entre trois grandes conceptions de la mémoire en sciences du langage :

1. La première conception tirée de la (neuro)psychologie allie pensée, cerveau et mémoire (parfois au travers d'autres éléments tels que de la conscience, notion vue plus haut). Il s'agit donc de traiter les processus cognitifs de la mémoire plutôt que son aspect collectif. On parle souvent dans ce cas-là de « mémoire individuelle » qui fonctionnerait indépendamment de tout contexte social mais cette conception est considérée comme dépassée (Middleton et Edwards 1999 : 17 cité par Possenti, 2011 : 4)
2. La deuxième conception, dans la lignée de Foucault (1969) considère la mémoire comme une « archive morte » (*ibid.*), c'est-à-dire qu'il y a bien une prise en compte de données préexistantes à la situation mais dont le fonctionnement dans une situation actuelle serait imperceptible.

²⁸ Pour connaître les différents modèles de l'attention et de la mémoire et leurs processus cognitifs lire Robinson (2003).

3. La troisième conception considère que la mémoire est constituée par « les présupposés (ou implicites) qui permettent l'émergence d'énoncés nouveaux (ils rappellent les préconstruits). » (*ibid.*). Dans cette conception, le langage permet de mettre en mémoire des événements mais est également la source de celui-ci. Il y a un lien étroit entre la narration d'un événement et l'événement lui-même.

C'est cette dernière conception de la mémoire, issue notamment des travaux de Courtine (1981, cité par Paveau, 2006) qui nous intéresse particulièrement. Courtine est le premier à avoir intégré le concept de mémoire en analyse du discours en le considérant du point de vue du langage. Ainsi, comme l'indique Paveau (2006 : 91), « ce n'est plus la mémoire qui constitue un espace pour le langage, lieu de langage, mais le langage qui constitue la matière, ici tissu, de la mémoire. » En effet, le langage est porteur de la mémoire (individuelle et collective) de l'individu, de son expérience, de sa culture et de son vécu élaborés notamment au cours de nombreuses interactions sociales. De plus, nous savons que la mémoire est divisée en trois sous-systèmes (Paveau, 2006 : 91-92) : 1/ la mémoire sensorielle (visuelle, perceptuelle) ; 2/ la mémoire à court terme ou mémoire de travail ; 3/ la mémoire à long terme. Si la mémoire de travail permet d'enregistrer des informations sur une courte période (une vingtaine de secondes environ) et peut être saturée par un trop grand flot d'informations arrivant en même temps, la mémoire à long terme est considérée comme infinie. Dans la mémoire à long terme, on retrouve notamment la mémoire épisodique (celle des événements), la mémoire sémantique (les connaissances) ainsi que les mémoires implicites et explicites (compétences *vs* informations). Paveau s'inspire de la mémoire sémantique pour définir la « mémoire en discours » qui va nous intéresser particulièrement. Pour l'auteure, « il s'agit d'une mémoire étroitement liée aux conditions sociales, historiques et cognitives de production des discours, aux données extradiscursives et surtout prédiscursives²⁹ qui participent pleinement à l'élaboration, la production, la diffusion et la circulation des productions verbales des sujets situés. » (Paveau, 2006 : 86)

Dans cette perspective, les données mises en mémoire que l'on retrouve dans les discours sont produites *in situ* en considérant la situation d'interaction comme enchâssées aux énoncés (contextes, participants, discours, corps) mais en considérant également les éléments

²⁹ Les prédiscours ou « données prédiscursives » ou « déterminations prélinguistiques » sont définies par Paveau (2006 : 14) comme des « données antérieures à la mise en langage, d'ordre perceptif et représentationnel, mais cependant préconfigurées par la dimension linguistique, et sur lesquelles s'appuient les mécanismes de production langagière ».

perceptifs antérieurs à la mise en mot faisant partie intégrante des mécanismes de production langagière.

Dans notre réflexion, nous retiendrons de ces modèles - notamment de ceux relatifs aux mémoires sensorielle, épisodique et du discours - que les sujets gardent les traces en mémoire de certains phénomènes non seulement par la langue mais aussi par la perception qu'ils auront eu des événements au travers de leur corps. Cela rejoint en un sens les travaux sur *l'embodiment* de Goodwin (2000) qui « implique de considérer à la fois le corps et l'interaction comme constitutives de l'action et de la cognition en situation (Goodwin, 2000). » (cité par Duthoit et De Carvajal, 2017 : 99). La notion *d'embodiment* appelée aussi, « cognition incarnée », fait référence aux liens « descendants » (ou *top-down* en anglais) et « ascendants » (ou *bottom-up* en anglais) entre le corps et la cognition qui dans le premier cas explique la manière dont la cognition influence le corps et dans le deuxième cas, la manière dont les informations provenant du corps influencent la cognition. En sciences du langage, pour montrer les liens entre le vécu et le langage, on parlera également de « parole incarnée » (section ci-dessous).

1.2.2.1 Mémorabilité et parole incarnée

Dès le 18^{ème} siècle, le philosophe Tetens a affirmé qu'il était impossible de séparer les pensées (et par extrapolation le langage) des sentiments :

L'idée de l'inséparabilité des expériences cognitive et émotionnelle n'est limitée à aucune époque particulière ou discipline. Dès le dix-huitième siècle, le philosophe Johann Tetens (1777 : 461) a noté la difficulté d'observer une frontière claire entre les sentiments et les pensées. (cité par Arndt and Janney, 1991 : 523³⁰)

Comme l'indiquent les auteurs ci-dessus, dans le langage, on retrouvera donc non seulement la description des expériences vécues mais aussi, enchâssés, les points de vue personnels et les sentiments des acteurs. Les sujets qui se remémorent un événement peuvent avoir recours

³⁰ « the idea of the inseparability of cognitive and emotional experience is not restricted to any particular time or discipline. In the eighteenth century, philosopher Johann Tetens (1777: 461) noted the difficulty of observing any clear border between feelings and thoughts. » (cité par Arndt and Janney, 1991 : 523)

à une « parole incarnée »³¹ Nicolas (2015 : 11) qui implique dans les discours la présence des dimensions sensorielles et affectives de l'action vécue. Cependant, il est à noter que tout sujet placé dans une situation de réflexivité ne sera pas forcément dans une position lui permettant de laisser libre cours à sa parole incarnée. On parlera de parole incarnée seulement si « au moment où il parle de la situation passée [le sujet] est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence [...] il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. De ce fait, les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. (loc. cit.). » (Nicolas, 2015 : 12)

Dans cette lignée, nous faisons l'hypothèse qu'il peut y avoir une plus ou moins grande *incarnation* de l'expérience vécue dans les propos des participants en fonction de la manière dont ces derniers ont vécu les interactions corporellement, sensoriellement et affectivement mais aussi en fonction de l'accès à une parole incarnée. Cela rejoint en un sens les travaux de Cordier (2015) qui parle, dans ses travaux, d'une « démarche composite et écologique incarnée » lorsqu'elle a recours aux récits des collégiens et lycéens afin de « mettre au jour leur imaginaire de l'internet » en leur demandant de commenter leurs expériences au travers d'objets ou de lieux qui font sens pour eux. De plus, Guichon (2017 : 48) indique que dans une situation d'enseignement d'une langue étrangère, « la mémorabilité d'une action pédagogique donnée (par exemple une explication lexicale ou grammaticale) peut être augmentée par la saillance perceptuelle combinée à la saillance émotionnelle de l'énonciation de l'enseignant. » En d'autres termes, il semble que lors d'interactions pédagogiques, l'enseignant puisse rendre un événement saillant (et donc potentiellement mémorable) en fonction des ressources sémiotiques et affordances utilisées mais aussi en jouant sur l'atmosphère de l'interaction (voir *ethos* chez Charaudeau et Maingueneau, 2002). Nous postulons que nous pouvons retrouver des traces de ces moments dans les discours des participants (section ci-dessous).

1.2.2.2 Tissage et traces en mémoire

Une compétence qui peut paraître parfois innées chez les apprenants est la capacité à faire des liens entre les savoirs, les événements ou phénomènes appelée aussi « tissage » par Bucheton et Soulé (2009 : 35) :

³¹ Nicolas s'appuyant sur les travaux de Varela et al. (1993), oppose la « parole incarnée » à la « parole conceptuelle ». Cette dernière se référerait à une mise en discours d'un événement indépendamment de la situation matérielle, réelle qui les a générés (c'est-à-dire indépendamment de l'expérience du sujet).

Ainsi ce concept de tissage se veut une métaphore de l'activité centrale du cerveau qui consiste à multiplier dans une alchimie encore bien obscure, les synapses entre les neurones, pour favoriser le renforcement des traces, câblages, associations, sensibilisations.

D'ailleurs dans leur schéma du « multiagenda de préoccupations enchâssées » (*ibid.* : 33), les auteurs indiquent que l'enseignant en classe a plusieurs préoccupations centrales, outre celle d'enseigner les objets de savoir. Il s'agit également d'apporter un étayage à l'apprenant, de piloter les tâches, de créer une atmosphère d'apprentissage et enfin de donner du sens, de la pertinence au savoir visé grâce au « tissage ». Ainsi, en favorisant les connexions, en renforçant les traces d'une action, l'enseignant pourrait également favoriser la mémorabilité, c'est-à-dire les « traces en mémoire », de celle-ci. Le concept bakhtinien (Bakhtine, 1977) de dialogisme repris par Vion (2011) est utile pour comprendre ce que nous entendons par « traces en mémoire » de l'interaction. En effet, ce concept consiste à dire que l'altérité est constitutive du langage, c'est-à-dire que les discours sont traversés par « l'Autre ». Or, certaines procédures permettent d'identifier plusieurs voix dans les discours notamment en analyse de la conversation (par ex : Maingueneau, 1987). Outre la présence de « l'Autre », nous faisons l'hypothèse que les discours permettent de révéler différents indicateurs d'une expérience vécue (ex : les émotions, la durée, les ressources sémiotiques utilisées, etc.). En effet, si on considère que, lors d'interactions sociales, le sujet garde en mémoire des informations provenant de ses expériences cognitive, sensorielle, corporelle, émotionnelle, alors il doit être possible de trouver des traces de celles-ci dans son discours. Pour accéder à une parole incarnée contenant ces traces en mémoire, il est nécessaire de « resituer les utilisateurs dans le contexte passé de leur action pour les conduire à recontacter (par acte d'évocation) et à décrire leur expérience cognitive, émotionnelle et corporelle. » Cahour *et al.* (2007 : 95) ce que nous verrons dans notre partie méthodologie.

En somme, renforcer le tissage chez l'apprenant aiderait à augmenter les traces en mémoire d'une action.

Conclusion intermédiaire : mémorabilité et discours

Dans cette section, nous avons montré comment l'apprenant porte son attention sur les données de la L1, partie indispensable au traitement de celles-ci et à la saisie. Ensuite, nous

nous sommes attachée à montrer le rôle de la mémoire dans l'apprentissage d'une langue. Nous avons distingué trois types de mémoires : les mémoires sensorielle, épisodique et du discours qui permettent au sujet de garder en mémoire une expérience vécue. Cette dernière peut être ensuite mise en mots par les acteurs au travers de discours qui porteront en eux-mêmes des traces des actions vécues. Nous parlerons alors d'une « parole incarnée » lorsque le discours comportera de nombreuses traces à la fois sensorielles et factuelles de l'expérience vécue. Nous supposons que plus un événement sera mémorable, plus le discours des participants comportera des « traces en mémoire » de l'action. Nous faisons également l'hypothèse que l'enseignant peut renforcer la mémorabilité d'un événement en renforçant le « tissage » chez l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité à faire des liens entre plusieurs phénomènes ou actions pour en tirer du sens.

Synthèse du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous venons de définir les notions qui sous-tendent les situations d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Dans un premier temps, nous avons défini ce que nous entendions par apprentissage d'une langue. Dans un second temps, nous avons précisé le rôle de l'apport langagier (*input*) en fonction des principaux courants acquisitionnistes, nous avons mis en évidence le rôle du contexte dans l'interaction pour la création de cet *input* et nous avons fait le lien entre *input* et saisie (*intake*) dans l'apprentissage d'une L2. Dans un troisième temps, nous avons évoqué les rôles que jouent l'attention et la mémoire dans les processus d'apprentissage et qui sont susceptibles de favoriser l'acquisition d'une langue et en particulier d'une langue étrangère.

Ainsi, si l'acquisition n'est pas considérée uniquement en termes de produit mais plutôt en termes de processus comme c'est le cas dans notre recherche, certains éléments verbaux ou non-verbaux peuvent également être révélateurs d'opérations cognitives constitutives de l'apprentissage.

A la lumière des notions évoquées précédemment, le chapitre suivant aborde la manière dont les experts aident les novices à améliorer leurs compétences à l'oral en langue en leur fournissant des rétroactions correctives.

Chapitre 2

La rétroaction corrective dans les interactions en langue étrangère

Dans ce chapitre, nous verrons comment les experts aident les novices d'une langue étrangère à améliorer leurs compétences à l'oral lors d'interactions pédagogiques en particulier. L'hypothèse forte dans le courant de l'analyse des interactions (section ci-dessous) est que c'est *dans* et *par* l'interaction que le novice va mettre en œuvre les processus cognitifs permettant l'éveil de la conscience métalinguistique et par conséquent l'apprentissage. De plus, dans des interactions guidées (par un locuteur expert ou dans un contexte institutionnel), les recherches ont montré depuis longtemps que la fourniture de rétroactions correctives favorisent l'apprentissage (Vasseur et Arditty, 1996). Dans un premier temps, nous reviendrons sur « l'hypothèse de l'interaction » proposée par Long (1996) qui considère les interactions comme le point de départ de l'acquisition d'une langue. Nous étudierons différentes séquences potentiellement propices à l'acquisition (cf. 2.1.1) qui nous semblent les plus adaptées pour étudier les interactions pédagogiques en visioconférence. Nous ferons ensuite un état des lieux de la recherche en acquisition et didactique des langues sur la rétroaction corrective et notamment dans des environnements en ligne. Ces réflexions nous conduiront, dans la synthèse du chapitre 2, à faire des propositions pour l'étude de la rétroaction corrective dans notre contexte.

2.1 Interaction et étayage en langue étrangère

Nous avons vu dans le chapitre 1 les principes qui sous-tendent l'approche interactionniste et notamment l'importance de *l'input*, de *l'intake* et du contexte. Dans cette perspective, Long (1983a, 1983b, 1996) considère les interactions comme le point de départ de l'acquisition car elles sont à l'origine de ce que Long appelle « *interaction hypothesis* ». Par ce concept, il postule que ce sont les interactions qui entraînent chez l'apprenant un besoin de mettre en œuvre des mécanismes cognitifs nécessaires pour se faire comprendre et

qui sont potentiellement propices à l'acquisition. De plus, d'après cette hypothèse (Long, 1996 : 451-452)³², le fait que l'apprenant doive ajuster son énoncé³³ dans l'interaction lors notamment de la négociation du sens dans les tâches demandées, faciliterait l'acquisition d'une L2 en mettant en lien de manière efficace *l'input*, les capacités internes des apprenants, une attention sélective à la forme de l'énoncé (appelée aussi « *focus on form* ») et la production d'un énoncé. D'après Swain (2000), c'est d'ailleurs lors de la production que l'apprenant porte toute son attention à la fois sur la forme (*focus on form*) et sur le sens de son énoncé (*focus on meaning*). L'apprenant fait un travail à la fois de traitement des messages et de coconstruction de ceux-ci mais parallèlement, il doit également élaborer un nouveau système interne de façon individuelle et personnelle (Bange, 1992). En somme, l'apprenant doit passer de la catégorie interpsychique des interactions avec autrui à la catégorie intrapsychique d'appropriation qui nécessite un soutien par un partenaire compétent, c'est-à-dire un « étayage » permettant au processus de se dérouler (Bange, 1996). A ce propos, Vasseur et Arditty (1996) ont montré dans leur ouvrage intitulé « *Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche* » l'importance d'une activité réflexive pour favoriser l'apprentissage. En effet, dans des situations exolingues, il semble que si l'apprenant a par moments une activité réflexive sur la langue, cela lui permettra d'acquérir plus rapidement celle-ci alors que dans un contexte non-guidé (avec une attention minimale à l'objet langue), il y aura un développement plus lent de la compétence langagière :

Les chercheurs qui travaillent en milieu guidé et qui font l'« hypothèse forte » (Bailly, 1980 ; Cain, 1991 ; Arditty, 1991 ; Trévis, 1994) que les activités réflexives facilitent l'acquisition pensent que, pour susciter et soutenir l'apprentissage, le natif doit activer le questionnement chez les apprenants. (Vasseur et Arditty, 1996 : 67).

En somme, l'enseignant ou le locuteur expert peut non seulement apporter un étayage à un locuteur non natif, attirer son attention sur les données de l'input ou sur la forme de l'énoncé de l'apprenant mais il peut aussi provoquer un questionnement chez ce dernier afin de l'aider à progresser plus rapidement. Dans une situation exolingue, un étayage adapté (cf. section

³² “negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways”. Long (1996 : 451- 452)

2.1.1, ci-dessous) serait donc un bon moyen d'attirer ou de renforcer l'attention des locuteurs non natifs sur *l'input* ou sur leur énoncé et ainsi de favoriser l'éveil de la conscience métalinguistique de ces derniers et donc l'apprentissage de la langue étrangère.

2.1.1 De l'étayage aux séquences potentiellement propices à l'acquisition d'une langue

La notion d'étayage tire son origine du socioconstructivisme de Vygotsky (1978) qui indique que c'est grâce au soutien d'une personne plus compétente (l'adulte ou l'expert) que l'enfant va mener à bien une tâche, atteindre un but qu'il n'aurait pas pu atteindre sans l'aide de celle-ci. En sciences du langage, Bruner (1983) a développé la notion d'étayage en proposant celle de LASS (*Language Acquisition Support System*) pour expliquer, chez le jeune enfant, les mécanismes d'acquisition de la langue maternelle. Krafft et Dausendschön-Gay (1994) et Dausendschön-Gay (1997) ont adapté la notion de Bruner aux langues secondes d'où SLASS (*Second Language Acquisition Support System*) mettant en avant l'importance de l'étayage par le locuteur expert qui coconstruit avec l'apprenant un discours. Outre la résolution de problèmes ponctuels de communication ou de la tâche elle-même, l'étayage permet à l'apprenant de construire son apprentissage d'une manière plus efficace que s'il n'avait pas reçu d'aide (à condition que celle-ci soit adaptée au niveau de l'apprenant et située dans sa zone proximale de développement) permettant de résoudre les problèmes ponctuels de communication. Dans ces séquences d'étayage, l'apprenant doit faire preuve d'une bifocalisation de l'attention (Bange, 1992) en portant celle-ci momentanément sur la forme du message sans oublier l'objectif principal de communication. Ces séquences ont été étudiées dans de nombreux courants en sciences du langage sous la forme de « *séquences potentiellement acquisitionnelles* (De Pietro, Matthey et Py, 1989), *des séquences analytiques* (Krafft et Dausendschön-Gay, 1993), *des séquences de travail lexical* (Lüdi, 1987a et 1987 b, 1994), *l'achèvement des énoncés interactifs* (Gülich 1991), *les séquences normatives* (Py, 2000). » (cités par Cambra Giné, 2003 : 130), entre autres. Dans la conversation exolingue et en analyse de la conversation, Jefferson (1992) parle de *séquence latérale*. En analyse des interactions entre deux locuteurs non natifs (LNN), Varonis et Gass (1985) font référence à une *séquence de négociation du sens* et dans un contexte d'enseignement/apprentissage, Lyster et Ranta, (1997) proposent une séquence de *traitement de l'erreur*. Nous proposons un tableau synthétique (basés sur ceux de Azaoui, 2014b : 98 et Cappellini, 2014 : 140) de plusieurs séquences dont nous venons de parler afin de pouvoir comparer leur structure et de

les exemplifier. Dans le Tableau 2, nous présentons les différentes séquences liées à l'acquisition d'une langue étrangère (colonne 1), leur structure (colonne 2), quelques particularités de chaque séquence (colonne 3) et des exemples tirés de notre corpus les illustrant (colonne 4). Dans notre tableau, « l'expert », « l'enseignant » ou « le locuteur natif » (LN) désignent le participant le plus compétent dans la langue cible et « le novice », « l'apprenant » ou « le locuteur non natif » (LNN) désignent celui qui est le moins compétent.

Tableau 2 : tableau synthétique de quelques séquences liées à l'acquisition d'une langue étrangère

séquences	structures ³⁴	commentaires	Exemples tirés de notre corpus
Séquence potentiellement acquisitionnelle – SPA (De Pietro, Matthey et Py, 1989)	1- énoncé erroné du novice 2- intervention d'un expert 3- reprise éventuelle du novice de l'intervention de l'expert	Dans une SPA, il y a des traces de collaboration reflétant un contrat didactique entre l'expert et le novice.	S3_ Ana (A) les {abilid} non comment est-ce qu'on dit "skills"/ les compéten[ces] Mélissa (E) [compé]tence [oui] ((rire)) Ana (A) euh: l[es compéten]ces de: des ordinateurs/ de "word" "powerpoint" "excel"
Séquence de négociation du sens (Varonis et Gass, 1985)	1- déclencheur (partie de l'énoncé du locuteur A non compréhensible) 2- indication d'une incompréhension (locuteur B) 3- réponse du locuteur A (tentative de reformulation) 4- [réaction à la réponse du locuteur B]	Entre deux locuteurs non natifs (LNN/LNN). Ces séquences sont déclenchées par une incompréhension et ont pour but de permettre de continuer la conversation.	S5_ Liam (A) des lingwistin / peut-être Victor (E) qu'est-ce que c'est/ Liam (A) lingwistin/ Victor (E) chconnais pas/ [c'est quoi/] Liam (A) [hum:] poisson/ Victor (E) d'accord/
Séquence explicative (Gülich, 1991)	1- le LNN signale un obstacle et l'identifie du même coup 2- le LN fournit une explication 3- le LNN ratifie	Porte souvent sur du lexique et n'est pas à visée corrective.	S2_ Victor (E) : est-ce qu'il y a des liens possibles/ ou c'est pas du tout pareil/ Liam (A) : qu'est-ce que c'est euh des liens/ [...] Victor (E) : ah des liens/ c'est hum: une relation en- entre une chose et une autre euh on dit qu'il y a un lien Liam (A) : ah oui oui oui
Séquences de travail lexical (Lüdi, 1994) ³⁵	1- indice d'obstacle du LNN + formulation transcodique ³⁶ par LNN 2- proposition de formulation par le LN 3- ratification par le LNN	L'indice d'obstacle peut-être non verbal (ex : pause d'hésitation) et est accompagné d'un énoncé de l'apprenant utilisant des formes qu'il pense appartenir à la L1.	S3_ Ana (A) on doit: respecter ce: [ba]rrière/ non/ non eh est-ce [on dit en] en [anglais] "barrier"/ Mélissa (E) [et hum: oui] Ana (A) est-ce qu'on peut dire ça [en français/] Mélissa (E) [oui mais] en français

³⁴ Entre crochets, nous indiquons les étapes qui ne sont pas toujours présentes dans les séquences en question.

³⁵ Nous avons inclus dans notre tableau une version plus récente que celle citée par Cambra Giné des séquences de travail lexical de Lüdi.

³⁶ Dans l'analyse d'énoncés d'apprenants d'une langue étrangère, on peut observer des éléments qui semblent être issus de – ou du contact - avec d'autres langues et qui sont appelés des marques transcodiques (Lüdi 1987b, Auer 1990 : 87)

			aussi essayer de respecter une certaine distance
Séquence de traitement de l'erreur (Lyster et Ranta, 1997)	<p>1- <i>erreur de l'apprenant</i></p> <p>2- <i>Rétroaction corrective de l'enseignant</i></p> <p>3- <i>[Réponse de l'apprenant : production conforme ou conservant une erreur]</i></p> <p>4- <i>[Renforcement de l'enseignant]</i></p>	En situation didactique (enseignant/apprenant), c'est principalement l'enseignant qui est à l'origine de l'ouverture de la séquence même s'il peut s'appuyer sur des hésitations ou des difficultés de l'apprenant.	<p>S2_ Alannah (A) ((rires)) si le pays euh parle français/ tu peux faire ça\ Adèle (E) ah pays francophone tu veux dire\ Alannah (A) francophone c'est ça\ Adèle (E) fran- (.) -co- (.) -pho[ne] Chat Adèle (E) pays francophone Alannah (A) francophonie (.) oui</p>
séquence d'évaluation normative – SEN ³⁷ (Py, 2000)	<p>1- <i>énoncé non conforme à la langue cible du locuteur novice</i>³⁸</p> <p>2- <i>intervention du locuteur expert</i></p> <p>3- <i>[reprise possible par le locuteur novice]</i></p>	C'est toujours le locuteur expert qui est à l'initiative de la correction pour rapprocher la production du locuteur novice de la norme.	<p>S1_ Victor (E) ils commencent à quelle heure/ Liam (A) à: neu- (.) neuf heures/ Victor (E) y a un f/ mais euh il faut prononcer comme un comme un v finalement neuf heures\ Liam (A) ((rire)) neuf heure\ </p>

Nous voyons donc, grâce au Tableau 2, que bien que ces séquences liées à l'acquisition soient proches, elles varient en fonction 1/ des contextes (milieu guidé ou non guidé, institutionnel ou non, communication entre un locuteur expert vs novice ou entre pairs), 2/ du mode de déclenchement de la séquence (obstacle communicatif, demande d'aide explicite ou non, silence ou erreur de l'apprenant) et 3/ de la structure des séquences elles-mêmes (nombre de tours de paroles et contenu). Par exemple, les SPA et les SEN sont similaires mais dans les SPA, on observe des traces de travail collaboratif sous-tendu par un contrat didactique alors que les SEN « manifestent plutôt un projet d'enseignement de la part de l'expert, en ce sens que ce dernier s'efforce de guider les performances du locuteur novice dans la direction de ce qu'il considère comme la norme ». (Py, 2000 : 4). Quant à elles, les « séquences explicatives » (Gülich, 1991) et les « séquences de négociation du sens » (Varonis et Gass, 1985) ne sont pas à visées correctives mais sont orientées vers la résolution d'un obstacle communicatif. Cependant, le mode de déclenchement varie dans ces deux séquences : dans la première, le déclencheur est en général le lexique alors que dans la seconde, il peut s'agir de toute autre erreur faisant obstacle à la communication. De plus, leurs structures varient : si dans les « séquences explicatives » l'expert fournit directement une explication, dans la « séquence de négociation du sens » l'expert essaie tout d'abord d'amener l'apprenant à reformuler lui-même son énoncé (étape 2) avant de 1/ soit de lui proposer une forme correcte si l'énoncé contient toujours une erreur 2/ soit ratifier sa proposition si celle-ci est correcte afin de la renforcer (étape 4). Les « séquences de travail lexical » (Lüdi, 1994) peuvent se

³⁷ Contrairement aux SPA, les SEN.

³⁸ L'énoncé du locuteur novice peut contenir aucun ou plusieurs éléments. Quand il n'y en a pas, on parle d'énoncé inachevé (Gülich, 1986).

rapprocher des « séquences explicatives » lorsque ces dernières portent sur le lexique. De plus dans ces deux séquences, c'est toujours l'expert qui propose une reformulation (ou une explication). La différence provient du déclencheur, c'est-à-dire de l'énoncé erroné de l'apprenant qui, dans les « séquences de travail lexical », contient des marques transcodiques montrant une tentative d'utiliser la langue cible. Enfin, les *séquences de traitement de l'erreur* de Lyster et Ranta (1997) et les SEN sont semblables car elles portent toutes deux sur la forme du message dont l'élément déclencheur est une production erronée de l'apprenant mais diffèrent par leur clôture avec un renforcement potentiel de l'enseignant.

Après avoir mis en évidence quelques similarités et différences entre toutes ces séquences ayant trait à l'acquisition d'une langue, nous souhaiterions souligner un point qui nous paraît essentiel par rapport au concept de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) et en particulier sur la notion « d'acquisition potentielle ». De Pietro, Matthey et Py (1989) indiquent que pour que les séquences conversationnelles soient considérées comme potentiellement acquisitionnelles, il faut 1/ une juxtaposition d'une forme contenant une erreur de l'interlangue de l'alloglotte avec 2/ une proposition de l'enseignant (appelée données du processus acquisitionnel) et 3/ une réponse de l'apprenant en général différente de son énoncé erroné et qui tend à se rapprocher des données fournies par l'enseignant (il s'agit de la « prise de l'acquisition » de l'apprenant ; De Pietro, Matthey et Py, 1989 : 10). Or, cela correspond - dans l'exemple proposé par les chercheurs dans leur article - à une reprise (parfois partielle ou erronée) de la forme donnée par l'enseignant. Cependant, dans de nombreux cas dans les conversations en situation didactique, l'enseignant ne propose pas toujours un échantillon de la langue-cible permettant à l'apprenant de modifier son énoncé mais essaie d'inciter³⁹ celui-ci à puiser dans son répertoire pour s'auto-corriger (voir *output-prompting* ; Lyster, 2004 ; Ellis *et al.*, 2006 ; Ellis, 2009). De plus, la réponse de l'apprenant (ou *output*) ne correspond pas toujours à une forme attendue (et encore moins une forme attendue reprenant l'échantillon présenté par le natif), ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas potentiellement apprentissage ou acquisition. D'ailleurs, Porquier et Py (2004 : 34) élargissent la notion de SPA et la définissent comme « une séquence conversationnelle et exolingue qui rassemble, sur un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange ». Si Py parle de « formes discursives interprétables comme

³⁹ Certaines études sur le feedback correctif distinguent deux types de feedback : *input-providing* qui sont des feedback correctifs où l'enseignant propose la forme correcte à l'apprenant et *output-prompting* qui sont des stratégies qui amènent l'apprenant à reformuler son énoncé en puisant dans son répertoire.

traces d'opérations cognitives », ce sont plutôt les « *traces d'opérations cognitives* » elles-mêmes (dans ou hors discours) qui nous intéressent en particulier dans notre recherche (cf. 1.1.1.3.2). Dans le meilleur des cas, ces traces peuvent correspondre à la forme correcte fournie par l'enseignant (ou *uptake*⁴⁰), mais dans de nombreux cas, l'apprenant conserve dans sa production des « erreurs » (ex : *séquence de traitement de l'erreur* de Lyster et Ranta, 1997) qui peuvent être notamment des formes transcodiques caractéristiques de son interlangue correspondant à un « entre-deux », une langue dynamique et non stabilisée ne ressemblant ni à la L2, ni à la langue maternelle ou toute autre L1 déjà apprise. Certes, comme l'indiquent (Dausendschön-Gay et Krafft, 1990), si les productions observables ne suffisent pas à montrer des progrès effectifs dans l'acquisition, les SPA (et par extrapolation, les autres séquences que nous venons de décrire) permettent de montrer la contribution de l'interaction à l'apprentissage :

La notion de SPA est limitée par le fait même de travailler avec des productions observables, car l'observation seule ne suffit pas à identifier des progrès effectifs dans l'acquisition. Elle s'avère insuffisante pour montrer un lien direct entre un grand nombre de SPA et le développement dans l'axe du temps de l'interlangue des alloglottes (ou, ici, « candidats-apprenants »). Elle est cependant utile pour interpréter la contribution de l'interaction à l'acquisition, à court et moyen termes, non pas de formes linguistiques concrètes, mais surtout de savoir faire interactionnels et de savoir être tels que l'autonomie (Dausendschön-Gay et Krafft, 1990 : vnsp).

En effet, en analyse des interactions, l'un des nombreux débats est de savoir si on peut considérer les formes observables telles que les saisies (*intake*) ou les assimilations (*uptake*) comme un critère d'acquisition.

Conclusion intermédiaire : séquences d'étayage pour une étude de la rétroaction corrective

Cette première section a été l'occasion de mettre en lumière l'organisation interne des interactions en langue étrangère en particulier au cours des séquences d'étayage. Différentes séquences potentiellement propices à l'acquisition ont été mises au jour dans de nombreux travaux que nous avons cités dans la section ci-dessus, telles que les SPA (De Pietro, Matthey

⁴⁰ Sotillo (2005) fait la distinction entre une assimilation générale (general uptake) quand l'apprenant acquiesce après correction de l'apprenant (OK ou oui) et une assimilation réussie (successful intake) quand l'apprenant intègre des données linguistiques fournies dans sa production.

et Py, 1989), les séquences normatives (Py, 2000), les séquences de traitement de l'erreur (Lyster et Ranta, 1997) ou les séquences de négociation du sens (Varonis et Gass, 1985), entre autres. Ces études ont montré la présence de formes discursives représentatives à la fois d'une coconstruction du discours par les interactions mais aussi des formes représentatives d'opérations cognitives de traitement des données de *l'input* chez l'apprenant. Les modèles que nous retenons pour notre travail sont donc le modèle de Varonis et Gass (1985) dont la structure nous aura permis d'étudier l'ouverture, la fourniture et la clôture d'une rétroaction corrective et le modèle de Lyster et Ranta (1997) qui aura été la base de notre grille d'analyse de la rétroaction corrective. En utilisant les connaissances que nous avons sur ces séquences et en particulier sur les deux modèles cités précédemment, nous souhaitons mettre au jour non seulement les formes discursives de coconstruction de l'interaction enseignant-apprenant mais aussi de compléter nos analyses par l'étude de toute trace d'opérations cognitive représentant une potentielle saisie de l'apprenant (cf. chapitre 1, section 1.1.1.3). Dans notre cas, il s'agira donc d'étudier des séquences appelées « séquences de rétroaction corrective » au cours d'interactions entre enseignants et apprenants, que nous définirons et détaillerons dans les sections suivantes.

2.2 Recherche en acquisition d'une langue seconde (ALS) et rétroaction corrective

Dans les interactions exolingues, un locuteur expert peut fournir deux types de rétroactions qui favorisent l'apprentissage en général : des rétroactions positives ou négatives (Ellis, 2009). La rétroaction positive permet d'indiquer au novice que sa réponse à une activité est correcte alors que la rétroaction négative signale, d'une manière ou d'une autre, que la proposition de ce dernier est incorrecte soit en ce qui concerne le sens (ou la véracité des propos) soit en ce qui concerne la forme du message. En d'autres termes, la rétroaction négative a une intention corrective. En didactique des langues, on appelle « rétroaction corrective » ou « feedback correctif » (traduction de *corrective feedback* en anglais), un type de rétroaction négative portant sur une erreur linguistique concernant la forme du message, ou son sens. Une rétroaction corrective selon Ellis, Loewen et Erlam (2006) est une réponse à un énoncé de l'apprenant contenant une erreur et peut consister en 1/ une indication qu'une erreur a été commise, 2/ la fourniture de la forme correcte attendue, 3/ des informations métalinguistiques à propos de la nature de l'erreur ou 4/ toute combinaison des 3 premiers

types. Nous étendons cette définition en nous appuyant sur les travaux concernant les « alertes » de (Guichon et Drissi, 2008 : 191). Nous ne nous centrons pas seulement sur les erreurs de forme des apprenants mais aussi sur celles à l'origine d'un obstacle communicatif (par exemple : un énoncé inachevé ou une demande d'aide, des hésitations, des tentatives de reformulations, etc.).

Finalement, nous définissons une rétroaction corrective comme toute indication verbale ou non verbale ayant pour but :

- 1/ D'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de la langue étrangère,
- 2/ D'indiquer à l'apprenant qu'il y a un écart entre sa production et la langue cible,
- 3/ De pousser l'apprenant à reformuler son énoncé afin de résoudre un problème communicatif ou de gagner en précision linguistique,
- 4/ D'améliorer l'adéquation entre la proposition de l'interlocuteur et la résolution de la tâche,
- 5/ De développer des compétences socioculturelles (comme améliorer ses représentations de la culture cible, ou de contextes particuliers comme le monde du travail par exemple).

En se basant sur cette définition, la rétroaction corrective recouvre de nombreuses séquences ayant trait à l'acquisition dont nous avons parlé plus haut.

Loewen (2012) souligne que n'importe quel aspect du langage peut recevoir du feedback correctif, même si la grammaire, le vocabulaire et la prononciation sont les cibles les plus communes signalées dans des contextes d'interactions didactiques⁴¹. L'auteur indique également que la majorité des études quasi-expérimentales sur le feedback correctif se sont concentrées sur l'aspect grammatical de la langue et il ajoute qu'il y a un manque de recherches sur les aspects pragmatiques et discursifs des compétences langagières. Nous verrons dans la section ci-dessous, quelques études portant sur la rétroaction corrective et notamment en ligne.

⁴¹ Nous entendons par « interactions didactiques » (Cicurel, 1984 ; 2002) ou « interactions à fonction didactique » (Halté, 2008), toute interaction dont la visée première est l'apprentissage (et dans notre cas, l'apprentissage d'une langue) en opposition à des interactions ordinaires (amicales, professionnelles ou autres) définies dans le chapitre 1.

2.2.1 Evolution des études portant sur la rétroaction corrective

La rétroaction corrective est un enjeu important dans l'enseignement/apprentissage quel que soit le contexte dans lequel elle est fournie et son importance a déjà été démontrée dans l'acquisition d'une langue (Li, 2010 ; Mackey, 2006). Cette section nous permettra donc, en faisant une synthèse de recherches sur la rétroaction corrective, de montrer comment nous pouvons tirer profit des études existantes et proposer une nouvelle manière d'observer les séquences de rétroaction corrective dans un environnement en ligne. En effet, bien que de nombreuses études existent en classe ou face-à-face, peu d'études se sont penchées sur la rétroaction corrective fournie à l'oral lors d'une communication médiée par ordinateur. Dans le tableau synthétique ci-dessous, nous proposons tout d'abord de revenir sur 13 études marquantes, dans le champ de l'acquisition d'une langue seconde, sur la rétroaction corrective en contexte de face-à-face (Lyster et Ranta, 1997 ; Varonis et Gass, 1998 ; Ellis *et al.* 2006), puis d'aborder des contextes de communication médiée par ordinateur utilisant la visioconférence (Tsutsui, 2004 ; Sotillo, 2005 ; Guichon et Drissi, 2008 ; Develotte et Mangenot, 2010 ; Guichon *et al.*, 2012 ; Monteiro, 2014 ; Holt *et al.*, 2015 ; Vidal et Thousny, 2015 ; Cappellini et Azaoui, 2017). Dans le Tableau 3 ci-dessous, la première colonne indique les références des articles, la deuxième colonne la manière dont la rétroaction corrective est catégorisée dans chaque étude, la troisième colonne explicite le contexte, le corpus et le type d'analyse effectué (qualitative, quantitative, écologique, semiexpérimentale), la quatrième colonne présente les questions de recherches ou hypothèses des chercheurs et la dernière colonne présente les principaux résultats. Dans un deuxième temps, nous avons mis en évidence l'évolution des catégorisations de la rétroaction corrective dans la recherche en acquisition d'une langue seconde (cf. 2.2.1.1 ; 2.2.1.2 ; 2.2.1.3) dans un contexte de face-à-face et/ou d'enseignement/apprentissage d'une langue en ligne, évolution qui a guidé notre réflexion et nos choix en matière d'étude de la rétroaction corrective en visioconférence.

Tableau 3 : études portant sur les rétroactions correctives en situations didactiques⁴² dans une perspective interactionniste

Etudes sur la rétroaction corrective lors d'interactions en face-à-face - 1				
Articles	Catégorisation(s) de la rétroaction corrective, modalité(s) et temporalité(s)	Design (contexte des interactions, données et approches)	Objectifs des recherches (questions et/ou hypothèses)	Principaux résultats
Lyster, R. et Ranta, L. (1997).	Six types de feedback Modalité : Verbal seulement Temporalité : Sychrone	Etude écologique en immersion 4 classes de FLE en primaire ⁴³ Enregistrements audio	1/ Etudier les types de RC et leur distribution dans les interactions. 2/ Etudier la distribution de <i>l'uptake</i> (assimilation) qui suit les différents types de RC. 3/ Développer un modèle analytique de négociation de la forme.	- Typologie des différents types de réponses des apprenants. - Modélisation d'une séquence de traitement de l'erreur - Repérage de l'efficacité des RC en fonction de leur type et des réponses des apprenants
Varonis, E. et Gass, S. (1998)	Pas de pré-catégorisation Analyse quantitative des séquences d'incompréhensions et de leur résolution Modalité : Verbal seulement Temporalité : Sychrone	Etude semiexpérimentale 3 groupes : (1) 14 dyades LNN-LNN, (2) 4 dyades LN-LNN; (3) 4 LN-LN étudiants qui ne se sont jamais rencontrés. Conversations en anglais pour faire connaissance.	L'auteur fait l'hypothèse qu'il y a des différences entre les conversations entre natifs et non natifs en langue étrangère et veut les caractériser : LNN – LNN, LN-LN et LNN-LNN	- Modélisation d'une séquence de négociation du sens entre LNN-LNN (favorisant l'acquisition d'une seconde langue) : - 2 grandes parties: trigger et résolution (indicateur, réponse et réaction à la réponse) - Les négociations du sens sont plus fréquentes entre LNN-LNN que entre LNN-LN.

⁴² Nous ne faisons pas de distinction entre synchrone et quasi-synchrone (par exemple, échanges avec le tcaht). Nous considérons les interactions à visées didactique lorsque le but premier des apprenants est l'apprentissage d'une langue et en situation expert-novice ou LNN-LNN ou LN-LNN ou enseignant-apprenant avec une asymétrie dans les compétences en langues.

⁴³ Les classes ont lieu en immersion et portent non sur la langue mais sur l'art et ont lieu en français.

Etudes sur la rétroaction corrective lors d'interactions en face-à-face - 2

Articles	Catégorisation(s) de la rétroaction corrective, modalité(s) et temporalité(s)	Design (contexte des interactions, données et approches)	Objectifs des recherches (questions et/ou hypothèses)	Principaux résultats
<p>Ellis, et al. (2006)</p>	<p>Deux catégories : rétroactions implicite (<i>recast</i>) vs explicite (correction métalinguistique)</p> <p>Modalité : verbal seulement</p> <p>Temporalité : synchrone</p>	<p>Etude expérimentale des interactions orales dans une classe (données semicontrôlées)</p> <p>Groupe 1 (12 étud.) : feedback implicite (<i>recast</i>)</p> <p>Groupe 2 (12 étud.) : feedback explicite (métalinguistique)</p> <p>Groupe 3 (10 étud.) : groupe de contrôle qui n'avait pas d'opportunité de travailler la structure étudiée et ne recevait pas de feedback.</p> <p>3 Types de test (pétest/post-cours/12 semaines plus tard) sur l'oral et connaissances métalinguistiques.</p>	<p>comparer les effets du feedback correctif explicite ou implicite sur l'acquisition de la grammaire dans une langue étrangère (et notamment de l'acquisition des temps du passé en <i>-ed</i>).</p>	<p>- L'étude montre que tous les types de feedback a un effet sur les savoirs implicites des apprenants et permet de les améliorer.</p> <p>- avantage certain de la correction explicite par rapport à l'implicite sur les deux plans : par rapport à une utilisation postérieure et aux évaluations métalinguistique post test</p> <p>- Le feedback avec des informations métalinguistiques (groupe 1) permet une amélioration plus grande par rapport au groupe qui a reçu uniquement des <i>recast</i> (groupe 2) malgré le fait que le groupe 2 a reçu un plus grand nombre de <i>recast</i> que le groupe 1 de correction méta.</p>

Etudes sur la rétroaction corrective dans la communication médiée par ordinateur (CMO) - 1

Articles	Catégorisation(s) de la rétroaction corrective, modalité(s) et temporalité(s)	Design (contexte des interactions)	Objectifs des recherches (questions et/ou hypothèses)	Principaux résultats
Tsutsui, M. (2004).	Trois catégories : rétroaction corrective interactive, intrusive, différée Modalités : visuelle (écrit et vidéo) + oral Temporalités : Synchrones et asynchrone	Etude expérimentale (écologique) Echanges en visioconférence - Etudiants américains apprenants le japonais en ligne (conversations préparées ou improvisées) - Les apprenants revoient les extraits des séances après celles-ci et doivent repérer leurs erreurs puis les enseignants commentent leurs corrections et les erreurs non trouvées	1/ Montrer le potentiel des nouvelles technologies pour un rendre un feedback différé efficace. 2/ Proposer un outil « fait-maison » favorisant la rétroaction corrective différée.	-capables de reconnaître leur erreur -capables de s'autocorriger Ils ont montré les aspects positifs du feedback différé et du repérage de ses propres erreurs grâce aux enregistrements vidéo.
Sotillo, S. (2005)	Correction de l'erreur : directe, indirecte et initiée par l'apprenant Modalité : Orale Temporalité : Synchrones et asynchrone	Etude écologique des échanges vidéographiques en ligne avec <i>Yahoo Instant Messenger</i> (YIM) 3 LN et 3 LNN de niveau avancé ont participé pour former 6 dyades. 5 activités collaboratives de 45 min. LNN-LNN dyades vs LN-LN	1/ Qui fournit le plus de rétroaction corrective : les LNN avancés ou les LN. 2/ Quel type de rétroaction corrective (explicite vs implicite) est le plus facilement accessible par les apprenants dans ce type d'environnement ? 3/ Sur quels aspects du langage (vocabulaire, grammaire, prononciation, orthographe) portent les corrections ? 5/ Y a-t-il des preuves d'assimilation réussie (<i>successful uptake</i>) de la part des apprenants?	- Les LN sont plus portés sur le sens des messages que les LNN et ils font moins de corrections en général - Les LNN donnent une rétroaction sur la forme et sur le sens des messages par rapport aux LN - Les LNN utilisent plus souvent une correction explicite alors que les LN utilisent l'implicite (reformulation, demande de clarification, etc.) - Proposition d'un modèle pour décrire la rétroaction corrective entre des LN-LNN et des LNN-LNN dans un environnement en ligne (YIM)

Études sur la rétroaction corrective dans la communication médiée par ordinateur (CMO) - 2

Articles	Catégorisation(s) de la rétroaction corrective, modalité(s) et temporalité(s)	Design (contexte des interactions)	Objectifs des recherches (questions et/ou hypothèses)	Principaux résultats
Guichon, N., et Drissi, S. (2008)	<p>Etude des régulations pédagogiques en ligne dont la rétroaction corrective (alertes)</p> <p>Modalités : orale et visuelle</p> <p>Temporalité : synchrone</p>	<p>Etude écologique, qualitative et multimodale</p> <p>8 séances en ligne entre des apprentis enseignants de Lyon 2 et des apprenants de Berkeley</p>	<p>1/ Repérer les régulations qui interviennent dans un dispositif d'apprentissage vidéographique synchrone, les décrire grâce aux outils de l'analyse conversationnelle et les quantifier.</p> <p>2/ Repérer des écarts dans la pratique des apprentis tuteurs.</p>	<p>- Définition d'un nouveau genre pédagogique : « la conversation pédagogique »</p> <p>- Proposition d'une grille d'évaluation critériée à l'attention des apprentis enseignants leur permettant d'autoévaluer la pertinence de leurs régulations.</p>
Develotte, C., et Mangenot, F. (2010)	<p>Rétroaction corrective sur l'écrit en asynchrone</p> <p>Rétroaction corrective sur l'oral en synchrone</p> <p>Temporalités : synchrone ou asynchrone</p>	<p>Etude écologique, qualitative</p> <p>- 8 visioconférences poste-à-poste de 45 min (Lyon) et 10 tâches sur forum (Grenoble).</p> <p>Outils : Skype (synchrone) et Moodle (asynchrone)</p> <p>- Données écologiques + entretien semidirigés avec les tuteurs en fin de session</p>	<p>Comment les tuteurs corrigent-ils dans les deux modes synchrone (visio) et asynchrone (forum) ?</p>	<p>- Mise en valeur, pour les tuteurs, de la nécessité de développer des compétences spécifiques en ligne et en fonction des contextes lors de la fourniture de rétroactions correctives.</p> <p>- Mise en valeur de l'importance de la temporalité dans ces environnements.</p>
Bower, J., et Kawaguchi, S. (2011).	<p>Rétroaction corrective explicite vs implicite</p> <p>Modalité : écrite</p> <p>Temporalité : synchrone + asynchrone</p>	<p>Analyse de contenu des interactions écrites (3 sessions de clavardage)</p> <p>eTandem : chaque participant enseigne sa L1 et apprend la langue de l'autre en L2</p>	<p>1/ Quels types de négociations surviennent pendant les interactions écrites (<i>chat</i>) ?</p> <p>2/ Les corrections sont-elles faites plutôt pendant et/ou après la séance ?</p> <p>3/ Quels types d'erreurs reçoivent le plus ou le moins de correction par le tandem dans son rôle de tuteur ?</p> <p>3/ Différences qualitatives ou quantitatives entre le feedback correctif synchrone et asynchrone dans les interactions LN-LNN interaction ?</p>	<p>- Très peu de rétroaction corrective donnée en synchrone et elle se focalisent sur la négociation du sens.</p> <p>- Clavardage utilisé en synchrone pour la négociation du sens pour 7.2% des tours de paroles en anglais et 20% en japonais.</p> <p>- Dans la correction asynchrone, les LN apportent des corrections métalinguistiques en plus des reformulations contrairement au mode synchrone.</p>

Études sur la rétroaction corrective dans la communication médiée par ordinateur (CMO) - 3

Articles	Catégorisation(s) de la rétroaction corrective, modalité(s) et temporalité(s)	Design (contexte des interactions)	Objectifs des recherches (questions et/ou hypothèses)	Principaux résultats
Guichon, N., et al. (2012)	<p>Pas de pré-catégorisation</p> <p>Modalités : orale et visuelle (clavardage)</p> <p>Temporalité : synchrone</p>	<p>Etude qualitative</p> <p>8 apprentis enseignants à Lyon 2, 18 étudiants de FLE à Berkeley.</p> <p>Interactions orales en ligne et entretiens post cours avec 6 apprentis enseignants</p>	<p>1/ Quelles sont les stratégies mises en place par les apprentis enseignants (et les variables individuelles) pour fournir une rétroaction corrective en visioconférence en prenant en compte les outils proposés par la plateforme VISA ?</p> <p>2/ Quel est le contenu des marqueurs et leur coût cognitif ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage de 5 stratégies utilisées par les tuteurs pour fournir des rétroactions correctives pendant les séances (verbales, écrites dans le clavardage ou paralinguistiques) - Il y a une relation entre les rétroactions correctives (RC) orales et les marqueurs et les RC écrites et marqueurs - Les étudiants qui écrivent beaucoup dans le clavardage posent peu de marqueurs - la pose de marqueurs entraîne un coût cognitif d'une durée de 20s en moyenne.
<p>Monteiro, K. (2014)</p> <p>(même expérience que Ellis et al. mais en ligne)</p>	<p>Approche par tâche (<i>focus on task – FT</i>) et classification des rétroactions explicites (métalinguistiques) vs implicites (<i>recast</i>).</p> <p>Modalité : verbale</p> <p>Temporalité : synchrone</p>	<p>Etude expérimentale et quantitative</p> <p>42 apprenants brésiliens divisés en 3 groupes. et interactions en dyades avec les chercheurs (2 séances de 30-40 min) avec 6 tâches.</p> <p>Deux Sessions Skype</p> <p>Tests pour mesurer les connaissances explicites et implicites : pré-test, test après séances, et test de fin d'expérience (imitation orale, grammaire et métalinguistique)</p>	<p>1/ Quels types de traitements (FT ou rétroaction corrective implicite + FT ou rétroaction corrective explicite + FT) augmentent les connaissances implicites et explicites des apprenants lors d'interactions en vidéoconférence en ce qui concerne l'acquisition des temps du passé en anglais (-ed).</p> <p>2/ Ces différentes stratégies entraînent-elles des effets différents ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les groupes ont amélioré leurs connaissances implicites et explicites. - Pas de différence significative des progrès entre les apprenants qui ont reçu ou non une rétroaction corrective et ceux qui n'en ont pas reçu. - Les effets entraînés à la suite des rétroactions correctives sont trop minces pour être mesurés.

Études sur la rétroaction corrective dans la communication médiée par ordinateur (CMO) - 4

Articles	Catégorisation(s) de la rétroaction corrective, modalité(s) et temporalité(s)	Design (contexte des interactions)	Objectifs des recherches (questions et/ou hypothèses)	Principaux résultats
Holt, B., et al. (2015)	Description des séquences d'incompréhension calcul du taux gestuel Modalités : orale et visuelle Temporalité : synchrone	Étude quantitative Approche multimodale 4 interactions de la première semaine entre des apprentis enseignants de Lyon 2 et des apprenants de Dublin Corpus ISAMEL	L'hypothèse qui sous-tend l'étude est que les apprentis-enseignants gestualisent plus lors des séquences d'incompréhension.	- Les apprentis enseignants ne font pas plus de gestes dans les séquences d'incompréhension que dans les autres séquences. - La présence du clavardage pourrait limiter le nombre de gestes des apprentis enseignants.
Vidal, J., et Thouésny, S. (2015)	Catégorisation de la rétroaction corrective en degrés : de la plus discrète à la plus saillante. Modalités : orale et visuelle Temporalité : synchrone + asynchrone	Analyse relevant d'une recherche qualitative et comptage. Approche multimodale. 8 séances en ligne entre futurs enseignants et apprenants et 12 bilans multimodaux. Entretiens semidirigés en fin de cours avec participants. Corpus ISAMEL	1/ Quels types de rétroactions correctives (synchrone, asynchrone ou hybride) les apprentis enseignants fournissent-ils à leurs apprenants dans un environnement en ligne ? 2/ Les corrections sont-elles plutôt directes ou indirectes ? 3/ Quel est le rapport entre la saillance de la rétroaction corrective et la saisie par l'apprenant ?	- Les apprentis enseignants fournissent en majorité des rétroactions correctives hybrides (synchrone + asynchrone) ou synchrone seulement. - Les rétroactions sont majoritairement indirectes. - On observe des degrés de saisie par l'apprenant à des degrés variés en synchrone. - Bilans appréciés par les apprenants
Cappellini, M., et Azaoui, B. (2017)	Séquences d'évaluation normative (SEN) Modalités : orale et visuelle Temporalité : synchrone	Étude mixte combinant des éléments des approches qualitatives et quantitatives. Approche Multimodale (seule étude revendiquant la multimodalité explicitement) Comparaison de 3 séances en visioconférence (corpus ISMAEL) et 3 séances en télé-tandem français-chinois 35 SEN étudiées	1/ La question de recherche principale est : « comment les SEN sont-elles coproduites dans les deux contextes ? » L'hypothèse est, dans le corpus ISMAEL, il devrait y avoir : - un plus grand nombre de SEN - des plus grandes densités et variétés multimodales dans les SEN - un meilleur ratio <i>d'uptake</i> dans les SEN	- SEN plus fréquentes dans le corpus ISMAEL que dans les télé-tandems (26 vs 9) - SEN avec densité légèrement plus importante en e-tandem. - Il y a un plus grand ratio <i>d'uptake</i> dans les télé-tandems. - De manière qualitative, différents modes présents dans le premier tour des SEN entraînant un uptake : mouvements de tête, expressions faciales, proximité, rythme, écrit dans le clavardage

Quelques précisions préliminaires sur nos choix en ce qui concerne les études regroupées dans notre tableau synthétique :

Tout d'abord nous tenons à signaler quelques différences et similarités dans les études ci-dessus sur la rétroaction corrective ayant motivé notre sélection. Dans notre tableau, nous avons considéré, dans un premier temps, des études portant sur des environnements en face-à-face ou en ligne étant donné que la fourniture d'une rétroaction corrective est un enjeu majeur dans l'enseignement/apprentissage d'une langue indépendamment de son contexte. Ainsi, il nous a semblé important de détailler trois études principales en face-à-face sur lesquelles nous sommes appuyée dans notre propre recherche : Lyster et Ranta (1997) ; Varonis et Gass (1998) et Ellis, *et al.* (2006). Ce sont d'ailleurs des modèles qui ont été beaucoup repris⁴⁴ en acquisition d'une langue seconde, champ dans lequel nous nous situons. La recherche d'Ellis *et al.* (2006) sur les rétroactions implicites *vs* explicites sur l'acquisition de la grammaire (*simple past*) a fait des émules et a fait partie d'une grande évolution des catégorisations de la rétroaction corrective (cf. 2.2.1.2) nous conduisant à représenter cette dernière sous la forme d'un continuum plutôt que d'une typologie (cf. 2.2.1.3).

Nous abordons ensuite les recherches sur des situations de communication médiée par ordinateur (CMO) portant majoritairement sur l'oral des apprenants (Tsutsui, 2004 ; Sotillo, 2005 ; Guichon et Drissi, 2008 ; Dejean *et al.*, 2010 ; Develotte et Mangenot, 2010 ; Guichon *et al.* 2012 ; Monteiro, 2014 ; Cappellini et Azaoui, 2017). Nous avons choisi de mettre en valeur des recherches utilisant des typologies différentes de la rétroaction corrective mais aussi explorant différentes modalités et temporalités. A ce propos, nous faisons référence à une seule étude basée sur la rétroaction corrective portant sur l'écrit (Bower et Kawaguchi, 2011) car c'est à notre connaissance la seule qui prend en compte une rétroaction corrective hybride (synchrone + asynchrone) et qui, en ce sens, fait écho à notre recherche. Un autre point que nous voulions expliciter porte sur les études d'Ellis *et al.* (2006) et Monteiro (2014) qui sont des études semiexpérimentales contrairement à la majorité des études dont nous avons parlé qui, elles, sont qualitatives. Dans les études d'Ellis *et al.* et Monteiro, il y a la présence de groupes recevant des types de rétroactions correctives différentes (explicites *vs* implicites) et un groupe de contrôle. En outre, Monteiro (2014) a réalisé son expérimentation avec des dyades interagissant en visioconférence⁴⁵. Il nous a semblé essentiel de citer ces

⁴⁵ Il est à noter que bien que l'environnement soit en visioconférence, l'étude de Monteiro ne se base que sur les interactions voco-orales excluant le clavardage et d'autres ressources sémiotiques pouvant entrer en jeu.

études permettant de donner une vision générale de la rétroaction corrective et de ses effets avant de nous pencher sur les aspects qualitatifs de celle-ci (Tsutsui, 2004 ; Sotillo, 2005, Guichon et Drissi, 2008 ; Develotte et Mangenot, 2010 ; Guichon *et al.* 2012 ; Vidal et Thouësny, 2015 ; Cappellini et Azaoui, 2017, par exemple).

Un dernier point et non des moindres concerne la multimodalité (cf. 3.1) : si les environnements CMO sont propices à l'étude de la rétroaction corrective dans une approche multimodale⁴⁶, il est à noter qu'un grand nombre d'études se concentre quasi exclusivement sur le mode voco-oral en ne tenant pas compte des autres modalités (vidéo ou clavardage) ou ressources sémiotiques (ex : rythme, volume de la voix, gestes). Nous voulions donc mettre l'accent sur les recherches utilisant la multimodalité avec, entre autres, celles de Guichon et Drissi (2008) qui prennent en compte les modalités orale et visuelle (gestes et l'écrit dans le clavardage), Holt *et al.* (2015) ayant travaillé sur la gestuelle pendant les séquences d'incompréhension et Cappellini et Azaoui (2017) ayant poussé l'analyse multimodale à un degré de finesse permettant de comparer différentes ressources sémiotiques utilisées dans les séquences d'évaluation normatives (SEN : Py, 2000 ; cf. 2.1.1). Enfin, nous présentons dans les sections ci-dessous, une synthèse de ces études au regard de la littérature en prenant en compte trois angles d'analyse : 1/ les différentes typologies utilisées pour étudier la rétroaction corrective, 2/ les aspects implicites et explicites de celle-ci et 3/ la rétroaction corrective abordée sous la forme d'un continuum.

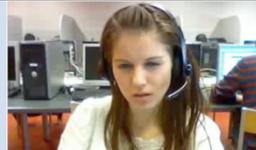
⁴⁶ Le fait qu'il soit souvent possible de faire des captures d'écrans dynamiques (des interactions orales et/ou écrites) et de les stocker sur les plateformes mêmes facilite grandement l'étude des différentes modalités en jeu dans les interactions contrairement aux premières études (ex : Lyster et Ranta, 1997) où les enregistrements étaient uniquement audios.

2.2.1.1 Typologies de la rétroaction corrective

Chaudron (1985) a travaillé sur les interactions en salle de classe (en immersion) et a mis en avant une typologie incluant des catégories telles que la répétition de l'erreur, des demandes et des explications. En 1997, Lyster et Ranta (1997 : 56) ont défini 6 types de feedback correctifs intervenant dans des interactions en immersion en français langue étrangère⁴⁷, catégorisation sur laquelle de nombreuses recherches se sont appuyées et continuent de s'appuyer (Ellis 2009 ; Ellis et Sheen, 2006 ; Mackey 2006 ; Manoilov et Tardieu 2015 ; Tomé, 2017 ; Vidal et Thouësny 2015 ; Zourou, 2012). Ellis (2009 : 9) a proposé un tableau (cf. Tableau 4) reprenant les catégories de Lyster et Ranta et y a ajouté une catégorie non verbale appelée « indices paralinguistiques » (*paralinguistic signal* en anglais), que nous présentons ci-dessous. La première colonne indique les différents types de rétroactions correctives (avec la traduction française entre parenthèse), la deuxième colonne présente une définition de ces types de rétroactions correctives et la troisième colonne propose des extraits tirés de notre corpus d'étude pour exemplifier ces typologies.

⁴⁷ Cette étude semi-expérimentale a eu lieu dans une école primaire de Montréal, dans des cours portant sur l'art et réalisés en français langue étrangère.

Tableau 3 : typologie des rétroactions correctives lors d'interactions en langue étrangère – grille version 1

Types de rétroactions correctives	Descriptions	Exemples tirés de notre corpus : Séance (Sn) ; Enseignant (E) et Apprenant (A)
Demande de clarification <i>(Clarification request)</i>	Le correcteur indique qu'il n'a pas compris ce que l'apprenant a dit.	S5_Victor (E) : « j'ai pas compris » ou « qu'est-ce que c'est/ »
Sollicitation ou incitation <i>(Elicitation)</i>	Le correcteur répète une partie de l'énoncé de l'apprenant en laissant un silence à la place de l'erreur et utilise une intonation montante pour lui indiquer qu'il doit compléter l'énoncé.	S5_Adèle (E) : si la nourriture est bonne c'est bien/ Alannah (A) : pas de: m- {ga} Adèle (E) : pas de/ Alannah (A) : de gras/
Correction explicite <i>(Explicit correction)</i>	Le correcteur indique qu'une erreur a été commise, identifie l'erreur et fournit une correction.	S1_Mélissa (E) : ah l'argent\ (.) alors là tu confonds avec le mot/ (.) salaire\
Correction métalinguistique <i>(Metalinguistic feedback)</i>	Le correcteur fait un commentaire, donne des informations ou pose des questions sur la forme de l'énoncé mais sans donner la forme correcte de manière explicite.	S1_Victor (E) : neuf heures\ ouais (.) y a un f/ mais euh il faut prononcer comme un comme un v finalement neuf heures\
Paralinguistique signal <i>(Indices paralinguistiques)</i>	Le correcteur utilise un geste ou une expression faciale pour indiquer que l'apprenant a commis une erreur.	 S5_Mélissa (E) : froncement des sourcils de l'apprenante enseignante au moment de l'erreur
Reprise ou reformulation <i>(Recast)</i>	Le correcteur reprend l'énoncé contenant l'erreur immédiatement après celle-ci en changeant une partie afin de la corriger (ex : correction phonologique, syntaxique, morphologique ou lexicale)	S4_Liam (A) : les enfants euh: pouvant euh: porter des: euh: uniformes de: Victor (E) : d'accord/ les enfants PEUVENT/ porter des: des vêtements sportifs Liam (A) : peuvent oui
Répétition de l'erreur <i>(Repetition of error)</i>	Le correcteur répète une partie de l'énoncé de l'apprenant en mettant une emphase sur l'erreur (intonation, force)	S2_Angela (A) : on a cinq ou six et: semaines « of » congés\ Samia (E) : six semaines « OF » congés ?

Ellis (2009 : 4) mentionne que, bien que la rétroaction corrective puisse être classée en catégories, celles-ci sont soit simples incluant une seule stratégie corrective soit complexes, incluant plusieurs mouvements correctifs (exemple : demande de clarification + correction métalinguistique) ou encore plusieurs épisodes de déclenchements. Dans la littérature, les reformulations de la forme erronée (*recast*) sont un type de feedback correctif qui a été très

étudié, en particulier dans les recherches qui se focalisent sur les interactions orales car ceux-ci se sont avérés être les plus utilisés par les enseignants (Ellis *et al.*, 2001; Lyster, 1998 a et b ; Lyster et Ranta, 1997 ; Oliver et Mackey, 2003; Yoshida, 2008). Long (1996) pense que les reformulations favorisent l'acquisition justement parce qu'elles sont implicites et qu'elles allient la forme linguistique correcte dans des contextes discursifs orientés sur la tâche et développent les microprocessus nécessaires à l'apprentissage implicite. Doughty (2001) suit la lignée du *focus-on-form* de Long en affirmant que les reformulations sont idéales pour permettre à l'apprenant de se focaliser sur la forme (pendant la négociation du sens) et d'ouvrir une « fenêtre acquisitionnelle »⁴⁸. D'ailleurs, Leeman (2003) et Long (2006) suggèrent que de donner un feedback immédiatement après l'erreur permettant une juxtaposition des formes incorrectes et correctes sont bénéfiques pour l'apprentissage mais il y a un débat sur leur efficacité : « puisque ces modifications [répétitions, reformulations, demandes de confirmation] semblent répondre au sens des énoncés des élèves, que la forme soit correcte ou non, elles ne semblent guère en mesure d'attirer l'attention des élèves sur le décalage entre leur interlangue et la langue cible. » (Lyster, 1998 : 53). Il y a bien un lien entre l'efficacité du feedback correctif (Lightbrown, 1998) et la réponse des apprenants mais la fréquence et l'efficacité de ces résultats sont variables (Mackey et Philp, 1998 ; Sheen, 2004). Certaines études ont tenté de montrer les effets d'une rétroaction corrective explicite vs implicite (par exemple : Ellis *et al.*, 2006 et Monteiro, 2014).

2.2.1.2 Rétroaction corrective implicite vs explicite

Lyster et Saito (2010) indiquent que même dans la recherche en didactique des langues, il est difficile de catégoriser une rétroaction corrective soit de manière explicite soit de manière implicite. Nous pouvons nous référer aux concepts de « l'implication » et de « l'explicitation » de la communication de Sperber et Wilson (1986) pour comprendre ce qui sous-tend une rétroaction corrective implicite ou explicite. D'un point de vue de la sémiotique, la communication ne passe pas seulement par le langage bien que celui-ci soit considéré comme la « forme de communication la plus forte » (Sperber et Wilson : 262) mais par toute information non verbale également. Sperber et Wilson (1986) indiquent que plus une

⁴⁸ « an “immediately contingent focus on form” and afford a “cognitive window” » (Doughty, 2001 : 252)

hypothèse est codée⁴⁹, plus elle sera explicite alors que plus la partie inférée sera grande, plus elle sera implicite :

Par analogie avec "implication", nous dirons qu'une hypothèse explicitement communiquée est une explicitation. Toute hypothèse qui est communiquée, mais pas explicitement, est communiquée implicitement : c'est une implication. Selon cette définition, les stimuli ostensifs qui n'encodent pas de forme logique ne communiquent que des implications.[...] "Plus grande est la part des propriétés codées, plus l'explicitation est explicite ; plus grande est la part des propriétés inférées, moins l'explicitation est explicite. (Sperber et Wilson, 1986 : 271)

En ce qui concerne la rétroaction corrective, dans cette perspective, on peut imaginer que plus l'énoncé⁵⁰ de l'enseignant lors d'une rétroaction sera codé (verbalement et/ou paralinguistiquement), plus celle-ci sera explicite. Si le code verbal (dans le sens phonologique et/ou scriptural) est partagé par les cultures en présence⁵¹, il n'en va pas toujours de même pour les signaux paralinguistiques. De nombreux chercheurs travaillent justement pour expliciter ces signaux ou gestes dans l'enseignement/apprentissage d'une langue (Cadet et Tellier, 2007 ; Tellier et Stam, 2010 ; Azaoui, 2014a,b et c ; Tellier et Cadet, 2014 ; Azaoui, 2017) afin de proposer des « grammaires en interaction » (Mondada, 2012 : 132) ou « grammaires des interactants » (Guichon, 2013 : 7) toujours plus précises et complexes prenant en compte l'aspect multimodal de la communication et son contexte. Expliciter ces codes – parfois sous-estimés dans la recherche - pourrait rendre l'enseignement/apprentissage des langues plus explicite dans le sens de Sperber et Wilson. De plus, comme l'ont souligné de nombreux auteurs (Nicholas *et al.*, 2001, Ellis *et al.*, 2006, Ellis et Sheen, 2006), en ce qui concerne la rétroaction corrective, celle-ci peut être

⁴⁹ Trois modèles existent pour définir la communication, qui sont, de manière simplifiée : 1/ le « modèle du code » (tradition occidentale) qui consiste à « passer d'un ensemble de signifiés à un ensemble de signifiants et inversement. [...] Ex. de codes : la notation musicale, le langage-machine des ordinateurs, la signalisation routière, le morse, les langages gestuels des sourds. [...] En linguistique, pour une même langue naturelle on oppose le code oral (signifiants liés à une substance sonore) au code écrit (signifiants graphiques). » (Galisson et Coste, 1976 : 95-96), 2/ le « modèle inférentiel » de Grice (1957) qui consiste à penser la communication comme les production et interprétation d'indices ou 3/ une combinaison des deux modèles.

⁵⁰ Sperber et Wilson (1986 : 22) différencient « la phrase » qui fait référence à une structure linguistique abstraite de « l'énoncé » ou « production » lié au contexte et interprétable de plusieurs manières (en fonction du moment, du lieu d'énonciation, de l'identité des locuteurs et de leurs intentions). « Grice et Strawson appellent « énoncé » non seulement les énoncés linguistiques et, plus généralement les signaux codés, mais aussi toute modification de l'environnement physique produite par le communicateur pour être perçue par les destinataires et leur servir d'indice de ses intentions. » (*ibid.* : 51)

⁵¹ On peut se demander d'ailleurs jusqu'à quel point ce type de code est partagé par des cultures différentes (ici : anglophones et francophones) ou même au sein d'une même culture, notamment en ce qui concerne l'aspect co-verbal de la langue.

considérée parfois comme implicite ou parfois comme explicite en fonction de la manière dont elle est fournie en contexte, ce qui a été montré pour les reformulations notamment :

Il est important de noter, donc, que les reprises utilisées dans différentes études ne sont pas toujours équivalentes en termes d'implicite ou d'explicite (Ellis et al., 2006 : 348⁵²).

Certains chercheurs considèrent les reformulations implicites (Long, 1996, 2007 ; Ellis *et al.*, 2006 ; Monteiro, 2014) alors que d'autres (Lyster et Saito, 2013) pensent que depuis la perspective de l'apprenant, celle-ci peut être classée sur un continuum allant de l'implicite à l'explicite en fonction de facteurs individuels, linguistiques et contextuels. Les facteurs individuels pouvant jouer sur l'aspect explicite d'une reformulation (*recast*) sont entre autres, une faible anxiété en ce qui concerne la langue (Sheen, 2008 cité par Lyster et Saito, 2010), une haute capacité de « mémoire de travail » (Mackey *et al.*, 2002 ; et 1.2.2), une grande capacité d'attention et d'analyse (Trofimovich *et al.*, 2007 ; et 1.2). En ce qui concerne les facteurs linguistiques jouant sur l'aspect explicite des reformulations, il y a la longueur de celles-ci (plus elles sont courtes, plus elles sont explicites), l'utilisation d'une intonation marquée (Nicholas *et al.*, 2001 ; Ellis et Sheen, 2006; Loewen et Philp, 2006; Sheen, 2006) ou encore le fait que la correction porte sur l'aspect phonétique ou lexical de l'erreur plutôt que morphosyntaxique (Lyster, 1998 ; Mackey *et al.*, 2000 ; Mackey et Goo, 2007 ; Sheen, 2006). Enfin, en ce qui concerne les facteurs issus du contexte pouvant avoir un impact sur l'aspect implicite ou explicite des reformulations, on peut noter que celles-ci sont plus explicites 1/ en laboratoire qu'en classe (ex : Nicholas *et al.*, 2001 ; Ellis *et al.*, 2006 ; Li, 2010) ; 2/ lors des échanges (ou cours) orientés sur la forme du message plutôt que sur la négociation de tâches (Oliver et Mackey, 2003 ; Lyster et Mori, 2006). Il est donc parfois difficile de savoir à quel moment, dans quelles tâches et dans quels contextes utiliser des rétroactions correctives notamment sous la forme de *recast*. De plus, en analyse de la conversation, il a été montré que le fait que les enseignants utilisent de nombreuses reformulations implicites pouvait mettre à mal la face de l'apprenant, car cela va à l'encontre de l'hypothèse qui veut qu'en langue étrangère, il est normal de faire des erreurs linguistiques (Lyster et Saito, 2013). C'est d'ailleurs quelque chose qui a été relevé par les apprentis enseignants de l'université Lyon 2, qui font partie des participants de notre recherche (cf. 4.1.1) :

⁵² « It should be noted, therefore, that the recasts used in the different studies might not have been equivalent in their degree of implicitness versus explicitness. » (Ellis et al., 2006 : 348).

Extrait de débriefing 1 : gestion de la face de l'apprenant pendant les rétroactions correctives

VICTOR : Moi, à l'inverse, l'apprenant que j'ai habituellement, Liam, je le corrige, il rougit, il est embarrassé donc j'ose pas trop... **À mon tour, je suis, je suis embarrassé de le corriger.** Ah oui, je le vois rougir à la caméra. Du coup, ça ne me donne pas envie de le corriger !

Victor fait remarquer que lorsqu'il corrige sont apprenant, ce dernier semble embarrassé et qu'il ne sait plus s'il doit le corriger ou pas. La remarque de l'enseignant indique qu'il est parfois délicat, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, de savoir s'il est préférable ou non de corriger un apprenant. Cette réflexion inclut également les corrections explicites. Dans la perspective de l'enseignant, pour qu'un feedback correctif soit considéré explicite (Germain et Séguin ; 1998 et plus récemment Ellis *et al.*, 2006), la rétroaction doit mentionner au minimum qu'il y a eu erreur, tandis que le feedback correctif implicite est tout type de feedback où « l'apprenant doit déduire que, s'il y a correction, c'est qu'il y a effectivement eu erreur » (Germain et Séguin, 1998 : 151 cité par Meinertzhagen, 2015 : 5). Ellis *et al.* (*ibid.*) classent le feedback explicite en deux catégories : le feedback explicite minimal où l'expert donne quelques indications sur la nature de l'erreur *vs* le feedback extensif (*extensive corrective feedback*⁵³) lorsque le correcteur inclut des informations métalinguistiques. Certaines études ont montré qu'une correction explicite pouvait être préférable dans l'interaction : Ellis *et al.* (2006) ont montré qu'en classe, la correction explicite avait un avantage certain par rapport à la correction implicite par rapport à une utilisation postérieure et aux évaluations métalinguistiques post-tests⁵⁴. Or, Monteiro (2014) n'a pas trouvé de différences significatives entre les corrections explicites et implicites en ligne et même pour les dyades n'ayant pas reçu de correction mais qui ont uniquement négocié la tâche. Cela peut s'expliquer par la durée des interactions en ligne (deux interactions de 30-40 min) et par l'interaction en dyades. En effet, les interactions en ligne étant courtes et individuelles (par rapport à des cours en classe par exemple), celles-ci ont permis aux apprenants d'être attentifs leur à la forme de la langue pendant la durée des échanges tout en générant un cout cognitif moins important que pour des interactions en classe.

⁵³ « minimal explicit feedback, involving some specification of the nature of the error, and extensive corrective feedback, involving more detailed metalinguistic knowledge » (Ellis, 2009 : 348)

⁵⁴ L'utilisation de tests pour mesurer l'acquisition nous semble parfois limitée car la manière même dont les tests sont rédigés, le fait de ne pas pouvoir isoler les variables qui contribuent à l'apprentissage et la durée des expériences (souvent très courtes) ont un effet sur la validité de ce genre de tests.

En somme, on peut s'interroger sur le fait d'étudier la rétroaction corrective en proposant des catégories binaires explicites vs implicites⁵⁵ alors que comme nous venons de le voir, ces notions mêmes sont une question de degrés.

2.2.1.3 La rétroaction corrective : une question de degrés ?

Sperber et Wilson dans leur ouvrage sur la « pertinence » nous rappellent que la communication est en réalité une question de degrés :

Au lieu d'avoir une hypothèse qui ou bien est communiquée ou bien ne l'est pas, nous avons un ensemble d'hypothèses qui, par l'effet de la communication, deviennent manifestes ou plus manifestes à des degrés divers. On peut donc considérer que la communication est elle-même une question de degrés. (Sperber et Wilson, 1986 : 95)

Dans la citation ci-dessus, les auteurs indiquent que c'est le fait d'attirer l'attention des locuteurs sur une information de manière plus ou moins marquée qui rendra l'information elle-même plus ou moins saillante. De plus, Lemke (2000 ; 2009), à la suite des travaux de Roland Barthes (Barthes, 1977a) s'intéresse à un type d'approche permettant de conduire des recherches basées sur des unités de sens construites sur une base de degrés. Il indique que certaines recherches sur les médias sociaux se basent sur des unités d'analyse évaluées en degrés "*meanings-by-degree*" (exemple : temps, espace, sentiments etc.) qu'il oppose aux recherches basées sur des types "*meanings-by-kind*" (Lemke, 2009 : 142) comme il est courant de le faire en didactique des langues et notamment pour l'étude de la rétroaction corrective. Comme nous l'avons vu dans précédemment (cf. Tableau 3), de nombreuses recherches classent la rétroaction corrective en types. Or, dans la notion de degrés, il y a une idée de continuum (ex : la couleur peut être considérée sur un continuum car on peut aller du vert clair au vert foncé bien qu'il s'agisse toujours de la couleur « verte ») alors que les catégories, elles, peuvent être inclusives ou exclusives. D'ailleurs, Lemke (2009 : 142⁵⁶) propose quelques unités à évaluer potentiellement avec des degrés :

⁵⁵ D'autres catégories existent comme la rétroaction corrective semi-explicite (Rosa and Leow's, 2004) qui consiste à indiquer à minima si la réponse de l'apprenant est vraie ou fausse.

⁵⁶ « time and pacing, space and place, affect and emotion, felt movement and participatory action – are also at least potentially, and often actually, metrically meaningful-by-degree » (p.142)

le temps et le rythme, l'espace et le lieu, l'affect et l'émotion, le mouvement ressenti et l'action - sont également, du moins potentiellement, souvent et de manière significative, mesurables en degrés. (ibid.).

D'ailleurs, au fil des recherches, on peut constater que les catégorisations de Lyster et Ranta (1997) ont évolué en prenant en compte l'aspect explicite ou implicite de la rétroaction corrective et par conséquent, « ses degrés » de saillance. Tout d'abord, Lyster (1998) propose 3 catégories : « la correction implicite, la correction explicite et la négociation de la forme ». Puis, Lyster et Mori (2006) prennent en compte les aspects non verbaux de la production orale et proposent de catégoriser la rétroaction corrective en : « correction explicite, reformulation (*recast*) et signalements (signaux paralinguistiques) ». Ellis (2009) propose également de prendre en compte l'aspect non verbal des rétroactions correctives et de les classer sur un continuum. Ainsi, il simplifie la typologie de Lyster et Ranta (1997) en deux catégories en fonction du fait que l'enseignant fournit des données langagières dans sa rétroaction corrective (*input-providing*) ou qu'il pousse l'apprenant à s'autocorriger (*output-prompting*). Puis, il classe ensuite les différents types de feedback proposés par Lyster et Ranta (1997) par rapport à leur aspect implicite ou explicite, ce que nous avons vu dans le Tableau 3 (cf. 2.2.1). Ainsi, les reprises, répétitions et demandes de clarifications sont perçues comme implicites et les corrections explicites (ou *direct corrective feedback*), les explications métalinguistiques, les incitations et les signaux paralinguistiques sont considérés comme explicites. Enfin, Lyster, Saito et Sato (2013 : 5, Figure 2) proposent de classer les rétroactions correctives (sollicitations et reformulations) sur un continuum allant du plus implicite ou du plus explicite en fonction de leur type mais aussi en fonction des contextes dans lesquels elles interviennent (ex : contexte didactique ou conversationnel).

3. Le tuteur indique que qu'il y peut y avoir une erreur dans un segment (ex : la phrase, la clause, la ligne) - "Y a-t-il un problème dans cette phrase ?"
4. Le tuteur rejette les tentatives infructueuses pour reconnaître l'erreur.
5. Le tuteur circonscrit l'emplacement de l'erreur (ex : le tuteur répète ou pointe le segment spécifique qui contient l'erreur).
6. Le tuteur indique la nature de l'erreur, mais ne l'identifie pas (ex : "il y a quelque chose qui ne va pas avec le temps indiqué ici").
7. Le tuteur identifie l'erreur (« Vous ne pouvez pas utiliser un auxiliaire ici »).
8. Le tuteur rejette les tentatives infructueuses de l'apprenant pour corriger l'erreur.
9. Le tuteur fournit des indices pour aider l'apprenant à arriver à la forme correcte (ex : « Ce n'est pas vraiment le passé mais quelque chose qui continue »).
10. Le tuteur fournit la forme correcte.
11. Le tuteur fournit des explications sur l'utilisation de la forme correcte.
12. Le tuteur fournit des exemples du modèle correct lorsque d'autres formes d'aide échouent à produire une réponse appropriée. (Aljaafreh et Lantolf 1994 : 471 cité par Cappellini, 2014 : 111⁵⁷, notre traduction).

En reprenant la définition de Germain et Seguin (1998), dans la grille de Aljaafreh et Lantolf ci-dessus, les degrés 0 à 3 correspondent donc à une rétroaction implicite, c'est-à-dire que le tuteur n'indique pas l'erreur mais tente de pousser l'apprenant à s'autocorriger et les degrés 4 à 12 correspondent à une rétroaction explicite car l'enseignant indique au minimum qu'il y a eu une erreur. De plus, ce dernier indique de manière de plus en plus précise, où se situe

⁵⁷ Regulatory Scale-Implicit (strategic) to Explicit

0. Tutor asks the learner to read, find the errors, and correct them independently, prior to the tutorial.
1. Construction of a "collaborative frame" prompted by the presence of the tutor as a potential dialogic partner.
2. Prompted or focused reading of the sentence that contains the error by the learner or the tutor.
3. Tutor indicates that something may be wrong in a segment (e.g., sentence, clause, line) – "Is there anything wrong in this sentence?"
4. Tutor rejects unsuccessful attempts at recognizing the error.
5. Tutor narrows down the location of the error (e.g., tutor repeats or points to the specific segment which contains the error).
6. Tutor indicates the nature of the error, but does not identify the error (e.g., "There is something wrong with the tense marking here").
7. Tutor identifies the error ("You can't use an auxiliary here").
8. Tutor rejects learner's unsuccessful attempts at correcting the error.
9. Tutor provides clues to help the learner arrive at the correct form (e.g., "It is not really past but some thing that is still going on").
10. Tutor provides the correct form.
11. Tutor provides some explanation for use of the correct form.
12. Tutor provides examples of the correct pattern when other forms of help fail to produce an appropriate responsive action. (Aljaafreh et Lantolf 1994 : 471 cité par Cappellini, 2014 : 111).

l'erreur (degrés 4-5), sa nature (degré 6), il fournit également des indices pour aider l'apprenant à se corriger (degré 9), jusqu'à donner lui-même la forme correcte (degré 10) voire les règles d'usage de la forme correcte accompagnés d'exemples (degrés 11 et 12). On constate donc que la rétroaction corrective est émise avec différents degrés afin d'amener l'apprenant à reformuler son énoncé. De plus, les auteurs ont également proposé une autre échelle (*ibid.* 470), pour montrer le degré de saisie de la rétroaction corrective par l'apprenant ainsi que son degré d'autonomie dans la correction de ses erreurs, échelle bien résumée par Gutierrez (2008 : 132⁵⁸ cité par Cappellini, 2014 : 111-112.) :

Niveau 1 : L'apprenant n'est pas capable de remarquer ou de corriger l'erreur, même avec une intervention.

Niveau 2 : L'apprenant est capable de remarquer l'erreur, mais ne peut la corriger, même avec une intervention.

Niveau 3 : L'apprenant est capable de remarquer et de corriger une erreur, mais uniquement avec une hétérorégulation. L'apprenant comprend l'aide et est capable de réagir aux commentaires fournis.

Niveau 4 : L'apprenant remarque et corrige une erreur avec une rétroaction corrective minimale ou implicite de la part du tuteur et commence à assumer l'entière responsabilité de la correction des erreurs. Cependant, le développement n'est pas encore devenu totalement intériorisé, car l'apprenant produit souvent la forme cible de manière incorrecte et peut même rejeter la rétroaction lorsqu'elle n'est pas sollicitée.

Niveau 5 : L'apprenant devient plus conscient dans l'utilisation correcte de la structure cible dans tous les contextes. L'individu est complètement autorégulé.

On constate que la saisie fait partie de la catégorisation proposée ci-dessus partant du degré 0 (non saisie) au degré 5 où l'apprenant est capable d'utiliser la structure visée dans différents contextes. Le problème avec ces différentes catégorisations est qu'elles sous-tendent que

⁵⁸ Level 1 The learner is not able to notice, or correct the error, even with intervention.

Level 2 The learner is able to notice the error, but cannot correct it, even with intervention.

Level 3 The learner is able to notice and correct an error, but only under other-regulation. The learner understands assistance, and is able to react to the feedback offered. 112

Level 4 The learner notices and corrects an error with minimal, or no obvious feedback from the tutor and begins to assume full responsibility for error correction. However, development has not yet become fully intramental, since the learner often produces the target form incorrectly and may even reject feedback when it is unsolicited.

Level 5 The learner becomes more consistent in using the target structure correctly in all contexts. The individual is full self-regulated.

l'erreur est simple⁵⁹ (vs complexe), par exemple une erreur de lexique ou de conjugaison n'affectant qu'un élément de l'énoncé, alors qu'il peut y avoir des erreurs multiples dans un même énoncé voire une erreur linguistique en parallèle d'un manque d'adéquation avec la tâche. Nous proposerons, dans le chapitre 6 de notre travail, une grille inédite correspondant aux réactions de l'apprenant à la suite d'une rétroaction corrective et prenant en compte la complexité des énoncés et erreurs.

Conclusion intermédiaire : degrés d'émission de la rétroaction corrective

En résumé, nous venons de voir que les études sur l'efficacité des rétroactions correctives varient énormément en fonction des catégorisations choisies ou des contextes dans lesquelles celles-ci sont fournies. Nous avons vu également que de nombreuses études se basaient sur des typologies pour étudier la rétroaction corrective alors que d'autres s'attachaient à leur caractère implicite ou explicite tout en proposant tout de même des catégories exclusives. Or, cette section a guidé notre réflexion et nous amène à considérer la rétroaction corrective non plus en termes de « types » tels que les six types proposés dans le Tableau 3, mais plutôt sous la forme de degrés de saillance, concept que nous détaillerons avec une perspective multimodale (cf. 3.2.1). Nous nous sommes appuyée également sur les grilles d'analyse proposées par Ellis (2009), Lyster and Ranta (1997) et Zourou (2012), afin de réaliser une grille d'émission de la rétroaction corrective basée sur des degrés⁶⁰. Ainsi, dans le tableau ci-dessous, la première colonne correspond à des degrés d'émission de la rétroaction corrective allant de la plus discrète voire non visible (E0) à la plus saillante (E7) et la deuxième colonne indique les indices correspondants aux différents degrés. Nous proposons de voir les extraits d'interactions tirés de notre corpus (hébergés sur notre site compagnon) et correspondant à ces degrés en cliquant sur



http://julievidal13.free.fr/?page_id=66



ou en scannant le QR code

⁵⁹ Une erreur simple serait une erreur localisable touchant uniquement un morphème alors qu'une erreur complexe fait référence à soit plusieurs morphèmes dans le même énoncé (ex : erreurs morphosyntaxiques) ou des erreurs à la fois de morphème et de prononciation, de représentation culturelle, d'usage, etc.

⁶⁰ Nous détaillerons la construction de cette grille d'analyse dans notre partie méthodologie (chapitre 6).

Tableau 4 : degrés d'émission de la rétroaction corrective – grille version 2

Degré d'émission de la rétroaction corrective	Indices d'émission de la rétroaction corrective – Extrait tirés de notre corpus
E0 ⁶¹	Pose discrète (non observable) d'un marqueur dans l'intention d'émettre une rétroaction corrective différée (dans le bilan multimodal).
E1	Mimiques faciales (ex : sourcils levés ou froncés, pincement des lèvres, regard pensif), gestes (se ronger les ongles).
E2	Correction indirecte : pas de signalement direct de l'erreur mais l'enseignant utilise des stratégies pour faire reformuler l'énoncé à l'apprenant telles que : les reprises (avec ou sans emphase), les demandes de clarification, les répétitions.
E3	Signalement verbal de l'erreur sans explications.
E4	Signalement verbal de l'erreur et fourniture d'un lien hypertexte.
E5	Signalement verbal de l'erreur et explication métalinguistique (pas de forme correcte).
E6	Signalement verbal de l'erreur avec fourniture de la forme correcte (ou Direct Corrective Feedback en anglais).
E7	Signalement verbal de l'erreur, forme correcte et explication métalinguistique.

Dans le tableau ci-dessus, nous avons donc adapté les typologies de la rétroaction corrective proposées dans le Tableau 3 de la sous-section 2.2.1.1, en utilisant la notion de degrés explicitée dans la section précédente, afin de proposer une grille d'émission de la rétroaction corrective allant d'une correction indirecte de l'erreur peu ou non observable (E0) à une correction directe, avec fourniture de la forme attendue et explication métalinguistique (E7) très observable. En prenant en compte l'aspect multimodal des échanges (chapitre 3), nous reviendrons sur cette grille d'analyse pour proposer une nouvelle version de ce tableau.

Enfin, si l'efficacité d'une rétroaction corrective en termes de reformulation « correcte » ou non a été prise en compte dans les nombreuses recherches citées ci-dessus, les effets de celle-ci dans l'interaction en termes de qualité, d'empathie, de posture, sont plutôt mis en valeur dans des recherches qualitatives (notamment en ligne). Nous verrons ci-dessous quels sont les effets de ces rétroactions correctives dans des contextes de communication médiée par ordinateur.

2.3 Interactions en ligne et rétroaction corrective

⁶¹ Dans cette grille, nous avons appelé le premier degré d'émission de la rétroaction corrective E0. En effet, le degré 0 correspond à la réception de l'erreur de la part de l'enseignant (en posant un marqueur) qui n'est pas perceptible pendant l'interaction. Seul le chercheur a eu accès à cette rétroaction grâce aux traces (marqueurs) laissées sur la plateforme dans le salon de rétrospection. Il s'agit donc de l'ouverture d'une séquence de rétroaction corrective dont une partie du traitement pourra être différé dans le bilan multimodal.

Après avoir eu un premier aperçu des études portant sur la rétroaction corrective en général, nous nous attacherons dans cette section, à comprendre les spécificités des interactions dans un environnement en ligne et notamment en visioconférence ainsi que leurs effets sur les séquences de rétroactions correctives.

Dans leur ouvrage de 2011, Develotte, Kern et Lamy questionnent les principes qui sous-tendent la conversation en face-à-face et qui ont été reconfigurés par le numérique. L'ouvrage tente, comme son nom l'indique, de « décrire la conversation en ligne » d'un point de vue qualitatif. Il propose de mettre au jour la manière dont les interactants s'adaptent à cette situation nouvelle, au travers des outils à leur disposition (clavardage, visio), à la coexistence d'espaces différents (Marriccia, 2011) mais aussi par rapport à la distorsion de la conversation entraînée par le flux numérique. Par exemple, Cosnier et Develotte (2011) ont décrit comment les participants exagèrent les mimiques faciales et les gestes pendant les interactions et Traverso (2011) a montré que les chevauchements sont plus nombreux en ligne qu'en présentiel ce qui reconfigure parfois les tours de paroles dans l'interaction. Ces questionnements sont renouvelés dans le cas particulier de la didactique des langues. Guichon et Tellier (2017) proposent un ouvrage portant sur une situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en ligne. Ils montrent notamment comment les enseignants construisent leur présence pédagogique en ligne (Guichon, 2017), conduisent des explications lexicales à l'aide des gestes et du clavardage (Holt et Tellier, 2017), apportent de l'aide à leurs apprenants, fournissent des rétroactions correctives plus ou moins saillantes, engagent les apprenants, font face aux imprévus techniques. Enfin, Cohen (2017) propose une réflexion méta afin de former les enseignants à enseigner en ligne. Cet ouvrage s'appuie sur une situation particulière appelée la « conversation pédagogique en ligne » que nous aborderons dans la section ci-dessous.

2.3.1 La conversation pédagogique (en ligne)

Marneffe (2016) distingue la « conversation » de ce qu'elle appelle « le dialogue ». Dans le premier cas, il s'agit de converser de manière ludique sur des thèmes non imposés alors que dans le second cas, il s'agirait de « négocier » ensemble pour arriver à une finalité commune. Dans des situations didactiques, la limite est ténue entre ce qu'on peut appeler une conversation et un dialogue. Le contexte et les intentions des locuteurs sont déterminants. Par

exemple, dans des contextes de tandem (ou e-tandem), lorsque les sujets ne sont pas imposés mais qu'on met en présence un expert, un novice et que l'un des objectifs principaux de l'échange est l'acquisition d'une langue étrangère, alors conversations et dialogues se mêlent. Il en va de même dans des contextes institutionnels d'enseignement/apprentissage explicites. Il nous semble donc que dans le cas des interactions à visée didactique, il est plus adapté de parler de « conversations pédagogiques ». Nous reprenons la définition de Guichon et Drissi (2008 : 10) de la conversation pédagogique en ligne :

Il semble qu'un genre pédagogique spécifique à l'apprentissage en ligne se fasse jour. Celui-ci n'appartient ni au registre de la conduite de classe ni à celui de l'échange informel, mais à ce qu'il est possible d'appeler une conversation pédagogique. Ainsi, le ton de la communication est à la fois pédagogique, puisqu'une tâche sera réalisée, et informel (tutoiement, registre de langue familier, envoi d'émoticônes). (ibid.)

Cadet et Cicurel (2017 : 249) ont mis l'accent sur la difficulté pour les enseignants, de mener à bien une « conversation pédagogique » et posent une question essentielle : « Comment à la fois converser librement sans rôle prédéterminé et vouloir apprendre/faire apprendre ? Le genre « conversation pédagogique » implique que le sujet traité soit relativement libre, que les interventions soient spontanées, les rôles conversationnels peu rigidifiés. C'est cela même qui va permettre de libérer la parole et de mettre le sujet apprenant sur le chemin d'un accroissement de sa compétence orale. [...] Dans une situation ordinaire, les rôles sont peu marqués alors que dans une situation didactique ils sont contrastés et dyssymétriques. »

Ce type d'interactions, pourtant très courant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, pose donc à la fois la question des statuts des interactants et des postures adoptées par les enseignants notamment lors des séquences de rétroaction corrective et qui soulèvent un débat nourri au sein des apprentis enseignants (section ci-dessous).

2.3.2 Conversation pédagogique et posture corrective

Au cours des conversations pédagogiques, les enseignants ressentent parfois des difficultés à choisir la posture qu'ils peuvent adopter comme l'indique une apprentie enseignante de Lyon 2 :

Extrait de débriefing 2 : partager les mêmes statuts

PAM : Ben, moi, en fait il **y a vraiment un truc qui me gêne c'est qu'on dit qu'on fait des conversations pédagogiques avec les étudiants alors que on partage pas les mêmes statuts** et qu'ils peuvent pas (mot inaudible) autrement que par la parole. Alors qu'on sait qu'une conversation c'est pas que parler. Ils peuvent pas mettre de documents, ils peuvent rien, enfin, ils peuvent rien rajouter. Et, moi, c'est vraiment quelque chose qui me gêne. [...] En fait, nous, on a le statut de tuteur donc on peut mettre en place les séances, les agrémenter par des questions, des photos, des vidéos... Et, eux, ils ont un statut étudiant sur la plateforme donc ils peuvent pas ajouter des choses, en fait !

L'extrait des propos de l'apprentie enseignante Pam ci-dessus, lors des séances de débriefings (cf. chapitre 5), nous montre à quel point gérer sa posture lors des interactions didactiques peut poser problèmes aux experts de la L2. Ceci a d'ailleurs déjà été mis en évidence par Dejean et Mangenot (2006) qui ont étudié l'alternance de positionnement pair/tuteur et par Guichon (2017 : 52) qui parle de « brouillages de la posture interactionnelle » notamment dans les jeux de rôles. Ainsi, les apprentis enseignants doivent se positionner à certains moments comme enseignants afin de réguler la conversation et d'apporter des corrections à leurs apprenants tout en préservant un aspect informel caractéristique des discussions entre pairs. Donc, dans les situations didactiques, l'une des difficultés pour les enseignants ne relève pas simplement de savoir à quel moment proposer une rétroaction corrective à leurs apprenants ou de choisir la modalité pour la fournir mais aussi de savoir quelle posture adopter à ce moment-là. Le genre spécifique de la « conversation pédagogique » leur demande de garder un équilibre entre le ton informel et le ton pédagogique de l'échange. Bien qu'aucun « contrat » explicite ne soit établi entre les experts et les novices concernant la correction, un contrat didactique implicite existe du fait de la situation d'interaction exolingue (natif/non-natif). Ce contrat assigne aux futurs enseignants la mission de donner des informations à leurs apprenants sur leur production orale : « si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, [l'expert] peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques » (Matthey, 2003 : 63). En ce qui concerne les épisodes de corrections, nous parlerons de « posture corrective » en nous appuyant sur la définition que donne (Lameul, 2008 : 89) du mot « posture » :

Une posture est la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification.

Selon, Lameul, la posture est une réponse du sujet (dans notre cas de l'expert de la L2) à une tâche ou une situation donnée et qui est le résultat des représentations que le sujet a de la tâche et de son rôle, représentations qui sont également liées à son histoire personnelle et scolaire. En somme, les enseignants sont susceptibles d'adopter une posture plus ou moins corrective en fonction des moments de l'interaction, des difficultés de leurs apprenants, de la tâche à réaliser et de leurs propres représentations de leur rôle d'enseignant. Ainsi, les enseignants en ligne ont la possibilité d'adopter différentes postures au cours de l'interaction (pair/tuteur) voir même de faire varier leur posture au cours d'une tâche selon le sens qu'ils lui donnent. D'après la définition de Lameul (2008), nous pouvons parler de « posture corrective » lorsque l'enseignant prend un rôle de correcteur (*vs* animateur ; Rivens Mompean, 2012) afin d'aider l'apprenant à gagner en précision au cours de la tâche notamment lors des séquences de rétroaction corrective. Ainsi, les enseignants pourront relâcher ou renforcer leur posture corrective en utilisant différentes ressources sémiotiques à leur disposition et ils pourront ouvrir ou clore les séquences correctives en donnant des indices de changement de rôles (mais aussi des indices de changement de posture) à leurs apprenants, pour revenir à une interaction plus symétrique. Zourou (2009) nous sensibilise d'ailleurs à l'importance des aspects socioaffectifs liés à la correction :

L'interaction et la fourniture de commentaires correctifs sont étroitement liés et influencés par une variété de paramètres tels que les facteurs socioaffectifs, [...] les outils de médiation (la nature de l'outil facilitant les échanges - asynchrone ou synchrone – par leur utilisation) et les aspects socioculturels plus larges. (Zourou, 2009 :17⁶²).

Les facteurs socioaffectifs sont particulièrement importants dans les interactions mais peuvent être mis à mal lors de l'acte de correction. En effet, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2011 : 4) en ce qui concerne les interactions en général : « la plupart des actes de langage que l'on est amené à accomplir tout au long de notre vie quotidienne sont potentiellement «

⁶² Interaction and provision of corrective feedback are dynamically interrelated and influenced by a variety of parameters such as socio-affective factors [...], tool mediation (the nature of tool facilitating exchanges – asynchronous or synchronous – tool use) and broader sociocultural aspects (Zourou, 2009 :17).

menaçants » (*Face Threatening Acts* en anglais ou FTA) pour telles ou telles faces en présence, ce qui crée un risque sérieux pour le bon déroulement de l'interaction ». La « face » est considérée comme la valeur sociale positive qu'une personne revendique (Goffmann, 1974). 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 comme l'indique l'enseignante dans l'extrait ci-dessous :

Extrait de débriefing 3 : la correction, une menace pour la face des apprenants ?

SAMIA : Et puis même peut-être de **corriger le premier apprenant à côté du deuxième**, pour certains, **ça peut poser problème**.

Ainsi, dans une conversation pédagogique en ligne et en particulier lors des séquences de rétroaction corrective il est parfois difficile pour les enseignants de faire varier leur posture du fait du dispositif. Le face-à-face permanent avec le ou les apprenants et une omniprésence de l'enseignant à l'écran⁶³ peuvent être source de gêne. Dans ce contexte, l'enseignant peut difficilement se mettre en retrait de l'interaction lorsqu'il veut faire travailler les apprenants ensemble sur une tâche (par exemple dans la séance 5 pour organiser un goûter d'anniversaire chez McDonald's) ou lorsqu'il souhaite individualiser une correction. La distance varie également peu en ligne, contrairement à la classe en présentiel où l'enseignant peu par moments se déplacer vers un groupe, s'agenouiller auprès d'un apprenant pour réduire la distance et diminuer la verticalité de l'échange. Les enseignants en ligne sont donc amenés à trouver de nouvelles stratégies pour faire varier leur posture, pour se retirer momentanément de la correction ou encore pour adoucir celle-ci lors de longues séquences d'incompréhension notamment (Wigham et Vidal, 2016).

Une fois les terminologies et les fondements explicités pour les contextes d'enseignement/apprentissage d'une langue en visioconférence, nous verrons ci-dessous les études portant sur la rétroaction corrective en ligne et particulièrement au cours de conversations pédagogiques (entre enseignants et apprenants ou entre pairs en téléandems).

⁶³ Les outils de visioconférence (Skype ou autre) mettent en général les interactants au même niveau et à la même taille sur l'écran ce qui donne parfois une impression d'omniprésence.

2.4 Les rétroactions correctives en visioconférence

La plupart des recherches dans des environnements synchrones sont basées sur des interactions écrites exclusivement et ces études ne mettent pas en évidence quel type de rétroaction corrective est plus efficace ou appréciée. Certaines études sur les interactions écrites médiées par ordinateur ne trouvent aucune différence entre les types de feedback (Sanz et Morgan-Short, 2004 ; Sauro, 2009) ou ne trouvent pas de différence significative entre les différents types de feedback (Loewen et Erlam, 2006). En ce qui concerne la rétroaction corrective portant sur l'oral en situation de communication médiée par ordinateur et dans une perspective interactionniste (vs expérimentale), certaines d'entre elles sont quantitatives⁶⁴ (Guichon *et al.*, 2012 ; Wang, 2006 ; Yanguas, 2010 ; Monteiro, 2014) alors que d'autres, desquelles nous sommes plus proches, sont surtout qualitatives et descriptives (ex : Develotte *et al.*, 2010 ; Lee, 2007). Develotte (2010) met en évidence plusieurs difficultés liées au contexte en ligne : le coût cognitif et les problèmes techniques. Ainsi, les interactants ont souvent des difficultés dans la maîtrise des outils technologiques ce qui augmente souvent leur effort cognitif pendant les tâches. Guichon *et al.* (2012) ont d'ailleurs démontré le coût cognitif⁶⁵ de la pose d'un marqueur permettant aux enseignants de fournir des rétroactions correctives différées en utilisant les affordances d'une plateforme de cours. Le deuxième problème de l'enseignement en ligne, les difficultés techniques (Develotte *et al.*, 2010 ; Azaoui, 2017), plus nombreux qu'en présentiel, interrompent très souvent la conversation et sont souvent mal vécus par les participants comme l'indique une apprentie enseignante ci-dessous :

Extrait de débriefing 4 : problèmes techniques et stress

SEVERINE : je pense que, là, la technologie est un support, pour certes...le chat, tout ça ! Mais aussi un élément qu'on ne maîtrise pas tout à fait... parce que la communication a été coupée, alors je parle justement pour moi mais c'est un élément de stress, en fait, avec la technologie. Je me dis « si ça coupe, qu'est-ce que je fais ? »

⁶⁴ Par quantitatives, nous entendons des études qui utilisent, au moins en partie, une méthodologie basée sur des calculs statistiques.

⁶⁵ Pour calculer le coût cognitif de la pose des marqueurs les auteurs ont relevé la durée entre l'erreur et le moment où il y a eu la pose du marqueur. Les résultats montrent que c'est une tâche qui demande un effort cognitif (du temps) car en moyenne 20s pour poser un marqueur.

Or, par rapport aux situations en face-à-face traditionnelles, dans le face-à-face distanciel, l'oral et le langage du corps peuvent être utilisés simultanément ou quasi-simultanément avec d'autres modalités (par exemple, le texte du clavardage, des images et des vidéos) ce qui permet aux interlocuteurs de varier leur façon de communiquer en changeant la manière dont ils donnent une signification aux énoncés. Wang (2006) indique que malgré l'exigence et les efforts entraînés par la manipulation des nouvelles technologies, l'utilisation de la multimodalité peut promouvoir l'interaction et elle affirme aussi que le face-à-face en visioconférence augmente le potentiel de la négociation du sens, de l'attention à la langue, et de l'émission de rétroactions correctives entraînant une production poussée des apprenants (*pushed output*). Les études citées dans notre tableau synthétique (cf. Tableau 2) ont montré l'intérêt d'étudier les effets de la rétroaction corrective en visioconférence de manière qualitative.

2.4.1 Rétroaction corrective et multimodalité

Guichon et Drissi (2008) se sont appuyés sur 8 semaines d'interactions en ligne en FLE, afin de repérer et de décrire les régulations qui interviennent dans un dispositif en ligne en utilisant des outils de l'analyse conversationnelle. Ils ont affiné la typologie proposée par Guichon (2006) afin de repérer ces régulations qui sont au nombre de 5 : consignes, alertes, réparations, explicitions. De plus, les auteurs ont montré que la combinaison de la multimodalité, de la distance et de la synchronie renouvelle la situation pédagogique et a donc des effets sur les phénomènes de régulation liés à celle-ci. Ils proposent un outil pour la formation des futurs enseignants en langue permettant d'évaluer leurs pratiques et notamment la pertinence des rétroactions correctives. Les résultats montrent que les tuteurs en ligne doivent développer des compétences spécifiques par rapport à la communication sociale ordinaire notamment pour la rétroaction corrective en fonction des contextes ce qui a été confirmé par l'étude de Cappellini et Azaoui (2017). Ces derniers ont étudié les séquences d'évaluation normative (SEN) dans une approche multimodale considérant non seulement les modalités mais aussi les modes⁶⁶ (cf. 3.1.1) utilisés par les enseignants. L'étude veut comparer des interactions en télé-tandem et les interactions lors de conversation pédagogiques en ligne et s'attache à montrer les différents modes utilisés dans le premier tour des SEN

⁶⁶ De manière synthétique les auteurs s'appuient sur la définition de Drissi (2011 : 134) pour différencier les modalités qui s'appuient sur des artefacts (audio, vidéo, clavardage) et les modes qui correspondent aux ressources sémiotiques présents dans une même modalité (ex : intonation, force, rythme, gestes, mimiques faciales dans la modalité audio).

ayant entraîné un *uptake*. Les chercheurs font l'hypothèse que dans des conversations pédagogique, les apprentis enseignants ont recours à une plus grande variété de stratégies (avec une densité multimodale plus élevée) que les participants en télétandem du fait de leur formation en didactique. Les auteurs montrent que dans le premier tour des SEN ayant entraîné un *uptake*, les modes les plus utilisés sont dans l'ordre les mouvements de tête, la proximité avec l'écran, le volume et le débit de la voix et l'utilisation du clavardage. Or ces modes sont aussi présents dans des SEN sans *uptake*. Les chercheurs en concluent qu'il est difficile de faire un lien entre les modalités utilisées dans les premiers tours des SEN et les *uptake*. L'un des prolongements que l'on pourrait faire de cette étude serait d'analyser les différents modes utilisés dans l'ensemble des séquences ayant entraîné un *uptake* et non seulement dans le premier tour. Cappellini et Azaoui sont également arrivés à la conclusion que l'utilisation d'un grand nombre de ressources sémiotiques n'est pas forcément nécessaire pour qu'il y ait *uptake*. Enfin, dans les environnements en ligne, une approche multimodale des rétroactions correctives nous amène à mettre l'accent sur l'importance de la temporalité lors notamment lors des rétroactions correctives.

2.4.2 Rétroaction corrective et temporalité

Develotte et Mangenot (2010) proposent de comparer la manière dont les apprentis enseignants fournissent une rétroaction corrective dans deux environnements différents (synchrone ou asynchrone). Il s'agit de deux projets de télécollaboration mis en place entre des universités françaises et étrangères : une collaboration synchrone et orale (visioconférence poste à poste à Lyon) et une collaboration asynchrone et écrite (échanges sur un forum à Grenoble). Le but de l'étude est de repérer les stratégies utilisées par les apprentis enseignants dans chaque environnement en ligne pour émettre une rétroaction corrective. Ceux-ci ont mis en évidence l'utilisation de trois temporalités dans les pratiques de correction des apprentis-tuteurs : en direct (pendant les échanges), en quasi-synchronie (au moyen du clavardage), et en différé (lorsqu'ils envoient des commentaires après les séances) ce qui rejoint une partie des résultats de Vidal et Thouësny (2015). Les auteures ont montré que, au cours de conversations pédagogiques dans un environnement en ligne permettant de fournir des rétroactions correctives synchrones et asynchrones, les apprentis enseignants tendaient à émettre des rétroactions correctives synchrones ou pluritemporelles plutôt que asynchrones seulement. De plus, dans l'étude de Develotte et Mangenot (2010), les entretiens avec les tuteurs montrent la difficulté pour eux de gérer plusieurs tâches à la fois (polyfocalisation de

l'attention ; Jones, 2004). D'ailleurs, dans un dispositif asynchrone, les auteurs soulignent une « autre forme de pression temporelle » (Develotte et Mangenot, 2006 : 7) par rapport à celle qui s'exerce en ligne notamment le caractère chronophage des corrections. Enfin, dans les deux environnements, les auteurs montrent que les tuteurs ont fait attention à développer des relations socioaffectives notamment lors des ouvertures et clôtures des interactions (en synchronie) ou en utilisant des messages à caractère convivial sur les forums et en attachant les fichiers comportant la rétroaction corrective afin de ménager la face des apprenants. Dans leur conclusion Develotte et Mangenot (2010 : 8) rappellent l'un des enjeux cruciaux de l'étude des dispositifs numériques déjà soulevé par Weissberg en 1999 :

« Nous pouvons alors faire l'hypothèse d'hybridations à venir de plus en plus complexes, en termes de temporalité »

Dans cette idée d'hybridation des temporalités, Tsutsui (2004) et Bower et Kawaguchi (2011) ont étudié la manière dont les enseignants combinaient des rétroactions correctives synchrones et asynchrones en japonais à l'oral pour le premier et en anglais-japonais à l'écrit pour le second. Tsutsui (2004) traite du feedback différé (*delayed feedback*). Dans sa recherche, la rétroaction corrective est considérée interactive lorsqu'elle a lieu lors de conversations apprenant-enseignant et que ce dernier signale au cours de celle-ci les erreurs (en opposition avec les présentations orales et des retours après la présentation par exemple). Elle est intrusive si l'enseignant intervient pour corriger la production de l'étudiant alors que celui-ci interagit avec un autre (par exemple en travail en groupes). A ce moment-là l'enseignant a deux options (ou intervenir tout de suite ou attendre la fin de l'activité) en sachant que la rétroaction intrusive peut casser la communication et l'estime de soi des apprenants. Et enfin, la rétroaction corrective différée : c'est-à-dire quand l'enseignant attend la fin de l'activité ou de la performance de l'étudiant pour le corriger. Dans ce cas, la difficulté pour l'étudiant est de ne pas connecter *input* et *output*. Après avoir présenté les problèmes liés à ces types de feedback, l'auteur identifie les conditions pour qu'un outil numérique permettant de fournir une rétroaction corrective différée soit efficace et discute de manière théorique pour montrer le potentiel des outils multimédias pour ce faire. Rivière et Guichon (2014) ont d'ailleurs eux aussi montré l'intérêt d'utiliser des outils numériques pour fournir une rétroaction sur la production orale des apprenants en langue. Ils ont ainsi mis en évidence l'importance, pour les apprentis enseignants, de combiner des ressources socioaffectives, pédagogiques et sémiopédagogiques afin de construire une rétroaction

asynchrone sous la forme de bilans multimodaux, outil que nous détaillons dans la partie méthodologie (cf. 5.1.2).

Bower et Kawaguchi (2011) ont quant à eux montré que lors d'interactions écrites par *msn messenger* (clavardage) pouvant être complétée par l'envoi d'emails, très peu de rétroactions correctives sont fournies sur la forme des énoncés pendant les sessions (en synchrone) car les participants se focalisent sur la négociation du sens. Dans la correction asynchrone, les LN apportent des corrections métalinguistiques en plus des reformulations contrairement au mode synchrone. Les auteurs indiquent que malgré le faible taux d'emails envoyés à la suite des séances (50% du total des participants), l'un des avantages de fournir une rétroaction corrective en asynchrone est que cela permet d'avoir plus de temps pour trouver et indiquer l'erreur à l'apprenant et de pouvoir fournir une bonne explication. De plus, cela permet également d'amener non seulement les apprenants à progresser en langue étrangère mais aussi les tuteurs à être plus ouverts sur la langue en général et à mieux connaître leur L1.

Conclusion intermédiaire : interactions en ligne et rétroaction corrective

En résumé, dans cette section, nous venons de voir quelles sont les particularités des interactions en ligne et les difficultés qu'on parfois les enseignants à fournir des rétroactions correctives en tirant profit de ce type d'environnement. De plus, nous avons vu comment le genre d'interaction appelé la « conversation pédagogique » questionne les apprentis enseignants par rapport à la gestion de la face des apprenants et à leur propre posture corrective. En outre, le fait que ces « conversations pédagogiques » aient lieu en ligne renouvelle les questions en termes de multimodalité et de temporalité de la rétroaction corrective. Ainsi, dans ces environnements, les apprentis enseignants doivent faire preuve de compétences sémiopédagogiques spécifiques (Guichon, 2013) complexifiées par le distanciel et notamment par l'hybridation des temporalités.

Synthèse du chapitre 2

Tout d'abord, dans ce chapitre, nous avons rappelé les enjeux de l'acquisition d'une langue étrangère dans une perspective interactionniste. Nous avons mis en valeur l'importance d'un étayage lors des interactions afin de faciliter l'apprentissage et nous avons explicités les types de séquences d'étayage potentiellement propices à l'acquisition. Ensuite, nous avons défini ce que nous entendions par le terme de rétroaction corrective et le type de séquences d'étayage que celle-ci pouvait recouvrir. Nous avons proposé une synthèse d'articles portant sur la rétroaction corrective dans le champ de l'acquisition d'une langue seconde. Au travers de ces articles, qui nous paraissaient les plus pertinents au regard de notre recherche, nous avons explicité les méthodologies mais aussi les types de catégorisations utilisées pour étudier la rétroaction corrective en face-à-face et en ligne. Nous avons porté une attention particulière aux études dans un contexte d'interactions en visioconférence et notamment lors de conversations pédagogiques ayant lieu entre des apprentis enseignants et des apprenants. Nous avons mis en évidence les résultats de ces études notamment en ce qui concerne l'utilisation de la multimodalité et de la temporalité pour fournir des rétroactions correctives en ligne.

Pour conclure, il semble difficile de « mesurer » les effets de la rétroaction corrective du fait de la quantité de variables qui entrent en jeu dans les différentes études précitées (contextes, statuts des participants, durées, catégorisations effectuées, environnements en ligne ou face-à-face, etc.). Les catégorisations proposées pour étudier la rétroaction corrective soit en se basant sur celles de Lyster et Ranta (1997) soit en se basant sur la notion d'implicite ou d'explicite nous posent question. Il nous semble plus envisageable de proposer l'étude de la rétroaction corrective sous la forme d'un continuum de saillance⁶⁷ afin d'en étudier les effets dans la coconstruction des interactions non seulement d'un point de vue de l'efficacité par rapport à un potentiel *uptake* mais aussi par rapport à des notions telles que la posture des participants, le rythme de l'interaction, la connivence ou encore, la mémorabilité de la correction (entre autres).

⁶⁷ Nous définirons le concept de « saillance » au travers d'une approche multimodale dans le chapitre 3 de notre travail.

Chapitre 3

Une approche multimodale des séquences de rétroaction corrective

Notre étude sur la manière dont les enseignants et les apprenants coconstruisent les séquences de rétroaction corrective se base sur une approche multimodale dont le terme lui-même peut prêter à confusion car il se réfère alternativement à de multiples « modalités » ou de multiples « modes » (Cappellini et Azaoui, 2017 : 59). Dans cette section, nous allons éclaircir les notions qui sous-tendent la multimodalité telles que : modalités, les modes, les canaux, les affordances, les ressources sémiotiques. La première section s'intéresse à définir ce que nous entendons par multimodalité dans la communication et en particulier dans l'enseignement/apprentissage. La deuxième section mettra en évidence l'apport de l'approche multimodale pour analyser les séquences de la rétroaction corrective et ses effets. Nous questionnerons le lien entre densité modale, saillance et pertinence de la rétroaction corrective mais aussi les effets du temps et de la temporalité sur la coconstruction de l'interaction.

3.1 L'approche multimodale pour décrire les interactions

Les ouvrages de Kress *et al.* (2001) et de Jewitt (2006 réédition de 2009) nous ont servi de fondements pour comprendre les notions importantes qui sous-tendent la multimodalité dans la communication en général (Jewitt, 2009) et particulièrement dans une perspective d'enseignement/apprentissage (Kress *et al.*, 2001). Jewitt se situe dans la lignée de l'approche heuristique de la « théorie de l'activité » (Engeström, 1987 ; Daniels, 2001) et utilise la multimodalité pour l'analyse de la construction de significations en partant « des postulats de la sémiotique sociale, dont le noyau fondamental reste la réception/compréhension/production – en contexte réel de communication – du sens » (Lebrun *et al.*, 2012 : 2-3). Elle définit certains concepts clés dans l'approche multimodale en mettant en regard l'approche traditionnelle de la sémiotique et l'approche sociale de celle-ci. Ainsi, dans la section ci-dessous il s'agit, dans un premier temps, de définir les notions

centrales dans la communication multimodale telles que canal, modalité, mode, ressources sémiotique, puis dans un deuxième temps, de les repenser dans un contexte d'enseignement d'une langue en ligne.

3.1.1 Multimodalité et sémiotique

Pour définir une ressource sémiotique, Jewitt fait une distinction entre l'approche traditionnelle de la sémiotique et son approche sociale.

Dans une approche sémiotique traditionnelle, le langage ou tout autre système sémiotique est donc pensé comme un « code », c'est-à-dire un ensemble de règles pour connecter les signes et le sens (Jewitt, 2009 : 17). Dans la sémiotique traditionnelle dans la lignée de Saussure (1974), le lien entre forme (signifiant) et sens (signifié) est conventionnel et arbitraire. Il n'y a pas de connexion intrinsèque entre le sens et la forme pour le produire. Ainsi, les « acteurs » sont confrontés avec des systèmes prêts à l'emploi (*ready-made systems form making meaning* ; Jewitt, 2009 : 20) pour produire du sens. On estime que si les interlocuteurs connaissent le même code, alors ils peuvent en tirer le même sens. Dans cette perspective, le code est considéré comme un système stable, déjà « là » : il peut être utilisé mais il est « interchangeable ». Ainsi, le signe est préexistant au code, il est là pour être vu et utilisé. Dans cette approche, les interactants ont une place passive dans la production du sens car ils n'auraient qu'à coder ou décoder un message pour le comprendre ou se faire comprendre. En conséquence, les sémioticiens qui se retrouvent dans cette approche font une distinction entre la manière dont on émet un langage (la parole) et son potentiel (la langue). Ils s'intéressent au langage comme système et aux éléments qui le structurent. Cette approche est remise en question par la sémiotique sociale (cf. section ci-dessous).

Dans la sémiotique sociale (Kress *et al.*, 2001), les modes sont un ensemble de ressources sémiotiques organisées pour construire du sens. Il n'y a pas de distinction entre la manière dont les acteurs utilisent le langage et celui-ci en tant que modes car la sémiotique sociale se concentre sur les processus qu'utilisent les acteurs pour faire des choix et construire du sens (Jewitt, 2009 : 17). Dans cette perspective, les signes sont le produit d'un processus social dans lequel une personne (*sign maker*) apporte à la fois une ressource sémiotique (*a signifier* = un signifiant) mais lui donne un sens particulier (*the signified* = le signifié) en fonction des sélections et de l'agencement qu'il a opérés dans les ressources à sa disposition à un moment

donné. Nous reprenons les propos de Jewitt (2009 : 18)⁶⁸ qui affirme que « les gens expriment des significations par leur sélection des ressources sémiotiques qui sont disponibles à un moment particulier ». Les ressources sémiotiques peuvent être du son, des couleurs, des formes, des gestes, des sourires, des postures, etc. qui entre elles produisent du sens qui peut nous donner des informations à la fois grâce au produit de l'agencement des ressources en lui-même (ex : image, photo ou schéma) mais aussi sur les intentions de l'émetteur. Par exemple, dans l'étude des jeux vidéo (Baldauf-Quilliatre et Colón de Carvajal, 2015), le choix d'un avatar donne des informations sur le participant. En effet, la taille, la forme du personnage, les couleurs différentes sont autant de signes qui peuvent montrer soit la faiblesse, soit l'intelligence, soit la force d'un personnage et par extension, qui donne des informations sur le joueur. En cela le signe, le signifiant et le signifié d'un même « objet » diffèrent. En conséquence, plusieurs signes (entendu comme une lettre, un son, une couleur, une forme, etc.) forment des ressources sémiotiques. C'est donc la ressource sémiotique qui permet au mode de passer « du registre de l'idée », qui est son registre primaire, pour « prendre forme dans le réel » (Lebrun *et al.*, 2012 : 3). En d'autres termes, c'est la ressource sémiotique qui fait exister, par médiation, le mode sémiotique. C'est ainsi que des actions (chant), des matériaux (photos), des objets (téléphone) sont des ressources sémiotiques que nous utilisons dans la productions/transmission/réception de nos messages.

En ce qui concerne la communication, Kerbrat-Orecchioni donne dans l'ouvrage « Décrire la conversation en ligne » (2011) une définition de la communication multimodale suivante :

La communication est multimodale, c'est-à-dire à la fois multicanale et plurisémiotique.

- Communication multicanale : nos conversations en présentiel le sont également, et même plus étant donné qu'outre l'accès auditif et visuel au partenaire les participants disposent d'un accès tactile et olfactif (...).

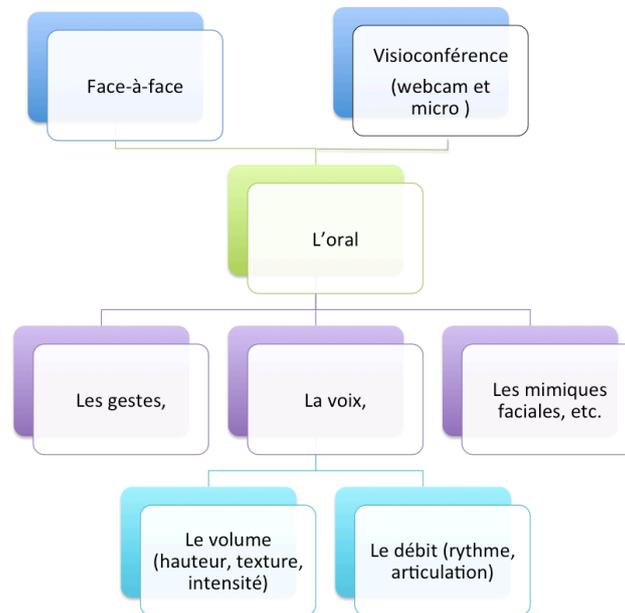
- Communication plurisémiotique : les communications en ligne le sont à double titre. D'une part, en tant que se réalisant à l'oral elles exploitent au même titre que les conversations en présentiel un matériel tout à la fois verbal (lexico-syntaxique), paraverbal (vocalo-prosodique) et non verbal (posturo-mimo-gestuel). Mais en outre, ces échanges en ligne recourent à l'occasion à l'écrit, (...) et au dispositif technologique (...). (Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 178 cité par Develotte, 2012 : 512)

⁶⁸ « In other words, people express meanings through their selection from the semiotic resource that are available in a particular moment » (Jewitt, 2009 : 18)

Dans les interactions en visioconférence, Develotte (2012 : 512) insiste sur les différences entre une « conversation vidéographique synchrone » par opposition aux « conversations oralographiques synchrones » (sans webcam) ou « graphiques asynchrones » (courriels, forums). Dans celles-ci, les participants peuvent utiliser différents canaux comme en face-à-face tels que la vue, l'ouïe mais d'autres tels que les canaux tactile ou olfactif seront présents mais auront une autre réalité que celle, partagée par les interactants, dans une communication en face-à-face. Nous avons représenté dans la ci-dessous, les ressources sémiotiques, modes, modalités et canaux intervenant à l'oral dans une conversation en face-à-face ou en distanciel. Le canal oral⁶⁹ (en face-à-face) est composé de différentes ressources sémiotiques verbales et coverbales telles que les gestes et les mimiques faciales, elles-mêmes constituées de nombreux signes. Par exemple, le mode voco-oral peut recouvrir plusieurs ressources sémiotiques comme 1/ son volume qui comprend sa texture, son intensité, sa hauteur, etc. ou 2/ son débit qui comprend le rythme, l'articulation, etc. L'ensemble de ces ressources sémiotiques font partie de la modalité orale. Le mode voco-oral (la voix) peut être véhiculé par l'air en présentiel ou être codée et décodée au moyen de symboles numériques s'appuyant, entre autres, sur des fréquences en visioconférence (fréquences véhiculées par le micro et le casque). De même, dans le mode visuel, les informations sont médiées par la webcam de chaque participant.

⁶⁹ Nous faisons la différence entre l'oral et le voco-oral (par exemple dans des situations au téléphone) qui ne font référence qu'à la voix bien que celle-ci soit composée de nombreuses ressources sémiotiques telles qu'indiquées dans la Figure 3.

Figure 3 : Schématisation des ressources sémiotiques (non exhaustives) verbales et coverbales utilisées dans la modalité orale par visioconférence ou en face-à-face.



Dans la Figure 3 ci-dessus, nous avons représenté les ressources sémiotiques (en bleu), les modes (en violet), la modalité orale (en vert) et les canaux (l'air pour le face-à-face et l'audio et la vidéo pour la visioconférence) qui correspondent aux médias véhiculant l'oral. En ce qui concerne la modalité écrite dans notre environnement en ligne, elle pourra passer par les canaux tels que le clavardage en synchrone ou l'écrit dans les bilans multimodaux en asynchrone (constitués d'audio, vidéo et texte, cf. 5.1.2). Nous faisons une distinction entre la multicanalité qui est le fait d'utiliser plusieurs canaux différents (audio, texte, vidéo) dans la communication et la multimodalité même de la communication qui est le fait d'envisager cette dernière comme le résultat d'une connexion complexe de différents modes sémiotiques (voco-oral, visuel, auditif) composés de nombreuses ressources sémiotiques (gestes, mimiques faciales, voix, intonation, sourires, proxémique mais aussi rythme et temporalité) au travers de différents canaux. Cette distinction fait écho à l'une des deux visions de la multimodalité dans la communication médiée par ordinateur :

1/ Pour Buckingham (2003), qui adopte une perspective pragmatique, la multimodalité est « l'ensemble des possibilités techniques de communication médiatique (langue écrite, images fixes et mobiles, musique, sonorités, parole) » (cité par Lebrun *et al.*, 2012 : 3). Celle-ci est reprise par Drissi (2011 : 154) qui fait référence à une « modalité » pour parler des propriétés

des artefacts des plateformes de visioconférence (tels que l'audio, la vidéo ou le *chat*) et aux modes pour parler des ressources sémiotiques.

2/ Van Leeuwen (2005), quant à lui, définit la multimodalité comme « la combinaison de différents modes sémiotiques, par exemple le langage et la musique, en vue de la production d'un objet, ou d'un événement, communicatif » (cité par Lebrun *et al.*, 2012 : 3). Dans cette perspective, l'idée d'interaction (entre différentes ressources sémiotiques) apparaît comme fondamentale dans la manière même de conceptualiser la multimodalité car celle-ci doit être pensée en termes d'articulation d'un tout cohérent et complexe de modes et de ressources sémiotiques (outils médiatiques, textes oraux, textes écrits, images, gestes, etc.) Mais il faut aller au-delà de l'idée d'une simple « combinatoire sémantique » pour mieux souligner le « caractère résolument construit, réfléchi et surtout intentionnel de la multimodalité » car « une personne choisit délibérément – ou de façon implicite – d'utiliser tel ou tel mode, telle ou telle ressource sémiotique lorsqu'elle construit du sens dans un message » (Lebrun *et al.*, *ibid.*). C'est dans cette deuxième perspective que nous nous plaçons.

Dans cette section, nous venons d'explicitier ce que nous entendons par canal, modalité, mode et ressources sémiotiques en nous appuyant sur la sémiotique sociale. Dans la section suivante, nous verrons les enjeux d'un point de vue didactique de l'utilisation de la multimodalité dans les conversations pédagogiques en ligne notamment en ce qui concerne de la gestion de la « distance ».

3.1.2. Multimodalité et enseignement/apprentissage

Dans les situations didactiques et particulièrement dans les conversations en ligne, la situation pédagogique médiatisée renouvelle le questionnement des enseignants en ce qui concerne les stratégies qu'ils peuvent utiliser. C'est ce qu'indique ci-dessous l'apprentie enseignante Nicole, dans l'Extrait de débriefing 5, en parlant des explications :

Extrait de débriefing 5 : enfermée dans une boîte ?

NICOLE : Moi, c'est au niveau des explications. Je trouve que, des fois, elle comprend pas très bien les questions ou quelque chose et moi j'ai du mal à lui expliquer surtout parce que j'ai trop l'habitude de travailler avec les gestes [...] mais des fois c'est pas possible parce qu'il y a **pas assez de place** ou, simplement c'est pas compréhensible. Donc, j'oublie que j'ai le tchat, que j'ai d'autres manières de lui montrer.

Dans ses propos, l'enseignante indique qu'en situation de face-à-face, elle utilise souvent les gestes (« *j'ai trop l'habitude de travailler avec les gestes* »). Or, en visioconférence, elle se sent contrainte : l'impression d'être enfermée dans une boîte de « 32 pouces » environ (« *il y a pas assez de place* »), entraîne des difficultés par rapport à l'exécution de certains gestes. Ceci correspond à une réalité car il a été montré par Guichon et Wigham (2016) que la majorité des gestes produits en visioconférence lors de conversations pédagogiques l'étaient hors champ et étaient donc invisibles pour les apprenants. De plus, l'enseignante indique qu'elle oublie qu'elle peut avoir recours à d'autres canaux et modalités notamment l'écrit par le biais du clavardage (« *j'oublie que j'ai le tchat* »). Combiner les modes et modalités dans une perspective d'enseignement/apprentissage et notamment dans des situations pédagogiques médiatisées est une compétence indispensable à acquérir pour les apprentis enseignants en formation. En outre, Kress *et al.* (2001) ont étudié la communication en classe de sciences non plus principalement sous l'angle des interactions verbales mais dans une perspective multimodale et nous sensibilisent à celle-ci. Dans cette perspective, chaque mode est porteur de sens mais le sens global qui en découle est le fruit de la contribution de chacun des modes dans un ensemble multimodal organisé selon un modèle spécifique :

Un regard sérieux sur la multiplicité des modes, qui sont toujours utilisés simultanément, montre de manière concluante que le sens réside dans chacun d'entre eux et que chaque mode contribue à la signification globale de l'ensemble multimodal d'une manière bien spécifique. (Kress et al., 2000 : 170)

Cette vision de la communication entraîne une vision nouvelle de l'apprentissage : le verbal n'est pas le cœur du processus car le sens apparaît dans chaque mode de communication et est le résultat de tous ces modes agissant ensemble. On peut alors, dans un premier temps, étudier l'effet des modes pris séparément mais ensuite, reconstituer le sens global du message en considérant l'action conjointe de ces différents modes. Par conséquent, en didactique des langues, on ne considère plus le verbal comme la composante principale qui permet le processus d'apprentissage car le langage est à la croisée de la linguistique et de la sémiotique. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, en sémiotique sociale, on considère que la relation entre le sens et le signe n'est pas forcément arbitraire mais qu'elle est le produit

⁷⁰ « a serious look at the multiplicity of modes, which are always and simultaneously in use, shows conclusively that meaning resides in all of them and that each contributes to the overall meaning of the multimodal ensemble in quite specific ways ». (Kress *et al.*, 2000 : 1)

d'un choix de l'émetteur. Dans une approche multimodale de la communication, ce qui peut être émis par une modalité (ex : l'oral) pourra être transformé pour être retranscrit dans une autre modalité (ex : l'écrit). Dans leur travail d'exploration de l'enseignement/apprentissage multimodal, Kress *et al.* (2001) s'appuient sur la théorie de la communication de Halliday (1985) qui induit que ce sont les tâches que les locuteurs veulent accomplir qui déterminent leurs choix langagiers. En d'autres termes, nous façonnons le langage constamment en fonction de nos perceptions, de nos intérêts, de notre culture, entre autres, au moment de l'interaction. Ainsi, l'approche multimodale dans l'enseignement/apprentissage présente deux principaux enjeux en didactique car elle permet de montrer que :

- « chaque modalité contribue à l'enseignement et à l'apprentissage dans un accomplissement multimodal selon un schéma spécifique » (Kress *et al.*, 2001 : 12)⁷¹,
- « l'enseignement et l'apprentissage sont des processus dynamiques de transformation de signes qui impliquent autant l'enseignant que l'apprenant » (Kress *et al.*, 2001 : 14)⁷².

Dans une perspective interactionniste et dans la communication exolingue, cela revient à considérer que la manière d'utiliser et d'organiser les modes de communication est façonnée par une culture : on articule les signifiants selon des pratiques et des demandes sociales propres à une culture. De plus, le sens produit par le langage, écrit ou parlé, est entremêlé avec le sens produit par les autres modes (voco-oral, gestuel, etc.) et c'est l'interaction en elle-même qui produit du sens. Enfin, d'après les auteurs, la définition d'un mode de communication reste ouverte : elle évolue en fonction de la société car de nouveaux modes sont créés et des modes existants sont transformés, ce que l'on peut observer notamment dans la communication médiée par ordinateur. Par exemple, la communication orale en visioconférence peut recourir à des ressources voco-orales et visuelles mais peut aussi comprendre de l'écrit grâce au clavardage par exemple. En résumé, l'activité d'enseignement-apprentissage est l'expression matérielle, la mise en évidence des choix des participants parmi un grand nombre de ressources disponibles dans une situation particulière. Pour observer comment chaque mode contribue au processus d'enseignement/apprentissage Kress *et al.* (2001) considèrent la notion de « *grammar as a meaning-making resource* » en s'appuyant toujours sur la conception d'Halliday (1985) :

⁷¹ « each mode contributes to teaching and learning as multimodal accomplishments in specific way » (Kress *et al.*, 2001 : 12)

⁷² « learning needs to be seen as a dynamic process of transformative sign-making which actively involves both teacher and students ». (Kress *et al.*, 2001 : 14)

Elle [la grammaire] permet aux êtres humains de construire une image mentale de la réalité, de donner un sens à leur expérience, notamment à propos de ce qui se passe autour d'eux et en eux. (Halliday, 1985 ; cité par Kress et al., 2001 : 12⁷³).

Le terme « grammaire » est utilisé en référence aux structures qui relient des éléments entre eux dans un mode spécifique, c'est-à-dire le schéma, l'organisation multimodale et non une notion de règles correctes ou d'usage. Donc, Halliday propose trois grands principes pour décrire la communication dans une perspective multimodale : 1/ représenter la réalité, 2/ décrire les interactions et les relations entre les personnes et 3/ communiquer des entités ayant du sens. L'approche linguistique traditionnelle basée sur le verbal cherche du sens dans l'interface entre les trois types (réalité, relation, sens). L'approche multimodale s'intéresse à cette interface mais cherche du sens dans et à travers les modes utilisés pour chaque type. Ainsi, les modes produisent du sens qui peut être complémentaire ou redondant (Chaudron, 1982 ; Ellis, 1995) ce que nous verrons dans les exemples ci-après.

Transcription 2 : redondance entre le mode clavardage et le mode voco-oral

- | | |
|---------------|---|
| 1. Mélissa | oui/ alors je vais t'envoyer le mot c'est le mot employé\ |
| 2. Clavardage | employé |
| 3. Mélissa | [tu l'as reçu dans] le: chat\ (.) c'est un employé oui/ |

Dans la Transcription 2, lors d'un blocage communicatif de son apprenante Alejandra sur la distinction entre employé/employeur, l'enseignante annonce qu'elle va fournir le mot attendu dans le clavardage (ligne 1) et le prononce à deux reprises à l'oral (ligne 1 et ligne 3). Ici, les modes voco-oral et clavardage sont redondants car ils fournissent la même information sans ajout, ni contextualisation de l'un par rapport à l'autre. Van Merriënboer et Kester (2005) pensent que la redondance peut nuire à l'apprentissage du fait de l'effort cognitif que cela demande aux apprenants. Holt (2018) affirme que cette redondance peut être bénéfique pour un locuteur non expert et que les modes voco-oral et clavardage ne sont jamais totalement redondants étant donné qu'ils présentent des formes différentes (graphique et phonique) du même mot ce que nos analyses confirment (cf. 8.3).

⁷³ « It [grammar] enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes around them and inside them » (Halliday, 1985 ; cité par Kress et al., 2001 : 12).

Extrait de bilan multimodal 1 : complémentarité des modes voco-oral et écrit

Titre	Vocabulaire
Text	Un manager est une personne qui gère une équipe.
Audio	Prononciation du mot "manager"

Dans l'extrait du bilan multimodal de la séance 3 réalisé par Mélissa pour son apprenante Ana, l'apprentie enseignante revient sur le mot « manager » qui lui avait été demandé par Ana pendant la séance. On peut observer que l'enseignante donne une explication lexicale du mot « manager » puis présente, dans la modalité audio, un enregistrement avec la prononciation de ce mot accompagné d'un commentaire métalinguistique « *prononciation du mot « manager »* ». Ici, les modes sont donc complémentaires car ce sont deux aspects du mot qui sont fournis : l'aspect lexical et phonétique. Un autre type de complémentarité survient lorsqu'une explication est commencée dans un mode par exemple (souvent le voco-oral) et terminée par un autre mode (par exemple le clavier ou les gestes). Si les modes peuvent être complémentaires. Enfin, nous gardons à l'esprit que, dans l'approche multimodale, c'est bien la connexion entre les différents modes qui crée du sens et non la somme des modes pris séparément. Certains apprenants sont d'ailleurs sensibles à cet aspect multimodal des échanges comme l'indique l'apprenante Ana dans l'extrait de l'entretien ci-dessous :

Extrait d'entretien 1 : « langage du corps » et intonation... combiner des modes pour plaisanter.

ANA : j'avais dit quelque chose à Alejandra en espagnol, et elle [l'apprentie enseignante Mélissa] avait dit "ah, ne dites pas, ne parle pas espagnol !", et si j'avais pas l'image, [...] elle a fait la gueule ((rires)), mais c'était une blague ! Mais si je peux pas la voir, et j'avais seulement entendu "ne parle pas espagnol", je pourrais penser que elle est...

SYLVIE : Elle était en colère ? Fâchée, oui ?

Ana : Oui oui oui ! Donc ça c'est très important pour les mouvements du corps et... comment est-ce qu'on dit "body language" ?

JULIE : Le langage du corps.

ANA : Le langage du corps, donc je crois que ça, c'est un très importante partie de le visuel de Visu.

Dans cet extrait d'entretien, l'apprenante Ana indique que, lors d'une séance, son enseignante Mélissa lui avait défendu de parler espagnol avec son binôme⁷⁴. Ana signale que si elle n'avait eu accès qu'au mode voco-oral (le ton de la voix) de Mélissa, elle aurait pensé que celle-ci était fâchée. Or, le fait d'avoir accès à un autre mode (les mimiques faciales) a montré que l'enseignante plaisantait. Ainsi le fait de combiner les modes voco-oral et les mimiques faciales porteurs chacun d'un sens propre (la colère et l'exagération) a permis à l'apprenante de comprendre l'intention de l'enseignante (l'humour). D'ailleurs, Weber (2013 : 178) souligne que « la communication est traversée par des signaux d'énonciation dans lesquels les réseaux de sens sont invisibles. Dans l'espace d'intercompréhension sur lequel se fonde l'ordre social, la structuration grammaticale ne suffit pas pour interpréter le sens car la grammaticalité repose aussi sur des effets prosodiques ». En somme, il est indispensable de prendre en compte l'intonation connectée avec d'autres ressources sémiotiques dans certaines interactions pour en extraire du sens.

En résumé, dans la communication multimodale : chaque mode est orienté vers une tâche spécifique en fonction de ses affordances, mais si on combine le sens apporté par un mode à un autre, on peut obtenir un sens plus complexe et modulé, en somme différent.

Le sens réside dans les effets combinés de l'orchestration des modes par le producteur et par le reproducteur, dans l'interaction entre ce qui est dit, ce qui est montré, la posture adoptée, les mouvements effectués et la position du locuteur et du public, l'un par rapport à l'autre dans l'interaction. (Kress et al., 2001 : 14⁷⁵)

C'est là toute la complexité de prendre en compte la multimodalité dans l'enseignement/apprentissage notamment dans les conversations en visioconférence : le sens produit par les modes pris de manière séparés n'est pas le même que le sens global produit par l'interaction de tous les modes. Un autre enjeu important dans l'enseignement par visioconférence est la difficulté parfois ressentie par les apprentis enseignants, de tirer profit

⁷⁴ Il n'y avait pas uniquement des étudiants irlandais parmi les apprenants. Une étudiante allemande et deux étudiantes hispanophones étaient également en échange ERASMUS. On voit, à nouveau dans cet extrait, le contexte a des effets sur les interactions elles-mêmes, effets sur lesquels nous reviendrons dans notre partie méthodologie (cf. 4.2).

⁷⁵ « Meaning resides in the combined effects of the orchestration of the modes by the producer and by the reproducer, in the interaction between what is said, what is shown, the posture adopted, the movements made, and the position of the speaker and the audience relative to each other in the interaction » (Kress et al., 2001 : 14)

des affordances proposées par les environnements médiatisés, pour combler un certain sentiment de distance entre les participants (cf. section ci-dessous).

3.1.2.1 Multimodalité et distance(s)

L'utilisation des nouvelles technologies ravive les questions liées à la communication en face-à-face comme l'indiquent les apprenties enseignantes dans l'Extrait de débriefing 6 et l'Extrait de débriefing 7.

Extrait de débriefing 6 : « J'ai l'impression qu'on est loin. »

ADELE : J'ai l'impression qu'on est loin. Alors, du coup, j'avais l'impression de moins entendre. Ce qui est faux ! Et, dès qu'elle me parle, je me rapproche comme ça et on voit plus que mon œil. [...] Donc, je pense, c'est vraiment l'impression. Il faut que je t'entende ! Mais je pense que c'est là-dessus qu'il faut travailler. De se dire que ça a pas de lien. Notre rapport, la distance par rapport à l'ordinateur, comment on les entend et comment ils nous entendent.

L'enseignante fait remarquer qu'en s'éloignant de l'écran, elle avait l'impression de s'éloigner de son apprenante. Cela a entraîné chez elle le sentiment d'entendre moins bien. Pour y remédier, elle a dû se rapprocher de l'écran ce qui a eu un effet contraire à celui désiré. En effet, plutôt que de favoriser le contact, le fait de se rapprocher la « la faisait disparaître » en partie de l'écran : « *on voit plus que mon œil* ». Les réflexes ayant cours en face-à-face sont remis en question dans la communication en distanciel : on doit s'éloigner de l'écran pour rendre visible l'ensemble de ses gestes et se rapprocher équivaut à perdre le contact visuel. De plus, on constate que la communication en visioconférence peut entraîner un sentiment de distance indépendant de la technique elle-même : « *Mais je pense que c'est là-dessus qu'il faut travailler. De se dire que ça a pas de lien. Notre rapport, la distance par rapport à l'ordinateur, comment on les entend et comment ils nous entendent.* »

Les enseignants sont amenés à travailler sur leurs stratégies pour compenser cette impression de distance et d'éloignement. Ils cherchent souvent à réduire cette distance par tous les moyens comme l'indique l'apprentie enseignante PAM ci-dessous :

Extrait de débriefing 7 : Une oreille pour comprendre...

PAM : Souvent, c'est comme si je collais mon oreille pour comprendre. Et, vraiment, hier quand j'ai fait le bilan j'ai vu mon oreille, quoi !

L'enseignante indique à nouveau que sa tentative pour se rapprocher de son apprenant et lui offrir une écoute attentive entraînait une perte d'autres informations telle que le contexte. En revoyant l'extrait vidéo pour faire son bilan à son apprenante, l'enseignante a remarqué que son oreille saturait l'écran : mieux comprendre son apprenante revenait à lui faire perdre l'accès au reste de son corps, de son visage mais aussi du contexte du laboratoire. La gestion de la distance est ici complètement liée à l'aspect multimodal de la communication. En outre, les canaux tactiles et olfactifs sont « connectés » au contexte de chacun des participants qui, lui-même, est non partagé avec celui du locuteur de l'autre côté de l'écran.

Dans la communication médiée par ordinateur, chaque participant a accès à une réalité dont une partie est non partagée avec l'autre. Il en va de même, dans un sens, pour la vue et l'ouïe : être derrière un écran donne un accès restreint à l'environnement de l'autre et l'utilisation des canaux visuels et auditifs font référence à une réalité tronquée pour chaque participant ce qui peut générer un sentiment de distance comme cela a été mentionné par les apprentis enseignants dans les extraits des débriefings vus précédemment. D'ailleurs, l'importance de laisser entrevoir à l'autre des informations du contexte de chaque participant a déjà été soulignée par Develotte (2011) dans la conversation ordinaire et par Guichon (2017) dans la conversation pédagogique. Ce dernier a souligné que, dans un contexte didactique, le fait de donner accès au hors champ semblait favoriser le développement des liens socioaffectifs entre les participants. Par exemple, les participants utilisent parfois la webcam de leur ordinateur pour « faire visiter » leur environnement (appartement ou salle de cours) à l'autre. Ils donnent ainsi à voir le contexte dans lequel ils évoluent, permet à chaque participant d'avoir accès à une partie du contexte de l'autre. Ainsi, c'est en tirant profit des outils et affordances de la plateforme que l'enseignant tente, au travers d'une conversation multimodale, de réduire la distance entre lui et ses apprenants. Ainsi, dans une conversation en ligne, outre les canaux utilisés en présentiel et en visioconférence, les participants auront accès aux outils numériques à leur disposition tels que le clavardage (ou *chat*) et les bilans multimodaux (dans notre contexte), ce qui change la manière de communiquer et l'aspect multimodal des interactions.

Conclusion intermédiaire : multimodalité et interactions pédagogiques

Cette première section a permis de revenir sur certaines notions liées à la multimodalité dans l'étude des interactions. Nous avons tout d'abord abordé les fondements de la sémiotique

sociale dans l'étude d'une langue, afin d'explicitier de quelle manière nous entendons les notions telles que les modes, les modalités, les ressources sémiotiques mais surtout le sens que prennent ces dernières dans les interactions sociales. Cette section a été d'une importance primordiale dans l'évolution de notre pensée et de nos analyses car cela nous a permis de d'adopter l'approche multimodale dans sa complexité. En effet, c'est une meilleure « compréhension » ou plutôt « perception » de la notion d'interconnexion entre diverses ressources sémiotiques, produisant du sens dans un contexte et avec des participants donnés, qui nous a permis d'adopter une « véritable » perspective multimodale que nous opposons à une perspective qui se contenterait de faire la somme d'un ensemble de ressources sémiotiques. Nous nous sommes ensuite concentrée sur les apports de la multimodalité dans l'enseignement/apprentissage en général et plus particulièrement dans l'acquisition d'une langue. Nous avons mis en lumière certaines difficultés qu'ont parfois les apprentis enseignants de langue en visioconférence de concilier les ressources sémiotiques à leur disposition, dans cet environnement spécifique, notamment pour gérer l'espace, la distance, la redondance ou la complémentarité des modes. La section suivante s'attachera à prolonger cette réflexion en ce qui concerne les séquences de rétroaction corrective en particulier. Nous nous intéresserons en particulier à l'étude de la notion de densité modale dans les séquences de rétroactions correctives et nous montrerons dans quelle mesure la prise en compte de la temporalité renouvelle cette notion.

3.2 Rétroaction corrective et multimodalité

Nous définissons la « densité modale » comme « l'interaction complexe de divers modes de communication ou l'intensité d'un mode en particulier qu'un acteur social emploie » Norris (2004 : 102⁷⁶). Il est souvent entendu que plus une action aura une forte densité modale, plus elle sera perceptible (Norris, 2004). Or, des recherches récentes (ex : Cappellini et Azaoui, 2017) ont montré que la densité modale n'était pas toujours gage de saillance notamment dans les interactions pédagogiques. Dans la section suivante, nous nous intéresserons aux notions de densité modale et de saillance dans les séquences de rétroaction corrective en mettant en avant les effets de ressources sémiotiques telles que le temps et la temporalité.

⁷⁶ « Modal density refers to the intricate interplay of various modes of communication or the intensity of a certain mode that a social actor employs. » (Norris, 2004 : 102)

3.2.1 Densité multimodale et rétroaction corrective

Dans une interaction, les participants peuvent avoir recours à plusieurs actions simultanément. Par exemple, dans une conversation amicale, il est possible de discuter avec quelqu'un tout en surveillant une cuisson par exemple.

Norris (2004) compare des activités de haut niveau vs bas niveau qui correspondent à des actions qui entraînent une plus ou moins grande connexion entre les modes (et par conséquent ressources sémiotiques) disponibles. Nous allons rappeler l'exemple proposé par l'auteur avant de le transférer à notre contexte et ceci, car nous souhaitons expliciter la démarche nous ayant conduit à modifier la notion de « densité modale » et sa représentation pour l'étude de la rétroaction corrective. Ainsi, dans l'exemple proposé par les auteurs dans leur article (Norris, 2004 : 106), une femme est assise à une table avec des amis, dans un salon et produit plusieurs actions simultanément représentées dans la Figure 4 (extrait des figures 9.4 et 9.6) ci-dessous : 1/ une action de haut niveau dans laquelle elle semble complètement investie et qui consiste à plaisanter avec deux autres participants autour d'une table (figure 9.4, *ibid.* : 109) et 2/ une action de bas niveau qui consiste à surveiller (du coin de l'œil) les quatre garçons qui jouent derrière (figure 9.6, *ibid.* : 111).

Figure 4 : extraits des figures 9.4. et 9.6. de Norris (2004 : 106 et 109)



Nous voyons ainsi, à travers ces différents exemples, comment l'agencement des ressources sémiotiques entre elles interviennent dans la production du sens et comment, ce sens prend une place particulière en fonction de l'interaction sociale soit en étant au cœur de l'interaction (figure 9.4), soit en étant au second plan (figure 9.6) bien que contribuant à la production du sens global des actions. Si la notion de densité modale nous semble opératoire dans une situation de conversation pédagogique en visioconférence (cf. 3.2.1.1), en ce qui concerne la rétroaction corrective, il nous paraît important de la mettre en lien avec la question du temps,

de la temporalité, de la pertinence (déjà abordée dans notre chapitre 1 : 1.2) et de la saillance de celle-ci (cf. 3.2.1.1.2).

3.2.1.1 La multimodalité en situation de visioconférence

Le concept de « densité modale » de Norris (2004) a fait des émules dans les études basées sur une approche multimodale (Develotte *et al.* 2011 ; Develotte, 2012 ; Guichon, 2017 ; Vidal et Wigham, 2017, entre autres). En ce qui concerne les conversations en ligne, Develotte *et al.* (2011), Develotte (2012) utilisent les concepts de conversations fortement ou faiblement multimodales. Dans cette perspective, « les conversations [en ligne] « faiblement multimodales » renvoient aux messages électroniques ou au *chat*, c'est-à-dire aux interactions fondées principalement sur l'écrit. » (Develotte, 2012 : 512) alors que les conversations en ligne « fortement multimodales », « ce sont celles qui s'appuient sur des systèmes de communication c'est-à-dire qui incorporent la voix, l'image des interlocuteurs, l'écrit voire certains outils graphiques. » (*ibid.* : 513). Au sein de ces conversations « fortement multimodales » comme les conversations en visioconférence et notamment les conversations pédagogiques, Guichon (2017) parle d' « intensité modale » pour faire référence à la complexité et la multiplicité de modalités qui interviennent dans une action pédagogique de « haut niveau ». Par exemple, les consignes ou les rétroactions correctives sont considérées comme des actions de « haut niveau » car elles impliquent le plus souvent une interaction entre de nombreuses ressources sémiotiques alors qu'un sourire ou un geste peuvent être caractérisés comme des actions de bas niveaux. Ci-dessous, dans la séance 1, l'enseignante Mélissa a recours à une action à forte densité modale pour expliquer à son apprenante le mot « bailler ». En plus du mode voco-oral (lignes 1-2-3-5), elle utilise des gestes et mimiques et faciales (images a et b) et le clavardage (ligne 4). A un autre moment de la séance, elle fournit un sourire (cf. Capture écran 2) pour encourager son apprenante à continuer, ce qui est une action à faible densité modale :

**Transcription 3 : rétroaction correctrice,
action à haute densité modale**

**Capture écran 2 : un sourire,
action à faible densité modale**

1. Mélissa c'est quand tu fais



(a)



(b)



2. Mélissa okay (.) [((rires))]

<((en riant)) (alors)>

[((rires))] c'[est le mot/]

3. Mélissa ah ben peut- tu le
connais/ Alejandra/*

[...]

4. Mélissa d'accord° c'est bailler

5. CLAVARDAGE bailler

*L'enseignante demande à la deuxième apprenante si elle connaît le mot et, après quelques tours de parole non transcrits, finit par le donner.

En reprenant la figure 9.4 de Norris (2004) vue précédemment et représentant une action de haut niveau, c'est-à-dire avec un grand nombre de ressources sémiotiques interconnectées, nous proposons de représenter la densité modale d'une séquence de rétroaction correctrice en y ajoutant des ressources sémiotiques souvent négligées : le temps (durée, rythme, vitesse, etc.) et la temporalité (par exemple l'organisation dans le temps des différentes ressources sémiotiques)⁷⁷. Pour ce faire, nous proposons la notion de « maillage » que nous définirons et illustrerons dans les sous sections ci-dessous.

3.2.1.1.1 Multimodalité et « maillage » de l'interaction

Mondada (2017 : 85) met l'accent sur l'importance et la complexité de relier temporalité et multimodalité dans l'analyse de la conversation :

Cette vision émergente de la temporalité est complexifiée par l'analyse de la multimodalité, qui reconnaît le déploiement émergent de multiples Gestalts en même temps – telles que celles de la

⁷⁷ Nous faisons la distinction entre temps et temporalité, notion que nous aborderons dans la partie 3.2.2.

parole, du geste co-occurent, du regard, des mouvements du corps, etc. pour chaque participant. Le défi est de penser leurs temporalités multiples à la fois simultanées et séquentiellement agencées.

Ainsi, dans des conversations pédagogiques et en prenant en compte le temps dans l'organisation des échanges, on constate que l'enseignant peut fournir une rétroaction corrective en synchrone avec un maillage plus ou moins serré en fonction à la fois du nombre de ressources utilisées mais aussi de leur rythme d'apparition. Par analogie, si on tricote un pull avec un point serré ou relâché, cela donnera plus de souplesse ou de rigidité à celui-ci. En somme, le temps a un effet sur le maillage de l'interaction lors des séquences de rétroaction corrective comme le point utilisé dans un tricot. Dans les Figure 5 et Figure 6 ci-dessous, en considérant le même nombre de modes interconnectées (au nombre de huit : mouvements de tête, regard, gestes, voco-oral, proxémique, clavardage, rythme, mimiques faciales), nous pouvons représenter une rétroaction corrective en y intégrant le temps :

Figure 5 : rétroaction corrective synchrone à maillage¹ serré

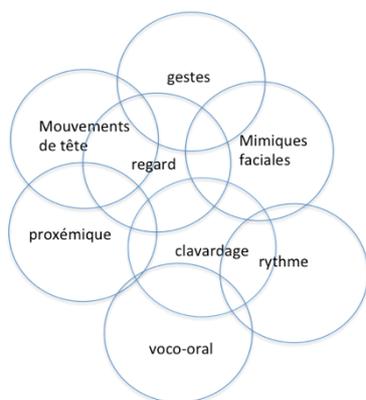
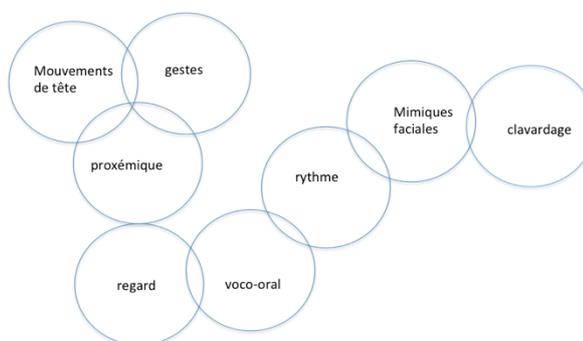


Figure 6 : rétroaction corrective synchrone à maillage¹ relâché



Dans les Figure 5 et Figure 6, les cercles bleus représentent les ressources sémiotiques utilisées dans différentes modalités (orale ou écrite) lors des conversations en ligne synchrones telles que les mouvements de tête, les gestes, le regard, les mimiques faciales, la proxémique, l'intonation, le message voco-oral sans oublier le clavardage et le rythme d'apparition de ces différentes ressources. Ainsi, en combinant les ressources sémiotiques ci-dessus sans oublier « le temps », l'enseignant fournira une rétroaction corrective à « maillage serré » (Figure 5) ou à « maillage relâché » (Figure 6). On voit ici que la densité multimodale

peut varier en fonction non seulement du nombre de ressources sémiotiques interconnectées mais aussi de leur type de « maillage ».

Or, dans des interactions pédagogiques en visioconférence, une rétroaction corrective à densité multimodale élevée ne sera pas forcément gage d'efficacité ou de pertinence (cf. section ci-dessous).

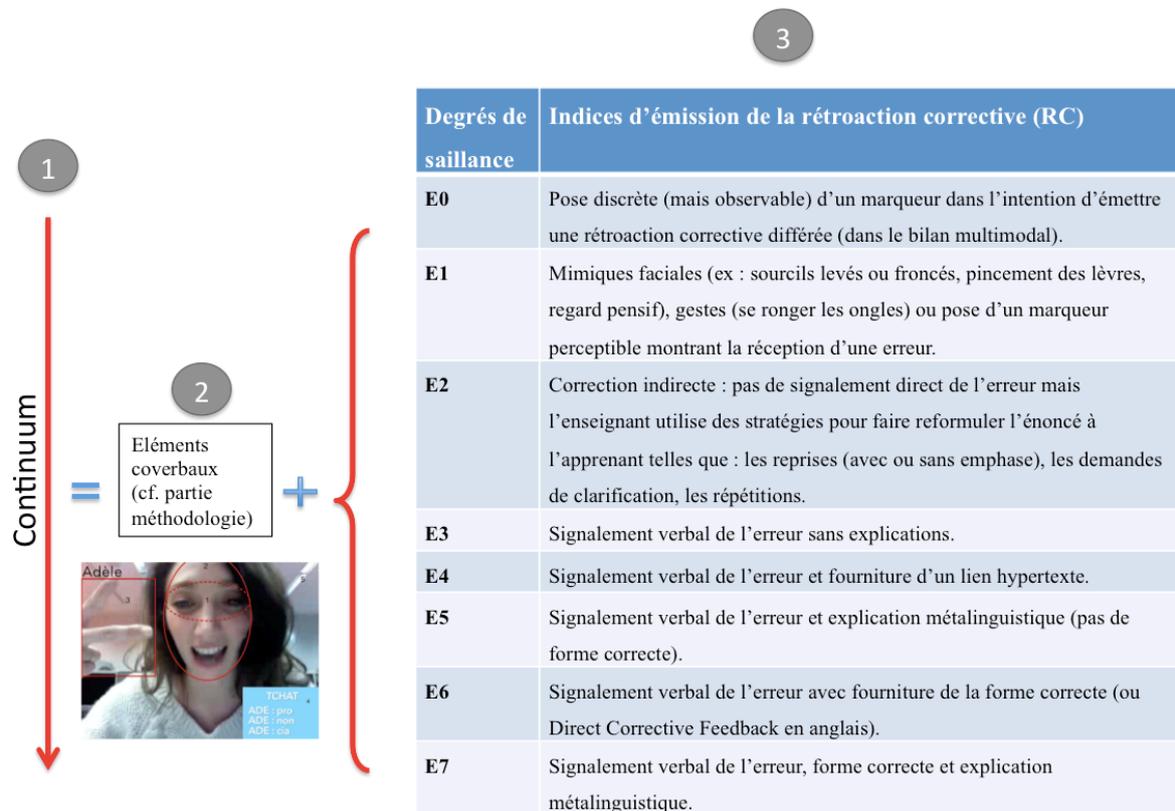
3.2.1.1.2 Multimodalité, saillance et pertinence

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, Cappellini et Azaoui (2017) ont montré que la densité modale n'était pas forcément plus élevée dans le premier tour des séquences entraînant une assimilation (*uptake*) qu'à d'autres moments de l'interaction. En conséquence, une rétroaction corrective dense ne sera pas toujours particulièrement pertinente voire « efficace⁷⁸ ». D'après Sperber et Wilson (1986 : 189), toute hypothèse ayant un effet contextuel quel qu'il soit (même faible) est pertinente. Ainsi, toute rétroaction corrective entraînant un effet soit dans la coconstruction de l'interaction elle-même, soit au niveau des processus cognitifs de l'apprenant (cf. partie *intake*), est pertinente. Par exemple, une sollicitation de l'enseignant pourra avoir comme effet contextuel soit uniquement d'attirer l'attention de l'apprenant sur son message sans traitement ultérieur, soit de lui faire traiter l'information et reformuler son énoncé ce qui, dans les deux cas, aura contribué en partie à la saisie (cf. chapitre 1). Cependant Sperber et Wilson nous mettent en garde sur le fait que le deuxième facteur permettant d'évaluer le degré de pertinence d'une action, est son degré de traitement nécessaire : plus celui-ci est grand et plus la pertinence sera faible. En somme, plus le traitement des informations véhiculées lors d'une rétroaction corrective demandera un effort cognitif important, moins celle-ci sera pertinente. Par conséquent, une rétroaction corrective à forte densité modale ne sera pas toujours plus pertinente, ni saillante, qu'une rétroaction corrective à faible densité modale. Pour Norris (2004), une action à forte densité modale sera réalisée « soit par intensité modale, soit par complexité modale, soit les deux à la fois » (Holt, 2018 :105) et, par conséquent, plus la densité modale sera élevée, plus l'action sera saillante. Nous avons utilisé cette notion de densité modale pour penser le continuum de

⁷⁸ Le terme d'efficacité nous pose quelques questions : dans de nombreuses études, il est en général mis en lien avec *l'uptake* (par exemple : Lyster et Ranta, 1997 ; Sotillo, 2005 ; Cappellini et Azaoui, 2017). Or, nous considérons qu'une rétroaction corrective n'entraînant pas *d'uptake* dans une temporalité synchrone pourra cependant entraîner une mise en mémoire suffisante des informations qui seront parfois traitées dans une autre temporalité. L'efficacité d'une rétroaction corrective est, pour nous, une notion à mettre en lien avec la temporalité plutôt qu'avec un « simple *uptake* ».

saillance de l'émission d'une rétroaction corrective ci-dessous et qui, grâce à la prise en compte de la multimodalité, est une évolution de notre première typologie proposée au chapitre 2 (cf. 2.2.1.1).

Figure 7 : continuum de saillance de la rétroaction corrective intégrant la multimodalité – grille version 3



Dans la Figure 7, nous avons pensé le continuum de saillance de la rétroaction corrective (1), comme l'interconnexion entre des éléments coverbaux (2) les éléments contenus dans notre grille d'analyse (3) allant du degré 1 au degré 7. Bien que cette forme de catégorisation de la rétroaction corrective soit assez novatrice (cf. chapitre 2), l'une des limites de l'utilisation d'une grille d'analyse telle que le continuum ci-dessus est la difficulté de prendre en compte tous les aspects de la rétroaction corrective (verbaux et coverbaux) dans une perspective multimodale. Il est, par conséquent, nécessaire de faire une analyse plus fine des séquences de rétroaction corrective, basée sur une grille d'analyse qualitative que nous avons détaillée dans la partie méthodologie de notre travail. Coupler ces deux grilles d'analyse, en prenant en compte l'interconnexion des ressources sémiotiques utilisées par les participants, nous a

permis de déterminer certaines conditions qui permettent de rendre saillantes les rétroactions correctives dans des interactions pédagogiques en ligne. Nous avons ainsi pris en compte le débat sur le terme de « saillance » qui anime de nombreux auteurs (Short, Williams et Christie, 1976 ; Satar, 2015 et Guichon, 2017) et qui continue à nous interroger. En effet, celui-ci recouvre non seulement l'idée de densité mais aussi de pertinence. En ce qui concerne la présence sociale, Short, Williams and Christie (1976 : 65) et Satar (2015) parlent du degré de saillance de l'autre dans l'interaction et de ses conséquences dans la relation interpersonnelle. Guichon (2017 : 29) souligne que « en première approximation, la saillance de la présence enseignante a trait à son caractère remarquable tant au niveau perceptuel (plus audible, plus visible), cognitif (plus compréhensible, plus mémorable), qu'émotionnel (plus engageant). ». On constate donc que la saillance n'est pas seulement une question de densité modale mais qu'elle repose sur un « caractère remarquable ». En ce qui concerne la rétroaction corrective, celle-ci pourra être saillante par rapport à d'autres moments de l'interaction si elle est plus perceptible et qu'elle a des effets cognitifs et émotionnels plus marqués. Or, ces effets peuvent être étudiés dans plusieurs temporalités comme nous le verrons dans la section ci-dessous.

3.2.2 Du temps aux temporalités dans une perspective multimodale

Nous avons vu dans la section 3.2.1, comment la prise en compte du temps et de la temporalité a un effet sur la prise en compte de la densité modale d'une action. Or, temps et temporalités sont des notions incontournables :

La temporalité du "direct" - le temps réel - côtoie celle du temps différé au cœur des applications les plus récentes qui allient l'usage local et le recours aux réseaux informatiques. Les processus de mixage temporels se complexifient, de ce fait, sans qu'on puisse pressentir une forme dominante qui révélerait la formule chimiquement pure de la temporalité des télé-technologies. (Weissberg, 1999 : 280 cité par Develotte et Mangenot, 2010 : 8)

La citation ci-dessus résume parfaitement l'importance de porter une attention particulière à la temporalité dans un dispositif de formation d'enseignement/apprentissage d'une langue en ligne car les outils et affordances de ces derniers renouvellent les questionnements qui ont lieu dans les situations de classe en matière de temporalité et de « processus de mixage temporels ». Comme l'indique Blin (2017 : 274) dans la conclusion de l'ouvrage « Enseigner

l'oral en ligne » (Guichon et Tellier, 2017), il n'est plus suffisant d'analyser les interactions d'un point de vue micro pour comprendre comment les systèmes des enseignants et des apprenants « interagissent entre eux, partagent des éléments, se décomposent et se recomposent au sein d'une interaction de quelques secondes, de plusieurs minutes ou sur le semestre. ». Il est alors primordial de mettre en valeur la dynamique de ces systèmes sur le plus long terme et sur plusieurs temporalités. Ainsi, « certains éléments, processus ou événements considérés comme insignifiant par rapport à l'activité du moment [...] prennent tout leur sens à une autre échelle temporelle ». (*ibid.*) Ainsi, dans notre contexte, il ne s'agit pas uniquement d'étudier les séquences de rétroaction corrective à différents moments (en synchronie, en quasi-synchronie par exemple dans le clavardage, en différé ou en asynchrone dans les bilans multimodaux) et d'en faire la somme mais, comme nous l'avons indiqué dans la section 3.1 et dans une perspective multimodale, il s'agit de comprendre les effets de la combinaison de plusieurs ressources sémiotiques dans différentes temporalités. Cela rejoint les travaux de Dubar (2014) et de Lemke (2000 ; 2009). Dubar dans son article intitulé « Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation Multidisciplinaire » de 2014 publié dans la revue « Temporalités », pose la question de la difficulté de « passer » de la notion de temps au singulier et sans spécification [...] aux concepts de temporalités au pluriel » (*ibid.* : 1). En général on distingue traditionnellement deux dimensions conceptuelles vis-à-vis du temps : 1/ un temps « objectif » mesuré par une unité légale dans le « Système International » qui est la seconde (et ses multiples : minute, heure, etc.) et qui correspond au temps étudié en sciences physiques et 2/ un temps « subjectif » qui correspond à la reconstruction du temps objectif au travers du prisme des émotions. Dans cette deuxième dimension, il s'agit donc d'une altération psychologique du temps objectif. De nombreuses expressions rendent compte de ce temps subjectif, telles que « trouver le temps long » ou au contraire, « ne pas voir passer le temps » ou encore « avoir l'impression que les minutes durent des heures ». Dubar (2014) fait la distinction entre un « temps vécu inconscient » qui correspond à un temps personnel et individuel et un « temps vécu conscient » qui est aussi un temps social. Il indique que chaque individu a sa propre « équation temporelle personnelle » (Grossin, 1996 : 156 cité par Dubar, 2014 ci-dessous) qui regroupe les temps objectif et subjectif, les temps vécus conscients et inconscients dans des temporalités propres aux individus et uniques :

Cette théorisation de la fragmentation des temporalités en fonction des manières individualisées dont sont vécus les temps sociaux et construits et reconstruits les identités rejoint une des notions les plus originales avancées par William Grossin, celle d'équation temporelle personnelle (Grossin 1996, p.

156) pour désigner une combinaison unique de temporalités sociales incorporées par une personne durant toute sa vie. (Dubar, 2014 : 8)

Ainsi, « la prise en compte de la multimodalité a pour effet de multiplier les temporalités de la parole en interaction. » (Mondada, 2017). Il ne s'agit plus de considérer uniquement les temps objectifs mais aussi les temps subjectifs des participants dans l'interaction. En ce sens, nous nous sommes largement appuyée sur les travaux de Lemke (2000 ; 2009) pour comprendre l'effet du temps et des temporalités au cours des interactions sociales. En effet, Lemke indique que la perspective phénoménologique est importante pour compléter l'approche sémiotique dans le but de décrire les interactions car il y a une prise en compte d'autres facteurs pour donner du sens aux pratiques comme le temps, les sentiments, l'errance, l'affect, etc. (qu'on ne prend en général pas en compte car ils disparaissent dans des catégories formelles). Ces éléments sont mieux pris en compte en analyse de la conversation dans la lignée des travaux de Schegloff (2006) et ceux sur la multimodalité de Goodwin (2002) pour l'étude de la sémiotique dans une approche multimodale. Il souligne également que la prise en compte de certaines échelles de temps a également un effet sur notre vision (et fabrication) du sens que nous donnons à un événement. En effet, nous n'analyserons pas de la même manière de courtes expériences, par rapport à des expériences répétitives ou longues car elles ne produisent pas le même effet. C'est la naissance du concept d' « échelle de temps » (*timescale*) où dans sa définition, Lemke fait remarquer qu'un processus ou une expérience qui prend quelques minutes est différente d'autres qui prennent quelques heures, semaines, années :

Ce concept d'échelles de temps relativement indépendantes problématise la manière dont les humains intègrent ou cumulent en réalité le sens, l'expérience ou leur identité et ce, à travers des échelles de temps très différentes (Lemke, 2000 : 143⁷⁹)

Nous pouvons donner l'exemple d'activités telles que les jeux vidéo, les films, les livres, les séries, mais aussi l'apprentissage d'une langue en ligne, qui font référence à des échelles de temps très différentes (heures, jours, semaines, mois ou parfois même années) et qui ne nous donneront pas la même perception de l'objet en fonction de la durée consacrée. L'auteur insiste sur le concept de « circulation » qui tire son origine de celui de « trajectoire d'utilisateur » et des théories sur l'hypertexte (cf. partie méthodologie) : « La notion de

⁷⁹ « This concept of relatively independent timescales in turn problematizes the ways in which humans do in fact integrate or cumulate meaning, experience, or identity across vastly different timescales. » (Lemke, 2000 : 143)

trajectoire d'utilisateur à travers une activité provient de la théorie de l'hypertexte. » (Lemke, 2009 : 144⁸⁰).

C'est dans cette perspective qu'il nous semble important de choisir plusieurs échelles de temps pour étudier la rétroaction corrective en ligne et de les coupler pour rendre compte de ses effets dans l'interaction. D'ailleurs, en reprenant les Figure 5 et Figure 6 et en y ajoutant la temporalité asynchrone, nous obtenons encore différents maillages possibles de la rétroaction corrective :

Figure 9 : rétroaction corrective à faible densité modale pluritemporelle

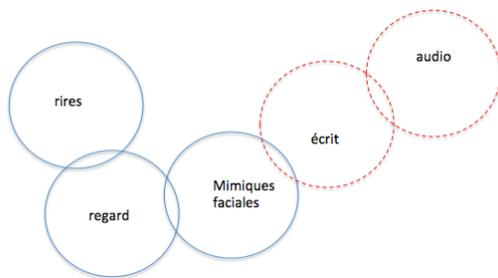
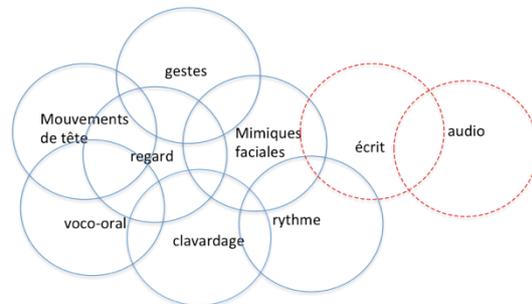


Figure 8 : rétroaction corrective à forte densité modale pluritemporelle



Ces rétroactions correctives correspondent aux rétroactions que nous étudierons dans la partie trajectoire (cf. partie analyse). On constate que dans la Figure 9, l'ouverture de la rétroaction corrective est réalisée par une indication indirecte à faible densité modale (rires, regard, mimiques faciales) puis la fourniture de la rétroaction corrective est réalisée par l'enseignante en asynchrone au moyen de commentaires écrits et d'un enregistrement audio fournis dans le bilan multimodal. Dans la Figure 8, la rétroaction corrective a été fournie avec une forte densité modale (combinant des modes voco-oral, mouvements de tête, regard, gestes, clavardage, mimiques faciales, rythme) en synchrone puis, celle-ci a été complétée par l'enseignante en asynchrone au moyen de commentaires écrits et audio. Dans l'approche multimodale et en prenant en compte à la fois le temps et les temporalités, la vision de la séquence de rétroaction corrective en ligne (dans notre contexte) est renouvelée comme nous avons pu le voir dans les quatre figures réalisées ci-dessus. Cela rejoint les travaux de Lemke (2000 ; 2009) qui souligne l'importance de coupler les analyses sémiotiques et

⁸⁰ « The notion of a user-trajectory through a work comes from the theory of hypertext » (Lemke, 2009 : 144).

phénoménologiques dans le cadre d'études portant sur les multimédias pour mettre en avant la trajectoire résultant de l'expérience et de la construction du sens de l'utilisateur⁸¹.

Conclusion intermédiaire : effets de la temporalité sur la prise en compte de la multimodalité dans les séquences de rétroaction corrective.

Dans cette deuxième section, nous avons vu comment la prise en compte de la temporalité renouvelait l'étude de la rétroaction corrective. Si la multimodalité ne se résume pas à l'addition de différents modes mais à l'interaction entre ceux-ci (Jewitt, 2009), prendre en compte le temps est incontournable en particulier dans des environnements utilisant les technologies. L'approche multimodale nous a amené à faire évoluer une réflexion générale sur la densité modale et sur sa pertinence. Cela nous a également conduit à modifier une première classification de la rétroaction corrective en type dans notre « grille version 1 » (cf. 2.2.1.1) vers un premier classement en degrés de celle-ci « grille version 2 » (cf. 2.2.1.3) jusqu'à proposer un continuum de saillance de celle-ci (Figure 7, « grille version 3 ») qui prend en compte à la fois la connexion de différentes ressources sémiotiques mais aussi la temporalité de celle-ci. Ces considérations nous amènent progressivement à concevoir les séquences de rétroactions correctives non plus essentiellement de manières synchrone, asynchrone ou pluritemporelle mais plutôt comme un « trajet » où le temps, la temporalité et les différentes ressources sémiotiques ont des effets sur la coconstruction, par les enseignants et les apprenants, des échanges.

3.3 « Trajectoire » de coconstruction de la rétroaction corrective : un concept clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Il nous semble que la notion de trajectoire pour caractériser l'enseignement/apprentissage d'une langue (notamment dans un environnement en ligne) est d'une importance majeure et a peu été utilisée en sciences du langage. On retrouve le mot « trajectoire » dans plusieurs articles en sciences du langage ou en sciences de l'éducation mais il fait la plupart du temps référence à des notions distinctes. Notre but est, dans cette section, d'explicitier la notion de « trajectoires de rétroaction corrective multimodale » dans l'enseignement d'une langue en ligne qui correspondent à mettre lumière la manière dont les

⁸¹ « the experiential, meaning-constructing trajectory of the user » (Lemke, 2009 : 143)

enseignants et apprenants coconstruisent le discours dans les séquences de rétroaction corrective, mais aussi les effets cognitifs et sur le vécu des participants. Dans un premier temps, nous ferons un bref panorama (non exhaustif) de l'origine de la notion de « trajectoire » puis nous étudierons son usage dans de nombreuses recherches en sciences du langage. Nous proposerons enfin une définition de cette notion dans notre contexte tout en soulignant l'intérêt de l'utiliser pour l'étude de la rétroaction corrective en ligne.

3.3.1 Origines de la notion de trajectoire

La notion de « trajectoire » qui vient du latin *trajectum*, de *trajicere*, c'est-à-dire « traverser », comporte l'idée de déplacement dans l'espace et vient tout d'abord des sciences exactes. Il pourrait, dans un premier temps, paraître surprenant de mobiliser cette notion en sciences du langage. En effet, si l'on se réfère à l'encyclopédie en ligne Wikipédia, en mathématiques et en sciences physiques, la trajectoire est la ligne décrite par n'importe quel point d'un objet en mouvement, et notamment par son centre de gravité. En biologie et en écologie la même définition s'applique pour les êtres vivants. En astronomie, la « trajectoire », est la courbe que décrit le centre de gravité d'une planète accomplissant sa révolution autour du Soleil, ou d'un satellite naturel autour d'une planète. On pourrait donc penser que la notion de trajectoire est réservée à des domaines qui permettent de mesurer des déplacements observables. Mais qu'en est-il en sciences humaines et sociales et particulièrement en didactique des langues ? Comme l'ont souligné Fournier-Plamondon et Racine-Saint-Jacques (2014 : paragraphe 2, vns) :

Loin de se cantonner aux seules sciences naturelles, la notion de trajectoire trouve une acception tout aussi opératoire chez les praticiens des sciences humaines et sociales. [...] À cette trajectoire plutôt factuelle des positions occupées dans le temps et l'espace, peut se joindre une trajectoire plus subjective, soit celle exprimée dans les expériences racontées, individuelles et collectives.

En somme, outre sa première acception correspondant à un déplacement dans l'espace, la trajectoire peut représenter également une expérience individuelle ou collective. Ces auteurs ont d'ailleurs codirigé une revue transdisciplinaire en SHS intitulée « Les courbes du temps : trajectoire, histoire et mémoire » sur la notion de « trajectoire ». Ainsi, des historiens (Raymond-Dufour, 2014 ; Ledoux, 2014), des géographes (Jolivet, 2007), des sociologues (Sombra, 2014) ; des chercheurs en littérature (Dion, 2014 ; Egleman, 2014) ont travaillé à

partir de cette idée afin de la questionner, de se l'approprier et de la rendre opérationnelle dans leurs champs respectifs. Cependant, il est à noter que, dans cette revue, les sciences du langage n'étaient pas représentées. Or il nous semble que la notion de trajectoire appliquée dans ce domaine et particulièrement en didactique des langues, pourrait représenter un point de vue éclairant pour comprendre en partie ce qui se joue entre les enseignants et les apprenants dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (et particulièrement dans un contexte en ligne).

La géographe Jolivet (2007), propose une définition de la notion de trajectoire qui nous semble extrêmement intéressante et comprenant deux idées principales pour prendre en compte cette notion aussi bien à l'échelle individuelle qu'à l'échelle sociale en considérant à la fois les mouvements et le vécu des participants. La première idée recouvre l'idée de déplacement :

Dans un premier temps Selon le dictionnaire Larousse, la trajectoire est « une ligne décrite par un point matériel en mouvement définie par son origine, sa flèche et son point d'impact ». La deuxième acception, au sens figuré, recouvre « l'idée de trajectoire sociale. Celle-ci étant à la fois une trajectoire « objective », définie comme la suite des positions sociales occupées durant la vie, mesurée au moyen de catégories statistiques, et une trajectoire « subjective » exprimée dans des récits de vie, des expériences individuelles, familiales ou collectives. [...] La trajectoire est d'abord une route, un itinéraire. Elle induit un point de départ et un point d'arrivée et expose des conditions comme des modalités de la traversée qui sont essentielles ici. Jolivet (ibid. : 1)

En conséquence, le concept de trajectoire véhicule deux idées fondamentales et qui nous semblent transférables en sciences du langage pour caractériser la rétroaction corrective en ligne aussi bien dans différents espaces qu'à l'échelle des individus. La notion de mouvement, qui fait référence à la position d'un objet à la fois dans l'espace mais aussi dans le temps mais aussi l'idée de vécu, c'est-à-dire se référant à l'expérience personnelle ou collective des participants. Comme l'indiquent Fournier-Plamondon et Racine-Saint-Jacques (2014 : 1-2).

La notion de trajectoire, bien qu'indissociable de l'objet en mouvement, ne renvoie pas à l'objet sensible en soi, mais bien à l'abstraction que l'intelligence infère à l'observation de son mouvement, la courbe décrite par son mouvement. Elle est une vue de l'esprit, la trace schématisée que laisse cet objet dans l'espace [...] À cette trajectoire plutôt factuelle des positions occupées dans le temps et

l'espace, peut se joindre une trajectoire plus subjective, soit celle exprimée dans les expériences racontées, individuelles et collectives.

Ainsi, la trajectoire est à la fois « objective », c'est-à-dire qu'elle correspond à la suite des positions d'un élément (ici : la coconstruction de la rétroaction corrective), dans différents espaces au cours du temps mesurée par les traces laissées par celle-ci (enregistrées sur la plateforme) et une trajectoire plus « subjective » qui correspond aux représentations des participants et de leurs expériences individuelles exprimées dans les entretiens et bilans (auto)confrontations (débriefings) et bilans réflexifs (Voicethread). Il ne faut cependant pas oublier que la notion de trajectoire est bien plus que la compilation de traces primaires ou secondaires recueillies au cours de notre recherche car, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, la notion de trajectoire implique de faire une abstraction de certains phénomènes et de leurs « mouvements » afin de pouvoir la représenter. Ce travail d'abstraction a déjà été fait en partie par de nombreux chercheurs en sciences du langage ce que nous discuterons dans les sections ci-dessous.

3.3.1.1 La notion de trajectoire en sciences du langage

Ainsi, pour comprendre la notion de « trajectoire » en sciences du langage, nous avons fait une recherche en nous basant sur 278 documents contenus dans notre bibliothèque (thèses, articles de différentes revues, mémoires) employant ce terme⁸². A notre grand étonnement, seuls 31 documents (soit environ 11% de notre sélection théorique) contenaient les mots « trajectoire » (ou *trajectory* en anglais), le plus souvent utilisés une seule fois d'ailleurs (dans le corps du texte) et sans définition préalable. Seul Lemke (2000 ; 2009) en propose une définition dans ses articles, définition qui est reliée à la conception de la temporalité que nous avons vue dans le chapitre 3. Il nous a donc semblé primordial de clarifier le sens de la notion trajectoire/*trajectory* utilisée dans la recherche en sciences du langage et particulièrement en didactique des langues. Nous avons réunis les résultats obtenus sous la forme de trois parties qui correspondent également à nos préoccupations en ce qui concerne notre objet de recherche, la rétroaction corrective : 1/ la trajectoire comme produit de l'interaction, 2/ la trajectoire comme processus d'acquisition et 3/ la trajectoire comme vécu/représentations des participants.

⁸² Dans notre recherche, nous avons lus des travaux en sciences de l'éducation, en sciences sociales, etc. qui nous ont permis d'ouvrir notre réflexion sur les relations entre les participants lors d'interactions didactiques, articles qui font partie de notre corpus théorique d'étude de la notion de « trajectoire ».

3.3.1.1.1 La trajectoire, comme produit de l'interaction.

En analyse de la conversation ou des interactions, la notion de trajectoire peut être utile pour décrire les interactions soit en observant les participants soit en décrivant les tours de parole et la manière dont ceux-ci évoluent en fonction du contexte.

➤ Représentation d'un geste coverbal

Parmi les auteurs cités précédemment, seule Tellier (2014), utilise la notion de trajectoire dans son acception première. Cette chercheuse dresse un panorama méthodologique pour étudier la parole dans une perspective multimodale en mettant l'accent sur la gestuelle coverbale. Dans cette approche, on considère que les gestes et la parole sont fournis simultanément dans le discours (en synchronie) et qu'il y a une cohérence sémantique entre eux. Les gestes peuvent visuellement nous informer sur des référents comme la taille, la forme des objets mais aussi « *la trajectoire, le positionnement des éléments dans l'espace* » (*ibid.* : 4) :

*Les gestes permettent souvent de véhiculer les aspects visuels des référents comme la taille, la forme, la **trajectoire**, le positionnement des éléments dans l'espace, plus facilement que la parole (Goldin-Meadow, 2003). (Tellier, 2014 : 4).*

Tellier fait également référence aux travaux d'Allwood *et al.* (2007) qui proposent un schéma d'annotation MUMIN (« Multimodal Interfaces ») permettant d'annoter à la fois les fonctions des gestes (dont les fonctions du feedback) et leur forme (comme la trajectoire des gestes manuels) au cours d'interactions non pédagogiques en Suédois, Finlandais et Danois :

*Pour les fonctions, il se focalise sur le feed-back, l'aménagement des tours de parole et le séquençage (Allwood et al., 2007 : 277). Pour les formes, il permet d'annoter les gestes manuels (types de gestes, manualité, **trajectoire**), les expressions faciales (bouche, yeux, sourcils, tête, etc.) et prévoit également les postures. (Tellier, 2014 : 15)*

C'est donc la première acception du mot trajectoire qui est utilisée ici : celle de déplacement dans l'espace et ce bien qu'il s'agisse d'une représentation du mouvement du référent par le geste et non le mouvement du référent lui-même. Cependant, c'est loin d'être l'utilisation majoritaire de la notion de trajectoire en sciences du langage comme nous le verrons ci-dessous.

➤ Coconstruction de l'interaction

En analyse des interactions et analyse conversationnelle, Traverso (2012) indique que l'aspect le plus récurrent dans les articles étudiant ces dernières est la prise en compte de la temporalité, en particulier dans des travaux portant sur la prosodie, le rythme de la parole mais aussi dans l'étude de la séquentialité et de la progression des interactions. Il s'agit de « développement incrémental du tour », c'est-à-dire de l'étude des productions en temps réel des participants qui sont évolutives et reconfigurées en continu par rapport aux interlocuteurs et au contexte. La trajectoire, pour Traverso, recouvre les notions de transformation, de progression et de coconstruction de l'interaction :

*Les travaux se développent notamment à partir et autour de l'articulation des processus de progressivité et de coconstruction du tour de parole (unité de construction du tour, repair, énoncés collaboratifs), abordent la notion de projection et de **trajectoires** des productions (Streek 1995 ; Auer 2002), et décrivent les transformations progressives ou rétrospectives du tour en train de se faire (reconfiguration, incréments, structures pivot ; Ford, Fox & Thompson 2002). (Traverso, 2012 : 9)*

En analyse de la conversation, Selting (2000) veut préciser les notions de Turn-Constructional Unit (TCU), Transition Relevance Place (TRP) et surtout la transition entre les deux, c'est-à-dire de mettre en lumière les conditions qui permettent de définir un TCU et les conditions qui entraînent un TRP. Elle affine le travail de Sacks *et al.* (1974) sur les tours de parole dans le domaine de l'analyse de la conversation. Ici, l'unité est le tour de parole et est vu comme une séquence avec un début, une trajectoire et une fin. Pour Selting (2000), la trajectoire correspondrait donc à un chemin⁸³, c'est-à-dire aux transformations successives du tour de parole rejoignant la définition de Traverso (2012) vue plus haut. Selting parle également de trajectoires d'activités. Elle indique que la connaissance qu'on les participants de certaines

⁸³ « Linguistic schemata typically have a beginning, a trajectory, and an end. » Selting (2000 : 492)

activités types (telles que les narrations, descriptions, donner des indications, argumentations) et de leurs **trajectoires** « normales » dans l'interaction produisent de plus longs tours de paroles (Selting, 2000 : 508⁸⁴).

La trajectoire correspond donc ici encore à des éléments qui se trouvent entre le début et la fin d'une activité-type et qui en composent le chemin, se modifiant dans l'interaction en temps réel. Or, la notion de trajectoire est souvent liée à un processus d'acquisition de l'apprenant.

3.3.1.1.2 La trajectoire comme processus d'acquisition

Pica (2008) a fait une revue des recherches sur l'acquisition d'une langue seconde en milieu scolaire. Elle indique qu'en anglais, par exemple, beaucoup de formes de la L2 sont acquises non dans des séquences acquisitionnelles mais plutôt sur des bases individuelles qui varient en fonction 1/ des orientations des apprenants par rapport à leur niveau d'exigence de maîtrise de la langue d'ordre fonctionnelle ou formelle, 2/ l'âge des apprenants, 3/ leur acuité perceptuelle et 4/ leur sensibilité à l'apport fourni par les enseignants.

➤ Une trajectoire individuelle d'appropriation par l'apprenant

Cicurel (2002) et Lemke (2009) questionnent les recherches en acquisition des langues étrangères qui étudient la classe de langue en contexte institutionnel et, en particulier, la notion d'appropriation. Cicurel (*ibid.*) rappelle à la suite de (Allwright, 1988) que les nombreuses recherches qui tentent de prouver de façon quantitative et globale, quelle est la meilleure méthode, en classe, pour favoriser l'acquisition d'une langue, sont dans une impasse car elles ne prennent pas en compte les trajectoires d'appropriation qui sont individuelles (Cicurel, 2002 : 7). En effet, les recherches actuelles plus qualitatives sur le sujet vont dans le sens de données moins larges et traitant les questions de manière plus réduite mais plus sûre, ce que nous nous proposons de faire dans notre partie analyses. Lemke (2000) ajoute que dans une classe, chaque individu a sa propre trajectoire de développement au cours du temps⁸⁵. Certes, si les processus d'appropriations semblent primordiaux, d'autres

⁸⁴ « This kind of projection results from participants' knowledge about particular activity types such as story-telling, describing, direction-giving, or argumentation, and their normal trajectory in interaction. » Selting (2000 : 508)

⁸⁵ A classroom, and indeed every human community, is an individual at its own scale of organization. It has a unique historical trajectory, a unique development through time. (Lemke, 2000 : 278)

recherches mettent l'accent sur les progrès observés dans l'acquisition d'une langue permettant de rendre compte de la trajectoire d'apprentissage des apprenants.

➤ Des progrès observés

Chen (2011) étudie la trajectoire du développement prosodique en L2 (mandarin) de 30 apprenants (6 japonais et 24 Thaïlandais) qui reçoivent un feedback correctif par 4 enseignants sur 12 semaines. Cette étude semiexpérimentale veut évaluer l'effet de la rétroaction corrective en comparant si le fait d'en avoir ou non permet aux apprenants d'acquérir plus facilement la prosodie du mandarin. Le chercheur compare les effets des reprises (*recasts*) ou incitations (*elicitations*), définies dans le chapitre 2 (cf. 2.2.1.1) sur trois groupes d'apprenant dont l'un reçoit des *recast*, l'autre des incitations et le dernier est un groupe contrôle. La trajectoire est ici considérée comme les progrès, au cours du temps, dans l'acquisition d'une compétence langagière :

La trajectoire du développement de la prosodie du chinois mandarin (L2) est inconnue, et la rétroaction corrective pour le développement prosodique de la L2 a besoin d'être réévaluée pour le Mandarin au cours des classes immersives en langue seconde. (Chen, 2011 : 49⁸⁶)

Cette trajectoire est mesurée par la position des apprenants sur une grille de niveau au cours du temps grâce à un pré-test et à quatre tests en cours d'apprentissage. La progression est envisagée comme la mesure d'un niveau à plusieurs moments de l'apprentissage en repérant les progrès (ou non) des apprenants et en extrapolant ensuite le chemin entre ces données. Si dans l'étude de Chen, la trajectoire est l'ensemble des données relevées, pour d'autres, il s'agit de mettre en avant la progression de l'apprentissage.

➤ Une progression gérée par l'enseignant

Dans le champ de la formation professionnelle, Fillietaz *et al.* (2014) utilisent la notion de trajectoire comme la suite des situations de formation ou de travail de complexité croissante

⁸⁶ « The trajectory of the L2 prosody development of Mandarin Chinese is unknown, and the corrective feedback in L2 prosodic development needs to be re-evaluated in Mandarin as a second language immersion classrooms. » Chen (2011 : 49)

proposées aux stagiaires travaillant dans la petite enfance et qui permettraient aux « novices » de progresser dans leurs compétences et de se former une identité de praticien.

*Toutes les situations de travail ne permettent pas systématiquement d'engager une **trajectoire** relevant de la participation périphérique légitime, au cours de laquelle les novices se confrontent progressivement à des pratiques de complexité croissante et font l'objet d'une reconnaissance identitaire progressive. (Fillietaz et al., 2014 : 25)*

Cette notion de trajectoire contient à la fois la notion de progression dans un champ professionnel mais elle comporte aussi celle « d'identité de praticien » qui fait référence aux positions sociales que les novices seront susceptibles d'occuper. Dans l'enseignement du FLE en ligne, Guichon et Drissi (2008) s'intéressent à la régulation de l'apprentissage, c'est-à-dire au fait que les enseignants définissent un but à atteindre et doivent gérer la progression vers ce but en orientant la « trajectoire de l'action » notamment grâce à des hétéro-régulations et ce pour assurer la progression de l'apprentissage. Cependant, comme Cicurel précédemment, ils rappellent en citant Allal (2007) que ce n'est pas seulement l'enseignant qui accompagne son apprenant sur le chemin de l'acquisition mais que ce sont les mécanismes d'appropriation mis en œuvre par l'apprenant qui garantissent la progression de l'apprentissage.

*Pour Allal (2007 : 8), la régulation de l'apprentissage comporte plusieurs opérations qui consistent à la détermination d'un but et à l'orientation de l'action en conséquence, le contrôle de la progression de l'action vers son but, la confirmation ou la réorientation de la **trajectoire** de l'action. (Guichon et Drissi, 2008 : 190)*

La trajectoire d'apprentissage est donc considérée à la fois comme un chemin, comme des progrès, mais aussi comme des mécanismes individuels permettant d'apprendre. Le concept de trajectoire en science de l'éducation et plus particulièrement en sciences du langage véhicule plusieurs idées qui ne sont pas exclusives entre elles, ce qui rend cette notion à la fois si complexe et si proche de la réalité dans l'enseignement/apprentissage.

➤ Des transformations profondes du savoir

Gleaves et Walker (2013) étudient les effets du feedback oral ou écrit dans l'élaboration des connaissances d'étudiants en première année de licence d'art en Angleterre. Ils tentent de

caractériser le processus d'élaboration des connaissances et de comprendre de quelle manière celui-ci est influencé par la rétroaction (orale ou écrite). Ils considèrent donc la trajectoire comme des changements et le développement de la connaissance. Il s'agit donc ici à la fois d'idée de transformations internes et de progressivité.

*Cette étude exploratoire à propos des processus d'élaboration des connaissances en tant que **trajectoire** de changement et de développement ainsi que leur nature par rapport au moyen de rétroaction, suggère son importance en termes de travaux ultérieurs, en particulier sur la manière dont l'élaboration des connaissances est dynamiquement construite en fonction de divers moyens de rétroaction, de temps et de contexte d'apprentissage. (Gleaves et Walker, 2013 : 254⁸⁷)*

Ces transformations internes dans l'apprentissage sont souvent le fruit et le produit d'expériences individuelles et collectives.

3.3.1.1.3 La trajectoire comme vécu de l'expérience

Plusieurs recherches s'attachent à montrer, de manière générale, la trajectoire des étrangers au travers de leur vécu, de leur expérience (par exemple : Agulhon et Ennafaa (2016) ; Collin *et al.*, 2016 ; Pinto-Baleisan et Delage, 2017). Parmi elles, Agulhon et Ennafaa (2016) ont travaillé de manière quantitative sur la trajectoire des étudiants étrangers comme révélateur des modes d'affiliation en France. Ils ont comparé la trajectoire des étudiants étrangers à celles d'étudiants français. Au moyen d'enquêtes et questionnaires, les auteurs ont répertorié les origines géographiques des étudiants, leurs langues maternelles, leurs compétences en français, leurs diplômes, leur statut et origines sociales. Puis, ils ont fait l'état de leurs projets d'avenir structurant les études des étudiants et sur leur ressenti par rapport à leurs études. Enfin, ils ont abordé « les temps sociaux de ces étudiants qui reflètent leur mode d'affiliation » (ibid. : 10) en répertoriant leurs heures de transport, de cours, de loisirs, etc. Mais les auteurs soulignent la nécessité de compléter leur travail par des enquêtes qualitatives et plus ciblées afin « d'approfondir la connaissance des trajectoires des différentes populations qu'on entraperçoit seulement dans ce type d'enquête quantitative » (ibid. 14). On

⁸⁷ « That this study reveals tentative data about the processes of knowledge elaboration as a trajectory of change and development and their nature in relation to the feedback medium, suggests the significance of this research in terms of further work, especially that in relation to the case studies of how knowledge elaboration is dynamically constructed as a function variously of feedback medium, time, and context of learning. » Gleaves et Walker (2013 : 254)

constate effectivement que la trajectoire des étudiants est ici perçue d'un point de vue macro comme la succession d'un ensemble de positions, d'états (origine, parcours, arrivée) mais que l'aspect expérientiel, du vécu des individus reste à creuser. En prenant un point de vue meso, à l'échelle de l'enseignement, la trajectoire des étudiants étrangers est à mettre en relation avec leurs représentations et celle de leurs enseignants.

➤ Evolution des représentations des enseignants et des apprenants

De nombreuses recherches ont fait un lien entre apprentissage et représentation (Barcelos et Kalaja, 2011) dans le sens où les représentations que l'on a de l'apprentissage oriente les pratiques pour les enseignants et l'acquisition pour les apprenants. Dans ce contexte, Barcelos et Kalaja (2011) étudient la trajectoire des croyances des enseignants et des apprenants dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde (ALS). Ils font une revue de 11 articles qualitatifs, basés sur une approche socioculturelle et portant sur les croyances des apprenants/enseignants. Ils caractérisent notamment la nature des croyances comme étant fluctuante, c'est-à-dire qu'un même individu peut avoir des croyances différentes sur un même aspect concernant l'acquisition d'une langue seconde à différents moments ou périodes dans sa vie. La fluctuation des croyances est influencée par divers aspects : les contextes politique (micro et macro), les émotions ou encore l'image de soi. En somme, les croyances ont une trajectoire complexe marquée par des changements, permettant de les faire émerger :

*En somme, les croyances sont connues pour avoir une **trajectoire** complexe imprégnée de changements permettant ainsi de les faire émerger (Peng, 2011 cité par Barcelos et Kalaja, 2011 : 285⁸⁸)*

Dans ce sens, la trajectoire des représentations est vue comme un chemin, un trajet jalonné par des expériences qui sont sources de transformations internes et permettent une évolution. C'est notamment par l'expérience que l'individu va faire évoluer ses représentations et donner du sens à celle-ci.

➤ Construction du sens par l'utilisateur :

⁸⁸ « In sum, beliefs are known to have a complex trajectory permeated by changes, being thus emergent » (Peng, 2011 cité par Barcelos et Kalaja, 2011 : 285)

Enfin, Lemke (2009 : 144) parle de « trajectoire de l'utilisateur »⁸⁹ (*user-trajectory*) qui tire son origine de la théorie de l'hypertexte. En effet, dans cette idée, l'utilisateur a la possibilité de prendre des sentiers différents au gré des pages produites par un auteur ce qui rend son chemin et son expérience exceptionnels. Le sens tiré d'une expérience est modifié par le temps et est spécifique à un individu mais n'est pas lié uniquement à l'expérience elle-même. Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage, Lemke (2000 : 284)⁹⁰ indique que chaque classe voire chaque communauté humaine a sa propre organisation à l'échelle de l'individu. Ce dernier a une histoire et un développement uniques au cours du temps. Chaque individu vivra de manière différente tous les événements (même ceux partagés avec d'autres) car il interagira avec l'enseignant et les artefacts à sa disposition de manière unique et qui dépendront de sa propre trajectoire personnelle par le passé et au moment de l'action. Cela rejoint, en un sens, les propos de Cicurel (2012) qui mentionne qu'il y a une reconfiguration en temps réel des processus de développement liés à la fois aux contextes d'apprentissage mais aussi à l'expérience du sujet. Pour Lemke (2000 ; 2009), la trajectoire est donc une question de construction du sens par rapport l'utilisateur. C'est l'individu qui produit du sens au cours de son vécu, de son travail, de ses expériences. Il en tire un sens au travers du temps, de son chemin et pas seulement par le travail réalisé ou l'expérience vécue. Il oppose d'ailleurs cette vision avec une « basique approche sémiotique ». D'ailleurs Lemke (2009 : 144)⁹¹ précise que dans les médias complexes (par exemple la visioconférence), notre attention est tournée vers de potentielles informations plus ou moins saillantes et qui peuvent entrer ou sortir de notre sphère d'attention. Il utilise la métaphore de la trajectoire pour illustrer cette idée : c'est comme si nous passions à travers des espaces sémiotiques où des « signifiants » (entendus comme matériaux pour représenter une idée, un objet) sont disponibles. Nous pouvons donc sculpter notre trajectoire à notre propre rythme ou sentir le besoin de suivre le rythme imposé par le média. Ici, la notion de rythme apparaît à nouveau, rythme qui façonne également les interactions en langue étrangère et le vécu des participants.

⁸⁹ « The notion of a user-trajectory through a work comes from the theory of hypertext, in which there are alternate possible reading pathways through the 'pages' (lexias) produced by an author (Landow, 1997). It has the advantage, in relation to all media, that it reminds us that the meaning made in experiencing a work is extended in time and is specific to the user, and not to the work alone. » » (Lemke, 2009 : 144)

⁹⁰ « Everyone in that classroom was experiencing a different lesson, was interacting with the teacher and the semiotic artifacts of the room and with each other in ways that depended on his or her trajectory up to now (and now-in-progress). » (Lemke, 2000 : 284)

⁹¹ « In rich media we are deploying our attention as potentially salient information passes into and out of our sphere of attention, or in the trajectory metaphor, as we pass through those semiotic spaces where such information (the signs of a presented- or object-text) are available to us. We may carve out our trajectory at our own pace, or we may feel the need to keep pace with a dynamic medium. » (Lemke, 2009 : 144)

Conclusion intermédiaire : synthèse de la notion de « trajectoire » en sciences du langage

En résumé, le terme de trajectoire est utilisé dans la recherche en sciences du langage pour montrer :

1/ les produits de l'interaction notamment en observant au sens propre, une direction, un mouvement (Tellier, Selting) ou encore les transformations progressives d'une action dynamique (Traverso, Allal),

2/ les processus d'acquisition au travers de changements (Gleaves et Walker, Barcelos et Kalaja, Cicurel), des progressions (Guichon et Drissi, Cicurel et, d'un point de vue quantitatif, Chen), des trajectoires d'appropriation individuelles *vs* collectives (Cicurel, Lemke), une confrontation à des situations de complexité croissante (Fillietaz),

3/ le vécu (individuel et social) et les représentations des participants en termes d'expérimentations/expériences de l'utilisateur, des sentiments (Lemke).

Ainsi dans une perspective interactionniste, la trajectoire individuelle d'appropriation de l'apprenant sera aussi déterminée par le chemin coconstituit avec l'enseignant. Ce chemin sera lié au contexte d'apprentissage, aux évolutions et modifications des séquences interactionnelles (tour de parole, séquence de rétroaction corrective, etc.), elles-mêmes dépendantes des représentations des enseignants et des apprenants en ce qui concerne l'apprentissage. La trajectoire est toujours dynamique, se reconfigure en fonction du contexte, des participants et au cours du temps (ou des temporalités).

Synthèse du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous avons vu quels étaient les enjeux d'une approche multimodale en didactique et en particulier en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue en ligne (cf. 3.1.2). Nous avons mis au jour les effets de la prise en compte de la multimodalité dans les séquences de rétroaction corrective (cf. 3.2) et nous avons questionné la notion de densité modale et de saillance d'une rétroaction corrective (cf. 3.2.1.1.2). Nous avons enfin montré l'importance de prendre en compte des notions souvent négligées dans les études se revendiquant d'une approche multimodale : le temps et les temporalités (cf. 3.2.2). Ces réflexions nous ont amenée à considérer la rétroaction corrective sous un angle original, c'est-à-dire sous la forme de « trajectoires » de coconstruction de l'interaction par les enseignants et les apprenants. La trajectoire induit un point de départ (dans l'interaction), un point d'arrivée (dans la mémoire des participants) et expose des conditions comme les (multi)modalités de la traversée représentées dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère par les processus d'acquisition (cf. 3.3.1.1.2) mais aussi par le vécu des participants (cf. 3.3.1.1.3). Nous entendons finalement par la notion de « trajectoire de coconstruction de la rétroaction corrective », une approche spécifique permettant de mettre au jour l'ensemble des processus dynamiques de coconstruction de l'interaction lors des séquences de rétroactions correctives, à la fois par les traces objectives collectées dans les interactions en ligne sur différents espaces et dans différentes temporalités mais aussi par les traces subjectives, individuelles mises au jour chez les participants au cours des interactions et dans leurs discours. Ainsi la notion de trajectoire permet de révéler les aspects à la fois spatiaux et temporels des séquences de rétroactions correctives mais aussi les aspects cognitifs, individuels et sociaux, sans oublier le référentiel dans lequel le « mouvement » s'effectue, c'est-à-dire les interactions en ligne. Cela répond également aux recommandations Blin (2017 : 272 à 277) qui, dans sa conclusion générale de l'ouvrage « Enseigner l'oral en ligne » (Guichon et Tellier, 2017) nous met en garde sur les limites d'une analyse purement micro et nous recommande d'étudier des phénomènes « sur d'autres échelles de temps (moyen et long terme) et dans d'autres espaces qui ont pourtant tous un rôle à jouer non seulement dans le développement des savoirs et de l'agir professoral des futures enseignants, mais également dans le développement des compétences linguistiques et interactionnelles des apprenants. » (*ibid.* : 273). Notre intention est finalement, par abstraction, de rendre visible ce « chemin »

tout en prenant en compte les aspects émotifs et cognitifs chez les participants. Nous proposerons donc l'étude de deux trajectoires différentes de coconstruction d'une même séquence de rétroaction corrective pluritemporelle dans notre partie analyse que nous donnerons à voir également dans notre site compagnon. (cf. partie analyse et site compagnon). Cela nous permettra de mettre en lumière les effets de la multimodalité sur l'interaction en termes de densité modale, de rythme, de posture corrective de l'enseignant et de connivence.

Partie 2

Méthodologie

Après avoir montré, dans notre cadre théorique, les enjeux et les spécificités de l'enseignement/apprentissage d'une langue en ligne et notamment en ce qui concerne les séquences de rétroaction corrective nous souhaitons montrer la particularité du contexte de notre recherche et son impact sur la collecte des données nous ayant permis d'étudier la rétroaction corrective en ligne. Pour ce faire, dans le chapitre 4, nous décrirons tout d'abord les contextes de formation des enseignants et des apprenants de FLE dans un projet de télécollaboration interuniversités. Nous insisterons sur les effets du contexte, notamment institutionnels et interculturels (cf. 4.2), dans les différents aspects de notre projet de télécollaboration qui avait un objectif double : 1/ la formation d'étudiants dublinois en FLE à l'université de Dublin (DCU) et 2/ la formation de futurs enseignants de FLE à l'université Lyon 2. Ensuite, dans le chapitre 5, nous décrirons la manière dont nous avons observé la rétroaction corrective dans ce contexte, recueilli les données et constitué notre corpus d'étude (cf. 5.1). Puis dans le chapitre 6, nous ferons état de nos choix d'analyses (cf. 6.1) mais aussi de la manière dont nous avons transcrit et codé les données de notre corpus d'étude (cf. 6.2). Enfin, dans la dernière section de ce chapitre, nous expliciterons les choix que nous avons faits en matière de visualisation et de diffusion de nos données et de notre recherche.

Chapitre 4

Description du contexte de télécollaboration interuniversités

4.1 Contextes d'enseignement et contexte de recherche du projet

Cette recherche s'inscrit dans le modèle du « Français en première ligne » (Develotte *et al.* 2008) qui consiste à mettre en relation des apprenants de français langue étrangère (FLE) d'une université étrangère (ici : *Dublin City University* ou DCU) et de futurs enseignants de FLE qui suivent une formation dans un master de didactique du FLE (ici : Lyon 2). La plupart des apprenants de DCU qui suivaient des cours dans une « *Business school* » avaient pour but de faire un stage dans une entreprise en France au cours de leurs études. Quant aux étudiants de didactique de Lyon, ils avaient ainsi la possibilité de 1/ pratiquer l'enseignement dans le cours « Enseigner le FLE en ligne⁹² » en parallèle de leurs cours théoriques et 2/ de se former aux nouveaux outils de communication médiée par ordinateur (CMO) pour l'enseignement des langues. De plus, cela permettait aux apprenants de parler français avec des natifs ou experts non seulement de la langue mais aussi de la culture française (notamment de la culture de l'entreprise).

Dans un premier temps, nous décrirons les contextes d'enseignement et de recherche de deux points de vue : du point de vue lyonnais (cf. 4.1.1.1) et du point de vue dublinois (cf. 4.1.1.2).

4.1.1 Participants et organisation des cours en télécollaboration

De septembre à décembre 2013, 12 apprentis enseignants (désormais AE) ont suivi le cours intitulé « Enseigner le FLE en ligne » du master 2 de Lyon 2. Ce cours leur permettait de construire des séances pédagogiques à l'intention de 18 apprenants dublinois de niveau

⁹² Nous tenons à signaler que nous avons suivi le cours « Enseigner le FLE en ligne » en 2010-2011 lors de notre reprise d'études en master 2 de FLE et que nous avons également participé aux côtés de Nicolas Guichon aux débuts de la collaboration entre Lyon 2 et l'université de Dublin, à la formation des futurs enseignants de FLE (en tant que tutrice) en 2013-2014 ainsi qu'en 2014-2015 et à la collecte des données pour le projet de recherche en 2013-2014.

B1-B2 de l'université de Dublin (DCU) et de les animer sur la plateforme en ligne VISU⁹³ (Bétrancourt, Guichon et Prié, 2011).

Les apprenants dublinois quant à eux suivaient une formation dans une « Business School » à Dublin (DCU) qui comprenait également des cours de français sur objectif spécifique (FOS)⁹⁴, car ils avaient pour intention de faire un stage en France au cours de leur cursus. Ci-dessous, nous détaillerons le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE selon les perspectives lyonnaises et dublinoises.

4.1.1.1 La formation du côté lyonnais

Le cours « Enseigner le FLE en ligne » était organisé selon le calendrier ci-dessous (cf. Tableau 5). La première colonne indique les semaines d'enseignement, la deuxième les objectifs du cours pour les apprentis-enseignants, et la troisième les outils utilisés ainsi que les différents thèmes des interactions avec les Dublinois (semaines 5 à 11).

Tableau 5 : cours "Enseigner le FLE en ligne" du master 2 de Lyon 2

Semaines Année 2013	Objectifs pour les apprentis enseignants	Outils utilisés puis thèmes des interactions en ligne
Semaine 1 17/09	Présentation des objectifs généraux du cours. Présentation du projet « le français en première ligne » (FIL), des compétences requises pour enseigner en ligne. Découverte de la plateforme VISU, et analyse de séquences enregistrées les années précédentes.	Site FIL salon de rétrospection plateforme VISU
Semaine 2 24/09	Présentation de l'outil Visu et prise en main par les apprentis enseignants à travers la réalisation d'une tâche. Réalisation de tâches : choix des supports et établissement de critères pour développer l'interaction en ligne. Conception d'une micro-tâche sur le thème du travail.	Plateforme VISU Enregistrements de séances des années précédentes
Semaine 3 30/09	Simulation d'une activité en langue étrangère avec le salon synchrone de Visu. Réalisation d'une micro-tâche (présentations) de 15 minutes pour une première interaction-test avec les Dublinois la semaine suivante	Plateforme VISU
Semaine 4 8/10	Interaction test (15 minutes avec les étudiants dublinois) Préparation de l'interaction 1	Anciens bilans
Semaine 5 (15/10) à Semaine 11 (3/12)	Début des interactions avec les Dublinois (préparation ⁹⁵ et animation des séances) : Séance 1 : Le monde du travail en France Séance 2 : Expériences professionnelles Séance 3 : Stage à Reims	Plateforme VISU

⁹³ La plateforme VISU est issue du projet de recherche ITHACA (Interactive Trace for Human Awareness in Collaborative Annotation) financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR).

⁹⁴ Pour comprendre la méthodologie du français sur objectifs spécifiques (FOS), lire par exemple Mangiante et Parpette (2004).

⁹⁵ Les « plans de cours » (cf. annexe 1) des séances étaient envoyés pour validation à Nicolas Guichon et Françoise Blin avant d'être rentrés sur la plateforme VISU.

	Séance 4 : Gestion d'un projet Séance 5 : Mise en place d'un projet Séance 6 : L'entretien d'embauche (simulation)	
	Débriefings des séances animées Réalisation des bilans multimodaux entre deux séances	

Dans le tableau ci-dessus, on notera que les premières séances de cours (semaines 1 à 4) ont été dédiées à la découverte des spécificités de l'enseignement en ligne, à la réalisation de tâches favorisant une « conversation pédagogique » (cf. 2.3.1) fluide et à la prise en main de la plateforme VISU. Dans un deuxième temps (semaines 5 à 11), les apprentis enseignants ont 1/ poursuivi leur travail de préparation des séances, 2/ animé les interactions en ligne et 3/ fait un travail d'analyse de leur pratique lors des débriefings qui avaient lieu le lendemain des séances (cf. 4.1.1.1.2). Les enseignants étaient sensibilisés, tout au long de ce cours, à l'approche par tâches dans un environnement en ligne (Doughty et Long, 2003) « qui recouvre trois opérations pédagogiques majeures, à savoir planifier la tâche, la gérer et évaluer la production langagière à laquelle elle a donné lieu. » (Guichon et Drissi, 2008 : 187).

Dans les sections ci-dessous, nous décrivons en détail la deuxième partie de la formation des futurs enseignants en FLE qui constituera l'essentiel de notre corpus, c'est-à-dire les interactions entre les apprentis-enseignants et les apprenants dublinois⁹⁶ (cf. 4.1.1.1.1) avec, en particulier, la fourniture des rétroactions correctives (cf. 5.1.1), et les séances de débriefings (cf. 4.1.1.1.2) qui avaient pour but de développer la réflexivité des enseignants (Azaoui, 2014d ; Cohen, 2017) ainsi que leurs compétences d'enseignement - notamment en ligne (Guichon et Drissi, 2008 ; Guichon, 2009 ; Dejean *et al.*, 2010 ; Guichon, 2013 ; Ignacio et Narcy-Combes, 2017).

4.1.1.1.1 Les interactions synchrones

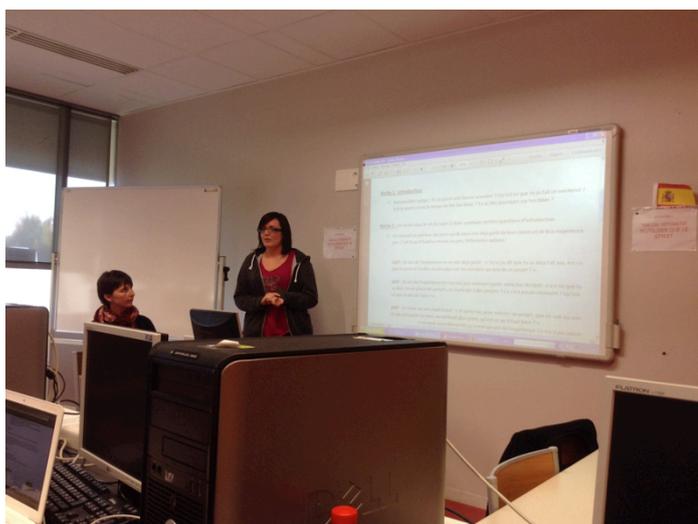
Toutes les semaines, un binôme d'apprentis enseignants préparait une séance pédagogique sur le thème du « monde de l'entreprise » qui devait s'articuler avec le curriculum de Dublin afin que les séances correspondent aux « *outcomes* », c'est-à-dire aux objectifs des apprenants (cf. annexe 2). Les enseignants devaient ensuite les animer et revenir dessus le lendemain lors des séances de débriefings.

⁹⁶ Les apprenants dublinois suivaient un cours de FLE à DCU organisé et animé par François Blin, cours que nous détaillerons plus bas.

➤ La préparation des séances

Les apprentis enseignants prévoyaient des documents déclencheurs (images, vidéos, etc.), les consignes et mots-clés qui pourraient être utilisés pendant les interactions sous la forme d'un « plan de cours » (cf. annexe 1). Ceux-ci étaient ensuite discutés par les étudiants en didactique (cf. Photo 1) afin de les questionner et les améliorer. Ces derniers recevaient également des conseils et commentaires de leur formateur⁹⁷. Cette étape avait pour but non seulement une réalisation collaborative d'un « plan de cours » mais cela permettait également aux binômes qui ne l'avaient pas conçu de se l'approprier plus facilement en vue des séances qu'ils devaient animer la semaine suivante à partir de celui-ci.

Photo 1 : construction d'une séance de FLE en collaboration entre apprentis enseignants à Lyon 2

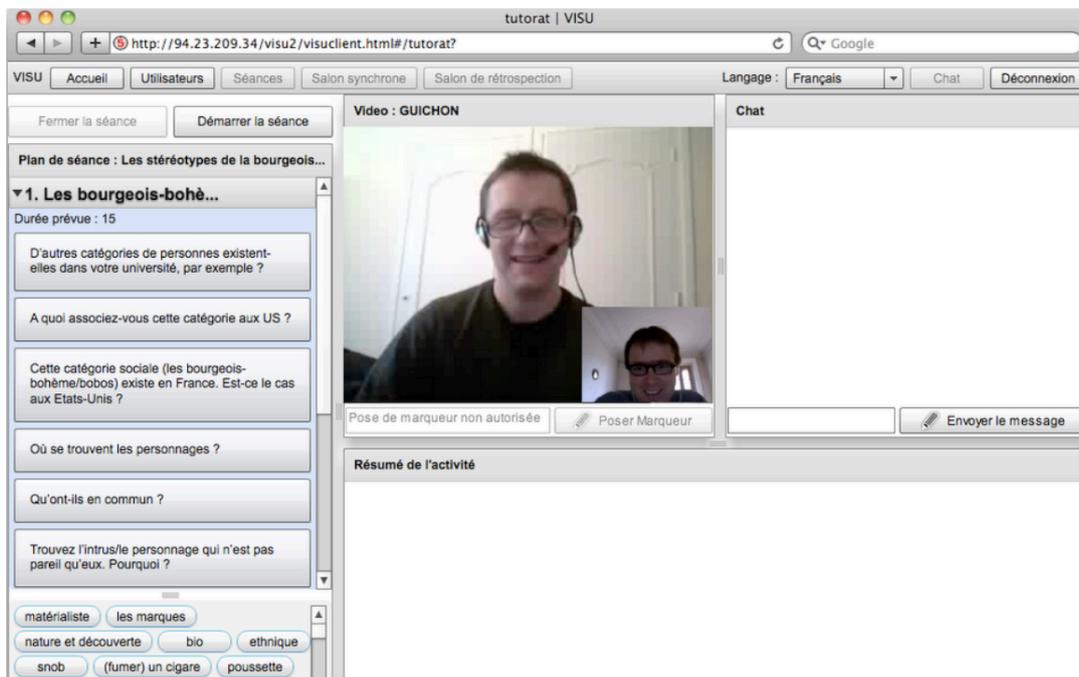


Une fois les propositions validées, elles étaient intégrées à la plateforme et mises à disposition de tous les apprentis enseignants. Chacun d'entre eux avait donc à disposition le même plan de cours contenant des consignes, les mêmes documents (images ou vidéos) et des mots clés dont ils pouvaient se servir (ou pas) au fur et à mesure de l'interaction avec leur apprenant qui avait lieu dans l'espace de la plateforme appelé « salon d'interaction⁹⁸ » (cf. Capture écran 1 et Capture écran 2).

⁹⁷ Nicolas Guichon était en charge du cours et nous sommes intervenue en tant que tutrice afin d'aider les apprentis enseignants à surmonter en particulier les problèmes techniques liés à la plateforme.

⁹⁸ Les captures écran sont issues du mode d'emploi de la plateforme VISU 2 réalisé par Caroline Vincent (cf. annexe 11).

Capture écran 1 : salon d'interaction synchrone, côté enseignant



Dans la partie de gauche du salon d'interaction (cf. image ci-dessus), nous pouvons observer le plan de cours avec les consignes (en haut) et les mots clés (en bas) auxquels seul l'enseignant avait accès. L'apprenant quant à lui avait une autre vue du salon d'interactions (cf. image ci-dessous).

Capture écran 2 : salon d'interaction, côté apprenant



Dans le salon d'interaction côté apprenant, dans la partie de gauche s'affichaient les vidéos et images et dans la partie de droite (en haut) apparaissaient une indication lorsque ces dernières avaient été envoyées par les enseignants. Chaque symbole représentait l'envoi de/d' :



une vidéo



une image



des mots clés



une consigne

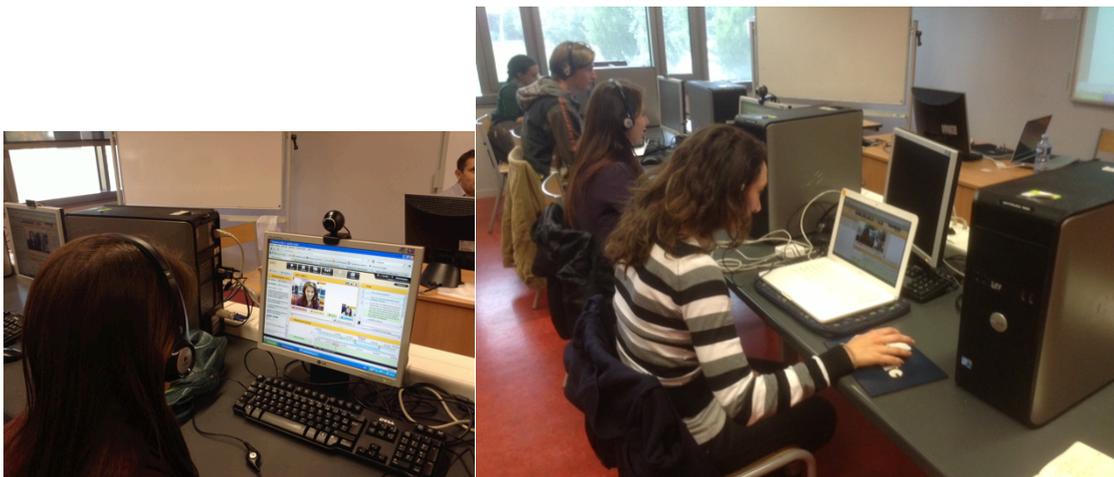


des échanges dans le clavardage (appelé aussi *chat* en anglais).

➤ L'animation des séances

Tout au long du semestre, les apprentis enseignants ont animé six « conversations pédagogiques » (cf. 2.3.1) de 45 minutes avec un ou deux apprenants dans le but de leur faire pratiquer le français et en particulier le français de l'entreprise. Ces interactions avaient lieu de manière synchrone dans un laboratoire de langues, par le biais de la plateforme VISU (cf. Photos 2).

Photos 2 : interactions en ligne dans un labo de langue, côté lyonnais



Pendant les séances, les apprentis enseignants avaient aussi la mission de fournir une rétroaction (corrective et positive) à leur(s) apprenant(s) afin d'attirer leur attention alternativement sur le sens du message mais aussi sur sa forme. Après la séance, ils devaient

fournir un bilan multimodal à leur(s) apprenant(s) (cf. Capture écran 6) permettant de revenir sur certains moments du cours.

A la suite des interactions, les AE avaient des séances de débriefings leur permettant de réfléchir à leur pratique.

4.1.1.1.2 Les séances de débriefings

Les séances de « débriefing » avaient lieu le lendemain de l'interaction en ligne avec les apprenants de Dublin afin de permettre aux apprentis enseignants de Lyon 2 de discuter de leur pratique avec leurs camarades et ainsi de développer leurs compétences techno-sémiopédagogiques (voir par exemple : Guichon et Drissi, 2008 ; Guichon, 2009 ; Dejean-Thircuir *et al.*, 2010 ; Guichon *et al.* 2012 ; Capellini et Combe, 2017). En amont, à la fin des interactions avec les apprenants, le formateur demandait à chaque binôme responsable du plan de séance d'identifier des moments marquants de la séance soulevant des aspects pédagogiques particuliers (tels que la gestion des consignes, la qualité d'un document déclencheur, la gestion des rétroactions correctives, etc.) afin d'en discuter en groupe pour améliorer ses pratiques d'enseignement.

Photo 3 : débriefing avec les apprentis enseignants⁹⁹



Lors, de ces débriefings, parmi les nombreuses questions d'ordres didactique et pédagogique, l'une des préoccupations majeures des enseignants (cf. Extrait de débriefing 8) étaient de savoir de quelles manières, à quels moments et quels types de rétroaction corrective fournir

⁹⁹ Photo tirée du plan de cours 1 de Nicolas Guichon.

pendant les séances et dans leurs bilans multimodaux, tout en évitant de produire un acte menaçant pour la face de l'apprenant (voir Face Threatening Acts ou FTA ; Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 4).

Extrait de débriefing 8 : Quand et comment corriger tout en ménageant la face des apprenants ?

SEVERINE : Si on a l'impression que c'est un peu laborieux, on va pas en rajouter encore en disant « en plus, tu fais des mégas fautes de grammaire ». Il y a un aspect psychologique qui est quand même très important et ça se voit c'est pour ça que c'est important de regarder l'étudiant parce qu'en fait on le voit dans ses yeux. Il dit « je suis désolé », [...], à ce moment-là, je pense que c'est pas le moment, même si on a constaté la faute de grammaire, de lui dire « tu sais pas, voilà en plus tu fais des fautes pas possibles en français »

L'apprentie enseignante Séverine, indique ci-dessus qu'il est parfois difficile de choisir entre maintenir la fluidité de la conversation ou améliorer la précision linguistique¹⁰⁰ de l'apprenant en lui indiquant ses erreurs et qu'il est important de choisir le moment adéquat pour ne pas porter atteinte à la face de ce dernier.

Ce cycle « préparation de séance, interaction en ligne et débriefing » a eu lieu pendant 6 semaines. Dans notre approche, le contexte des interactions est lié à un macrocontexte (Azaoui, 2017) qui correspond à l'ensemble du projet de télécollaboration comprenant les deux formations universitaires lyonnaise et dublinoise, elles-mêmes inscrites dans des contextes socio-économiques, historiques et culturels particuliers¹⁰¹. En parallèle des interactions, les apprenants dublinois suivaient une formation à DCU en FLE avec Françoise Blin (section ci-dessous).

¹⁰⁰ Certains travaux tentent de comprendre dans quelle mesure il est intéressant de privilégier la fluidité (fluency) ou la précision (accuracy) dans les interactions en LN-LNN (ex : Lee, 2007 suggère que la CMO permet d'équilibrer ces deux aspects dans la communication)

¹⁰¹ Une anecdote portant sur la préparation du premier « plan de séance », résume bien l'effet des contextes socioéconomiques, culturels et historique sur les formations : L'Irlande a subi dans son histoire de violentes crises économiques dont la dernière, en 2008, a provoquée l'entrée du pays en récession et a entraîné de violentes manifestations. D'un autre côté, dans la culture française, la grève est souvent ramenée aux droits des travailleurs en général. Ces différences culturelles ont joué sur la négociation de la première tâche sur « les grèves » proposées par les étudiants français (cf. annexe 1). Une forte discussion sur ce qu'était une « grande grève » a donc été engagée entre les différents acteurs du projet car pour Françoise Blin, l'activité proposée n'était pas représentative d'une « grande » grève. De plus, Françoise Blin a été étonnée de la proposition des apprentis enseignants d'entrer dans le monde du travail en proposant une première tâche portant sur l'aspect des « grèves ». Par cette anecdote, on peut entrevoir que les contextes politique, social, historique et économique de chaque pays joue, en partie, sur l'image que les acteurs ont de la « grève » et donc sur la préparation des tâches en vue des interactions elles-mêmes.

4.1.1.2 La formation du côté dublinois

A *Dublin City University* (DCU), les étudiants suivaient une formation hybride (dans le sens de McAllister et Narcy-Combes, 2015 : 3) qui « combine et articule à des degrés divers des phases de formation menées en présentiel et des phases de formation à distance, appuyées sur un environnement technologique tel qu'une plateforme d'apprentissage en ligne.». Il s'agissait d'un cours hybride de 125h comprenant 24h en face-à-face et 100h de formation à distance et/ou en autonomie (cf. annexe 2).

Dans cette formation hybride, les apprenants dublinois participaient chaque semaine à un cours de français d'une heure en présentiel avec Françoise Blin, à une interaction de 45 minutes environ avec les Lyonnais au moyen de la plateforme VISU et avaient aussi des tâches à réaliser tout au long du semestre, hors du cours, sur la plateforme Moodle selon un programme défini à l'avance (cf. Capture écran 3).

Capture écran 3 : extrait de la page Moodle indiquant les différentes rubriques et l'organisation du cours FR238 de Françoise Blin

Navigation

Ma page

- Accueil du site
- Pages du site
- Mon profil
- Cours actuel
 - 2014_FR238
 - Participants
 - Bienvenue en FR238!
 - Présentation du module
 - Contrôle des connaissances
 - La boîte à outils
 - Culture et savoir-faire
 - Compétences langagières
 - Le français en première ligne
 - Tuteurs (Lyon 2)
 - Mes cours
 - Cours

Réglages

- Administration du cours
- Notes
- Réglages de mon profil

Votre progression

Bienvenue en FR238!

[Student Survey of Teaching](#)

Ouvrir **Fermer**

Présentation du module

Ce que nous allons faire ce semestre et comment.

- [Descriptif du module](#) 116.9KB PDF document
- [Organisation du module](#)
- [Pour contacter Françoise](#)
- [Ce dont vous aurez besoin pour ce cours](#)

Contrôle des connaissances

La boîte à outils

Culture et savoir-faire

Compétences langagières

Le français en première ligne

Cette section est réservée aux participants du projet *Le français en première ligne* impliquant les étudiants en Master de l'université de Lyon 2 et les étudiants de DCU inscrits au BA in Global Business. Vous trouverez ici toutes les informations concernant le projet. Tuteurs et étudiants pourront communiquer en dehors des séances synchrones grâce aux forums réservés aux équipes de travail. Vous pourrez aussi poser des questions aux enseignants et à l'ensemble du groupe.

- [Le français en première ligne](#)

Dans la Capture écran 3 ci-dessus, on peut observer la page d'accueil du site Moodle dédiée au cours de français pour les étudiants dublinois. A gauche, dans le menu déroulant, nous pouvons voir un sommaire des rubriques proposées dans le cours (présentation du module, contrôle des connaissances, boîte à outils, le français en première ligne, etc.) et qui sont détaillées dans la partie de droite de la page internet. Pour les apprentis enseignants de Lyon 2 et afin que les séances s'inscrivent le mieux possible dans la formation des apprenants dublinois de FLE, le détail des activités faites en cours à Dublin était indiqué (cf. Capture écran 4 ci-dessous).

Capture écran 4 : programme des activités réalisées dans le cours de FLE des apprenants dublinois

Ci-dessus, dans la partie de droite de la page Moodle, on peut voir un descriptif et un calendrier des activités réalisées par les apprenants dublinois en cours de FLE. Par conséquent, l'une des contraintes pour les apprentis enseignants de Lyon 2 était de respecter le calendrier des apprenants dublinois à la fois en termes de séances et d'objectifs, contexte qui avait un effet direct sur l'animation des interactions comme l'indique une apprentie enseignante lors d'une séance de débriefing (Extrait de débriefing 9, ci-dessous) :

Extrait de débriefing 9 : gérer une conversation pédagogique dans une perspective de collaboration interuniversités

MATHILDE : je pense que je vais peut-être réussir à canaliser mon étudiante et parler de culture mais rester, finalement, dans les objectifs de madame Blin.

L'apprenante enseignante Mathilde faisait part à ses camarades de ses difficultés à donner des informations culturelles à son apprenante qui en était demandeuse, sans trop s'éloigner des objectifs des séances fixés dans le curriculum des apprenants par Françoise Blin. Dans une conversation pédagogique¹⁰², les enseignants doivent converser sur un ton amical, en intégrant dans leurs séances des informations culturelles ou personnelles tout en gardant en tête des objectifs précis. De plus, le respect de ces objectifs avait un effet direct sur l'évaluation des apprenants dublinois qui consistait en trois devoirs à rendre (section ci-dessous).

4.1.1.2.1 Les bilans réflexifs des apprenants dublinois

Les apprenants dublinois étaient évalués tout au long du semestre au moyen de trois devoirs à rendre (cf. Capture écran 5, ci-dessous) : 1) faire un CV et évaluer deux CV parmi ceux de leurs camarades, 2) proposer ses services à une entreprise francophone et 3) réaliser un bilan réflexif multimodal sur l'ensemble du cours en français qui étaient détaillés dans la partie de droite de la page Moodle du cours (cf. Capture écran 5 ci-dessous).

Capture écran 5 : contrôle des connaissances pour le cours FR238 proposé par Françoise Blin

The screenshot shows a Moodle course page for 'FR238' with a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar includes a navigation menu with items like 'Participants', 'Bienvenue en FR238!', 'Présentation du module', 'Contrôle des connaissances', 'La boîte à outils', 'Culture et savoir-faire', 'Compétences langagières', 'Le français en première ligne', 'Tuteurs (Lyon 2)', 'Mes cours', and 'Cours'. Below this are sections for 'Réglages' (Administration du cours, Notes, Réglages de mon profil) and 'Activités' (Forums, Glossaires).

The main content area is titled 'Contrôle des connaissances' and has a sub-header 'Vue d'ensemble'. The text explains that this section provides information for completing assignments and that the control consists of three assignments. The assignments are:

- Devoir 1: Curriculum Vitae**: This assignment represents 40% of the final grade and must be completed by November 5, 2013. Students must write their CV and evaluate two CVs submitted by their peers. The CVs will be automatically graded by Moodle. Before submitting, students must evaluate the provided examples (activity not graded) to understand what is expected. The CV and its evaluations will be graded.
- Devoir 2: Proposez vos services à une entreprise francophone**: This assignment represents 40% of the final grade and must be completed by December 6, 2013. Students will work in groups of up to 3 people, choosing a francophone company to propose services to. They will create a 'voicethread commun' listing their group's competencies and detailing what they can offer to the company. They must demonstrate a good understanding of the chosen company's mission and internal culture.
- Devoir 3: Rapport individuel**: This assignment represents 20% of the final grade and must be completed by December 20, 2013. Students must produce an individual report on the Voicethread platform. Using images, comments, audio, or video, and recorded sequences with their webcam, they must describe in a concise manner the activities undertaken and their reactions. They will analyze these and indicate what they have learned from the semester.

¹⁰² On peut opposer la conversation pédagogique avec d'autres formats existants en classe ou avec des conversations amicales (non pédagogiques) entre pairs, notamment dans les tandems par exemple (Cappellini, 2014 ; Cappellini et Azaoui, 2017)

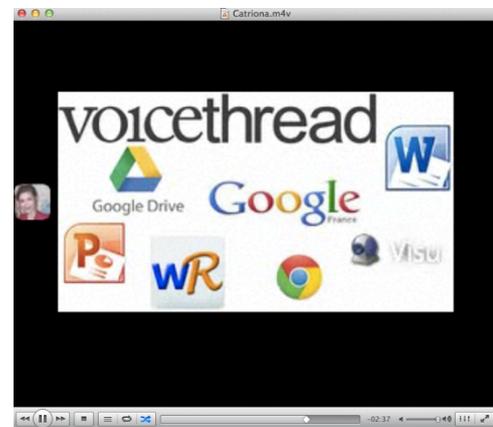
Le troisième travail intitulé dans la capture écran ci-dessus « Rapport individuel », consistait pour les apprenants dublinois, à réaliser un bilan réflexif multimodal sur l'ensemble du cours de FLE. Ces bilans réflexifs multimodaux combinaient des images, du texte, de l'audio et étaient réalisés grâce à un outil appelé Voicethread comme nous pouvons le voir dans la Capture écran 6.



http://julievidal13.free.fr/?page_id=34 ou



Capture écran 6 : extraits de deux bilans réflexifs des apprenants



Ce « devoir » nous a permis de récolter le point de vue des apprenants sur les interactions en ligne avec les apprentis enseignants lyonnais mais également une partie de leur perception de la rétroaction corrective en ligne notamment celle contenue dans les bilans multimodaux réalisés par les enseignants (cf. 5.2.2.1). Dans ces bilans réflexifs¹⁰³ (appelés parfois par commodité, Voicethread¹⁰⁴), les apprenants dublinois devaient expliciter les compétences qu'ils avaient acquises au cours du semestre au travers de différentes tâches qu'ils avaient réalisées, au cours des interactions avec les Lyonnais mais aussi grâce aux outils TIC qu'ils avaient utilisés. A notre grand étonnement, dans plus de la moitié de ces Voicethread (7 sur

¹⁰³ Une partie des bilans multimodaux que nous avons anonymisés et portant sur les interactions en ligne sont consultables sur notre site compagnon ce qui permettra au lecteur de considérer l'aspect multimodal de ces derniers. Dans nos analyses et dans les différentes schématisations de nos données, nous prendrons l'image du Voicethread (image de gauche, Capture écran 6) pour faire référence à ces bilans réflexifs.

¹⁰⁴ Par raccourci, nous appellerons parfois les bilans réflexifs réalisés par les apprenants du nom de l'outil qu'ils ont utilisé pour les faire, c'est-à-dire Voicethread. Nous faisons cependant bien sûr la distinction entre l'outil et les bilans réflexifs eux-mêmes dont il s'agira principalement dans nos analyses.

13), les apprenants parlent non seulement des interactions en ligne avec les enseignants de Lyon 2 mais font aussi référence de manière spontanée¹⁰⁵ aux rétroactions correctives qu'ils ont reçues sous la forme de bilans multimodaux. Ces commentaires montrent à nouveau l'importance d'étudier la rétroaction corrective en ligne autant d'un point de vue des apprenants que d'un point de vue des enseignants.

Nous venons de voir que les deux formations en parallèle, d'apprentis enseignants de FLE d'un côté et d'apprenants en langue de l'autre (détaillées dans les sections ci-dessus) font partie à une échelle macro d'une formation globale en télécollaboration. Les différents contextes nationaux et institutionnels ont donc des effets importants sur la mise en place d'un projet de télécollaboration international interuniversités, ce que nous résumons dans la section ci-dessous.

4.2 Télécollaboration interuniversités sous tensions contextuelles

Nous avons défini la place du contexte dans les interactions dans notre chapitre 1 (cf. 1.1.1.2.1) et, après avoir détaillé les formations dans chacune des universités partenaires (des étudiants de FLE à Dublin et des apprentis enseignants à Lyon 2), il nous semble important de revenir, dans cette synthèse, sur les effets du contexte sur les données collectées pour la recherche lors de la mise en place d'un projet de télécollaboration international. Nous rappelons que nous entendons le contexte comme tous les aspects d'une situation sociale qui permettent la production et l'interprétation d'un discours et son analyse *in situ* (ex : Mondada et Pekarek-Doehler, 2000 ; Mondada, 2006). Or, nous entendons par « effets contextuels », l'impact des spécificités des contextes non seulement sur les interactions elles-mêmes mais aussi sur les données de recherche. Ainsi, la télécollaboration Lyon2-Dublin est le résultat d'un travail conjoint pour la mise en place d'un programme intégrant deux formations répondant à des objectifs distincts : 1/ une formation d'apprentis enseignants de FLE d'une part et 2/ une formation d'apprenants de FLE d'autre part. Comme l'indiquent Ignacio et Narcy-Combes (2017) dans leur article sur un retour d'expérience sur des partenariats interuniversitaires dans un projet de télécollaboration en formation initiale d'enseignants de

¹⁰⁵ Les apprenants dublinois devaient faire référence aux séances en ligne dans leur devoir mais il ne leur avait pas été demandé de faire des commentaires sur les bilans multimodaux.

langue, le contexte national de chaque partenaire a un effet important sur la collaboration qui est parfois source de difficultés :

Des difficultés ont aussi été constatées lors de la mise en œuvre de ces coopérations qui semblent spécifiques aux dispositifs de télécollaboration, notamment : l'harmonisation des calendriers universitaires, des critères d'évaluation, et des systèmes de notation entre l'université française et [l'université étrangère] ; l'organisation de rencontres en présentiel ; la fidélisation des participants ainsi que de certains partenaires ponctuels [...] (Ignacio et Narcy-Combes ; 2017 : vnsp¹⁰⁶).

Ainsi, la plupart des tensions de collaboration ne sont pas liées à des rapports humains mais sont les inhérentes aux contextes. Nous entendons d'ailleurs par « tensions contextuelles », une partie des effets contextuels entraînant un inconfort observable¹⁰⁷ pour les participants¹⁰⁸ (étudiants et/ou formateurs). Ware (2005) a d'ailleurs identifié trois types de tensions dans un projet de télécollaboration : 1/ des attentes et normes différentes en ce qui concerne télécollaboration ; 2/ des facteurs sociaux et institutionnels produisant ces tensions et 3/ des différences individuelles de motivation et de gestion du temps. En effet, les formations dans les institutions sont soumises à des pressions telles que le poids des programmes, l'organisation des curriculums, le respect des objectifs, le temps et les emplois du temps, l'accès aux moyens techniques (salles équipées d'ordinateurs), etc. Par exemple, les tensions importantes entraînées par le contexte (cf. 6.1.3.1.2) que nous avons particulièrement ressenties lors de notre projet de collaboration étaient les suivants :

1/ du côté dublois, les interactions étaient soumises au poids des objectifs (ou *outcomes*) du cours de FLE qui ont entraîné parfois des tensions liées à la fois à une volonté de garantir l'égalité des chances pour tous ses étudiants¹⁰⁹ mais aussi à une certaine pression temporelle

¹⁰⁶ Version numérique sans pagination (vnsp)

¹⁰⁷ Souvent l'inconfort est observable dans les discours des participants (notamment dans les débriefings ou les interactions ou dans leur posture (cf. partie analyse).

¹⁰⁸ Guichon et Nicolaev (2009 : 74) et Guichon (2017 : 52) ont montré que d'endosser un rôle lors des situations de jeux de rôle dans une conversation pédagogique pouvait provoquer de l'inconfort chez les participants. De même, Azaoui (2017) a montré que les problèmes techniques étaient sources de stress. Ces effets liés aux contextes (en ligne ou de situations didactiques) peuvent être, par moments, sources de gêne et c'est en cela que nous les appelons « tensions contextuelles ».

¹⁰⁹ Dans le cours de Françoise Blin, il y avait deux groupes d'apprenants dont seulement l'un d'entre eux participait aux séances d'interactions en ligne. Or, les deux groupes d'apprenants devaient atteindre les mêmes objectifs et étaient soumis aux mêmes évaluations malgré un « chemin » différent. Il fallait donc que les apprentis enseignants lyonnais soient au plus proche des objectifs du cours de DCU lors de la préparation des séances en ligne afin de garantir une égalité des chances pour tous les étudiants.

(Wigham et Guichon, 2017) due notamment à la lenteur de connexion à la plateforme VISU et à l'emploi du temps des étudiants dublinois¹¹⁰ ;

2/ du côté lyonnais, les tensions issues du contexte étaient liées en particulier à l'accès à un matériel adapté (ou non) au travers d'un labo de langue, aux problèmes techniques rencontrés pendant les séances (Azaoui, 2017), à la spécificité du français à enseigner (FOS), à la gestion du temps lors des séances notamment lors des ouvertures et des clôtures (cf. 6.1.3.1.2).

De plus, les contextes de recherche de chaque partenaire étaient soumis à des politiques distinctes qui ont eu un effet sur les données collectées également :

1/ du point de vue économique, par l'obtention ou l'arrêt d'un financement¹¹¹, la possibilité de recruter (ou non) des assistants de recherche, la stabilité des données ou de la plateforme utilisée, etc.

2/ du point de vue éthique, avec des demandes différentes des institutions et laboratoires de recherche dans ce domaine. Ainsi, le comité d'éthique de l'université de Dublin devait approuver le protocole de recherche afin que les données soient utilisables. De plus, les formulaires de consentement¹¹² distribués aux apprenants (cf. annexe 3) participant au programme de formation ont entraîné l'exclusion d'une partie des données (faute de consentement de certains étudiants) et ont influé sur les normes d'anonymisation des participants (cf. tableau ISMAEL¹¹³) et sur la transcription des données elles-mêmes (cf. 5.2). Nous pouvons représenter les effets et tensions potentielles des contextes (institutionnels et de recherche) d'un projet de télécollaboration de la manière suivante :

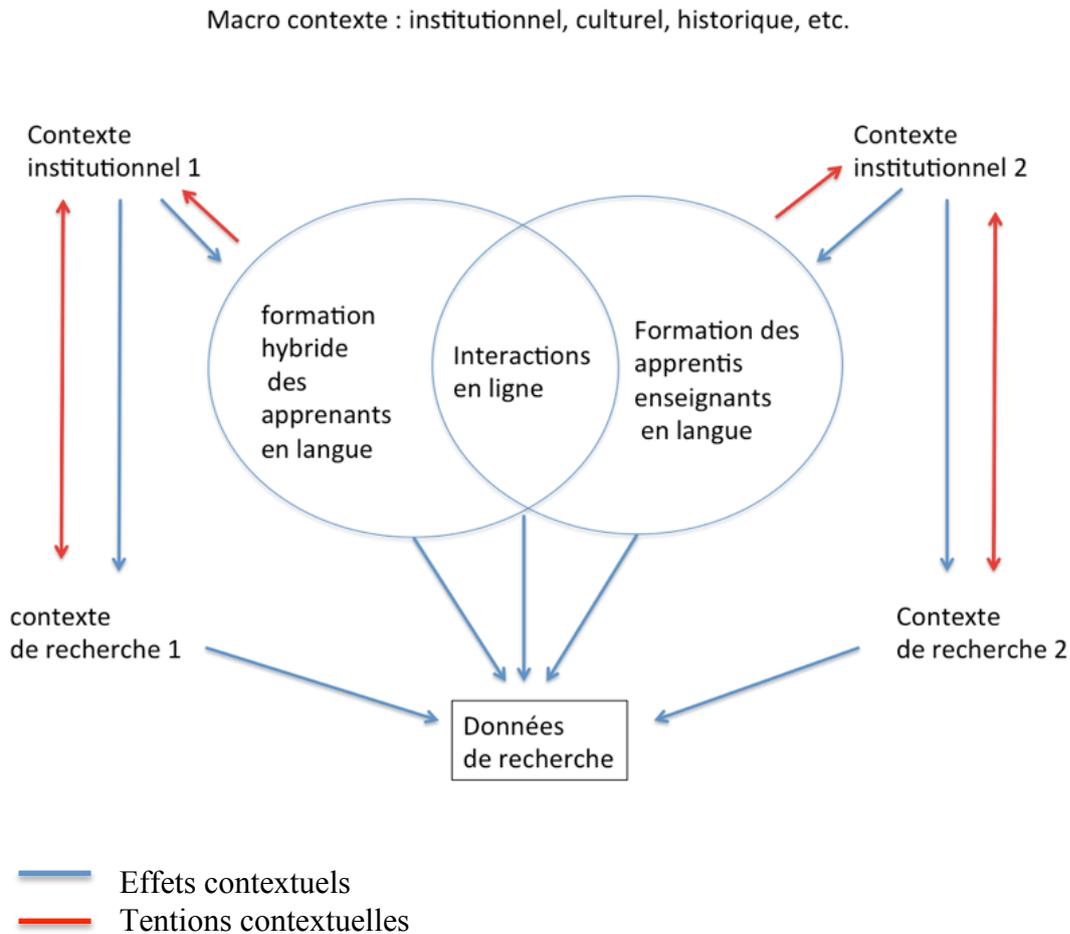
¹¹⁰ En effet, les apprenants avaient cours après la séance de l'autre côté du campus, ce qui ajoutait une pression à la pression temporelle liée au format de la séance de cours en ligne et en particulier au moment de la clôture de la séance elle-même (Wigham et Guichon, 2017).

¹¹¹ La plateforme VISU issue du projet ITACHA a cessé d'être maintenue et mise à jour par un informaticien à la fin du crédit ANR obtenu. Elle n'a donc plus pu être utilisée et il a fallu passer sur Adobe Connect (plateforme payante). Cela a aussi impacté les données de notre recherche car une partie de l'écologie du système a disparu et nous n'avons pu conserver que les fichiers bruts des enregistrements vidéos et audios.

¹¹² Dans les formulaires de consentement des apprenants, ceux-ci pouvaient choisir s'ils acceptaient que leur image soit diffusée ou éventuellement anonymisée pour chaque type d'usage (dans le corpus à destination des chercheurs, dans les publications, dans les conférences, etc.) alors que dans les formulaires destinés enseignants, ceux-ci pouvaient seulement accepter (ou non) la diffusion de leur image sans distinction d'usage. (cf. annexe 4)

¹¹³ Les enseignants lyonnais avaient donné leur autorisation quant à la diffusion de leur image en clair, alors que pour les participants dublinois, il a fallu adapter l'anonymisation des données en fonction du type de publication envisagé (certains ont donné leur accord pour faire paraître leur visage en clair dans les présentations mais floutés dans les publications papier).

Figure 10 : formalisation des effets et tension des contextes sur un projet de télécollaboration binational interuniversités



Comme nous l'avons vu précédemment, les interactions en ligne au cœur du projet de télécollaboration sont à la croisée de deux formations universitaires que nous avons représentées sur la Figure 10 : celle des apprenants (à gauche) et celle des enseignants (à droite). Les données de recherche issues de ces formations sont donc à la fois le cadre et le produit des différents contextes : un contexte « micro » qui correspond aux interactions elles-mêmes, un contexte « méso » qui correspond à l'ensemble des données récoltées sur le semestre dans chaque formation et un contexte « macro » qui correspond plus largement aux contextes institutionnel, politique, économique et social de chaque pays, mais aussi aux politiques de recherche de chaque université (ou laboratoire). Dans la Figure 10, les flèches bleues représentent les effets des contextes et les flèches rouges les tensions. On peut donc concevoir ici que les forces contraires s'exerçant sur les contextes pourraient entraîner un éloignement des objectifs communs et ainsi créer des tensions par moments. Par analogie, il est possible d'imaginer deux personnes au bout d'une corde tirant sur celle-ci. Si chacun tire pour aller dans son sens, cela crée des tensions considérables mais si les participants essaient

seulement de maintenir un contact et de garder un cap commun, cela limite les tensions. C'est donc un équilibre délicat qui est en jeu dans les situations de télécollaboration interuniversités. Les données collectées sont à la fois le produit et la manifestation de ces effets. Il peut s'avérer intéressant de révéler ces effets et tensions contextuelles inhérentes à un projet de télécollaboration interuniversités notamment dans une perspective de formation des enseignants ce que nous tenterons de faire tout au long de notre travail et que nous expliciterons dans notre partie discussion (cf. chapitre 10). En effet, comme le souligne Blin (2017) en parlant du paradigme écologique d'une situation, celui-ci permet « d'analyser des systèmes complexes et en constante transformation, de connecter différents niveaux d'analyse, d'identifier le rôle de certaines constantes (ou contextes) opérant à l'arrière-plan et à long terme (telles que le curriculum, une tâche à réaliser, l'environnement technologique, etc.) et d'explorer comment ces constantes font intrusion dans l'activité du moment, la contraignent ou la rendent possible (Lemke, 2001). » Blin (2017 : 274).

Les contextes de formation interuniversités et de recherche ayant été explicités ainsi que les rôles des participants, dans le chapitre suivant, nous allons indiquer comment nous avons recueilli nos données et constitué notre corpus pour l'étude de la rétroaction corrective en ligne.

Synthèse du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons pris le temps de détailler les formations des participants dans chaque université partenaire du projet : Lyon 2 et *Dublin City University* (DCU). Dans un premier temps, s'agissait de montrer quelles étaient les différentes étapes du cours « Enseigner le FLE en ligne » suivi par les apprentis enseignants inscrits dans un master de didactique du FLE à Lyon 2. Puis, nous sommes revenus sur la formation des apprenants dublinois et sur les objectifs de leur formation en FLE. Nous avons insisté sur l'importance et l'effet de la collaboration sur la formation des participants. Les activités et tâches que devaient réaliser les participants (apprentis enseignants et apprenants) telles que la préparation et l'animation des séances en vue des interactions en visioconférence mais aussi les séances de débriefing avec les apprenants ou encore les travaux réalisés par ces derniers (bilans réflexifs, entre autres) constituent le cadre nous ayant permis de collecter nos données de recherche. D'ailleurs dans une dernière section (cf. 4.2), nous avons mis en lumière la manière dont certaines tensions et effets des contextes d'une télécollaboration interuniversités, pouvait avoir un impact sur les données de la recherche et sur notre objet d'étude en particulier, la rétroaction corrective. Nous présenterons dans le chapitre suivant, la manière dont nous avons, au travers des contextes explicités ci-dessus, observé les séquences de rétroaction corrective en ligne et collecté nos données afin de constituer notre corpus d'étude.

Chapitre 5

Recueil des données et constitution du corpus

Dans ce chapitre, notre intention est de repérer les différentes formes de la rétroaction corrective (cf. 5.1.1) afin de recueillir nos données et de constituer notre corpus d'étude (cf. 5.2.1). Pour ce faire, il s'agit dans un premier temps d'identifier les différentes formes que prend la rétroaction corrective et les décrire dans une situation d'enseignement/apprentissage en ligne (cf. 5.1). Cet objectif implique de décrire différentes séquences de rétroaction corrective en synchrone (cf. 5.1.1), en asynchrone (5.1.2) ou des séquences pluri-temporelles (synchrone + asynchrone ; cf. 5.1.3).

5.1 Observer la rétroaction corrective en ligne

La rétroaction dans ce dispositif d'enseignement/apprentissage en ligne se retrouve à plusieurs échelles de temporalité que nous décrirons en détail dans les sections ci-dessous.

5.1.1 La rétroaction corrective synchrone

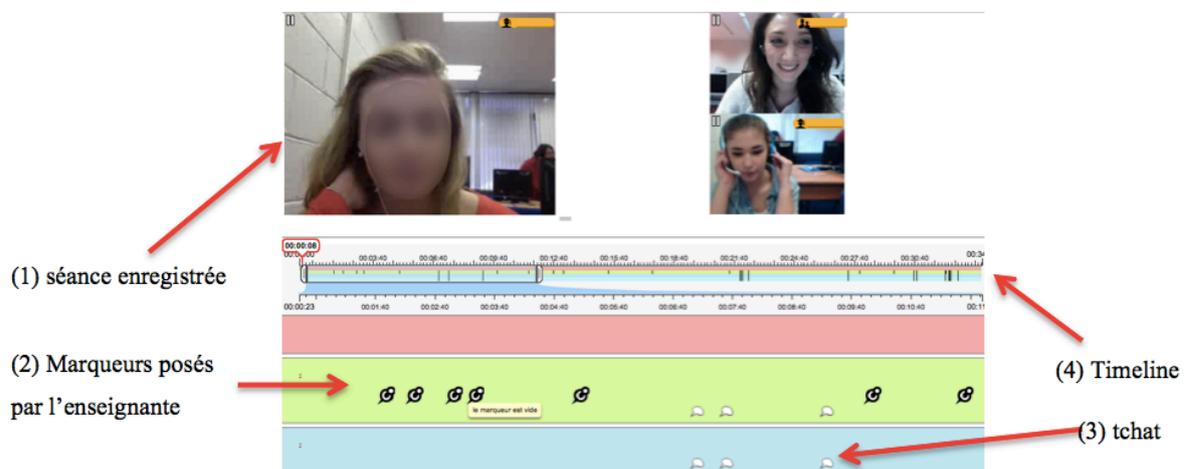
Au cours des interactions, les apprentis enseignants (AE) avaient la possibilité d'utiliser différentes ressources sémiotiques pour fournir une rétroaction corrective afin d'aider les apprenants à gagner en précision linguistique mais aussi à améliorer leurs compétences d'interaction et interculturelle. Pour ce faire, les AE avaient la possibilité d'utiliser en plus du canal oral¹¹⁴, le clavardage de la plateforme mais aussi de poser des « marqueurs » (Bétrancourt, Guichon & Prié, 2011) pendant la séance synchrone dans l'optique d'y revenir plus tard. Les séances étaient enregistrées par la plateforme (sous format

¹¹⁴ En général, lorsqu'on parle d'oral dans l'approche multimodale, il s'agit non seulement du verbal émis par la voix mais nous prenons aussi en considération les éléments co-verbaux ou non verbaux (gestes, mimiques faciales, proxémique, etc.). De même, le mot « verbal » fait référence à un énoncé émis par les canaux oral ou écrit. Il peut donc s'agir dans une situation d'interactions en ligne de la voix (appelée aussi voco-verbal) et du clavardage (textuel).

vidéo) et les apprentis enseignants pouvaient revoir ces dernières dans un espace dédié appelé le « salon de rétrospection » (cf. Capture écran 7). Dans cet espace, ils avaient accès (1) à l'ensemble de la séance enregistrée, (2) aux marqueurs  qu'ils avaient posés pour indiquer des moments spécifiques de l'interaction, (3) aux commentaires produits dans le clavardage  pendant les échanges synchrones et (4) aux indications de temps où avaient eu lieu ces événements (dans la « Timeline ») (cf. image ci-dessous).



Capture écran 7 : salon de rétrospection de VISU



Une fois dans le salon de rétrospection, les apprentis enseignants pouvaient réaliser des bilans multimodaux (Capture écran 8, ci-dessous) soit individuels (pour chaque apprenant), soit collectifs (pour le binôme). Ces bilans asynchrones construits à partir des traces laissées pendant la séance (ou marqueurs) permettaient aux apprentis enseignants, de faire un retour à leur(s) apprenant(s) chaque semaine, sur des moments précis de l'interaction en soulignant des moments positifs et en revenant sur certaines erreurs.

5.1.2 La rétroaction corrective asynchrone

L'aspect novateur de cet outil était le fait de proposer une rétroaction sur la production orale des apprenants en combinant plusieurs temporalités (synchrone et asynchrone) et différents canaux : audio-visuels, oraux et écrits (Rivière & Guichon, 2014). Ci-dessous, voici une capture écran d'un bilan tel qu'il était visible sur la plateforme.

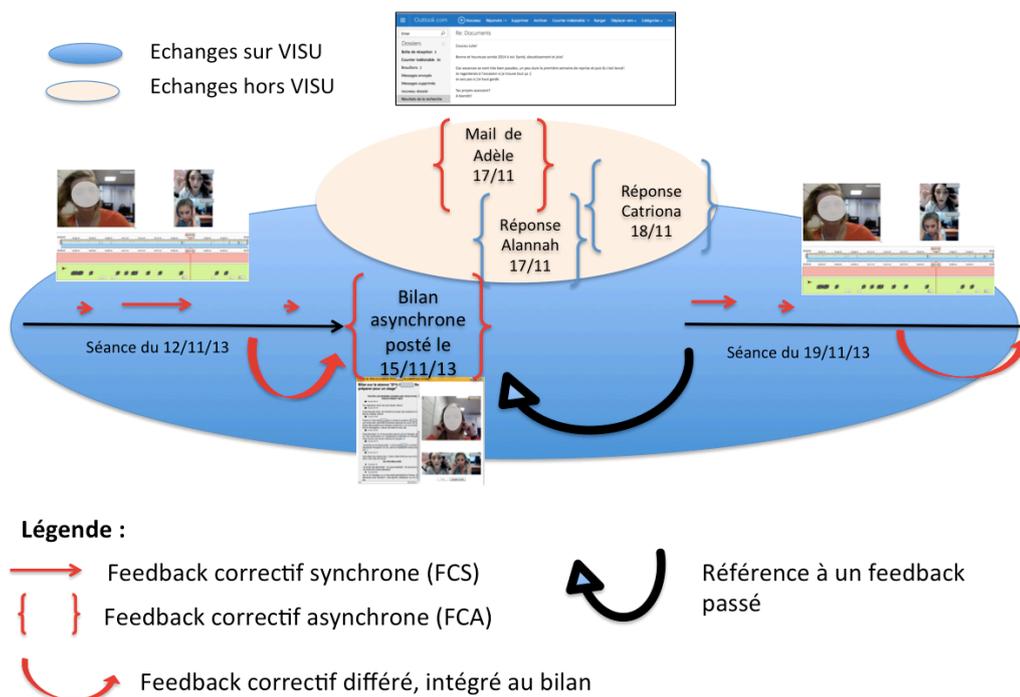
réalisation de ces bilans et de la difficulté à prendre en main l'outil proposé par la plateforme¹¹⁵, certains AE ont réalisé peu de bilans au cours du semestre (Vidal, 2014).

Dans une perspective multimodale prenant en compte un ensemble de ressources sémiotiques tels que les gestes, les mimiques faciales, les sourires, le regard, l'utilisation (ou non) du clavardage mais aussi le temps (sous forme de durée et de différentes temporalités synchrones ou asynchrones), on peut schématiser la rétroaction corrective en ligne de la manière suivante.

5.1.3 Pluritemporalité de la rétroaction corrective en ligne

Nous pouvons représenter la spatialité et la temporalité d'un feedback correctif pluritemporel issu de notre corpus et ayant eu lieu entre deux séances de cours au moyen du schéma ci-dessous :

Figure 11 : représentation d'un feedback correctif pluritemporel dans le dispositif d'enseignement en ligne VISU



La Figure 11 ci-dessus, représente une modélisation de séquences de rétroaction corrective (ou feedback correctif) observées pendant les séances sur la plateforme VISU (flèches noires,

¹¹⁵ Nous avons recueilli ces propos des enseignants au cours de la formation et lors de nos entretiens. Certains AE mettaient en moyenne 40 minutes pour réaliser leur(s) bilan(s) (cf. entretien Mélissa).

zone bleue) et dans d'autres espaces en ligne (zone rose¹¹⁶) tels que les courriels, un espace Moodle dédié au cours des Dublinois (cf. 4.1.1.2) ou Facebook. Les flèches rouges indiquent les séquences de rétroaction corrective synchrone. Leur longueur est variable car cela correspond à la durée de ces séquences. La flèche courbe représente une rétroaction corrective différée, c'est-à-dire lorsqu'un enseignant pose un marqueur pendant la séance pour mettre ensuite un commentaire dans le bilan asynchrone. Les parenthèses indiquent les échanges asynchrones : les parenthèses rouges représentent les feedback correctifs insérés ensuite dans le bilan multimodal et les parenthèses bleues, les réponses des apprenantes.

Conclusion intermédiaire : traces primaires de la rétroaction corrective en ligne

Nous venons de voir que les apprentis enseignants pouvaient fournir une rétroaction corrective à leurs apprenants en utilisant différents outils et canaux (la vidéo, la webcam, l'audio, les bilans multimodaux) mais également en utilisant différentes temporalités (synchrone et asynchrone). Au travers de ces outils et affordances de la plateforme, ils pouvaient donc utiliser des combinaisons complexes de ressources sémiotiques (verbales et coverbales) pour coconstruire avec leur(s) apprenant(s) les interactions et les aider, ainsi, à résoudre les tâches proposées tout en leur fournissant une rétroaction corrective adaptée. Il était donc primordial, dans notre travail, de prendre en compte la rétroaction corrective dans sa complexité plutôt que de se cantonner à analyser les séquences de manière micro, pendant les interactions seulement. Une fois réalisée la mise au jour des différentes séquences de rétroaction corrective et les traces laissées par celles-ci dans les interactions synchrones et asynchrones, nous avons collecté nos données et constitué notre corpus d'étude, travail que nous présentons dans la section suivante.

¹¹⁶ On peut constater que certains participants ont eu besoin de se créer un nouvel espace de communication afin d'échanger hors de la plateforme. Nous n'avons pas utilisé les informations issues de ces données car dans la majorité des messages échangés, il s'agissait seulement pour les enseignants d'informer les apprenants de la disponibilité de leurs bilans ou de vérifier que ces derniers y avaient eu accès. Quant aux apprenants, ces derniers répondaient en majorité aux sollicitations des enseignants ou poser des questions pour résoudre des problèmes techniques mais rien concernant la rétroaction corrective.

Il est à noter qu'une enseignante, Mélissa, a utilisé les échanges hors de la plateforme en rédigeant un questionnaire à destination de ses apprenantes dans le but d'évaluer sa pratique d'enseignement en ligne (cf. annexe 12)

5.2 Constitution du corpus permettant l'étude de la rétroaction corrective en ligne

Nous parlerons de données primaires lorsqu'il s'agit de données émanant des formations elles-mêmes, obtenues sans intervention (Sacks *et al.*, 1974) et de données secondaires pour les discours sur l'action qui ont été provoqués lors d'entretiens avec les enseignants-chercheurs et pour les besoins de la recherche. Les données primaires contiennent « des données « naturelles », c'est-à-dire des enregistrements d'activités se déroulant dans leur contexte social de production sans être provoquées par le chercheur, comme objet d'étude de plein droit » (Mondada et Traverso, 2005 : 1) alors que les données secondaires ont été obtenues lors d'entretiens avec les enseignants et les apprenants et n'auraient pas existé en dehors du projet de recherche lui-même. Dans chacune des sections ci-dessous nous décrirons la manière dont nous avons collecté, sélectionné et transcrit les données contenant la rétroaction corrective dans les interactions en ligne (cf. 5.2.1.1), dans les bilans multimodaux (cf. 5.2.1.2), dans les débriefings des enseignants et dans les bilans réflexifs des apprenants (cf. 5.2.2.1) et enfin dans les entretiens (cf. 6.1.2). Nous présentons rapidement dans le tableau ci-dessous, les types de données que nous allons collecter (colonne 1), une brève description de celles-ci (colonne 2) et leur nature (colonne 3) afin que le lecteur ait une vue d'ensemble de celles-ci.

Tableau 6 : tableau synthétique des données collectées pour notre corpus d'étude

Données collectées	Description	Nature
Interactions apprenants- apprenants enseignants	Séances de conversations pédagogiques de 30 à 40 minutes entre des apprenants enseignants de Lyon 2 et des apprenants de Dublin.	Vidéos (transcrites multimodalement), Texte du clavardage téléchargé sur la plateforme.
Bilans multimodaux	Copie des bilans faits par les apprenants-enseignants à destination de leur(s) apprenant(s) à la fin de chaque séance et récupérés sur VISU	Vidéo, audio, texte
Débriefings après chaque interaction des apprenants enseignants lyonnais	Enregistrement audio des séances feedback avec les apprenants-enseignants commentant les interactions ayant eu la veille.	Audio (transcrit)
Bilans réflexifs de fin de cours des apprenants dublinois (appelés aussi Voicethread)	Bilans multimodaux produits comme tâche évaluée lors de la formation des apprenants.	Vidéo, audio, texte
Entretiens avec les apprenants enseignants et les apprenants	Post-entretiens avec les apprenants-enseignants et les apprenants réalisés par une chercheuse.	Audio (transcrit)

5.2.1 Collecte et sélection des traces de la rétroaction corrective dans les interactions

5.2.1.1 L'enregistrement des séances

Comme l'indique Camba-Giné, compte tenu de la volatilité des échanges, les observations à l'œil nu ne suffisent plus pour analyser un phénomène et le recours à des enregistrements vidéo est de nos jours indispensable afin de faire une analyse qualitative des données (cf. 6.1.1) et de les rendre visibles ensuite à d'autres chercheurs (cf. 6.3).

L'interaction dans une classe de langue est si dynamique, complexe et éphémère qu'une simple observation à l'œil nu s'avère insuffisante, mais nous pouvons compter sur les possibilités d'enregistrement que nous offre la technique (cassettes et caméscopes sensibles, mais simples et discrets) pour disposer d'un registre de données sur lesquelles faire une analyse posée, réfléchie, triangulée, accessible à d'autres chercheurs. (Camba Giné, 2003 : 98)

Nous avons pu bénéficier de l'apport des technologies pour collecter les séances de manière peu intrusive. En effet, dès la séance commencée, la plateforme VISU l'enregistre et la stockait dans son salon de rétrospection (Capture écran 7). Ainsi, les enregistrements ont été obtenus avec une intervention minimale du chercheur. Nous avons obtenu l'enregistrement d'environ 70 séances sur l'ensemble du semestre (contenant 6 semaines d'interactions) mais après avoir soumis un formulaire de consentement aux enseignants et apprenants (cf. annexes 3 et 4) afin de recueillir les autorisations nécessaires pour pouvoir utiliser ces données¹¹⁷, nous avons conservé uniquement 40 séances stockées dans notre corpus de référence¹¹⁸ ISMAEL (Guichon *et al.*, 2014).

Nous avons ensuite réalisé la transcription du verbal¹¹⁹ des participants de la séance 3 d'Adèle-Catriona et Alannah à partir de la convention ICOR (2013 ; cf. annexe 5) et en utilisant le logiciel ELAN (Capture écran 13, p. 193). D'autres séances ont été transcrites par

¹¹⁷ 5 apprenants ont refusé que nous utilisions les données enregistrées et nous avons donc dû exclure du corpus toutes les interactions qui avaient eu lieu avec eux.

¹¹⁸ Nous faisons une distinction entre le corpus de référence et le corpus d'étude. Notre corpus de référence est le corpus ISMAEL dont une partie des données aura servi pour l'étude de la rétroaction corrective en ligne, et donc pour la constitution de notre corpus d'étude représenté sous la forme d'un tableau synthétique (cf. tableau 8).

¹¹⁹ Sur notre site compagnon, nous proposons des extraits vidéo anonymisés et contenant le verbal également. Ces extraits ont été réalisés au moyen de l'outil Final Cut Pro, logiciel de montage virtuel.

d'autres chercheurs et doctorants pour une durée totale de 15 heures et 23 minutes d'interactions. Dans notre corpus d'étude (cf. Tableau 10) nous n'avons conservé que les interactions concernant 4 binômes ou trinômes (cf. 6.1.2) qui correspondent à 22 séances pour une durée de 14h53min.

5.2.1.2 L'extraction des bilans multimodaux réalisés par les AE sur la plateforme

A la fin des séances, les apprentis enseignants réalisaient des bilans multimodaux conjuguant du texte, de l'audio et des vidéos et permettant de revenir sur certains moments des interactions comme nous l'avons décrit précédemment dans la section 5.1.2 (cf. Capture écran 9 ci-dessous), bilans que nous avons collectés également.



http://julievidal13.free.fr/?page_id=34 ou



Capture écran 9 : extrait d'un bilan multimodal sur VISU

Vocabulaire

Tu as confondu "rester" et "se reposer"
■ Durée: 00:14

se reposer = to rest rester : to stay
■ Durée 00:03

se reposer
Tu as beaucoup de vocabulaire et tu t'exprimes très bien ! Tu sais utiliser l'expression "c'est ma bête noire" ! :)
■ Durée: 00:10 ►

Félicitations pour l'utilisation de cette expression !!

Tu ne connaissais pas le mot "fundraise" en français, mais tu as très bien su me l'expliquer : "récolter de l'argent pour des associations caricatives" !! Tu te débrouilles vraiment bien et tu as beaucoup de vocabulaire, tu m'impressionne vraiment !
■ Durée: 00:30

assignment = tâche, mission
"un collègue" = un camarade de travail
■ Durée: 00:29

La plateforme proposait également un outil permettant « d'exporter ou extraire » ces bilans sous format texte (Capture écran 10)¹²⁰. Dans l'extraction du bilan multimodal ci-dessous, la première colonne correspond au type de canal utilisé pour réaliser le bilan (texte, vidéo ou

¹²⁰ Il nous semble important de montrer au lecteur ces deux formats d'un même matériau afin qu'il ne confonde pas, dans les analyses qui suivront, les « extraits de bilans multimodaux » avec d'autres tableaux que nous aurions réalisés. Dans la partie analyse, nous utiliserons presque uniquement les exports des bilans et non les captures écran de ces derniers alors que dans nos représentations schématiques, nous montrerons la Capture écran 8 pour y faire référence.

audio) et la colonne de droite aux commentaires rédigés par les apprentis enseignants eux-mêmes.

Capture écran 10 : extrait du bilan multimodal représenté sur la Capture écran 9 et exporté sous format .doc

Titre	Vocabulaire
Text	Tu as confondu "rester" et "se reposer"
Vidéo	se reposer = to rest rester : to stay
Audio	se reposer
Text	Tu as beaucoup de vocabulaire et tu t'exprimes très bien ! Tu sais utiliser l'expression "c'est ma bête noire" ! :)
Vidéo	Félicitations pour l'utilisation de cette expression !!
Text	Tu ne connaissais pas le mot "fundraise" en français, mais tu as très bien su me l'expliquer : "récolter de l'argent pour des associations caritatives" !! Tu te débrouilles vraiment bien et tu as beaucoup de vocabulaire, tu m'impressionne vraiment !
Vidéo	
Text	assignment = tâche, mission
Text	"un collègue" = un camarade de travail
Vidéo	

Ainsi, les 12 apprentis enseignants ont réalisé un total de 60 bilans multimodaux, au cours du semestre, qui ont été stockés sur la plateforme (Capture écran 9) et que nous avons ensuite exportés sous format word pour les analyser (Capture écran 10).

Une fois les traces de la rétroaction corrective collectées dans les interactions (synchrones ou asynchrones), nous avons également recueilli les discours sur celle-ci (cf. section ci-dessous).

5.2.2 Collecte et sélection de la rétroaction corrective dans les discours

Mangenot (2007) nous met en garde sur le risque, lorsqu'on étudie des interactions en ligne, de définir comme corpus uniquement les interactions elles-mêmes et de les étudier de manière arbitraire (Matthey, 2003) en choisissant des extraits non représentatifs de l'ensemble étudié. L'auteur signale donc que :

Croiser une analyse des discours en ligne avec d'autres types de données, comme des entretiens, questionnaires, carnets de bord réflexifs, traces d'accès à la plateforme, etc., peut par ailleurs accroître la validité des résultats. (ibid.)

D'ailleurs, dans la recherche en didactique des langues, une place prépondérante est accordée aux discours des acteurs notamment pour comprendre les perceptions et les représentations qu'ils ont de l'enseignement/apprentissage (par exemple : Trevisse, 1996 ; Gajo, 2000 ; Matthey, 2003 ; Py, 2000 ; Develotte *et al.*, 2008 ; Lousada, 2010 ; Starket-Perret, 2013 ; Nicolas, 2015 ; Azaoui, 2016). Plusieurs méthodes existent pour faire ressortir ces discours lors de travaux permettant de développer la réflexivité des participants (cf. 5.2.2.1) ou lors d'entretiens (cf. 6.1.2).

5.2.2.1 Travaux mettant en jeu la réflexivité des participants

Nous avons tout d'abord collecté les discours contenus dans les 6 séances de débriefing des enseignants (cf. 4.1.1.1.2) et dans les bilans réflexifs des apprenants sur Voicethread (cf. 4.1.1.2.1) qui correspondent à des données primaires (car ils font partie des formations des participants). Les six séances de débriefing avec les enseignants ont été transcrites¹²¹ par des assistants de recherche (cf. annexe 6). Nous avons ensuite collecté les 13 Voicethread des apprenants dont nous avons transcrit uniquement la partie concernant les interactions en ligne¹²² (cf. annexe 7). Puis, nous avons mené des entretiens complémentaires, en français¹²³, avec les enseignants et les apprenants au cours desquels nous avons utilisé une méthode d'entretien « combinée » (Nicolas, 2015) tirée de la sociologie de l'activité et basée sur les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), et d'auto-confrontation (Clot, 2000)¹²⁴. A l'instar de Cahour *et al.* (2007 : 94-95), « nous utilisons ici la technique d'« autoconfrontation » avec le même arrière-plan théorique que celui de l'entretien d'explicitation et avec le même objectif de resituer les utilisateurs dans le contexte passé de leur activité pour les conduire à recontacter (par acte d'évocation) et à décrire leur expérience cognitive, émotionnelle et corporelle. »

Pour « recontacter » les participants avec leur activité passée, nous leur avons demandé de commenter deux bilans multimodaux (qu'ils pouvaient encore consulter sur la plateforme

¹²¹ Seules les interactions ont été transcrites de manière multimodale, les autres discours ont été transcrits de manière orthographique uniquement.

¹²² Les Voicethread portaient sur trois devoirs auxquels nous avons fait référence dans la section 4.1.1.2.1.

¹²³ Nous reviendrons sur ce point dans la discussion de notre travail (chapitre conclusif, 10.2.2.3).

¹²⁴ Les enseignants explicitaient les bilans multimodaux (et par conséquent les séances) et se revoyaient dans certains extraits vidéos de ces derniers d'où leur analyse en auto-confrontation également.

VISU)¹²⁵. Dans le but de recueillir les témoignages des enseignants puis des apprenants sur les mêmes phénomènes, c'est-à-dire la rétroaction corrective en ligne¹²⁶, nous avons réalisé deux guides d'entretiens semidirectifs « miroirs ». Ces guides étaient organisés et rédigés de la même manière, sur les mêmes phénomènes mais avec la volonté d'obtenir des points de vue complémentaires (cf. Capture écran 11, Capture écran 12 et annexe 8).

Capture écran 11 : extrait du guide d'entretien pour les enseignants

Points abordés	Questions potentielles pour faire un entretien semi-dirigé
1/ Typologie bilan : classement ou pas ?	1/ Peux-tu me décrire ce bilan ? Comment est-il organisé ? Quels sont les moments que tu as relevés ? Comment as-tu construit ce bilan ?
2/ Temps pour faire bilans / jour du post.	2/ Combien de temps mettais-tu pour faire un bilan ? (min/max, moyenne) Quand les faisais-tu ? (juste après la séance, plus tard dans la semaine)
3/ Moments critiques relevés / marqueurs posés	3/ Peux-tu me décrire comment tu faisais pour relever les moments critiques (réussis/erreurs) à indiquer aux élèves ? Était-ce les mêmes moments que ceux que tu avais marqués pendant l'interaction ? As-tu relevé d'autres moments que ceux marqués pendant l'interaction pour tes bilans ?

Le guide pour les enseignants a surtout été utile pour définir les questions que nous nous posions sur la rétroaction corrective en ligne mais nous avons pris soin d'intervenir le moins possible sur le discours des enseignants afin de ne pas l'influencer¹²⁷. En effet, dans les entretiens permettant de faire ressortir les représentations du sujet, c'est celui-ci qui doit choisir ses entrées et les phénomènes dont il souhaite parler. Le chercheur accompagne cette parole avec la plus faible intervention possible, en acquiesçant ou relançant par des « hm hm », en laissant des phrases inachevées pour pousser la réflexion du participant (ex : « donc tu lui as répété la phrase.... ») et en évitant des questions en « pourquoi » par exemple (Vermersh, 1994). Ainsi, nous avons demandé aux 12 apprentis enseignants de choisir deux bilans multimodaux parmi ceux qu'ils avaient réalisés afin qu'ils commentent leurs choix en matière de rétroaction corrective. Il était important d'avoir la description d'un bilan qui les satisfaisait le plus et d'un bilan qui les satisfaisait le moins afin de faire ressortir les critères les plus précis possible de construction du bilan et de leur représentation de la rétroaction corrective. Une fois les représentations des enseignants collectées au cours de 19 entretiens,

¹²⁵ Les enseignants avaient accès à tous les bilans mais les apprenants avaient uniquement accès aux deux bilans qui avaient été commentés par leur enseignant. De plus, un entretien peut parfois paraître intrusif et nous avons proposé la modalité à distance (Skype) pour deux enseignants.

¹²⁶ Les discours portaient sur les bilans multimodaux mais comme ceux-ci contiennent également des traces de la rétroaction corrective contenue dans les séances, par extension, nous avons eu des commentaires sur les séances elles-mêmes.

¹²⁷ Les « questions potentielles » dans notre guide d'entretien avaient été rédigées dans le but éventuel de recadrer celui-ci en cas de besoin mais n'ont bien sûr pas été utilisées telles quelles.

nous nous somme rendue à *Dublin City University*, en mars 2015 pour mener des entretiens semidirigés auprès de 4 apprenants dublinois¹²⁸ afin de savoir de quelle manière les bilans commentés par les enseignants avaient été perçus par les apprenants. Nous avons utilisé un guide d’entretien similaire à celui des enseignants (cf. Capture écran 12).

Capture écran 12 : extrait du guide d'entretien pour les apprenants

Points abordés	Questions potentielles pour faire un entretien semi-dirigé
1/ Compréhension des bilans et notamment des critères choisis par les tuteurs/des corrections faites.	1/ Peux-tu me décrire ce que tu vois dans ce bilan ? Comment est-il organisé ? Quelles sont les moments qui ont été relevés ? Les erreurs qui ont été corrigées ? Comment as-tu compris la correction ? (Grâce à quoi. Qu’est-ce qu’il te manquait pour comprendre ?)
2/ Temps pour lire les bilans / jour/ stratégie.	2/ Combien de fois par semaine regardais-tu tes bilans ? Quel jour les regardais-tu ? Combien de temps ? Que faisais-tu quand tu les regardais ? (répéter les mots / chercher une règle / revoir les passages dans le salon de rétrospection / noter sur un cahier / etc. ?)
3/ Moments critiques relevés pertinents ou non. Erreur vs faute ?	3/ Les moments relevés par ton professeur te semblent-ils importants pour toi ? Est-ce des erreurs ? Points positifs ? Connaisais-tu la règle pour ces erreurs ? As-tu appris des choses nouvelles ?

Dans le cas des apprenants, ceux-ci n’avaient pas le choix des bilans car ils devaient commenter ceux sélectionnés et explicités par les enseignants au préalable. La veille des entretiens avec les apprenants, nous avons regardé les deux séances et les deux bilans dont ces derniers allaient nous parler afin de repérer nous-même certains évènements qui attireraient notre attention et de pouvoir demander plus d’informations si les apprenants n’en parlaient pas de manière naturelle. Nous avons enregistré ces entretiens à l’aide d’un dictaphone et obtenu ainsi 12h59min d’entretiens. Bien qu’ayant réalisé une analyse flottante de l’ensemble des discours, nous avons conservé pour notre corpus d’étude uniquement les entretiens des apprenants et enseignants concernant les mêmes bilans, soit les entretiens de 4 apprenants et de 4 enseignants d’une durée totale de 6h54min que nous avons transcrites de manière orthographique uniquement (cf. annexes 9 et 10).

Conclusion intermédiaire : traces primaires et secondaires contenues dans notre corpus d’étude

Comme l’indique Paveau (2017 : 4), « l’homme, dans les mondes réels ou ludiques dessinés par les technologies mobiles, est devenu un document (l’être humain est à la fois producteur de traces et lui-même somme de traces). ». Donc, dans notre situation, c’est par l’analyse des traces collectées (traces primaires et secondaires) dont nous venons de faire état que nous pourrons donner un sens aux actions des participants. Une fois les données

¹²⁸ Les entretiens, réalisés en collaboration avec Sylvie Thouésny, ont été faits majoritairement en français bien que nous ayons laissé la possibilité aux apprenants d’utiliser l’anglais.

collectées contenant les traces primaires et secondaires de la rétroaction corrective en ligne, nous avons constitué notre corpus d'étude dont nous présentons ci-dessous un tableau synthétique.

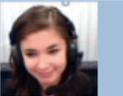
Synthèse du chapitre 5

Corpus final pour l'étude de la rétroaction corrective

Comme nous l'avons dit précédemment, notre corpus de référence est l'ensemble des données collectées autour du projet ISMAEL (Guichon *et al.*, 2014). Une fois le tri et la sélection des données effectuées, nous avons obtenu notre corpus d'étude ci-dessous. A ce corpus s'ajoutent également des photos, des notes personnelles (notamment sur le déroulement de la formation, sur nos observations du cours de Lyon 2, sur nos observations concernant le projet de télécollaboration, sur les propos des participants au cours des entretiens, etc.), 108 messages (e-mail, sur Facebook ou sur Moodle) échangés entre les apprentis enseignants et les apprenants, en somme tout ce qui nous a permis de garder en mémoire le plus précisément possible les contextes, les discours des participants et nos impressions. Dans le tableau 7 représentant notre corpus d'étude, la première colonne indique le thème des séances en ligne et les données obtenues sur celles-ci (plan de séance, débriefing et transcription). Les premières et deuxième lignes correspondent aux apprentis enseignants et aux apprenants, aux normes d'anonymisation (visage flouté ou non) ainsi qu'aux données collectées les concernant (entretiens et/ou bilans réflexifs). Enfin, dans chaque case du tableau, nous pouvons trouver les données concernant les binômes/trinômes en fonction des séances (vidéo avec ou sans transcription et bilan multimodaux). La dernière ligne correspond à la légende et à la durée totale de chaque type de donnée.

Ainsi, pour étudier la rétroaction corrective en ligne, nous avons analysé à des grains différents 14h53min d'interactions dont 21 ont été transcrites ; 26 bilans multimodaux ; 7h51min d'entretiens avec les 4 enseignants et 4 apprenants (entretiens transcrits) ; 4 bilans réflexifs des apprenants d'une durée totale de 51min45s dont une partie transcrite ; 9h42min de débriefings avec les apprentis enseignants représentant 454 pages de transcription (réalisé par un assistant de recherche). Ce tableau permet de comprendre l'hétérogénéité des données permettant d'étudier sous toutes ses facettes et de manière écologique, les séquences de rétroaction corrective. Dans le chapitre suivant, nous décrirons l'approche choisie pour analyser nos données, la manière dont nous avons codé et transcrit le corpus puis la manière dont nous avons envisagé sa diffusion.

Tableau 7 : corpus pour l'étude de la rétroaction corrective

Apprentis enseignants	 Adèle 	 Samia 	 Mélissa 	 Victor 
Apprenants	 Alannah    Catriona  	 Angela    Sean  	 Ana    Alejandra  	 Liam  
Séance 1 - Le monde du travail en France (pas enregistrée) 	    (43min48s)	    (30min20s)	    + 2 (42min11s)	    (33min25s)
Séance 2 - Expériences professionnelles   	    (39min07s)	    + 2 (34min34s)	    + 2 (31min44s)	  (avec Conor : 27min46s)
Séance 3 - Stage à Relms   	    (33min03)	    + 2 (31min55s)	    + 1 (36min40s) / pas Alejandra	  (29min18s)
Séance 4 - Gestion du projet   	    (34min28s)	    + 2 (35min21s)	    + 2 (30min13s)	    (34min00s)
Séance 5 - Mettre en place un projet   	    (41min05)	  (39min45)	    + 2 (38min36s)	  (29min01s)
Séance 6 - L'entretien d'embauche   	    (35min55)	Pas de séance	    + 2 (35min53s)	Pas de séance

Légende (total des données) :  vidéo (14h53min)  transcription du verbal  bilan multimodal (26)  entretien disponible (7h15min)

débriefing de la séance  (9h42min)  transcriptions  plan de la séance  bilan réflexif des apprenants (Voicethead : 51min45s)

 visage flouté dans les publications (clair dans les présentations)  visage flouté

Chapitre 6

Choix de traitement et d'analyse du corpus d'étude

Dans ce chapitre, notre intention est d'explicitier nos questions de recherche et les choix d'une analyse qualitative combinant une méthodologie empruntant à celles de l'analyse de la conversation, de l'analyse du discours, entre autres et en réalisant également le comptage de certains phénomènes (cf. 6.1.1). Ainsi, nous avons tenté d'identifier les ressources utilisées par les enseignants pour rendre les rétroactions correctives plus ou moins saillantes. Du côté des apprenants, nous nous attacherons à identifier les indices de réaction de ces derniers montrant une saisie, même partielle, de cette rétroaction multimodale. Nous insisterons également sur la manière dont nous avons tenté d'obtenir une plus grande cohérence dans nos analyses par la triangulation de nos données et méthodologies (cf. 6.1.3). Enfin, dans une dernière section, nous avons développé une réflexion sur la manière dont nous rendons visibles les données pour nos pairs dans l'esprit de l'approche multimodale que nous avons adoptée avec la mise en place d'un « site compagnon » de notre thèse (cf. 6.3). Ce site propose des extraits des séances analysées pour notre recherche ainsi qu'une sélection des données enrichies de notre analyse et a pour but de mettre en valeur l'aspect « raisonnement » de notre recherche.

6.1 Questions de recherche et approche analytique

Comme nous l'avons indiqué dans notre partie théorie, la prise en compte des mécanismes liés à l'apprentissage (chapitre 1), des différentes recherches sur la rétroaction corrective (chapitre 2), notamment dans un environnement en ligne, et la prise en compte de la multimodalité (chapitre 3) nous a amené progressivement à formuler une question de recherche principale pour étudier les séquences de rétroaction corrective :

« Comment les apprentis enseignants émettent-ils une rétroaction corrective en ligne et comment celle-ci est-elle perçue par les apprenants ? Ou plus exactement « Quel est lien entre le degré de saillance de la rétroaction corrective et le degré de réaction des apprenants ? »

Or, cette question assez large et formulée ainsi était la conséquence de certains effets du contexte dans lequel nous avons évolué et qui était à l'origine (en partie) de notre représentation de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère liée notamment à notre « habitus scolaire » Beacco (2000 : 88) et à notre expérience professionnelle¹²⁹. Dans un premier temps, ce contexte nous a amenée naturellement à concevoir des grilles d'analyse conformes à ces représentations (cf. sections ci-dessous). Petit à petit, nos questions de recherche ont évolué grâce à des allers-retours entre 1/ l'organisation, la transcription, le codage des données de notre corpus (cf. 5.2), 2/ de nouvelles connaissances théoriques, 3/ des analyses intermédiaires, 4/ la représentation de nos données (cf. 6.3) telles que des schémas, modélisations (notamment lors de présentations). Ainsi, notre question de recherche devint non plus une seule question mais des questions de recherche nées d'une meilleure connaissance de nos données et auxquelles nous avons répondu en plusieurs étapes¹³⁰ afin de mieux comprendre notre objet de recherche, la rétroaction corrective en ligne :

- Quelles sont les sélections qui sont opérées dans les bilans multimodaux par les enseignants-tuteurs en formation ? Quelle combinaison de modalités est utilisée pour réaliser une rétroaction corrective asynchrone ? Celle-ci porte-t-elle en majoritairement sur le sens du message ou sur sa forme ? » (Vidal, 2014 - Cedil)
- Quelles traces sont laissées par les rétroactions correctives multimodales dans une situation pédagogique en ligne ? Comment cette rétroaction est-elle reçue par les apprenants ? (par exemple : Vidal, 2015 ; Vidal et Thouësnny, 2015 - Eurocall)
- Comment les apprentis-enseignants utilisent-il les ressources sémiotiques verbales et coverbales à leur disposition pour adoucir les longues séquences d'incompréhension ?

¹²⁹ Nous avons vécu dans un milieu très monolingue et appris les langues étrangères en milieu scolaire en France, milieu à notre époque encore très transmissif. De plus, notre expérience d'enseignement en tant que Professeure des Ecoles a renforcé cette vision grammaticale et descendante de l'enseignement d'une langue (à ce moment-là d'une langue maternelle). Ceci a orienté dans un premier temps, notre regard sur notre objet d'étude avant que ce dernier n'évolue au cours des lectures, conférences, séminaires et rencontres réalisées.

¹³⁰ C'est notamment lors d'exercices de formalisation telles que des présentations lors de séminaires doctoraux, conférences ou lors de l'écriture d'articles que nous avons fait évoluer nos questions de recherche et nos représentations de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en général et de la rétroaction corrective en particulier.

(Wigham et Vidal, 2016). Comment les enseignants en ligne font-ils varier leur présence au cours des séquences de rétroaction corrective ? Vidal et Wigham, 2016 - Impec)

Pour répondre à ces différentes questions puis pour répondre à notre question principale, nous avons adopté une recherche de type qualitative.

6.1.1 Approche analytique qualitative

Dans son article interrogeant la question des approches qualitatives et/vs quantitatives en sciences du langage, Paveau (2014 : 3) affirme qu'« il est très difficile de trouver en sciences du langage des exemples de recherches dans lesquelles la méthode qualitative soit explicitement revendiquée ». Pour notre étude de la rétroaction corrective en ligne, nous nous situons explicitement dans une recherche qualitative telle que proposée par Stickler et Hampel (2015) qui se basent sur la définition donnée par Denzin et Lincoln (2008 : 4¹³¹) :

La recherche qualitative est une activité située qui place l'observateur dans le monde. Cela consiste en un ensemble de matériaux et de pratiques interprétatives qui rendent le monde visible. Ces pratiques transforment le monde. Elles transforment le monde en une série de représentations incluant des notes de terrain, des interviews, des conversations, des photographies, des enregistrements et des notes personnelles. A ce niveau, la recherche qualitative implique une approche interprétative, naturaliste du monde. Cela signifie que la recherche qualitative étudie les choses dans leur environnement naturel, dans l'optique de leur donner du sens, ou d'interpréter un phénomène par rapport au sens que les gens lui donnent.

Dans cette perspective, la recherche qualitative donne des outils au chercheur pour interpréter le monde mais aussi pour le transformer à la fois 1/ par les choix qu'il va opérer notamment en ce qui concerne les unités d'analyse choisies et le codage du corpus, 2/ par la manière dont il va transcrire ses données (Mondada, 2003 ; 2012) et les rendre visibles aux autres (cf. 6.3).

De plus nous avons adopté un paradigme écologique afin d'analyser nos données complexes :

¹³¹ « Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural setting, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. » Denzin et Lincoln (2008 : 4) cité par Stickler et Hampel (2015)

Le paradigme écologique (Blin, 2016) met à la disposition des chercheurs et « praticiens réflexifs » (Cadet et Cicurel, chapitre 8), un ensemble de théories et de méthodes qui permettent d'analyser des systèmes complexes et en constante transformation, de connecter différents niveaux d'analyse, d'identifier le rôle de certaines constantes (ou contextes) opérant à l'arrière-plan et à long terme (telles que le curriculum, une tâche à réaliser, l'environnement technologique, etc.) et d'explorer comment ces constantes font intrusion dans l'activité du moment, la contraignent ou la rendent possible (Lemke, 2001). (Blin, 2017 : 274)

En suivant le paradigme écologique explicité ci-dessus, nous avons donc étudié la rétroaction corrective comme un système complexe en faisant des emprunts à différentes théories telles que l'analyse de la conversation qui s'intéresse aux procédés discursifs des participants lors d'interactions ou encore à l'analyse des discours (AD) dont « l'objet n'est ni l'organisation textuelle, ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique ». Maingueneau (2009 : 66). De plus, nous ferons également référence à l'analyse des discours en interaction (ADI) qui « a pour objet les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 19). C'est en croisant et nos données complexes que nous avons pu identifier le rôle de certaines constantes (telles que : le temps ou les effets des contextes sur les interactions) et la manière dont celles-ci reconfigurent les interactions (cf. 6.1.3).

Bien que notre recherche soit qualitative dans le sens précité et basée sur des données écologiques, données que nous avons évoquées rapidement dans la section précédente, nous avons également réalisé le comptage¹³² de certains phénomènes concernant la rétroaction corrective selon des grilles établies pour ce faire (cf. 6.2.1 et 6.2.2). En effet, il nous a donc paru essentiel d'utiliser une méthodologie mixte comprenant l'analyse des interactions, l'analyse du contenu des bilans multimodaux, l'analyse des discours contenus dans les bilans réflexifs et dans les entretiens des participants mais aussi au cours d'interactions. En effet, outre les traces primaires de la rétroaction corrective (cf. 5.1), l'analyse des discours collectés

¹³² Le mot « comptage » est utilisé pour éviter les confusions que peut engendrer le terme « quantitatif » souvent utilisé de manière abusif dans la littérature par rapport à de véritables études statistiques (ex : Monteiro, 2014). En effet, nous sommes consciente que le recours à un comptage sur des petits nombres (ici : 140 séquences de rétroaction corrective) n'a pas la même portée que sur des grands nombres mais cette méthode permet toutefois de faire ressortir certains phénomènes qui ne nous seraient pas apparus si nous n'y avions pas eu recours.

ont joué un rôle primordial dans notre étude comme nous le verrons dans la section ci-dessous.

6.1.2 Analyse des entretiens et discours

Les entretiens réalisés avec les participants (cf. 5.2.2) et constituant les données secondaires de notre corpus, consistent donc à mettre un sujet en face d'un déclencheur (moment vécu, vidéo ou image) afin qu'il explicite ses actions ou ses choix. Bronckart (2004) propose d'étudier l'agir humain à partir des pratiques langagières : le sujet est mis en présence d'une action qu'il a accomplie, lui permettant de mettre en mots celle-ci *a posteriori*. De même, Lousada (2010 : 493) indique que « l'agir n'existe que dans les processus interprétatifs, d'où la nécessité de l'analyser à partir des textes qui le commentent. ». L'entretien permet donc de faire ressortir l'agir professoral des enseignants (Cicurel, 2011, 2014), ce qui nous intéresse particulièrement dans notre étude sur la rétroaction corrective. En parallèle, les entretiens auprès des apprenants nous ont permis d'avoir accès aux impressions de ces derniers sur la rétroaction corrective fournie par les enseignants. En effet, les premiers destinataires du message des enseignants sont les apprenants et ce sont ces derniers qui donnent un sens à l'action comme le souligne Azaoui (2016 : 6) :

Dans une approche qui inscrit les actions enseignantes dans un réseau d'interactions permanentes, il convient de considérer les apprenants comme les destinataires premiers des pratiques de transmission, d'autant que l'efficacité des actions « dépend du sens qu'autrui lui donne ». (Perrenoud, 2001a : 135 cité par Azaoui, ibid.)

Certes, les discours ne sont pas le reflet de la réalité mais la relation qui en est faite par les participants ; ils sont donc révélateurs de l'expérience vécue.

6.1.2.1 Les discours comme révélateurs de l'expérience vécue

Une fois les discours collectés (dans les interactions, les bilans réflexifs ou les entretiens), nous les avons analysés en prenant en compte à la fois leur contenu mais aussi leur forme. Nous nous sommes inspirée du concept bakhtinien (Bakhtine, 1977, 1997) du dialogisme que nous avons détaillé au chapitre 1 (cf. 0) et qui, adapté à notre recherche, nous a permis de révéler des traces en mémoire de la rétroaction corrective. En effet, les entretiens semidirigés réalisés avec les participants ont permis, par moments, de « resituer les

utilisateurs dans le contexte passé de leur action pour les conduire à recontacter (par acte d'évocation) et à décrire leur expérience cognitive, émotionnelle et corporelle. » Cahour *et al.* (2007 : 95). Ces entretiens enregistrés nous ont ensuite fourni l'occasion d'analyser les *traces en mémoire* laissée par les rétroactions correctives. Ces traces seront d'autant plus nombreuses que l'expérience aura été mémorable (cf. 1.2.2).

Enfin, utiliser les discours des participants permet non seulement de mettre au jour les *traces en mémoire* d'une action mais aussi de faire une triangulation des données (section ci-dessous) afin de vérifier si les traces de l'activité coïncident ou non avec les commentaires des sujets. Comme l'indiquent Cahour *et al.* (2007 : 37) : « L'analyste peut éventuellement contrôler l'adéquation entre la description verbale produite par le sujet et les traces de l'activité observée. »

6.1.3 La triangulation des données

Comme l'indiquent Demaizière et Narcy-Combes (2007 : 11), en didactique, la triangulation des informations est nécessaire pour augmenter la cohérence des analyses :

Certains considèrent que, comme d'autres sciences humaines ou sociales, la didactique doit rechercher une triangulation de ses observations, de ses données ou de ses méthodologies (Juan, 1999), de manière à croiser les approches, à enrichir ses données et augmenter la cohérence de la recherche. Il pourra s'agir, par exemple, d'une triangulation entre quantitatif, qualitatif et observation.

Donc, plusieurs types de données et de méthodes peuvent être utilisés pour une triangulation à condition de les utiliser conjointement. En ce qui concerne la rétroaction corrective, nous avons choisi de croiser les données primaires et les discours, c'est-à-dire les traces de la rétroaction corrective dans différents matériaux et les points de vue des participants sur celle-ci, ce qui permet d'éclairer les interactions et de valider (ou non)¹³³ nos hypothèses. De plus, nous faisons très souvent référence aux propos des participants au cours de l'écriture de notre thèse sous forme de citations (cf. extraits de débriefings, extraits d'entretiens, extraits de

¹³³ Nous avons un exemple d'hypothèses invalidées dans la partie analyse (cf. 7.2.2.2). En effet, nous avons formulé l'hypothèse que pour que les apprenants sachent quelles erreurs avaient été traitées dans les bilans multimodaux asynchrones, il fallait que celles-ci soient recontextualisées par les enseignants au moyen d'un extrait vidéo de la séance ou d'un texte y faisant référence. Or, il s'avère que notre hypothèse a été contredite par la triangulation des données avec les discours des apprenants car ceux-ci ont apparemment gardé une trace en mémoire de l'interaction leur donnant l'impression de savoir à quelle(s) erreur(s) les enseignants faisaient référence dans leurs commentaires.

Voicethread) qui prennent une grande place dans nos analyses pour étayer nos propos mais surtout car cela nous permet de mettre les participants au centre de notre travail :

Même si c'est un autre langage que celui que tient le chercheur, la voix des participants doit être présente, sous forme de citations mais aussi en faisant très attention à la façon dont ils s'expriment et à la façon dont ils se situent face à leur énonciation et à celle des autres. (Cambra Giné, 2003 : 111)

6.1.3.1 Trianguler pour valider l'analyse des données

Dans notre étude, nous avons la plupart du temps croisé nos données primaires avec les entretiens des participants qui nous ont permis de « désambiguïser les mimiques et le discours qui peuvent être interprétés négativement. » (Cahour *et al.*, 2007 : 112). Dans notre cas, le point de vue des sujets a permis de compléter les indices comportementaux utilisés dans nos grilles d'analyse de la rétroaction corrective car comme l'ajoutent Cahour *et al.* (2007 : 112), « on voit clairement que la manière dont le sujet vit l'interaction ne peut pas toujours être inféré à partir de son discours, ses mimiques, ses actions et autres comportements expressifs qu'il produit. » Donc, les avantages de la combinaison des approches sont multiples :

1. cela permet d'accéder à des sentiments subjectifs qui ne sont pas accessibles (ou peu) par les observables.
2. cela permet de confirmer, infirmer des hypothèses : le rapport entre données expérientielles (issues des entretiens, débriefings et Voicethread) et observables (enregistrement des interactions, bilans multimodaux) sont de 3 ordres : elles *coïncident*, elles sont *compatibles* (ne coïncident pas tout à fait mais ne s'opposent pas non plus), elles sont *contradictoires* (Cahour *et al.*, 2007 : 113).
3. cela permet de comprendre la cause des affects des utilisateurs : « l'explication réside ici dans le fait que les dimensions pertinentes d'évaluation de ce type de dispositif ne se résument pas à des critères classiques de performance, mais intègrent des aspects tels que le sentiment de présence, la qualité perçue de la relation sociale, la facilité à gérer la dynamique conversationnelle, la possibilité de supporter la communication informelle ; autant d'aspects difficiles à objectiver dans le contexte de mesures « classiques ». » (Cahour *et al.*, 2007 : 88)

Or dans notre recherche, les sentiments subjectifs et affects des participants sont cruciaux pour analyser les interactions dans une perspective socioconstructiviste (cf. 1.2.2.1). Ci-dessous, voici deux exemples qui montrent la manière dont nous avons triangulé les données primaires et secondaires pour valider nos analyses.

6.1.3.1.1 Trianguler pour de valider certaines hypothèses sur la rétroaction corrective

Les extraits de l'interaction ci-dessous (Transcription 4 et Transcription 5) ont lieu à la séance 4 intitulée « Gestion de projet », où les apprenants Sean et Ana, devaient organiser un goûter d'anniversaire chez McDonald's et faire des propositions à leur enseignante Samia pour le planifier. A ce moment de l'interaction (34min16), la séance est presque terminée (fin à 35min15) et il ne reste plus beaucoup d'enseignants dans le laboratoire de langue à Lyon 2. Nous verrons comment la triangulation des données permet de valider les hypothèses de l'observateur. Dans la Transcription 4, il s'agira de valider nos hypothèses en termes de rétroaction corrective. Dans la Transcription 5, il s'agira de montrer les effets des contextes dont nous avons parlé précédemment (cf. 4.2) sur les interactions elles-mêmes, tensions contextuelles relatives à l'enseignement en ligne et aux milieux institutionnels.

Dans l'extrait ci-dessous (Transcription 4), suite à une question de l'enseignante lui demandant ce qu'il pense des propositions de sa camarade Angela, l'apprenant Sean indique que celle-ci a donné les informations essentielles à l'activité (ligne 1). L'apprenant semble vouloir s'autocorriger et émet différents signaux en ce sens : une hésitation (ligne 4 ; « eh : ») et une pause ; un regard baissé et un rapprochement à l'écran (image a) et un début de ce qui semble être une reformulation « Angela a » (ligne 8). L'enseignante a l'air d'avoir perçu cette tentative (ligne 9 : « *j'ai entendu, j'ai compris* ») mais doit clore la séance, pressée par le temps (Transcription 5).



http://julievidal13.free.fr/?page_id=40 ou



Transcription 4 : tentative d'autocorrection phonétique : « explique/expliqué »

1. Samia (AE) j'ai pas compris
2. Sean (inaud.) [angela a: a explique]
les:
3. Samia (AE) [il n'y a pas beaucoup de/]
4. Sean eh:

- (a) ((L'apprenant fait une pause, baisse les yeux))
5. Samia (AE) [ah t-]
6. Sean ch[ose]s: es[sentielles pour le]
7. Samia (AE) [t'as rien à rajouter c'est ça]/ d'accord okay
8. Sean Angela [a]
9. Samia (AE) [bon] ba: j`vous remercie j'ai j'ai entendu j'ai
compris

Dans cet extrait l'observateur aura pu, à travers différents indices, faire l'hypothèse que l'apprenant a fait une tentative d'autocorrection qui n'a pas pu aboutir bien que l'enseignante ait perçu les indices montrant qu'il cherchait à reformuler son énoncé et ce, à cause d'une pression du contexte (liée au temps, à une formation en ligne et en milieu institutionnel) que nous analyserons dans la Transcription 2. Nous verrons ci-dessous comment la triangulation des données nous a permis de confirmer ces hypothèses.

A la suite de la séance, l'erreur avait été reprise dans le bilan multimodal asynchrone (extrait ci-dessous) que l'enseignante avait adressé à l'apprenant et que les deux participants nous avaient commenté lors des entretiens¹³⁴ (cf. 5.2.2.1).

¹³⁴ Pour rappel, lors des entretiens, les enseignants et les apprenants avaient la possibilité de revoir les bilans multimodaux. Les enseignants avaient choisi deux bilans dont ils voulaient parler et les apprenants commentaient ces mêmes bilans.

Extrait de bilan multimodal 2 : distinction présent / passé composé

Titre	Grammaire
Text	[1] A un moment pendant la séance, je t'ai demandé si tu ne voulais pas rajouter quelque chose à ce qu'avait déjà dit Angela et tu m'as répondu : "Angela a explique les choses essentielles". [2] En français, on dira plutôt : Angela a expliqué les choses essentielles"

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante recontextualise l'erreur de l'apprenant [1] puis elle lui propose la forme correcte [2]. Lors de nos entretiens, l'enseignante a commenté l'extrait du bilan multimodal ci-dessus et ses propos (Extrait de débriefing 10) nous ont permis de valider l'hypothèse que nous avons formulée lors de l'observation de l'interaction, c'est-à-dire que l'enseignante avait perçu la tentative de reformulation de l'apprenant bien que ne lui ayant pas laissé l'occasion de s'autocorriger.

Extrait de débriefing 10 : « Je pense qu'il le sait »

j'ai choisi de... de, de, de mettre de juste corriger en fait, parce que je me suis dit, c'est la première fois qu'il faisait cette erreur-là, et euh... et chais pas **je suis partie d'un, d'un ressenti, j'ai je me suis dit ouais je pense qu'il le sait** [...] pour ce pour ce point-là j'avais l'impression que c'était juste une erreur sur le coup en fait, qu'il avait faite.

L'enseignante indique qu'elle est partie d'un « ressenti » qui pourrait correspondre en réalité à une perception implicite des indices provenant de la tentative de reformulation de l'apprenant et mis au jour dans l'analyse de la Transcription 1. Cette tentative de reformulation avortée a été confirmée lors de l'entretien avec l'apprenant (ci-dessous).

Extrait de débriefing 11 : traces d'autocorrection avortée

Julie : et là [désignant le point grammaire du bilan ci-dessus] tu as compris ? [...]

Sean : **c'est ici explique expliqué**

Sylvie : d'accord

Julie : et la différ- et tu connaissais le:

Sean : oui oui je sais euh mais euh, **à ce temps, pendant cet entretien nous pendant cette séance, j'ai dit Angela a explique et après ça j'ai pensé que « oh ce n'est pas ça hum »...**

L'apprenant indique (en regardant le bilan multimodal) qu'il connaissait la formation du participe passé de « expliquer » et sa prononciation et qu'il s'était rendu compte de son erreur pendant la séance. Comme l'indique (Cahour *et al.*, 2007 : 113), « ces sentiments subjectifs que l'on découvre par les entretiens complètent utilement l'analyse faite à partir du comportement observable ». En effet, ils permettent de valider l'hypothèse que Sean avait commencé à reformuler son énoncé pour s'autocorriger¹³⁵ (*self repair*), autocorrection qui avait été perçue par l'enseignante mais qui avait échoué du fait des chevauchements répétés et de la clôture précipitée de la séance (Transcription 2, ci-dessous).

6.1.3.1.2 Triangler pour faire ressortir les effets des contextes sur les interactions

Dans la transcription ci-dessous qui est la suite de la Transcription 1 et qui correspond à la clôture de la séance, l'analyse de l'extrait de l'interaction permet de faire ressortir les tensions liées au contexte de télécollaboration dont nous avons parlé dans la section 4.2 de notre partie méthodologie.

Transcription 5 : "là, je suis toute seule"

- | | |
|---------------|--|
| 1. Samia (AE) | j` suis désolée mais on n'entend |
| 2. Samia (AE) | <((en riant)) pas très très bien> donc j`vous
d`mande de répéter |
| 3. Samia (AE) | .tsk mais là ça y est j'ai entendu |
| 4. Samia (AE) | donc j`pense que là c'est l'heure je suis: i`reste
euh: presque plus personne dans la salle |
| 5. Samia (AE) | donc je suis toute seule |
| 6. Angela | <((en riant)) oui> |
| 7. Samia (AE) | donc on va terminer la séance là ((rire)) |
| 8. Angela | d'accord |
| 9. Samia (AE) | euh: j`vous remercie en tous cas pour cette séance/ |

L'enseignante indique ligne 11 qu'elle « *n'entend pas très bien* » (tension contextuelle caractéristique des problèmes techniques lors d'interactions en ligne ; Azaoui, 2017), puis ligne 13 « *là, c'est l'heure* » (tension contextuelle de l'organisation des cours dans une

¹³⁵ Outre le fait de valider ou invalider nos analyses, dans une optique de formation professionnelle, le fait d'aider les enseignants à repérer de manière explicite les indices d'autocorrection émanant des apprenants permettrait de favoriser celles-ci, autocorrections considérées comme bénéfiques pour l'acquisition (Lyster, 2004 ; Ferris, 2006).

institution), lignes 14-15 « *i`reste presque plus personne dans la salle, donc je suis toute seule* » (tension contextuelle du cours à distance). Il est d'ailleurs à noter que bien que l'enseignante soit toujours en ligne avec ses apprenants, le fait que ses camarades en présentiel soient pour la plupart partis, lui donne l'impression d'être « *toute seule* ». Le type de formation (ici, à distance) peut donc avoir un effet à la fois sur le déroulement de l'interaction¹³⁶ mais aussi sur le sentiment de présence¹³⁷.

Comme l'indique (Cambra Giné, 2003 : 98), ce sont les indices pris dans le discours des participants qui nous permettront de comprendre leur point de vue et les effets du contexte :

Il faut pouvoir se placer dans la perspective des participants afin de comprendre ce qui se passe à partir de leur point de vue (et des indices de contextualisation qu'ils laissent dans leur discours).

Nous voyons donc que certains indices permettent au chercheur de formuler des hypothèses (cf. Transcription 4) qui pourront être validées par une triangulation faite au moyen 1/ des discours (lors des interactions, des bilans réflexifs ou des entretiens) ou 2/ grâce à la prise en compte de nos observations sur le(s) contexte(s) du projet (cf. Transcription 5). On notera que certaines des données retenues « correspondent aux trois types identifiés par Van der Maren (1996) qui en préconise la triangulation : des données invoquées (interactions en ligne), des données suscitées (SR) et des données provoquées (ESD). » (cité par Mangenot et Zourou, 2007 : vnsp, para. 15).

Conclusion intermédiaire : analyse qualitative avec double triangulation des données

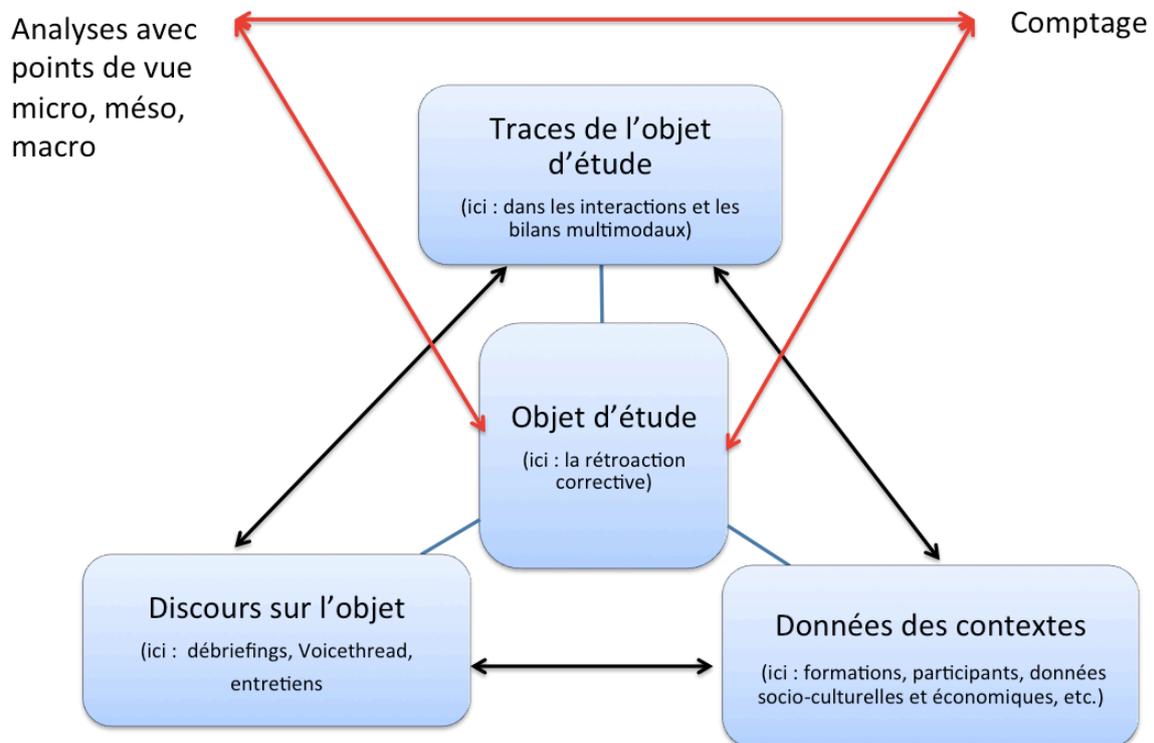
En résumé, nous proposons de formaliser notre méthode d'analyse et de triangulation des données. Ainsi, la Figure 12 ci-dessous représente les types de triangulations possibles dans le cadre d'une analyse qualitative de données écologiques. Dans notre cas, il est question d'une triangulation des données obtenues sur notre objet c'est-à-dire la rétroaction correctrice (flèches noires), mais également d'une triangulation des méthodologies (flèches rouges) car

¹³⁶ On note que lorsque les enseignants gèrent des interactions depuis chez eux comme cela a été le cas pour l'interaction 5 avec l'enseignante Adèle (Guichon, 2007 : 46), ceux-ci ne ressentent pas la pression temporelle de la même manière car la séance n'est pas contrôlée par une fin de cours institutionnalisée.

¹³⁷ De nombreuses études ont été menées sur le sentiment de « présence » dans des environnements en ligne et sur leurs effets sur les interactions (Jézégou, 2010, 2012 ; Guichon et Cohen, 2014 ; Peraya, 2012 ; Roy, 2014).

nous avons utilisé différents points de vue pour observer notre objet de recherche et nous avons eu recours à du comptage.

Figure 12 : double triangulation (des données et des méthodologies) dans une approche qualitative



Une fois l'approche analytique explicitée, nous présenterons dans la section ci-dessous les grilles d'analyses que nous avons réalisées permettant d'étudier de différentes manières les séquences de rétroaction corrective en ligne tout en prenant en compte la multimodalité et la manière dont nous avons codé le corpus.

6.2 Grilles d'analyses et codage du corpus

C'est dans une perspective multimodale et en particulier pour mettre en valeur le lien entre *l'input* et *l'intake* tels que nous l'avons vu dans notre partie théorie (cf. 1.1.1.3) que nous avons construit, dans un premier temps, nos grilles d'analyses (cf. Tableau 8 et Tableau 9)¹³⁸.

¹³⁸ Pour faciliter la lecture, nous avons placé les degrés de la rétroaction corrective dans un tableau mais nous tenons à attirer l'attention du lecteur sur le fait qu'il s'agit bien d'un continuum allant de E0 à E7 (cf.

Tableau 8).

Ainsi, en collaboration avec Sylvie Thouësny¹³⁹, nous avons conçu deux grilles d'analyse basées sur l'observation en degrés de la rétroaction corrective fournie par les enseignants et de la saisie de celle-ci sous par la réaction observée chez les apprenants.

6.2.1 Continuum d'émission de la rétroaction corrective

Notre continuum d'émission de la rétroaction corrective (Tableau 8) est basé sur les grilles d'analyse proposées par Ellis (2009), Lyster and Ranta (1997) et Zourou (2012)¹⁴⁰ auxquelles nous avons ajouté des ressources sémiotiques non verbales (expressions faciales, gestes, sourires, intonation, etc.) et des affordances liées à notre situation (ex : clavardage, pose de marqueurs). La première colonne correspond aux degrés d'émission de la rétroaction corrective allant d'une rétroaction corrective la plus discrète (E0) à la plus saillante (E7), la deuxième colonne indique les indices utilisés par les chercheurs pour caractériser ces degrés.



http://julievidal13.free.fr/?page_id=66 ou



Tableau 8 : degrés de saillance de la rétroaction corrective émise par l'enseignant

Degré d'émission de la rétroaction corrective	Indices d'émission de la rétroaction corrective fournie par les enseignants
E0 ¹⁴¹	Pose discrète (non observable) d'un marqueur dans l'intention d'émettre une rétroaction corrective différée (dans le bilan multimodal).
E1	Mimiques faciales (ex : sourcils levés ou froncés, pincement des lèvres, regard pensif), gestes (se ronger les ongles).
E2	Correction indirecte : pas de signalement direct de l'erreur mais l'enseignant utilise des stratégies pour faire reformuler l'énoncé à l'apprenant telles que : les reprises (avec ou sans emphase), les demandes de clarification, les répétitions.
E3	Signalement verbal de l'erreur sans explications.
E4	Signalement verbal de l'erreur et fourniture d'un lien hypertexte.
E5	Signalement verbal de l'erreur et explication métalinguistique (pas de forme correcte).
E6	Signalement verbal de l'erreur avec fourniture de la forme correcte (ou <i>Direct Corrective Feedback</i> en anglais).

¹³⁹ Sylvie Thouësny est docteure de l'université de DCU en transcription phonétique. Ci-joint sa page professionnelle <http://icall-research.net/index.php>

¹⁴⁰ Ayant adapté ces grilles à notre situation, certains types de rétroactions qu'elles contenaient n'ont pas été observés dans notre corpus.

¹⁴¹ Dans cette grille, nous avons appelé le premier degré d'émission de la rétroaction corrective E0. En effet, le degré 0 correspond à la réception de l'erreur de la part de l'enseignant (qui pose un marqueur afin d'y revenir plus tard dans le bilan multimodal) qui n'est pas perceptible pendant l'interaction. Seul le chercheur a eu accès à cette rétroaction grâce aux traces (marqueurs) laissées sur la plateforme dans le salon de rétrospection (cf. 4.1.1.1.1). Il s'agit donc de l'ouverture d'une séquence de rétroaction corrective dont une partie du traitement pourra être différé dans le bilan multimodal.

Le tableau ci-dessus révèle que, tout au long des conversations pédagogiques, les enseignants cherchent à indiquer de manière plus ou moins saillante à leurs apprenants un écart avec la norme attendue afin que ces derniers modifient leur discours tout en conservant le fil de la conversation principale. Les apprentis enseignants développent des stratégies pour modifier l'environnement des apprenants afin d'attirer leur attention, à certains moments, sur la précision de leur message. Dans notre grille, on ne considère pas seulement la rétroaction corrective comme efficace ou non efficace, explicite ou non explicite, mais il y a un ensemble de cas intermédiaires (Sperber et Wilson, 1986: 89) :

Le type de communication explicite que permet le langage n'est pas un cas typique mais un cas limite. Prendre la communication linguistique pour modèle de la communication en général conduit à des distorsions théoriques et à une perception déformée des données. [...] En outre, il n'existe pas une dichotomie mais un continuum qui va des effets les plus vagues de la communication à ses effets les plus précis.

Notre grille, permet donc de porter notre attention sur certaines ressources sémiotiques liées à la rétroaction corrective telles que les gestes, mimiques faciales, etc. qui sont en souvent considérées comme négligeables par rapport à d'autres (ex : degrés E0 et E1). Cependant, à partir du niveau E2, nous basons notre grille sur des indices verbaux (parole et clavardage) en minimisant d'autres indices tels que les sourires, gestes, mimiques faciales, etc. qui ont tout de même un impact sur la « saillance » de la rétroaction corrective (cf. 3.2.1). Or, étant donné que nous caractérisons la rétroaction corrective sur un continuum dans notre étude, une correction indirecte mais accompagnée d'un geste ou d'une mimique faciale sera en général plus saillante qu'une correction indirecte basée sur la voix¹⁴² seule. Pour prendre en compte les effets de la combinaison de ces différentes ressources, nous analyserons donc de manière plus fine et qualitative, certains extraits synchrones dans la troisième partie de notre étude.

En ce qui concerne la saisie par les apprenants, nous avons également construit, à partir de nos propres observations du corpus, une grille appelée « *continuum de saisie de la rétroaction corrective* ».

¹⁴² Nous faisons la distinction entre l'oral qui, dans l'approche multimodale fait référence à la voix combinée avec d'autres ressources sémiotiques telles que les gestes, mimiques faciales (Tellier et Cadet, 2014) et la voix (appelée aussi voco-oral) qui correspond uniquement au verbal transmis par la parole.

6.2.2 Continuum de saisie de l'apprenant

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique (cf. 1.2) , la conscience métalinguistique peut être vue au sens large comme une réflexion sur les objets langagiers et leur manipulation (Gombert, 1990) mais aussi comme des *traces d'émergence* de la conscience métalinguistique des apprenants (Dabène et Ingelmann ; 1996). Dans notre contexte, nous parlons *d'indices d'éveil de la conscience métalinguistique* lorsque l'apprenant porte son attention, à la suite d'une rétroaction correctrice et de manière plus ou moins observable, sur *l'input* fourni par l'enseignant et/ou sur la forme de son propre message afin de l'améliorer. Le Tableau 9 ci-dessous correspond donc aux indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants lors des séquences de rétroaction correctrice. La première colonne indique les différents degrés correspondant aux réactions de l'apprenant suite à une rétroaction correctrice fournie par l'enseignant et classés d'une réaction partant de la moins observable à une réaction la plus observable. Nous avons indiqué les degrés de réactions observables de l'apprenant suite à une rétroaction correctrice fournie par l'enseignant et qui correspondent aux degrés de saisie de *l'input*. La deuxième colonne correspond aux indices observés dans les interactions et correspondant aux degrés de saisie. Nous faisons l'hypothèse qu'il y a une corrélation entre la saisie et les réactions de l'apprenant suite à la fourniture d'une rétroaction correctrice (R0 à R6). C'est pourquoi nous utiliserons de manière équivalente les termes de « degrés de saisie » de la rétroaction correctrice et « de degrés de réactions » de l'apprenant. La deuxième colonne indique les indices utilisés pour caractériser ces degrés.



http://julievidal13.free.fr/?page_id=64 ou



Tableau 9 : degrés de réaction des apprenants¹⁴³ de la rétroaction correctrice

Degrés de réaction des apprenants	Indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants
R0	Pas d'indices de saisie du feedback par l'apprenant.
R1	L'apprenant montre des indices non intentionnels que le feedback correctif a été saisi plus ou moins partiellement (pauses, gestes, sourires, regard, expressions du visage)
R2	l'apprenant montre de manière intentionnelle mais non explicitée que le feedback correctif a été saisi (sourire, marques de connivence).

¹⁴³ Nous avons fait l'hypothèse que les réactions des apprenants correspondaient, en partie, au degré de saisie de l'input. Nous pourrions parler de manière équivalente de « degrés de saisie » ou de « degrés de réaction des apprenants ».

R3	l'apprenant indique qu'il a saisi l'information par un « pouce levé », « hochement de tête », « d'accord » ou « OK ».
R4	L'apprenant demande des clarifications sur le feedback correctif.
R5	L'apprenant reformule son énoncé mais il conserve des erreurs dans sa production.
R6	L'apprenant reformule de manière correcte en utilisant parfois une partie de l'apport langagier fourni par l'enseignant.

La nouveauté dans notre approche par rapport à d'autres recherches sur la rétroaction corrective (cf. chapitre 2), outre le fait de considérer la rétroaction corrective sous la forme de degrés, est de prendre en compte les indices d'éveil de la conscience métalinguistique de l'apprenant pour comprendre la relation entre la rétroaction corrective et l'apprentissage. Dans le chapitre 1, nous avons représenté les processus de saisie au moyen de différentes zones de saisies potentielles (R0 à R6).

Une fois les continuums d'émission de la rétroaction corrective (Tableau 8) et de saisie des apprenants (Tableau 9) établis, nous avons procédé au codage du corpus en plusieurs étapes afin de 1/ valider nos grilles d'analyse et 2/ coder 8 séances (contenant 140 rétroactions correctives) et 12 bilans multimodaux.

6.2.3 Validation des grilles d'analyse

Notre grille d'analyse de l'émission de la rétroaction corrective étant basée sur des grilles existantes (Lyster et Ranta, 1997 ; Ellis, 2009 et Zourou, 2012), il n'a pas été nécessaire de la tester et de la valider car cela a été fait dans les études précitées. En revanche, notre grille de saisie de la rétroaction corrective étant inédite, pour la valider, nous avons suivi les recommandations de Tellier (2014 : 19) :

Une fois que le schéma et le guide d'annotation sont conçus et qu'ils ont été testés sur une petite partie du corpus, il est possible de faire intervenir un autre codeur en aveugle. Cela permet dès le début de faire émerger d'éventuelles imprécisions dans le guide d'annotation, d'éventuelles lacunes aussi, et de les corriger avant d'annoter tout le corpus. C'est ce qui est évoqué par Allwood et al . (2007), mais également Tellier et al . (2013).

Donc, une fois notre schéma et notre guide d'annotation conçus (cf. grille de réception de la rétroaction corrective), un premier codage (cf. 6.2.4) de la séance 3 d'Adèle, Alannah, Catriona a été réalisé par deux chercheuses (Sylvie Thouësny et moi-même). Les divergences obtenues (47,06% pour 23 rétroactions) nous ont amenée à comparer nos résultats, affiner notre grille et à soumettre la nouvelle version à un troisième annotateur « naïf » (Tellier, 2014 : 20) c'est-à-dire à un assistant de recherche en master 2 n'ayant pas participé au projet

de recherche. Nous avons ainsi obtenu un taux de codage commun assez satisfaisant (88,24% ; N=23), ce qui a permis de valider notre grille de réception de la rétroaction corrective.

6.2.4 Codage du corpus

Cette étape est cruciale pour l'organisation du corpus car elle permet ensuite au chercheur d'interroger facilement ce dernier. En effet, il s'agit dans un premier temps de déconstruire les données et de les transformer en les découpant en les étiquetant à l'aide de nos grilles d'analyse afin d'en tirer du sens comme l'indiquent Mukamurera *et al.* (2006 : 121) :

Comme le note Deslauriers (1991), que le chercheur ait des catégories prédéterminées ou qu'il les laisse émerger, il recourt à deux procédés différents et complémentaires que sont la déconstruction d'abord et ensuite la reconstruction des données. Le codage est l'opération qui aide le chercheur à gérer ces opérations et à converser de façon ordonnée avec un corpus de données. Il consiste à traiter, à transformer par découpage et étiquetage (au moyen des codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens (Deslauriers, 1991 ; Huberman & Miles, 1991, 1994 ; Miles & Huberman, 2003 ; Van der Maren, 1995). (Mukamurera et al., 2006 : 121)

Pour déterminer les séances à coder, nous avons choisi de prendre celles qui avaient été commentées par les enseignants et les apprenants lors de nos entretiens afin de pouvoir trianguler les données (cf. 6.1.2 et 6.1.3). Dans un premier temps, nous avons codé 8 séances contenant 140 rétroactions correctives pour faire repérer certains phénomènes grâce à un comptage de ceux-ci et pour avoir un point de vue quantitatif¹⁴⁴ de la rétroaction corrective puis, nous avons codé 5 séances pour faire une analyse qualitative de cette dernière. Dans un premier temps, nous souhaitions connaître le lien existant entre l'émission de la rétroaction corrective par les enseignants pendant les séances, sa réception par les apprenants et la rétroaction corrective asynchrone (commentaires fournis dans le bilan multimodal). Nous partions de l'hypothèse que les enseignants reprenaient dans leurs bilans soit une partie des erreurs des apprenants qu'ils n'avaient pas traitées pendant la séance, soit celles qui ne semblaient pas (ou mal) avoir été perçues par les apprenants et qui n'avaient pas entraîné une

¹⁴⁴ Par point de vue « quantitatif » nous faisons référence à des « quantités » et non à une étude statistique de certains phénomènes comprenant un calcul de la fiabilité de tests (*test reliability*), comme dans l'étude de Monteiro (2014 : 62) par exemple. Nous restons toujours dans une approche qualitative en ce sens et non statistique et quantitative.

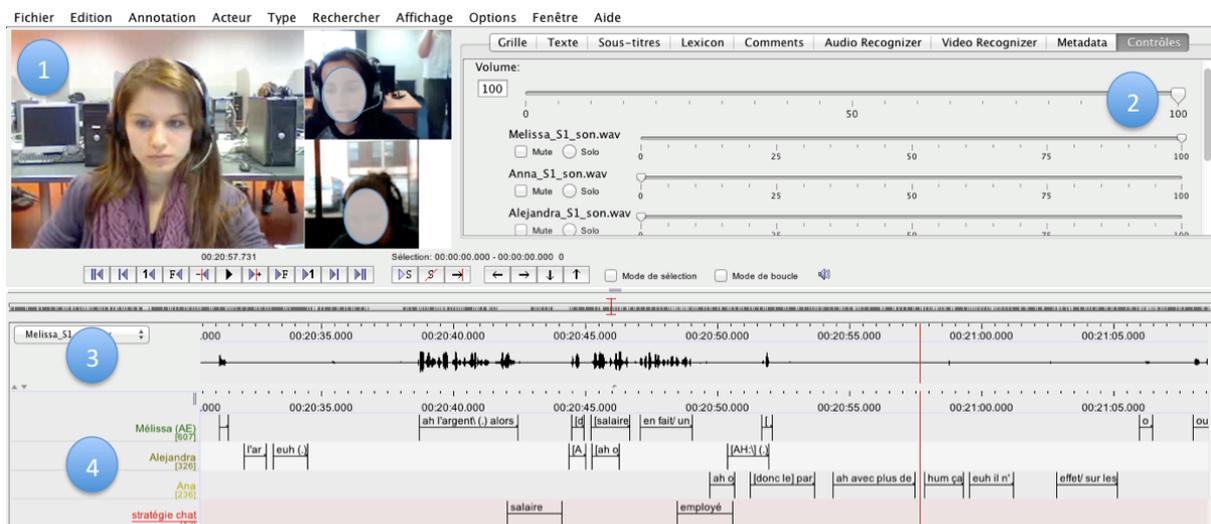
production conforme à la norme attendue au cours de l'interaction. Pour ce faire, nous avons codé les interactions (cf. 6.2.4.1) et les bilans (cf. 6.2.4.2) en utilisant les grilles d'analyse présentées précédemment.

6.2.4.1 Codage des interactions

Nous avons utilisé le logiciel multimodal ELAN (Sloetjes et Wittenburg, 2008) ci-dessous pour coder les séances dans une perspective multimodale. Ce logiciel propose différents espaces (cf. Capture écran 13) :

- 1/ une fenêtre permettant de voir des extraits vidéo¹⁴⁵ de la séance
- 2/ une fenêtre de contrôles offrant de nombreuses possibilités (gestion des différentes pistes de son, du texte transcrit, des différentes annotations).
- 3/ la bande son de l'interaction
- 4/ les pistes d'annotations : dans la capture ci-dessus, il s'agit de la transcription du verbal de chaque participant (Mélissa, Alejandra, Anna ; lignes 1 à 3) et la transcription du clavardage (ligne 4).

Capture écran 13 : logiciel d'annotation multimodale ELAN



Dans un premier temps (et pour chacune des 8 séances analysées), le verbal de chaque participant a été transcrit avec la convention ICOR (cf. image ci-dessus). Nous avons ensuite isolé les séquences de rétroaction corrective sur le modèle de Varonis and Gass (1985) : l'apprenant fait une erreur perçue par l'enseignant qui émet un feedback correctif synchrone

¹⁴⁵ Le fait d'avoir accès à la vidéo permet une annotation multimodale, c'est-à-dire en utilisant d'autres ressources sémiotiques que le verbal (mimiques faciales, gestes, sourires, etc.)

plus ou moins explicite (de E0 à E7) à laquelle l'apprenant réagit, c'est-à-dire montre des signes de « saisie » de degrés divers (de R0 à R7).

Une fois les différentes rétroactions correctives repérées et en nous appuyant sur nos grilles d'analyse, nous avons indiqué le degré d'émission de la rétroaction corrective, celui de réception des apprenants ainsi que les indices ayant permis de faire ces catégorisations (exemple ci-dessous).

Capture écran 14 : pistes d'annotation sur ELAN

Degré émission du FS [39]	E2	E2	E2	E6	E6
Indices émission FS [39]	le mot à éclaircir est bien signalé mai	demande à Ana	répétition + chat + deman	différence entr	donne
Degré réception FS Ana [23]		R6			
Indices réception Ana [18]		reformule sa qu			
Degré réception FS Alejandra [15]	R4		R4	R3	R3
Indices réception Alejandra [21]	demande une clarification (elle écout)		demande clarification "qu	montre qu'elle	feedb
Temporalité du feedback [24]	synchrone + asynchrone	synchrone + asy	synchrone + asynchrone	synchrone + a	synchr
Numéro du FS (FS1-Mé-1 à n) [17]	FA(1)-Mé-AI-6(+) FS-Mé-An-4	FA(1)-Mé-AI-6(+)	FA(1)-Mé-AI-6(+) FS(1)-M	FA(1)-Mé-AI-5	FA(1)-

Dans l'exemple ci-dessus, nous pouvons observer 8 pistes d'annotation : les deux premières correspondent au degré d'émission de la rétroaction corrective et aux indices correspondants. Les 4 suivantes correspondent aux degrés de réception de la rétroaction corrective pour chaque apprenante et les indices ayant permis leur catégorisation. Les deux dernières lignes correspondent à la temporalité du feedback et au numéro de celui-ci permettant de le retrouver dans notre corpus (cf. 6.2.4.2).

Nous avons également utilisé la grille d'émission de la rétroaction corrective pour coder celle contenue dans les bilans multimodaux.

6.2.4.2 Codage des bilans multimodaux

Nous avons proposé une numérotation des rétroactions correctives afin de pouvoir les retrouver dans nos séances, et le plus facilement possible, lorsque nous voudrions interroger notre corpus. Nous avons indiqué FS un feedback correctif synchrone et FA un feedback correctif asynchrone. Puis nous avons indiqué entre parenthèses le numéro de la séance, les deux premières lettres de l'enseignant et les deux premières lettres de l'apprenant à qui était destinée la rétroaction corrective. Nous avons ensuite numéroté les FS dans l'ordre d'apparition dans la séance ou dans le bilan. Nous donnons un exemple de ce codage pour un extrait de bilan multimodal (Extrait de bilan multimodal 3 ci-dessous). Les deux premières colonnes représentent le bilan multimodal tel qu'il a été réalisé par l'enseignante ; dans la troisième colonne, nous avons indiqué le numéro de la rétroaction corrective ; dans la

quatrième colonne, nous avons indiqué le degré d'émission de la rétroaction corrective (E7) et dans la cinquième colonne les indices correspondant à notre catégorisation.

Extrait de bilan multimodal 3 : réalisé par l'enseignante Samia pour l'apprenant Sean (séance 1)

Type de bloc	Comments	Numéro FB	Degré émission FA	Indices émission
Titre	Prononciation			
Vidéo	Le patron est grand et intimidant. Quelqu'un d'intimidant c'est quelqu'un qui impressionne une autre personne. Alors que quelqu'un d'intimidé c'est une personne qui est impressionnée par une autre personne.	FA(1)-Sa-Se-1	E7	signalement de l'erreur dans la vidéo et explication métalinguistique + correction phonétique (audio)
Audio	Voilà ça peut peut-être t'aider pour la prononciation :)	FA(1)-Sa-Se-2		

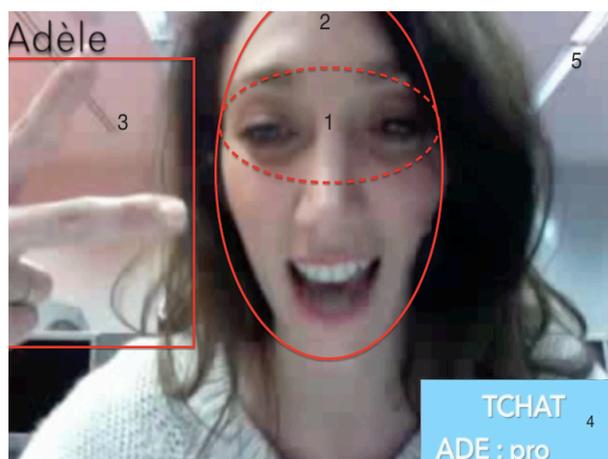
Exemple dans l'Extrait de bilan multimodal 3 ci-dessus : FA(1)-Sa-Se-1 = feedback asynchrone émis dans la séance 1 par l'enseignante Samia pour l'apprenant Sean

Une fois, les 8 séances annotées, nous avons fait une première analyse générale du lien entre l'émission et la réception du feedback correctif en interrogeant notre corpus grâce au codage, tri et classement des données que nous avons réalisés (cf. annexe 14).

Dans un deuxième temps (section ci-dessous), nous avons utilisé une analyse qualitative de cinq interactions pour mettre au jour les liens entre les ressources sémiotiques utilisées par les participants dans la coconstruction des interactions synchrones et asynchrones et leurs effets en termes de posture corrective de l'enseignante, de distribution de la parole, de mémorabilité

3.2.1. Nous avons utilisé le cadre de Norris (2004) qui parle de « densité modale » (cf. 3.2.1) pour comprendre les relations existant entre les différentes modalités utilisées par les participants dans des « actions de haut niveau » (par exemple, les rétroactions correctives) entendues comme des actions complexes par opposition aux actions de « bas niveau » (par exemple, un geste, un regard ou une mimique faciale). Nous avons également utilisé les « quatre zones d'expressivité » de Guichon (2017 : 37, ci-dessous) que nous avons adaptées pour caractériser la saillance d'une rétroaction corrective fournie par les enseignants dans les interactions synchrones.

Figure 13 : zones permettant la fourniture d'une rétroaction corrective synchrone en ligne (adaptée des « quatre zones d'expressivité » de Guichon, 2017 : 37)



Dans une analyse qualitative, nous avons analysé les trois phases de la parenthèse corrective (ouverture – rétroaction corrective - clôture) en nous appuyant sur le modèle de Varonis et Gass (1985) en prenant en compte certaines ressources sémiotiques issues des cinq zones représentées dans la Figure 13 ci-dessus, c'est-à-dire :

- zone 1. le regard : écran/hors écran ;
- zone 2. les mimiques faciales (mouvements des sourcils, sourires, mouvements de bouche) et les mouvements de la tête (inclinaison et hochements) ;
- zone 3. les gestes et la proxémie (rapprochement ou éloignement par rapport à l'écran)
- zone 4. le textuel par le biais du clavardage ;
- zone 5. le hors champ : une partie du contexte dans lequel s'effectuent les interactions (laboratoire de langue, autres participants).

Bien sûr, ces ressources ont été analysées en relation avec le verbal¹⁴⁶ contenu dans la parole des participants mais également en prenant en compte la rétroaction corrective asynchrone contenue dans les bilans. Nous avons de nouveau utilisé le logiciel d'annotation multimodal ELAN pour coder les séquences de rétroaction corrective et les analyser.

Une fois le corpus codé, les analyses qualitatives et le comptage réalisés, nous avons mené une réflexion sur la manière de représenter puis de diffuser nos données scientifiques en SHS, réflexion qui nous a amenée à proposer un « site compagnon » (cf. 6.3.2.2) pour accompagner notre thèse (section ci-dessous).

¹⁴⁶ En général, lorsqu'on parle de verbal, il s'agit de ce que dit une personne par les canaux oral ou écrit. Il peut donc s'agir, dans une situation d'interactions en ligne, de la parole (voco-verbal) et du clavardage (textuel).

Conclusion intermédiaire : continuums permettant l'étude de la rétroaction corrective

Dans cette section, après avoir explicité notre approche analytique, nous avons détaillé la manière dont nous avons construit nos grilles d'analyses (cf. 6.2.1) et dont nous les avons validées scientifiquement (cf. 6.2.3) afin de les utiliser pour l'étude de 140 séquences de rétroactions correctives comprises dans huit interactions entre des apprentis enseignants et des apprenants ainsi que dans les 12 bilans multimodaux associés aux séances. Nous avons d'ailleurs détaillé la manière dont nous avons codé le corpus en utilisant le logiciel d'annotations multimodales ELAN pour ce faire. Nous rappelons que l'un des apports de notre démarche est de proposer l'analyse des séquences de rétroactions correctives à l'aide de continuums de saillance (cf. Tableau 8 et Tableau 9) correspondant, d'un côté à la densité de la rétroaction corrective et de l'autre et de l'autre à la réaction des apprenants, ce qui rompt avec la majorité des études portant sur la rétroaction corrective utilisant en général des typologies plutôt que des continuum (cf. chapitre 2).

Nous détaillons la réflexion que nous avons menée tout au long de notre travail doctoral et de l'écriture de notre thèse sur la représentation et la diffusion de nos données et de nos analyses. Nous ne nous attacherons pas à l'aspect technique des outils ayant permis ces représentations mais plutôt à l'aspect conceptuel.

6.3 Représentation et diffusion des données et analyses

6.3.1 Les représentations visuelles dans le dispositif rhétorique

Tout au long de notre travail nous avons eu à cœur de proposer différentes représentations visuelles de nos données et analyses correspondant à deux des trois cas selon la catégorisation de Guichon (2016)¹⁴⁷ intitulée « les représentations visuelles dans le dispositif rhétorique : 3 cas » proposée par Guichon :

- *Des représentations visuelles insérées dans un support figé pour fournir un étayage rhétorique dans une argumentation scientifique.*

¹⁴⁷ Catégorisation proposée lors du séminaire doctoral 3MA, propos repris d'une diapositive de Nicolas Guichon.

- *Des représentations visuelles externes sur un support numérique figé (ex : lien vers galerie d'images ou un site non dynamique)*
- *Des représentations visuelles dynamiques intégrées à un support dynamique qui donne la possibilité de manipuler les données et les représentations et d'interagir avec elles. Les visualisations numériques sont parallèles au projet de recherche voire en constituent un des résultats principaux.*

Dans notre thèse, nous proposons donc des schémas, des tableaux, des graphiques, des transcriptions multimodales, des captures d'écran commentées, des photos, etc. en somme des représentations multiples et statiques de nos données. De plus, accompagnant notre thèse, nous proposons un site internet dynamique dans lequel le lecteur aura accès à une sélection d'interactions transcrites et anonymisées dont certaines ont été enrichies par notre analyse. Nous y donnons à voir aussi deux trajectoires d'une rétroaction corrective pluri-temporelle en ligne, concept que nous avons détaillé dans notre partie théorie (cf. 3.3) et dans notre troisième partie correspondant à nos analyses et résultats (cf. 9.1)¹⁴⁸. Cette volonté s'inscrit dans une réflexion plus générale sur la représentation et la diffusion des données scientifiques en SHS (cf. section ci-dessous).

6.3.2 Visualisation et diffusion de données scientifiques en SHS

La visualisation des données est un enjeu important dans la publication scientifique en SHS et notamment au sein du laboratoire ICAR. Nous entendons par visualisation, le fait de « rendre visible, de façon matérielle l'action et les effets d'un phénomène » (Larousse en ligne), c'est-à-dire le processus pour rendre un phénomène visible. Ainsi, les « Ateliers des Humanités Numériques »¹⁴⁹ proposent de faire le lien entre l'informatique et les sciences humaines pour interpréter et rendre visibles des corpus. Avec l'aide de la « Cellule Corpus Complexe » (CCC), nous avons mené des réflexions sur les modes et formats de diffusion des données de notre recherche issue d'un corpus multimodal que nous présentons ci-dessous.

¹⁴⁸ Il s'agit de rendre visibles deux trajectoires différentes du traitement d'une même erreur de prononciation dans deux trinômes différents. En comparant ces séquences de rétroaction corrective pluri-temporelles en ligne, notre but est de montrer au lecteur les effets de l'utilisation de certaines ressources multimodales dans la coconstruction de l'interaction.

¹⁴⁹ « Il s'agit d'articuler les problématiques et les méthodes des SHS, de la statistique et de l'informatique, pour élaborer, analyser, interpréter socialement et techniquement des corpus numériques. » (site internet ENS : <http://www.ens.fr/actualites/decouvrez-le-parcours-humanites-numeriques-l-ens>)

Nous nous inscrivons dans une démarche (ou plutôt un questionnement) actuel¹⁵⁰ qui consiste à proposer/tester de nouveaux formats numériques pour la diffusion de la recherche en SHS.

6.3.2.1 Mode de pensée et format de publication scientifique

Ce petit rappel « historique » se veut non exhaustif mais a pour but de montrer quelques inventions qui ont ouvert les portes à de nouveaux types de publications scientifiques. Depuis le premier livre imprimé en Europe (la Bible de Gutenberg) en 1455, le format papier a été dominant pendant de nombreuses années. Dans sa forme aboutie, c'est-à-dire publiée, le livre (ou l'article scientifique dans notre cas) « contraint » le lecteur à suivre la pensée de l'auteur de manière linéaire. Or, dans les années 60-70, dans le monde de l'édition papier, un nouveau genre de romans est apparu en France : « les livres dont vous êtes le héros » qui avaient pour caractéristique d'être interactifs, le déroulement de l'histoire dépendant des choix du lecteur¹⁵¹. Étrangement, cela correspondait également au moment où le premier hyperlien (ou lien hypertexte) voyait le jour. Ce dernier, inventé par Ted Nelson en 1965 permet de passer d'une page Web à une autre en un clic. Il semblerait donc que cela corresponde à une époque où les auteurs autant que les lecteurs étaient enclins à expérimenter un autre type de lecture, non linéaire, plus proche de la pensée, mettant en valeur les processus d'élaboration de celle-ci plutôt que ses produits.

En ce qui concerne les publications scientifiques aujourd'hui, plusieurs questions se posent. Nous rejoignons Delmotte (2009 : 55) qui s'interroge : « quelle a été la norme de communication entre scientifiques dans les sciences humaines et sociales jusqu'à présent et comment s'organise sa mise en forme sur les supports du livre qui ont été les vecteurs de sa diffusion ? Que deviennent ces normes lors de la diffusion numérique entre scientifiques ? »

Les sciences de l'information et de la communication se sont attachées à trouver de nouvelles formes de visualisation des données. Delmotte (2007 ; 2009) questionne les formes que prend l'argumentation scientifique en Sciences Humaines dans les nouvelles formes d'édition numérique. Dans son article de 2009 intitulé, « Publications scientifiques en sciences

¹⁵⁰ Par exemple, Ledeuff (2014) propose de faire évoluer l'article scientifique suivant une logique du transmédia.

¹⁵¹ « Les livres-jeux sont des livres dont les paragraphes sont numérotés. À la fin de la lecture d'un paragraphe, le lecteur a le choix entre plusieurs possibilités, représentant les actions du personnage qu'il incarne. Ces possibilités renvoient à d'autres paragraphes, qui développent les conséquences des choix du lecteur. Les paragraphes ne sont donc pas lus dans l'ordre des numéros, et chaque lecteur ne lira pas les mêmes paragraphes, puisqu'il ne fera pas les mêmes choix. » (source Wikipédia)

humaines. L'argumentation dans l'accès aux savoirs dans l'édition numérique » qui a été révélateur pour notre recherche¹⁵², Delmotte indique que le type de support a un effet sur la forme de communication scientifique voire sur le mode de raisonnement lui-même. Dans sa recherche, elle montre qu'il s'agit dans la majorité des cas d'une transposition du format papier sur un espace numérique.

Si l'on cherche quelle est la norme de communication établie depuis des siècles, on peut établir que les discours en SHS sont des objets réglés par le système rhétorique (Delmotte, 2007). L'édition numérique est fréquemment présentée comme une « révolution », cependant elle semble marquée par la tradition rhétorique qui est transposée sur les portails institutionnels de diffusion de ressources électroniques. (Delmotte, 2009 : 54)

Ainsi, l'art de la rhétorique qui était l'apanage d'une recherche destinée à être publiée sur un support papier (dans des journaux, revues ou livres), résiste face à l'édition numérique. Pendant de nombreuses années, l'usage le plus courant a été de transposer un texte papier en format numérique (en général le format PDF) sans tirer profit des possibilités de ce dernier (tels que le lien hypertexte par exemple). De plus, l'amélioration des techniques et la numérisation à grande échelle a accentué ce mouvement en « figeant » des textes papier dans le digital¹⁵³. Puis, les SHS ont développé d'autres types de projets permettant de s'adapter aux besoins des chercheurs pour diffuser de manière efficace les savoirs grâce notamment au *Text Encoding Initiative*¹⁵⁴ (TEI) dans les années 80. Cette technologie permet d'apporter de la valeur ajoutée au texte numérique en y incluant des métadonnées très utiles pour l'archivage de ces derniers, leur consultation et la création de bibliographies. De plus, le TEI facilite la structuration et la navigation des textes grâce à de nombreuses possibilités telles que des notes de bas de page, titres et sommaire interactifs, liens hypertextes dans le corps du texte, etc. D'ailleurs, Lyon 2 a tiré profit de ces avancées en étant l'une des premières universités à

¹⁵² Nous renvoyons le lecteur à la consultation du très intéressant article de Delmotte (2009) afin de voir l'ensemble des formats ayant eu un effet sur les publications. Nous ne retiendrons, dans notre partie méthodologie, que les étapes dont nous nous sommes inspirée dans la construction de notre site destiné à présenter nos données et analyses multimodales.

¹⁵³ Parallèlement à cette tendance à transposer les textes scientifiques papier au numérique, nous avons pu observer de grandes évolutions dans les autres domaines notamment grâce à la création de pages internet de plus en plus complexes. Par exemple, nous sommes passés de formats « simples » tels que les blogs à des formats de plus en plus complexes tels que des pages Wiki avec des hyperliens ou des sites contenant de nombreux onglets et liens interactifs et emmenant le lecteur toujours plus loin. Notre « technique de lecture » s'en trouve grandement modifiée mais surtout, cela joue sur notre perception du monde (voir le concept très intéressant d'Ontophanie numérique de Stéphane Vial notamment dans son livre « *L'être et l'écran* », 2013).

¹⁵⁴ « La Text Encoding Initiative (TEI) qui permet, par une utilisation réfléchie de SGML puis ensuite XML et un balisage soigneusement pensé, de transposer n'importe quel ouvrage littéraire, historique etc. en un format numérique qui offrira de la valeur ajoutée par sa publication sur internet. » (Delmotte, 2009 : 67)

proposer de mettre des thèses en ligne¹⁵⁵ dans son projet « cyberthèses/cyberdocs » (Delmotte, 2009 : 69).

On constate donc que nous sommes passés progressivement de textes scientifiques « figés dans le numérique », à des formats de plus en plus complexes grâce à des balisages qui permettent de les structurer. La véritable révolution pour nous a été la proposition issue des travaux de l'archéologue en communication Gardin (1979, 1997) qui présente, pour les publications scientifiques en SHS, un format qui se veut « logiciste »¹⁵⁶ (cf. schéma ci-dessous) appelé *Scientific Constructs and Data* (SCD ; Gardin, 1979), c'est-à-dire un schéma permettant de mettre en valeur la logique, la réflexion en proposant de distinguer la partie narration de la partie raisonnement :

Figure 14 : « schéma logiciste » tiré de Delmotte (2009 : 78)

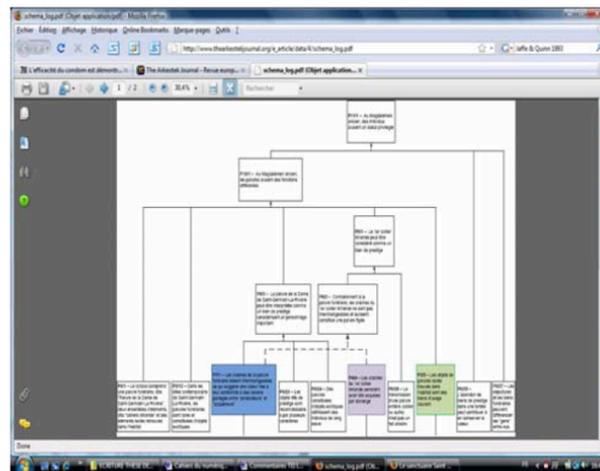


Figure 9. Un « schéma logiciste » qui donne la « pyramide d'inférences »

Dans la figure ci-dessus, Delmotte (*ibid.*) indique que ce format permet « d'avoir recours à « une partie multimédia où apparaîtra le « raisonnement » avec des écrans de lecture dans des niveaux successifs (de quatre à dix « étages » selon les nécessités de transcription de la pensée de l'auteur). ». Ces différents étages se matérialiseront ensuite en ligne au moyen d'une page interactive permettant d'accéder plus facilement au raisonnement de l'auteur.

¹⁵⁵ voir : <http://www.univ-lyon2.fr/bibliotheques/theses-en-ligne-452917.kjsp>

¹⁵⁶ « Attitude de l'esprit qui consiste à privilégier les lois de la logique au point de les appliquer à des domaines étrangers à la logique. » définition tirée de la page du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : <http://www.cnrtl.fr/definition/logiciste>

Cela revient à proposer une « publication hybride » (Delmotte, 2009 : 77) contenant une partie narrative et une partie multimédia navigable ce que nous proposons dans le site compagnon que nous présentons brièvement ci-dessous.

6.3.2.2 Site compagnon de la thèse : dynamique, interactif et multimodal

Notre site compagnon est accessible à l'adresse suivante : <http://julievidal13.free.fr/>



Notre site compagnon propose différentes entrées permettant d'avoir accès à nos données brutes ou analysées. La Figure 15 représente une capture écran du « schéma logiciste¹⁵⁷ » de notre étude permettant d'accéder à nos données mais aussi, proposant de mettre en évidence notre raisonnement en explicitant les différents outils, grains d'analyses et méthodes appliqués à notre corpus.

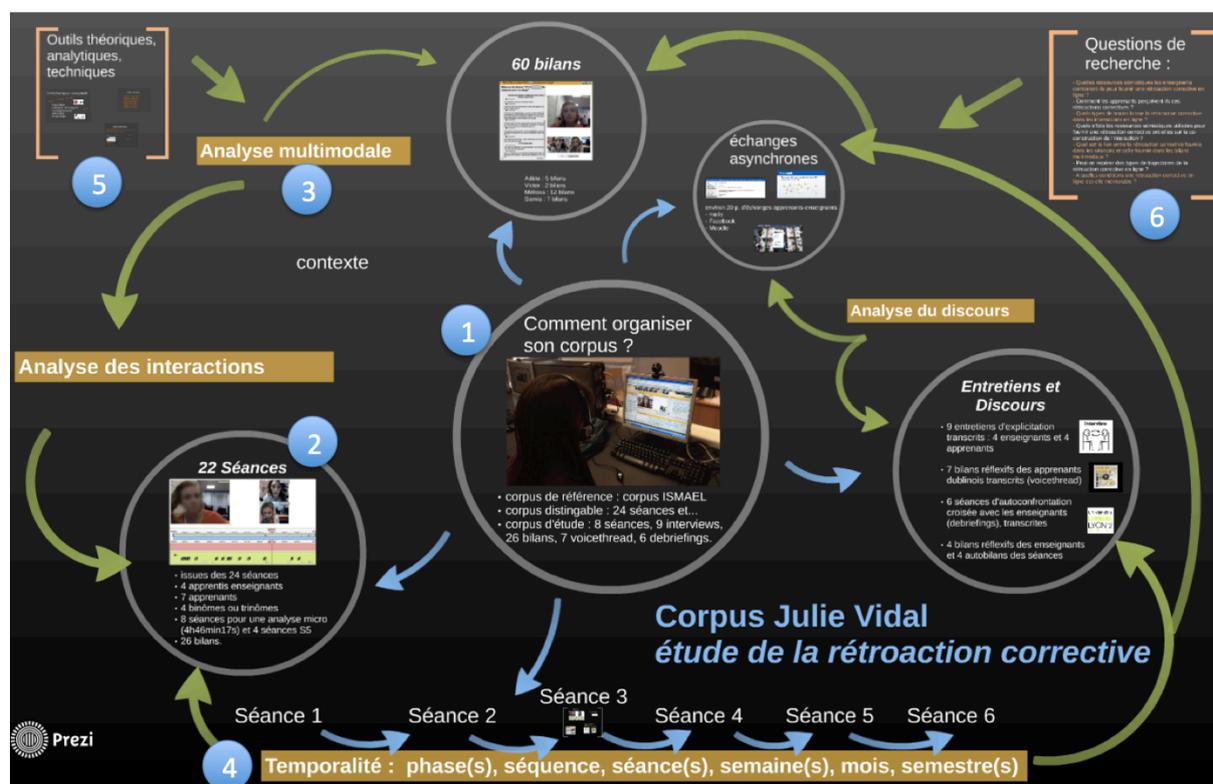


http://julievidal13.free.fr/?page_id=36 ou



¹⁵⁷ Schéma dynamique et multimodal que nous proposons en nous inspirant des travaux dont nous avons parlé précédemment et qui a pour but de mettre en valeur les liens entre nos données et les stratégies et techniques utilisées pour leur analyse.

Figure 15 : « schéma logiciste » pour l'analyse de la rétroaction corrective en ligne dans corpus multimodal



Ce « schéma logiciste » pour l'analyse de la rétroaction corrective en ligne dans un corpus multimodal permet de « rentrer » dans notre corpus de plusieurs manières, c'est-à-dire par :

1. l'ensemble des données composant notre corpus d'étude ;
2. les différentes collections constituées : les interactions en ligne (les séances), les bilans multimodaux, les échanges asynchrones entre les enseignants et les apprenants (mails, Facebook, échanges sur Moodle), les discours des apprenants et des enseignants (débrieftings, Voicethread, entretiens) ;
3. les principaux types d'analyses auxquelles nous avons eu recours pour étudier notre corpus : analyse des interactions, analyse des discours, analyse multimodale ;
4. la temporalité¹⁵⁸ des évènements (dans le sens de Lemke, 2009) ;
5. les outils théoriques, analytiques et techniques utilisés pour analyser notre corpus ;
6. les questions de recherche qui ont émergé au fur et à mesure de notre recherche et auxquelles nous avons répondu en nous référant à nos données.

¹⁵⁸ La temporalité est une unité prise en compte dans une analyse multimodale mais celle-ci prend une place particulière dans notre étude sur la rétroaction corrective en ligne car elle peut être analysée d'un point de vue micro (image, phase, séquence, séance), méso (semestre) ou macro (dans son contexte global de formation interuniversités). Voilà pourquoi nous avons souhaité proposer une entrée par la temporalité dans notre corpus.

Les flèches bleues représentent le corpus d'étude décomposé en collections. Les flèches vertes relient le type d'analyse utilisé et les collections afin de faire le lien entre méthodologie et données. Dans notre schéma logiciste, nous proposons au lecteur d'entrer dans le corpus alternativement par les différentes collections contenant les données de/sur la rétroaction corrective à analyser (bulles bleues), ou d'y entrer par une séance et d'y rattacher l'ensemble des données correspondantes (cf. point 4). Nous avons utilisé le logiciel Prezi qui permet, lors d'une lecture dynamique (cf. <http://julievidal13.free.fr>), de mettre en valeur l'aspect « raisonnement » dans notre recherche car il permet de zoomer et dézoomer sur les différentes parties de notre corpus en montrant ainsi les différents grains d'analyse que nous avons utilisés. Or, « une représentation efficace peut fournir un effet de zoom et dézoom nécessaire pour arriver à des résultats précis sur un échantillon ciblé (Cardon, 2014) » (cité par Severo, 2014). De plus, l'avantage de cet outil de présentation est de montrer également à l'observateur la vision que l'on peut avoir (ou perdre) de notre objet d'étude lorsque l'on passe d'un point de vue macro (contextes institutionnel et socioculturels) à un point de vue méso (semestre) puis micro (interaction) et inversement. Nous pourrions faire une analogie avec l'utilisation d'une longue vue qui permet de voir très nettement des détails lorsqu'on y applique son œil mais qui nous fait également perdre de vue momentanément le reste du contexte (exemple Figure 16).

Figure 16 : point de vue « micro » sur notre corpus au moyen du logiciel Prezi



Nous voyons, sur la Figure 16, que le fait de zoomer sur les séances nous fait perdre de vue le reste des données momentanément. Nous sommes bien consciente que ce sont nos choix qui « définissent et configurent » l'objet étudié lui-même (Mondada, 2003 : 67). Nous avons suivi les recommandations de Blin (2017) qui indique :

Opérer des zooms avant et arrière (Roth, 2001) entre plusieurs niveaux, comme les interactions enregistrées par le système (micro), les séances de débriefing (meso) et le contexte institutionnel et socioculturel (macro) dans lesquels ces séances sont intégrées, permet d'interpréter un énoncé ou une action non seulement en fonction des interactions observées instant par instant mais, sur une échelle de temps de plusieurs secondes ou quelques minutes, mais de les relier à la planification de la séance, aux objectifs d'apprentissage visés par le curriculum des apprenants, aux valeurs sociétales et traits culturels des deux communautés qui interagissent, etc. (Lemke, 2000). (ibid. : 275)

Conclusion intermédiaire : représentations visuelles des données et des niveaux d'analyse

Notre travail, tout au long de cette thèse, a donc été de faire un va et vient constant entre les différents types de données, les différents points de vue et les différents niveaux d'analyse (micro, méso et macro) pour assurer la cohérence de celle-ci. C'est notamment par un travail de représentation des données dans notre thèse mais aussi au cours de la construction du site compagnon accompagnant cette thèse que nous avons pu proposer d'illustrer notre raisonnement et nos analyses mais aussi la représentation, symbolique et par abstraction, de la trajectoire de coconstruction d'une rétroaction corrective par les apprentis enseignants et les apprenants au cours d'interactions en ligne et en langue étrangère, concept que nous avons évoqué dans le chapitre 3.

Un autre questionnement important est survenu lors de la réalisation de ce site concernant le stockage et la pérennisation des données (et surtout des hyperliens). Cette réflexion avait été amorcée au cours de la constitution du corpus ISMAEL avec Nicolas Carel, responsable du "Développement Des Usages Du Numérique Pour L'Enseignement Et Les Savoirs" et de l'"Hébergement Web Et Ingénierie De Données" de l'ENS de Lyon. Il s'agissait de trouver une solution institutionnelle pour stocker des corpus multimodaux (cf. annexe 13). Or, la transition vers les Humanités Numériques est semée d'embûches et, la solution trouvée temporairement a été, pour nous, la création de pages personnelles sur Free avec l'hébergement des vidéos sur les serveurs du laboratoire ICAR. On peut se demander, quelle sera la durée de validité de notre site, non pas du fait de la pérennité des données mais plutôt de celle des hyperliens permettant au lecteur d'y accéder. Comme nous met en garde Develotte (2012), « il peut en effet arriver que disparaissent des données à l'allure pourtant pérenne mais qui ne sont plus désormais accessibles, suite à la fermeture d'un serveur par exemple. »

Synthèse du chapitre 6

Dans cette partie méthodologique, dans le chapitre 4, nous avons décrit de manière détaillée notre contexte d'enseignement et de recherche. Puis, dans le chapitre 5, nous sommes revenus sur la manière dont nous avons observé la rétroaction corrective et dont nous avons recueilli les données et constitué notre corpus d'étude. Dans le chapitre 6, nous avons explicité notre approche analytique et indiqué comment nous l'avons mise en œuvre pour transcrire, coder et analyser notre corpus. Enfin, nous avons explicité la manière dont nous avons envisagé la représentation et la diffusion de nos analyses.

Cette partie composée de trois chapitres avait donc pour but de montrer la manière dont nous avons « reconstruit » nos données pour en extraire du sens :

On sait en effet qu'au moment de l'analyse du corpus de données, le chercheur « qualitatif » est en mode de quête de sens. Non pas du sens commun visible dans l'action ou le discours, mais du sens reconstruit à travers les détours de l'introspection et de l'explicitation de l'implicite du discours des sujets et des zones d'ombre dans l'action. [...] Et ce sens n'est pas directement donné, il émerge à travers l'examen des codes et des blocs de données codés, à travers un travail de mise en liens des différents éléments pour dévoiler les significations qui sont parfois implicites aux données. C'est une entreprise de longue haleine, mais au cours de laquelle le ou les chercheurs peuvent s'appuyer sur un ensemble de stratégies et techniques [...] qui s'avèrent fécondes si elles sont bien utilisées : le comptage, la représentation graphique des données, la construction de matrices, le recours aux analogies et aux théories extérieures à la formulation du problème et enfin la confrontation avec le cadre conceptuel. (Mukamurera et al., 2006 : 115 et 125)

C'est donc à partir des nombreuses stratégies et techniques que nous avons évoquées dans notre partie méthodologie que nous proposons, dans la troisième partie de notre travail, de mettre en lumière les effets et enjeux d'une rétroaction corrective en ligne, dans une perspective multimodale et dans un contexte de télécollaboration interuniversités.

Partie 3

Analyses et résultats

Dans cette partie, nous montrerons comment se coconstruisent des séquences de rétroaction corrective lors de conversations pédagogiques en français langue étrangère entre des apprentis enseignants et des apprenants, conversations ayant lieu sur une plateforme de cours. Pendant les interactions, les apprentis enseignants sont amenés à conduire la conversation avec leur(s) apprenant(s) sur un thème ou une activité prévus en amont tout en gardant un œil vigilant sur la forme du message. Ils doivent permettre aux apprenants de modifier leur production à certains moments pour 1/ éviter les incompréhensions, 2/ les aider à préciser leur pensée, 3/ les aider à proposer un message plus adapté à la norme attendue dans les échanges (le français de l'entreprise). Dans la partie Analyse, notre intention est donc de mettre en évidence, pendant les séquences de rétroaction corrective, l'effet de l'utilisation de certaines ressources sémiotiques sur l'interaction à différentes échelles de temps (pendant les séquences de rétroaction corrective, au cours des séances et dans le bilan asynchrone). Nous chercherons à montrer l'articulation entre multimodalité et temporalité ainsi que leurs effets sur la rétroaction corrective dans l'enseignement du FLE en ligne. C'est dans cet objectif que nous avons choisi d'utiliser une méthodologie d'analyse qualitative basée sur l'approche multimodale et l'analyse des interactions dans une perspective écologique, c'est-à-dire une analyse portant sur des données récoltées avec une faible intervention du chercheur et sur l'ensemble du semestre (cf. 5.2).

Chapitre 7

Temporalités de la rétroaction corrective en ligne

Dans l'environnement en ligne que nous avons décrit précédemment, le temps est interconnecté avec les outils et affordances de la plateforme qui correspondent aux possibilités offertes par l'environnement à une personne afin de réaliser une action (Gibson, 1979 ; Blin, 2016). Nous nous proposons d'étudier la manière dont les participants tirent profit (ou non) de la multimodalité pour coconstruire la rétroaction corrective. De plus, les apprentis enseignants ont la possibilité de fournir une rétroaction corrective à leur(s) apprenant(s) au cours des « conversations pédagogiques » (Guichon et Drissi, 2008) à l'aide de différents modes et ressources sémiotique (verbal, clavardage, mimiques faciales, gestes, etc.). En outre, ils peuvent également poser un marqueur (cf. 5.1.1) pour repérer un moment spécifique de l'interaction (en général, une erreur) et différer la correction en réalisant, à la suite du cours, un bilan multimodal combinant des extraits vidéos de l'interaction, du texte et de l'audio. Ainsi, les apprentis enseignants sont amenés à adapter leur pratique par rapport à un enseignement en face-à-face du fait d'un « mixage temporel » (Weissberg, 1999) complexifié par la technologie.

Dans nos analyses, nous nous appuyerons sur deux types de traces de la rétroaction corrective :

1. les traces primaires laissées sur la plateforme (les extraits vidéo des séances et les bilans multimodaux asynchrones réalisés par les enseignants),
2. des « traces en mémoire » de la rétroaction corrective (cf. 0) que nous avons repérées dans les bilans asynchrones, lors des entretiens avec les participants, ou dans leurs travaux réflexifs de ces derniers (les Voicethread et débriefings). Ces traces sont de trois ordres :
 - des traces sollicitées d'autoconfrontation : le chercheur met l'apprenant ou l'enseignant devant ses actions (ex : les bilans ou des extraits vidéos de la séance) qui lui permettent de revivre à la fois l'interaction, la rétroaction corrective et de les réinterpréter au moment où il les voit).

- Des traces sollicitées d'explicitation : lors des entretiens (débriefting ou entretiens post-cours), les apprenants ou les enseignants vont faire des commentaires libres sur certains passages des interactions et vont spontanément faire référence à un événement qui les a marqués, le revivre (ex : rires et commentaires subjectifs).
- Les traces subjectives du vécu de la séquence et présentes dans les bilans post cours : les enseignants ponctuent leurs commentaires asynchrones de références à la séance soit par des commentaires verbaux (jugements positifs ou négatifs, encouragements, etc.), soit en ajoutant des marques discursives telles que des **émoticônes** (ou *smiley* en anglais), l'utilisation d'exclamations, suspension, onomatopées, etc. En effet, en construisant leurs bilans, les apprentis enseignants revivent également certains moments de l'interaction (notamment les séquences de rétroactions correctives) et modifient par la même occasion la temporalité de ces séquences.

7.1 Interconnexion entre multimodalité et temporalité de la rétroaction corrective

Dans cette première section, nous montrerons qu'une rétroaction corrective peut avoir trois temporalités (synchrone, synchrone + asynchrone et asynchrone seulement). De plus, l'enseignant peut rendre celle-ci plus ou moins saillante en fonction des ressources utilisées. Nous faisons l'hypothèse que, plus une rétroaction corrective est saillante, plus elle aura des effets observables chez les apprenants.

Ainsi, la première partie de cette analyse¹⁵⁹ a pour but :

¹⁵⁹ Ces travaux ont été réalisés en collaboration avec Sylvie Thouesny et ont donné lieu à un article : Vidal, J., et Thouësny, S. (2015). Computer-mediated synchronous and asynchronous corrective feedback provided by trainee teachers to learners of French: a preliminary study. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, et S. Thouësny (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy (pp. 536-542). Dublin: Research-publishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000389>. Article dont la version finale en anglais avait été rédigé par Sylvie Thouësny et dont nous avons traduit et/ou modifié certaines parties en français. Si la structure reste sensiblement la même, nous y avons ajouté des réflexions personnelles du fait de l'évolution de

- 1) d'observer comment les apprentis enseignants répondent, de manière synchrone, asynchrone ou une combinaison des deux temporalités, à une production non conforme des apprenants pendant ou après avoir interagi à l'oral et en français avec eux.
- 2) d'explorer le lien entre le degré de saillance de la rétroaction corrective synchrone émise par les enseignants et les indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants.

Les données observées dans ces deux parties sont issues du corpus multimodal ISMAEL (cf. Guichon *et al.*, 2014) dont une partie a été sélectionnée et organisée dans notre corpus d'étude (cf. synthèse du chapitre 5). Il s'agit de 8 séances en visioconférence incluant 4 enseignants (Mélissa, Victor, Adèle et Samia) et 7 apprenants (Ana, Alejandra, Liam, Alannah, Catriona, Angela, Sean). L'analyse de la rétroaction dans ces séances est couplée avec celle contenue dans 7 bilans asynchrones correspondants aux 8 séances et réalisés après le cours par les enseignants. Ce sont les enseignants qui ont choisi les bilans dont ils souhaitaient parler. Ils devaient sélectionner un bilan qui les satisfaisait le plus et un bilan qui les satisfaisait le moins. Notre but était ainsi d'obtenir des commentaires les plus précis possibles, lors des entretiens, sur les critères qu'ils avaient utilisés (de manière implicite ou explicite) pour les construire au travers de leurs perceptions positives et négatives. Enfin, nous avons croisé ces observations avec les débriefings et les 8 entretiens post-formation recueillant le discours des apprenants et des enseignants sur leur perception des rétroactions correctives contenues dans les bilans (entretien des 4 enseignants et de 5 apprenants). Le Tableau 10 indique de manière synthétique les données sur lesquelles nous nous sommes appuyée dans ce chapitre, pour notre analyse.

Tableau 10 : corpus d'étude du chapitre 7

Apprentis enseignants	 Adèle	 Samia	 Mélissa	 Victor
Apprenants	 Alannah  Catriona	 Angela  Sean	 Ana  Alejandra	 Liam
Séance 1 - Le monde du travail en France (pas enregistrée)		 (30min20s)	 (42min11s)	 (33min25s)
Séance 2 - Expériences professionnelles	 (39min07s)			
Séance 3 - Stage à Reims	 (33min03)		 (38min36s)	
Séance 4 - Gestion du projet		 (35min21s)		 (34min00s)
Légende :				
 vidéo	 transcription du verbal	 bilan multimodal le plus satisfaisant pour les enseignants	 bilan multimodal le moins satisfaisant pour les enseignants	 entretien disponible
 flouté dans les publications (clair dans les présentations)	 débriefing de la séance	 transcriptions	 plan de la séance	 visage
		 visage flouté		

7.1.1 Temporalité de la rétroaction corrective en ligne

7.1.1.1 Réponses des apprentis enseignants aux formes erronées de leurs apprenants

L'une des principales préoccupations des enseignants est de savoir à quel moment fournir une rétroaction corrective sans gêner le flux de la conversation.

Extrait de débriefing 12 : choisir le moment pour fournir une rétroaction corrective

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.

MELISSA : « à ce moment-là, **je pense que c'est pas le moment**, même si on a constaté la faute de grammaire, de lui dire « tu sais pas, voilà en plus tu fais des fautes pas possibles en français », alors voilà après **on peut effectivement le noter et y revenir après.** »

On constate que Nicole et Mélissa s'interrogent sur la temporalité du *feedback* correctif, c'est-à-dire s'il doit arriver tout de suite dans la construction du discours de son apprenante ou s'il doit être différé (différé dans la séquence synchrone ou même différé dans la rétroaction corrective asynchrone). Nicole remarque tout de même qu'il est important de faire « *la petite correction* » ce qui rejoint les observations de Roothoof (2014). Mélissa propose de jouer sur la temporalité pour donner des commentaires à ses apprenantes (« *on peut effectivement le noter et y revenir après* »). Ainsi, dans cette section, nous proposons d'observer quelles temporalités sont utilisées par les apprentis enseignants pour donner du *feedback* en ligne.

Pour ce faire, nous avons analysé 140 séquences de rétroaction corrective au cours de 8 séances synchrones (2 séances pour chaque binôme/trinôme) ainsi que les bilans associés (soit 7 bilans sur 26 réalisés par les 4 enseignants pendant le semestre).

Lors des entretiens avec les enseignants, nous leur avons demandé de choisir le bilan qu'ils trouvaient le plus satisfaisant et le bilan qui leur semblait le moins satisfaisant et de nous les commenter. Nous avons demandé ensuite aux apprenants de commenter les mêmes bilans pour avoir chaque point de vue (apprenant/enseignant) sur les rétroactions correctives. Nous avons eu les commentaires de tous les enseignants mais seulement de 4 apprenants. Nous avons donc choisi les séances et les bilans correspondants aux commentaires à la fois des enseignants et apprenants. Ainsi, nous avons analysé 8 séances (soit 4h46min17s) sur l'ensemble des 22 séances enregistrées (soit 14h53min44s) de ces binômes/trinômes. Cela représente environ 28% de notre corpus d'étude et nous permet d'avoir une première idée de la manière dont les apprentis enseignants et les apprenants gèrent la temporalité des échanges dans la coconstruction des séquences de rétroaction corrective (cf. Tableau 11 ci-dessous). La première colonne du tableau correspond aux apprentis enseignants, les colonnes 2, 3, 4 correspondent au nombre de séquences de rétroactions correctives fournies par ces derniers. La colonne 2 comptabilise les rétroactions correctives uniquement synchrones, la colonne 3 les rétroactions correctives uniquement asynchrones et la colonne 4, les rétroactions correctives pluritemporelles (synchrone + asynchrone). Enfin, la colonne 5 indique le total des séquences de rétroactions correctives fournies par chaque apprenti enseignant sur les 8 séances étudiées.

Tableau 11 : temporalités de la rétroaction corrective fournie par les enseignants (Vidal et Thouésny, 2015 : 539)

Apprentis enseignants	Rétroaction corrective synchrone seulement	Rétroaction corrective asynchrone seulement	Rétroaction corrective pluritemporelle (synchrone + asynchrone)	Total
Adèle	13	3	29	45
Mélissa	6	16	20	42
Samia	9	6	8	23
Victor	17	5	8	30
Total	45 (32,14%)	30 (21,43%)	65 (46,43%)	140 (100%)

Dans le Tableau 11, nous pouvons observer que la rétroaction corrective fournie par les apprentis enseignants, dans notre environnement en ligne et dans les 8 interactions étudiées, est majoritairement pluritemporelle (46,43% de rétroactions synchrone + asynchrone) ou synchrone seulement (32,14%) et qu'un peu moins d'erreurs sont traitées de manière asynchrone seulement (21,43%). De plus, on constate que l'enseignante Adèle, identifie 42 erreurs lors des interactions dont 29 sont traitées de manière pluritemporelle¹⁶⁰ (pendant la séance ainsi qu'avec un commentaire dans le bilan multimodal post-cours). On constate également que Victor, quant à lui, privilégie de ne pas revenir sur une rétroaction fournie en synchrone. En effet, il utilise peu une combinaison de temporalités pour donner des rétroactions correctives. Ces observations vont cependant à l'encontre de son témoignage ci-dessous (cf. Extrait de débriefing 13).

7.1.1.2 Croyances des enseignants en ce qui concerne leurs stratégies correctives

Les entretiens et les débriefings avec les apprentis enseignants révèlent que leurs croyances en ce qui concerne leurs stratégies correctives ne correspondent pas toujours avec leurs pratiques. Par exemple, Victor affirme, en réponse à l'une de ses camarades, qu'il est

¹⁶⁰ Nous montrerons d'ailleurs deux trajectoires de coconstruction d'une rétroaction corrective pluritemporelle dans le dernier chapitre de notre analyse ainsi que les effets de celles-ci sur l'interaction (cf. 9.1).

préférable de ne pas interrompre son apprenant pendant la séance en lui donnant du feedback mais qu'il vaut mieux lui donner des commentaires en différé dans le bilan asynchrone.

Extrait de débriefing 13 : intérêt d'une rétroaction corrective asynchrone

Victor : « je pense que le bilan asynchrone est vraiment la chose ... Tu peux pas entrecouper à chaque fois ! »

Or, dans les 2 séances observées, nous comptons 83,24% de feedback synchrone ou pluritemporel par rapport à 16.66% de feedback asynchrone seulement.

Ce paradoxe correspond à ce qu'ont montré de nombreuses études (Junqueira et Payant, 2015 ; Roothoof, 2014 ; Cohen, 2017), c'est-à-dire que les croyances des enseignants en ce qui concerne leurs pratiques et notamment la rétroaction corrective ne correspondent pas toujours à leurs pratiques elles-mêmes. Par exemple, Roothoof (2014) observe que, bien que les enseignants pensent qu'il est important de ne pas couper la production orale des apprenants et préfèrent ne pas corriger une erreur pour ne pas menacer la face des apprenants, ils fournissent un grand nombre de rétroactions correctives pendant les interactions. De plus, d'après leurs témoignages, les enseignants semblent avoir une opinion claire sur le nombre et le type de feedback à fournir à leurs apprenants, alors que leurs pratiques en matière de rétroaction corrective diffèrent de leurs croyances.

Notre étude a donc pour objectif de mettre en évidence les pratiques des apprentis enseignants en termes de rétroaction corrective afin de proposer des pistes didactiques pour aider ces derniers à gérer ces séquences en variant les ressources sémiotiques et les échelles de temps en fonction de l'effet attendu.

Conclusion intermédiaire : temporalités de la rétroaction corrective

Dans cette section, nous venons de mettre au jour trois temporalités de la rétroaction corrective observée au cours de conversations pédagogiques en ligne entre des apprentis enseignants et des apprenants de FLE : synchrone seulement (corrections pendant la « conversation pédagogique »), asynchrone seulement (corrections dans le bilan multimodal) et pluritemporelle (synchrone + asynchrone). Or, il semble que les apprentis enseignants n'aient pas d'idée claire des stratégies qu'ils utilisent pour fournir une rétroaction corrective en ligne. Nous nous proposons de montrer dans la section ci-dessous que ces derniers peuvent

donner du feedback à leurs apprenants à différents degrés *pendant* et *après* l'interaction et l'adapter en fonction des degrés de réactions observables de leur(s) apprenant(s) (cf. 7.2.1, Tableau 9).

7.2 Saillance de la rétroaction corrective et saisie

7.2.1 Réactions des apprenants à la suite d'une rétroaction corrective synchrone

Russel (2009), après avoir fait une revue de la littérature sur le feedback et la connaissance de celui-ci depuis les modèles de Lyster et Ranta (1997), indique qu'il y a toujours un manque en ce qui concerne l'étude dynamique enseignants-apprenants et la manière dont cette dynamique modifie les modèles d'interaction notamment pendant les séquences de rétroaction correctives. En particulier, il y a un manque de recherches portant sur la perception des apprenants en ce qui concerne les tentatives des enseignants de fournir un feedback correctif sur l'oral :

Il y a un grand manque dans la littérature à propos de la relation dynamique étudiant-enseignant et comment cela peut affecter les séquences interactionnelles dans des salles de classe en L2. En particulier, il y a un manque de recherches sur la perception qu'on les apprenants de l'intention de leurs enseignants lors de la fourniture d'une rétroaction corrective sur l'oral des premiers (Russel, 2009 : 27¹⁶¹)

Dans cette section, nous nous attacherons à montrer :

- 1/ les relations entre les feedback correctifs des enseignants et la perception des apprenants (Tableau 11, ci-dessous),
- 2/ la relation dynamique entre les enseignants et les apprenants pour une coconstruction de l'interaction,
- 3/ la perception que les apprenants ont du feedback correctif pluritemporel et la mémorabilité de celui-ci.

¹⁶¹ « There is a large gap in the literature regarding the student and teacher dynamic and how this may affect interactional patterns in L2 classrooms. Specifically, there is a lack of research on learners' perceptions of their teachers' intent as they provide oral corrective feedback to their students. » (Russel, 2009 : 27)

Dans un premier temps, pour montrer la relation entre les *feedback* correctifs et la perception qu'avaient les apprenants de ceux-ci pendant l'interaction, nous avons observé lors de 8 séances, les indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants (cf. Tableau 9), soit les différents degrés de réaction des apprenants suite au feedback correctif fournis par leur enseignant (cf. Tableau 2).

Le Tableau 12 ci-dessous indique le lien entre les degrés d'émission de la rétroaction corrective et ceux de réaction des apprenants d'après les grilles d'analyse que nous avons établies au chapitre 6.2. Nous rappelons que fournir une rétroaction corrective correspond en partie pour les enseignants, au fait d'attirer l'attention des apprenants sur une partie de leur énoncé de manière plus ou moins saillante (cf. 1.2).

Dans les 8 interactions et pour chaque binôme/trinôme d'enseignants-apprenants, nous avons repéré les séquences de rétroaction corrective sur le modèle de Varonis et Gass (1985). Nous avons ensuite observé, quels étaient les indices d'émission de celle-ci et les indices de réactions des apprenants (R0 à R6). Les lignes du tableau correspondent aux degrés d'émissions du feedback et les colonnes aux degrés de réaction des apprenants. La lettre « n » représente le nombre d'occurrences pour chaque degré de rétroaction corrective émise et classée d'une rétroaction corrective discrète à une rétroaction corrective saillante (E0 à E7). Les pourcentages correspondent à la réaction des apprenants suite aux différentes rétroactions correctives (E0 à E7). Ces réactions sont classées de la moins observable à la plus observable en termes d'éveil de la conscience métalinguistique (R0 à R6).

Nous postulons que, plus le feedback était explicite, plus la réaction des apprenants serait visible. Or, ce n'est pas toujours le cas comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous. En effet, ce dernier permet de montrer que la rétroaction corrective laisse des traces dans les séances synchrones à des degrés divers.

Tableau 12 : lien entre le degré d'émission de la rétroaction corrective synchrone et la réaction observable des apprenants (Vidal et Thouésny, 2015 : 540)

	R0	R1	R2	R3	R4	R5	R6
E0 (n=17)	100.00%						
E1 (n=5)	80.00%						20.00%
E2 (n=48)	14.58%	8.33%	6.25%	16.67%	6.25%	27.08%	20.83%
E3 (n=0)							
E4 (n=0)							
E5 (n=0)							
E6 (n=37)	2.70%	2.70%		18.92%		10.81%	64.86%
E7 (n=3)							100.00%

On peut observer dans les séances analysées que, pour l'ensemble des rétroactions de niveau E7 (ligne 8), soit lorsque l'enseignant signale verbalement l'erreur, fournit la forme correcte et donne des explications métalinguistiques pendant l'interaction, l'apprenant a modifié sa production conformément à la norme attendue dans tous les cas. De plus, 5 rétroactions correctives (n=5) ont été fournies au degré E1 (indices paraverbaux seuls), c'est-à-dire que l'enseignant indique à l'apprenant un écart avec la norme attendue à l'aide de mimiques faciales, regard, gestes, ou de la pose d'un marqueur visible mais n'utilise pas le verbal. Ces rétroactions correctives ont donné lieu dans 80% des cas, soit 4 cas sur 5 (ligne 2, colonne 2), à l'absence de signes visibles de réaction par les apprenants (R0) mais dans 20% des cas¹⁶², soit 1 cas sur 5 (ligne 2, colonne 8) à une reformulation correcte de leur énoncé (R6). On peut également noter que les apprentis enseignants ont posé 17 marqueurs (E0) au cours des 8 séances indiquant qu'ils avaient perçu un écart de la production orale de leur apprenant avec la norme attendue et qu'ils avaient l'intention de différer leur feedback correctif pour ne pas interrompre l'apprenant pendant la séance. Ils ont donc ouvert une rétroaction corrective en synchrone avec la pose du marqueur, rétroaction qu'ils poursuivront en asynchrone (cf. 7.2.2, p.220). On peut faire le parallèle avec certaines situations de productions/interactions orales en classe (présentations ou jeux de rôles, par exemple) où l'enseignant informe les apprenants qu'il leur fera des commentaires à la suite de leur production. Ces situations sont encadrées par un contrat didactique indiquant que l'enseignant va faire un retour à l'apprenant et le seul fait que l'enseignant prenne des notes lors de la production orale d'un apprenant va altérer l'environnement cognitif de ce dernier et parfois, avoir pour conséquence une modification de

¹⁶² Certes, nous savons que l'utilisation des pourcentages pour de petits nombres ne permet pas de tirer des résultats généralisables mais cela permet au lecteur d'avoir une idée assez claire des relations entre l'émission d'une rétroaction corrective et la réaction de l'apprenant suite à celle-ci.

sa production. Finalement, la modification de l'environnement perceptuel de l'apprenant permettrait, dans certains cas, une modification de sa production orale. D'ailleurs, nous pouvons également observer que, dans les 8 séances étudiées, presque la moitié des rétroactions correctives ont été émises au degré 2 (E2), soit une correction indirecte sans signalement de l'erreur qui a eu pour effet, d'éveiller la conscience métalinguistique des apprenants à différents degrés (de R0 à R6).

Les résultats ci-dessus permettent de montrer qu'il n'y a pas de rétroactions correctives efficaces (ou non) qui permettrait à l'apprenant de réduire l'écart avec la norme attendue mais plutôt un panel de rétroactions correctives qui participent, si ce n'est à la modification de la production langagière des apprenants, du moins à l'éveil de sa conscience métalinguistique. En effet, on pourrait penser que pour qu'il y ait réinvestissement de la forme correcte à la suite du feedback, il faudrait que celui-ci soit explicite (E6 ou E7) et propose à l'apprenant la forme attendue. Or, d'après Lantolf and Poehner (2011), fournir une rétroaction de manière plus ou moins implicite permettrait de développer le processus d'apprentissage :

Si le but principal de l'enseignement est simplement d'aider les apprenants à arriver à une réponse correcte, alors la rétroaction corrective explicite est certainement un moyen efficace. Cependant, [...] si l'intention est de favoriser leur développement alors les processus doivent être renforcés, comme dans la [zone proximale de développement] (ibid. : 17) ¹⁶³

Cela rejoint les observations de Bange (1996) qui indique que pour développer l'apprentissage, le résultat n'est pas le plus important mais plutôt le travail cognitif engagé :

Ce qui compte pour l'apprentissage n'est pas le résultat correct (par exemple, la conformité de l'énoncé obtenu avec la norme de la langue-cible), mais le travail cognitif auquel l'apprenant est incité en vue de modifier un comportement dans certaines circonstances. Soutenir l'apprentissage (étayer), c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat (Bange, 1996 : 4)

¹⁶³ “if the instructional aim is simply to help learners arrive at a correct response, then explicit feedback is certainly an efficient means. However, [...] if the intention is to promote development then process must be foregrounded, as in the [zone of proximal development]” (Lantolf and Poehner, 2011: 17).

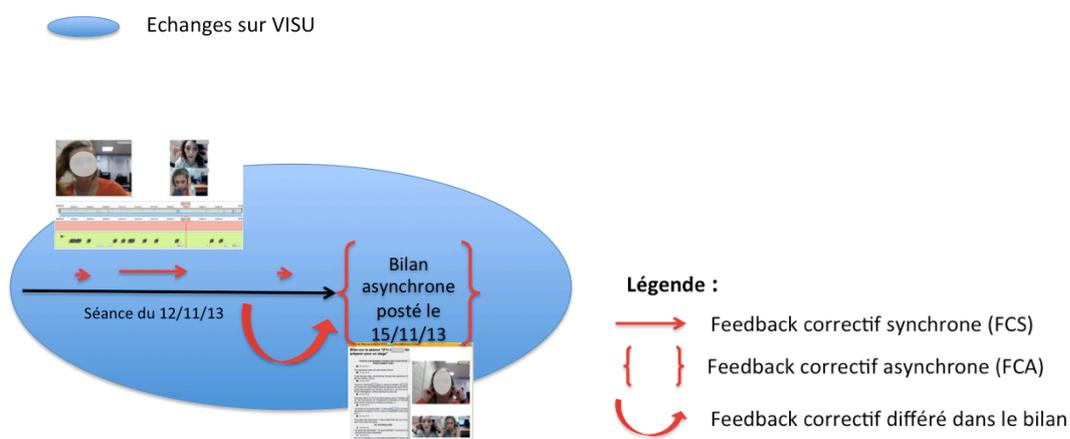
Donc, la fourniture d'une rétroaction corrective à différents degrés ainsi que la modification des processus cognitifs des apprenants sont à prendre en compte dans la coconstruction du discours et le développement des compétences interactionnelles des apprenants en langue étrangère.

Le tableau ci-dessus nous révèle que la coconstruction de la rétroaction corrective par les enseignants et les apprenants pendant la séance se fait par un jeu d'indices mobilisant un large panel de ressources sémiotiques. Dans la partie suivante, nous montrerons comment les enseignants articulent la rétroaction corrective synchrone et celle fournie dans les bilans asynchrones en fonction des indices repérés (ou non) pendant la séance.

7.2.2 Rétroactions correctives pluritemporelles

Dans la partie ci-dessus nous venons de voir qu'il n'y a pas de corrélation systématique entre la saillance de la rétroaction corrective émise par les enseignants et les indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants pendant la séance. Nous nous proposons, dans cette section, d'étudier le lien entre les rétroactions fournies pendant la séance et celles reprises (ou non) dans le bilan multimodal réalisé par les enseignants à la suite des interactions. Nous reprenons dans la Figure 17, le schéma simplifié d'une rétroaction corrective pluritemporelle que nous avons décrite en détail dans notre partie méthodologie (cf. 5.1).

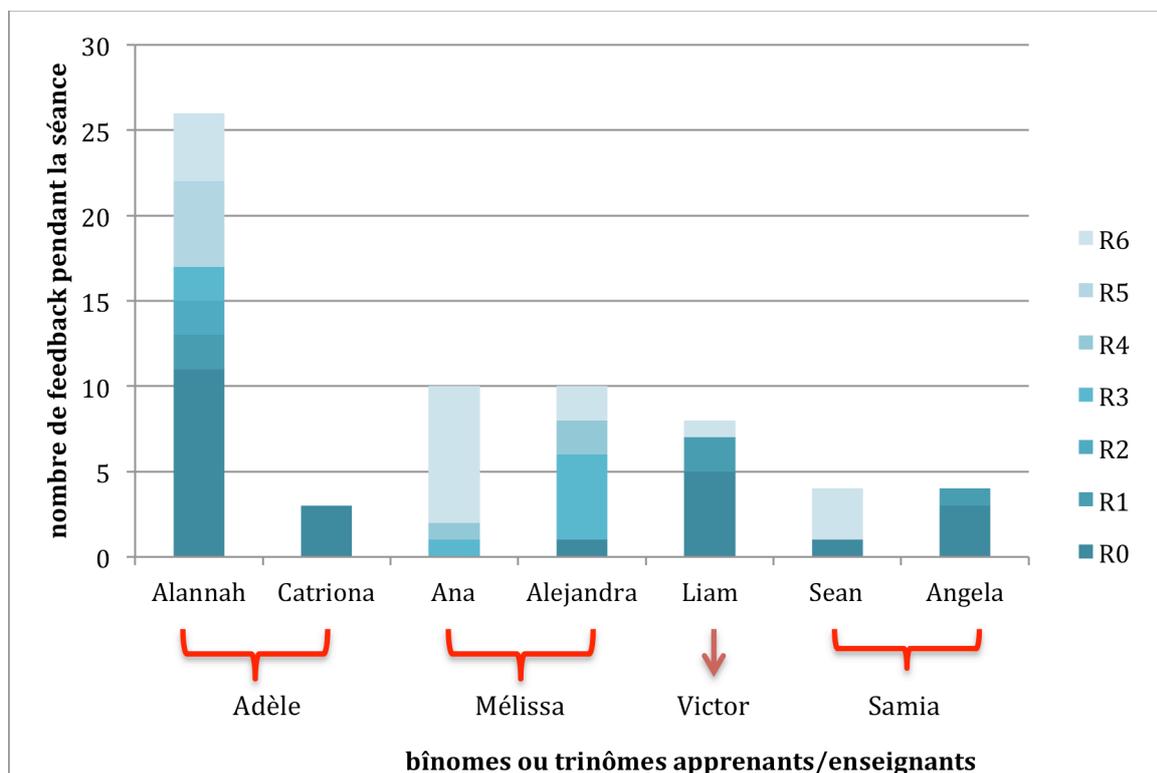
Figure 17 : schématisation simplifiée d'une rétroaction corrective pluritemporelle



Notre intention est de repérer s'il y a un lien entre le degré de réaction des apprenants suite au feedback en synchrone pendant la séance (flèches rouges) et la construction du bilan (parenthèses rouges). Nous partions de l'hypothèse *a priori* que les enseignants reprendraient dans leurs bilans les séquences qui 1/ soit n'avaient pas été perçues par les apprenants, 2/ soit n'avaient pas donné lieu à une modification satisfaisante de l'énoncé de ces derniers.

Le graphique ci-dessous nous montre les degrés de réaction des apprenants suite au feedback synchrone pour chaque erreur reprise par la suite dans les bilans post séance par les enseignants.

Figure 18 : degré de réaction des apprenants suite au feedback correctif synchrone (désormais FCS) pour chaque feedback correctif asynchrone (désormais FCA)



Dans ce graphique, nous pouvons observer dans chaque colonne, le nombre de feedback reçus pendant la séance par chaque apprenant. Les couleurs correspondent aux indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants à la suite d'une rétroaction corrective et sont classés du moins observables (R0, en bleu foncé) au plus observables (R6, en bleu clair). En effet, pour chaque erreur contenue dans le bilan multimodal post-cours, l'enseignant avait déjà émis un feedback pendant la séance plus ou moins perçu par les apprenants. Par exemple, Samia indique des erreurs à Sean qu'il avait apparemment déjà perçues voire corrigées

pendant la séance (cf. Transcription 10 : fournisseur ou boulangère ?) alors que pour Angela, l'enseignante avait fourni des rétroactions correctives pendant la séance qui ne semblent majoritairement pas avoir été prises en compte par l'apprenante. Il est également intéressant de noter que lorsque les apprentis enseignants interagissent avec deux apprenants et lorsqu'ils réalisent des bilans individualisés (Samia et Mélissa), ils émettent un feedback de manière proportionnée à leurs apprenants pendant la séance et sont attentifs à introduire environ le même nombre de commentaires pour chacun dans leur bilan. Adèle, par contre, propose un bilan collectif à ses apprenantes et on s'aperçoit que les erreurs qui sont reportées dans le bilan sont en majorité celles d'Alannah, étudiante qui occupe le plus souvent le *floor* conversationnel (Levine et Scollon, 2004 ; Guichon, 2007) au détriment de celles de Catriona, étudiant plus discrète. Cela montre en partie la difficulté de gérer les interactions et les rétroactions correctives avec plus d'un apprenant.

Mélissa intègre dans ses bilans, en particulier pour Ana, de nombreux feedbacks qui avaient déjà été pris en compte pendant la séance synchrone par l'apprenante à un degré R6. Dans le bilan 3 de Mélissa qu'elle avait choisi de commenter le considérant comme un bilan « satisfaisant » (cf. Tableau 10, p.212), sur les 5 commentaires contenus dans le bilan, 4 ont déjà été reçus avec un degré R6 pendant la séance par Ana car ils correspondent à des mots que cette dernière avait demandé à son enseignante de traduire de l'anglais au français (ex : « *comment on dit en français....* »). On constate que l'enseignante construit un bilan asynchrone basé sur les demandes formulées par son apprenante pendant la séance. Le bilan multimodal servirait donc de renforcement ou d'aide-mémoire dans ces cas-là.

Victor, quant à lui a émis très peu de feedback dans le bilan ainsi que dans les séances bien que n'ayant qu'un apprenant. Il inclut dans le bilan presque uniquement des erreurs qu'il n'aurait pas corrigées pendant la séance synchrone, ce qui correspond cette fois à ce qu'il a indiqué dans l'extrait de son entretien ci-dessous :

Extrait d'entretien 1 : choisir la temporalité de la rétroaction corrective

Victor : « à moins que ce soit une erreur récurrente, ce que je relevais dans la séance, je ne le remettais pas(...) »

Il a donc fait le choix de fournir en priorité un feedback 1/ différé, c'est-à-dire de poser un marqueur pendant la séance pour repérer l'erreur de son apprenant et y revenir grâce au bilan

multimodal afin de ne pas couper le discours de ce dernier ou 2/ asynchrone, c'est-à-dire d'inclure un commentaire dans le bilan en repérant une nouvelle erreur pendant le visionnage de la séance dans le salon de rétrospection (cf. 4.1.1.1).

L'étude des bilans multimodaux asynchrones construits à la suite des 8 séances soulève un certain nombre d'interrogations. En effet, on constate que les apprenants ont parfois indiqué à leurs apprenants des erreurs dans leurs bilans sans les recontextualiser, sans indiquer à quel moment de l'interaction elles avaient eu lieu, ni par qui elles avaient été produites et sans préciser quel avait été le déclencheur. Nous partions donc de l'hypothèse qu'il serait difficile pour les apprenants de comprendre ce type de rétroaction après la séance étant donné que le bilan était en général envoyé le lendemain de la séance ou les jours suivants. Or dans la suite de nos analyses ci-dessous, nous mettrons en évidence qu'une rétroaction corrective peut être implicite dans le bilan multimodal asynchrone et malgré tout être bien perçue par les apprenants.

7.2.2.1 Lien entre la rétroaction corrective synchrone et le bilan multimodal

Dans cette section, nous allons observer le lien existant entre la rétroaction corrective émise par les 4 apprentis enseignants en première intention (pendant l'interaction) et celle contenue ensuite dans les bilans. Nous verrons ensuite si le degré d'explicitation du feedback correctif contenu dans le bilan a un lien avec la réaction des apprenants suite au feedback correctif synchrone et observée pendant les séances. Notre première hypothèse était que les apprentis enseignants reprenaient en général dans les bilans :

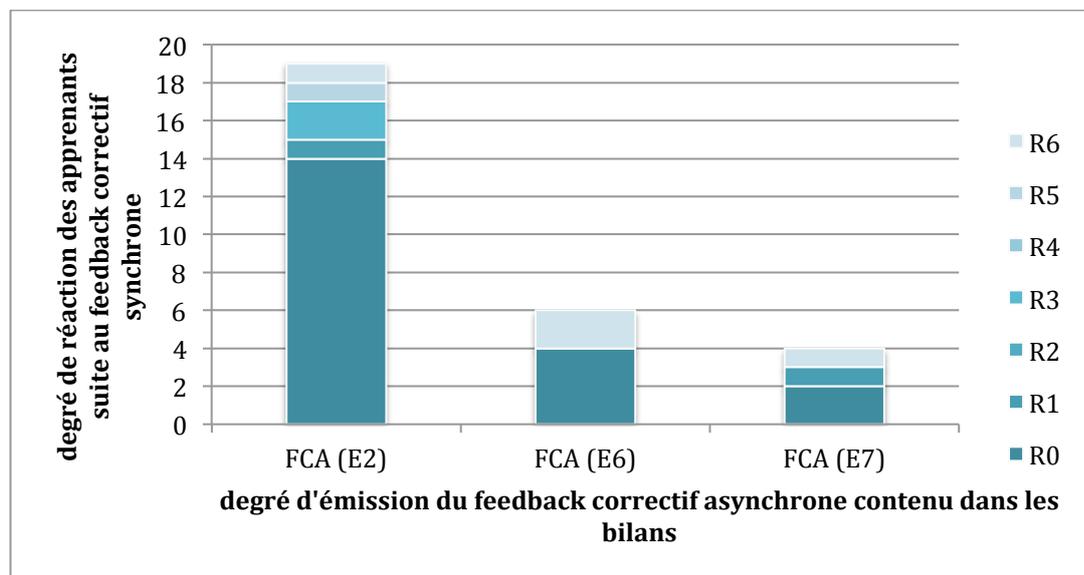
- soit des erreurs qu'ils n'avaient pas indiquées pendant l'interaction,
- soit des erreurs qui n'avaient pas entraîné, pendant la séance, une production langagière des apprenants conforme à la norme attendue (R6).

Pour chaque erreur signalée dans les 7 bilans asynchrones des enseignants, nous avons tout d'abord observé le degré de réaction des apprenants suite à la rétroaction corrective pendant l'interaction afin de voir si les enseignants s'appuyaient sur les indices d'éveil de la conscience métalinguistique de leurs apprenants observés pendant la séance pour construire leur bilan multimodal asynchrone. Nous souhaitons ainsi savoir quelles traces observables avaient laissé les rétroactions pendant la séance. Puis, nous avons croisé ces analyses avec les commentaires des apprenants sur ces mêmes bilans lors des entretiens afin de pratiquer une

triangulation des données comme nous l'avons indiqué dans notre partie méthodologie (cf. 6.1.3). Par cette triangulation, notre but était donc de comprendre quelle avait été la perception des apprenants en ce qui concerne la rétroaction corrective contenue dans les bilans multimodaux asynchrones et par extension, leur perception de la séance. Ainsi nous souhaitons faire le lien entre les traces observables de la rétroaction corrective pendant les séances, dans les bilans multimodaux et dans les commentaires des apprenants afin de comprendre à quelles conditions une séquence de rétroaction corrective pluritemporelle semblait être explicite.

Le tableau ci-dessous nous montre le lien entre le degré d'explicitation de la rétroaction corrective contenue dans le bilan multimodal post-cours et celle émise en première intention pendant la séance¹⁶⁴. Les bâtons correspondent aux feedback correctifs asynchrones (FCA) contenus dans les bilans multimodaux et aux degrés d'explicitation de ces derniers (E2/E6/E7 ; cf. Tableau 4). Les couleurs, du bleu foncé au blanc, correspondent aux degrés de réactions des apprenants suite à la rétroaction corrective fournie par les enseignants pendant les séances synchrones pour les mêmes erreurs.

Figure 19 : degré d'explicitation du feedback correctif asynchrone (FCA) contenu dans les bilans en fonction de la réaction des apprenants pendant la séance



¹⁶⁴ Nous n'avons pas considéré le nombre d'occurrences de la réaction des apprenants suite à la rétroaction corrective synchrone pendant les interactions mais le degré de réaction observable le plus élevé (explicite). Par exemple si, pour une même erreur indiquée dans le bilan, il y a plusieurs degrés d'indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants pendant l'interaction (ex : R0-R6-R2), nous prenons en compte le degré le plus élevé (R6) de la réaction des apprenants dans notre analyse.

Nous pouvons observer (colonne 1) que dans l'ensemble des 7 bilans asynchrones réalisés par les enseignants, les feedback des enseignants qui y sont inclus sont peu explicites d'après notre classification (E2), c'est-à-dire sans contextualisation de l'erreur. Or, on constate que les apprenants n'avaient montré majoritairement pendant la séance soit aucun indice observable d'éveil de la conscience métalinguistique (R0, en bleu foncé) soit un éveil à différents degrés observables de la conscience métalinguistique (R1 à R5, dégradés de bleu) mais ne donnant pas lieu à une reformulation correcte de leur énoncé (*uptake*).

Ce graphique nous montre donc que pour un feedback correctif pluritemporel (synchrone + asynchrone), la rétroaction contenue dans le bilan n'est pas particulièrement explicite (E2) alors que l'apprenant n'a pourtant montré aucun signe d'éveil de la conscience métalinguistique pendant la séance (R0).

Or l'analyse de la rétroaction pluritemporelle ci-dessous, croisée avec le témoignage des apprenants nous permet de comprendre l'effet de l'interconnexion entre la temporalité, les degrés d'émission de la rétroaction corrective et la saisie par les apprenants (cf. théorie).

7.2.2.2 Traces d'une rétroaction corrective pluritemporelle

Dans l'extrait de la séance 3 ci-dessous, l'apprentie enseignante, Adèle demande à Alannah si elle a échangé son CV avec Catriona afin qu'elles se corrigent entre elles. Alannah indique qu'elle a corrigé certains CV mais pas celui de Catriona et hésite lors de la formulation de sa réponse.

Extrait de bilan multimodal 4 : extrait du bilan 3 pour Catriona et Alannah (erreur d'Alannah)

Titre	PETIT POINT SUR LA CONSTRUCTION DES PHRASES
Titre	:)
Audio	"Elle ne fait partie des filles QUE j'ai corrigé."

Dans cet extrait du bilan d'Adèle destiné à ses deux apprenantes, l'enseignante reprend la phrase de l'apprenante en la reformulant de manière correcte (*recast*) et en mettant l'emphasis sur la partie à l'origine du problème (QUE). Elle y ajoute un extrait audio de sa prononciation. On remarque qu'elle n'indique pas à quelle apprenante est destiné le commentaire et ne recontextualise pas l'erreur. Par contre, elle utilise la même stratégie de correction que dans la séance synchrone, qui correspond à reformuler l'énoncé de son apprenante de manière correcte et en introduisant la partie correcte (QUE) en majuscule. Sachant que le bilan était destiné à deux apprenantes, il semblait peu probable que les apprenantes sachent à qui était destiné ce commentaire et à quelle partie de l'interaction il faisait référence. Or, d'après son entretien, Catriona nous a indiqué que lorsqu'elle recevait son bilan, elle n'avait pas de difficulté à se remémorer l'erreur elle-même et à qui le commentaire était destiné.

A la fin du cours, nous avons recueilli le témoignage de 4 apprenants commentant – en situation d'auto-confrontation - les 7 bilans multimodaux de notre corpus réalisés par leurs enseignants. Dans son témoignage, lors de l'observation de l'extrait 1, l'apprenante Catriona indique que la majeure partie du temps, elle estimait savoir, à la réception des bilans multimodaux, à qui étaient adressés les commentaires de l'enseignante et sur quelle(s) erreur(s) ils portaient, bien que cela ne soit pas toujours précisé par l'enseignante.

Extrait d'entretien 2 : mémorabilité de la rétroaction corrective contenue dans les bilans

CATRIONA : on fait le séance mardi je crois, et hum le bilan était quelques jours après donc euh en ce moment-là je souviens hum qu'est-ce que j'ai dit et qu'est-ce qu'Alannah a dit donc c'était... donc hum c'est pas pertinent pour moi hum en ce moment, mais quand j'ai reçu le bilan, oui hum, j'ai comprendre qu'est-ce que... qu'est-ce que c'est le... quel était le faute que j'ai fait ou que Alannah a fait. »

Cette rétroaction correctrice avait donc déjà laissé une trace dans l'interaction synchrone permettant de rendre disponible en mémoire le contexte de l'erreur à la réception du bilan. On peut supposer que, le fait qu'il y ait eu une première émission du feedback pendant la séance et que celle-ci ait éveillé en partie la conscience métalinguistique des apprenants, laisse une *trace en mémoire* chez les apprenants, concept que nous avons évoqué dans le chapitre 1. Lors des entretiens avec les apprenants, il est d'ailleurs ressorti que la temporalité jouait un rôle important dans la perception de l'erreur contenue dans le bilan asynchrone. En effet, comme nous l'avons vu précédemment (cf. Figure 19), un grand nombre d'erreurs dans le bilan n'étaient pas recontextualisées. Or, il semblerait que les apprenants puissent « garder en mémoire » temporairement la rétroaction correctrice du fait que 1/ la plupart des séquences soient pluritemporelles et 2/ le bilan soit envoyé peu de temps après la séance.

Mais qu'en est-il des rétroactions correctrices n'ayant pas laissé de traces dans l'interaction en première intention ?

Dans la partie ci-dessous, nous avons considéré le cas des rétroactions correctrices :

- différées (E0), c'est-à-dire quand l'enseignant pose un marqueur pour revenir ensuite sur l'erreur dans son bilan sans que cette pose soit perceptible par l'apprenant,
- asynchrones (FCA), c'est-à-dire lorsque nous n'avons pas observé de feedback correctif synchrone ni de pose de marqueur indiquant une volonté de différer la rétroaction. Il s'agit en général d'erreurs que les enseignants relèvent lorsqu'ils revoient la séance dans le salon de rétrospection.

Notre intention était d'observer si les apprenants fournissaient un bilan plus explicite à leurs apprenants lorsqu'ils n'étaient pas intervenus pendant la séance pour fournir une rétroaction correctrice.

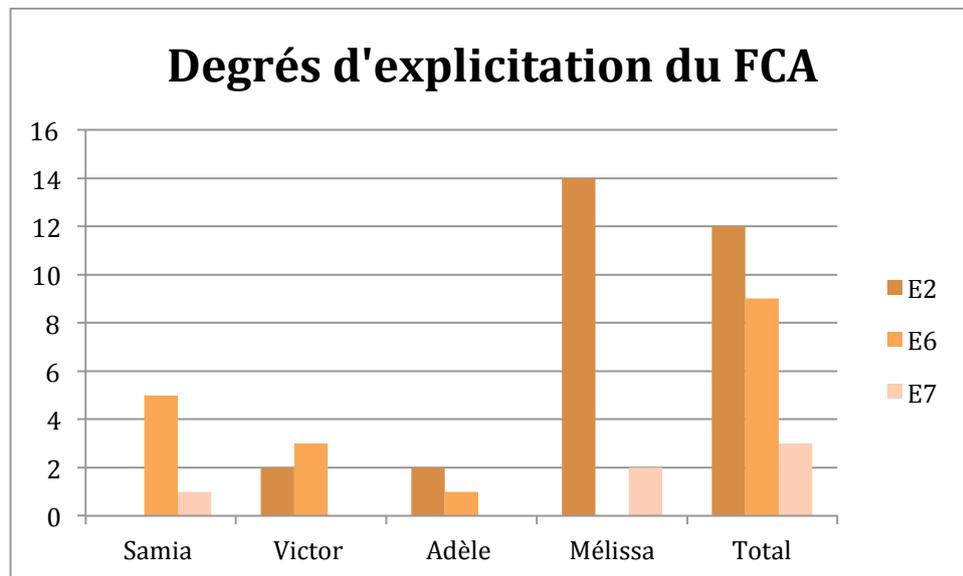
7.2.3 Rétroaction correctrice asynchrone, explicite ?

Nous faisons l'hypothèse que les apprentis enseignants feraient attention à recontextualiser leurs commentaires dans les bilans multimodaux lors de corrections uniquement aynchrones, ce qui n'est pas le cas d'après les résultats du graphique ci-dessous.

Dans le Figure 20, chaque colonne représente le nombre de rétroactions correctrices contenues dans les bilans multimodaux réalisés par chaque enseignant après la séance. Le dégradé de couleur représente le degré d'émission de celles-ci correspondant à nos grilles d'analyses (cf.

Tableau 8). Ainsi, E2 représente une rétroaction corrective indirecte sans signalement d'erreur ni recontextualisation de celle-ci (orange foncé), E6 représente un signalement verbal de l'erreur et une correction directe (orange clair) et E7 représente un signalement verbal de l'erreur, une correction directe et des explications métalinguistiques (rose). Il apparaît que, plus de la moitié des feedbacks correctifs (FCA) émis dans les 7 bilans par les enseignants est de degré E2, c'est-à-dire que ces derniers ne recontextualisent pas les erreurs des apprenants. Il y a quantitativement moins de FCA de degrés E6 et E7 que de degré E2. Il semble donc que les enseignants ne fassent pas systématiquement de différence entre des rétroactions uniquement asynchrones et celles qui sont pluritemporelles pour construire un bilan explicite.

Figure 20 : degré des feedbacks correctifs asynchrones (FCA) émis par les apprentis enseignants dans les bilans multimodaux.



Le graphique nous montre que les enseignantes Adèle et Mélissa (colonnes 3 et 4) émettent des feedback correctifs asynchrones majoritairement à des degrés E2 (correction indirecte sans signalement de l'erreur, couleur orange foncé) bien que leurs apprenants n'aient pas reçu de feedback correctif synchrone en première intention pendant la séance. On a pu observer également que dans son bilan 3, Adèle, a ajouté deux commentaires qui ne sont apparemment pas liés à une erreur de ses apprenantes pendant la séance mais qui tendraient à être à caractère informatif et culturel. Elle a intégré dans ses FCA des informations culturelles en lien avec la thématique traitée (le monde de l'entreprise et les CV).

Mélissa a constaté elle-même (dans l'entretien semidirigé) que son bilan 3 ci-dessous n'était pas satisfaisant.

Extrait de bilan multimodal 5 : extrait du bilan 3 de Mélissa pour Ana

Type de bloc	Comments
Text	Maria, j'ai trouvé que cette séance s'était très bien déroulée, même si la seconde activité était un peu simple pour toi ;) Tu as bien su argumenter ; tu as su réutiliser du vocabulaire vu précédemment ("barman") ; tu as su parler de tes compétences (ce qui va t'être très utile pour la recherche d'un stage et pour passer un entretien d'embauche) ; etc. Tu as un excellent niveau de français. La petite subtilité à laquelle tu dois penser est de bien faire la différence entre le vouvoiement et le tutoiement lorsque tu t'exprimes (mais je sais que ça n'est pas simple...). Essaie de penser dès maintenant au travail final que tu dois rendre à Mme BLIN (le fameux bilan que tu dois rédiger). Nous pouvons le travailler ensemble si tu as des questions :)

C'est d'ailleurs le bilan où elle indique ses erreurs à l'apprenante entre le tu/vous sans donner d'exemples tirés de la séance « *La petite subtilité à laquelle tu dois penser est de bien faire la différence entre le vouvoiement et le tutoiement lorsque tu t'exprimes* ». En effet, ses corrections sont peu repérables parmi les recommandations et encouragements.

Les enseignants, Samia et Victor (colonnes 1 et 2), quant à eux, prennent soin la plupart du temps de recontextualiser leur rétroaction. Cela va dans le sens du témoignage de Samia qui indique qu'elle a acquis des compétences sémiopédagogiques (Rivière et Guichon, 2014) au fur et à mesure de la construction de ses bilans et de ses rétroactions en prenant en compte notamment les retours de ses apprenants. Dans l'un de ses premiers bilans, Samia avait inclus une vidéo contenant l'erreur de son apprenante et avait corrigé directement celle-ci en lui donnant la forme correcte à l'écrit. Or, cette recontextualisation vidéo n'a pas été comprise par son apprenante.

Extrait d'entretien 3 : contextualiser la rétroaction corrective asynchrone

Samia : je lui ai pas expliqué pourquoi j'avais mis cette vidéo, et fin je lui ai balancé son erreur comme ça et elle a pas compris en fait pourquoi j'avais mis cette vidéo, et la séance quand je lui ai demandé « est-ce que tu as des problèmes par rapport à mon bilan » et tout, elle m'a dit « j'ai vu c'est bien, y'a des vidéos, y'a des enregistrements audio, par contre j'ai pas compris à quoi servait la vidéo que t'as mis », et du coup dans les prochains bilans j'explique beaucoup plus [...] dans mes bilans, si c'était à refaire vraiment de contextualiser parce que ça paraît évident fin mais ça l'est pas forcément quoi quand on a un bilan à faire on sait pas trop...

Par la suite, Samia a toujours contextualisé ses rétroactions asynchrones en signalant l'erreur à son apprenante comme nous pouvons le voir dans l'extrait de son bilan multimodal ci-dessous :

Extrait de bilan multimodal 6 : extrait du bilan 4 de Samia pour Angela

Titre	Vocabulaire
Text	Quand je t'ai demandé ce que tu pensais du bilan tu m'as dit : "Je croyais que le bilan était très bien" (<i>recontextualisation</i>) en France on dira : "j'ai trouvé que le bilan était très bien" (<i>correction directe</i>). Ici quand tu utilises "trouver" tu me dis ce que tu as pensé du bilan. (<i>explication métalinguistique</i>)

Enfin, nous rejoignons Rivière et Guichon (*ibid.*) qui indiquent qu'il est important pour les apprentis enseignants de développer des compétences sémiopédagogiques en ligne définies comme « l'utilisation appropriée des ressources sémiotiques et technologiques pour favoriser l'apprentissage » (Rivière et Guichon, *ibid.* ; Guichon, 2013). Nous ajouterions qu'il serait profitable que les apprentis enseignants prennent en compte les indices d'émission de la rétroaction corrective, la temporalité de celle-ci et les réactions des apprenants pour fournir une correction adaptée à ces derniers dans notre environnement en ligne.

Conclusion intermédiaire : adapter sa rétroaction corrective

Dans cette section, nous avons montré que, pour les rétroactions correctives pluritemporelles, les enseignants avaient fourni une rétroaction corrective plus ou moins saillante (E0 à E7) pendant les séances entraînant des réactions des apprenants plus ou moins observables (R0 à R6). Nous ne pouvons cependant pas en tirer de conclusion sur l'efficacité d'un type de rétroaction corrective par rapport à un autre. En outre, nous avons mis en lumière que les rétroactions correctives pouvaient avoir laissé des « traces en mémoire » chez les apprenants pendant la séance synchrone et que, de ce fait, une recontextualisation des erreurs dans les bilans multimodaux n'était pas toujours indispensable. Cependant, nous avons également observé que les apprentis enseignants ne prenaient pas toujours en compte les effets de la rétroaction corrective synchrone pour construire leurs bilans multimodaux asynchrones car ils ne semblent pas faire de distinction entre des rétroactions correctives asynchrones et des rétroactions correctives pluritemporelles. De plus, lors de la construction de leur bilan, les apprentis enseignants, ne semblent pas tenir compte des réactions des apprenants de manière « consciente » ou du moins explicite.

Synthèse du chapitre 7

Dans cette première partie de notre étude, nous venons de montrer que la rétroaction corrective dans notre environnement en ligne peut recouvrir 3 temporalités : synchrone, synchrone + asynchrone ou asynchrone seulement. D'une part, nous avons constaté que la majorité des rétroactions fournies par les apprentis enseignants sur les séances observées étaient pluritemporelles et qu'elles étaient émises de manières plus ou moins saillantes pendant l'interaction. En somme, les enseignants font preuve d'une « **polyfocalisation temporelle** » pour fournir en synchrone ou différer une rétroaction corrective. D'autre part, il semblerait que les enseignants n'aient pas de stratégies clairement définies en matière de fourniture de rétroaction corrective pluritemporelle en ligne et que leurs croyances et leurs pratiques ne soient pas toujours en adéquation. Mettre en lumière ces stratégies, dans une optique de formation, pourrait permettre aux futurs enseignants de les conscientiser.

Nous avons également mis en évidence que les rétroactions correctives laissent des traces dans l'interaction de manière plus ou moins observables du côté des apprenants et que les enseignants pourraient tirer profit de ces indices pour construire leurs bilans multimodaux.

L'analyse des données permet finalement de proposer trois recommandations principales aux enseignants :

- Fournir une rétroaction corrective à différents degrés pendant l'interaction en utilisant les ressources multimodales disponibles en ligne. Il ne semble pas nécessaire dans l'enseignement en ligne de fournir uniquement des rétroactions correctives directes ou saillantes car d'autres rétroactions plus discrètes paraissent concourir également à renforcer les processus d'apprentissage des apprenants par l'éveil de leur conscience métalinguistique.
- S'appuyer sur les temporalités de la rétroaction corrective en ligne pour construire son bilan multimodal de manière plus ou moins explicite. Il apparaît qu'il ne semble pas toujours indispensable de recontextualiser une erreur qui aura laissé des traces dans l'interaction synchrone.

Prendre en compte les indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants pour poursuivre ou compléter la rétroaction corrective en asynchrone.

Chapitre 8

Coconstruction de la rétroaction corrective en ligne

Dans le chapitre précédent et au moyen de grilles d'émission de la rétroaction corrective et de réaction des apprenants, nous avons montré que, tout au long d'une conversation pédagogique en ligne, de nombreuses séquences de corrections avaient lieu permettant d'éveiller la conscience métalinguistique des apprenants à différents degrés.

Or, L'originalité de notre recherche tient du fait que les unités d'analyse que nous avons choisies sont des degrés (cf. Figure 21 et Figure 22) c'est-à-dire qu'il s'agit d'un continuum de saillance entraînant la modification de l'environnement immédiat des interactants lors des séquences de rétroaction correctives.

Figure 21 : degrés d'émission de la rétroaction corrective

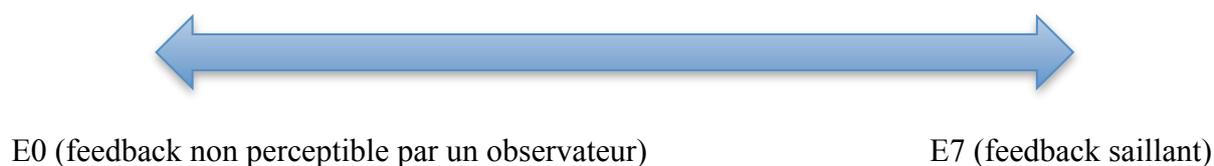
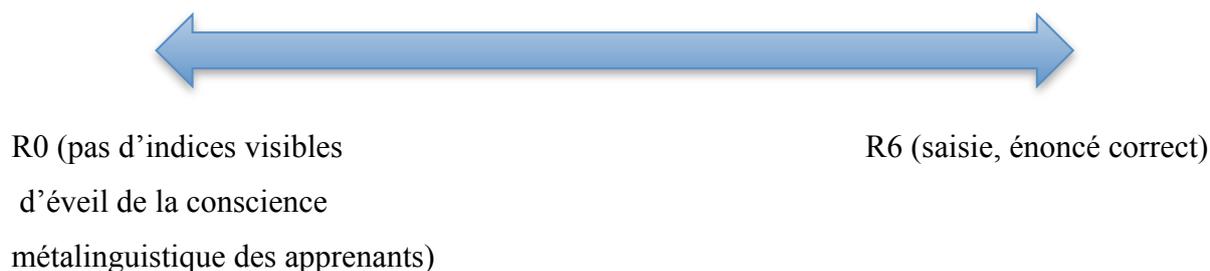


Figure 22 : degrés de réaction des apprenants suite à une rétroaction corrective



Par exemple si nous considérons la rétroaction corrective de niveau E2 correspondant à des corrections indirectes telles que les reformulations, demandes de clarification, répétitions et sollicitations, celles-ci pourront être plus ou moins saillantes en fonction de leur densité modale, c'est-à-dire à la fois si elles sont accompagnées d'un geste, d'une mimique faciale, d'une variation de l'intonation, d'une emphase sur un mot (Tableau 13 et Tableau 14, section 8.2) mais aussi si elles prennent en compte d'autres aspects chez l'apprenant tels que son intérêt pour la forme de la langue, sa motivation, etc (cf. chapitre 2).

Dans ce chapitre¹⁶⁵, nous affinerons donc encore notre analyse en nous basant sur les premiers résultats obtenus dans le chapitre précédent et en décrivant certaines séquences de rétroaction corrective d'un point de vue qualitatif afin de montrer :

- 1/ la manière dont les apprentis enseignants utilisent les ressources sémiotiques et les affordances à leur disposition pour ouvrir, fournir, cloturer une rétroaction corrective au cours d'interactions en ligne et ce, de manière plus ou moins saillante,
- 2/ les effets de l'utilisation de la multimodalité sur la coconstruction de la rétroaction corrective par les enseignants et les apprenants.

8.1 Multimodalité et saillance de la rétroaction corrective synchrone

En situation d'apprentissage en classe et en se focalisant sur le verbal, Lyster et Ranta (1997) ont proposé quatre phases¹⁶⁶ pour illustrer une séquence de traitement de l'erreur. Nous illustrons ces phases à travers l'extrait d'une interaction (Transcription 7) qui porte sur un élément lexical (la prononciation du mot « *employé* ») particulièrement difficile à distinguer de la prononciation du mot *employeur* pour un apprenant anglophone. Dans la séance 5 « Mettre en place un projet », les apprenantes Alannah et Catriona devaient faire des propositions à l'enseignante Adèle afin de l'aider à planifier une campagne marketing pour un projet de camion restaurant dans un quartier « bobo » de Lyon. A ce moment-là de

¹⁶⁵ Ce chapitre reprend en grande partie des travaux menés en collaboration avec Ciara Wigham sur la rétroaction corrective et qui ont donné lieu à la rédaction d'un chapitre intitulé « Fournir des rétroactions en ligne » (Vidal et Wigham, 2017). Certaines réflexions ou commentaires y ont été ajoutés ou ont été modifiés aux vues de l'évolution de notre pensée et nous prenons l'entière responsabilité de ces évolutions et changements.

¹⁶⁶ 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. Il est aussi à noter que dans cette représentation, c'est l'enseignant qui fournit la rétroaction corrective alors que dans notre perspective de coconstruction du discours, un deuxième apprenant peut apporter également une information.

l'interaction, l'apprenante, Alannah, indique qu'il est important de prendre en compte les salaires des *employés* dans le budget et bute sur ce dernier mot.

Transcription 7 : exemple de séquence de rétroaction corrective

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

Dans cet exemple, nous observons un déclencheur dans le premier tour de parole de l'apprenante qui correspond à la production d'un énoncé non conforme à la forme attendue (*employ- euh*). Une rétroaction corrective est proposée 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*).

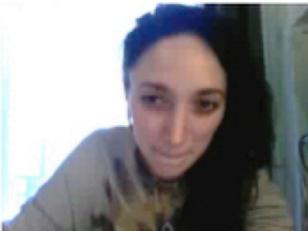
Comme Ricci Bitti et Garotti (2011 : 84) le soulignent, la visioconférence offre aux interactants, à la fois dans la transmission et dans la réception des messages, non seulement la possibilité d'interagir par le biais du canal voco-oral¹⁶⁷ ou du textuel (avec le clavardage) mais également en utilisant 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

¹⁶⁷ 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.

même « séquence de rétroaction corrective » (appelé aussi « parenthèse corrective » ; cf. 2.2.1). Une analyse multimodale de cet extrait montre que l'enseignante émet des indices visuels laissant voir 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 (image a) avant de passer à une phase de rétroaction corrective avec apport d'informations (ligne 3). De même, la phase de clôture de la parenthèse corrective consiste d'abord en 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 8 : exemple de séquence de rétroaction corrective incluant la multimodalité.¹⁶⁸

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

Une analyse prenant en compte la multimodalité fait ressortir qu'il n'y a plus quatre tours de parole verbaux dans cette séquence de rétroaction mais six « tours multimodaux ».

¹⁶⁸ Dans nos transcriptions, nous avons utilisé la convention ICOR et nous avons associé l'image numérotée à la partie du texte correspondant dans la transcription, souligné et numéroté également, afin de donner à voir l'interconnexion des modes.

L'implication de l'enseignante se manifeste donc en trois phases : *l'indice de réception*¹⁶⁹ d'un énoncé non conforme (image a) 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*¹⁷⁰ (image b et ligne 6) correspondant ici à une validation de l'énoncé et une transition pour revenir au sujet de l'échange. Dans ce chapitre, nous proposons d'examiner cette parenthèse corrective en adoptant une perspective qualitative et multimodale explicitée dans la partie méthodologie afin de caractériser les trois phases de la parenthèse corrective (ouverture – rétroaction corrective - clôture).

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 au cours des entretiens individuels conduits à la fin de la formation. Ces discours nous permettent de mettre en lumière leurs difficultés et stratégies pour gérer les séquences de rétroaction corrective. Nous prenons également en compte les commentaires des apprenants indiquant leur perception de ces séquences, commentaires recueillis lors d'entretiens post-formation. Les discours des participants nous permettent renforcer la cohérence de nos analyses comme nous l'avons montré dans la partie méthodologie : « triangulation des données » (cf. 6.1.3).

8.2 Ouvrir la parenthèse de rétroaction corrective

Comme l'ont indiqué de nombreux enseignants en formation, l'une des difficultés dans l'enseignement d'une langue (et notamment d'une langue en ligne) est de donner l'occasion aux apprenants de se corriger ou de s'autocorriger sans toutefois nuire à la fluidité du message voire de l'interaction elle-même et sans menacer leur face (Kerbrat-Orecchioni, 2011). C'est cette difficulté que signale une apprentie enseignante, Samia, lors des séances de débriefings :

¹⁶⁹ Dans les séquences de rétroaction corrective dans notre contexte de conversation pédagogique en ligne, le cas le plus fréquemment rencontré est l'ouverture de la parenthèse corrective par l'enseignante mais il arrive parfois que ce soit un apprenant (dans les binômes) qui soit à l'origine de cette réception d'un énoncé non conforme comme dans la Transcription 10, p. 251.

¹⁷⁰ 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 par exemple). 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 de débriefing 14 : reprise, reformulation ou demande de clarification

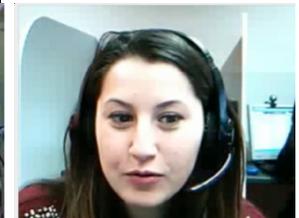
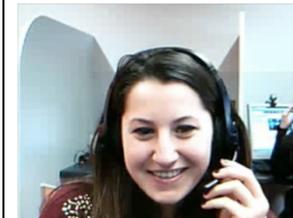
SAMIA : Quand il faisait une erreur dans sa phrase, **sans lui dire euh « non mais là tu t'es trompé »**, **de reprendre en fait sa phrase, en posant une question ou voilà**, entre guillemets en lui faisant comprendre que, qu'il avait fait une petite erreur, et du coup comme je reprenais la formule euh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

Dans Extrait de débriefing 14, l'enseignante fait remarquer qu'elle essayait d'utiliser plusieurs stratégies moins intrusives que la correction directe (Seedhouse, 1997) (évitant de dire « *là tu t'es trompé* ») (pour corriger ses apprenants pendant les conversations pédagogiques. Ces stratégies sont par exemple :

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 « *en lui faisant comprendre que, qu'il avait fait une petite erreur* » afin d'indiquer une erreur à ses apprenants pour leur permettre de la corriger.

Les Tableau 13 et Tableau 14 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 coverbaux qui peuvent renforcer le verbal à certains moments.

Tableau 13 : types de sollicitations lors de la rétroaction corrective

<i>Sollicitation visuelle</i>		<i>Sollicitation voco-verbo-visuelle</i>	
a	b	c	d
			
Mélissa	Adèle	Samia	Samia
ALEJANDRA : eh: vegan <u>y: eh</u> 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: <u>l'es-</u> <u>l'e]ssen[ce\]</u> <i>((Adèle s'approche de l'écran en tendant l'oreille))</i>	ANGELA : final/ SAMIA : <u>le/</u> <i>((Samia lève les sourcils et regarde hors écran))</i>	SAMIA : ((rire)) <u>hein/</u> <i>((Samia, approche sa main du micro semblant vouloir réduire ainsi l'écart avec son apprenante))</i>

Nous pouvons observer dans le Tableau 13 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) :

- ***sollicitation 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 (image a) et pour Adèle, un rapprochement à l'écran, bouche entrouverte qui peut indiquer qu'elle attend une reformulation (image b).

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. Le fait de rendre plus dense une rétroaction corrective indirecte peut la rendre plus saillante et attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de son message comme nous allons le voir ci-dessous.

- ***sollicitation voco-verbo-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 (image c) ou un geste proche du micro pour donner l'impression de se rapprocher de son interlocuteur en s'aidant des moyens techniques à disposition (image d).

Dans le Tableau 14 ci-dessous, nous comparons plusieurs manières de demander des précisions à l'apprenant sur son énoncé dans le but de le faire reformuler :

- La ***demande de clarification focalisée*** porte sur un élément de l'énoncé de l'apprenant (en général un mot) en le rendant repérable et correspond à une demande de précision de l'enseignant sur celui-ci (en ce qui concerne la forme ou le sens). 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.

Ci-dessous (Tableau 14) l'enseignante Adèle, combine des marques de sollicitation visuelle (images a et b) 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 b) 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. L'enseignant y inclut des indications directes d'incompréhension « *j'ai pas compris* » et cette demande a également des degrés de saillance divers.

En effet, ci-dessous (Tableau 14), l'enseignante Mélissa fait un geste vers son casque ce qui a pour effet de renforcer l'effet du verbal (image d) et semble indiquer que l'incompréhension

est techno-centrée, c'est-à-dire liée aux problèmes techniques (Azaoui, 2017) alors que l'enseignant Victor a une position plutôt neutre (image c) et moins saillante car il ne fait pas de gestes et a un regard au centre de l'écran.

Tableau 14 : demande de clarification focalisée vs globale

<i>Demande de clarification focalisée</i>		<i>demande de clarification globale</i>	
a <i>incompréhension</i>	b <i>réflexion</i>	c <i>non thématifiée</i>	d <i>technocentrée</i>
			
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>

En somme, pour manifester son incompréhension, l'enseignant peut avoir recours à une *demande de clarification focalisée* telle que « comment ? » ou « qu'est-ce que c'est ? » portant sur un élément repérable à l'origine de l'erreur (souvent un seul mot) ou à une *demande de clarification globale* « j'ai pas compris » qui correspondrait à une incompréhension portant sur l'ensemble de l'énoncé de l'apprenant.

Dans les exemples proposés, on constate que la présence ou non de ressources coverbales en lien avec le verbal, augmente plus ou moins la saillance d'une sollicitation ou d'une demande de clarification. 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 d'utiliser plusieurs ressources sémiotiques dans le but d'indiquer à l'apprenant l'écart de sa production avec la norme attendue permette de rendre plus ou moins perceptible la phase d'ouverture de la parenthèse corrective.

8.2.1 Vraie ou fausse 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 (2011 : 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 9 ci-dessous, lors d'un jeu de rôle, l'enseignante (Adèle) - la cliente - demande à ses apprenantes (Alannah et Catriona) de lui proposer une campagne marketing pour monter un projet de camion restaurant. Alannah demande à Adèle le montant de son budget pour faire ce qui semble être sa « campagne » publicitaire et a des difficultés pour formuler sa question « *tu connais/ euh euh combien/ d'euros/ pour euh l- euh: les kâp- les kâpèn /* » (ligne 1) :

Transcription 9 : vrai ou fausse incompréhension ?

 <p>(a)</p>	<p>1. ALANNAH : euh tu connais/ euh euh combien/ d'euros/ pour euh l- euh: les kâp- les kâpèn /</p> <p>2. ADÈLE: le[s: (campagnes)/]</p> <p>3. ALANNAH : [l- les kâp-] °les kâpaɹ: euh°</p>
 <p>(b)</p>	<p>4. ((micro pause de 0,4 s))</p>
 <p>(c)</p>	<p>5. ADÈLE: [campagnes/]</p>

L'enseignante, 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 a) puis en

reformulant le mot “campagne” avec une intonation montante pour demander la ratification de sa proposition à Alannah (ligne 2). Cette dernière répète le mot avec une prononciation erronée (ligne 3). Adèle, qui semble douter de la pertinence de cette nouvelle 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 b) puis, elle répète à nouveau le mot “campagne” avec une intonation montante, en se rapprochant légèrement de l’écran tout en tendant l’oreille, ce qui pourrait signifier une demande de clarification (ligne 5, image c). Nous pouvons donc constater que les indices sémiotiques de l’enseignante nous informent sur le type de rétroaction corrective fournie par celle-ci (demande de reformulation puis demande de clarification).

Plus généralement, l’interprétation du chercheur peut varier si ce dernier considère séparément les ressources sémiotiques utilisées (verbal, mimiques faciales, regard, intonation, etc.) ou si, comme c’est le cas dans l’approche multimodale, il prend en compte l’interconnexion entre le verbal et les ressources coverbales. D’ailleurs, dans notre exemple et en se référant uniquement au discours, on pourrait penser que l’enseignante utilise une stratégie de reformulation avec une intonation montante sur le mot « campagne/ » (Transcription 9, image 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 (image c). Cette oreille tendue combinée avec les sourcils froncés et le rapprochement à l’écran (image c) correspondrait en réalité à une demande de clarification et non à une demande de reformulation concernant la phonétique comme nous pouvions le penser dans un premier temps sans porter attention aux indices coverbaux.

Les indices sémiotiques utilisées par l’enseignante semblent indiquer une évolution entre une fausse incompréhension - ayant seulement pour but de pousser l’apprenante à corriger sa prononciation, ce que Py (1989 : 88) qualifie d’intervention à caractère « cosmétique » - et une vraie incompréhension à caractère « collaboratif » portant sur la pertinence du mot campagne par rapport au contexte énonciatif et ayant pour but de coconstruire le sens de l’énoncé et lever l’ambiguïté du message afin de réaliser la tâche. Les observations ci-dessus permettent également de mettre au jour le travail cognitif de l’enseignante - visible

notamment dans la micro pause (image c) - de décontextualisation et recontextualisation de l'énoncé erroné pour extraire tout d'abord le mot de son énoncé puis pour le replacer dans son contexte par rapport à la tâche. Il semble que ces moments de négociation et les indices fournis par l'enseignant à la fois sur la forme et sur le sens du message soient bénéfiques pour l'apprenant et pour l'apprentissage lui-même (Porquier et Py, 2004 : 33) :

Les interprétations que le natif donne des énoncés de l'apprenant, représentent un point de vue natif sur l'interlangue. A ce titre, elles sont en quelque sorte un miroir grâce auquel l'apprenant peut évaluer les effets produits sur les natifs par ses interventions, aussi bien que sur le plan du sens que sur celui de la forme. Cet effet miroir est sans doute un moment important de l'appropriation, dans la mesure où il va apporter à l'apprenant un ensemble de données qui vont lui permettre, si tout va bien, d'ajuster son interlangue par correction ou enrichissement, donc d'aménager ses connaissances, en un mot d'apprendre. (Porquier et Py, ibid.)

Nous pouvons observer l'importance pour les enseignants en ligne de combiner de manière subtile les modalités orale et visuelle et de connaître leurs potentiels effets. En effet, nos analyses montrent que les légères variations de combinaison peuvent avoir 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 a) alors que par moments, il paraît sincèrement ne pas comprendre (images b et c). Dans cet exemple, Adèle semble dans un deuxième temps réellement dubitative par rapport à la proposition du mot « campagne » par rapport à la tâche demandée.

Nous venons de voir que dans la majorité des cas, c'est l'enseignant(e) qui ouvre la parenthèse de rétroaction corrective faisant en général suite à une hésitation ou une erreur de l'apprenant. Or, dans la section suivante, nous pouvons aussi observer que dans l'idée d'une coconstruction du discours, la demande d'ouverture de cette parenthèse corrective peut se faire par l'apprenant lui-même ou par son binôme et qu'il est donc important, pour l'enseignant, de savoir repérer ces indices.

8.2.2 Ouverture de la rétroaction corrective par un apprenant

Dans le modèle de Varonis et Gass (1985) sur lequel nous nous sommes appuyés, les chercheurs considèrent les interactions entre natif et non natif en face-à-face avec deux

interactants. Le cas peut différer lorsqu'il s'agit de conversations pédagogiques avec trois interactants : un enseignant et deux apprenants. En effet, dans ce type de conversation, il n'est pas rare que la demande d'ouverture de la parenthèse corrective soit faite non seulement par l'apprenant lui-même demandant une aide à l'enseignant pour formuler son énoncé (ex : *comment on dit en français ?...*) mais aussi par le deuxième apprenant comme nous allons l'observer dans l'extrait ci-dessous de la séance 4 « Gestion du projet ».

Dans cet extrait, les apprenants (Sean et Angela) devaient organiser un goûter d'anniversaire chez McDonald's et faire des propositions pour le planifier. L'enseignante Samia, leur demande de faire la liste des étapes à prévoir pour « *planifier les animations* » (ligne 1) du goûter d'anniversaire.



http://julievidal13.free.fr/?page_id=40 ou



Transcription 10 : fournisseur ou boulangère ?

1. SAMIA pour planifier les animations\
2. CHAT SAMIA planifier les animations
3. SEAN oui euh: conta- {te} contacter le: boulangère/
4. SAMIA [mh:]/
5. ANGELA [le boula]ngère^a



(a) ((Angela fronce les sourcils et rapproche le micro de sa bouche au moment où Sean propose le mot boulangère))

6. SEAN [pour pré]parer les [gâteaux/] oui
7. ANGELA [ah: oui]
8. SAMIA [p- pas l- pas la] boulangère/ (.) m[ais]
on dirait pas la [boulangère mais on dirait/]
9. ANGELA [c'est le {kondis}er]]
10. SAMIA les fournisseurs\
11. SEAN four[nisseur:]\
12. CHAT SAMIA gérer les commandes
13. SAMIA [mais on va dire i`f]aut gérer les commandes\

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante utilise deux modalités en quasi-synchronie pour renforcer la consigne : le verbal à l'oral (ligne 1) accompagné du texte dans le clavardage (ligne 2). L'un des deux apprenants, Sean, propose de contacter « *le boulangère* » (ligne 3), terme validé dans un premier temps par l'enseignante par un signe de tête marquant un acquiescement accompagné d'une marque de validation dans le verbal [mh:] (ligne 4). Cependant, cette proposition du mot « *boulangère* » ne semble pas convenir à sa camarade Angela et à l'image qu'elle semble se faire de la norme attendue lorsqu'on travaille dans une entreprise. En effet, cette dernière fronce les sourcils, rapproche le micro et répète le mot avec une intonation montante indiquant une demande de clarification (ligne 5, image a). On constate donc que c'est l'apprenante ici qui ouvre la séquence de rétroaction corrective et non l'enseignante, Samia, qui avait dans un premier temps, validé la proposition de Sean. Cependant, l'enseignante a de toute évidence perçu les indices de demande d'ouverture d'une

parenthèse de rétroaction corrective par sa deuxième apprenante car elle rebondit sur la demande de clarification d'Angela et cherche une expression plus adaptée au contexte (ligne 8) « *on dirait pas la [boulangère mais on dirait/]* ». La pause et la répétition dans les propos de Samia (ligne 8), montrent que l'enseignante cherche une précision lexicale qui n'est pas disponible à ce moment-là dans son répertoire verbal. L'apprenante, Angela, en profite pour proposer un mot qui semble être le mot « *fournisseur* » avec une prononciation erronée {*koŋdis]ər*} (ligne 9), proposition sur laquelle Samia s'appuie pour proposer le mot « *fournisseur* » avec une prononciation correcte, terme qui pourrait être plus adapté au monde de l'entreprise que le mot « *boulangère* » proposé précédemment par Sean. A la ligne 11, Sean s'empare de la proposition de l'enseignante en répétant le mot « *fournisseur* » de manière correcte. Samia complète l'information en proposant également l'expression plus générale « gérer les commandes » en utilisant deux canaux (l'oral et le clavardage), expression qui semble mieux correspondre pour l'enseignante à la tâche demandée dans cette activité.

L'analyse de cette séquence met au jour le fait que la rétroaction corrective peut être coconstruite par les interactants et que les enseignants en ligne peuvent donc tirer profit des indices émanant des apprenants et permettant une construction du discours à plusieurs voix (enseignant-apprenant(s)). Le temps a lui aussi un impact sur ces séquences car certaines pauses (ex : ligne 8) sont autant d'opportunités pour les participants de faire des propositions. On note de plus, dans la lignée des travaux de Porquier et Py (2004), que le contexte d'enseignement, la tâche et les variations individuelles ont un effet sur le déroulement de la séquence de rétroaction corrective elle-même. Ainsi, dans la Transcription 10, les attentes normatives de l'apprenante par rapport au monde de l'entreprise ont un effet sur l'interaction elle-même, étant le point de départ d'une séquence de rétroaction corrective. Cette rétroaction corrective sera ensuite reprise dans une autre temporalité par l'enseignante (dans le bilan multimodal post-cours).

Extrait de bilan multimodal 7 : bilan réalisé pour l'apprenant Sean par l'enseignante Samia

Titre	Vocabulaire
Text	Lorsqu'on faisait la liste de tout ce dont on aura besoin pour organiser un goûter d'anniversaire, tu as dit qu'il fallait commander un gâteau et c'est très bien ! Tu as donc rajouté qu'il fallait contacter le boulanger pour ça mais en France ce sont les "pâtisseries" qui font les gâteaux donc ici on dira plutôt "pâtisseries". Je pense tout de même que comme Mcdo est une grande entreprise, il ne commande pas les gâteaux chez un pâtisseries mais qu'il les commande chez leur fournisseur. Un fournisseur apporte la marchandise aux entreprises.

L'extrait du bilan ci-dessus permet d'offrir à l'apprenant une nouvelle opportunité de distinguer le langage adapté aux contextes personnel et professionnel (en proposant le mot « *pâtisseries* » vs « *fournisseur* »). Cependant, cette rétroaction corrective aura un effet contraire à l'effet souhaité. En effet, dans son Extrait d'entretien 4, l'apprenant (Sean) a indiqué qu'il avait eu du mal à comprendre cette partie du bilan à cause de la longueur de l'explication :

Extrait d'entretien 4 : « j'ai abandonné »

SEAN: « c'est difficile pour moi de comprendre chaque chose et c'est un peu long / car / après les premières lignes/ i give up [j'ai abandonné] ».

Après les premières lignes, Sean indique qu'il a « décroché » (« *i give up* ») et n'a pas lu la fin de l'explication. La « dimension sémiopédagogique » de la construction du bilan entendue comme la capacité à le mettre en forme (longueur, organisation) et à tirer parti de la multimodalité pour enrichir les rétroactions (Rivière et Guichon, 2014) est à prendre en compte dans la construction du bilan car il n'est pas toujours facile pour l'enseignant d'adapter sa rétroaction aux compétences de ses apprenants. De plus, on observe que le choix de la temporalité est crucial dans cet extrait : en ce qui concerne le mot « fournisseur », le feedback correctif synchrone semble avoir été mieux perçu par l'apprenant que le feedback contenu dans le bilan. Russel (2009) indique qu'un autre facteur important à prendre en compte dans la recherche sur la rétroaction corrective est l'écart entre la perception des enseignants et celle des apprenants en ce qui concerne la correction d'une erreur à l'oral. Elle

souligne également que c'est un domaine qui pourrait contribuer efficacement et utilement à la didactique de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

Un autre facteur important dans la recherche sur la rétroaction corrective est la différence de perception des élèves et des enseignants quant à la correction des erreurs orales. Les études sur ce sujet sont peu nombreuses, même s'il s'agit d'un domaine dans lequel la recherche en acquisition des langues secondes peut contribuer efficacement et utilement à la pédagogie des langues secondes et étrangères. (Russel, 2009 : 27¹⁷¹)

En somme, il pourrait être bénéfique, pour un enseignant en ligne dans notre contexte, de développer une compétence *sémiotemporelle* définie comme l'utilisation d'une ou plusieurs temporalités pour donner une rétroaction corrective en fonction des degrés de réaction des apprenants suite à celle-ci pendant la séance synchrone, de la durée de la séquence elle-même, du contexte d'apprentissage, du niveau de son apprenant et des motivations de ce dernier. Cela complète les travaux de Guichon (2013 : 15) qui indique que les apprentis enseignants doivent développer une conscience « sémiopédagogique critique ».

Dans l'exemple précédent, nous avons pu observer qu'une fois la séquence de rétroaction corrective ouverte par l'apprenante, il y avait eu une construction commune du discours par le trinôme jusqu'à résolution du problème.

Conclusion intermédiaire : ouvertures multimodales et saillance

Dans cette section, nous avons donc mis au 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, les enseignants ont pour intention d'attirer l'attention des apprenants sur leur énoncé non conforme afin de les faire reformuler. Cependant, il est

¹⁷¹ « Another important factor in the research on corrective feedback is how students and teachers may differ in their perceptions of oral error correction. There is a limited amount of research on this topic, even though this is an area where SLA research can contribute effectively and usefully to second and foreign language pedagogy. » (Russel, 2009 : 27)

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* peuvent rendre la phase d'ouverture de la parenthèse corrective plus ou moins perceptible. Or, nous verrons dans la prochaine section, les différentes stratégies mises en œuvre par les enseignants et apprenants pour coconstruire une rétroaction corrective.

8.3 Coconstruire la rétroaction corrective

Dans une première partie de notre analyse (chapitre 7), nous avons pu constater que les séquences de corrections se coconstruisent par un jeu d'indices d'émission et de saisie de la rétroaction corrective. Les apprentis enseignants cherchent à amener les apprenants à gagner en précision mais aussi en autonomie tout en gardant à l'esprit la tâche à accomplir. Comme nous l'avons vu dans les chapitres 2 et 3. C'est en utilisant les affordances à leur disposition, en interconnectant de manière subtiles différentes ressources sémiotiques et en prenant en compte la polytemporalité des échanges, que les enseignants pourront adapter leur pratique en ligne à la fois à leur(s) apprenant(s) mais aussi au contexte d'interactions en ligne. Pour ce faire, dans cette section, nous étudierons à quels « degrés » les apprentis enseignants utilisent les ressources sémiotiques à leur disposition pour coconstruire une rétroaction corrective synchrone afin d'aider les apprenants à améliorer leur lexique, leur morphosyntaxe, leur prononciation mais aussi leurs compétences sociolinguistiques (capacité à utiliser la L2 de manière adéquate dans un contexte social donné). Comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre 3, une approche multimodale des séquences de la rétroaction corrective nous a progressivement amenée à étudier cette dernière sous la forme d'un continuum de saillance. Nous souhaitons mettre en lumière, dans cette section, les effets de l'interconnexion des différentes ressources sémiotiques (telles que les gestes, les mimiques faciales mais aussi le verbal notamment avec l'utilisation du clavardage, etc.), au cours de conversations pédagogiques en visioconférence entre des apprentis enseignants et des apprenants de FLE.

8.3.1 La reformulation, une rétroaction corrective peu intrusive

Long (2006) définit les reformulations ou « *recast* » comme la reformulation de tout ou partie de l'énoncé erroné de l'apprenant où l'attention de ce dernier reste portée sur le sens du message. Ce type de correction a pour intérêt de ne pas rompre le fil de la discussion tout

en fournissant 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 comme nous pouvons l'observer dans la Transcription 11.

Transcription 11 : la reformulation, une rétroaction corrective peu intrusive

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

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant reformule l'énoncé de son apprenant pour corriger sa forme (le genre du mot « radio », ligne 2) tout en validant la proposition au niveau du sens. On peut observer que Victor conserve une position centrale avec un regard porté sur l'écran ; position qui varie très peu pendant la séquence de correction (image a). Sa rétroaction corrective semble non perçue par l'apprenant qui enchaine sur une autre proposition (ligne 5). Cependant, en observant la séance sur une temporalité plus longue, on remarque 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 ce qui faciliterait l'apprentissage selon Doughty et Long (2003).

Ce type de rétroaction corrective semble cependant à privilégier dans les activités portant sur la forme du message plutôt que sur le sens. Comme l'a montré Lyster (1998), même si la majorité des rétroactions correctives fournies par les enseignants sont des reformulations, 70 % d'entre elles ne sont pas perçues par les apprenants qui les considèrent souvent comme proposition alternative ou synonyme de leur proposition. Il semblerait donc que ce type de rétroaction corrective soit à privilégier en ce qui concerne la forme du message (et notamment en ce qui concerne la grammaire et la prononciation) et assez proche de l'erreur dans le temps. En revanche, lorsque l'erreur porte sur un problème de lexique, les sollicitations

(focalisées ou globales, cf. Tableau 13) et les demandes de clarification multimodales (cf. Tableau 14) favoriseraient les autocorrections. De plus, nous rejoignons Long (2006) qui affirme qu'il ne faut pas rejeter l'utilisation des reformulations dans une conversation même s'ils sont parfois considérés comme ambigus car ils peuvent participer, en partie, à la saisie. Comme nous l'avons vu dans l'exemple ci-dessus, en regardant sur une temporalité plus longue (la séance), on peut constater que même s'il n'y a pas eu de saisie par l'apprenant juste après la reprise de l'enseignant, cela ne signifie pas systématiquement que ce dernier n'a pas du tout perçu l'information. En effet, il aura pu mettre ne mémoire la rétroaction corrective en vue d'un traitement ou d'une utilisation ultérieurs (cf. chapitre 1). C'est ce que nous avons montré en partie dans le chapitre 7 : les corrections indirectes peuvent également entraîner un premier degré d'éveil de la conscience métalinguistique chez les apprenants et laisser des traces dans la mémoire des participants en vue d'un traitement (ou pas) dans une autre temporalité (en asynchrone par exemple).

8.3.2 Recourir au clavardage

Develotte, Guichon et 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 par les enseignants comme des difficultés :

Extrait de débriefing 15 : difficulté d'utilisation 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.

FLORIANNE : c'est plutôt au niveau des activités où il y a que le canal oral, enfin il y a un peu le chat mais elle y pense pas trop. C'est à moi de lui dire « Tu peux écrire si tu veux » mais...

Les réflexions ci-dessus des apprenties enseignantes montrent qu'il n'est pas toujours facile ni pour les enseignants ni pour les apprenants d'avoir naturellement recours aux affordances à leur disposition. Les enseignants oublient parfois d'utiliser le clavardage pour résoudre un problème comme nous l'indique Nicole « *j'oublie que j'ai le chat et que j'ai d'autres*

manières de lui montrer ». Floriane précise également qu'elle doit rappeler à son apprenante qu'il lui est possible d'utiliser d'autres canaux que le canal oral « *elle y pense pas trop. C'est à moi de lui dire « Tu peux écrire si tu veux* ». Nous pouvons donc constater que la seule présence d'outils en ligne ne permet pas leur utilisation de manière innée alors que cela demande le développement de véritables compétences technicopédagogiques (Rivière et Guichon, *ibid.*). Une fois celles-ci maîtrisées, cela permet aux enseignants en ligne d'adapter leur rétroaction afin de la rendre moins intrusive comme l'indique Samia dans son témoignage ci-dessous :

Extrait de débriefing 16 : le clavardage, une reformulation moins intrusive

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.

Même si l'enseignement en ligne a recours à 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 (Kress, Jewitt, Ogborn et Charalampos, 2001 : 35) appellent la mise au premier plan ou « *foregrounding* » et la mise à l'arrière-plan ou « *backgrounding* ». Bien qu'elles soient le plus souvent en coprésence, une modalité pourra passer au 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 12 ci-dessous nous révèle l'apparition d'une *fenêtre potentiellement acquisitionnelle* lors du passage au premier plan du clavardage par rapport à la modalité vocoverbale. En se basant sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (De Pietro *et 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 cognitive*¹⁷² indiquant la juxtaposition des formes correctes et incorrectes d'un énoncé, nous proposons le concept de « *fenêtre potentiellement acquisitionnelle* » ci-dessous :

¹⁷² “an “immediately contingent focus on form” and afford a “cognitive window” (Doughty, 2001 : 252)

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.

Ce concept rejoint le principe de contiguïté de Schnotz (2005: 60) qui indique que les étudiants apprennent mieux des mots et images que des mots seuls, si les mots et les images sont reliés entre eux sémantiquement (la condition de la cohérence) et s'ils sont proches dans l'espace et le temps (la condition de contiguïté).¹⁷³



http://julievidal13.free.fr/?page_id=40

ou



Transcription 12 : 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 dans l`tchat/
9. LIAM hum: *((Liam écrit dans le clavardage pendant 12s))*
- 10. CLAVARDAGE LIAM Luiguistine**
11. VICTOR d'accord/ je crois qu'en français c'est/
- 12. CLAVARDAGE VICTOR [Langoustine]**
13. VICTOR [langoustine]
14. LIAM oui euh: c'est c'est le: le même le même chose
15. VICTOR d'accord

¹⁷³ “students learn better from words and pictures than from words alone, if the words and pictures are semantically related to each other (the coherence condition) and if they are presented closely together in space and time (the contiguity condition).” Schnotz (2005: 60)

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 (ligne 3). L'enseignant demande à son apprenant de changer de modalité (« tu peux l'écrire dans le chat ? », ligne 8) 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, ligne 12) et proche de l'erreur à la fois temporellement et spatialement (espace visuel du clavardage). Victor prononce quasiment simultanément le mot langoustine (ligne 13) 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 14) 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 (Transcription 12) et occasionnant une charge cognitive importante pour les apprenants (Levy et Stockwell, 2006).

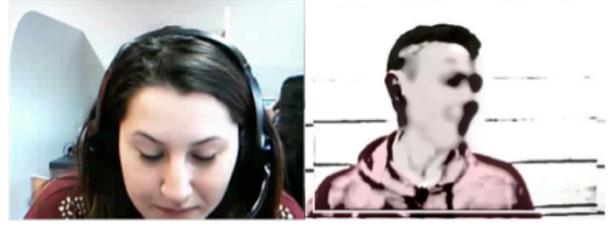
Nous allons nous intéresser ci-dessous à une rétroaction corrective de l'enseignante (Samia) portant sur la compétence sociolinguistique de l'apprenant Sean. Samia, lui indique que le vouvoiement n'est pas la forme attendue dans leurs interactions en ligne et qu'il peut utiliser le tutoiement (une distinction toujours complexe pour les apprenants anglophones de français). Cette rétroaction a donné lieu à une longue séquence d'incompréhension d'une durée totale de 2min10 que nous présentons en trois parties (cf. Transcription 13, Transcription 14 et Transcription 16).



http://julievidal13.free.fr/?page_id=40 ou



Transcription 13 : ménager des pauses dans l'interaction

 <p style="text-align: center;">(a)</p>	<p>1 SAMIA Angela elle me dit tu\ donc tu peux faire pareil/ 2 SEAN <u>de quel sujet/ oui\</u>^a</p>
 <p style="text-align: center;">(b)</p>	<p>3 SAMIA non\ alors j`vais t`l'écire\ <i>((Samia écrit dans le clavardage pendant 15s))^b</i> 4 CLAVARDAGE SAMIA quand tu me parles tu peux me dire tu 5 SAMIA quand tu me parles tu peux me dire tu/ 6 SEAN °quand tu me parles/ (inaud.)° <i>((Sean lit à voix haute dans le clavardage))</i> 7 SAMIA au lieu d`me dire VOUS allez bien tu peux me dire TU vas bien/ 8 SEAN oui je suis bien\</p>

Dans la Transcription 13 (ligne 2, image a), 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'écire* » (ligne 3). 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 (image b).

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.

A partir des analyses des Transcriptions 12 et 13, il ressort que le recours au clavardage permet 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. Tout d’abord ils permettent d’apporter plusieurs représentations de la forme attendue, ce que Trévisiol-Okamura et Marquilló-Larruy, (2015 :11) appellent aussi « notation-répétition graphique de l’expression ». Ensuite, ils permettent à l’enseignant de ralentir le rythme de l’interaction et à l’apprenant de faire une pause dans son travail cognitif et interactionnel. De plus Holt (2018) a montré que, pour un novice en L2, la juxtaposition de l’oral et de l’écrit (clavardage) peut être profitable pour l’apprentissage. Ces changements de modalités sont majoritairement opérés par l’enseignant (cf. Transcription 13) mais peuvent être réalisés par les apprenants sur demande des enseignants (Transcription 12). En revanche, si le recours à la modalité écrite est trop massif, la nature de l’interaction en est affectée (Cohen, 2017).

8.3.3 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 » de l’interaction, ce qui peut générer de l’ennui ou du désengagement de l’interaction comme en témoigne Adèle dans son débriefing :

Extrait de débriefing 17 : s’ennuyer pendant la correction

Adèle : Quand c’est deux élèves très différents, l’autre aussi il s’ennuie pendant la correction [...] et on voit que ça décroche complètement de l’autre côté.

L'enseignante indique qu'il est primordial de garder son attention sur les deux apprenants pendant les séquences de rétroaction corrective afin d'éviter que l'un des deux apprenants « décroche » et soit exclu même momentanément de l'interaction. L'un des enjeux pédagogiques des enseignants en ligne consiste donc à distribuer la parole entre les deux apprenants pendant les séquences de rétroaction corrective en installant des moments de correction par les pairs. Cela rejoint les observations de Jézégou (2012) qui suggère que les enseignants en ligne doivent développer une « *présence pédagogique* » en endossant un rôle de facilitateur afin d'aider les apprenants à collaborer à distance et à s'investir dans les interactions. C'est pourquoi nous proposons ci-dessous de donner quelques indicateurs qui « permettront de révéler la manière dont se manifestent les interactions sociales de coordination, d'animation et de modération que le formateur entretient avec les apprenants » (Jézégou, 2012 : vnsp)

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



http://julievidal13.free.fr/?page_id=40 ou



Transcription 14 : faire porter la rétroaction corrective par un pair

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

Ici, l'enseignante se met en retrait de son rôle correctif (ligne 1) 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 » (Dejean et Sarré, 2017) afin de favoriser l'étayage entre pairs. 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. Comme cela apparaît dans la transcription ci-dessus, tout au long de l'explication de l'apprenante, l'enseignante valide ses propositions en utilisant des hochements et sourires pour éviter de couper son discours (image a).

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.

Or, si les apprenants sont souvent sollicités pour apporter une information culturelle ou pour apporter une aide sur la grammaire ou le lexique lors des séquences de rétroaction corrective, cela est très rare lorsqu'il s'agit de corriger la prononciation. Ce dernier point revient exclusivement à l'enseignant qui dans notre contexte est majoritairement natif (ou considéré comme l'étant¹⁷⁴) et dont la prononciation correspond à la norme attendue par les apprenants.

Conclusion intermédiaire : laisser (de) la place à l'apprenant

Nous avons mis au jour, dans cette section, tout d'abord certaines difficultés que les apprentis enseignants ont à utiliser les outils à leur disposition dans un environnement en visioconférence tels que le clavardage par exemple. Nous avons ensuite montré certains effets de l'interconnexion de ressources sémiotiques dans la coconstruction d'une séquence de rétroaction corrective en ligne. Ainsi, nous avons étudié la manière dont les apprentis enseignants pouvaient utiliser le clavardage pour rendre une rétroaction corrective peu intrusive, ménager des pauses dans l'interaction ou encore ouvrir des *fenêtres potentiellement acquisitionnelles*. Nous avons également observé comment, en utilisant la multimodalité, les apprentis enseignants pouvaient distribuer la responsabilité de rétroagir afin également d'augmenter « l'engagement des apprenants dans les échanges synchrones » (Dejean et Sarré, 2017) tout en validant les propositions de ces derniers. Dans la section ci-dessous, nous mettrons en évidence la manière dont les apprentis enseignants utilisent la multimodalité pour

¹⁷⁴ Certains apprentis enseignants étaient étrangers mais avec un très bon niveau de français comme Victor (Québécois) ou une autre enseignante non retenue dans le corpus qui était hispanophone.

clure les séquences de rétroaction corrective afin de revenir à la symétrie et au thème principal de l'échange tout en gardant « l'œil du prof » (cf. 8.4.2).

8.4 Clôturer la séquence de rétroaction corrective synchrone

8.4.1 Revenir à la symétrie en encourageant

Les clôtures de la séquence de rétroaction corrective peuvent correspondre non seulement à un encouragement ou à une ratification suite à une proposition d'un apprenant mais également à un glissement d'une « focalisation sur la forme » à une « focalisation sur le sens » des énoncés. La fermeture de la parenthèse de correction dans l'interaction a été décrite comme une alternance de modalité (*mode-switching*¹⁷⁵) par Walsh (2006), c'est-à-dire au changement de posture de l'enseignant de « tuteur » à « pair » (Dejean-Thircuir et Mangenot, 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 comme des *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 qui varient selon les enseignants et les moments de l'interaction (Guichon et Drissi, 2008).

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 restent toutefois orientées vers la construction du sens. Ainsi, la flexibilité communicative englobe la capacité d'un enseignant à modifier ses postures interactionnelles pour marquer

¹⁷⁵ Mode pédagogique et non mode sémiotique

des moments pédagogiquement différents (enseignant-correcteur/interactant) à l'intérieur de la conversation pédagogique.

Des rituels interactionnels pour clore les séquences de rétroaction semblent donc être mis en place par les enseignants en ligne. Dans la modalité vocoverbale, 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 accompagné d'un acquiescement verbal (mh mh) comme nous pouvons le voir dans le Tableau 15 ci-dessous.

Tableau 15 : clôturer la rétroaction corrective visuellement

pouce levé au premier plan (avec ou sans verbal)	Hochements (acquiescer)
 <p>(a)</p>	 <p>(b)</p>
ADÈLE: très bien/	ADÈLE: hm hm

Ces signes de clôture sont souvent discrets quand il s'agit d'une correction peu intrusive de la forme du message (tels que les reformulations) mais plus saillants lorsqu'il est question du sens de ce dernier et de lever une ambiguïté comme nous pouvons l'observer dans la section ci-dessous.

deuxième apprenante, Catriona, fournit la forme correcte (ligne 8) qui permet de lever l'incompréhension de l'enseignante ce qu'indique celle-ci de manière saillante par une exclamation (ligne 12, image b). L'apprenante peut donc noter que sa proposition est donc pertinente dans le contexte fourni par l'effet saillant produit lors de la résolution du problème.

Dans Transcription 15, on peut observer des signes de coconstruction de la rétroaction corrective entre les deux apprenantes et l'enseignante (lignes 4 à 11) correspondant à de nombreuses tentatives pour trouver le mot juste qui se termine par une corésolution de l'incompréhension (ligne 12).

Cela rejoint nos observations sur l'ouverture la parenthèse de rétroaction corrective où l'on pouvait noter que l'enseignant semblait indiquer multimodalement une vraie ou fausse incompréhension pour ouvrir la parenthèse corrective (cf. 8.2.1). Ainsi, lors de la clôture des séquences de rétroaction corrective, l'enseignant manifeste parfois, de manière plus ou moins saillante (Tableau 15, image b), la levée de l'incompréhension. En somme, l'enseignant peut donner des indices distincts en fonction du type de problème résolu : si le problème porte sur la forme du message, la résolution tendra à être plus discrète que si le problème porte sur le sens de ce dernier.

On a pu voir dans les parties III et IV, que l'enseignant oscille toujours entre son rôle d'enseignant et son rôle d'interactant. Ces changements de postures sont en parties liés aux caractéristiques particulières de la conversation pédagogique en ligne.

Dans la dernière section ci-dessous et à partir d'une analyse multimodale d'un extrait d'interaction, nous proposons une réflexion sur la posture et l'identité des enseignants en ligne, en particulier lors des rétroactions correctives.

8.4.2 Garder « l'œil du prof »

La difficulté ressentie par certains apprentis enseignants par rapport à la posture corrective (cf. 2.3.2) à adopter dans les conversations pédagogiques est souvent exprimée lors des débriefings. Dans l'extrait de débriefing ci-dessous, l'apprentie enseignante fait part à ses camarades de ses difficultés à se positionner par rapport aux erreurs de ses apprenants.

Extrait de débriefing 18 : garder l'œil du prof

Justine : Enfin, 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 moments où je me suis dit « Ouhlà ! Zut ! »

Justine souligne que « *ce n'est pas juste une conversation entre des amis* » mais que son rôle d'enseignante en ligne demande de rester attentive à la forme du message même s'il n'y a pas d'incompréhension en « *gardant l'œil du prof* ». On retrouve ces difficultés ressenties par les enseignants, appelées aussi « brouillage de posture interactionnelle » (Guichon, 2017) à plusieurs moments de la séquence de rétroaction corrective et notamment dans les moments de clôture comme nous pouvons l'observer dans la Transcription 16 ci-dessous. Dans cet extrait, l'apprenant Sean réagit à la correction apportée par sa camarade Angela (suite et fin des extraits Transcription 13 et Transcription 14) et l'incompréhension est levée. L'enseignante en profite pour clore la parenthèse de rétroaction corrective liée à l'utilisation de *tu* ou du *vous* en adoptant une posture plus symétrique vis-à-vis de ses apprenants. Nous proposons donc de mettre au jour et de questionner, dans la Transcription 16, des « indicateurs de présence socio-affective [...] traduisant une symétrie de la relation et une aménité entre les apprenants. » (Jézégou, 2012 : vnsp).



http://julievidal13.free.fr/?page_id=40 ou



Transcription 16 : revenir à la relation d'amitié

	<p>1. Sean [vous] est très formel oui/ 2. Samia ou[i] 3. Angela [o]ui 4. Samia et je su[is `fin] on\ 5. Sean [ah d'accord\ 6. Samia [on est:] <u>AMIS/</u> <u>((rire))</u>^a ((dessine des guillemets dans l'air)) 7. Sean uti[lise vous] (0.7) [on utilise t]ju oui d'accord\ 8. Samia <((en riant)) d'accord/> ((rire)) parce que la dernière fois j'ai la dernière fois j'ai oublié de te le dire</p>
---	---

Pour clôturer la séquence de rétroaction (Transcriptions 13, 14 et 16) portant sur la distinction entre le tutoiement et le vouvoiement dans les interactions en ligne, l'enseignante confirme l'explication donnée par l'apprenante Angela (Transcription 14, p.260) qui lui permet de se remettre sur un pied d'égalité avec les apprenants en ajoutant « *on est amis* » (ligne 6). L'enseignante adopte le pronom inclusif *on* à la place de *je* afin d'inclure l'apprenant dans une relation d'amitié déclarée qu'elle délimite gestuellement en utilisant un geste emblème (les guillemets) sur le mot *amis* tout en s'approchant de l'écran (image a). Elle accompagne ce geste par l'inclinaison de sa tête vers la gauche et la fermeture de ses yeux ce qui lui permet d'adoucir encore la rétroaction corrective. Les indices de changement de rôle ci-dessus permettent à l'enseignante de marquer le fait qu'elle sort de son rôle de correcteur pour revenir à son rôle d'interactante. Celle-ci indique qu'elle se positionne comme amie, entre guillemets, 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 en se référant à un oubli « *parce que la dernière fois j'ai la dernière fois j'ai oublié de te le dire* », (ligne 8) prenant à nouveau de la distance avec 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 (gestes, sourires, mimiques faciales, hochements) pour faciliter le changement de posture (posture corrective vs posture amicale). De plus, il s'agit ici d'un enseignement qui reconfigure les pratiques de la classe car il s'agit d'une conversation pédagogique (Guichon et Drissi, 2008 : 10) qui présente la spécificité de n'appartenir « ni au registre de la conduite de classe ni à celui de l'échange informel ». Cette conversation pédagogique a de plus la particularité d'être en ligne et renvoie aux pratiques numériques personnelles de la plupart des apprenants et enseignants et questionne, de ce fait les positionnements voire les *identités numériques* de ces derniers comme l'indique Peraya (2012 : 3).

L'observation des communautés appelées, sans doute à tort, « virtuelles » – communautés de pratique, d'intérêt, d'apprenants, etc. [...] montrent l'évolution de leur identité numérique personnelle

comme de leur appartenance au groupe de travail qui, l'une et l'autre, se constituent dans le processus de téléprésence. (ibid.)

Jézégou (2012) quant à elle, indique dans son modèle de la présence en *e-learning*, qu'il est important que les enseignants en ligne développent une présence socio-affective basée sur une relation symétrique entraînant la création d'une « communauté d'apprentissage en ligne » afin de favoriser les interactions :

La présence socio-affective en e-learning résulte des interactions sociales de symétrie de la relation et d'aménité existantes entre les apprenants au sein d'un espace numérique de communication. Cette présence socio-affective contribue au développement d'une communauté d'apprentissage en ligne.

Ainsi, on remarque que l'enseignante Samia propose à son apprenant Sean de faire partie d'une communauté d'apprentissage en ligne dans ce contexte d'échange Lyon-Dublin en lui indiquant qu'ils peuvent être « amis » (ligne 6). On peut imaginer ici qu'il y a une sorte de transposition des usages personnels de la sphère privée à une sphère de travail. Cette expression « *on est amis* » accompagnée de guillemets dans le coverbal reconfigure les postures des interactants. De nos jours, on n'est plus amis seulement parce qu'on partage des goûts communs, des affinités voire un cercle de connaissance mais aussi parce qu'on partage un même espace numérique auquel nous avons eu accès grâce à un mot de passe, ou lorsqu'on nous a « *accepté l'amitié* » comme il est possible de le faire sur Facebook, en un clic. Ces néologismes en disent long sur ces nouvelles relations numériques : combien de fois avons-nous « *proposé l'amitié* » sur ce réseau ou « *demandé l'amitié* ». Encore récemment, un collègue de travail me demandait si j'avais bien « *accepté son amitié* ». Il est donc possible de « *refuser ou accepter un ami* » en un clic. De plus, comme l'indique (Paveau, 2014 : 11), « certains genres de discours sont des genres technodiscursifs : la demande d'amitié sur Facebook par exemple, parce qu'elle passe nécessairement par le bouton « ajouter », et qu'elle peut de ce fait se passer d'un discours « traditionnel » (un message accompagnant la demande) constitue un genre technodiscursif (Paveau 2012b). » On ne *deviendrait* plus seulement amis par le temps passé ensemble ou les affinités développées dans l'interaction mais il est possible de se positionner *a priori* comme « amis » (ou pas) en partageant les mêmes espaces en ligne, ce qui correspond également à du *friending* défini par Cassili (2010 : 272) :

À la différence de l'amitié, qui peut naître de l'habitude de la fréquentation ou bien un événement qui rapproche deux individus, le friending trouve son origine dans un acte déclaratif. Il affiche donc des marques d'officialité et de ritualité d'une obligation sociale : on reçoit un message, on répond, l'acte est public et reste enregistré dans un système informatique. La comparaison la plus claire, à mon avis, est celle du mariage. Dans un mariage aussi, nous avons deux individus qui déclarent leur intention d'avoir une relation spéciale, entraînant certains privilèges et devoirs réciproques. (Cassili, 2010 : 272)

Cela rejoint l'une des trois dimensions constitutives de l'identité numérique Georges (2009, 2011) qui correspond à « l'identité déclarée (la façon de se présenter) » cité par (Develotte et Paveau, 2017 : 204). En somme, dans la clôture de la Transcription 16, l'enseignante « déclare » que, dans la conversation pédagogique en ligne, l'une des conséquences du contrat didactique est de converser « librement », comme des amis.

On peut donc présupposer que ce brouillage des postures - mais aussi des identités numériques - joue sur le positionnement des apprenants et enseignants en ligne. Il semble d'ailleurs que cette difficulté de positionnement apparaisse en particulier au moment de passer les consignes lors des activités de jeux de rôles (Guichon, 2017) ou encore lors des clôtures de certaines parenthèses correctives (Transcription 15 et 16).

Conclusion intermédiaire : changer de posture

Dans cette section, nous venons de voir comment les apprentis enseignants utilisent les ressources multimodales à leur disposition pour indiquer aux apprenants un changement de posture à la fin des séquences de rétroaction corrective notamment à l'aide d'*indices de changement de rôles* ou encore, en rendant la résolution de problème saillante. Ils passent ainsi d'une *posture corrective* à une posture de pair, revenant à une relation plus symétrique dans l'échange. Cependant, nous avons également montré qu'il subsiste un « brouillage des postures » (Guichon, 2017) qui semble dû à la fois au genre d'interactions propres « à la conversation pédagogique » (cf. chapitre 2), mais aussi au fait que celle-ci se déroule en ligne.

Synthèse du chapitre 8

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 la sollicitation visuelle ou voco-verbo-visuelle et de demander 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 en utilisant différentes ressources sémiotiques qu'ils peuvent faire passer 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 coverbaux permettrait aux apprentis enseignants de marquer leur retour à une position plus symétrique et annoncerait la reprise du sujet de l'échange.

Il est à noter également que les enseignants en ligne peuvent tirer avantage des indices fournis à certains moments par leurs apprenants notamment lors de demandes d'ouverture ou de clôture de la parenthèse corrective. Enfin, les observations de ce chapitre montrent que l'approche multimodale reconfigure l'analyse des séquences de rétraction corrective avec la prise en compte d'éléments non verbaux dans des tours de parole à part entière. L'analyse des données permet finalement de faire les propositions didactiques suivantes aux enseignants en ligne :

- 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 (ou la résolution de problème) 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 ou ouvrir 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,

- Relâcher ou intensifier par moment sa posture corrective au cours des longues séquences d'incompréhension,
- 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,
- Plus généralement, prendre en compte les spécificités de la conversation pédagogique en ligne en termes d'identité et de posture afin de développer des compétences socio-affectives.

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.

Chapitre 9

Trajectoires de coconstruction d'une rétroaction corrective en ligne

Après avoir montré que la rétroaction corrective en ligne pouvait être synchrone, asynchrone ou pluritemporelle (chapitre 7) mais aussi que le choix des ressources sémiotiques utilisées par les enseignants, leur combinaison et les indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants pouvaient avoir un effet sur la coconstruction de la séquence de la rétroaction corrective (chapitre 8), notre but dans ce chapitre est de mettre en valeur certaines *trajectoires* de coconstruction de la rétroaction corrective en ligne, notion que nous avons définie dans le chapitre 3 section 3.3 de notre cadre théorique. Nous rappelons que « la notion de trajectoire permet de révéler les aspects à la fois spatiaux et temporels des séquences de rétroactions correctives mais aussi les aspects cognitifs, individuels et sociaux, sans oublier le référentiel dans lequel le « mouvement » s'effectue, c'est-à-dire les interactions en ligne. » (cf. chapitre 3).

Ainsi, nous proposons de prendre en compte l'effet du temps, notamment du « mixage temporel » (Weissberg, 1999), et de la combinaison des ressources sémiotiques pour mettre en évidence différentes trajectoires (individuelles et collectives) de coconstruction de la rétroaction corrective en ligne. De plus, rendre compte de cette complexité nous intéresse particulièrement au travers des deux trajectoires que nous proposons d'étudier. Lemke (2000) souligne également que la prise en compte de certaines échelles de temps a aussi un effet sur notre perception et sur le sens que nous donnons à un événement. En effet, nous ne ressentons pas de la même manière de courtes expériences (secondes, minutes, heures), par rapport à des expériences répétitives ou longues (semaines, mois, années) car elles ne produisent pas le même effet :

Ce concept d'échelles de temps relativement indépendantes problématise la manière dont les humains intègrent ou cumulent du sens, de l'expérience, ou leur identité sur des durées extrêmement différentes. (Lemke, 2000 : 143)¹⁷⁶

En ce qui concerne la rétroaction corrective, il s'agit donc d'une question de trajectoire de construction du sens par le ou les participants. Nous tenterons de montrer dans la section suivante que la temporalité semble avoir des effets sur la mémorabilité de la rétroaction corrective, concept défini dans notre chapitre 1. Pour ce faire, nous illustrerons notre raisonnement en présentant deux trajectoires pluritemporelles de coconstruction de la rétroaction corrective portant sur une même erreur de prononciation. Nous verrons également les aspects de l'interaction qui semblent rendre mémorable une rétroaction corrective pluritemporelle.

Au cours de nos entretiens, nous avons été étonnée de voir à quel point les apprenants accordaient de l'importance à leur prononciation en français, non seulement en ce qui concerne la compétence langagière mais aussi par rapport à l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes :

Extrait de Voicethread 1 : améliorer sa confiance

Catriona : j'ai fait du progrès en ce qui concerne mon accent et ma prononciation et même si je suis encore un peu nerveuse, je me sens un peu plus confiance quand je parle français

Outre l'amélioration de la prononciation elle-même, l'apprenante Catriona indique que le fait de maîtriser la phonétique du français lui permettait de gagner de la confiance¹⁷⁷ (Bandura, 2007), ce qui a été également soulevé par l'apprenante Ana, dans les propos ci-dessous :

Ana : parce que quand est-ce qu'on a l'opportunité de parler avec un francophone chaque semaine ? Je trouve que ça m'a aidé beaucoup à améliorer mon prononciation, mon vocabulaire et aussi ma confiance pour parler français.

¹⁷⁶ « This concept of relatively independent timescales in turn problematizes the ways in which humans do in fact integrate or cumulate meaning, experience, or identity across vastly different timescales » (Lemke, 2000 : 143)

¹⁷⁷ Une petite anecdote vient confirmer l'importance de la prononciation pour certains apprenants. Lors de notre entretien avec Catriona, celle-ci a de nouveau mentionné l'importance d'avoir une bonne prononciation. Son enseignante Adèle ayant noté cela, elle nous a fait par qu'elle construisait des bilans en fonction des envies de ses apprenantes en corrigeant des points de grammaire dans la partie « prononciation » de ses bilans et en y enregistrant des petits commentaires audio.

L'importance de la prononciation pour les apprenants étant manifeste, il nous a semblé pertinent d'analyser la trajectoire de coconstruction d'une séquence de prononciation. De plus, grâce à un travail d'annotation du corpus et le tri des données effectués, nous avons pu repérer deux séquences très différentes sur une même erreur de prononciation.

9.1 Rétroaction corrective à "maillage serré"

Dans la séquence ci-dessous (Transcription 17, Transcription 18, Transcription 19¹⁷⁸), nous proposons de revenir en détail sur l'interconnexion du temps et des ressources sémiotiques utilisés par l'enseignante Adèle lors d'une longue séquence de rétroaction corrective afin de mettre en lumière les variations de sa posture corrective. Cette séquence corrective survient lors de l'ouverture de la séance 3, à un moment où l'apprenante Alannah explique à quel point elle trouve les bilans multimodaux asynchrones utiles en particulier en ce qui concerne la prononciation et bute sur ce mot, ce qui ouvre la parenthèse corrective (Transcription 17).

Short, Williams and Christie (1976) définissent la présence sociale comme le degré de saillance de l'autre dans l'interaction et la saillance des relations interpersonnelles qui en découle. D'autres recherches ont étudié la présence dans les interactions en ligne (Develotte, Guichon, et Kern, 2008; Jézégou, 2010; Satar, 2013; Satar, 2015). Satar (2015 : 483) se base sur le point de vue relationnel de la présence sociale et la définit comme la capacité des participants d'établir et de maintenir une connexion sociale et affective et leur capacité à se projeter dans la communauté. Elle précise qu'en situation d'apprentissage, la présence sociale chez les enseignants se manifeste dans les comportements non voco-verbaux (comme les gestes, les expressions faciales, le toucher, les sourires, les postures porteuses de sens et l'intonation) associés aux comportements voco-verbaux (comme l'humour, les pronoms inclusifs, les phrases encourageant la participation et donnant du feedback) et qui

¹⁷⁸ Pour une question de lisibilité des transcriptions nous avons choisi d'indiquer le temps uniquement dans nos commentaires à la suite des transcriptions et de ne pas indiquer les durées notamment pour les micro-pauses (ex : 0.2) comme cela est généralement utilisé en analyse de la conversation (ex : Maingueneau). Nous préférons proposer au lecteur de visualiser les extraits anonymisés à partir de notre site compagnon afin d'observer par lui-même le rythme des séquences. Nous proposons également certains extraits enrichis par notre analyse, notamment pour mettre au jour les trajectoires de la rétroaction corrective.

permettraient de réduire une distance physique et psychologique entre les apprenants et les enseignants. Dans notre analyse ci-dessous, nous tenterons de repérer les effets du temps et du rythme sur la posture corrective et le degré de saillance de l'enseignante au cours d'une séquence de rétroaction corrective portant sur une erreur de prononciation de l'apprenante. Nous verrons également les stratégies que l'enseignante emploie pour réduire la distance physique et psychologique avec son apprenante à certains moments de la rétroaction corrective afin de rétablir à une relation plus symétrique. Nous pouvons découper cette séquence de coconstruction de la rétroaction corrective en 3 phases. Celles-ci correspondent aux différents moments où l'enseignante, constatant la persistance des difficultés chez son apprenante, change de stratégie multimodale au cours de sa rétroaction corrective. En analysant les ressources sémiotiques utilisées au cours du temps par l'enseignante dans chaque phase, nous pouvons observer l'impact de celles-ci sur le rythme de l'interaction et sur la posture corrective de l'enseignante.



http://julievidal13.free.fr/?page_id=38 ou



➤ **phase 1 (durée : 23s) : modifier sa posture corrective**

Dans la première phase ci-dessous, Transcription 17, l'enseignante a recours aux mimiques faciales, au rythme et au verbal (découpage des syllabes) pour donner une première rétroaction corrective à son apprenante.

Transcription 17 : fournir une rétroaction tout en relâchant sa posture correctrice

		<p>1. ALANNAH euh par exemp`e/ la pronon-/ pronona- (pons-) pronona- + [mpf]^a</p>
		<p>2. ADÈLE PRONON^b[CIA]TION: 3. CATRIONA [((rire))] 4. ALANNAH ["yeah" le prononnonci-]^c 5. ADÈLE [((rire))] 6. CATRIONA [((rire))] 7. ALANNAH [((rire))]</p>
		<p>8. ADÈLE [c'est dur à dire\] PRO-[N]O [CIA]^c-TION 9. ALANNAH [le-] [le p-] le prono[nas- hm]</p>
		<p>10. ADÈLE [pronONcia]tion:^{b/c} [((rire))] 11. ALANNAH [prononna:]^{d/e} ["i don't (inaud.)"] [p`o:/ non:/] [(na- ci)] 12. ADÈLE [c'est MI]GNON [même comme ça\ 13. CATRIONA [((rire))]</p>
<p>(f)</p>		

Dans cette séquence portant sur la phonétique, Adèle ouvre la séquence de rétroaction en se rapprochant de l'écran, en portant les mains à son casque et en fronçant légèrement les sourcils lorsque Alannah prononce, de manière erronée, le mot « prononciation » (ligne 2) ce qui correspond à une *sollicitation visuelle* (image a). Puis, elle joue avec une vaste gamme de ressources multimodales qu'elle fait passer alternativement au premier plan « foregrounding » ou au second plan « backgrounding » (Kress, Jewitt, Ogborn et Charalamos, *ibid.*) dans l'interaction afin d'aider son apprenante à corriger sa prononciation du mot « prononciation » (phases 1, 2 et 3).

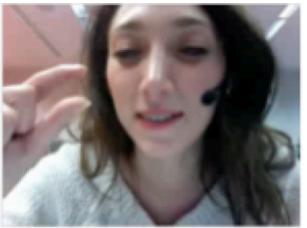
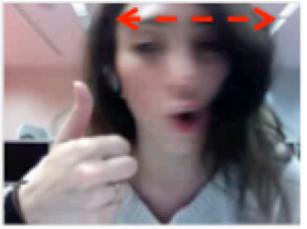
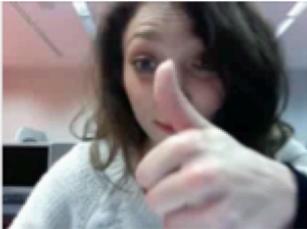
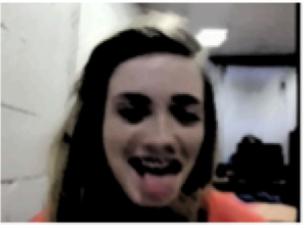
Tout d'abord, l'enseignante (Adèle) utilise l'oral accompagné de mimiques faciales (images a et b) pour laisser voir au premier plan ses lèvres. La posture corrective de l'enseignante est relâchée à deux reprises par des rires partagés (lignes 5 à 7) ainsi que par la proxémique (en se reculant nettement par rapport à l'écran) accompagné d'un battement de mains (image f). Comme l'indiquent Duthoit et Colón de Carvajal (2017 : 99) la notion d'incarnation telle que définie par (Goodwin, 2000) « implique de considérer à la fois le corps et l'interaction comme constitutives de l'action et de la cognition en situation ». Dans notre extrait, on constate que l'apprenante incarne à plusieurs reprises ses difficultés baissant la tête (images c) ou en tirant la langue (image d), indices qui amènent l'enseignante à changer de stratégie. On remarque que cette dernière a recours à une bifocalisation de l'attention à la fois pour fournir et évaluer en temps réel la séquence de rétroaction corrective. L'enseignante clôt cette première phase de correction par des phrases d'empathie (ligne 8) « *c'est dur à dire* » et d'encouragement « *c'est mignon même comme ça* » (ligne 12) avant d'ouvrir une nouvelle phase de correction (phase 2 ci-dessous).

Pour la deuxième tentative ci-dessous, Transcription 18, l'enseignante ajoute aux ressources vocoverbales des gestes, des hochements et le clavardage.

➤ **phase 2 (durée 42s) : changer de stratégie multimodale**

De nouveau, dans la Transcription 18, nous observons l'utilisation du canal écrit (clavardage) repris à l'oral en quasi-synchronie et le tout accompagné de gestes iconiques marquant les syllabes (images a et b) dans un ballet combinant clavardage, oral, hochements et gestes.

Transcription 18 : augmenter la densité modale

	1. ALANNAH [p`o- pronon/] [proNONnation/]
	[euh: ((rire))] [oh: merde\] [((rire))]
(a)	2. ADÈLE pro- [non\ non\ attends attends] [regarde reg- ((rire))] [PRO/]
	3. CHAT ADELE pro
(b)	4. ALANNAH p`o-
	5. CHAT ADELE non
	6. ADÈLE NON/
	7. ALANNAH non NA-/ [TION\]
	8. ADÈLE [comme n]on\^a PRO-NON\^b nan
(c)	9. ALANNAH pro[nona]ti- [PRO/] NON/cia
	10. ADÈLE [CIA]
	[CIA]
	11. CHAT ADELE cia
(d)	12. ALANNAH cia
	13. ADÈLE CIA/
	14. ALANNAH pro-non-[na-ti]on\
	15. ADÈLE [CIA\]
	16. ALANNAH cia\
(e)	17. ADÈLE <u>dis/ dis UNE par UNE\</u> ^c pro/
	18. ALANNAH pro/
	19. ADÈLE <u>non/</u> ^d
	20. ALANNAH non\
(f)	21. ADÈLE <u>cia/</u> ^e
	22. ALANNAH cia\ non/
	23. CHAT ADELE tion
	24. ADÈLE <u>mh/ [mh/]</u> ^f
(g)	25. ALANNAH [tion]
	26. ADÈLE [TION\]
	27. CATRIONA [((rire))]
	28. ALANNAH [pronon-/] [prononNATION]
	+ pro[nont]- <(en riant) ["oh/ god:"] ^g >

Dans cette phase, Adèle bat la mesure et cadence le rythme des syllabes avec un mouvement de bras (image b), syllabes qui seront ensuite découpées et représentées par la combinaison de gestes iconiques : doigts levés pour le comptage, mouvement de tête indiquant « non », (images d et e). Dans cet extrait, on peut observer qu'il y a une apparition en quasi-synchronie de différentes ressources sémiotiques qui ont pour effet d'accélérer le rythme de l'interaction mais aussi d'intensifier la posture corrective de l'enseignante (cf. 2.3.2). De plus, du fait du décalage temporel dans la communication en ligne, les propositions de l'enseignante et les tentatives de l'apprenante se chevauchent, provoquant à leur tour de nouvelles séquences de rétroaction corrective et augmentant le rythme de l'interaction.

Comme l'indique Van Leeuwen (2015), dans une analyse des interactions basée sur la multimodalité, il est important de prendre en compte le rythme d'apparition des ressources sémiotiques utilisées par les enseignants :

Il est regrettable que le rythme, jusqu'à présent, n'ait pas encore atteint une place plus centrale dans les analyses multimodales de texte et les analyses multimodales de conversations, car la seule chose commune à tous les modes sémiotiques basés sur le temps, est de produire des structures rythmées¹⁷⁹ (Van Leeuwen, 2015 : vnsp)

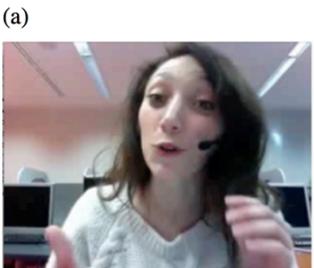
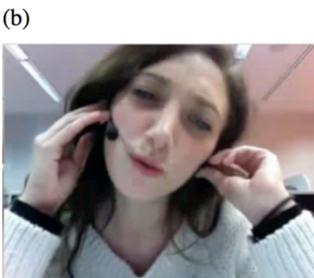
Dans la phase 2 de la rétroaction corrective ci-dessous, le rythme soutenu de l'interaction a donc pour effet d'intensifier la posture corrective de l'enseignante même si cette dernière tente de le ralentir à plusieurs reprises (« *attends, regarde* », ligne 2 et « *dis une par une* », ligne 17). Enfin, un encouragement de l'enseignante (Transcription 18, image f), pouce levé passant ostensiblement au premier plan du fait du rapprochement vers la webcam, est à la fois le point d'orgue de cette rétroaction et annonce sa clôture finale. Cependant, cette clôture échoue car elle se chevauche avec un nouvel essai de l'apprenante « *pronon-/* » (ligne 28) où celle-ci incarne à nouveau sa difficulté en tirant la langue (image g), ce qui entraîne un dernier changement de stratégie et une ultime tentative de l'enseignante (cf. Transcription 19 ci-dessous).

¹⁷⁹ « It is regrettable that rhythm, so far, has not yet achieved a more central place in multimodal text analysis and multimodal conversation analysis, because it is the one thing all time-based semiotic modes have in common, making rhythmic structure a very important actor in integrating different time-based modes into a multimodal whole. »

➤ **phase 3 (durée 21s) : ralentir et clore l'interaction**

Adèle utilise une phrase métacommunicative « *essaye de le dire doucement* » (ligne 1) afin de ménager une pause dans l'interaction, d'en ralentir son rythme et de faire une dernière tentative pour aider son apprenante à prononcer correctement le mot « *prononciation* » en utilisant le mouvement du corps (ligne 1, image a).

Transcription 19 : clore en encourageant

	<p>1. ADÈLE [bien/] + [essaye de le dire doucement] et [dis-le tout douc`ment/ <u>PRO</u>]-NON-CIA-TION\^a</p>
	<p>2. ALANNAH PRO-NON-NA-TION:\</p> <p>3. ADÈLE oui c'est MIEUX qu'au début/ déjà c'est bien/^b</p> <p>4. ALANNAH [hm/]</p> <p>5. CATRIONA [((rire))]</p>
	<p>6. ADÈLE ((rire)) [il est dur à dire hein/]</p> <p>7. ALANNAH [j'espère\ ((rire))]</p> <p>8. ADÈLE donc ça ça [t'aide/ ça vous aide/]</p> <p>9. ALANNAH [ah je suis f-/ ah] je suis fatiguée (inaud.)</p> <p>10. ADÈLE oui: je comprends\ vous travaillez^c beaucoup\</p>

L'enseignante clôt cette phase et la séquence de la rétroaction corrective d'une durée totale de 1min40s en encourageant son apprenante « *oui c'est MIEUX qu'au début/ déjà c'est bien/* » (ligne 3). On peut remarquer que, dans cette phase, le retour à un statut plus symétrique est hétéro-déclenché par l'apprenante qui a probablement perçu l'indice de clôture fourni par l'enseignante avec son pouce levé (Transcription 19, image f) et dit « *je suis fatiguée* » (ligne 9) afin de sortir de la phase de correction en demandant explicitement la clôture de la rétroaction corrective pour revenir au thème principal de l'échange. L'enseignante saisit cette opportunité pour fermer la parenthèse corrective et revenir à un statut plus symétrique « *oui,*

je comprends vous travaillez beaucoup » (ligne 10) en accompagnant ce changement d'un *indice de changement de rôle* telle que la moue d'empathie (image c) qui clôt une première fois la séquence de correction et permet ensuite à l'enseignante de reprendre la conversation.

En conclusion, nous avons observé des changements de posture corrective de l'enseignante qui correspondent à une réponse par rapport à l'évolution de la séquence de correction, dynamique et se reconfigurant en temps réel :

L'enseignant change de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation. De la même façon, de leur côté, les élèves changent de posture en fonction de leur vécu, perçu de la difficulté pour eux de la tâche, en fonction aussi de la manière dont l'enseignant conduit le travail commun. » (Bucheton et Soulé, 2009 : 41)

Dans cette séquence, on constate que, malgré les efforts de l'enseignante, la rétroaction corrective portant sur un problème de prononciation n'a pas donné de résultats qui lui semblaient lui paraître satisfaisants (les difficultés de l'apprenante subsistent). On peut observer ici une forme de « surintentionnalité pédagogique » (Trévisiol-Okamura, P. et Marquilló-Larruy ; 2015 : 15), le vouloir « corriger à tout prix » ou encore une repr qui peut conduire parfois à de longues séquences de rétroactions correctives en oubliant que le but de la conversation pédagogique basée sur une approche par tâche recommandée par Doughty et Long (2003) n'est pas la précision linguistique « à tout prix » mais qu'elle consiste à donner des outils aux apprenants pour réaliser cette dernière dans une perspective de communication. Weber (2013 : 280) fait également remarquer que « parfois, l'enseignant s'est lui-même fixé le résultat qu'il attend exactement de l'apprenant » en ce qui concerne la production orale. En effet, Cette séquence de rétroaction corrective est ouverte à nouveau dans une autre temporalité : en asynchrone dans le bilan multimodal réalisé par l'enseignante à l'attention des apprenantes. Nous verrons d'ailleurs dans la prochaine section comment l'enseignante utilise le bilan multimodal pour revenir sur l'interaction, adoucir sa posture corrective tout en renforçant potentiellement la mémorabilité de la rétroaction.

9.1.1 De la correction synchrone à la correction différée

La séquence de rétroaction corrective vue précédemment (cf. Transcription 17, Transcription 18, Transcription 19) où l’enseignante Adèle utilise un grand nombre de ressources sémiotiques à sa disposition pour aider l’apprenante Alannah à améliorer sa prononciation du mot « prononciation » ne permet pas d’aider l’apprenante à rapprocher sa production de la norme attendue au cours de la séance. La séquence de rétroaction corrective n’est pas close définitivement comme on pourrait le croire car, en considérant l’hybridation des temporalités (synchrone + asynchrone), on constate que cette séquence est ouverte à nouveau dans l’extrait du bilan multimodal ci-dessous. L’enseignante propose à un enregistrement du mot prononciation en utilisant un canal audio (enregistrement audio 9) et un canal écrit ligne 11 : « LA PRONONCIATION ;) » .

Extrait de bilan multimodal 8 : adoucir et rendre mémorable en asynchrone

Titre	:D LA PRO-NON-CIA-TION
Titre	hihihi
Audio 1	J'ai UN cours de marketing
Audio 2	Je n'aime pas CE cours d'économie.
Audio 3	DANS mon cours, nous sommes nombreux.
Audio 4	LE COMMERCE INTERNATIONAL
Audio 5	"est-ce que TU TROUVES QUE c'est difficile?
Audio 6	LA FORMATION
Audio 7	LA SCOLARITÉ
Audio 8	LA LETTRE DE MOTIVATION
Audio 9	LA PRONONCIATION ;)
Audio 10	VOILÀ LES FILLES

On peut observer que, dès le titre donné à cette partie du bilan par Adèle, la présence d’une « ponctuation souriante » appelée aussi émoticône ou *smiley* en anglais, l’utilisation d’une police en gras ainsi que des tirets pour détacher le mot « **PRO-NON-CIA-TION** » en syllabes font référence à la fois au moment vécu par les protagonistes pendant la séance (et notamment à son rythme) mais aussi à la charge affective liée à cette séquence, avec des marqueurs du rire « **hihihi** » ajoutés en sous-titre. De plus, dans le texte accompagnant l’audio correspondant au mot « prononciation » (Audio 9), la présence d’un autre émoticône

permet d'adoucir à nouveau la rétroaction et de renforcer ainsi que la relation affective avec les apprenantes en faisant référence aux rires partagés pendant la séance.

En écoutant l'enregistrement de l'enseignante (audio 9), nous remarquons un parallélisme entre la séquence synchrone et le commentaire audio asynchrone qui pourrait avoir comme effet de renforcer la mémorabilité de la rétroaction :

Extrait de bilan multimodal 9 : transcription de l'oral contenu dans l'audio 9 du bilan 3

La pronon – ciation pro-non-cia-tion pronon – ciation la PRONONCIATION Bisous !

En effet, dans l'Extrait de bilan multimodal 9, l'enseignante découpe son commentaire audio en plusieurs parties variant le rythme, et le découpage des syllabes du mot « *prononciation* ». De plus, la prosodie et les emphases sur certaines syllabes rappellent les trois *phases* de la séquence synchrone. Adèle clôt son audio avec un « bisous » qui adoucit encore son message.

Loizidou (2013) dans une étude qualitative portant sur les feedback évaluatifs dans un contexte d'échanges écrits asynchrones ou quasi-synchrones a analysé des feedbacks évaluatifs portant sur six tâches : trois en mode asynchrones (forums) et trois en mode quasi-synchrone (clavardage + feedback asynchrone sur le forum). Elle a constaté que les tutrices et les participants ont établi une relation très proche voire amicale avec les apprenants au travers des rétroactions corrective. Les apprentis enseignants pourraient tirer profit de la pluritemporalité des rétroactions correctives pour renforcer la relation pédagogique mais aussi pour permettra aux apprenants de revenir sur un moment de l'interaction sans « *pression temporelle* » (Mangenot et Zourou, 2007 ; Develotte et Mangenot, 2010 ; cf. chapitre 3).

On retrouve des traces de cette mémorabilité de la séquence de rétroaction corrective dans les entretiens post-formation menés avec l'enseignante Adèle un mois et demi après la séance et avec l'apprenante Catriona trois mois après la fin du cours. L'enseignante et l'apprenante pouvaient revoir les bilans multimodaux lors de ces entretiens.

9.1.2 Traces en mémoire de la rétroaction corrective

L'apprenante Catriona a gardé en mémoire cette séquence de rétroaction corrective. Pendant les interactions, celle-ci montrait des signes d'une « écoute manifeste » Guichon (2017 : 40), c'est-à-dire qu' « *il s'agit non seulement pour un individu d'écouter le contenu de ce qui est dit mais de manifester que ce contenu possède un impact sur le comportement de celui qui écoute. Tous les régulateurs verbaux (oui, ok, mm) et visuels (hochements) qu'un individu peut utiliser quand son interlocuteur tient le floor conversationnel sont les vecteurs de l'écoute manifeste.* » Certes, le fait de ne pas avoir pu faire d'entretien avec Alannah (cf. partie méthodologie) ne nous permet pas de connaître le ressenti de celle-ci sur la rétroaction qui lui était destinée ; cependant nous pouvons observer des indicateurs de *traces en mémoire* de la rétroaction corrective dans le discours de son binôme Catriona (cf. Extrait ci-dessous), ayant fait montre tout au long des interactions d'une écoute manifeste :

Extrait d'entretien 2 : indices de mémorabilité d'une rétroaction corrective

CATRIONA : Euh Alannah n'arrivait pas à dire ça. ((**rire**)) [...] c'est **pour une minute peut-être** de "pro-non-cia-tion", ouais ! ((**rire**))

On remarque que, dans les propos de Catriona ci-dessus, il y a une corrélation entre le temps « vécu » par l'apprenante et le temps « objectif » (cf. chapitre 3) correspondant à la durée de la séquence de rétroaction corrective, indices qui sont souvent peu pris en compte dans la recherche comme l'indique Dubar (2014 : 11) : " Reste le fait que les temporalités vécues ne sont que peu théorisées et le temps physique peu pris en compte". Il nous semble donc que le temps peut recouvrir des informations cruciales pour nos analyses car cela permet de montrer que l'événement a été mis en mémoire non seulement sur le plan linguistique (problème de phonétique sur le mot prononciation) mais aussi du point de vue des émotions. La durée mentionnée par l'apprenante (*pour une minute peut-être*) montre que la longueur de la séquence semble avoir permis, en partie, à rendre mémorable ce feedback correctif. De plus, lorsque l'apprenante fait référence à cette séquence, elle en rit à nouveau. On peut postuler que la durée, le traitement à différentes échelles de temps (dans la séance et dans le bilan) et les nombreux rires partagés lors de cette séquence ont permis de mettre en mémoire cette séquence corrective. Il en va de même dans les propos recueillis lors de l'entretien avec l'enseignante Adèle :

Extrait d'entretien 3 : évocation semispontanée d'un événement

ADELE : faudra que je te fasse voir, très **très drôle**, un bêtisier de prononciation sur le mot prononciation. On **s'est pris un fou rire les trois** mais alors... Alannah qui arrivait vraiment pas, elle faisait « oui parce qu'en fait j'aime beaucoup là prpro-pro-non ! [...] elle rigolait « non, pro-non-non-non-ciasss » ! Alors on arrivait pas à lui faire dire « pro-non-cia-tion », « ah ! Pro-non-non-non » ((**rires**)) [...]

Extrait d'entretien 4 : stratégies multimodales utilisées pendant la séance

ADELE : j'ai mis un petit mémo vocal « pro-non » tu vois où vraiment je te découpe le mot **pro-non, comme non, cia-tion. Pro-non-cia-tion**. Tu vois j'ai essayé de le dire avec plusieurs rythmes.

Dans l'Extrait d'entretien 3, l'enseignante indique par l'utilisation du futur « *faudra que je te fasse voir* », qu'elle avait mis en mémoire une séquence de rétroaction corrective qui l'avait marquée et dont elle souhaitait nous faire part. En effet, dans notre recherche et la plupart du temps, les commentaires des enseignants émanent lorsqu'ils regardent leur action (ou leur production dans le cas du bilan multimodal) et leur donnent une justification (pendant les débriefings notamment ou devant un bilan multimodal) mais ici, l'évocation se fait de manière semispontanée, avec une faible intervention du chercheur et du contexte (c'est-à-dire sans présence d'un support permettant d'obtenir les informations dans les entretiens). En effet, lorsque nous avons proposé à Adèle de choisir un bilan à commenter, l'enseignante a tout de suite fait référence à la séquence de rétroaction corrective portant sur le mot prononciation (cf. Extrait d'entretien 3) et ce, avant d'avoir accès aux bilans sur la plateforme. Mondada (2003) indique que selon le principe de « pertinence », ce sont les acteurs eux-mêmes qui évaluent la pertinence d'une action et permettent au chercheur de relever les informations qui seront utiles pour son analyse. De plus, comme c'est le cas dans l'Extrait d'entretien 2 de l'apprenante Catriona, on retrouve dans l'Extrait d'entretien 3 de l'enseignante - et notamment dans la forme du commentaire de son commentaire - la référence aux rires partagés lors de la séquence « *On s'est pris un fou rire les trois mais alors* » qui à ce moment-là étaient vécus à nouveau ((*rires*)). Dans la suite de l'entretien (cf. Extrait d'entretien 4) qui correspond au moment où l'enseignante regarde et commente son bilan multimodal, celle-ci évoque les différents rythmes utilisés dans l'audio 9 du bilan « *où vraiment je te découpe le mot [...] j'ai essayé de le dire avec plusieurs rythmes* » faisant également écho aux phases de

correction pendant l'interaction. De plus, dans l'extrait de son commentaire « *pro-non, comme non, cia-tion* », l'intonation et le rythme des propos sont similaires à ceux utilisés pendant l'interaction (transcription 10 ; cf. site compagnon). L'enseignante semble aussi faire référence à la stratégie utilisée pendant la séance synchrone pour caractériser la syllabe – NON- où elle accompagnait sa rétroaction d'un mouvement de tête latéral (image 5, transcription 10). Les propos d'Adèle semblent correspondre à une « parole incarnée » qui permettrait d'accéder non seulement au discours sur l'action vécue mais aussi aux émotions mises en mémoire (cf. chapitre 1). En somme, plus qu'une explicitation sur les stratégies utilisées par l'enseignante lors de la construction du bilan multimodal, dans les propos de celle-ci, nous pouvons observer des *traces en mémoire* de la séquence de rétroaction corrective. Lors de leurs entretiens (Extrait d'entretien 2, Extrait d'entretien 3 et Extrait d'entretien 4), l'apprenante et l'enseignante ont montré des signes de *mémorabilité manifeste* de la rétroaction corrective, dont nous proposons une définition ci-dessous :

Lorsqu'un sujet se remémore une action et la commente, ce dernier peut faire des observations sur l'action elle-même de manière plus ou moins neutre. Certains indices comme le lexique utilisé, les rires, le débit et le rythme du discours, l'intonation, etc. qui font écho au(x) moment(s) de l'action ayant eu lieu par le passé, sont des indices de mémorabilité manifeste de l'action elle-même.

Nous pouvons dire également qu'une action est d'autant plus *mémorable* que le rapport entre les indices *de mémorabilité manifeste* dans le discours des participants et le temps (durée de l'action ou temps écoulé entre l'action et les commentaires des sujets sur celle-ci) est important. Autrement dit, plus l'action est de courte durée ou éloignée (dans le temps) des commentaires faits sur celle-ci et plus il y a d'indices *de mémorabilité manifeste* dans le discours des sujets, plus l'action sera considérée comme mémorable.

Conclusion intermédiaire : rétroaction corrective pluritemporelle à forte densité multimodale

Certes, nous pouvons constater qu'une orchestration subtile de nombreuses ressources multimodales pouvait cependant parfois s'avérer vaine entraînant de longues séquences de rétroaction corrective avec une focalisation sur la forme en oubliant la tâche et le but de l'activité. S'il semble donc préférable d'éviter ce genre de rétroaction notamment en ce qui concerne la phonétique, les enseignants en ligne confrontés à l'aspect dynamique et

imprévisible de l'interaction se reconfigurant sans cesse (Weber, 2013), se retrouvent parfois pris dans une « impasse pédagogique » ce qui entraîne de longues séquences de rétroaction corrective au détriment de l'interaction. Néanmoins, ces derniers peuvent tirer profit de l'aspect mémorable de ce type de séquence (de par sa durée en général) afin de revenir dessus en asynchrone.

Ci-dessous, nous avons un autre exemple de trajectoire de la rétroaction corrective sur le mot « prononciation » prenant en compte les traces de celle-ci à la fois dans l'action (et les interactions) mais aussi dans la mémoire des sujets.

9.2 Rétroaction corrective à “maillage relâché”

Comme l'indiquent Sperber et Wilson (1986), il est possible de remettre à plus tard le traitement d'un phénomène si celui-ci a été mis en mémoire car il restera normalement disponible plus longtemps.

Il est parfois préférable – c'est-à-dire producteur de plus de pertinence dans la durée – de traiter en priorité un phénomène moins pertinent dont les effets cognitifs seront perdus pour toujours si l'on ne s'en occupe pas immédiatement, et de remettre à plus tard le traitement d'informations plus pertinentes qui de toute façon resteront disponibles. (Sperber et Wilson, 1986 : 241)

Par extension, nous postulons qu'il est possible de remettre à plus tard de manière pertinente le traitement d'une erreur qui aura été mise en mémoire pendant la séance comme cela semble être le cas pour les trois protagonistes dans l'extrait de la Transcription 1. Notre approche étant basée sur une approche multimodale prenant en compte de manière centrale la (pluri)temporalité de la situation, il est nécessaire de regarder la rétroaction corrective sur plusieurs temporalités : dans la séance synchrone (séance 4), dans le bilan multimodal asynchrone (bilan de la séance 4) et dans la séance synchrone suivante (séance 5).



http://julievidal13.free.fr/?page_id=38 ou



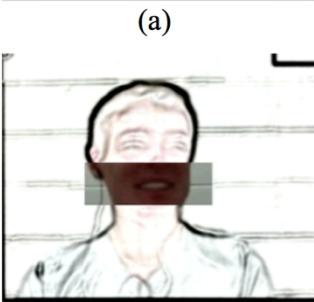
Il est à noter que la deuxième « trajectoire » de coconstruction de la séquence de rétroaction corrective ci-dessous diffère considérablement de la précédente par sa durée et par les

ressources sémiotiques mobilisées. En effet, il ne s'agit pas d'une longue séquence de rétroaction corrective synchrone adoucie en asynchrone comme dans la trajectoire 1 mais plutôt d'une courte ouverture de la parenthèse corrective en synchrone, du traitement de celle-ci dans le bilan multimodal asynchrone et d'une clôture dans la séance suivante.

9.2.1 Différer la correction

Dans l'extrait ci-dessous, qui se situe en début de séance 4, l'enseignante Samia demande à ses apprenants Sean et Angela ce qu'ils ont apprécié (ou pas) dans leur bilan multimodal de la séance précédente (ligne 1) :

Transcription 20 : rire et mettre en mémoire

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

Angela indique explicitement que de voir ses erreurs dans son bilan et de pouvoir entendre la prononciation du mot « *boulot* » grâce au canal audio (ligne 2) lui avait plu. On constate que l'apprenante a bien mémorisé l'une des rétroactions correctives asynchrones laissées par l'enseignante dans son bilan multimodal et que le canal utilisé par l'enseignante était adapté. De même, Sean indique qu'il apprécie les petits extraits audio dans le bilan multimodal pour la prononciation et bute sur ce mot (ligne 4). Si on se réfère uniquement au verbal contenu

dans la transcription, nous pourrions avoir l'impression que l'enseignante ne relève pas cette erreur et passe à la première activité « *d'accord bon\ donc euh: là on va pouvoir commencer enfin la séance* » (ligne 8). Or, en se référant à d'autres ressources sémiotiques comme les signaux paralinguistiques (les rires et les expressions faciales), nous pouvons observer que les trois protagonistes semblent mettre en mémoire collectivement ce moment avec des rires partagés (images a et b). Cette mise en mémoire correspondrait à l'ouverture de la parenthèse de rétroaction corrective. Lorsqu'on utilise une autre échelle temporelle pour observer la rétroaction corrective, on observe que la séquence se poursuit en asynchrone dans le bilan multimodal ci-dessous.

9.2.2 Rétroaction asynchrone et tissage

Extrait de bilan multimodal 10 : poursuite de la parenthèse de rétroaction corrective en asynchrone

Titre	Prononciation
Text	Tu as eu du mal à prononcer le mot "prononciation" et on va beaucoup l'utiliser :) Je vais donc te mettre un enregistrement audio dans lequel tu pourras écouter comment prononcer ce mot. Entraîne toi pour mardi, comme ça tu pourras me le dire facilement
Audio	Je sais que c'est difficile mais tu vas y arriver :)

Dans son bilan multimodal, l'enseignante recontextualise le moment, dans la séance 4, en utilisant le passé composé « *Tu as eu du mal à prononcer le mot "prononciation"* ». Elle ajoute des adoucisseurs (Kerbrat-Orrecchioni, 1996 ; Dalton-Puffer, 2007 Maingueneau, 2009 ; Wigham et Vidal, 2016) « *on va beaucoup l'utiliser :)* » suivis d'un émoticône qui pourrait faire référence aux rires partagés lors de la séquence. De plus, elle propose un enregistrement du mot « prononciation » tout en y joignant une phrase d'encouragement « *Je sais que c'est difficile mais tu vas y arriver :)* » afin d'adoucir à nouveau sa rétroaction. Elle projette également une potentielle poursuite et clôture de cette rétroaction dans la séance suivante (séance 5) en proposant à son apprenant « *entraîne toi pour mardi, comme ça tu pourras me le dire facilement* ». On peut observer dans la construction du bilan multimodal de l'enseignante, une prise en compte de l'hybridation des temporalités de la rétroaction corrective par des phrases permettant de faire un lien temporel entre la séance 4 (une temporalité synchrone passée ; *tu as eu du mal*), le bilan multimodal (une temporalité asynchrone envisagée ; *Je vais donc te mettre un enregistrement audio dans lequel tu pourras écouter comment prononcer ce mot*) et la séance 5 (une temporalité synchrone future ;

entraîne-toi pour mardi). On constate ici que l'enseignante fait un travail pour favoriser le « tissage » (cf. chapitre 1) entre les différentes temporalités de la rétroaction corrective qui pourraient favoriser sa mise en mémoire. Comme le disent Bucheton et Soulé (2009 : 35), « tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. » Dans son bilan multimodal, l'enseignante ne fait pas seulement que raviver les traces du passé mais tisse également vers le futur en annonçant la suite de la trajectoire de la rétroaction corrective. De plus, elle accompagne sa correction avec tout un appareil pédagogique permettant à l'apprenant de comprendre les choix sémiopédagogiques et sémiotemporels réalisés (cf. chapitre 8).

Dans cette séquence de rétroaction corrective, l'enseignante fournit un audio en asynchrone avec la prononciation du mot *prononciation*. Outre le fait que l'enseignante évite de perdre du temps dans l'interaction ou d'intensifier sa posture corrective, il semble que cette trajectoire lui permette également de renforcer la mémorabilité de la rétroaction corrective ainsi que la complicité avec son apprenant comme nous le verrons ci-après.

9.2.3 Développer la connivence avec son apprenant

Au début de la séance 5, Transcription 21, au moment où Samia demande à ses apprenants ce qu'ils ont pensé du bilan de la séance 4, nous pouvons apercevoir une marque de connivence entre l'enseignante et l'apprenant Sean. Il s'agit également de la phase de clôture de la rétroaction corrective pluritemporelle montrant une saisie de l'apprenant (*uptake*) :

Transcription 21 : connivence partagée

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

Dans l'extrait ci-dessus, Samia ouvre la séance en parlant du bilan (ligne 1), phase bien ritualisée à ce stade des interactions qui montre encore le travail de tissage de l'enseignante comme le rappellent également Bucheton et Soulé (2009 : 35-36) : « ainsi, les moments d'ouverture de séance, où la mémoire didactique (Mathéron, 2000) est ravivée comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage. »

Sean indique à Samia qu'il a bien lu le bilan et que ce dernier est très utile surtout en ce qui concerne la prononciation (ligne 6). L'intonation montante à la fin du mot « *prononçation* » nous laisse penser qu'il attend une réaction de son enseignante. Cette réaction survient dans le tour suivant (ligne 7, image a) où Samia semble prendre acte de la référence implicite du commentaire de Sean au bilan multimodal et en particulier à l'audio 9 sur le mot « prononciation » que son enseignante y a inséré. L'enseignante se met donc à rire (image a), rire tout de suite partagé par Sean (image b) indiquant une connivence entre les deux protagonistes à propos de la rétroaction corrective.

Dans les deux extraits ci-dessus, Transcription 20 et Transcription 21, en se basant uniquement sur le verbal, on a l'impression qu'il ne se passe « rien » dans les interactions du point de vue de la rétroaction corrective et que celle-ci est asynchrone uniquement (contenue dans le bilan multimodal : Extrait de bilan multimodal 10). Or, en prenant en compte la temporalité et une analyse multimodale, la rétroaction corrective est redéfinie. La trajectoire 2, ci-dessus correspond donc à une ouverture de la séquence de rétroaction corrective, dans la séance 4, avec une mise en mémoire de l'erreur (Transcription 20), un traitement de cette parenthèse en asynchrone dans le bilan multimodal (Extrait de bilan multimodal 10) puis la clôture de la séquence de rétroaction corrective avec une saisie de l'apprenant dans la séance 5 suivante (Transcription 21).

Nous avons mis au jour des traces de cette rétroaction corrective quelques semaines et mois plus tard dans les bilans réflexifs des étudiants (Voicethread) et dans les entretiens post-formation de Samia et Sean. Sur les 13 bilans réflexifs portant sur l'ensemble du cours de FLE et réalisés par les apprenants dublinois (appelés aussi Voicethread) contenus dans le corpus, tous faisaient référence aux séances en ligne. De plus, dans huit d'entre eux, les apprenants mentionnaient de manière explicite l'intérêt des bilans multimodaux réalisés chaque semaine par leurs enseignants français et qu'ils avaient beaucoup apprécié.

Extrait de Voicethread 2 (Angela) : impression générale sur les bilans multimodaux

ANGELA : Et je crois que nous avons **vraiment profité des bilans personnels**. Samia a vraiment me donner des commentaires comment **prononcer** et m'exprimer mieux et je crois que ça a amélioré mon français. De toutes façons cela m'a **fait plaisir** et j'espère que Samia et Sean l'ont aimé aussi.

Ce bilan réflexif d'Angela n'est certes pas en particulier sur l'épisode concernant le mot prononciation lui-même mais plutôt sur l'importance des bilans en général. Par extension, le fait d'avoir « *vraiment profité des bilans personnels* » et notamment des extraits de prononciation inclut la séquence portant sur la prononciation également. D'ailleurs, l'apprenante indique que les bilans lui ont laissé un sentiment de *plaisir* et donc, il semblerait qu'elle en garde un bon souvenir. Il en va de même dans le Voicethread de Sean ci-dessous :

Extrait de Voicethread 3 (Sean) : amélioration de la prononciation

SEAN : Chaque semaine j'ai vu une vraie amélioration dans mon confiance et ma **prononciation**. Au début j'ai détesté l'idée des séances, mais maintenant je suis sûr qu'ils étaient la peine.

L'apprenant Sean indique qu'il a amélioré sa confiance et sa *prononciation* ce qui englobe, comme dans l'Extrait de Voicethread 2 de Angela, à la fois la prononciation en général mais aussi le passage sur la séquence de rétroaction corrective sur le mot « prononciation ».

Ces informations et traces en mémoires de la rétroaction corrective sont confirmées plus tard par Sean et Samia au moment des entretiens portant sur les bilans multimodaux :

Extrait d'entretien 5 (Sean) : audio pour la prononciation

Sean : oui c'est utile de euh avoir euh cette pièce [en faisant référence à l'audio contenu dans le bilan] mais hum + il y a certains mots qui que je trouve euh très difficile de prononcer par ex- comme le prononciation ((rires))

On remarque que dans les propos ci-dessus, Sean fait référence au déclencheur de la séquence de rétroaction corrective et notamment à la difficulté ressentie à ce moment-là « *très difficile de prononcer* » qu'il avait incarnée avec un regard hors écran et un rire (cf. Transcription 20, image b et extrait vidéo sur le site compagnon) puis un rapprochement de l'écran. Il donne ensuite l'exemple du mot « prononciation » suivi d'un rire qui nous laisse penser qu'il pourrait encore avoir en mémoire ce moment et les rires partagés pendant la séance.

De même dans l'entretien de l'enseignante Samia ci-dessous, cette dernière fait remarquer que cette séquence avait été saillante pour elle aussi et l'énonce **dans** et **par** ses propos :

Extrait d'entretien 6 (Samia) : entraîne-toi !

SAMIA : Voilà. Donc là je vais mettre [**lit le bilan**] « tu as eu du mal à prononcer le mot prononciation » d'ailleurs j'avais trop rigolé (rires) [**continue sa lecture**] « et on va beaucoup l'utiliser, je vais donc te mettre un enregistrement audio » fin j'avais rigolé après coup quand je l'écoutais ! « je vais te mettre un enregistrement audio dans lequel tu pourras écouter comment prononcer ce mot » et j'avais mis « entraîne-toi pour mardi comme ça tu pourras me le dire » euh... plus facilement quoi [...] après je lui avais demandé « alors tu t'es entraîné » et tout et il m'avait dit oui.

L'enseignante indique à son tour qu'elle avait noté la difficulté chez Sean dans la séance 4 (Transcription 20) par un « *tu as eu du mal à prononcer le mot prononciation* » ce qu'elle avait indiqué dans son bilan. Elle signale qu'elle avait ri en écoutant l'audio et on peut imaginer que ce rire faisait également en partie référence à la séance. Samia ajoute qu'elle se souvient avoir reparlé de ce moment avec Sean « *je lui avais demandé « alors tu t'es entraîné » et tout et il m'avait dit oui* ». Nous n'avons cependant pas de données correspondant à ce passage mis à part le début de la séance 5 (Transcription 21) où Samia et Sean parlent du bilan en question.

Conclusion intermédiaire : multimodalité et trajectoires



http://julievidal13.free.fr/?page_id=38 ou



Les trajectoires deux trajectoires de coconstruction de la rétroaction corrective portant sur la prononciation ci-dessus ont, en résumé, les particularités suivantes :

- La trajectoire 1 correspond à une rétroaction corrective à « maillage serré », c'est-à-dire une longue séquence de rétroaction corrective pendant l'interaction synchrone (1min30 divisée en trois phases) puis une réouverture de la rétroaction en asynchrone avec des commentaires écrits et un audio (18s) qui semble avoir pour effet notamment d'adoucir la posture corrective de l'enseignante, de fournir une nouvelle aide et de renforcer la mémorabilité de la rétroaction.
- La trajectoire 2 correspond à une rétroaction corrective à maillage relâché, c'est-à-dire à l'ouverture de la séquence de rétroaction corrective pluritemporelle avec une courte mise en mémoire de l'erreur pendant la séance synchrone 3 grâce à des rires partagés (10s), la fourniture d'une rétroaction corrective asynchrone dans le bilan multimodal contenant des commentaires écrits et un enregistrement audio (5s) de l'enseignant. Enfin, une clôture de la séquence en synchrone dans la séance suivante (séance 4) avec des marques de connivences (5s).

Synthèse du chapitre 9

Dans cette section, nous avons fait l'analyse des trajectoires de coconstruction de deux séquences de rétroactions correctives portant sur la même erreur : la prononciation du mot « *prononciation* » mais dans deux trinômes différents. L'analyse de ces deux trajectoires et de leurs variations interindividuelles nous révèle qu'une approche multimodale, pluritemporelle avec une prise en compte de la réflexivité des participants change le regard que l'on peut porter sur la rétroaction corrective en ligne dans notre contexte de recherche et en redéfinir les contours. Ainsi, la trajectoire 1 correspondant à la séquence de rétroaction de Adèle, Alannah et Catriona est une séquence que nous avons définie comme une séquence à « maillage serré » alors que la trajectoire 2 correspondant à la séquence de rétroaction de Samia, Sean et Angela est une séquence à « maillage relâchée ». Or, l'orchestration de nombreuses ressources multimodales même de manière subtile peut parfois s'avérer vaine ce qui a également été démontré par l'étude de Cappellini et Azaoui (2017). La densité modale d'une rétroaction corrective n'est pas un gage de saillance ou de pertinence.

Enfin, malgré la différence de durée, de temporalité et de densité modale dans chaque séquence, les deux trajectoires ont été *manifestement mémorables* pour les participants. Nous nous sommes appuyée sur les traces objectives de la rétroaction corrective dans les séances et les bilans multimodaux mais aussi sur les traces laissées dans la mémoire des participants par les indices contenus dans leurs discours pour mettre au jour la mémorabilité d'une rétroaction corrective. Nous avons ainsi révélé des *traces de mise en mémoire* de la séquence de rétroaction corrective et des indices de *mémorabilité manifeste* dans le discours des participants au cours des entretiens réalisés plusieurs mois après les interactions. Lors de nos analyses, nous avons dégagé quelques facteurs qui semblent rendre potentiellement mémorable une rétroaction corrective comme l'utilisation de ressources sémiotiques telles que les gestes, les rires partagés, le rythme, la durée, l'intonation, la (pluri)temporalité de la séquence, entre autres. Bien sûr, ces ressources ne sont pas exhaustives mais il nous semble que ces analyses permettent de porter un regard inédit sur une rétroaction corrective en ligne. Il est toutefois difficile d'anticiper la trajectoire de coconstruction d'une rétroaction corrective car elle se reconfigure sans cesse dans et par l'(inter)action : elle est mouvante et varie en fonction du moment, des participants, du contexte. Par ces analyses, nous ne souhaitons pas donner un « mode d'emploi » aux futurs enseignants en ligne mais plutôt des

pistes pour prendre en compte les différents facteurs qui ont un effet sur une rétroaction corrective dans un environnement comme le nôtre, tels que le temps et les ressources sémiotiques. Les observations menées nous permettent donc de faire quelques propositions aux enseignants en ligne :

- Lors de longues séquences de rétroaction, varier sa posture corrective en augmentant ou diminuant le rythme de l'interaction grâce aux différentes modalités utilisées.
- Se saisir des indices émis par les apprenants (incarnation de la difficulté, demande de clôture) pour changer de stratégie multimodale.
- Utiliser la temporalité asynchrone pour adoucir ou renforcer une rétroaction corrective et sa mémorabilité.
- Utiliser plusieurs modes ou temporalités afin de rendre une rétroaction corrective mémorable.

Chapitre 10

Discussion et conclusion générale

Dans un premier temps, dans ce chapitre, nous rappellerons les questions de recherches qui ont motivé notre étude puis nous reviendrons sur les principaux résultats obtenus en termes de temporalité, de multimodalité et de trajectoire de la rétroaction corrective. Après chaque sous-section et au regard de nos résultats, nous proposerons des pistes didactiques pour la formation des futurs enseignants en ligne. Dans un deuxième temps, nous porterons un regard réflexif sur nos travaux en revenant sur les limites et biais de nos analyses et nous ferons quelques propositions pour de futures recherches. Enfin, dans la conclusion générale, nous aborderons la manière dont, au-delà de notre objet de recherche particulier (la rétroaction corrective), nous avons (co)construit nos compétences (et notre identité) de jeune chercheure au sein du laboratoire ICAR et plus généralement au sein d'une communauté de chercheurs en sciences du langage. Enfin, nous concluons sur les prolongements que nous envisageons, suite à ce travail, à la fois du point de vue de la recherche mais aussi dans une perspective professionnelle.

10.1 Discussion des résultats

Dans cette section, nous rappelons brièvement les questions de recherche ayant motivé notre travail ainsi que les principaux résultats obtenus en ce qui concerne les effets de la multimodalité dont en particulier, la temporalité, sur la coconstruction des séquences de rétroaction corrective. Dans un premier temps, nous rappelons les résultats de nos analyses en ce qui concerne les temporalités de la rétroaction corrective en ligne dans une perspective multimodale et ses effets sur les interactions. Dans un deuxième temps, nous avons mis en lumière les effets des ressources sémiotiques utilisées par les enseignants et les apprenants dans la coconstruction des séquences synchrones de rétroaction corrective. Enfin, nous avons révélé différentes trajectoires de construction, individuelles et collectives, des séquences de rétroaction corrective en ligne.

10.1.1 Rappel des enjeux et des questions de recherche

Cette étude provient d'un questionnement survenu lors de notre intervention, aux côtés de Nicolas Guichon, dans le cours de Master 2 « Enseigner le FLE en ligne » en 2013 (date du début de notre thèse). Nous avons suivi ce cours en 2010-2011 lors d'une reprise d'étude en FLE en tant que tutrice pour des apprenants de Berkeley à l'époque. Or, en 2013 lorsque nous avons participé au cours en tant qu'assistante, nous avons observé que la plateforme VISU permettant aux apprentis enseignants et aux apprenants d'interagir à distance, avait évolué et proposait aux premiers un nouvel outil permettant de produire des bilans multimodaux asynchrones à l'attention des seconds et ce, afin de revenir sur certains moments des interactions. C'est cette évolution qui nous a intriguée et en partie décidée à étudier la manière dont les apprentis enseignants coconstruisaient avec leurs apprenants les séquences de rétroaction corrective en ligne à la fois en synchronie et en asynchronie. Nous avons adopté, petit à petit, une perspective multimodale qui a transformé notre regard au cours de notre recherche, point sur lequel nous reviendrons dans la section « Regard réflexif sur notre étude » (cf. 10.2).

Dans un premier temps, notre question de recherche était :

« Comment les apprentis enseignants émettent-ils une rétroaction corrective en ligne (synchrones et asynchrones) et comment celle-ci est-elle perçue par les apprenants ? Ou plus exactement « Quel est lien entre le degré de saillance de la rétroaction corrective synchrones et le degré de saisie ? »

Comme nous l'avons indiqué dans notre partie méthodologie, notre regard a évolué tout au long de nos quatre années de thèse, ce qui a modifié notre manière d'étudier la rétroaction corrective. Après avoir réalisé une étude exploratoire à partir d'un comptage permettant de faire ressortir les temporalités des séquences de rétroaction corrective en ligne (Vidal et Thouësny, 2015), dans un deuxième temps, nous avons adopté une démarche descriptive et qualitative, dans une perspective interactionniste, pour mettre en valeur les enjeux psychocognitifs lors des séquences de rétroaction corrective. Ainsi, nous avons mis l'accent sur les rôles des interactants, leur posture, les aspects socioaffectifs des corrections, leur mémorabilité, entre autres. De plus, nous avons tenté de montrer de quelle manière les apprentis enseignants et les apprenants coconstruisaient l'interaction pendant les séquences de

rétroaction corrective en ligne et quels étaient les effets des ressources multimodales utilisées. Ce qui nous a particulièrement intéressée dans ce dispositif était également les effets des temporalités sur cette coconstruction que nous présentons dans la sous-section ci-dessous.

10.1.2 Liens entre multimodalité et temporalité de la rétroaction corrective

Dans ce premier chapitre nous avons tout d'abord mis en évidence trois types de temporalités utilisées par les apprentis enseignants pour coconstruire la rétroaction corrective en ligne et qui viennent compléter les résultats que Develotte et Mangenot (2010) avaient obtenus dans l'étude des interactions synchrones. Ces derniers avaient mis en évidence l'utilisation de trois temporalités dans les pratiques de correction des apprentis-tuteurs : en direct (pendant les échanges), en quasi-synchronie (au moyen du clavardage), et en différé (lorsqu'ils envoient des commentaires après les séances). Dans notre travail, nous avons observé que les séquences de rétroaction corrective sont majoritairement synchrones ou **pluritemporelles** et que peu d'enseignants fournissent une rétroaction corrective uniquement asynchrone malgré les outils proposés par la plateforme. D'autre part, il semblerait que les enseignants n'aient pas de stratégies clairement définies en matière de fourniture de rétroaction corrective pluritemporelle en ligne et que leurs croyances et leurs pratiques ne soient pas toujours en adéquation. Nous avons également montré que la coconstruction de la rétroaction corrective pluritemporelle par les enseignants et les apprenants se fait par un jeu d'indices mobilisant un large panel de ressources sémiotiques ne passant pas seulement par le verbal. Nous avons montré que les enseignants fournissent des rétroactions correctives plus ou moins saillantes pendant les interactions synchrones et qui permettent, à des degrés divers, de développer les processus cognitifs des apprenants et leur conscience métalinguistique. Nous avons également observé que les apprentis enseignants font preuve d'une « **polyfocalisation temporelle** » ayant pour effet de faire des choix (plus ou moins conscients), en ce qui concerne la/les temporalités à leur disposition pour fournir une rétroaction corrective. Ces résultats nous permettent de proposer quelques pistes didactiques pour la formation des apprentis enseignants en ligne.

➤ Pistes didactiques pour la formation

- Fournir une rétroaction corrective à **différents degrés** pendant l'interaction en utilisant les ressources multimodales disponibles en ligne. Il ne semble pas nécessaire dans l'enseignement en ligne de fournir uniquement des rétroactions correctives directes ou saillantes car d'autres rétroactions plus discrètes paraissent concourir également à renforcer les processus d'apprentissage des apprenants par l'éveil de leur conscience métalinguistique.
- S'appuyer sur la temporalité de la rétroaction corrective pour construire son bilan multimodal de manière plus ou moins explicite. Il apparaît que la recontextualisation d'une erreur dans le bilan multimodal ne soit pas toujours indispensable lorsque celle-ci aura laissé des traces dans l'interaction synchrone. Il faudra cependant veiller à prendre en compte le degré de mémorabilité et la temporalité de la rétroaction pour ce faire.
- Prendre en compte les indices d'éveil de la conscience métalinguistique des apprenants pour poursuivre ou compléter la rétroaction corrective en asynchrone. Les enseignants peuvent tirer profit de la réaction des apprenants suite à une rétroaction corrective synchrone soit pour la différer quand l'apprenant fait montre d'une demande de clôture, soit pour la poursuivre en asynchrone, notamment pour l'adoucir ou pour potentiellement renforcer la saisie.

En somme, il pourrait être bénéfique, pour un enseignant en ligne dans notre contexte, de développer une « **compétence sémiotemporelle** » définie comme l'utilisation d'une ou plusieurs temporalités pour donner une rétroaction corrective en fonction des indices d'éveils de la conscience métalinguistique des apprenants, du niveau et des motivations de ces derniers, de la durée des séquences de rétroaction corrective ainsi que du contexte d'apprentissage. Si cette compétence sémiotemporelle paraît cruciale pour fournir des rétroactions correctives dans l'enseignement en ligne, une prise en compte des ressources sémiotiques et des affordances à disposition dans une plateforme en ligne est également déterminante dans la coconstruction des séquences de rétroaction corrective, ce que nous abordons ci-dessous.

10.1.3 Coconstruction multimodales des séquences de rétroactions correctives et effets sur les interactions

Dans cette section, nous avons mis en lumière la gamme de ressources sémiotiques que les enseignants peuvent mobiliser pour gérer les séquences de rétroaction corrective en ligne notamment au moment des ouvertures et des clôtures de celles-ci et ce, tout en prenant en compte les indices d'éveil de la conscience métalinguistique de leurs apprenants. Nous avons d'ailleurs proposé un **continuum d'émission de la rétroaction corrective** caractérisé par des **degrés de saillance** de celle-ci basée sur la notion de densité modale de Norris (2004). Les enseignants peuvent tirer profit des ressources sémiotiques et affordances à leur disposition afin d'indiquer à l'apprenant un énoncé non conforme à la norme attendue en combinant des signaux verbaux et/ou coverbaux comme la « sollicitation visuelle » ou la « sollicitation voco-verbo-visuelle », par exemple. Ces types de rétroactions correctives permettent, en général, de pousser l'apprenant à reformuler tout ou une partie de son énoncé au moyen de ce que nous avons appelé une « demande de clarification focalisée » vs une « demande de clarification globale ». De plus, nous avons constaté que lors de la rétroaction corrective, les enseignants disposent de riches partitions multimodales pour apporter un étayage aux apprenants en utilisant différentes ressources sémiotiques qu'ils peuvent faire passer alternativement au premier plan ou à l'arrière-plan de l'interaction. Ainsi, changer de modalité et avoir recours par moments au clavardage 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 coverbaux permettrait aux interactants de revenir à une position plus symétrique dans l'échange et annoncerait la reprise du sujet de l'échange.

Des questions subsistent tout de même en ce qui concerne le lien entre la multimodalité et la pertinence d'une rétroaction corrective. Le lien entre la densité multimodale et l'observabilité ou la saillance de la rétroaction corrective nous a posé question. En effet, nous avons montré à plusieurs reprises dans nos analyses qu'une rétroaction corrective dense n'était pas forcément pertinente et que, par conséquent, la communication fortement multimodale n'était pas toujours gage d'efficacité dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Nous évoquerons également certains biais liés à la notion de continuum de saillance d'émission de la rétroaction

corrective basée sur le concept de densité modale dans la deuxième section intitulée « Regard réflexif sur notre étude ».

➤ Pistes didactiques pour la formation

Les résultats obtenus permettent de faire les propositions didactiques suivantes aux enseignants en ligne :

- 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 d'occasions 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 (apprenti enseignant/pair) perceptible.
- Prendre en compte les spécificités de la conversation pédagogique en ligne en termes de posture corrective et de temporalités afin de développer des compétences socio-affectives telle que la connivence avec son apprenant.
- Tirer profit des indices fournis à certains moments par les apprenants notamment lors de demandes d'ouvertures, de changements de stratégies et de clôtures de la parenthèse corrective.
- Être attentifs aux indices annonçant des autoréparations de l'apprenant afin de lui laisser le temps de s'autocorriger.
- En asynchrone, annoncer la modalité utilisée et ses fonctions pour éviter les incompréhensions et favoriser « le tissage » qui consiste à « raviver les empreintes que l'expérience a laissées » (Bucheton et Soulé, 2009 : 35) et aider l'apprenant à faire des liens en vue de favoriser la saisie.

- Faire varier le rythme et la densité modale dans les longues séquences de rétroaction corrective afin de relâcher ou intensifier par moment sa posture corrective.

La nécessité pour les apprentis enseignants d'utiliser la gamme des ressources multimodales disponibles pour fournir à leurs apprenants et 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. Ces résultats nous conduisent donc à proposer de considérer la rétroaction corrective sous forme de « trajectoire » de coconstruction par les enseignants et les apprenants, ce que nous mettons en valeur dans la sous-section ci-dessous.

10.1.4 Trajectoires de coconstruction de la rétroaction corrective et mémorabilité

Une approche multimodale prenant en compte la temporalité sous la forme du temps (durée, rythme) et des temporalités des échanges (synchrones, asynchrones et pluritemporels) en ligne ainsi que le vécu des participants change le regard que l'on peut porter sur les dynamiques de coconstruction de l'interaction pendant les séquences de rétroaction corrective et sur leurs effets cognitifs individuels notamment en ce qui concerne la mémorabilité d'une rétroaction corrective. Notre principal résultat, dans le chapitre 9 de nos analyses, est d'avoir mis au jour les différentes **trajectoires** possibles de la coconstruction d'une séquence de rétroaction corrective en ligne. En partant d'une erreur de prononciation de deux apprenantes, nous avons ainsi détaillé la manière dont les participants (enseignants et apprenants) coconstruisaient les séquences de rétroaction corrective en utilisant différentes ressources sémiotiques et différentes temporalités. Ainsi, au travers de ces exemples, nous avons montré que la prise en compte de la temporalité et de la densité modale permettait de mettre en lumière le « **maillage** » de l'interaction et ses différentes trajectoires possibles. Ainsi, nous proposons de renouveler le regard porté sur la rétroaction corrective, le plus souvent analysée soit en synchrone soit en asynchrone, mais rarement en prenant en compte l'interconnexion de ces différentes temporalités. De plus, nous nous sommes appuyée sur les « traces primaires » de la rétroaction corrective dans les séances et les bilans multimodaux mais aussi sur les traces laissées dans la mémoire des participants par les indices contenus dans leurs discours

pour mettre en évidence « **la mémorabilité** » d'une rétroaction corrective. Nous avons ainsi proposé de repérer les « **traces en mémoire** » mais aussi des « **indices de mémorabilité manifeste** » d'une rétroaction corrective dans les propos des participants. Ces discours ont été recueillis dans les bilans réflexifs des apprenants et des enseignants (au cours des débriefings) et lors des entretiens avec les participants réalisés plusieurs mois après les interactions. Nous avons montré que certaines rétroactions correctives semblent particulièrement « mémorables » (dans le sens positif ou négatif du terme) notamment lorsqu'il s'agit de rétroactions correctives pluritemporelles. De plus, il semblerait que les ressources sémiotiques utilisées par les enseignants (intonation, mimiques faciales, clavardage, utilisation de l'audio et/ou de la vidéo en asynchrone) aient un effet sur la mémorabilité de celles-ci. L'impact de la temporalité mis en lien avec les ressources sémiotiques semble jouer un rôle important dans les séquences de rétroaction corrective en ligne et sur leur mémorabilité. Cependant, les interactions étant dynamiques et se reconfigurant sans cesse dans et par l'(inter)action, variant en fonction du moment, des participants, du contexte, il est important de prendre ces résultats non comme des généralités mais comme liés au contexte pris au sens large (moment, participants, histoires personnelles, environnement technique, etc.). Les trajectoires proposées ne pourraient donc être reproduites dans d'autres contextes ou avec d'autres participants, ni même avec les mêmes participants à un autre moment. Ainsi, par nos analyses, nous ne souhaitons pas donner un « mode d'emploi » aux futurs enseignants en ligne mais plutôt, proposer des pistes pour prendre en compte les différents facteurs qui ont un effet sur une rétroaction corrective dans un environnement comme le nôtre et dans un projet de télécollaboration interuniversités. En conclusion, nous avons dégagé certaines ressources sémiotiques qui, interconnectées, peuvent potentiellement rendre mémorable une rétroaction corrective. Ces réflexions nous amènent à faire les propositions ci-dessous pour les futurs enseignants en ligne.

➤ **Pistes didactiques pour la formation**

- Prendre en compte la densité modale des rétroactions correctives. En effet, une rétroaction corrective à faible densité modale pourra être parfois plus pertinente qu'une rétroaction corrective à forte densité modale.
- Lors de longues séquences de rétroaction, faire varier le maillage de la rétroaction corrective afin de relâcher ou d'intensifier, par moments, sa posture corrective.
- Se saisir des indices émis par les apprenants pour changer de stratégie multimodale.

- Utiliser la temporalité asynchrone pour adoucir ou renforcer une rétroaction corrective et sa mémorabilité.
- Utiliser plusieurs modes ou temporalités afin de rendre une rétroaction corrective potentiellement plus mémorable.
- Revenir, dans une autre temporalité, sur les séquences de rétroactions correctives qui auront été saillantes pendant les interactions afin de favoriser « le tissage » des évènements et leur mise en mémoire.

Conclusion intermédiaire : description qualitative de la rétroaction corrective en ligne

Comme l'ont indiqué Demaizière et Narcy-Combes (2007 : 4), « on peut admettre que l'objet de la didactique relève aussi bien de la description que de l'action ». Dans ce travail doctoral, il nous a semblé important de décrire les séquences de rétroaction corrective dans un environnement en ligne afin de mettre au jour les effets de la multimodalité et de la temporalité sur celles-ci. C'est une première étape de la recherche qui consiste, selon nous, à permettre de mieux comprendre des situations et un objet afin de proposer, à partir de là, des pistes didactiques pour la formation. Ainsi, dans ce chapitre, nous venons de résumer les résultats obtenus au cours de notre travail et permettant une meilleure description et donc compréhension du phénomène de la rétroaction corrective en ligne dans notre contexte de télécollaboration. Ceux-ci nous ont permis de faire des propositions pour la formation des futurs enseignants de langue en ligne. Or, si les résultats ci-dessus ainsi que les pistes didactiques proposées rendent compte de notre travail d'analyse et d'une meilleure compréhension de la coconstruction des séquences de rétroactions correctives en ligne, il est important d'en souligner les limites et biais dans la section ci-dessous.

10.2 Regard réflexif sur notre étude : limites et biais

Les limites de cette étude résident, tout d'abord, dans la nature même d'une analyse qualitative. En effet, bien qu'ayant tenté de varier les échelles temporelles, nos analyses sont les représentations de dynamiques à des instants T, dans des temporalités et contextes particuliers mettant en jeu des trinômes/binômes uniques. Nous nous garderons donc de généraliser nos résultats à d'autres types d'interactions en ligne, dans d'autres contextes et

avec d'autres participants voire même avec les mêmes participants. En effet, notre intention au cours de notre travail n'était pas de faire une étude exhaustive des stratégies des enseignants ou des effets de celles-ci lors de séquences de rétroaction corrective mais plutôt de mettre en évidence les apports de l'approche multimodale dans nos analyses. Ainsi, le fait de prendre en compte la multimodalité et différentes temporalités aura modifié 1/ l'analyse des processus dynamiques et individuels de coconstruction des séquences de rétroaction corrective, 2/ notre regard porté sur ces séquences elles-mêmes.

D'autres biais ou variables sont venus interférer dans nos analyses et il nous semble indispensable d'en rendre compte et de les discuter :

10.2.1 Formulation de notre première question de recherche

Bien que n'ayant pas d'hypothèses à proprement parler lors de l'étude des interactions entre enseignants et apprenants, une interrogation liée à notre parcours d'enseignante (cf. introduction) a particulièrement orienté notre recherche dans un premier temps. Nous avons toujours été étonnée de voir le décalage entre ce que souhaitaient communiquer les enseignants et ce que comprenaient les apprenants. Ce décalage nous a donc amené à formuler une première question de recherche qui était : « *comment les enseignants émettent-ils une rétroaction corrective et comment celle-ci est-elle reçue par les apprenants* ». Or, la formulation d'une question de recherche de la sorte nous a « enfermée » temporairement dans une certaine vision de l'enseignement/apprentissage d'une langue que nous avons eu besoin de déconstruire au cours de ruptures épistémologiques dans notre parcours et que nous évoquerons dans la section 10.3.2. Cette question était aussi en lien avec la difficulté à cerner notre objet de recherche et une méconnaissance¹⁸⁰, dans un premier temps, du fonctionnement et des enjeux didactiques dans la recherche en didactique des langues. C'est aussi en partie grâce à l'approche multimodale adoptée dans notre travail que notre regard a évolué. Bien que nous ayons adopté, plus ou moins consciemment, cette approche dès le début de notre thèse, c'est par un travail de lectures, d'analyses, de représentation des données, de regards croisés avec d'autres enseignants-chercheurs et doctorants notamment lors des séminaires doctoraux, que notre positionnement a changé et nous a permis de considérer les interactions en ligne

¹⁸⁰ Cette méconnaissance était liée à un parcours personnel tardif vers le FLE.

non plus uniquement comme des interactions « ordinaires » en classe mais plutôt sous l'angle de la coconstruction.

10.2.2 Biais dus à certains effets du contexte

Le contexte de télécollaboration interuniversités a eu des effets qui font partie des biais de notre étude, biais qu'il importe de prendre en compte et d'explicitier bien qu'ils soient, pour la majorité, inhérents à ce type de projet. Nous présentons donc ci-dessous les effets du contexte sur nos analyses, sur les séquences de rétroactions correctives elles-mêmes, et sur les discours collectés lors des entretiens menés avec les participants.

10.2.2.1 Effets du contexte sur nos analyses

Il a été difficile parfois de prendre de la distance avec nos données par le manque d'informations ou plutôt par le fait de ne pas partager le contexte des apprenants. Cela a influé sur la perception que nous avons des séquences de rétroaction corrective en nous plaçant, de fait, systématiquement d'un point de vue de l'enseignant. Ceci est dû en partie à notre formation d'enseignante (depuis 18 ans) mais aussi au contexte particulier de l'enseignement en ligne qui nous situe, de manière inévitable, à une extrémité du continuum de la relation apprenant-enseignant.

Figure 23 : continuum d'observation de la relation enseignant-apprenant dans un contexte d'interactions en ligne



Bien qu'ayant pris en compte les discours des apprenants, notre vision a tout de même toujours été « tronquée » car, étant majoritairement située du côté des enseignants, les données et discours des apprenants auront parfois pu être sous-exploités. La thèse de Aparajita Dey-Plissonneau, dirigée par Françoise Blin, devrait se situer plutôt de l'autre côté de ce continuum et nous donner des informations plus ancrées du point de vue des apprenants.

10.2.2.2 Effets du contexte sur les séquences de rétroaction corrective

Les interactions en ligne ayant eu lieu dans des contextes de formations institutionnelles, les séquences de rétroaction corrective ont été elles-mêmes déterminées en partie par ces derniers. Ainsi, les apprentis enseignants étaient encouragés à utiliser les affordances de la plateforme à leur disposition telles que les marqueurs, le clavardage durant les interactions ou les bilans multimodaux à la fin des séances. Il ressort de nos analyses et entretiens que l'aspect chronophage¹⁸¹ de la réalisation des bilans multimodaux a démotivé, en partie, certains apprentis enseignants qui en ont réalisé peu. Il est à noter que la réalisation de bilans multimodaux tels que proposés sur la plateforme de cours n'aurait certainement pas été possible en dehors d'un contexte de formation. Cependant, nous souhaitons aussi souligner que les bilans ont été très appréciés par les apprenants et qu'ils ont permis aux enseignants de développer leurs compétences sémiopédagogiques ce qu'a souligné une enseignante dans son entretien (cf. note de bas de page)¹⁸². Dans un contexte autre qu'un contexte de formation, il serait important de repenser l'utilisation des bilans multimodaux mais aussi la manière de fournir des rétroactions correctives en ligne pluritemporelles. Enfin, un aspect du contexte ayant eu un effet direct sur les séquences de rétroaction corrective est la formation des enseignants elle-même. En effet, les compétences techniques mais aussi sémiopédagogiques acquises par les apprentis enseignants au cours de cette dernière auront pu modifier les pratiques des apprentis enseignants (Cohen, 2017) et par conséquent, les séquences de rétroaction corrective elles-mêmes.

10.2.2.3 Effets du contexte sur les entretiens menés auprès des enseignants et des apprenants

Mener des entretiens est toujours un travail délicat (Vermersch, 1994 ; Kaufmann, 2007) car la manière de tourner les questions et de faire les relances peut elle-même influencer les réponses des personnes interviewées. De plus, les entretiens ayant été réalisés en français pour la plupart d'entre eux, la compétence langagière des apprenants a forcément impacté leurs

¹⁸¹ Les apprentis enseignants ont signalé qu'ils mettaient entre 20 et 40 minutes après chaque séance pour construire leurs bilans en moyenne soit l'équivalent d'une deuxième séance avec leurs apprenants ce qui pose question en termes d'efficacité et d'apprentissage.

¹⁸² Entretien de Samia : « vraiment pour eux le bilan c'est utile. Vraiment. C'est pas euh, je pense que pour eux et pour nous c'est vraiment bien, euh... Parce que nous ça nous force du coup à voir notre attitude en devant en en, en étant obligés de se re-regarder. »

réponses. Par conséquent, nous gardons en mémoire que les commentaires des enseignants et des apprenants lors des entretiens sur la rétroaction corrective contenue dans les bilans multimodaux et les séances en ligne ne reflètent pas exactement leur « vécu » mais est bien la reconstruction d'une expérience orientée, en partie, par l'entretien lui-même. De plus, si les enseignants ont eu le choix des bilans sur lesquels ils souhaitaient revenir et ont donc commenté des séquences pertinentes à leurs yeux (Sperber et Wilson, 1986), les apprenants eux n'ont pas eu la possibilité de choisir ces derniers. Sachant que l'aspect mémorable de la rétroaction corrective a été modifié par les entretiens eux-mêmes, c'est en partie pour cela que nous parlons plutôt de rétroaction corrective « manifestement mémorable » ou « manifestement peu mémorable » en nous appuyant sur des indices contenus dans les discours. De plus, lorsque nous parlons de mémorabilité, il ne s'agit pas de la représentation d'une réalité objective et unique mais plutôt de la manifestation d'évènements mis en mémoire. D'ailleurs, en reprenant l'expression, « si ma mémoire ne me joue pas de tours », on comprendra que mémorabilité n'est pas synonyme d'objectivité. De plus, les entretiens ayant eu lieu au cours des formations des participants, les propos tenus peuvent également avoir été influencés par le contexte et/ou par la perception que les participants pouvaient avoir des attentes de l'enquêteur (Kaufmann, 2007).

Nous venons donc de voir que le contexte au sens large entraînait, de fait, des biais dans nos analyses et qu'il convenait, dans la recherche, « d'assumer les effets produits par le sujet-chercheur plutôt que d'essayer de les nier ou de les minimiser » (Blanchet et Chardenet, 2015 : 74). Outre les effets du contexte, la construction de grilles d'analyse peut aussi avoir des intérêts et des limites qu'il est bon de prendre en compte comme nous le verrons dans la sous section ci-dessous.

10.2.3 Continuum de saillance d'une rétroaction corrective

Dans notre étude, nous avons proposé un continuum de saillance de la rétroaction corrective basé sur la densité modale de celle-ci. Nous avons vu que la notion de saillance elle-même peut poser question (Sheen, 2006) car cette notion doit prendre en compte des aspects à la fois contextuels et individuels au même titre que les notions d'implicite ou explicite que nous avons évoquées au chapitre 2. C'est donc en complétant cette première grille d'analyse par une analyse qualitative des interactions que nous avons pu mettre en avant

les effets de la densité modale sur celles-ci et rendre compte de la saillance de certaines rétroactions correctives. Il n'en reste pas moins que ces effets sont liés à un contexte particulier (moment, participants, design des cours, etc.) et sont donc non généralisables. De même, le continuum des degrés de réactions observables de l'apprenant suite à une rétroaction corrective et le lien avec *l'intake* méritent d'être approfondis en mettant en regard de manière plus exhaustive et systématique les traces de saisie dans les interactions et les perceptions des apprenants au travers de leurs discours¹⁸³. En effet, si l'étude des séquences de rétroaction corrective nous a permis de montrer certains effets de la multimodalité sur les interactions en ligne, nous ne pouvons affirmer qu'il y ait un lien entre ces séquences et l'acquisition d'une langue étrangère. Les conditions que nous avons évoquées et qui semblent avoir un effet sur l'aspect « mémorable » d'une rétroaction corrective sont à vérifier ou infirmer par d'autres recherches. Une autre limite de notre étude que nous voudrions aborder ci-dessous, et qui mériterait une plus grande attention dans d'autres recherches, notamment dans une perspective de formation, est le lien entre la rétroaction corrective fournie par les enseignants et la tâche à réaliser par les apprenants.

10.2.4 Relation entre la rétroaction corrective et la tâche

De nombreuses études ont montré l'intérêt d'avoir une approche centrée sur la tâche pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère (par ex : Doughty et Long, 2003 ; Monteiro, 2014). En ce sens, si nous avons toujours recontextualisé nos analyses par rapport aux tâches que devaient réaliser les participants, nous n'avons pas étudié de manière systématique le lien entre les tâches et les séquences de rétroaction corrective (Doughty et Long, 2003). Or, dans une approche par tâches, les enseignants ont tout intérêt à privilégier des rétroactions correctives qui permettent, de manière effective, à leurs apprenants de résoudre les tâches demandées. Nous aurions donc pu étudier les rétroactions correctives qui permettraient aux apprenants de résoudre la tâche de celles qui avaient pour but de les amener à gagner en précision linguistique seulement et en déduire les stratégies multimodales des enseignants dans chaque cas.

¹⁸³ En effet, les discours sont une reconstruction de la réalité et de ce fait, les propos des apprenants, même s'ils nous donnent des informations sur leurs ressentis et perceptions, ne sont pas à prendre en compte comme des « faits » et méritent d'être triangulés avec les observations.

Conclusion intermédiaire : au delà des limites...

Dans cette section, nous venons de préciser les limites et biais de notre travail et les effets de ceux-ci sur nos analyses. Nous avons montré comment le contexte (ici : en ligne et lié à un projet de télécollaboration) pouvait avoir un effet sur les séquences de rétroaction corrective elles-mêmes, sur les entretiens menés auprès des participants et sur nos analyses. Or, si certains biais « extérieurs » ont un impact sur une recherche, il nous a semblé important de montrer les effets d'autres biais liés à notre vécu, à notre questionnement et à nos choix théoriques afin de les mettre à distance. Une meilleure compréhension des limites de notre recherche nous a également permis une meilleure compréhension des résultats eux-mêmes et nous ont amené à faire des propositions, dans la partie conclusion ci-dessous, pour d'éventuelles futures recherches.

10.3 Conclusion générale : identité de chercheure en (co)construction et perspectives

Ce travail nous a permis dans un premier temps de décrire de manière qualitative un corpus de séquences de rétroactions correctives en ligne. Ces analyses ont pour but de permettre aux enseignants de comprendre la manière dont peuvent se coconstruire les séquences de rétroactions correctives et les effets de la multimodalité dans certains environnements en ligne. Grâce aux pistes didactiques proposées à la suite de nos résultats, ce travail pourrait permettre à de futurs enseignants en ligne d'augmenter leur répertoire professionnel (Cicurel, 2002). Cette étude a également permis de montrer l'importance de prendre en compte le temps et les temporalités dans une approche multimodale afin de comprendre leurs effets sur les interactions en visioconférence. De plus, nous avons proposé un nouveau regard sur la rétroaction corrective en ligne sous la forme de « trajectoires » prenant en compte à la fois les processus interactionnels dynamiques de coconstruction de l'interaction par les participants mais aussi les processus individuels (cognitifs et émotifs) de ces derniers. Si ces résultats sur la rétroaction corrective nous semblent intéressants, le chemin parcouru au cours de nos quatre années de recherches nous semble également faire partie des « résultats » de notre travail doctoral. Ainsi, dans la section suivante, nous voudrions aborder l'aspect collaboratif et coconstruit de notre recherche avant d'envisager d'autres perspectives.

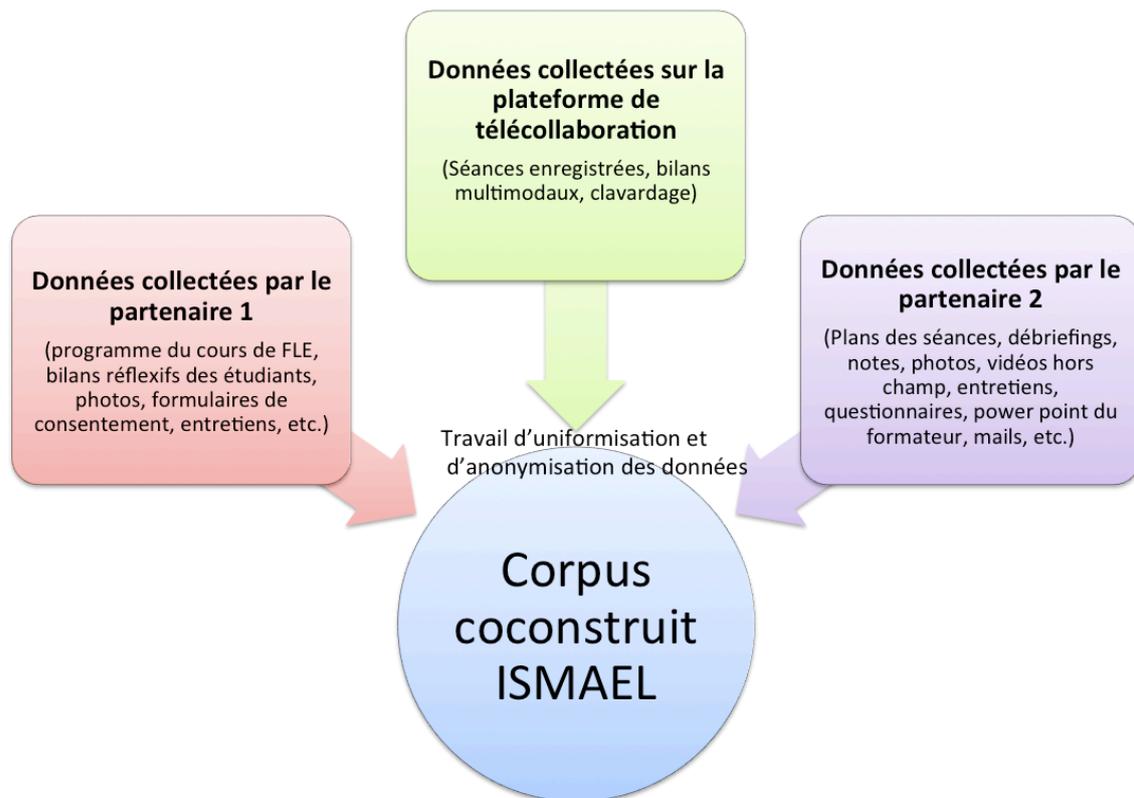
10.3.1 Une recherche collaborative

Il nous semble primordial de souligner que nous n'aurions jamais mené à bien cette recherche sans la collaboration de tous les membres du projet ISMAEL et du laboratoire ICAR. Comme nous l'avons souligné dans notre partie méthodologie, le contexte de recherche de chaque institution a eu un effet sur les données collectées. Outre ce contexte, c'est le travail de chaque membre du projet qui a permis la collecte et l'exploitation de ces données. Il est courant, dans les recherches en didactiques des langues, de montrer les apports d'un outil ou d'une méthodologie mais plus rare de mettre en valeur les « apports humains » dans un projet collaboratif permettant de mener à bien une recherche sur des données écologiques (Cicurel, 2011 ; Tellier, 2014). Tout d'abord les données n'auraient jamais existé sans un travail de collaboration entre Nicolas Guichon et Françoise Blin qui a permis de réaliser les interactions en visioconférence et de les enregistrer mais aussi d'obtenir les vidéos hors champ et les débriefing des séances avec les apprentis enseignants ainsi que toutes les informations contextuelles sur les formations des apprenants de Dublin et des étudiants de Lyon 2 elles-mêmes. En ce qui concerne les séances de débriefing, celles-ci ont été enregistrées avec la participation de Cathy Cohen et elles nous ont été extrêmement utiles pour comprendre les besoins des participants mais aussi pour révéler les enjeux de l'enseignement/apprentissage d'une langue en ligne et les questions didactiques qui en découlaient. D'autres données comme des notes et des photos, ont été prises par Marie-José Hamel, ce qui nous a permis de décrire, de la manière la plus précise possible, le contexte du projet mais aussi d'affiner notre regard sur la situation. Françoise Blin nous a également fourni des informations sur son cours à Dublin et notamment sur les travaux de ses apprenants tels que leurs bilans réflexifs (Voicethread) qui ont éclairé notre compréhension du phénomène de la rétroaction corrective du point de vue des apprenants. Le corpus n'aurait jamais vu le jour sans le travail d'anonymisation et d'organisation des données de Ciara Wigham et de Sylvie Thouëсны et sans le travail de traitement, d'alignement et de transcription des vidéos de Benjamin Holt. D'autres étudiants de master et des assistants de recherche ont participé à la transcription des séances qui ont été une mine d'or pour nos analyses et ce, grâce à des financements du Labex ASLAN. La Cellule Corpus Complexes (CCC)¹⁸⁴ et particulièrement Justine Lascar et Daniel Valéro nous a permis d'avoir une

¹⁸⁴ La Cellule Corpus Complexes (CCC) est une structure transversale de soutien à la recherche qui s'inscrit dans les axes porteurs du laboratoire ICAR. La CCC vise à la mutualisation et au développement des outils et pratiques portant sur la collecte et l'exploitation des corpus pluridisciplinaires et multimodaux, de manière à

réflexion poussée sur la visualisation des données (dont nous faisons état dans notre partie méthodologie) et de mettre en lumière certains phénomènes (comme celui de « trajectoire ») grâce à ce travail. Dans cette section, il s'agissait donc d'avoir un retour réflexif sur les aspects humains (souvent sous-estimés par rapport aux aspects techniques) qui nous ont permis d'étudier les rétroactions correctives de manière écologique tout en ayant un effet sur notre objet d'étude lui-même et que nous avons formalisé dans le schéma ci-dessous. Il est bon de rappeler que les contextes de télécollaboration internationaux coupent les observateurs, inévitablement, d'une partie du contexte et que l'accès à l'ensemble des données ne se fait que dans le cadre d'une collaboration étroite entre universités et chercheurs. Dans la Figure 24 ci-dessous, nous proposons un schéma synthétique d'une collecte de données écologiques à plusieurs mains dans des contextes distants de télécollaboration. Nous y avons ajouté, entre parenthèses, les données concernant notre contexte particulier mais qui pourraient varier en fonction du type de collaboration et de recherche.

Figure 24 : formalisation d'une collecte de données à plusieurs mains dans des contextes distants de télécollaboration



Nous pouvons observer dans la figure ci-dessus, l'importance de la collaboration pour obtenir des données écologiques riches dans des contextes distants. Ainsi, sans la participation des deux partenaires dont les données collectées ont été représentées dans les carrés roses et violets, nous aurions seulement pu avoir accès aux données communes présentes sur la plateforme et représentées dans le carré vert. Outre le travail de différents acteurs que nous avons détaillé dans la section ci-dessus, un gros travail d'harmonisation a été mené par tous les acteurs du projet afin de produire un corpus partageable et consultable par d'autres chercheurs (Guichon *et al.*, 2014).

De plus, outre les aspects techniques et l'effet sur les données de cette collaboration que nous venons de mettre en lumière, certains moments ont marqué notre parcours et ont entraîné ce que Bachelard (1936) a appelé « des ruptures épistémologiques » définies ensuite par Demaizière et Narcy-Combes (2007 : 4) comme des événements (entendus au sens large comme des lectures, rencontres, évolutions personnelles, et.) qui permettent de « passer d'une

explication « toute prête » d'un phénomène, suscitée par divers conditionnements ou habitudes, à une compréhension qui s'appuie sur une théorie ou une approche scientifiques ». Ces ruptures ont eu lieu lors de moments de réflexions collectives, au cours de l'organisation et de la représentation de nos données et grâce à des lectures marquantes sur lesquelles nous revenons dans la section ci-dessous.

10.3.2 Ruptures épistémologiques et identité de chercheure

Certains moments sont restés particulièrement ancrés dans notre mémoire et correspondent à des ruptures épistémologiques qui nous semblent incontournables et souhaitables dans un travail doctoral et sur lesquels nous portons un regard réflexif aujourd'hui.

10.3.2.1 Ruptures épistémologiques collaboratives

Tout d'abord, l'une des premières « ruptures épistémologiques » a eu lieu au cours de rencontres avec notre partenaire de l'université étrangère (*Dublin City University*), Françoise Blin, lors de sa venue en France au cours du semestre. Les apprentis enseignants ont souligné à plusieurs reprises que les interventions de celle-ci ont été indispensables afin qu'ils saisissent¹⁸⁵ les réalités des apprenants et leur contexte institutionnel ainsi que les notions d'« outcomes » et leur importance dans le cours de français à Dublin. Bien qu'ayant des contacts réguliers avec notre partenaire, lors des échanges par mail ou au moyen de Moodle, les apprentis enseignants ont souligné qu'ils avaient eu besoin de sa visite « physique » pour comprendre le contexte des apprenants. Il en va de même dans notre recherche : le fait de nous rendre à Dublin, nous a permis d'avoir une première prise de conscience du contexte des apprenants et par conséquent de rapprocher notre point de vue de celui des apprenants sur le continuum apprenant-enseignant que nous avons évoqué plus haut (cf. 10.2.2.1). De plus, la collaboration avec une chercheure de Dublin, Sylvie Thouësny, au cours de notre première année de thèse, nous a permis d'identifier notre objet de recherche, (la rétroaction corrective), d'en proposer une première catégorisation et d'en faire une première analyse dans notre contexte en ligne (Vidal et Thouësny, 2015). Ce besoin de présence, et notamment de la

¹⁸⁵ Il aura fallu que les apprentis enseignants en master 2 de Lyon 2 entendent la voix et le discours de Françoise Blin pour « comprendre » la réalité des apprenants dublinois et l'importance de celle-ci.

présence de notre partenaire pourrait également être lié au contexte de télécollaboration qui nous coupe, de fait, d'une partie de ce contexte et notamment de celui des apprenants. De nombreux travaux ont d'ailleurs pointé ce « besoin de présence à distance » (Merzeau, 2010 ; Peraya, 2012 ; Jézégou, 2010 et 2012, Satar, 2015, entre autres) que l'on peut aisément imaginer ayant cours dans un projet de télécollaboration.

Une autre « rupture épistémologique » a été rendue possible par l'utilisation d'un logiciel d'annotation multimodal, outil qui a été, entre autres, le déclencheur d'une véritable prise en compte de l'aspect multimodal des échanges. C'est d'ailleurs la formation proposée par Benjamin Holt complétée par un tutoriel réalisé par Marion Tellier, qui nous ont permis d'envisager les interactions en ligne en prenant en compte l'aspect multimodal de ces dernières. De plus, lors d'un séminaire doctoral, un commentaire d'une chercheuse aguerrie, Cathy Cohen, sur notre travail a permis de rompre avec notre vision traditionnelle de l'enseignement/apprentissage et de faire évoluer notre manière de concevoir les interactions et de l'envisager sous l'angle de la coconstruction¹⁸⁶. De même, la rédaction à deux mains d'un article avec Ciara Wigham (Wigham et Vidal, 2016 et Vidal et Whigam, 2017) a contribué à mettre au jour les codes de rédaction d'un article scientifique en sciences du langage, domaine de recherche qui nous était, au début de notre thèse, assez étranger. Ces représentations ont également évolué au cours de notre participation à de nombreux séminaires (doctoraux ou de notre laboratoire tels que ADIS), colloques nationaux ou internationaux (ACEDLE, EPAL, IMPEC, RUNED) mais c'est surtout en participant à l'organisation de certains d'entre eux (IMPEC et RUNED) que nous avons compris les aspects humains liés au monde de la recherche. Comme l'indique Fillietaz (2014) : « l'apprentissage est envisagé comme une participation progressive aux activités d'une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Ces travaux ont montré l'importance des phénomènes de socialisation et d'acculturation professionnelle dans les apprentissages au travail. » Ce sont donc dans au cours de ces étapes et rencontres que nous nous sommes acculturée au milieu de la recherche.

Si ces rencontres humaines ont été incontournables dans la construction de notre identité de chercheuse, certains travaux scientifiques ont bouleversé nos représentations.

¹⁸⁶ Compte tenu de notre travail sur les « traces en mémoire », nous avons souhaité indiquer ici ce commentaire qui nous est « resté en mémoire » et qui a fait partie des ruptures importantes qui ont jalonné notre travail. Lorsque nous parlions de nos grilles d'émission et de réception de la rétroaction corrective, Cathy Cohen a simplement dit : « *on dirait que tu lances une flèche* ». Commentaire révélateur de notre première conception, très verticale, des interactions enseignants/apprenants et des séquences de rétroactions correctives bien loin de l'analyse la vision des interactions comme une coconstruction telle que nous les avons analysées par la suite.

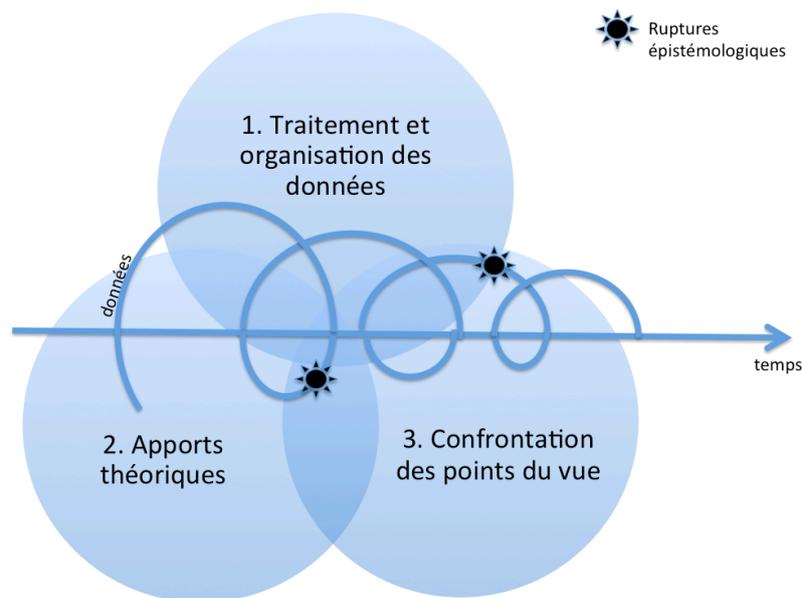
10.3.2.2 Ruptures épistémologiques théoriques

Si les premières ruptures ont été à l'origine de contacts humains, certaines lectures ont pris un sens particulier par rapport à notre recherche. Tout d'abord, le premier ouvrage qui a transformé notre vision de la communication est celui de Sperber et Wilson (1986) sur « la pertinence » en sémiotique et qui nous a permis de prendre en compte tous les aspects de la communication (notamment les aspects non verbaux), ses processus inférentiels, la notion de pertinence, d'ostension, et l'importance du contexte dans les analyses. De plus, cela nous a permis de considérer la rétroaction corrective sous la forme de degrés car c'est le premier ouvrage, de notre connaissance, qui propose de considérer la communication sous cette forme. C'est aussi grâce à l'ouvrage de Porquier et Py (2004) que nous avons mesuré l'importance du contexte dans nos analyses¹⁸⁷ en considérant l'apport de la sociolinguistique dans les théories de l'apprentissage intégrant le contexte social dans lequel celui-ci se déroule. Nous avons réalisé à quel point celui-ci pouvait influencer sur les interactions, les modifier et les transformer. L'un des auteurs qui nous a particulièrement marquée est également Lemke (2000 ; 2009) grâce aux travaux duquel, nous avons intégré les effets du temps et la notion de temporalité dans les échanges. Outre la prise en compte du temps dans les interactions, c'est une nouvelle vision et compréhension des événements au travers du temps qui nous aura amené à proposer d'étudier la rétroaction corrective sous forme de trajectoire. De plus, les travaux de Cambra Giné nous ont permis de replacer les participants (apprenants et enseignants) au centre de nos analyses grâce à son ouvrage sur l'ethnographie de la classe et notamment dans le chapitre sur le contexte. Enfin, l'article de Delmotte (2009), sur la manière dont les publications scientifiques en sciences humaines ont évolué et jouent sur la diffusion de la Science a été d'une importance capitale pour nous aider à rompre avec certaines traditions du support papier. Cela nous a amené à proposer de nouvelles formes de représentation des données et de nos analyses, notamment sous la forme de « **trajectoires** » et de créer notre **site compagnon** de la thèse. Bien sûr d'autres lectures sont venues nous nourrir tout au long de notre travail de thèse dont les travaux de Paveau et Mondada en analyse de la conversation, les travaux de Guichon, Develotte et Mangenot sur les interactions en visioconférence.

¹⁸⁷ Ouvrage qui est entré en résonance avec la visite de Françoise Blin et l'apport du contexte de part son regard.

Nous proposons de représenter nos « ruptures épistémologiques », d’après le modèle de Rocha (2004) repris par Mukamurera (2006 : 119) proposant une formalisation de l’analyse selon un modèle interactif en trois temps et qui « se rapportent : 1) à la condensation des données, 2) à la présentation des données, 3) à la conclusion ou inférence et validation auprès des acteurs. ». Ce modèle nous semble tout à fait pertinent pour représenter les ruptures épistémologiques qui peuvent survenir au cours d’un travail doctoral, provoquées notamment par l’interaction entre différents facteurs (humains, techniques et théoriques) et nous ayant permis de rompre avec nos représentations et de faire évoluer nos analyses. Dans notre modèle (Figure 25), il s’agit de l’interaction entre le 1) traitement et l’organisation des données, 2) les apports théoriques et 3) les confrontations de points de vue avec d’autres chercheurs.

Figure 25 : formalisation des potentielles ruptures épistémologiques pouvant survenir lors d’un travail de recherche doctorale lors d’une analyse interactive en trois temps (adaptée du modèle de Rochas, 2004)



Dans la Figure 25, nous pouvons observer les trois sphères représentant respectivement 1) le traitement et l’organisation des données (tri, transcription, annotation et représentations des données), couplé avec 2) des lectures théoriques et 3) des confrontations de points de vue avec d’autres chercheurs lors de séminaires, conférences ou au cours de l’écriture d’articles. L’interaction entre ces trois sphères au cours du temps (représenté par la flèche bleue) modifie

progressivement le regard du chercheur sur ses données (représentées par la spirale bleue) et peut entraîner, des ruptures épistémologiques permettant de faire évoluer le point de vue de ce dernier sur son objet d'étude. Il en va donc d'un travail spiralaire comme cela a été représenté dans la figure 2, car l'interaction et les allers-retours entre les différentes sphères transforment la manière de voir les données et donc, l'objet d'étude lui-même.

Enfin, notre démarche paraît correspondre aux trois pistes pour la recherche en SHS proposées par Albero et Thibault (2009 : 62-63) :

- *élaborer, de manière structurée et méthodique, une conduite à la fois réflexive et critique de la recherche qui ne se limite pas au seul secteur éducatif ni à celui des technologies.*
- *articuler plusieurs niveaux de compréhension : celui de la macrosociologie, qui analyse les dynamiques sociales, culturelles, institutionnelles ; le niveau médian des dispositifs de formation, de leurs instruments et de leurs artefacts techniques ; le niveau micro des activités des personnes, de leur axiologie et représentations, motivations et intentions en relation avec leurs conduites et leurs résultats.*
- *constituer des ressources théoriques et empiriques nécessaires pour parvenir à une certaine « cumulativité ».*

Ainsi, selon ces recommandations, nous avons constitué notre corpus en codant, triant et triangulant nos données mais aussi en les analysant en puisant dans de nombreux champs qui ne se limitaient pas au seul champ de la didactique des langues et ce, afin d'augmenter la cohérence de nos analyses. Nous avons également croisé les niveaux d'analyses micro, méso et macro afin de donner du sens aux actions. Enfin, nous avons constitué des ressources théoriques en proposant et illustrant des concepts tels que celui de « maillage » de la rétroaction corrective ou de « trajectoire » et en donnant à voir également les données qui nous ont conduite à ces résultats.

Conclusion intermédiaire : « l'important n'est pas le but mais le chemin »

En conclusion, si la rétroaction corrective est le premier « objet » sur lequel il nous a semblé pertinent de travailler étant donné son importance en didactique des langues, il ressort de notre travail de thèse que ce qui nous a passionnée, à ce stade-là de notre parcours, a été également le chemin parcouru pendant notre formation. Cette trajectoire personnelle, mais

aussi au sein d'un collectif de chercheurs, nous a ainsi permis d'acquérir de solides compétences d'analyse, de réflexion, de distanciation tout au long de notre parcours (toujours en cours d'évolution) notamment par rapport à notre méthodologie et nos outils d'analyse. Finalement, nous avons également acquis des compétences de recherche telles que, entre autres, une capacité de problématisation, une méthodologie adaptée à notre objet d'étude et une capacité à faire appel à différents cadres en sciences du langage pour étayer notre réflexion. De plus il nous semble avoir acquis des compétences relatives aux Humanités Numériques (Guichon, 2016¹⁸⁸) telles que la capacité de faire appel à des personnes ressources, une sensibilisation aux enjeux éthiques de la recherche, la capacité de diffuser notre recherche en nous adaptant à nos lecteurs et en variant les représentations notamment au travers de la construction d'un **site compagnon** de notre thèse (<http://julievidal13.free.fr/>). En somme, c'est la construction d'une identité (personnelle et numérique) de chercheuse qui nous permet d'envisager de transférer notre démarche et nos compétences à un nouvel objet d'étude.

10.3.3 Perspectives

Plusieurs projets nous semblent pertinents et intéressants à ce jour car ils permettraient de répondre à des questions restées en suspens à la fin de notre travail, ou encore à des besoins signalés notamment dans notre sphère professionnelle.

En ce qui concerne l'étude de la rétroaction corrective elle-même et comme nous l'avons signalé précédemment, nous pourrions étudier le lien entre les consignes et les rétroactions correctives. En effet, lors de nos analyses, nous avons été surprise de voir que le lexique fourni par les apprentis enseignants au cours des séances ou à la suite de celles-ci (dans les bilans multimodaux) était peu réinvesti dans les interactions ultérieures malgré les thématiques portant sur le travail. Bien que toutes les séances aient porté sur du français sur objectif spécifique (FOS) et dans un secteur particulier (les affaires), il semblerait que ces spécificités ne suffisent pas pour que les apprenants réinvestissent le vocabulaire spécifique fourni/négocié au cours des interactions en ligne. L'utilisation d'un logiciel de textométrie tel

¹⁸⁸ Compétences parmi les sept compétences proposées « dans une formation doctorale sensible aux Humanités Numériques » par Nicolas Guichon lors du séminaire doctoral du vendredi 18 mars 2016.

que TXM¹⁸⁹ (Heiden *et al.*, 2010) pourrait nous aider à observer les conditions permettant de favoriser le lien entre les tâches, les consignes et la rétroaction corrective portant sur le lexique et fournie dans les bilans multimodaux notamment. Nous pourrions certainement en déduire le type d'articulation nécessaire entre les différentes tâches proposées au cours d'un travail, les consignes, la rétroaction corrective et la tâche finale.

Un travail que nous pourrions également poursuivre, de manière plus institutionnelle, est la réflexion menée sur la question de la visualisation des données mais aussi de leur stockage et pérennisation. Comme nous l'avons abordé rapidement dans la conclusion de notre chapitre 6, le traitement et la diffusion de corpus multimodaux ont encore de nombreux défis à relever pour une recherche s'inscrivant dans les Humanités Numériques.

En ce qui concerne nos perspectives professionnelles, nos recherches pourraient contribuer à une meilleure connaissance de notre terrain d'enseignement. En effet, à l'INSA Lyon¹⁹⁰, l'une des problématiques actuelles est l'aide à l'intégration des étudiants étrangers arrivant au deuxième cycle. En effet, il ressort que ces étudiants sont intégrés dans plusieurs départements pour trois ans en général et ont souvent des difficultés d'adaptation liées à leur niveau de français mais aussi à différents aspects interculturels (notamment pour les étudiants asiatiques). Il nous semblerait donc pertinent d'étudier les trajectoires de ces étudiants à leur arrivée en France et au cours de leur séjour. Nous pourrions ainsi repérer les moments et phénomènes marquants ou mémorables d'un point de vue interculturel ou linguistique dans leur trajectoire et qui pourraient, à terme, favoriser leur intégration. La connaissance de ces trajectoires - et des outils permettant de collecter les traces de ces trajectoires tels que les téléphones ou les réseaux sociaux - pourrait également contribuer à faire des propositions¹⁹¹ pour la maquette du nouveau diplôme d'établissement de l'INSA¹⁹², le DE-II (Diplôme d'établissement d'études Internationales et Interculturelles), voté au CA du 21 juin 2018, qui

¹⁸⁹ Projet de textométrie à l'ENS de Lyon : <http://textometrie.ens-lyon.fr/>

¹⁹⁰ L'INSA Lyon est une école d'ingénieurs d'un type particulier appelé « avec prépa intégrée ». Elle accueille des étudiants étrangers et français soit au premier cycle pour deux années de préparation, soit directement au deuxième cycle (en 3^{ème} année, 4^{ème} ou 5^{ème} année), dans les différentes spécialités scientifiques appelées « départements ».

¹⁹¹ Notre thèse ayant été financée en partie par l'INSA Lyon durant deux ans (au moyen d'un allègement de service), il nous semble un juste retour des choses que nos analyses viennent nourrir notre pratique compte tenu de l'investissement réalisé par notre établissement. Cela rejoint les préoccupations mises en valeur dans la journée d'étude organisée par ADIS et intitulée « Implications sociales et éducatives des recherches en didactique : Quelles formes de circulations entre recherche et intervention ? » et qui font partie du lien recherche-terrain.

¹⁹² Règlement des études INSA Lyon 2018 (voté au CA du 21 juin 2018) : https://www.insa-lyon.fr/sites/www.insa-lyon.fr/files/reglement_etude_insalyon_21062018.pdf

a pour but de favoriser l'interculturalité des étudiants dans les parcours internationaux¹⁹³ et dans le second cycle¹⁹⁴.

D'autres études pourraient également s'avérer intéressantes. Par exemple, mettre en lumière la manière dont les étudiants utilisent différents outils (portables, réseaux sociaux, tablettes, etc.) pour se créer des communautés d'apprentissage en France et pour apprendre une langue. Nous pourrions ainsi proposer des activités dans les cours de FLE (à l'INSA ou dans d'autres établissements) permettant de réinvestir les traces collectées par les apprenants, dans un milieu homoglotte hors cours, afin de favoriser « le tissage » entre ce qui se passe au sein des cours de langue et en dehors.

Les quelques propositions de recherches ci-dessus sont un petit échantillon des perspectives possibles de notre travail. Notre parcours a aiguisé notre curiosité et nous a apporté autant de questionnements que de réponses. Si nous devons répondre maintenant à la question posée en introduction « Pourquoi avoir fait une thèse » ?

Nous dirions, pour résumer la situation, « par curiosité et par goût du travail en équipe ».

¹⁹³ L'INSA Lyon propose trois filières internationales (FI) au premier cycle pour ses étudiants ingénieurs : la filière ASINSA (Asie), AMERINSA (Amérique Latine) et EURINSA (Europe) où les promotions d'étudiants sont composées pour moitié par des français et pour moitié par des étudiants étrangers d'Europe, d'Asie et d'Amérique Latine en fonction des filières.

¹⁹⁴ Le second cycle concerne les étudiants des 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années qui sont ensuite répartis dans les 11 départements de l'INSA selon leur spécialité (génie mécanique, génie environnemental, informatique, etc.).

Bibliographie

- Agulhon, C., & Ennafaa, R. (2016). Les étudiants étrangers. Des trajectoires spécifiques ? In *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités. La Documentation française*. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01455128>
- Alber, J.-L. & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Études de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90.
- Albero, B., & Thibault, F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 53–66.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In Allal, L. & Mottier Lopez, L. (dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Allwood, J., Cerrato, L., Jokinen, K., Navarretta, C., & Paggio, P. (2007). The MUMIN coding scheme for the annotation of feedback, turn management and sequencing phenomena. *Language Resources and Evaluation*, 41(3-4), 273-287.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Londres : Longman.
- Arndt, H., & Janney, R. W. (1991). Verbal, prosodic, and kinesic emotive contrasts in speech. *Journal of Pragmatics*, 15(6), 521-549.
- Azaoui, B. (2014a). Analyse multimodale de l’agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 17–32.
- Azaoui, B. (2014b). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d’enseignement. Une étude multimodale de l’agir professoral*. Thèse de doctorat soutenue à l’Université Paul Valéry. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01111828>
- Azaoui, B. (2014c). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. In *Le corps et la voix de l’enseignant : théorie et pratique* (pp. 115–126). Paris : Maison des langues.
- Azaoui, B. (2014d). Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? *Diversité*, 177, 130–134.
- Azaoui, B. (2016). Mise en abyme des interactions didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1. En ligne <http://journals.openedition.org/rdlc/1472>
- Azaoui, B. (2017). Faire face aux imprévus techniques. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l’oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 184-214). Paris : Didier.
- Bachelard G. (1938, éd. 1989). *La formation de l’esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d’application de la*

- méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les éditions de minuit.
- Baldauf-Quilliatre H. & Colon de Carvajal, I. (2015), "Is the avatar considered as a participant by the players ? A conversational analysis of multi-player videogames interactions", *Psychology Journal*, 13(2-3), 127-147.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, (4), 189-202.
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London : Fontana.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Betrancourt, M., Guichon, N., & Prié, Y. (2011). Assessing the use of a Trace-Based Synchronous Tool for distant language tutoring. *Proceedings of the 9th International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*, Vol. 1, pp. 478-485. Hong-Kong, July 2011.
- Blin, F. (2016). The theory of affordances. In C. Caws & M.-J. Hamel (Éd.), *Language-Learner Computer Interactions : Theory, methodology and CALL applications* (pp. 41-64). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Blin, F. (2017). Conclusion générale. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 267-276). Paris : Didier.
- Bower, J., & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in japanese/english tandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3), 29-48.
- Buckingham, D. (2003). Media Education and the End of the Critical Consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-327.
- Cadet, L., & Cicurel, F. (2017). Réfléchir les pratiques enseignantes - de l'analyse des interactions didactiques à l'analyse des discours sur les pratiques. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 245-264). Paris : Didier.
- Cadet, L., & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les Cahiers Théodile*, 7, 67-80.
- Cahour, B., Brassac, C., Vermersch, P., Bouraouis, J.-L., Pachoud, B., & 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*, 1(1), 85.

- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cappellini, M. (2014). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement de tandem par visioconférence pour le français et le chinois langues étrangères. Une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Lille 3. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01392190>
- Cappellini, M., & Azaoui, B. (2017). Sequences of normative evaluation in two telecollaboration projects: A comparative study of multimodal feedback through desktop videoconference. *Language Learning in Higher Education*, 7(1).
- Cappellini, M., & Combe, C. (2017). Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 20, n° 3).
- Casilli, A. A. (2010). *Les Liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris : Seuil.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chaudron, C. (1985). A method for examining the input/intake distinction. In S. M. Gass, S. M. & C. G. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 285-299). Rowley : Newbury House Publishers.
- Chen, C. (2011). Effects of Corrective Feedback in the Prosodic Development of L2 Learners. In *The Asian Conference on Language Learning Official Conference Proceedings*, 48–60.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145–164.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2014). Pensée en action/ pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 70(3), 381-402.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1), 1-7.
- Cohen, C. (2017). Former à l'enseignement en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 218-241). Paris : Didier.
- Collin, S., Rosa, S. F. D. S., Saffari, H., & Charpentier, G. (2016). Les travailleurs migrants temporaires au Québec : des migrants connectés ? *Tic&société*, vol. 9, n° 1-2. En ligne <http://journals.openedition.org/ticetsociete/1950>.
- Corder, S. P., Perdue, C., & Porquier, R. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, (57), 9-15.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés. Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C & F éditions.
- Cosnier, J. & Develotte, C. (2011). Le face à face en ligne, approche éthologique. In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (Eds.) *Décrire la conversation en ligne, le face à face distanciel* (pp. 28-50). Lyon : ENS Éditions.
- Courtine, J-J. (1981). *Analyse du discours politique : le discours communiste adressé aux*

- chrétiens*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, L., & Ingelmann, C. (1996). Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 123–138.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. USA and Canada : RoutledgeFalmer.
- Dausendschön-Gay, U. (1997). Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage* n° 15, 25-32.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1990). Éléments pour l'analyse du SLASS. Communication présentée au Colloque Interaction et acquisition : variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs, Réseau Européen Acquisition des langues, Bielefeld, polycopié.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1991a). "Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en 'situation de contact'". In Russier, Stoffel et Véronique (Eds.), 37-48.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1991b). "Tâche conversationnelle et organisation du discours". In Dausendschön-Gay, Gülich et Krafft (Eds.), 131-154.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1 (pp. 7-32). En ligne <http://alsic.revues.org/803>.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006). « Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens ». In C. Dejean-Thircuir & F. Mangenot (Eds.) *Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial*, (pp. 75-87). Paris : Clé International.
- Dejean-Thircuir, C., & Sarré, C. (2017). Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 152-182). Paris : Didier.
- Dejean-Thircuir, C., Guichon, N., & Nicolaev, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8(3), 377-393.
- Delmotte, S. (2007). *La formalisation des publications scientifiques : les sciences humaines et sociales à la recherche de fondements scientifiques*. Thèse de doctorat soutenue à Paris 10, inédite.
- Delmotte, S. (2009). Publications scientifiques en sciences humaines. L'argumentation dans l'accès aux savoirs dans l'édition du numérique. *Les cahiers du numérique*, 5(2), 53-84.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Cahiers de l'Acedle*, (4), 1-20.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research Vol 3: The Landscape of Qualitative Research* (pp. 1–43). Thousand Oaks, CA : Sage.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99–124). Presses de l'Université des sciences humaines Strasbourg.
- Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, (4), 445–464.
- Develotte, C. (2012). L'analyse des corpus multimodaux en ligne: état des lieux et perspectives. *SHS Web of Conferences*, 1, 509-525.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2010, septembre). Feed-back correctifs dans des formations de tuteurs de langue en ligne (en synchronie et en asynchronie). In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève. En ligne <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateurs-en-e/professionnalite-des-enseignants-se-former-dans-les-environnements-numeriques-d2019apprentissage/Feed-back%20correctifs.pdf>
- Develotte, C., Guichon, N., & 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. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 129-156.
- Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions.
- Develotte, C. & Paveau, M-A. (2017). Pratiques discursives et interactionnelles en contexte numérique. Questionnements linguistiques. *Langage et société*, (160-161), 199-215.
- Dion, N. (2014). De charogne réanimée à séduisante détective : la résiliente humanité du zombie. *Conserveries mémorielles*. (15). En ligne <https://journals.openedition.org/cm/1802>
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, (pp.206-257). New York : Cambridge University Press.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
- Drissi, S. (2011). Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE. Thèse de doctorat soutenue à l'ENS Lyon, inédite.
- Dubar, C. (2014). « Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire », *Temporalités*, n° 20. DOI : [10.4000/temporalites.2942](https://doi.org/10.4000/temporalites.2942)
- Duthoit, E., & de Carvajal, I. C. (2017). Solliciter et apporter de l'aide. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 93-123). Paris : Didier.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Studies in Bilingualism, n°17. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18. En

- ligne <http://escholarship.org/uc/item/2504d6w3.pdf>
- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 575-600.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28(02), 339-368.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding : An activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Filliettaz, L., Rémetry, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, (11-1), 22-46.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Fournier-Plamondon, A.-S., & Racine-Saint-Jacques, J. (2014a). Les courbes du temps : trajectoire, histoire et mémoire. *Conserveries mémorielles*, 15, vnsp. En ligne <https://journals.openedition.org/cm/1731>
- Fournier-Plamondon, A.-S., & Racine-Saint-Jacques, J. (2014b). (Re)Constituer la trajectoire. *Conserveries mémorielles*, 15, vnsp. En ligne <http://journals.openedition.org/cm/1740>
- Frauenfelder, U. & R. Porquier (1979). Les voies d'apprentissage en langue étrangère. *Travaux de recherches sur le bilinguisme, Working Papers on Bilingualism*, 17.
- Gardin J.-C. (1979). *Une archéologie théorique*. Paris, Hachette.
- Gardin, J.-C. (1997). Le questionnement logiciste et les conflits d'interprétation. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (5), 35-54. <https://doi.org/10.4000/enquete.1043>
- Garfinkel H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Gass, S. M. (1988). Integrating Research Areas : A Framework for Second Language Studies. *Applied Linguistics*, 9, 2, 198-217.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New York, London : Routledge.
- Georges F., Pansu P. & Croizet J.-C. (2009). « The effects of praise on achievement goals, causal attributions, motivation and performance : do french children behave like american children ? ». *European conference on educational research « Theory and evidence in european educational research »*. Vienne [Autriche].
- Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (176), 101-124. <https://doi.org/10.4000/rfp.3239>
- Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le Point sur la grammaire*. Paris : Clé international.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. London : Lawrence Erlbaum Associates..
- Gleaves, A., & Walker, C. (2013). Richness, redundancy or relational salience? A comparison of the effect of textual and aural feedback modes on knowledge elaboration in higher education students' work. *Computers & Education*, 62, 249-261. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.004>
- Goffman, E. (1973) [1959]. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.

- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture : How Our Hands Help Us Think*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1529.
- Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*. Editions Octarès
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(2), 166-185. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000214>
- Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques. *Education & Didactique*. Vol. 7, n°1.
- Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 29-58). Paris : Didier.
- Guichon, N. & Cohen, C. (2012). Enhancing L2 learners' noticing skills through self-confrontation with their own oral production performance. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 31/3, 87-104.
- Guichon, N. & Cohen, C. (2014). The Impact of the Webcam on an Online L2 Interaction. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 70(3), 331-354.
- Guichon, N., & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence: comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 185-217.
- Guichon, N., & Nicolaev, V. (2009). Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. In *Actes du colloque EPAL 2009*. Grenoble.
- Guichon, N., & Tellier, M. (2017). *Enseigner à l'oral en ligne*. Paris : Didier.
- Guichon, N., & Wigham, C. R. (2016). A semiotic perspective on webconferencing-supported language teaching. *ReCALL*, 28(01), 62-82.
- Guichon, N., Bétrancourt, M., & Prié, Y. (2012). Managing written and oral negative feedback in a synchronous online teaching situation. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636054>
- Guichon, N., Blin, F., Wigham, C., & Thouësny, S. (2014). "ISMAEL Learning and Teaching Corpus. Dublin, Ireland : Centre for Translation and Textual Studies & Lyon, France : Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations."
- Gülich, E. (1991). Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich, & U. Krafft (Eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen* (pp. 325-364). Tübingen: Max Niemeyer.
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact. *DRLAV*, 34/35, 161-182.
- Gutierrez, A. G. (2008). *Microgenesis, Method and Object : A Study of Collaborative*

- Activity in a Spanish as a Foreign Language Classroom. *Applied Linguistics*, 29(1), 120-148.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London : Edward Arnold.
- Heiden, S., Magué, J-P., Pincemin, B. (2010). TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. In I. C. Sergio Bolasco (Ed.), *Proc. of 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010* (Vol. 2, p. 1021-1032). Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Roma, Italy.
- Holt, B. (2018). *Séquences d'explication lexicale dans l'enseignement du français par visioconférence : une approche multimodale*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Lumière Lyon 2, inédite.
- Holt, B., & Tellier, M. (2017). Conduire des explications lexicales. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 62-88). Paris : Didier.
- Holt, B., Tellier, M., & Guichon, N. (2015). The use of teaching gestures in an online multimodal environment: the case of incomprehension sequences. In *Gesture and Speech in Interaction 4th Edition* (p. 149-154). Nantes.
- Ignacio Aguilar Río, J. & Narcy-Combes (2017). Télécollaboration en formation initiale des enseignants de langue : Retour d'expériences sur des partenariats interuniversitaires. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes*, 22-30.
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (Éd.), *Studies in Social Interaction* (p. 294-338). New York.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London : Routledge.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 26(1), vns. En ligne <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/777>
- Jolivet, V. (2007). La notion de trajectoire en géographie, une clé pour analyser les mobilités ? Regard croisé sur des trajectoires caribéennes. *EchoGéo*, (2), 1-11. <https://doi.org/10.4000/echogeo.1704>
- Jones, R. H. (2004). The Problem of Context in Computer-Mediated Communication. In P. Le Vine et Scollon, R. (Éd.), *Discourse and technology: multimodal discourse analysis* (pp. 20-33). Washington DC Georgetown University Press.
- Junqueira, L., & Payant, C. (2015). "I just want to do it right, but it's so hard": a novice teacher's written feedback beliefs and practices. *Journal of Second Language Writing*, 27, 19-36.
- Kaufmann J-C. (1996, éd. 2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (3 tomes). Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). L'impolitesse en interaction: aperçus théoriques et étude de cas. *Studii și cercetari filologice. Seria limbi romanice*, (9), 142-178.

- Kern, R. (2014). Technology as Pharmakon : the promise and perils of the internet for foreign language education. *The Moderne Language Journal*, 98(1), 340-357.
- Kester, L. (2005). The Management of Cognitive Load During Complex Cognitive Skill Acquisition by Means of Computer-Simulated Problem Solving. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 71-85. <https://doi.org/10.1348/000709904X19254>
- Krafft, U. & Dausendschön-gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- Krafft, U. & Dausendschön-gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS/ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 59, 127-158.
- Krashen, S. (1980). The input hypothesis. In J. Alatis (éd.). *Current issues in bilingual education* (pp. 168-180). Washington DC : Georgetown University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. Harlow : Longman.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, H. (2001). *Multimodal teaching and learning : The Rhetorics of the science classroom*. London, New York: Continuum.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 71-94.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom : Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33. <https://doi.org/10.1177/1362168810383328>
- Lantolf, J.P. & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2. En ligne <http://journals.openedition.org/rdlc/773>
- Laurens, V. (2017) Compréhension orale et rapport exposition-saisie en français L2 : mise en perspective d'interventions d'enseignants et de traces d'appropriation par des apprenants. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 61 (pp. 92-108). Paris : Français dans le monde.
- Le Deuff, O. (2014a). *Le temps des humanités digitales. La mutation des sciences humaines et sociales*. FYP éditions.
- Le Deuff, O. L. (2014b). Translittératie et transmédia. *Les Cahiers du numérique*, 10(3), 55-72.
- Le Deuff, O. L. (2017). Le chercheur en humanités digitales : un cas particulier de travailleur du savoir ? *Communication & management*, 14(1), 55-69.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012a). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre, Nouvelles études en histoire de la lecture*, 3(2).
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012b). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Ledoux, S. (2014). Les lieux d'origine du « devoir de mémoire ». *Conserveries mémorielles*, (15), vnsf. En ligne <http://journals.openedition.org/cm/1815>

- Lee, L. (2007). Fostering second language oral communication through constructivist interaction in desktop videoconferencing. *Foreign Language Annals*, 40(4), 635–649.
- Leeman, J. (2003). Recasts and L2 development : Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 37–63.
- Lemke, J. (2009). Multimodality, identity, and time. In C. Jewitt (Ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 140–150). London : Routledge.
- Lemke, J. (2000). Across the scales of time : Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, culture, and activity*, 7(4), 273–290.
- Lemke, J. (2001). The long and the Short of It : Comments on multiple timescale studies of human activity. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1), 17-26.
- Levine, P. & Scollon, R. (2004). *Discourse and Technology : Multimodal Discourse Analysis*. Washington, DC : Georgetown University Press.
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). Computer mediated communication. In M. Levy et G. Stockwell (Ed.) *CALL dimensions: options and issues in computer-assisted language learning* (pp. 84-109). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 309 – 365.
- Lieven, E. & Pine, J.M. (1993). Exposition et appropriation dans l’acquisition de la langue maternelle. *AILE*, 2, 143-171.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty et J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177–196). Cambridge : Cambridge University Press.
- Loewen, S. (2012). The role of feedback. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 24-40). London & New York: Routledge.
- Loewen, S., et Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 1–14.
- Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d’une télécollaboration. In *Echanger pour apprendre en ligne : actes du colloque Epal 2013*. (pp. 1-12) Université Grenoble Alpes. 6-8 juin 2013. En ligne http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-loizidou.pdf
- Long, M. H. (1983a). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-193.
- Long, M. H. (1983b). Native speaker/Non native speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie et T. Bahia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-467). Academic Press, San Diego.
- Long, M. H. (2006). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Lousada, E. (2010). Le jeu de voix dans des textes sur le travail enseignant : des pistes pour comprendre la morphogénèse de l’agir du professeur. In *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 493-500). Etats-Unis : La Nouvelle-Orléans, 12-15 Juillet.
- Lüdi, G. (1987a). « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme ». In G. Lüdi (Ed.). *Devenir bilingue - parler bilingue* (pp. 1-21). Tübingen, Niemeyer.

- Lüdi, G. (1987b). Travail lexical explicite en situation exolingue. In G. Lüdi, H. Stricker et J. Wüest (Eds.). *Romanica ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60e anniversaire* (pp. 463-496). Berne, Peter Lang.
- Lüdi, G. (1994). Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (3), 115-146.
- Lyster, R. (1998a). Form in immersion classroom discourse: In or out of focus? *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 1(1-2), 53-82.
- Lyster, R. (1998b). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183-218. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00039>
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269-300. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060128>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition*, 19(01), 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(02), 265-302. En ligne <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). State-of-the-Art Article : Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.
- Mackey, A., Al-Khalil, M., Atanassova, G., Hama, M., Logan-Terry, A. & Nakatsukasa, K. (2007). Teachers' Intentions and Learners' Perceptions about Corrective Feedback in the L2 Classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 129-152.
- Mackey, A., Philp, J., Egi, T., Fujii, A., & Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback and L2 development. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 181 - 209). Amsterdam : Benjamins.
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407-452). Oxford : Oxford University Press.
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami051>
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings ? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338-356.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback ? *Studies in second language acquisition*, 22(4), 471-497.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (2002). L'éthos, de la rhétorique à l'analyse du discours. *Pratiques*, 18, 113-114.
- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, 9, 64-

- Mangueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In Gerbault, J. (coord.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* (pp. 105-120). Paris : L'Harmattan.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *ALSIC*, 10(1), 65-99. En ligne <https://journals.openedition.org/alsic/650>
- Manoilov, P., & Tardieu, C. (2015). Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems Français-Anglais à l'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (12-3), 1-17. <https://doi.org/10.4000/rdlc.986>
- Marcoccia M., (2011) « T'es où maintenant ? » : Les espaces de la conversation visiophonique en ligne. In Develotte, C., Kern, R., Lamy, M.-N. (Eds.) *Décrire la conversation en ligne* (pp. 95-115). Lyon : ENS Editions.
- Marneffe, M. (2016). Recherche exploratoire pour développer les interactions orales en e-tandems.. Perceptions concernant la progression d'apprentissage et attitudes par rapport aux types de feedback. *Distances et médiations des savoirs*, (15), 1-20. <https://doi.org/10.4000/dms.1498>
- Matheron, Y. (2000). *Une étude didactique de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée : quelques exemples*. Thèse de doctorat soutenue à Aix-Marseille 1. En ligne <http://www.theses.fr/2000AIX10115>
- Matthey, M. (2003, 2^{ème} éd.). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), 203-223.
- McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2015). Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 18(2), 1-25. En ligne <http://journals.openedition.org/alsic/2858>
- Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294.
- Meinertzhagen, L. (2015). La rétroaction négative en classe de grammaire. Enjeux démocratiques. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (167-168), 1-16. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2763>
- Merzeau, L. (2010). La présence plutôt que l'identité. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 47(1), 32-33.
- Mondada, L. (2003). Observer les activités de la classe dans leur diversité : choix méthodologiques et enjeux théoriques. In J. Perera, L. Nussbaum i M. Milian (Eds.) *L'educacio linguistica en situacions multiculturals i multilingües* (pp.49-70). Barcelona : ICE de la Universitat de Barcelona.

- Mondada, L. (2006). La question du contexte en ethnométhodologie et en analyse conversationnelle. *Verbum*, XXVIII, (2-3), 111-151.
- Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, (175), 129-147. <https://doi.org/10.3917/lf.175.0129>
- Mondada, L. (2017). Nouveaux défis pour l'analyse conversationnelle : l'organisation située et systématique de l'interaction sociale. *Langage et société*, (160-161), 181-197. <https://doi.org/10.3917/lis.160.0181>
- Mondada, L., & Traverso, V. (2005). (Dés)alignements en clôture. Une étude interactionnelle de corpus de français parlé en interaction. *Lidil* (31), 35-59.
- Mondada, L., Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère - AILE*, 12, 147-174.
- Monteiro, K. (2014). An experimental study of corrective feedback during video-conferencing. *Language Learning & Technology*, 18(3), 56-79.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., & Miras, G. (2015). Language Teaching and Learning and digital facilities. *Langues, cultures et sociétés*, 1(2), 1-20.
- Nicholas, H., Lightbown, P., et Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51, 719-758.
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. Complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2).
- Norris, S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. New-York : Routledge.
- Oliver, R., et Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *The Modern Language Journal*, 87(4), 519-543.
- Paveau, M.-A. (2006). *Les prédiscours : Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Paveau, M.-A. (2012). Ce que disent les objets. Sens, affordance, cognition. *Synergies Pays riverains de la Baltique*, (9), 53-65.
- Paveau, M.-A. (2014). L'alternative quantitatif/qualitatif à l'épreuve des univers discursifs numériques. *Cognition, représentation, langage*, (HS-15), 1-17. <https://doi.org/10.4000/corela.3598>
- Paveau, M.-A. (2017). Des discours et des liens. Hypertextualité, technodiscursivité, écrilecture. *Semen*, 42, 1-23. En ligne : <http://journals.openedition.org/semen/10609>
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12), 1-19. En ligne <http://journals.openedition.org/aile/934>
- Peng, J.-E. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study :

- The mediation of classroom affordances. *System*, 39(3), 314-324.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.004>
- Peraya, D. (2012). Un regard sur la «distance», vue de la «présence». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.
- Pica, T. (2008). SLA in the instructional environment. *Working Papers in Educational Linguistics*, 23(1), 1-27.
- Pinto-Baleisan, C., & Delage, M. (2017). Mobilité internationale étudiante et mobilité sociale : ressources et liens sociaux. *EchoGéo*, (40), 1-11.
<https://doi.org/10.4000/echogeo.14989>
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris : Didier.
- Possenti, S. (2011). Réflexions sur la mémoire discursive. *Argumentation et Analyse du Discours*, (7), 1-11. <https://doi.org/10.4000/aad.1200>
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. In *DRLAV Revue de Linguistique*, 41, 83-100.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12), 77-97.
- Raymond-Dufour, M. (2014). Les trajectoires dans le temps: réflexion sur le concept de «régime d'historicité». *Conserveries mémorielles*, (15), 1-18. En ligne <https://journals.openedition.org/cm/1835>
- 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. & Krämer, (dir.) *Face-to-face communication over the Internet* (pp. 81-99). Cambridge : Cambridge University Press.
- Rivens Mompean, A. (2012). Tutorat en ligne – Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(2), 1-22. En ligne <http://alsic.revues.org/2493>.
- Rivière, V., & Guichon, N. (2014). Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives. *Recherches et Applications*, (56), vnspp.
- Robinson, P. (1995). Review article: Attention, memory and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*, 17, 368-92.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.): *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 631-78). Oxford: Blackwell Publishing.
- Rocha-Vieira, É. (2004). *Construction d'une communauté apprenante dans le contexte de la réforme : le cas d'un récit d'apprentissage d'une équipe école au Brésil*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Sherbrooke, inédite.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio : Charles Merrill.
- Roothoof, H. (2014). The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices

- and their beliefs. *System*, 46, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.012>
- Roy, M. (2014). Sentiment de présence et réalité virtuelle pour les langues – Une étude de l'émergence de la présence et de son influence sur la compréhension de l'oral en allemand langue étrangère. *Alsic*, 17. En ligne : <http://alsic.revues.org/2709>
- Russell, V. (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 21–31.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Sanz, C., et Morgan-Short, K. (2004). Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback : A computer-assisted study. *Language Learning*, 54(1), 35–78.
- Satar, M. (2013). Multimodal language learner interactions via desktop videoconferencing within a framework of social presence : Gaze. *ReCALL*, 25(01), 122-142. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000286>
- Satar, M. (2015). Sustaining multimodal language learner interactions online. *CALICO Journal*, 32(0), 480-507. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26508>
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning et Technology*, 13(1), 96–120.
- Saussure, F. (1969). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schegloff E. A. (2006). Interaction : the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. In Enfield N. J. & Levinson S. (Eds) *Roots of Human Sociality* (pp. 70-96). Oxford : Berg.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. Doi:10.1017/S0267190500002476
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning : A tutorial on the role of attention and awareness in learning. in R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 1-63). Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language : A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn : Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In R.E. Mayer (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 49-69). New York : Cambridge University Press.
- Schutz, A. (1962 éd.1967). *Collected papers I : The problem of social reality*. The Hague : Nijhoff.
- Seedhouse, P. (1997). The Case of the Missing “No”: The Relationship between Pedagogy and Interaction. *Language Learning*, 47(3), 547-583. <https://doi.org/10.1111/0023->

8333.00019

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Selting, M. (2000). The construction of units in conversational talk. *Language in society*, 29(04), 477–517.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263–300.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 8, 361 – 392 .
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. London : Wiley & Sons.
- Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). Annotation by Category – ELAN and ISO DCR. In *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 816-820). Stroudsburg : Association for Computational Linguistics. En ligne: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/208_paper.pdf
- Sombra, P. (2014). Un parcours collectif autour du militantisme politique en Argentine : de la mémoire des « combattants révolutionnaires » aux discours sur la victimisation. *Conserveries mémorielles*, (15), vnsp. En ligne <http://journals.openedition.org/cm/1779>
- Sotillo, S. (2005). Corrective Feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NNS-NNS Dyads. *CALICO Journal*, 22(3), 467-496. <https://doi.org/10.11139/cj.22.3.467-496>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Stickler, U., & Hampel, R. (2015). Qualitative Research in CALL. *CALICO Journal*, 32(3), 380-395. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.27737>
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford : Oxford University Press.
- Tellier, M. (2012). De l’usage du corpus semi-contrôlé dans la recherche en didactique des langues. In *Rencontres de l’ASDIFLE. FLE : L’instant et l’histoire 49 et 50* (pp. 39-47). Paris, France: Clé International. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01510208>
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, (15). <https://doi.org/10.4000/discours.8917>
- Tellier, M., & Stam, G. (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains : La gestuelle des futurs enseignants de langue. In *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes* (pp. 1-14). Lyon, France.
- Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l’enseignant : théorie et pratique*. Paris: Editions Maison des langues.
- Tetens, J. N. (1777). *Philosophische Versuche iiber die menschliche Natur und ihre*

- Entwicklung*. Leipzig: Weidmann und Reich.
- Tomé, M. (2017). Correction de la prononciation avec les médias sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère. *Synergies Europe*, 17, 107-123.
- Tomlin, R., et Villa, H. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- Traverso, V. (2011). Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne. In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (Eds.) *Décrire la conversation en ligne, le face à face distanciel* (pp. 117-145). Lyon : ENS Editions.
- Traverso, V. (2012). Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution. *Langue française*, (175), 3-17. DOI 10.3917/lf.175.0003
- Trévisiol-Okamura, P., & Marquilló-Larruy, M. (2015). La reformulation et multimodalité dans un cours en visioconférence. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (HS-18), 1-20. <https://doi.org/10.4000/corela.4155>
- Trofimovich, P., Ammar, A. , & Gatbonton, E. (2007). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytic ability. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 171 – 195). Oxford : Oxford University Press.
- Tsutsui, M. (2004). Multimedia as a means to enhance feedback. *Computer Assisted Language Learning*, 17(3-4), 377–402.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2015). "Rhythm." In Nina Nørgaard (Ed) *Key Terms in Multimodality : Definitions, Issues, Discussions*. En ligne <https://multimodalkeyterms.wordpress.com/>
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native Conversations : A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>
- Vasseur, M.-T., & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 57–87.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur.
- Veronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : Un état des lieux et quelques perspectives. *AILE*, 1, 5-36.
- Vial, S. (2013). *L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception*. Paris, PUF.
- Vidal, J. (2014a, juin). *Enseignement/apprentissage d'une langue en ligne : élaboration d'une typologie des rétroactions correctives dans un corpus de bilans multimodaux*. Poster présenté au colloque international des étudiants chercheurs en didactique des langues et en linguistique (Cedil), Grenoble.
- Vidal, J. (2014b, avril). Impact d'une rétroaction corrective multimodale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue en ligne. Communication présentée à la journée d'étude doctorale Inter-ICAR, Lyon. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01735106>
- Vidal, J., & Thouësny, S. (2015). Computer-mediated synchronous and asynchronous corrective feedback provided by trainee teachers to learners of French: a preliminary study. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouësny (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp.536-542). Dublin

- : Research-publishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000389>
- Vidal, J., & Wigham, C. R. (2016, juillet). Faire varier la présence enseignante dans les séquences de rétroaction corrective synchrone en ligne. Communication présentée au Colloque IMPEC, Lyon. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01367796>
- Vidal, J., & Wigham, C. R. (2017). Fournir des rétroactions en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 125-150). Paris : Didier. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-0157389>
- Vion, R. (1992) : *La communication Verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vion, R. (2011). Dialogisme et polyphonie. *Linha D'Água*, 24(2), 59-82.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. New York : Routledge.
- Wang, Y. (2006). Negotiation of Meaning in Desktop Videoconferencing-Supported Distance Language Learning. *ReCALL*, 18, 122-146.
- Ware, P. (2005). "Missed communication" in online communication : Tensions in fostering successful online interactions. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64-89. En ligne <http://llt.msu.edu/vol9num2/ware/>
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité*. Paris : Didier.
- Weissberg, J.-L. (1999). *Présences à distance*. Paris : L'Harmattan.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wigham, C. R., & Vidal, J. (2016). Multimodal strategies allowing corrective feedback to be softened during webconferencing-supported interactions. In S. Jager, M. Kurek & B. O'Rourke (Eds), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 139-146). En ligne : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.500>
- Wigham, C., & Guichon, N. (2017, août). "We've got rhythm" - Exploring tempo in online interactions. Communication présentée à EuroCALL 2017 à Southampton, United Kingdom.
- Wong, W., & Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (14), 59-86.
- Yanguas, Í. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners : It's about time! *Language Learning et Technology*, 14(3), 72-93.
- Yoshida, R. (2008). Learners' perception of corrective feedback in pair work. *Foreign Language Annals*, 41(3), 525-541.
- Zourou, K. (2009). Corrective feedback in telecollaborative L2 learning settings: Reflections on symmetry and interaction. *CALL*, 3-20.
- Zourou, K. (2012). Towards a typology of corrective feedback moves in an asynchronous distance language learning environment. In W. M. Chan, K. N. Chin, M. Nagami, & T. Suthiwan (Eds.), *Media in foreign language teaching and learning* (pp. 217-242). Singapore : National University of Singapore.

Index des auteurs et des notions

A

Agulhon, 132
Alber, 37
Albero, 323
Aljaafreh, 83, 84
Allal, 131, 135
Allwood, 127, 191
Allwright, 129
Arditty, 33, 48, 57, 58
Arndt, 51
Azaoui, 8, 18, 20, 59, 66, 72, 73, 78, 93, 94, 99, 112,
117, 143, 148, 151, 154, 155, 168, 179, 185, 245,
299

B

Bakhtine, 53, 179
Baldauf-Quilliatre, 101
Bange, 32, 34, 40, 47, 58, 59, 221
Barcelos, 133, 135
Basturkmen, 44
Bower, 70, 73, 96, 97
Bruner, 59
Bucheton, 52, 284, 293, 294, 306
Buckingham, 103

C

Cadet, 18, 78, 89, 178, 189
Cahour, 53, 168, 180, 181, 185
Cambra Giné, 7, 33, 39, 47, 59, 60, 165, 181, 186, 321
Cappellini, 8, 18, 20, 42, 59, 66, 72, 73, 84, 85, 94, 99,
112, 117, 151, 299
changement de rôle, 91, 265, 270, 272, 273, 284, 305
Chaudron, 41, 42, 47, 75, 107
Chomsky, 36
Cicurel, 8, 18, 65, 89, 129, 131, 134, 135, 178, 179,
265, 315, 316

Clot, 168
Coconstruction, 128, 236, 305, 327
Cohen, 18, 88, 143, 186, 217, 261, 312, 316, 320
Combe, 18, 147
compétences sémiopédagogique, 20, 97, 233, 312
conscience métalinguistique, 46, 48, 57, 59, 190, 191,
213, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 230, 235,
236, 256, 303, 304, 330
Continuum de saillance, 118, 313
conversation pédagogique, 24, 70, 88, 89, 90, 92, 94,
97, 111, 113, 143, 150, 151, 154, 217, 236, 241,
253, 265, 266, 268, 270, 272, 273, 284, 306
Corder, 41
Courtine, 50
Cuq, 33

D

Dabène, 47, 190
Daniels, 99
de Carvajal, 101, 280
De Pietro, 32, 34, 59, 60, 62, 63, 257
degrés, 34, 44, 45, 46, 72, 81, 82, 84, 86, 87, 149, 187,
188, 189, 190, 191, 194, 218, 219, 221, 222, 223,
226, 227, 231, 232, 235, 236, 244, 253, 254
degrés d'émission, 86, 188, 219, 227, 236
degrés de réaction, 190, 218, 219, 223, 226, 253, 314
Dejean-Thircuir, 18, 147, 265
Delage, 132
Delmotte, 200, 201, 202, 321
Demaizière, 180, 309, 318
demande de clarification focalisée, 244, 245, 273, 305
densité modale, 25, 30, 99, 112, 113, 114, 115, 117,
119, 122, 123, 136, 195, 237, 245, 281, 299, 305,
306, 307, 308, 313
Develotte, 8, 18, 66, 70, 73, 88, 93, 95, 101, 102, 111,
114, 119, 141, 168, 256, 272, 277, 286, 303, 321
Dion, 124

distance, 19, 25, 60, 92, 94, 104, 110, 111, 112, 149,
169, 186, 262, 270, 278, 302, 311, 315, 320, 334,
340, 344
Doughty, 47, 77, 143, 255, 257, 284, 314
Drissi, 20, 24, 65, 66, 70, 73, 89, 94, 103, 131, 135,
143, 147, 265, 270
Dubar, 21, 120, 121, 287
Duthoit, 33, 51, 280

E

Ellis, 18, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 62, 64, 66,
68, 71, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 86, 107, 188, 191
Engeström, 99
Ennafaa, 132
Erlam, 64, 93
étayage, 18, 20, 24, 30, 32, 53, 57, 58, 59, 63, 98, 198,
263, 273, 284, 305
explicité, 61, 66, 68, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 82,
83, 84, 86, 90, 98, 179, 185, 189, 194, 213, 219,
221, 226, 227, 231, 233, 234, 235, 273, 295, 304,
313

F

face de l'apprenant, 79, 80, 148, 244
Foucault, 49
Fournier-Plamondon, 124, 125

G

Gardin, 201
Garfinkel, 33, 37
Garotti, 238
Gass, 41, 42, 47, 48, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 73, 194,
196, 219, 248
Georges, 272
Germain, 80, 84
Gibson, 19, 211
Gleaves, 131, 132, 135
Goffman, 37
Goldin-Meadow, 127
Gombert, 47, 190
Goo, 79
Goodwin, 51, 121, 280

grain d'analyse, 40
Grossin, 120
Guichon, 8, 18, 19, 20, 24, 49, 52, 65, 66, 70, 71, 73, 78,
88, 89, 90, 93, 94, 96, 97, 105, 111, 114, 119, 131,
135, 136, 141, 142, 143, 144, 147, 154, 155, 159,
161, 165, 173, 186, 195, 196, 198, 224, 233, 252,
253, 256, 257, 265, 267, 269, 270, 272, 277, 287,
302, 316, 318, 321, 324
Gulich, 59, 60, 61
Gutierrez, 85

H

Halliday, 106, 107
Hampel, 177
Holt, 19, 66, 72, 74, 88, 107, 117, 261, 316, 320

I

Ignacio, 143, 153, 154
implicite, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86,
90, 98, 104, 184, 207, 213, 221, 225, 294, 313
incarnation, 52, 280, 299
incitation, 76
indices d'éveil de la conscience métalinguistique, 190,
191, 213, 219, 222, 223, 225, 226, 235, 275, 304,
305
Ingelmann, 47, 190
input, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
47, 48, 55, 57, 58, 64, 96, 187, 190, 329, 332, 335,
336
intake, 31, 34, 35, 41, 42, 43, 46, 47, 55, 57, 63, 117,
187, 314, 329
Interaction, 57, 91, 142, 330, 332, 333, 334, 337, 339,
341

J

Janney, 51
Jewitt, 21, 25, 99, 100, 101, 123, 257, 279
Jézégou, 19, 186, 262, 269, 271, 277, 320
Jolivet, 124, 125
Jones, 96

K

Kalaja, 133, 135
Kaufmann, 312
Kerbrat-Orecchioni, 38, 91, 101, 148, 178
Kern, 88, 256, 277
Kester, 107
Krafft, 37, 59
Krashen, 42
Kress, 99, 100, 105, 106, 107, 109, 257, 279

L

Lameul, 90, 91
Lamy, 88
Lantolf, 40, 83, 84, 221
Lebrun, 99, 101, 103, 104
Lee, 93, 148
Leeman, 77
Lemke, 8, 21, 81, 120, 121, 122, 123, 126, 129, 134,
135, 157, 178, 204, 205, 275, 276, 321
Levy, 259
Li, 66, 79
Lieven, 41
Loewen, 44, 64, 65, 79, 93
Loizidou, 286
Long, 39, 40, 47, 57, 58, 77, 79, 143, 229, 254, 255,
256, 284, 314
Lousada, 168, 179
Lüdi, 34, 59, 60, 61
Lyster, 18, 59, 61, 62, 64, 66, 67, 73, 74, 75, 77, 79, 82,
83, 86, 98, 117, 185, 188, 191, 218, 229, 237, 255

M

Mackey, 47, 66, 75, 77, 79, 229
macro, 23, 40, 133, 153, 156, 204, 205, 323
Maingueneau, 52, 53, 178, 277, 292
Mangenot, 18, 66, 70, 73, 90, 95, 119, 167, 186, 265,
286, 303, 321
Mangiante, 142
Manoilov, 75
Marneffe, 88
Marquilló-Larruy, 261, 284
Matthey, 18, 32, 37, 59, 60, 62, 63, 90, 167, 168

McAllister, 47, 149
Mehan, 32
Meinertzhagen, 80
mémoire, 15, 17, 31, 41, 44, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 79,
117, 124, 136, 173, 180, 230, 256, 287, 288, 290,
292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 307, 309, 313,
319, 320, 332, 338, 339, 340, 342
Mémorabilité, 51
menacer la face, 217
Merzeau, 320
méso, 23, 40, 156, 204, 205, 323
micro, 19, 23, 40, 102, 120, 133, 136, 156, 163, 204,
205, 243, 244, 248, 250, 323
mimiques faciales, 21, 87, 88, 94, 102, 103, 109, 116,
122, 159, 162, 188, 189, 193, 196, 220, 243, 247,
254, 267, 270, 278, 280, 308
modalité, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 90, 94, 100, 102, 103,
104, 106, 108, 169, 257, 258, 259, 260, 261, 265,
266, 273, 305, 306
Mode, 9, 61, 70, 74, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 106,
107, 108, 109, 112, 114, 132, 144, 199, 200, 207,
265, 270, 286, 299, 308, 339, 408
Mondada, 18, 38, 39, 40, 78, 115, 121, 153, 164, 177,
205, 288, 321
Monteiro, 66, 71, 73, 77, 79, 80, 93, 178, 192, 314
Morgan-Short, 93
Mori, 79, 82
Mukamurera, 192, 207, 322
multimodalité, 19, 20, 22, 24, 27, 30, 48, 72, 74, 94, 97,
98, 99, 100, 103, 104, 109, 110, 111, 112, 114, 115,
117, 118, 121, 123, 136, 175, 187, 210, 211, 212,
237, 240, 242, 248, 252, 256, 264, 282, 297, 301,
303, 305, 309, 310, 314, 315, 327, 343, 408

N

Narcy-Combes, 32, 143, 149, 153, 154, 180, 309, 318,
334
Nicholas, 78, 79
Nicolaev, 154
Nicolas, 52, 141, 142, 144, 147, 168, 198, 302, 316,
324
Norris, 112, 113, 114, 115, 117, 195, 245, 305

O

Ogborn, 257, 279
Oliver, 77, 79, 229
output, 37, 39, 42, 58, 62, 82, 94, 96, 342
Ouverture, 248

P

Parpette, 142
Paveau, 18, 49, 50, 170, 177, 271, 272, 321
Pavlenko, 40
Pekarek Doehler, 18, 38
Peng, 133
Peraya, 186, 270, 320
perception, 16, 23, 43, 44, 47, 51, 112, 121, 152, 184,
189, 201, 213, 218, 219, 226, 230, 241, 252, 253,
275, 311, 313, 332, 344, 377, 408
Philp, 77, 79
Pica, 129
Pine, 41
Pinto-Baleisan, 132
Pluritemporalité, 162, 286
pluritemporel, 162, 217, 218, 227
Poehner, 221
polytemporalité, 254
Porquier, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 62, 248, 251, 321
Possenti, 49
Prié, 142, 159
Py, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 59, 60, 61, 62, 64, 74,
168, 247, 248, 251, 321

R

Racine-Saint-Jacques, 124, 125
Ranta, 18, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 73, 74, 75, 77, 82,
86, 98, 117, 188, 191, 218, 229, 237
Raymond-Dufour, 124
réception, 42, 43, 45, 87, 99, 101, 188, 191, 192, 194,
195, 229, 230, 238, 241, 243, 320
ressources sémiotiques, 19, 20, 21, 25, 27, 48, 52, 53,
73, 74, 91, 94, 95, 99, 100, 102, 103, 104, 109, 112,
113, 114, 115, 116, 118, 120, 123, 159, 162, 163,
176, 188, 189, 193, 195, 196, 210, 217, 222, 233,
237, 245, 247, 253, 254, 255, 264, 273, 275, 277,

278, 282, 285, 291, 292, 299, 301, 303, 304, 305,
306, 307, 408

Rétroaction, 61, 70, 77, 94, 95, 112, 216, 231, 277,
290, 292, 338

Rétroaction corrective, 61, 70, 77, 94, 95, 112, 216,
231, 277, 290, 338

Ricci Bitti, 238

Rivière, 96, 161, 233, 252, 257

Robinson, 47, 49

Rogers, 32

Roothoof, 217

Rosa, 81

S

saillance, 24, 25, 26, 30, 52, 82, 86, 98, 99, 112, 114,
117, 118, 123, 136, 176, 188, 189, 196, 197, 213,
218, 222, 236, 237, 244, 245, 253, 254, 273, 277,
299, 302, 305, 306, 313

saisie, 24, 31, 34, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 53, 55,
64, 72, 85, 117, 175, 188, 190, 191, 194, 218, 227,
236, 254, 256, 293, 295, 302, 304, 306, 314, 344

Saito, 77, 79, 82

Sanz, 93

Sarré, 263, 264

Satar, 18, 119, 277, 320

Schmidt, 47

Scollon, 224

Seedhouse, 242

Séguin, 80

Selinker, 263

Selting, 128, 129, 135

Séquence potentiellement acquisitionnelle, 60

Sheen, 75, 77, 78, 79, 229, 313

Simard, 41, 46

Site compagnon, 9, 202

sollicitation visuelle, 243, 244, 273, 279, 305

Sombra, 124

Sotillo, 63, 66, 69, 73, 117

Soulé, 52, 284, 293, 294, 306

Sperber, 48, 49, 77, 78, 81, 117, 189, 253, 290, 313,
321

Stickler, 177

stimulus ostensif, 254

Stockwell, 259
Suchman, 32
Swain, 37, 58
Synchrone, 67, 69

T

Tardieu, 75
Tellier, 18, 19, 78, 88, 127, 135, 136, 189, 191, 192,
316, 320
tension, 156, 185, 259, 260, 261, 273, 306
Tetens, 51
Thibault, 323
Thouësny, 72, 74, 75, 95, 170, 176, 188, 192, 212, 216,
220, 302, 316, 319
Tomé, 75
traces en mémoire, 51, 52, 53, 54, 179, 180, 211, 234,
287, 289, 296, 308, 320
traces primaires, 26, 126, 163, 170, 178, 211, 307
traces secondaires, 26
Trajectoire, 123
Traverso, 88, 128, 135, 164
Trévisiol-Okamura, 261, 284
Tsutsui, 66, 69, 73, 96

U

uptake, 35, 44, 45, 63, 67, 69, 72, 95, 98, 117, 227,
293, 337, 342

V

Van Leeuwen, 104, 282
Varonis, 47, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 73, 194, 196, 219,
248
Vasseur, 33, 48, 57, 58
Vermersch, 168, 312
Véronique, 41
Vidal, 66, 72, 74, 75, 92, 95, 114, 162, 176, 177, 212,
216, 220, 237, 292, 302, 319, 320
Vion, 33, 53
Visualisation, 199
Vygotsky, 34, 37, 59

W

Walker, 131, 132, 135
Walsh, 265
Wang, 93, 94
Weber, 1, 3, 48, 109, 284, 290, 344
Weissberg, 19, 22, 96, 119, 275
Wigham, 92, 105, 114, 155, 177, 237, 292, 316, 320
Wilson, 48, 49, 77, 78, 81, 117, 189, 253, 290, 313, 321
Wong, 41, 42, 46

Y

Yanguas, 93
Yoshida, 77

Z

Zourou, 75, 86, 91, 186, 188, 191, 286

Table des figures

Figure 1 : représentation de la saisie potentielle en fonction du degré de certitude de l'observateur.....	45
Figure 2 : rétroactions correctives allant de l'implicite à l'explicite (traduit de Lyster <i>et al.</i> , 2013 : 5)	83
Figure 3 : schématisation des ressources sémiotiques (non exhaustives) verbales et coverbales utilisées dans la modalité orale par visioconférence ou en face-à-face.....	103
Figure 4 : extraits des figures 9.4. et 9.6. de Norris (2004 : 106 et 109)	113
Figure 7 : continuum de saillance de la rétroaction corrective intégrant la multimodalité – grille version 3	118
Figure 10 : formalisation des effets et tension des contextes sur un projet de télécollaboration binational interuniversités.....	156
Figure 11 : représentation d'un feedback correctif pluritemporel dans le dispositif d'enseignement en ligne VISU.....	162
Figure 12 : double triangulation (des données et des méthodologies) dans une approche qualitative.....	187
Figure 13 : zones permettant la fourniture d'une rétroaction corrective synchrone en ligne (adaptée des « quatre zones d'expressivité » de Guichon, 2017 : 37)	196
Figure 14 : « schéma logiciste » tiré de Delmotte (2009 : 78).....	201
Figure 15 : « schéma logiciste » pour l'analyse de la rétroaction corrective en ligne dans corpus multimodal.....	203
Figure 16 : point de vue « micro » sur notre corpus au moyen du logiciel Prezi	204
Figure 17 : schématisation simplifiée d'une rétroaction corrective pluritemporelle.....	220
Figure 18 : degré de réaction des apprenants suite au feedback correctif synchrone (désormais FCS) pour chaque feedback correctif asynchrone (désormais FCA)	221
Figure 19 : degré d'explicitation du feedback correctif asynchrone (FCA) contenu dans les bilans en fonction de la réaction des apprenants pendant la séance	224
Figure 20 : degré des feedbacks correctifs asynchrones (FCA) émis par les apprentis enseignants dans les bilans multimodaux.....	229
Figure 21 : degrés d'émission de la rétroaction corrective	233
Figure 22 : degrés de réaction des apprenants suite à une rétroaction corrective.....	233
Figure 23 : continuum d'observation de la relation enseignant-apprenant dans un contexte d'interactions en ligne.....	309
Figure 24 : formalisation d'une collecte de données à plusieurs mains dans des contextes distants de télécollaboration.....	316
Figure 25 : formalisation des potentielles ruptures épistémologiques pouvant survenir lors d'un travail de recherche doctorale lors d'une analyse interactive en trois temps (adaptée du modèle de Rochas, 2004)	320

Table des tableaux

Tableau 1 : tableau synthétique des données écologiques principales comprises dans notre corpus	22
Tableau 2 : tableau synthétique de quelques séquences liées à l'acquisition d'une langue étrangère	60
Tableau 3 : typologie des rétroactions correctives lors d'interactions en langue étrangère – grille version 1	76
Tableau 4 : degrés d'émission de la rétroaction corrective – grille version 2	87
Tableau 5 : cours "Enseigner le FLE en ligne" du master 2 de Lyon 2	142
Tableau 6 : tableau synthétique des données collectées pour notre corpus d'étude.....	164
Tableau 7 : corpus pour l'étude de la rétroaction corrective.....	174
Tableau 8 : degrés de saillance de la rétroaction corrective émise par l'enseignant.....	188
Tableau 9 : degrés de réaction des apprenants de la rétroaction corrective.....	190
Tableau 10 : corpus d'étude du chapitre 7.....	212
Tableau 11 : temporalités de la rétroaction corrective fournie par les enseignants.....	214
Tableau 12 : lien entre le degré d'émission de la rétroaction corrective synchrone et la réaction observable des apprenants	218
Tableau 13 : types de sollicitations lors de la rétroaction corrective	240
Tableau 14 : demande de clarification focalisée vs globale.....	242
Tableau 15 : clôturer la rétroaction corrective visuellement.....	263

Table des transcriptions

Transcription 1 : exemple d'apport et de saisie dans une interaction en langue étrangère.....	35
Transcription 2 : redondance entre le mode clavardage et le mode voco-oral	107
Transcription 4 : tentative d'autocorrection phonétique : « explique/expliqué »	183
Transcription 5 : "là, je suis toute seule"	185
Transcription 6 : corriger en reformulant	226
Transcription 7 : exemple de séquence de rétroaction corrective.....	235
Transcription 8 : exemple de séquence de rétroaction corrective incluant la multimodalité.	237
Transcription 9 : vrai ou fausse incompréhension ?	243
Transcription 10 : fournisseur ou boulangère ?	247
Transcription 11 : la reformulation, une rétroaction corrective peu intrusive.....	252
Transcription 12 : le clavardage comme fenêtre potentiellement acquisitionnelle.....	255
Transcription 13 : ménager des pauses dans l'interaction.....	257

Transcription 14 : faire porter la rétroaction corrective par un pair	260
Transcription 15 : rendre visible la résolution de l'incompréhension.....	264
Transcription 16 : revenir à la relation d'amitié	266
Transcription 17 : fournir une rétroaction tout en relâchant sa posture corrective	277
Transcription 18 : augmenter la densité modale	279
Transcription 19 : clore en encourageant	281
Transcription 20 : rire et mettre en mémoire	289
Transcription 21 : connivence partagée	292

Table des propos des participants

Extrait d'entretien 1 : « langage du corps » et intonation... combiner des modes pour plaisanter.	108
Extrait d'entretien 2 : indices de mémorabilité d'une rétroaction corrective.....	285
Extrait d'entretien 3 : évocation semispontanée d'un événement.....	286
Extrait d'entretien 4 : stratégies multimodales utilisées pendant la séance	286
Extrait de débriefing 1 : gestion de la face de l'apprenant pendant les rétroactions correctives.....	80
Extrait de débriefing 2 : partager les mêmes statuts.....	90
Extrait de débriefing 3 : la correction, une menace pour la face des apprenants ?.....	92
Extrait de débriefing 4 : problèmes techniques et stress	93
Extrait de débriefing 5 : enfermée dans une boîte ?	104
Extrait de débriefing 6 : « J'ai l'impression qu'on est loin. »	110
Extrait de débriefing 7 : une oreille pour comprendre.....	110
Extrait de débriefing 8 : quand et comment corriger tout en ménageant la face des apprenants ?	148
Extrait de débriefing 9 : gérer une conversation pédagogique dans une perspective de collaboration interuniversités.....	150
Extrait de débriefing 10 : « Je pense qu'il le sait »	184
Extrait de débriefing 11 : traces d'autocorrection avortée.....	184
Extrait de débriefing 12 : choisir le moment pour fournir une rétroaction corrective.....	212
Extrait de débriefing 13 : intérêt d'une rétroaction corrective asynchrone	215
Extrait de débriefing 14 : reprise, reformulation ou demande de clarification.....	239
Extrait de débriefing 15 : difficulté d'utilisation du clavardage	253
Extrait de débriefing 16 : le clavardage, une reformulation moins intrusive.....	254
Extrait de débriefing 17 : s'ennuyer pendant la correction.....	258
Extrait de débriefing 18 : garder l'œil du prof.....	266

Annexes

Annexe 1 : plan de cours réalisé par les apprentis enseignants lyonnais en vue de leur première interaction avec les apprenants dublinois	352
Annexe 2 : descriptif de la formation hybride de FLE (FR238) réalisée par Françoise Blin à DCU à l'attention des apprenants dublinois	356
Annexe 3 : formulaires de consentement vierge des apprenants dublinois.....	359
Annexe 4 : formulaire de consentement vierge des apprentis enseignants lyonnais	360
Annexe 5 : convention ICOR (2013) utilisée pour la transcription des interactions	362
Annexe 6 : transcription des six débriefings des apprentis enseignants (seulement les 3 premières pages)	363
Annexe 7 : transcription des bilans réflexifs (Voicethread)	366
Annexe 8 : guides d'entretiens semi-dirigés "miroirs" des apprentis enseignants et des apprenants.....	373
Annexe 9 : extrait de transcription des entretiens avec les apprentis enseignants	377
Annexe 10 : extrait de transcription des entretiens avec les apprenants dublinois.....	380
Annexe 11 : mode d'emploi de la plateforme VISU 2	383
Annexe 12 : évaluation du cours préparé par Mélissa à l'attention de ses apprenantes (réponses de Alejandra)	393
Annexe 13 : compte rendu d'une réunion institutionnelle en vue de l'hébergement de corpus multimodaux.	394
Annexe 14 : extrait du fichier Excel permettant de trier et d'interroger notre corpus d'étude	398

Annexe 1 : plan de cours réalisé par les apprentis enseignants lyonnais en vue de leur première interaction avec les apprenants dublinois

Séance 1: Les droits du travail

Activité 1- Les conditions de travail (5 minutes):

1. As-tu l'impression que les Irlandais sont heureux d'aller au travail? Et est-ce qu'ils sont satisfaits de leurs conditions de travail?
2. Quels sont les problèmes rencontrés par les travailleurs irlandais?

Comment [R11]: Quelles réponses attendez-vous?

89% des salariés satisfaits de leurs conditions de travail



3. Que penses-tu de cette caricature?

Comment [R12]: Qu'attendez-vous comme réponses?

Activité 2 - Les Français et le droit de grève (total : 20 minutes):

NB: Distinguer le terme *grève* de *manifestation*: la grève concerne des revendications liées au travail.

1. Est-ce que tu sais ce que veut dire le mot "grève"?
2. Est-ce que tu penses que c'est un droit important pour les travailleurs?

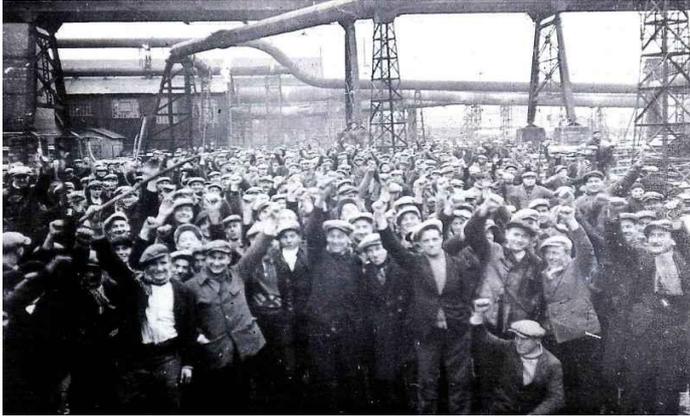
Comment [R13]: Relance : Pourquoi?

• Activité 2.1: La grève, une longue tradition française: (7 minutes)

1. Peux-tu commenter le titre de cette activité en t'appuyant sur les deux photos: avant et aujourd'hui.

Comment [R14]: Hier?

Avant:



Aujourd'hui:



2. As-tu l'impression que les Français font souvent la grève?
3. Est-ce que les Irlandais font aussi souvent la grève? **Qu'est-ce qu'ils revendiquent?**

Comment [R15]: Quelles sont les dernières revendications des employés Irlandais?

Avez-vous fait une recherche sur Internet pour savoir s'il y avait des grèves et s'il y avait eu des mouvements sociaux ces derniers temps en Irlande?

<http://www.wsws.org/en/articles/2013/10/05/irel-05.html>

<http://www.youtube.com/watch?v=piFZMAu0fY>

Il semble y avoir eu une grosse grève des bus à Dublin cet été. Vous pouvez peut-être leur poser des questions à ce sujet.

• **Activité 2.2 : La grève chez le père Noël (7 minutes) :**

1. Peux-tu me décrire cette image? Que veulent les personnages?
2. Est-ce que tu comprends la phrase "on veut les 35h!"?
3. Combien d'heures par semaine en moyenne vous travaillez en Irlande?



Comment [R16]: Comment est-ce que ...

Comment [R17]: Relance : tu trouves que c'est bcp ou que c'est acceptable? Et toi, en tant qu'étudiant, tu travailles combien d'heures par jour?

Activité 3 - Les congés, un autre droit (15 minutes):

- 1 Sais-tu ce que sont les "congés payés" et combien de temps ils durent en France?
- Maintenant tu peux regarder la vidéo sur les congés illimités. Pourquoi cette entreprise est particulière?
- Et toi, aimerais-tu avoir des congés illimités dans ton futur travail?
- Dans la vidéo, on parle d'un paradoxe. Est-ce que tu as compris de quoi il s'agit? Tu peux me l'expliquer?
- Est-ce que tu penses que ce système pourrait fonctionner dans toutes les entreprises? Et en Irlande?

Comment [R18]: Prévoir des relances du style : 2 semaines, 3 semaines?

Comment [R19]: Pensez à la mettre sur Moodle avec des consignes de visionnage sans que ce soit forcément les questions que vous allez poser pendant la séance.

<http://www.youtube.com/watch?v=y8CNSu18LKM>

Activité 4 - La pause café, plus qu'un droit! (5 minutes):

1. A quoi (mots, adjectifs, expressions, etc.) associes-tu la "pause café"?
Par exemple: "c'est un moment de détente"
2. Regarde l'image et explique ce que l'on apprend sur les Français?
3. Peux-tu comparer ces statistiques avec ton expérience ou tes représentations de la pause café dans les entreprises irlandaises?

Comment [R110]: Quel est l'équivalent en Irlande?

Comment [R111]: En terme grammatical, il me semble qu'il ya aurait moyen de travailler sur les nombres. C'est à creuser.

Comment [R112]: Ils sont étudiants en business mais pas en psychologie sociale!!! Pensez à adapter.



Annexe 2 : descriptif de la formation hybride de FLE (FR238) réalisée par Françoise Blin à DCU à l'attention des apprenants dublinois

Module FR238 - French for Academic Purposes: Business 3



FR238: French for Academic Purposes: Business 3

Module Details	
Short Title:	French for Academic Purposes: Business 3 APPROVED
Full Title:	FR238 - French for Academic Purposes: Business 3
Module Code:	FR238
NFQ Level:	8
ECTS Credits:	5
Valid From:	Academic Session - 2013/14 (September 2013)
Administrator:	Aine McGillicuddy
Module Coordinator:	Francoise Blin
Description:	The module sets the level B1.2 from the Common European framework of Reference (CEFR) as its minimum exit level. Throughout the semester, students will continue to increase their competence and fluency in French. They will develop competences that will enable them to take ownership of their language learning and language use. They will acquire the knowledge and skills required to secure a job/workplacement at home or abroad. They will gain an understanding of the international labour market (in the private, public or voluntary sector), with regards to professions in their own domain, and to understand cultural differences between French-speaking countries and Ireland in the area of employment and recruitment. This module requires that students attend at least 80% of lectures. Where a student fails to do so, and in the absence of documentation to support extenuating circumstances, s/he will be required to present for a meeting with the Programme Chair, SALIS Teaching Convenor and/ or Module Coordinator in advance of attempting examinations/ assessments and/ or submitting coursework.
Learning Outcomes:	
<i>On successful completion of this module the learner will be able to</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apply for a job/work placement through French (e.g. understand the recruitment process in French speaking countries, produce a Curriculum Vitae and a letter of application/motivation, take part in a job interview) 2. Understand standard written and spoken language (live or broadcast), on topics related to professions, work placements and job applications 3. Demonstrate a sufficient range of written and spoken language to talk about competencies, past academic or professional experiences, and personal goals (e.g. a good range of vocabulary for matters connected to his/her academic and professional goals, a degree of grammatical control that ensure that mistakes do not lead to misunderstanding, etc.) 4. Express himself/herself spontaneously, clearly and politely in a register appropriate to formal situations such as job interviews 5. Make effective use of digital resources and tools for communication purposes (interaction and production) 6. Reflect on his/her learning experience and outcomes 	
Pre-requisite learning	
Module Recommendations	
<i>This is prior learning (or a practical skill) that is mandatory before enrolment in this module is allowed. You may not enrol on this module if you have not acquired the learning specified in this section.</i>	
No recommendations listed	
Requirements	
<i>This is prior learning (or a practical skill) that is mandatory before enrolment in this module is allowed. You may not enrol on this module if you have not acquired the learning specified in this section.</i>	
FR130 or equivalent	



Module Content & Assessment

Indicative Content

• **Learning activities**

Students will engage in a variety of individual and collaborative language learning activities, in class and online. They are required to attend all classes and to fully participate in offline and online interactions, through French. Language learning activities are designed to provide students with ample opportunities to practise French so that they can develop their spoken and written skills. They will also develop generic skills (e.g. computer supported collaborative learning and working skills, communication skills) and to take ownership of their learning.

• **Indicative topics**

Students will enhance their cultural and linguistic knowledge and skills in the following areas, with reference to a French speaking context: roles and responsibilities in organisations; the labour market and professions related to students' specialisms; seeking a job or work placement, applying for a position.

Assessment Breakdown

	%
Course Work	100%
End of Semester Formal Examination	0%

Coursework Breakdown

<i>Type</i>	<i>Description</i>	<i>Outcome addressed</i>	<i>% of total</i>	<i>Assessment Date</i>
Assignment	Production and peer-reviewing of Curriculum Vitae (written)	1,2,3,5	40	Week 5
Digital production	Group and individual project. Video CV and recorded interview.	1,2,3,4,5	40	Week 10
Report (s) (written / oral)	Students will produce a multimodal reflective account of their work, language and competences development, and learning outcomes	3,4,5,6	20	Week 12

DCU reserves the right to alter the nature and timings of assessment

Module FR238 - French for Academic Purposes: Business 3



FR238: French for Academic Purposes: Business 3

Module Workload & Resources		
Workload	Full-time hours per semester	
<i>Type</i>	<i>Description</i>	<i>Hours</i>
Lecture	Online and face-to-face learning activities (facilitated by lecturer/tutor)	24
Independent learning	Reading and listening to French resources; grammatical and lexical work	25
Group work	Online and face-to-face preparation of group assignment (video CV, job interviews, etc.)	40
Assignment	Preparation of a multimodal report	16
Assignment	Preparation of own CV and reviewing of peers' CV	20
Total Workload		125.00
Resources		
Module Managers & Teachers		
Module Coordinators		
<i>Semester</i>	<i>Staff Member</i>	<i>Staff Number</i>
Semester 1	Francoise Blin	75003431
Semester 2	N/A	N/A
Autumn	N/A	N/A
Module Teachers		
<i>Staff Member</i>	<i>Staff Number</i>	
Juliette Pechenart	75001012	

Annexe 3 : formulaires de consentement vierge des apprenants dublinois



Informed Consent Form

Creation of a multimodal language LEarning and TEaching Corpus (LETEC) for research and teacher training purposes

Françoise Blin, CTTS, SALIS, Dublin City University, francoise.blin@dcu.ie
Nicolas Guichon, Université Lyon 2 Lumière / Laboratoire ICAR, n.guichon@orange.fr

Between 15 October and 3 December 2013, you have participated in a pedagogical project, *Le français en première ligne (F1L)*. As part of your regular class activities, you took part in six videoconferencing sessions via the *Visu* platform. For these sessions, you were allocated a French tutor from Université Lyon 2 Lumière (France), who guided you through a variety of tasks and provided you with some feedback (*bilan*) after each session. The sessions were recorded and are available to you on *Visu*. We would like to use the material that was produced during the *Visu* sessions, as well as the interactions that took place on Moodle (F1L section) and your final assessment (*Rapport Individuel*) to create a multimodal corpus that would then be used to investigate 1) the factors that have helped or constrained your language use and development during your interactions with your tutors on *Visu*; and 2) the preparation of the *bilans* by your tutors and the use you made of them to improve your interactional competencies in French. The corpus will also be shared with other research teams, according to strict rules, who may want to explore various aspects of second language development in online environments.

Participation in this research project is voluntary and your decision to take part or not will have no effect on your grades. If you decide not to take part, the data you authored will not be included in the corpus.

Please complete the following (Circle Yes or No for each question)

<i>I have read the Plain Language Statement (or had it read to me)</i>	Yes	No
<i>I understand the information provided</i>	Yes	No
<i>I have had an opportunity to ask questions and discuss this study</i>	Yes	No
<i>I have received satisfactory answers to all my questions</i>	Yes	No
<i>I am satisfied that arrangements have been made to protect my anonymity as far as possible</i>	Yes	No
<i>I am aware that the confidentiality of the information I provide is subject to legal limitations</i>	Yes	No
<i>I give permission for my anonymised data to be included in the corpus. I am aware that the corpus may be shared with other researchers</i>	Yes	No
<i>I give permission for extracts of the recordings where I appear to be shown at conferences and teacher training sessions:</i>		
<i>With my face in clear but with all other identity markers masked out</i>	Yes	No
<i>With my face blurred and all other identity markers masked out</i>	Yes	No
<i>I give permission for snapshots of the recordings where I appear to be published in academic articles:</i>		
<i>With my face in clear but with all other identity markers masked out</i>	Yes	No
<i>With my face blurred and all other identity markers masked out</i>	Yes	No
<i>I give permission for selected anonymised quotes from my data to be used in academic publications</i>	Yes	No
<i>I would be willing to take part in interviews/focus groups at a future date</i>	Yes	No

I have read and understood the information in this form. My questions and concerns have been answered by the researchers, and I have a copy of this consent form. Therefore, I consent / do not consent (strikethrough as appropriate) to take part in this research project under the conditions specified above.

Participants Signature: _____

Name in Block Capitals: _____

Witness: _____

Date: _____

Annexe 4 : formulaire de consentement vierge des apprentis enseignants lyonnais



ENTRE

**CONTRAT VALANT AUTORISATION
D'ENREGISTREMENTS
AUDIOVISUELS ET DE DIFFUSION
(article 9 du Code Civil)**

L'Université LUMIERE LYON 2
Établissement public dont le siège social est situé
86, rue Pasteur - 69 007 LYON
Représenté par son président, Monsieur Olivier Christin

ET

Nom et Prénom :

Qualité :

Adresse :

Agissant tant en son nom qu'au nom de ses enfants mineurs

Considérant que toute personne a sur son image et sur l'utilisation qui en est faite un droit exclusif qui lui permet de s'opposer à sa diffusion sans son autorisation, il est convenu ce qui suit :

Article 1 -

La personne ci-dessus nommément désignée agissant tant pour son compte que pour celui de ses ascendants accepte d'être filmée et enregistrée par les enseignants de l'Université Lumière Lyon 2 pour une mission d'enseignement au cours de l'année universitaire 2008-2009.

Article 2 -

Ces enregistrements audiovisuels s'inscrivent dans le cadre d'activités pédagogiques et de recherche de l'Université Lumière Lyon 2 aux fins de réalisation de documentaires ou de « petites formes documentaires ».

FACULTÉ DES LETTRES, SCIENCES DU LANGAGE ET ARTS

CAMPUS PORTE DES ALPES - 5, AVENUE PIERRE-MENDÈS-FRANCE - 69676 BRON - TÉLÉCOPIE 04 78 77 44 40
TÉLÉPHONE - LETTRES 04 78 77 23 78 - SCIENCES DU LANGAGE 1^{er} CYCLE : 04 78 77 24 29 - 2^{ème} CYCLE : 04 78 77 24 73
ARTS DE LA SCÈNE, DE L'IMAGE ET DE L'ÉCRAN 1^{er} CYCLE : 04 78 77 43 59 - 2^{ème} CYCLE : 04 78 77 26 45



Article 3 –

Ces documentaires ou « petites formes documentaires » pourront notamment :

- Etre utilisés comme supports pédagogiques et de recherche par l'Université Lumière Lyon 2.
- Etre présentés à des publics divers, au cours de colloques ou à la télévision.
- Des extraits des enregistrements audiovisuels ainsi que des photographies pourront servir de supports d'enseignements, de communications et éventuellement promotionnels.
- Faire l'objet d'une mise en ligne sur le site Internet et Intranet de l'Université Lumière Lyon2.

Article 4 –

L'Université Lumière Lyon 2 s'engage à ne pas utiliser ces documentaires ou autres « petites formes documentaires » dans des conditions qui pourraient nuire à l'image de la personne filmée ou à l'activité qu'elle réalise et lui porter préjudice.

Article 5 –

La présente autorisation ne donne lieu à aucune rémunération, ni versement de tous autres droits légaux ou à venir.

Article 6 -

La présente convention deviendra caduque en cas d'utilisation abusive par l'une ou l'autre des parties des présentes dispositions.

Fait à Lyon, en deux exemplaires, le

Le Président de l'Université Lyon 2

L'étudiant

Annexe 5 : convention ICOR (2013) utilisée pour la transcription des interactions

La convention ICOR est consultable et téléchargeable sur cette page :
http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

Annexe 6 : transcription des six débriefings des apprentis enseignants (seulement les 3 premières pages)

L'ensemble des transcriptions aura été transmis aux membres du jury dans un fichier numérique à part.

DEBRIEFINGS – Projet ISMAEL

	<i>Date du debriefing</i>	<i>Date du cours correspondant</i>	<i>Page</i>
Séance 1	23 octobre 2013	22 octobre 2013	2
Séance 2	13 novembre 2013	12 novembre 2013	104
Séance 3	20 novembre 2013	19 novembre 2013	181
Séance 4	27 novembre 2013	26 novembre 2013	279
Séance 5	4 décembre 2013	3 décembre 2013	356

NB Le debriefing qui a suivi le premier cours n'a pas été enregistré. Les debriefings ont été enregistrés à partir du deuxième cours qui a eu lieu le 22 octobre 2013.

Légende:

rires :

idyllic : passage en anglais

QUI : passage fort

Je vais à *university* en France : imitation de l'accent anglais par un étudiant

Les laisser finir sa phrase et tout ça. : en chuchotant

Légende:

rires :

idyllic : passage en anglais

QUI : passage fort

Je vais à *university* en France : imitation de l'accent anglais par un étudiant

Les laisser finir sa phrase et tout ça. : en chuchotant

Séance 1	23 octobre 2013		
PRÉSENTS	Emilie, Mélissa, Samia, Nicole, Etienne, Pam, Justine, Florianne, Victor, Séverine, Adèle, Mathilde,		
ABSENTS			Remarques
Nicolas	0,30'	Alors, deuxième séance hier ! Alors, déjà quand même commencer je vais vous expliquer (rire) ce que Cathy fait, fait ici. Vous vous dites « hier, c'était Ciara Wigham, aujourd'hui c'est Cathy, c'est un peu la ». Vous savez, on vous l'avait dit au tout départ, quand on a présenté cette formation, c'est bien une recherche-formation. C'est-à-dire que, chaque année, on, on, on a travaillé, alors parfois avec des doctorants, parfois avec des masterants, parfois avec des, des collègues sur certains aspects. C'est le cas de Marie-Josée Hamel donc qui est venue, qui, elle, fait une démarche plutôt ethnographique donc qui suit certains aspects. Ciara Wigam qui va regarder d'autres aspects, Cathy Cohen qui va regarder encore d'autres aspects. Donc, aujourd'hui, Cathy donc enregistre et va va être dans dans le fond donc comme ça et regarder un peu ce qui s passe dans cette séance. Parce que j' leur parle du débriefing mais, c'est vrai, quand tant qu'on n'y a pas, tant qu'on n'y a pas assisté, c'est un peu, un peu bizarre quoi. Parce que c'est pas une forme de cours qu'est qu' est vraiment habituelle. Voilà mais bon. Alors une autre info ! Pour le mardi, vous savez là le mardi que donc du ça sera le trois novembre ? Le quatre ?	début de la transcription à 0,30
	1,00'		
	1,30'		
Mathilde		Le cinq !	

<p>Adèle</p> 		<p>Le cinq ! Oui, mardi cinq !</p>	
<p>Nicolas</p>	<p>2,00'</p>	<p>Mardi cinq ? Ah oui, vous avez raison. Mardi cinq, donc ça sera la fois où on se retrouvera. Comme hier on n'a pas vraiment eu le temps de donner tout le feedback nécessaire, on a des questions, moi, je parle à Françoise Blin demain et ainsi de suite. Ce qu'on fera plutôt que d'aller vite vite vite sur la présentation de la troisième séance, on prendra le temps. Et puis peut-être que ça sera une séance plus courte, je sens qu'on n'aura pas besoin d'une heure quarante-cinq mais c'est pas grave donc on fera on se verra à quatorze heures, d'accord ? Et puis quand on a fini de travailler sur sur sur la séance de la semaine prochaine, on prendrait comme ça une pause qui est souvent utile. Pauvre Etienne qui avait l'air complètement épuisé. C'est vrai que, là, cette journée de, j'aurais pas dû mettre le cours d'anglais le mardi. C'était une mauvaise idée de de ma part mais c'est vrai que ça, vous enchaînez un peu, un peu beaucoup.</p>	
<p>Adèle</p> 		<p>(rire)</p>	
<p>Nicolas</p>	<p>2,30' 3,00'</p>	<p>Euh, on aura le lendemain, donc, une, comme il n'y aura pas eu de débriefing, il n'y aura pas eu de séance, on aura une séance un peu spéciale qui aura lieu dans la salle du conseil donc je viens d'aller voir Florence, normalement, ça devrait marcher pour qu'on ait cette salle-là. Avec, justement, Marie-Josée Hamel, avec Françoise Blin qui sera là et ce que j'aimerais aussi lors de la séance du mardi c'est savoir quelles questions vous voudriez poser à Françoise. Ces étudiants, on a bien vu hier, dans dans le powerpoint que vous nous avez montré, qu'il y avait des questions et qu'on ne connaissait pas bien. Du coup, on a besoin de se poser des questions sur « qui, qui sont ces étudiants ? », « le, le, le, est-ce que vos premières représentations de ces étudiants collent à la réalité ? », c'est intéressant parce que c'est vrai qu'on sait pas bien ce qui s'y passe là-bas. Et puis des questions peut-être aussi sur la recherche, c'est-à-dire « comment Françoise, elle-même, regarde cette formation-là ? ». C'est la première fois qu'elle rentre dans dans cette formation.</p>	

Annexe 7 : transcription des bilans réflexifs (Voicethread)

13 Voicethread dans le corpus dont 7 parlent explicitement des bilans. (s8 pas dans le corpus et 5 étudiants exclus)			
Apprenant (AE)	Moments audio	Transcription	nb de bilans reçus
Catriona_s10 (Adèle)	5min20 à 7 min20	Au début de la semestre nous avons désigné une tuteur ou tutrice qui vient de l'université de Lyon. Chaque semaine nous avons fait des séances avec eux sur la plateforme VISU. Ma tutrice s'appelle Adèle et j'étais en groupe avec une autre étudiante en classe. Au début, j'étais tellement nerveuse et un peu effrayée et même dans le dernière séance je dois admettre que j'étais encore nerveuse de parler. Et malgré ça je trouve que mon français est beaucoup amélioré. Chaque semaine Adèle nous a donné des exercices orales à faire et chaque semaine après les séances, elle a fait une bilan pour corriger nos fautes de grammaire et de prononciation. J'ai trouvé ces bilans utiles et je les regardais chaque semaine. ("cet exercice était-il utile ?") Je crois que j'ai pris plein de nouveau vocabulaire et j'ai fait du progrès en ce qui concerne mon accent et ma prononciation et même si je suis encore un peu nerveuse, je me sens un peu plus confiance quand je parle français. Il y avait aussi des aspects négatifs par exemple, j'étais en groupe avec une autre étudiante et c'était un peu difficile pour moi parce que je n'avais de l'occasion de parler tout le temps. Mais je crois que c'était une très bonne expérience.	5

<p>Alannah_s1 (Adèle)</p>	<p>6min15 à 8min47</p>	<p>Le tâche qui m'a le plus plu était l'opportunité de faire des 6 séances de visioconférence avec des tuteurs francophones de l'université de Lyon 2. Nous étions en groupes d'un Français et deux Irlandais, moi j'étais avec Catriona dans la classe et nous avons l'opportunité de parler avec Adèle. Ma tutrice était amicale et travailleuse. Elle nous aidait à mieux communiquer efficacement dans un registre véritablement soutenu. Chaque semaine nous parlions sur les sujets qui nous aideraient à mieux comprendre le monde des affaires français. Donc, il fallut que je passe un entretien pour un stage chez l'Oréal. Adèle était le directeur des ressources humaines donc je devais expliquer mes compétences, mes expériences et surtout pourquoi j'ai posé ma candidature pour un stage chez l'Oréal. Mais aussi Adèle réécoutait les séances, elle les corrigeait et elle nous les partageait (dans le bilan). Pour moi, c'est l'une des raisons pour lesquelles mon français s'est amélioré ce semestre. Elle nous montrait nos fautes. J'ai bien apprécié cet exercice car je pouvais voir mon niveau de français en m'améliorant de la première séance à la dernière séance. Au début j'avais du mal à m'exprimer mais après ça allait mieux par exemple, je faisais des erreurs faciles et je parlais en anglais mais à la fin du semestre je me suis rendu compte que mon accent, mes expressions et mon répertoire lexical sont améliorés pour mon bien. Je crois que c'est dommage que je n'ai participé que 6 séances puis si j'avais eu plus de temps, j'aurais bien aimé faire plus de séances et moi de classes car parfois des cours étaient un peu ennuyeux et nous ne faisons pas grand chose.</p>	<p>5</p>
<p>Ana_s7 (Mélissa)</p> <p>bilan à 2min environ</p>	<p>1min25 à</p>	<p>L'outil qui m'a aidé le plus avec tous les aspect de mon apprentissage de français c'était VISU. Parce que quand est-ce qu'on a l'opportunité de parler avec un francophone chaque semaine ? Je trouve que ça m'a aidé beaucoup à améliorer mon prononciation, mon vocabulaire et aussi ma confiance pour parler français. Je crois que j'ai eu de la chance parce que ma</p>	<p>6</p>

		tuteur est très sympa. Au début, elle m'a demandé ce que je voudrais améliorer le plus et j'ai dit bien sûr que la grammaire, elle m'a aidé toujours avec ça. Je crois que c'est très important d'avoir les bilans parce qu'on voit ce qu'on fait bien et ce qu'on doit améliorer. Voici une image de mon première bilan que ma aidé beaucoup à entendre l'apprentissage en ligne.	
Angela (Samia) _s12	00min10 et 1min17 à 2min30 et 8min06	Chaque mardi ou plus précis ? nous avons eu des séances en ligne. C'était un projet entre d'une université de Lyon et DCU. Les profs ont organisé des rencontrés entre nous et des tuteurs francophones. Je pense que des interactions régulières avec des francophones sont une très bonne idée. Bien que je connaisse tous les étudiants de UBF français, c'est pas facile de parler français avec eux, ça demande un grand effort sur soi même de pas parler anglais. J'ai aussi aimé que d'être en contact direct avec la culture français surtout le monde du travail. Et je crois que nous avons vraiment profité des bilans personnels. Samia a vraiment me donner des commentaires comment prononcer et m'exprimer mieux et je crois que ça a amélioré mon français. De toutes façons cela m'a fait plaisir et j'espère que Samia et Sean l'ont aimé aussi.(..... en conclusion) En conclusion, j'ai toujours aimé aller en cours de français la seule chose qui était vraiment ennuyant c'était les problèmes techniques pendant les cours de VISU, les cours en ligne, et quand même c'était ma partie préférée. Je crois que j'ai appris beaucoup et j'ai bien aimé seulement parler à Samia et Sean.	4

<p>Aiden_s2 (Emilie)</p>	<p>4min30 à 6min</p>	<p>Par toutes les séances, chaque mardi où je commençais le cours je serais un peu nerveu. C'était effrayant car je devais parler avec un étudiant de Lyon et les questions qu'elle me demanderait seraient un peu difficiles. Il y avait plusieurs des sujets dont nous parlions comme travaille dans une équipe et d'autres ont été dans le lieu de travail aujourd'hui. Chaque semaine j'examinais les bilans de dernière séance et je corrigeais mes erreurs. Mais en vérité ce devoir était le meilleur pour moi. Le fait que je devais (me present) depuis un entretien, je parlais sur mes compétences et mon travail et je bavardais devant le camaré. J'ai préféré au devoirs 1 et 2 sans réalisation et pour les expériences formelles en france. C'était très difficile avec les ordinateurs et les caméras car ce sont un (outil). Dehors en classe je ne préparai rien car c'était impossible de prévoir pour le sujet suivant car c'était inconnu. Je prendrai beaucoup ici, je prendrai que mon niveau de français oral est trop faible et je devrais travailler très dur avant de réaliser mes ambitions. Aussi j'ai trouvé un ami et un contact pour l'avenir. (conclusion) Avec le recul je ne pense pas que je changerai beaucoup, c'était un module que j'adorais et je suis promis à prendre des leçons. De temps en temps je n'étais pas heureux avec le retour d'informations ou les notes que j'ai reçu mais le plus important chose est que j'avais reçois cette information chaque semaine afin de m'aide à m'améliorer. Oui, mon niveau de français est meilleur maintenant mais particulièrement cette année je vois l'importance derrière ces exercices.</p>	<p>3</p>
------------------------------	--------------------------	---	----------

Siobban_s3 (Justine)	1min40 à 3min	Chaque semaine nous avons fait une séance avec les étudiants de Lyon. Au début il a été intimidant et je me suis sentie un peu nerveuse. C'était souvent difficile de comprendre Justine Mon correspondant de Lyon. A cause de cela c'était plus difficile de comprendre ce qu'elle m'a dit. A vrai dire il a vraiment amélioré mon français oral et comme le français est sa langue maternelle de Justine, ma compréhension auditive a quand vraiment amélioré. Je l'ai trouvé génial de pouvoir pratiquer ce qu'elle m'a appris dans les séances. Par exemple, elle m'a expliqué dans sa bilan que nos séances étaient très bien car je ne connaissais pas le mot "congé" mais après l'avoir appris je l'ai aussi bien utilisé pendant la conversation. Si je pourrais changer quelque chose je voudrais nous donner un petit peu de devoirs chaque semaine pour réfléchir à la séance. Je préparais les phrases utiles, celles à améliorer au cours des prochaines séances. Elle m'a dit dans la dernière bilan : " c'était très bien, ton français est bon, ta prononciation aussi et tu réutilises bien le vocabulaire appris." (.....)En conclusion, j'ai trouvé ces exercices très agréables et utiles, j'ai vraiment aimé faire ce cours et j'espère que cela m'aiderait à l'avenir.	3
Vicky_s5 (Mathilde)	1min41 à 3min20	Tout au long de ce semestre j'ai dû parler avec un étudiant français de Lyon, elle s'appelle Mathilde. J'ai aimé cette section comme parce que j'ai eu la chance de parler français pour environ 40 min. Au début j'étais très nerveuse, j'ai trouvé c'était difficile de comprendre Mathilde et alors je lui ai demandé de parler plus lentement et après c'est là j'ai appris beaucoup. Ma confiance a grandi semaine après semaine. Mes bilans étaient très utiles, je les ai lus chaque semaine et j'ai essayé de ne pas faire les mêmes erreurs de nouveau. Mathilde était un tuteur excellent, elle m'a fait confortable en parlant français. Une semaine notre visu a arrêté de marcher dans la classe donc nous avons organisé de faire la vidéo séance sur le site Skype le jour suivant. Cette expérience était très amusant. Nous avons été	5 (une séanc e sur Skyp e donc pas de bilan)

		détendues et nous avons l'occasion l'opportunité de parler de la musique des célébrités etc. J'estime que ma connaissance de la langue a grandi et je peux avoir une conversation en français maintenant sans utiliser n'importe quel anglais. D'autre part, j'avais des difficultés techniques avec Visu chaque semaine. Ceci a raccourci mon temps de parler avec Stephanie. Le microphone, la caméra, le casque était cassés. Ceci était irritant. En général j'ai aimé Visu. C'était très utile et j'ai l'intention de rester en contact avec mon tuteur.	
Etudiants qui ne parlent pas des bilans			
Liam_s9 (Victor)	2min50 à 4min27	- très difficile - améliorer le français et la fluidité - très stimulant - pas mention de Victor ni du bilan ni rien (vague) - pas d'exemple Impression de progrès très notée	2
Alejandra_s14 (Mélissa)	5min40 à 6min30	et met l'accent sur la partie avec les tuteurs de Lyon qu'elle a adoré malgré les pb techniques - n'indique rien en particulier (améliorer ses compétences)	6
Conor_s6 (Etienne)	1min57 à 3min	- peur des séances au début - confiance : coup de pouce - première séances : réponses hâtives à Etienne, difficiles, manque de vocabulaire	0
Sophie_s13(Etienne)	4min30 à 6min25	- parle beaucoup de VISU et du fonctionnement / problèmes - programme l'aide à perdre la honte de parler en français - difficile de parler du sujet choisi car je ne le connaissais pas très bien - difficile de parler rapidement (fluidité) et mélange avec espagnol et anglais - expérience merveilleuse	1

Sean_s4 (Samia)	55s à 1min48	On avait des séances pendant le semestre avec des tuteurs de Lyon, le sujet de ces séances en concernait le commerce en France. Ma tutrice était Samia. Au début, il était un DESASTRE, je n'avais aucune confiance du tout et j'ai balbutié. mais après les premières séances j'ai amélioré, ma confiance a monté en flèche. Je crois que ma grammaire n'était pas très bien mais Samia m'a aidé beaucoup. Chaque semaine j'ai vu une vraie amélioration dans mon confiance et ma prononciation. Au début j'ai détesté l'idée des séances, mais maintenant je suis sûr qu'ils étaient la peine.	3
Fiona_s11 (Emilie)	1min30 et ne parle pas de VISU.		4

Annexe 8 : guides d'entretiens semi-dirigés "miroirs" des apprentis enseignants et des apprenants

Questions de recherche et guides d'entretiens

A. Guide d'entretien semi-dirigé pour les apprentis enseignants de Lyon 2

I/ Questions de recherche :

Quels sont les choix opérés dans la sélection des moments critiques sur lesquels les tuteurs reviennent ?

Quels sont les classements effectués (les critères) pour faire ces bilans ?

Quels sont les canaux utilisés en fonction des classements ?

Quel est l'objectif linguistique que les tuteurs attribuent aux bilans ? A quels besoins pour l'apprenant répondent-ils ?

Quel est l'écart entre le contenu annoncé des bilans et le contenu réel ?

II/ Méthodologie utilisée pour la récolte des données :

Demander la description minutieuse de l'activité réalisée pour arriver au cœur de l'activité réelle...Démarche utilisée : celle proposée par Yves Clot.

Clot Yves, Faïta D., Fernandez G., Scheller L. 2001. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Education permanente*, 146, pp. 17-25.

Vermersch, P., 2006. *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF, 1^{ère} édition 1994.

Vermersch, P., 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Kaufmann, J.-C., 2007. *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

Points abordés	Questions potentielles pour faire un entretien semi-dirigé
1/ Typologie bilan : classement ou pas ?	1/ Peux-tu me décrire ce bilan ? Comment est-il organisé ? Quels sont les moments que tu as relevés ? Comment as-tu construit ce bilan ? ?
2/ Temps pour faire bilans / jour du post.	2/ Combien de temps mettais-tu pour faire un bilan ? (min/max, moyenne) Quand les faisais-tu ? (juste après la séance, plus tard dans la semaine)
3/ Moments critiques relevés /	

<p>marqueurs posés</p>	<p>3/ Peux-tu me décrire comment tu faisais pour relever les moments critiques (réussis/erreurs) à indiquer aux élèves ? Etait-ce les mêmes moments que ceux que tu avais marqués pendant l'interaction ? As-tu relevé d'autres moments que ceux marqués pendant l'interaction pour tes bilans ?</p>
<p>4/ Canaux utilisés (blocs)</p>	<p>4/ Comment choisissais-tu les blocs à utiliser (audio, vidéo, texte, titre) ? (Montrer un bilan précis et le détailler) (S'il n'utilise pas un canal ou seulement un type de canal, demander pourquoi)</p>
<p>5/ Pb pour faire les bilans ? Un /deux apprenants</p>	<p>5/ Peux-tu me donner un exemple de problème que tu as eu pour faire tes bilans (si tu en as eu) ? Un problème que tu as eu pour relever les choses à marquer ? Comment fais-tu avec deux apprenants ?</p>
<p>6/ Retour des apprenants dublinois sur bilans Le plus utile pour eux ?</p>	<p>6/ Penses-tu que le bilan proposé ait atteint ton objectif ? Quels commentaires ont fait tes étudiants sur tes bilans en début de séance ? Penses-tu que tes bilans ont été pris en compte par tes étudiants ? A ton avis, quel a été le bilan le plus utile à tes étudiants ? Qu'est-ce qui leur a le plus servi dans tes bilans d'après toi ?</p>
<p>7/ Evolution/changement dans les bilans à postériori</p>	<p>7/ Quelles différences existent-elles entre ton premier bilan et ton dernier bilan ? Ont-ils évolué ? A postériori, aurais-tu changé quelque chose dans ta manière de faire les bilans ? Comment aurais-tu fait ?</p>
<p>8 / autres supports pour bilans ? (Facebook, mails, etc.)</p>	<p>8 / As-tu utilisé d'autres supports pour communiquer avec élèves sur les bilans ? Lesquels ? Fréquence ?</p>

B. Guide d'entretien semi-dirigé pour les apprenants dublinois

I/ Questions de recherche :

Comment les apprenants ont-ils compris les bilans des tuteurs ? (Différence interculturelle ?)
Qu'est-ce qui leur paraît utile dans les bilans ?
Quels éléments des bilans ont été réinvestis dans les échanges ?

II/ Méthodologie utilisée :

Même méthode que pour les tuteurs : entretien en auto-confrontation simple (Yves Clot).
Leur laisser un temps de remémoration plus important. **Choisir les mêmes bilans que ceux décrits par les tuteurs pour les étudiants ayant donné leur accord ?**

Points abordés	Questions potentielles pour faire un entretien semi-dirigé
1/ Compréhension des bilans et notamment des critères choisis par les tuteurs/des corrections faites.	1/ Peux-tu me décrire ce que tu vois dans ce bilan ? Comment est-il organisé ? Quelles sont les moments qui ont été relevés ? Les erreurs qui ont été corrigées ? Comment as-tu compris la correction ?
2/ Temps pour lire les bilans / jour/ stratégie.	2/ Combien de fois par semaine regardais-tu tes bilans ? Quel jour les regardais-tu ? Combien de temps ? Que faisais-tu quand tu les regardais ? (répéter les mots / chercher une règle / revoir les passages dans le salon de rétrospection / noter sur un cahier / etc. ?)
3/ Moments critiques relevés pertinents ou non. Erreur vs faute ?	3/ Les moments relevés par ton professeur te semblent-ils importants pour toi ? Est-ce des erreurs ? Points positifs ? Connais-tu la règle pour ces erreurs ? As-tu appris des choses nouvelles ?
4/ Intérêt des canaux utilisés (blocs) d'après eux.	4/ A quoi t'ont servi les vidéos / textes / audio ? Pour quelles erreurs/ moments étaient-ils utilisés ? Qu'as-tu préféré ?
5/ Pb pour lire les bilans. Intérêt d'un bilan individualisé d'après eux ou d'un bilan commun (ex : Rachel)	5/ As-tu eu des problèmes pour voir ou comprendre tes bilans ? Avais-tu un bilan pour toi ou un bilan pour deux ? Aurais-tu préféré autre chose ?
6/ Perception des apprenants (ce qui leur a semblé le plus	6/ Qu'est-ce qui t'a paru le plus utile/moins utile dans les bilans ?

<p>utile/agréable/étonnant/choquant dans les bilans).</p> <p>7/ Evolution perçue dans les bilans (ou pas). (certains tuteurs ont fait évoluer leur manière de construire les bilans à partir de la séance 3.)</p> <p>8 / Autres moyens de communication pour parler des bilans (Facebook, mails, etc.)</p>	<p>Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'a particulièrement plu/étonné/choqué ? Qu'as-tu trouvé d'agréable/désagréable ?</p> <p>7/ As-tu remarqué une évolution dans la manière dont ton prof a fait tes bilans ? Qu'est-ce qui a changé d'après-toi ? Et toi, après coup, aurais-tu changé qqe chose dans les bilans de ton professeur ?</p> <p>8/ As-tu utilisé d'autres moyens pour communiquer avec ton prof à propos des séances/ pb/erreurs/bilans ?</p>
--	---

Annexe 9 : extrait de transcription des entretiens avec les apprentis enseignants

L'ensemble des transcriptions aura été transmis aux membres du jury dans un fichier numérique à part.

	Apprenti(e) enseignant(e) interviewé(e)	Entretien semi-dirigé de Adèle
	Apprenants (binôme)	Catriona et Alejandra
	Bilan/séance commentés	Séance 2 (22 octobre 2013) : "Expériences professionnelles"
	Bilan/séance commentés	Séance 3 (12 novembre 2013) : "Stage à Reims"
		Conventions utilisées pour la transcription : quand un mot est coupé : mot- hésitations : euh / hum (anglophones) mot inaudible (inaud.) son ou mot dont je ne suis pas sûre : (mot) action : ((action)) mots étrangers : "mot"
		Liste des onomatopées, interjections et autres particules (liste non exhaustive) ah / aïe / bah / ben / eh / enfin / euh / gnagnagna / hein / hum (raclement de gorge) / hm hm moui / mouais / m` enfin / oh / oh la la / ouais / ouille / oula, ouh là / p pf, pff pt / .tsk (bruit d'ouverture de bouche) / wouf, waf / ye
TRANSCRIPTION ADÈLE		
Julie	00:03:00	Donc le projet, l'idée c'est que tu choisisses un bilan qui t'a satisfaite, et un bilan que t'as le moins aimé, et que tu me décrives le... comment tu... comment tu fais tes bilans.
Adèle		Ok. Donc ton boulot en fait tu bosses là-dessus ?
Julie		Voilà, c'est ça
Adèle		Ok. Alors, heu... je les ai tous aimé. (rires) Alors heu... Et bien le premier par exemple, voilà, le premier c'était un peu le... on va dire le lancement, donc on sait pas trop, donc il est quand même un peu plus long que les autres, il peut paraître mieux construit.
Julie	00:40:00	C'est, c'est ton... c'est celui que tu considères le plus satisfaisant ?
Adèle		Non, non.
Julie		Le moins satisfaisant ?
Adèle		Le... moins satisfaisant.
Julie		Ouais, vas-y alors, c'est parti. Alors attends, Adèle, donc c'est celui du... 15 novembre.
Adèle		Ouais, non attends, on va aller sur le... ouais c'est ça.
Julie		C'est le bilan de la séance...
Adèle		Attends, ça va pas être lui... C'est pas dans l'ordre en fait, au niveau des

		dates. Alors attends, ça, c'est bien...
Julie		Non 15, 13 novembre en plus c'est même pas la première séance.
Adèle		Voilà c'est lui en fait. Donc c'est la deuxième séance.
Julie		Séance du 13 novembre...
Adèle		Séance du 13 novembre...
Julie		Les expériences professionnelles. Ok
Adèle	01:16:00	Voilà.
Julie		Et bien écoute, si tu peux me le décrire.
Adèle		Ok, alors heu... Donc, dans la rétrospection, ce qui a été très très problématique c'est qu'en fait, donc déjà, sur les deux élèves il y a Catriona qui parle peu, et malheureusement chaque fois qu'elle parle, en rétrospection, on n'est pas synchro.
Julie		Catriona ?
Adèle		Oui. Par exemple j'entends sa réponse alors que j'ai pas encore posé la question sur la rétrospection.
Julie		Toi t'as un apprenant ou deux ?
Adèle	01:43:00	Deux. J'ai Catriona et Alannah. Donc Alannah tout s'est toujours très bien passé, de la séance 1 à la dernière, assez... assez communicative, enfin tout pleine d'idées, voilà pas difficile d'accès, et puis pas de problèmes techniques avec elle, jamais de problèmes... On avait toutes les deux, je sais pas je pense peut-être avec Derya on avait un Mac toutes les deux, je sais pas, mais en tout cas il n'y avait pas de problèmes. Avec Catriona il y a toujours eu des problèmes à la connexion déjà, elle arrivait toujours très tard, parce qu'elle arrivait pas à se connecter, elle arrivait pas à se connecter et elle avait toujours des problèmes de son, on l'entendait pas, et quand on l'entendait très faiblement, sur les rétrospections je me disais « bon, je peux me débrouiller avec ça en montant le son », et bien on était plus du tout synchro. Par exemple je suis en train de lui dire « Oui, et toi Catriona ? » et d'un coup elle parle en même temps « parce qu'en fait je pense... ». Donc c'est, c'est... et sur cette séance notamment, donc ce bilan que j'aime pas, j'ai un peu plus eu de problèmes à le faire, euh... donc elle bah je pouvais rien entendre de ce qu'elle disait, il y avait beaucoup de moments, c'était assez dur de faire un bilan parce qu'il y avait beaucoup de moments de... où on s'attendait toutes les trois parce qu'on entendait tout en décalé, donc on, tu vois... Donc Alannah qui attend, moi... bah, dans toute la rétrospection il y avait beaucoup d'attente, donc c'était assez dur d'évaluer déjà le... bah l'expression des apprenants. Donc sur les premiers, on s'était dit, on fait... bah chacun détermine un peu les catégories comme il voulait, selon les différents profils, et de futurs profs de FLE et d'apprenants, y'en a qui étaient plus, par exemple Mélissa elle est beaucoup plus sur la grammaire, voilà des choses très techniques, et puis donc... Le prof nous a dit « vous faites comme vous sentez, en mettant quand même un c'est bien, c'est moins bien, à revoir ». Donc sur celui-ci, ah ben voilà, sur celui-ci comme tu vois il n'y a pas grand-chose...
Julie		Hum hum.
Adèle	03:23:00	Attends... (clique) Non c'est pas là... On va se reconnecter. (clique) Donc ce bilan pourquoi je l'aime pas, c'est que je le trouve moins

		authentique que les autres. Dans le sens où j'ai juste fait un truc « c'est bien » parce que je savais que la séance avait été très frustrante pour tout le monde. Donc j'ai pas voulu vraiment insister sur le méta-langage, la prononciation, la grammaire, la syntaxe... Juste voilà dire « bon, le peu qu'on, que j'ai entendu c'est très bien, vivement la prochaine séance », donc il est moins authentique, parce que sur les autres bilans, quand même, je vais vraiment essayer de leur apporter quelque chose.
Julie		D'accord.
Adèle	04:02:00	Et c'est beaucoup sur... mes bilans je les construis beaucoup sur la prononciation. J'aborde assez peu la grammaire.
		(cherchent dans l'ordinateur)
Adèle	04:45:00	Ah... donc reprenons notre bilan du 13 novembre, qui est donc là.
Julie		Voilà.
Adèle		Donc comme tu vois sur celui-ci... t'as juste ça, tu vois. T'as « c'est bien », et en fait dans les « c'est bien », bon je leur mets un petit extrait vidéo, voilà ça c'est bien, bienvenu, et c'est bien de parler, voilà je leur avais demandé de se parler entre elles pendant l'interaction, voilà « vous parlez entre vous, bonne initiative », tu vois, que des choses comme ça.
Julie	05:10:00	Avec à chaque fois un extrait vidéo ?
Adèle		Non, pour les « c'est bien » en général, oui. Là quand je commence à faire de la correction, heu, un peu... déguisée, non même pas, parce que des fois voilà je fais « oh ça c'est bien » puis je recorrige dessous, je mets un petit mémo vocal, alors si elle dit « je pense que ma expérience » voilà, je lui dis « ah super » et je lui dis « je pense que mon expérience professionnelle ». Voilà. Donc tu vois il est pas très riche. Voilà. Juste là tu vois, une pseudo correction, « je postule pour une offre d'emploi = je vais à un entretien » parce qu'elle comprenait pas le... le mot postuler. Donc je leur ai dit bon ça c'est important, on vous demande de postuler pour un emploi.
Julie	05:51:00	Et en-dessous t'as mis quoi, en audio ?
Adèle		Sur celui-ci ? Tu veux que je les mettes ?
Julie		Ouais.
Adèle		Il y a beaucoup d'audio, j'utilise beaucoup le mémo vocal.
audio		« Pour postuler, je dois prendre mon CV et ma lettre de motivation »
Adèle		Donc en fait je leur, je leur... comment dire... Souvent dans les phrases en prononciation je leur donne des phrases qu'elles vont plus ou moins euh apprendre par coeur. Et donc dans les bilans de ces bilans par les apprenants, elles me disaient « ce qui nous est le plus utile, on aime beaucoup le, le travail de mémo et de prononciation ».
Julie	06:22:00	Ok.
Adèle		Voilà, ça c'est vraiment quelque chose qui leur a vraiment plu.
Julie		Et ça a été utile... elles l'ont, toi t'as senti qu'elles l'utilisaient après ?
Adèle		Oh oui oui oui. Et bien par exemple Alannah, qui est donc plutôt bavarde, elle parlait beaucoup franglish quand même au début, elle mettait beaucoup de mots anglais heu... donc je l'ai jamais corrigée, tu sais hum... trop corrigée. Je la laiss-, enfin je voyais que l'expression était débordante, donc j'allais pas l'arrêter à toutes les phrases, « non, hein ». Donc là je reprenais les phrases qu'elle disait qui étaient justes, mais avec par exemple au milieu « oui parce que je trouve que les [...]

Annexe 10 : extrait de transcription des entretiens avec les apprenants dublinois

L'ensemble des transcriptions aura été transmis aux membres du jury dans un fichier numérique à part.

Apprenant(e) interviewé(e)	Entretien semi-dirigé de Catriona	
Apprenti(e) enseignant(e)	Adèle	
Apprenants (binôme)	Catriona et Alannah	
Bilan/séance commentés	Séance 2 (22 octobre 2013) : "Expériences professionnelles"	
Bilan/séance commentés	Séance 3 (12 novembre 2013) : "Stage à Reims"	
Conventions	utilisées	pour la transcription :
quand un mot est coupé :	mot	mot-
hésitations :	euh /	hum (anglophones)
mot inaudible		(inaud.)
son ou mot dont je ne suis pas sûre :		(mot)
action :		((action))
mots étrangers : "mot"		
Liste des onomatopées, interjections et autres particules (liste non exhaustive)		
ah / aïe / bah / ben / eh / enfin / euh / gnagnagna / hein / hum (raclement de gorge) / hm hm moui / mouais / m` enfin / oh / oh la la / ouais / ouille / oula, ouh là / p pf, pff pt / .tsk (bruit d'ouverture de bouche) / wouf, waf / ye		
Sylvie		ok so this interview for the project le français en première ligne is now (begin) and the date is the third of march two thousand fourteen and here in Dublin City University Julie Vidal and Catriona and myself Sylvie Touesny + so it has been euh agreed that this interview will be recorded + so Catriona the purpose of this interview is to just (gather) valuable information about the euh on how you perceived the feedback euh the feedback you received from your french tutor and more specifically we would like to find out what to what extent this feedback was useful to you + so first question so you have the euh
Julie		euh maybe it's it's better if you c- if you have two minutes to look the f- the first feedback it's the: no it's not the first it's the second one because Adèle explained me explained us euh how she built it and we would like to know if euh you understand this kind of
Catriona		ok + just come closer ((mouvements de chaise))
Julie		do you remember it
Catriona		yeah hum
Julie		it was euh: ah it was + "celui-là ou le deux" maybe + this this one is the third maybe it's the second one/ j`me souviens plus + ((cherche dans l'ordinateur)) + voilà tac
Sylvie		bon on va commencer par le deuxième p`t être comme ça les

		évolutions + Julie "voilà" tac + oh non ++ "voilà" you can open: video files or your files if you want + "c'est ça hein se préparer pour attends j`regarde" ++ "les expériences professionnelles"
Catriona		oh yeah
Sylvie		yes that's the one
Catriona		((lit le bilan)) hm hm + I remember yeah
Julie		cool super
Sylvie		so the first the first question we have for you is can you describe what you see in this bilan and euh how do you think it is organized and how did you understand it
	(03:15)	
Catriona		hum well she had she reviewed what euh she reviewed (our themes) and she picked the parts that th- the parts that were good and parts that were bad and we needed to work on + hum she: she took pieces and commented on what was good about it and so + hum and then (inaud.) this isn't no it's not hum + oh I don't really ++ hum I + I'm not sure what you're looking for
Sylvie		what what kind of errors do you think she was euh correcting
Catriona		hum "ici" here it's more talking about things that we did well + hum that hum I didn't make any language errors here and that was good and that's good for me so I can watch it back and see well you know that's right and I'm a bit more confident about that and hum + see and she's just here she's just pointing at the good points hum about euh I was working with the girl Alannah and we were both on euh we were both doing a "séance" with Adèle and Alannah couldn't think of a word and I was able to kind of help her (a bit) but here she's just pointing at the good points but in other "bilans" she hum she would point euh "les fautes de grammaire et fautes de prononciation" et:
Sylvie		ok maybe we can go to another bilan where we have the euh
Catriona		caus` this is not (inaud.) here I don't see
Julie		oh: + and this part
Catriona		oh yeah
Julie		for instance
	(05:04)	
Catriona		yeah like hum + hum yeah l- hum maybe we said hum we we said it wrong and she was able to correct it and g- and that was good because this is how we've been saying we haven't realised there was a problem but she gave us an alternative you know hum ways of seeing it and it was good for I find it was good for mostly pronunciation because that's where I'd find it pretty difficult because you can always you know look up how to translate something but it's euh very difficult to pronounce it and to
Sylvie		you you you were happy that you were concentrating focusing on pronunciation rather

Catriona		for me yeah + and euh like is hum when you're speaking because you're thinking so fast you know you're able to write it (down) and you're able to do it correctly but when you're speaking you're thinking so fast that you know you might do wrong whereas pronunciation I find + hum that it's not something you can think about you know you have to learn it (inaud.) does that make sense
Sylvie		yes absolutely
	((rires))	
Catriona		but I mean I could write a sentence and I could write it correctly but if I'm saying it you know I might get mixed up but like if I thought about it I'd know how to structure the sentence correctly but I wouldn't necessarily know how to pronounce it so I found that I found it very helpful for that but you know other (inaud.) find it different
Sylvie		je vois" + you: you watched the video (inaud.) Catrionayeah I did Julieall the time Catrionahum yeah caus' I + because then the "séances" were forty minutes long and (could be) forget what happens and (inaud.) ((fait jouer un fichier audio)) yeah (inaud.) I didn't like watching those watching myself ((fait jouer un autre fichier audio)) (06:57) Audio"bonjour Catriona + bienvenue bienvenue
Catriona		ok there was a lot of technical problems but there's that was another issue + hum that sometimes I wouldn't be able to hear what was going on or the other way around and it's a bit awkward but no I found bilan good mostly for me pronunciation and hum you know if I'd been saying (it wrong) my all life and (inaud.) this is a better way of saying or it this is more formal or
Sylvie		but did did euh did she ask you what you wanted at the very beginning no focusing on pronunciation or grammar or
Catriona		non" no caus' hum we didn't really understand what was going on (she said we're doing a) bilan we didn't know what a bilan was and hum + and hum but when we got it no but after the first one when we realised what it was and she kind of explained she just said (we will) find it helpful as there's anything that we that she wanted us to be focusing on but hum because at start we didn't know what a "bilan" was well I didn't anyway Julieshe explained
Catriona		Catrionahum + she said "bilan
Julie		or you (inaud.) after the first bilan
Catriona		after the first bilan I understood because I tried to translate "bilan" and I couldn't really get any (word) and it was I didn't understand really but when I saw it I understood a bit better

Annexe 11 : mode d'emploi de la plateforme VISU 2 réalisé par Caroline Vincent

Mode d'emploi de Visu 2.

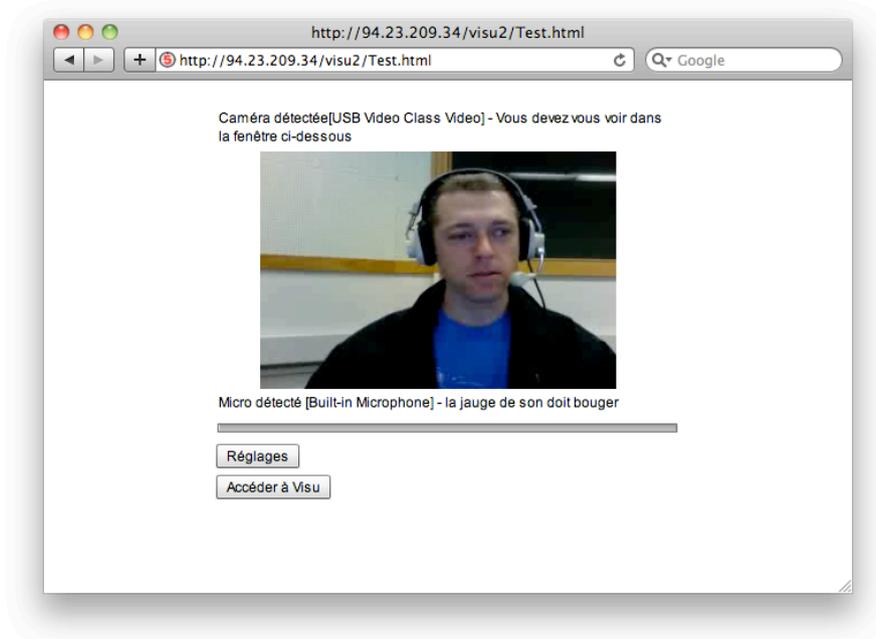
Adresse de Visu : <http://94.23.209.34/visu2/>

1/ La page initiale.



Lorsque vous rentrez l'adresse web de Visu 2 dans votre navigateur, voici la page sur laquelle vous arrivez. Avant d'accéder à Visu, vous devez tester votre matériel en cliquant sur le rectangle marron. Si vous l'avez testé au préalable, vous pouvez directement accéder à Visu en cliquant sur le rectangle vert.

2/ La page de test du matériel

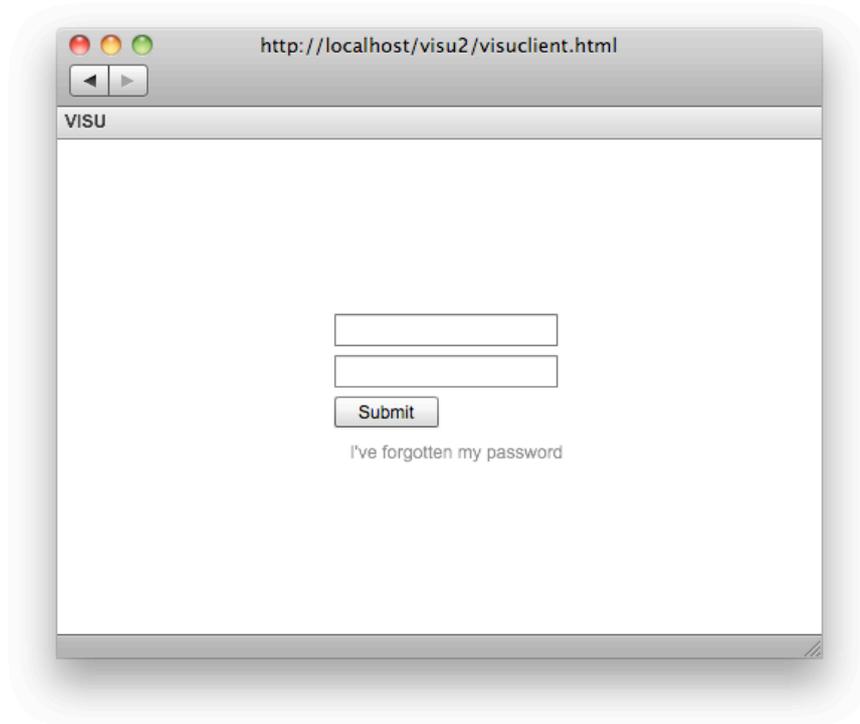


Vous accédez à la page de test du matériel. Comme indiqué sur la page, vous devez vous voir dans la fenêtre vidéo et la jauge de son doit osciller. Cette page vous permet de voir si votre matériel (webcam, micro et casque) fonctionne mais aussi de régler votre image dans le cadre (essayez d'être centré et de ne pas être trop près de l'écran afin que votre interlocuteur puisse voir vos gestes), et la puissance du son entrant et sortant.

En cliquant sur « réglages », vous pourrez aussi vérifier que le micro pris en compte est bien celui de votre micro-casque et non le micro de la webcam, car votre interlocuteur entendrait alors le son venant de toute la salle où vous vous trouvez.

Lorsque ces réglages sont faits, vous pouvez accéder à Visu en cliquant sur le rectangle gris en bas de page, « accéder à Visu ».

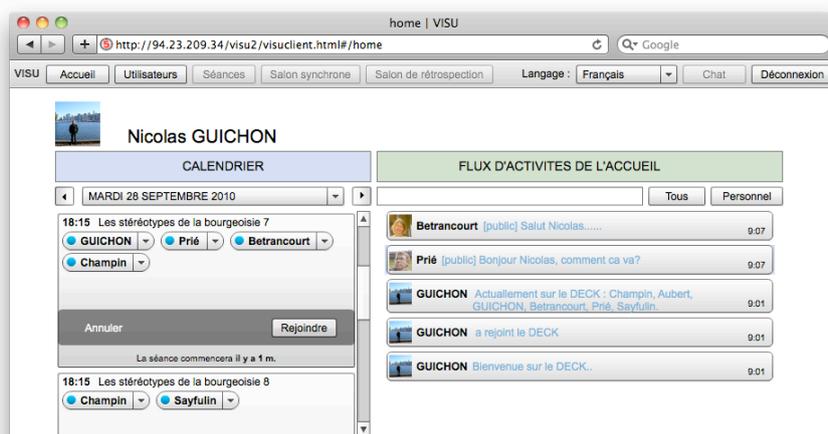
3/ La page de login.



Vous arrivez sur la page d'accueil où l'on vous demande votre login.
Celui-ci est composé de la façon suivante : nom.prenom@visu.org, mot de passe : prenom.
Vous pourrez les modifier dans la page de personnalisation.

4/ La page d'accueil.

Visu 2 est organisé en différents « modules » : l'accueil, la préparation de la séance, le salon synchrone, le salon de rétrospection. Vous pouvez passer de l'un à l'autre en cliquant sur les boutons (« accueil », « séances », « salon synchrone », « salon de rétrospection »).en haut de page .



Voici « l'accueil » de Visu. Vous voyez en haut à gauche votre nom et votre avatar. En haut à droite, vous pouvez aussi choisir une langue et vous déconnecter de la plateforme.

Dans la colonne « calendrier », vous devez sélectionner dans le menu déroulant la date de l'interaction à laquelle vous voulez participer. Vous visualiserez ainsi les interactions prévues pour la date choisie, ainsi que les participants prévus.

Sur notre exemple : pour la date du 26 septembre, il y a deux interactions prévues : « les stéréotypes de la bourgeoisie 7 » à 18h15 et « les stéréotypes de la bourgeoisie 8 » prévue aussi à 18h15. Les participants prévus sont : Guichon, Betrancourt, Prié et Champin pour la première interaction, et Champin et Sayfun pour la deuxième.

Dans la colonne de droite « Flux de l'activité », vous pouvez composer des messages instantanés qui s'afficheront sur les pages d'accueil de toutes les personnes connectées à Visu. Vous pourrez aussi voir qui vient de se connecter sur Visu, comme vous pouvez le voir sur l'exemple.

Zoomons sur les différents types d'interactions que vous pouvez rejoindre, puisque celles-ci peuvent avoir différents statuts.



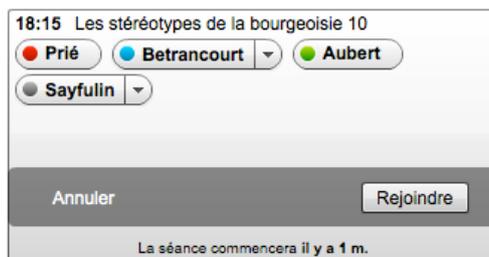
Sur cette image, la séance n'a pas encore été commencée, nous voyons en bas qu'elle commencera dans quatre semaines. Son statut est donc celui d'une « session ouverte ».



Sur cet exemple, l'interaction a déjà débuté, mais vous pouvez tout de même la rejoindre. Son statut est « en cours d'enregistrement ».



Sur cette image, la séance est « fermée », c'est à dire que personne ne peut la rejoindre.



Voici la signification des couleurs à côté des noms des utilisateurs:

Rouge: l'utilisateur est dans le salon d'interaction et la séance est commencée et en cours d'enregistrement.

Vert: L'utilisateur est dans le salon d'interaction mais la séance n'est pas en cours d'enregistrement, ou elle est en pause.

Bleu: L'utilisateur est sur la plateforme;

Gris: L'utilisateur n'est pas connecté.

5/ Le salon d'interaction synchrone, côté tuteur.



Voici le salon d'interaction synchrone tel qu'il apparaît avant que vous « démarriez la séance ».

Votre image et celles de vos interlocuteurs apparaissent au centre.

A droite des fenêtres vidéo, il y a la fenêtre de chat et l'espace de saisie de texte du chat.

A gauche, les activités pédagogiques que vous avez prévues.

La taille de ces fenêtres peut être modulée en fonction de votre besoin, en « tirant » avec le curseur de la souris sur les trois petites barres parallèles sur le côté des fenêtres.



Voici un exemple du salon d'interaction, une fois que vous avez « démarré la séance ».

Vous voyez quatre espaces distincts : 1 au milieu - flux de vidéo

2 à gauche - gestion de la séance

3 à droite – la fenêtre de chat.

4 au milieu en bas - le résumé de l'activité

1. Flux de vidéo:

Vous pouvez vous voir vous-même, ainsi que vos interlocuteurs.

Le point rouge vous indique que la séance est en cours d'enregistrement (= séance démarrée).

En bas de la fenêtre de vidéo, il y a un espace de saisie des marqueurs et un bouton pour les poser (vous pouvez aussi taper sur « entrée» pour poser le marqueur).

2. Gestion de la séance

Deux boutons « fermer la séance » et « arrêter la séance » sont à votre disposition.

Si vous fermez la séance, une fenêtre vous demandera confirmation ("Voulez-vous arrêter l'enregistrement ?), mais vous pourrez la reprendre plus tard. L'interaction sera simplement « en pause ».

Si vous arrêtez la séance, on vous demandera aussi confirmation ("Voulez-vous fermer la séance ?») mais cette fois, il ne sera plus possible d'y rentrer à nouveau. Vous aurez « fermé » l'interaction.

Nous voyons sous ces deux boutons que nous venons de décrire, le plan de la séance.

Dans notre exemple, il y a quatre activités.

ex.: 2 Les nappies : la jeu... Pour commencer une activité il faut cliquer sur le bouton « Start».

Toutes les activités sont potentiellement composées de consignes, documents (vidéos youtube

ou images présentes sur internet), de mots-clefs et d'un mémo.
Pour les envoyer à vos interlocuteurs, il vous suffit de double-cliquer dessus.
On ne peut pas envoyer le mémo aux apprenants, il est réservé aux tuteurs. Pour le voir en entier, il faut faire descendre la roulette de la souris.

3. Chat

Nous voyons sur notre exemple, tous les messages envoyés et reçus à un instant donné de l'interaction. Nous pouvons aussi voir l'avatar de l'interlocuteur auteur du message chat, le type de message (mot-clef, consigne, document, message textuel) selon l'icône.
En bas de cette fenêtre, la zone de saisie du texte et le bouton pour envoyer le texte (vous pouvez aussi envoyer le message en tapant « entrée »).

4. Résumé de l'activité.

Une ligne de temps horizontale vous indique où vous en êtes dans votre plan de séance, et à quel moment vous avez envoyé un message chat, un document, un marqueur...
Chaque utilisateur est représenté par une couleur : sur notre exemple Guichon en jaune, Prié en bleu.

Vous pouvez choisir de voir ou de masquer chaque trace : marqueur, consigne, mot-clef, document ou message de chat sur la ligne « Ma trace ».
La ligne horizontale « ma trace » vous permettra de visualiser les traces de votre choix. Quand vous passez la souris au début de la ligne horizontale « ma trace », vous pouvez cliquer ou décliquer les icônes correspondantes aux différentes traces.

Vous pouvez faire de même pour la trace de votre interlocuteur, telle que vous souhaitez la voir.

6/ Le salon d'interaction, côté apprenant.



Les documents que le tuteur envoie à l'apprenant apparaissent sur la colonne de gauche. Nous voyons sur notre exemple une vidéo et une image. Comme pour toutes les fenêtres, elles peuvent être agrandies en tirant avec le curseur de la souris sur les trois petites barres horizontales, au milieu de l'extrémité de la fenêtre.

Les tuteurs seront informés de la visualisation d'un document par l'apprenant, dans la fenêtre de « résumé de l'activité ».

A VENIR:

7/ La personnalisation du profil

Vous pouvez ici mettre à jour votre profil: la photo d'avatar, votre couleur, vos login.

8/ Le salon de rétrospection.

Ce salon permet aux utilisateurs de revenir sur une séance enregistrée et visualiser toutes les traces: marqueurs, textes de chat, documents envoyés.

9/ Le salon de préparation de la séance.

Ceci n'existe que pour les tuteurs et les responsables.

Il permet de gérer la séances: les créer, modifier, planifier, supprimer.

10/ La page « utilisateurs ».

Ceci est visible par les responsables et les tuteurs avec des droits de responsables.

Il permet de gérer les groupes et y mettre ou enlever des interactants.

Pour toute question, veuillez adresser un email à :

Serguei Sayfin serguei.sayfulin@gmail.com

ou

Caroline Vincent caroline.vincent@gmail.com.

Annexe 12 : évaluation du cours préparé par Mélissa à l'attention de ses apprenantes (réponses de Alejandra)

1. **Trouves-tu que j'ai su gérer les problèmes techniques ? Pourquoi ?**

Je pense que tu as essayé de résoudre les problèmes techniques en donnant des idées, mais plusieurs fois ce n'étaient pas des problèmes que nous ne pouvions pas résoudre. Mais, quand le micro ne fonctionnait pas tu proposais que nous écrivissions les choses.

2. **Trouves-tu que j'ai su gérer la répartition de la parole entre vous deux ?**

Je crois que tu as su gérer très la répartition de la parole. Tu nous demandais le même à Ana et à moi, et tu t'as préoccupé que nous partagions tout le temps.

3. **Trouves-tu que tu as suffisamment parlé pendant nos séances ?**

Je crois que j'ai parlé suffisamment dans nos séances parce que comme j'ai répondu à la question antérieure tu t'intéressais que Ana et moi parlions la même quantité du temps.

4. **En quoi ai-je pu t'aider durant ce cours ?**

Tu m'as aidé en beaucoup de choses, parce que je n'avais pas grande connaissance dans le domaine de l'économie et les entreprises et tu m'as expliqué tout le vocabulaire que je n'entendais pas et son signifié.

5. **Qu'ai-je fait de positif ?**

Tu as beaucoup de choses positives parce qu'à chaque instant tu t'es préoccupé de nous, as organisé très bien nos séances, tu as beaucoup de la patience parce qu'il y a des fois que nous ne savons pas dire les choses en français et tu tentes que nous le disons ou que nous l'écrivons. Aussi, tu ne te préoccupes seulement de la prononciation si non par la grammaire et tu nous écris les mots que nous ne connaissons pas.

6. **Qu'ai fait de négatif ?**

Sincèrement, je crois que tu n'as rien fait de négatif. Les choses négatives que j'ai vu sont les problèmes techniques, mais que tu n'as pas la faute.

7. **Que devrais-je changer ?**

Je pense que tu ne dois rien changer, parce que tu es très travailleuse et tu te préoccupes si nous entendons les mots ou non. Sincèrement, je crois que tu serais une bonne professeur.

Annexe 13 : compte rendu d'une réunion institutionnelle en vue de l'hébergement de corpus multimodaux.



INTERACTIONS, CORPUS, APPRENTISSAGES, REPRÉSENTATIONS
UMR 5191 CNRS • Université Lyon 2 • ENS de Lyon • IFE

Compte rendu

Objet de la réunion : trouver des solutions pour héberger des corpus multimodaux. Projet pilote ISMAEL.

Participants : Nicolas Carel, Nicolas Guichon, Daniel Valéro, Julie Vidal

Lieu : ICAR salle R174

Date : mercredi 13 janvier 2016

Les éléments abordés :

1/ Présentation du projet ISMAEL par Nicolas Guichon et des besoins en hébergement de corpus, diffusion et étique (anonymisation, accès restreints).

2/ Demande technique introduite par Daniel Valero :

- Avoir un espace de stockage sécurisé, « pérenne », format pérenne et normalisé.
- Inclure des liens sous forme de streaming
- Faire des corpus avec accès restreint et d'autres libres
- Héberger des pages web ou HTML d'autres projets IMPEC, etc à l'ENS.
- Avoir deux versions de la même vidéo : une floutée et l'autre non.

3/ Propositions de Nicolas Carel :

- Stockage proposé par l'ENS Eductice car c'est dans la politique de l'ENS de pérenniser ses corpus.
 - Au dessus de 1 Tera (To) de données il faudrait une participation financière des demandeurs mais en dessous, *a priori*, ce n'est pas nécessaire.

- Pour Ismael, il s'agit de stocker environ 200 Go.
- possibilité de donner des accès restreints à différents niveaux : (soit avec mot de passe soit aux personnes ayant une adresse mail académique)
- Stockage dans le format de l'original fourni par les chercheurs (différents formats).
- Deux types d'archivages :
 - o intermédiaire : durée longue de 10 ans min.
 - o Archivage pérenne = 1 siècle (donc il faut que le partenaire soit à 500km de la ville où sont hébergées les données). Au cas où il arrive malheur à la ville (incendie, inondation). Les conditions de protection des données ne sont pas les mêmes à l'étranger qu'en France.

4/ Détails techniques d'archivage :

- Conditions d'hébergement : mettre en place une indexation de la donnée (fiche signalétique).
Donc il faut que le formulaire soit créé pour chaque donnée ajoutée.
- Remarque : le format type .mp4 conserve toutes les données (acteurs, temps, jours, etc.). L'indexation déjà faite pour ISMAEL peut être importée dans le futur site.
- possibilité de faire des sous-corpus du corpus ISMAEL (corpus distinguables) mais c'est à organiser au moment de l'archivage.
 - Dans l'archivage, on garde un seul original. Le problème du floutage entraîne deux originaux dans le corpus (un flouté et l'autre non), ce qui n'est pas possible.
 - Diffusion : pas d'adresse web : il y a une URL privée qui est valable une seule fois pour une seule consultation afin que les vidéos ne soient pas copiées. C'est à l'application de gérer la manière dont on veut mettre les vidéos à disposition.
 - L'ENS peut dire quel type de technologie peut nous aider à transmettre le site.
 - Le stockage se fait sur un disque dur réseau donc on ne peut pas transférer les données de chez soi (trop long). Il faut une bonne connexion comme à l'ENS.
 - Pour les vidéos publiques, on transcode avec un débit identique à celui des utilisateurs en milieu rural afin que toute la France puisse les voir ainsi que des partenaires étrangers possédant un réseau de type 3G.
 - Possibilité de récupérer facilement un lien streaming.
 - On peut isoler la bande son aussi si on veut.
 - fichiers téléchargeables par les partenaires aussi.
 - Format afin que les vidéos soient de bonne qualité aussi quand elles sont projetées en amphi.
 - Pour les données associées aux vidéos, c'est à ICAR de gérer : on ne peut pas mettre les données autres que vidéo sur le site de l'ENS.
 - Exigences de l'ENS (pour la partie publique) : charte graphique homogène par rapport à l'école. Mentions légales.

Décisions prises :

5/ Démarches à faire pour transférer le corpus :

- Pour créer la collection à l'ENS : écrire un mail pour demander la création de l'espace.
- récupérer la base d'indexation des données et la transférer sur l'espace de stockage.
- Formation d'1h pour transférer le corpus sur le serveur ENS.
- Demande d'hébergement pour les autres données : faire un ticket assistance à l'ENS, demande de site web (ticket classique).

6/ Démarches administratives urgentes

Prochaine réunion (du conseil scientifique ? Eductice ? à l'ENS) afin d'attribuer les espaces mardi 19/01/2016.

Faire le mail avant en indiquant :

- Opportunité de la demande (expliquer le projet)
- Qui fait quoi ? (entre les équipes)

Précisions échanges mails :

Echanges par mail sur la démarche : Daniel Valero (mail du 18/01/16)

J'en profite pour apporter quelques précisions sur le stockage de données à l'ENS qui peut se présenter sous 3 formes :

La première consiste en l'hébergement des vidéos dans une base de données spécifique nommée ATV (Archivage, Vidéo, Transcodage), qui présente un certain nombre de caractéristiques : diffusion des vidéos, stockage pérenne des données avec système de sauvegarde, utilisation d'un format normalisé, diffusion sélective (publique ou non), possibilité d'avoir un lien web vers les vidéos, données documentées par le biais de méta-données... en contrepartie, chaque dépôt de vidéo doit faire l'objet du remplissage d'un formulaire comportant une description détaillée du corpus (auteur, contexte de production, projet...). Autre limitation, l'obtention d'un accès restreint aux vidéos non publiques est complexe.

Pour effectuer un dépôt, il suffit d'en faire la demande auprès de Nicolas Carel (responsable du pôle TICE de la DSI), sans nécessité d'un argumentaire détaillé, et de suivre la petite formation correspondante.

Il me semble qu'une grande partie des besoins du projet Ismael pourrait être couverte par ce type de service.

Second cas, la demande d'un espace de stockage de documents. Grosso modo, il s'agit d'un système similaire à celui offert par une « Box » (type Dropbox...), sur laquelle on peut déposer des documents de tout type, qu'on peut ensuite partager entre diverses personnes.

Les principaux avantages : partage de documents, sauvegarde des données, confidentialité.

Limitations : accès restreint aux membres du projet possédant un compte ENS, impossibilité d'effectuer un lien direct à partir d'une page web, difficulté d'accès depuis l'extérieur des murs de l'ENS.

Description du service sur : <https://intranet.ens-lyon.fr/organisation/partage-de-documents-240303.kjsp?RH=INTRA-CRI-CONSEILS>

Troisième possibilité, l'obtention d'un site Web dédié à un projet. Dans ce type d'espace, on peut déposer des pages web, mais également des documents annexes (transcriptions, documents divers et variés).

Avantages : ceux d'un site web, visibilité sur Internet possible (on peut cacher les documents « confidentiels »), stockage et sauvegarde des données.

Inconvénients : coût en temps de développement du site variable en fonction de sa complexité, suivi et maintenance à effectuer.

La demande de ce type de service doit être argumentée et effectuée par le biais d'un ticket intitulé « Hébergement d'un site Web lié à un corpus ».

Si l'on opte pour le deuxième et surtout le troisième service, alors il faudra indiquer dans le « ticket » de demande, un certain nombre d'informations supplémentaires :

- le type d'espace demandé (stockage de document ou Site Web de projet)
- le nom des personnes chargées du dépôt et de l'administration du service
- ne pas mettre l'accent sur les vidéos pour éviter le risque que l'ENS nous oriente vers la base de données. À mon sens, il faudrait plutôt se référer à la notion de « diffusion de corpus complexes documentés » (qui incluent des vidéos, audios, photos, transcriptions, descriptions...)

En résumé, le service d'hébergement des vidéos ainsi que le site Web me semblent complémentaires et permettent de couvrir la plupart des besoins du projet. L'accès à la base vidéo ne nécessite pas d'argumentation particulière, en revanche c'est le cas pour la demande de site web. Les deux demandes peuvent être dissociées dans le temps, ce qui nous permettrait par exemple, d'évaluer les limitations de la base de données et en fonction, faire une demande pour le site Web.

Si l'objectif du courrier est une demande de site Web, il faudra le compléter afin de préciser le nom de(s) responsable(s) chargé(s) de l'administration du site et revoir la volumétrie à la baisse (disons 50 Go).

Bien à vous.

Daniel

Annexe 14 : extrait du fichier Excel permettant de trier et d'interroger notre corpus d'étude

L'ensemble du tableau aura été transmis aux membres du jury dans un fichier numérique à part.

TT	#	Numéro du feedback (bilan)	Degré émission FA	Temporalité	Degré émission FS	Degré réception FS	Indices émission FS	Indices réception
adele	2	FA(2)-Ad-Ca-Al-7-8	E6	FA	E2	R5	Demande de clarification	l'étudiante reformule mais
adele	2	10[+]FS(2)-Ad-Al-1	E2	FA+FS	E2	R5	demande de clarification	répète mais en utilisant la
adele	2	9[+]FS(2)-Ad-Al-1	E6	FA+FS	E6	R6	l'enseignante coupe la parole et reprend la forme correcte	reprend et réinvestit
adele	2	FS(2)-Ad-Al-01	FS	FS	E6	R6	donne la forme correcte	aucun
adele	2	FS(2)-Ad-Al-03	FS	FS	E0	R0	pose d'un marqueur	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-20[+]F+E2	E2	FA+FS	R5	R5	clarification demandée	essai de reformuler, pron
adele	2	FS(2)-Ad-Al-05	FS	FS	E2	R6	donne la forme correcte	reformule correctement
adele	2	FS(2)-Ad-Al-06	FS	FS	E0	R0	mouvement de la 14 th e plus pron	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-19[+]F+E2	E2	FA+FS	R0	R0	clarification request	reformule mais de façon
adele	2	FS(2)-Ad-Al-02	FS	FS	E2	R5	clarification request	reformule mais de façon
adele	2	10[+]FS(2)-Ad-Al-2	E2	FA+FS	E6	R6	Propose la forme correcte	À l'oral répète le mot + un mot de
adele	2	9[+]FS(2)-Ad-Al-2	E6	FA+FS	E6	R6	donne la forme correcte	mais se donne ce cas, la réception
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-20[+]F+E2	E2	FA+FS	E0	R0	mouvement de la 14 th e plus pron	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-15-16+E2	E2	FA+FS	E0	R0	pose d'un marqueur?	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-17[+]F+E2	E2	FA+FS	E0	R0	pose d'un marqueur?	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-12[+]F+E2	E2	FA+FS	E0	R0	pose d'un marqueur?	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-7 et FA E2	FA	FA	E0	R0	aucun indice de FS pour "je suis marié, célibataire, etc."	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-18[+]F+E2	FA+FS	FA+FS	E0	R0	pose d'un marqueur?	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-21[+]F+E2	FA+FS	FA+FS	E0	R0	pose d'un marqueur?	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-22[+]F+E2	FA+FS	FA+FS	E6	R5	correct forme/prononciation est réinvestit le feedback mai	
melissa	1	FA(1)-Me-Al-1-2-3[+]Fs E7	FA+FS	FA+FS	E1	R0	pose un marqueur ou note quelque chose (bruit de clavier	
victor	4	FA(4)-Vi-Li-11-12[+]F E2	FA+FS	FA+FS	E0	R0	reformulation	aucun
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-12[+]F+E2	FA+FS	FA+FS	E2	R2	clarification request	signe de la 14 th e
adele	3	FA(3)-Ad-Ca-Al-12[+]F+E2	FA+FS	FA+FS	E2	R3	clarification request	"cest À§at7 acknowledgement" oui c'
victor	4	FA(4)-Vi-Li-4-5[+] FS E2	FA+FS	FA+FS	E0	R0	difficile À dire si le bruit de clavier	

Table des matières

Remerciements	3
Précisions formelles	7
Sommaire	11
Introduction générale	13
ANCRAGE	13
OBJECTIFS DE NOTRE TRAVAIL	20
METHODE	21
PLAN	23
Partie 1	29
Cadre théorique	29
Chapitre 1	31
Notions liées à l'apprentissage-acquisition d'une langue étrangère	31
1.1 L'enseignement/apprentissage des langues	31
1.1.1 Apprentissage, acquisition, appropriation : des notions clés en didactique des langues	32
1.1.1.1 Le rôle de l'apport langagier (<i>input</i>) dans l'apprentissage d'une langue	35
1.1.1.2 La notion d'apport langagier dans les différents courants acquisitionnistes.....	36
1.1.1.2.1 La place du contexte <i>dans</i> et <i>pour</i> l'interaction.....	38
1.1.1.3 Lien entre apport langagier et <i>saisie</i> dans l'apprentissage d'une L2	41
1.1.1.3.1 La saisie comme déclencheur d'une activité cognitive potentiellement propice à l'acquisition.....	41
1.1.1.3.2 La saisie comme processus cognitif de traitement de l'information	42
1.2 Attention et mémorabilité au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère	46
1.2.1 Attention consciente ou inconsciente ?	47
1.2.2 Mémoire et discours	49
1.2.2.1 Mémorabilité et parole incarnée.....	51
1.2.2.2 Tissage et traces en mémoire	52

Synthèse du chapitre 1	55
Chapitre 2	57
La rétroaction corrective dans les interactions en langue étrangère	57
2.1 Interaction et étayage en langue étrangère	57
2.1.1 De l'étayage aux séquences potentiellement propices à l'acquisition d'une langue	59
2.2 Recherche en acquisition d'une langue seconde (ALS) et rétroaction corrective	64
2.2.1 Evolution des études portant sur la rétroaction corrective	66
2.2.1.1 Typologies de la rétroaction corrective	75
2.2.1.2 Rétroaction corrective implicite vs explicite	77
2.2.1.3 La rétroaction corrective : une question de degrés ?	81
2.3 Interactions en ligne et rétroaction corrective	87
2.3.1 La conversation pédagogique (en ligne)	88
2.3.2 Conversation pédagogique et posture corrective	89
2.4 Les rétroactions correctives en visioconférence	93
2.4.1 Rétroaction corrective et multimodalité	94
2.4.2 Rétroaction corrective et temporalité	95
Synthèse du chapitre 2	98
Chapitre 3	99
Une approche multimodale des séquences de rétroaction corrective	99
3.1 L'approche multimodale pour décrire les interactions	99
3.1.1 Multimodalité et sémiotique	100
3.1.2. Multimodalité et enseignement/apprentissage	104
3.1.2.1 Multimodalité et distance(s).....	110
3.2 Rétroaction corrective et multimodalité	112
3.2.1 Densité multimodale et rétroaction corrective	113
3.2.1.1 La multimodalité en situation de visioconférence	114
3.2.1.1.1 Multimodalité et « maillage » de l'interaction	115
3.2.1.1.2 Multimodalité, saillance et pertinence.....	117
3.2.2 Du temps aux temporalités dans une perspective multimodale	119

3.3 « Trajectoire » de coconstruction de la rétroaction corrective : un concept clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère	123
3.3.1 Origines de la notion de trajectoire.....	124
3.3.1.1 La notion de trajectoire en sciences du langage.....	126
3.3.1.1.1 La trajectoire, comme produit de l'interaction.....	127
3.3.1.1.2 La trajectoire comme processus d'acquisition.....	129
3.3.1.1.3 La trajectoire comme vécu de l'expérience	132
Synthèse du chapitre 3.....	136
Partie 2	139
Méthodologie.....	139
Chapitre 4	141
Description du contexte de télécollaboration interuniversités.....	141
4.1 Contextes d'enseignement et contexte de recherche du projet.....	141
4.1.1 Participants et organisation des cours en télécollaboration.....	141
4.1.1.1 La formation du côté lyonnais.....	142
4.1.1.1.1 Les interactions synchrones.....	143
4.1.1.1.2 Les séances de débriefings.....	147
4.1.1.2 La formation du côté dublinois.....	149
4.1.1.2.1 Les bilans réflexifs des apprenants dublinois.....	151
4.2 Télécollaboration interuniversités sous tensions contextuelles.....	153
Synthèse du chapitre 4.....	158
Chapitre 5	159
Recueil des données et constitution du corpus	159
5.1 Observer la rétroaction corrective en ligne	159
5.1.1 La rétroaction corrective synchrone.....	159
5.1.2 La rétroaction corrective asynchrone	160
5.1.3 Pluritemporalité de la rétroaction corrective en ligne.....	162
5.2 Constitution du corpus permettant l'étude de la rétroaction corrective en ligne	164
5.2.1 Collecte et sélection des traces de la rétroaction corrective dans les interactions	165

5.2.1.1	L'enregistrement des séances	165
5.2.1.2	L'extraction des bilans multimodaux réalisés par les AE sur la plateforme	166
5.2.2	Collecte et sélection de la rétroaction corrective dans les discours	167
5.2.2.1	Travaux mettant en jeu la réflexivité des participants.....	168
Synthèse du chapitre 5		173
Corpus final pour l'étude de la rétroaction corrective		173
Chapitre 6		175
Choix de traitement et d'analyse du corpus d'étude		175
6.1 Questions de recherche et approche analytique		175
6.1.1	Approche analytique qualitative	177
6.1.2	Analyse des entretiens et discours	179
6.1.2.1	Les discours comme révélateurs de l'expérience vécue	179
6.1.3	La triangulation des données	180
6.1.3.1	Triangler pour valider l'analyse des données.....	181
6.1.3.1.1	Triangler pour de valider certaines hypothèses sur la rétroaction corrective	182
6.1.3.1.2	Triangler pour faire ressortir les effets des contextes sur les interactions	185
6.2 Grilles d'analyses et codage du corpus		187
6.2.1	Continuum d'émission de la rétroaction corrective	188
6.2.2	Continuum de saisie de l'apprenant.....	190
6.2.3	Validation des grilles d'analyse	191
6.2.4	Codage du corpus.....	192
6.2.4.1	Codage des interactions	193
6.2.4.2	Codage des bilans multimodaux.....	194
6.3 Représentation et diffusion des données et analyses		197
6.3.1	Les représentations visuelles dans le dispositif rhétorique	197
6.3.2	Visualisation et diffusion de données scientifiques en SHS	198
6.3.2.1	Mode de pensée et format de publication scientifique.....	199
6.3.2.2	Site compagnon de la thèse : dynamique, interactif et multimodal	202
Synthèse du chapitre 6		206
Partie 3		207
Analyses et résultats		207
Chapitre 7		209

Temporalités de la rétroaction corrective en ligne	209
7.1 Interconnexion entre multimodalité et temporalité de la rétroaction corrective.....	210
7.1.1 Temporalité de la rétroaction corrective en ligne	212
7.1.1.1 Réponses des apprentis enseignants aux formes erronées de leurs apprenants	212
7.1.1.2 Croyances des enseignants en ce qui concerne leurs stratégies correctives	214
7.2 Saillance de la rétroaction corrective et saisie.....	216
7.2.1 Réactions des apprenants à la suite d'une rétroaction corrective synchrone..	216
7.2.2 Rétroactions correctives pluritemporelles	220
7.2.2.1 Lien entre la rétroaction corrective synchrone et le bilan multimodal.....	223
7.2.2.2 Traces d'une rétroaction corrective pluritemporelle.....	225
7.2.3 Rétroaction corrective asynchrone, explicite ?	228
Synthèse du chapitre 7	232
Chapitre 8	233
Coconstruction de la rétroaction corrective en ligne	233
8.1 Multimodalité et saillance de la rétroaction corrective synchrone	234
8.2 Ouvrir la parenthèse de rétroaction corrective.....	238
8.2.1 Vraie ou fausse incompréhension ?	243
8.2.2 Ouverture de la rétroaction corrective par un apprenant	245
8.3 Coconstruire la rétroaction corrective	251
8.3.1 La reformulation, une rétroaction corrective peu intrusive	251
8.3.2 Recourir au clavardage.....	253
8.3.3 Distribuer la responsabilité de rétroagir.....	258
8.4 Clôturer la séquence de rétroaction corrective synchrone	262
8.4.1 Revenir à la symétrie en encourageant	262
8.4.1 Rendre visible la résolution du problème.....	264
8.4.2 Garder « l'œil du prof »	265
Synthèse du chapitre 8	270
Chapitre 9	273
Trajectoires de coconstruction d'une rétroaction corrective en ligne.....	273
9.1 Rétroaction corrective à "maillage serré"	275

9.1.1 De la correction synchrone à la correction différée	283
9.1.2 Traces en mémoire de la rétroaction corrective	285
9.2 Rétroaction corrective à “maillage relâché”	288
9.2.1 Différer la correction	289
9.2.2 Rétroaction asynchrone et tissage.....	290
9.2.3 Développer la connivence avec son apprenant.....	291
Synthèse du chapitre 9	297
Chapitre 10.....	299
Discussion et conclusion générale	299
10.1 Discussion des résultats.....	299
10.1.1 Rappel des enjeux et des questions de recherche	300
10.1.2 Liens entre multimodalité et temporalité de la rétroaction corrective.....	301
10.1.3 Coconstruction multimodales des séquences de rétroactions correctives et effets sur les interactions	303
10.1.4 Trajectoires de coconstruction de la rétroaction corrective et mémorabilité ..	305
10.2 Regard réflexif sur notre étude : limites et biais.....	307
10.2.1 Formulation de notre première question de recherche.....	308
10.2.2 Biais dus à certains effets du contexte	309
10.2.2.1 Effets du contexte sur nos analyses.....	309
10.2.2.2 Effets du contexte sur les séquences de rétroaction corrective.....	310
10.2.2.3 Effets du contexte sur les entretiens menés auprès des enseignants et des apprenants	310
10.2.3 Continuum de saillance d’une rétroaction corrective	311
10.2.4 Relation entre la rétroaction corrective et la tâche	312
10.3 Conclusion générale : identité de chercheure en (co)construction et perspectives.....	313
10.3.1 Une recherche collaborative	314
10.3.2 Ruptures épistémologiques et identité de chercheure	317
10.3.2.1 Ruptures épistémologiques collaboratives.....	317
10.3.2.2 Ruptures épistémologiques théoriques.....	319
10.3.3 Perspectives	322
Bibliographie.....	325

Index des auteurs et des notions	343
Table des figures	348
Table des tableaux.....	349
Table des transcriptions.....	349
Table des propos des participants	350
Annexes	351
Annexe 1 : plan de cours réalisé par les apprentis enseignants lyonnais en vue de leur première interaction avec les apprenants dublinois.....	352
Annexe 2 : descriptif de la formation hybride de FLE (FR238) réalisée par Françoise Blin à DCU à l'attention des apprenants dublinois	356
Annexe 3 : formulaires de consentement vierge des apprenants dublinois.....	359
Annexe 4 : formulaire de consentement vierge des apprentis enseignants lyonnais ..	360
Annexe 5 : convention ICOR (2013) utilisée pour la transcription des interactions	362
Annexe 6 : transcription des six débriefings des apprentis enseignants (seulement les 3 premières pages)	363
Annexe 7 : transcription des bilans réflexifs (Voicethread).....	366
Annexe 8 : guides d'entretiens semi-dirigés "miroirs" des apprentis enseignants et des apprenants	373
Annexe 9 : extrait de transcription des entretiens avec les apprentis enseignants.....	377
Annexe 10 : extrait de transcription des entretiens avec les apprenants dublinois	380
Annexe 11 : mode d'emploi de la plateforme VISU 2 réalisé par Caroline Vincent	383
Annexe 12 : évaluation du cours préparé par Mélissa à l'attention de ses apprenantes (réponses de Alejandra)	393
Annexe 13 : compte rendu d'une réunion institutionnelle en vue de l'hébergement de corpus multimodaux.....	394
Annexe 14 : extrait du fichier Excel permettant de trier et d'interroger notre corpus d'étude	398
Table des matières	399
Résumé / Abstract	406

Résumé / Abstract

Etude des séquences de rétroaction corrective dans un dispositif en ligne d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Une approche multimodale de l'oral.

L'étude de la rétroaction corrective constitue un enjeu important dans la recherche en didactique des langues et a été en partie renouvelée par l'utilisation des technologies. Or, peu de recherches se sont penchées sur la manière dont les enseignants fournissent une rétroaction corrective sur la production orale des apprenants lors d'interactions en ligne. C'est pourquoi nous nous proposons d'analyser six semaines d'interactions entre des apprentis enseignants en formation dans un master de didactique de français langue étrangère (désormais FLE) d'une université française (Lyon 2) et des apprenants de FLE d'une université étrangère (DCU). Notre étude relevant d'une recherche qualitative s'appuie un corpus complexe comprenant des interactions en ligne transcrites et annotées au moyen du logiciel ELAN, des bilans multimodaux réalisés par les enseignants et les discours des participants. Nous avons analysé ces données dans une perspective multimodale selon laquelle toutes les ressources sémiotiques contribuent à produire du sens, sans hiérarchisation de celles-ci *a priori*. En somme, ce travail vise à étudier les effets de la multimodalité sur la manière dont les apprentis enseignants et les apprenants coconstruisent les séquences de rétroactions correctives en ligne afin, dans un deuxième temps, de faire des propositions didactiques pour la formation.

Mots clés : rétroaction corrective – multimodalité – ressources sémiotiques – temporalité – FLE – trajectoire(s) – mémorabilité - formation d'enseignant – interactions en ligne.

Study of corrective feedback sequences in an online teaching / learning device for French as a foreign language. An multimodal approach of the oral.

This work aims to analyze six weeks of videoconferenced pedagogical interaction between trainee teachers enrolled in a master's degree in teaching French as a foreign language (FLE) at a French university (Lyon 2) and learners of French at a foreign university (Dublin City University). Corrective feedback is an important issue in foreign language pedagogy, renewed by the use of technologies. However, there has been little research on how teachers provide corrective feedback on learners' oral production in online interactions. Our qualitative study is based on the analysis of ecological data, organized into a complex corpus of video interactions transcribed and annotated using the ELAN software. We observed multimodal assessments made by the teachers, as well as participants' commentary containing their perception of the corrective feedback. We analyzed these data from a multimodal perspective according to which all the semiotic resources contribute to make meaning without automatically prioritizing one mode over another. In sum, this work aims to understand how teachers and learners co-construct corrective feedback sequences. We also want to update the effects of multimodality on the interactions in order to make pedagogical proposals for the training of future teachers of French as a foreign language.

Key words : corrective feedback, multimodality, semiotic resources, temporality, foreign language, trajectory, memorability, teacher training, online interactions.