

Mémoire de Master 2 Français Langue Étrangère

Parcours 2 Politiques linguistiques éducatives

Encourager les interactions entre apprenants dans le cadre de la classe virtuelle

Volume 1

Mémoire présenté par Dolly ARBAJI

Sous la direction de Mme Corinne RAYNAL-ASTIER

Année universitaire 2023-2024

Remerciements

Je remercie du fond du cœur ma directrice de mémoire, Madame Corinne RAYNAL-ASTIER, pour sa disponibilité, ses précieux conseils, sa gentillesse, et tout l'encadrement dont elle m'a fait bénéficier pour mener à bien mes recherches et rédiger ce mémoire.

Je voudrais adresser ma reconnaissance à Zuhair et Michèle qui m'ont permis d'observer leurs cours, et pour l'aide qu'ils m'ont apportée. Merci également à mes élèves grâce auxquels mon travail prend tout son sens, et qui m'ont permis d'établir mon livrable : Benedetta, Cassandra, Claire, Eva, Gabriele, Sarah, Sasha et Wadih.

Je tiens à remercier mes amies de promotion, Maïté et Virginie, avec qui étudier a été un plaisir – même à distance ! – et qui m'ont aidée à rester motivée lorsque combiner travail et études devenait difficile.

Je voudrais remercier ma mère, qui a retenu l'intitulé de mon mémoire, et qui m'a encouragée dans les moments où j'en avais besoin. Je tiens également à remercier Serge, qui m'a poussée à continuer malgré les difficultés, et qui a su m'aider à garder la motivation nécessaire. Je souhaite enfin exprimer toute ma gratitude à Nadine, toujours présente à mes côtés, à Beyrouth comme à Toulouse. Merci à elle et également à Fanny de m'avoir relue, et de m'avoir soutenue dans cette démarche.

Table des matières

Introduction	5
I. Contexte et constats	8
1. Contexte	8
a) Contexte initial.....	8
b) Passage du présentiel au virtuel.....	9
2. Expérience	9
a) Profil et posture des apprenants	9
b) Statut d'auto-entrepreneure	11
3. Constats	14
a) Difficultés liées au cours en visioconférence	14
b) Interrogations soulevées	15
II. État de l'art	17
1. Cours en visioconférence	17
a) Historique de la formation à distance et définitions	17
b) La classe virtuelle	19
c) Distance	20
d) Le rôle de l'enseignant et son évolution dans la classe virtuelle.....	24
2. Apprenant et interaction	26
a) Apprenant	26
b) Interaction.....	27
3. Interactions en classe de langue et intégration des TIC.....	29
a) Place de l'apprenant en classe de langue et méthodologies	29
b) Évolution des interactions et de la place de l'apprenant	31
c) Définition et présentation des TIC.....	34
d) Consigne	38

III. Observations.....	40
1. Base épistémologique	40
a) École de Chicago	40
b) Méthodologie adoptée	41
2. Observations	41
a) Première observation	41
a.1. Distribution de la parole	45
a.2. Langage non-verbal	46
a.3. Interactions entre apprenants	46
b) Deuxième observation	49
b.1. Distribution de la parole	50
b.2. Langage non-verbal	51
b.3 Activités impliquant l'interaction entre apprenants.....	52
c) Troisième observation.....	52
c.1. Distribution de la parole	54
c.2. Consignes.....	55
c.3. Interactions entre apprenants	56
c.4. Langage non-verbal	57
3. Propositions de solutions	60
a) Présentation des supports.....	60
b) Déroulé des séances.....	61
Conclusion	70
Annexe	73
Bibliographie.....	74

Introduction

Dans un contexte où de plus en plus d'apprenants souhaitent suivre des cours en classe virtuelle, force est de constater que tous les enseignants ne sont pas égaux face au numérique et aux nombreux outils à leur disposition. En effet, différents facteurs, notamment l'éducation et l'âge, font varier les compétences des enseignants dans ce contexte relativement nouveau. Il reste jusqu'à présent possible d'échapper à la classe virtuelle, mais il deviendra de moins en moins courant pour les enseignants de ne travailler qu'en présentiel.

Cependant, les enseignants ayant commencé à donner des cours virtuels l'ont généralement fait par contrainte, et non par choix. Ce fut également mon cas : j'enseignais au centre de langues Berlitz de Beyrouth en octobre 2019 lorsque des manifestations ont progressivement bloqué les routes dans l'ensemble du pays, et ce pendant plusieurs semaines. Nous avons donc commencé à proposer des classes virtuelles aux élèves qui le souhaitaient. Lorsqu'en mars 2020, le confinement dû à la pandémie a succédé à ces blocages, j'ai totalement cessé de me rendre au centre de langue où je travaillais, et le confort que cela m'offrait m'a poussée à ne pas reprendre les cours en présentiel après le déconfinement. Nombreux sont ceux qui, dans le monde du travail, ont pris la même décision. Ils ont fait ce choix par confort certes, mais aussi peut-être parce que, les confinements se succédant, certains ont voulu mettre un terme à ces changements de rythme entre présentiel et distanciel en passant exclusivement au travail à distance, éliminant au moins une incertitude du quotidien. Selon l'INSEE, le télétravail s'élevait à 5% avant la pandémie, à 20 ou 25% durant, et s'est stabilisé à 10% à l'issue du dernier confinement (Bergeaud, Cette & Drapala, 2023 : 80).

En ce qui me concerne, le plus gros avantage, du fait que je vivais entre la France et le Liban, était de pouvoir travailler sans contrainte géographique. Ce passage soudain du cours en présentiel à la classe virtuelle a toutefois présenté d'importants défis, et m'a poussée à m'interroger sur de nombreux aspects de mon travail. En raison de mes nombreux questionnements et de mon désir de les approfondir afin de progresser dans ma pratique professionnelle, j'ai choisi d'effectuer un Master FLE - Politiques linguistiques éducatives, puis naturellement de saisir l'opportunité de ce mémoire de recherche pour explorer certaines questions liées à la classe virtuelle. En effet, bien qu'ayant déjà travaillé plusieurs années à distance, je me demandais encore à quel point le passage du présentiel au virtuel pouvait et devait affecter le déroulé de mes cours.

En passant du présentiel au virtuel, j'ai initialement constaté que je pouvais calquer le déroulé de mon cours présentiel sans y apporter de modifications. Les seuls changements étaient alors liés à l'aspect technique de la classe virtuelle : découvrir et maîtriser le logiciel Zoom, utiliser la méthode sous format PDF, et faire face aux problèmes liés à la connexion internet et à l'électricité instables. Les enseignants et apprenants ne se sentant pas à l'aise en classe virtuelle ont, eux, patienté jusqu'à ce que les cours en présentiel reprennent. C'est à partir de ce moment que j'ai commencé à envisager d'intégrer les TICE (Technologies de l'Information et de la communication pour l'Enseignement) à mon enseignement, ce qui, d'ailleurs, aurait déjà été possible avant de passer aux classes virtuelles. Toutefois, étant donné le temps additionnel de préparation nécessaire et mon manque de formation, j'ai réalisé que cela risquait de compliquer mon travail plutôt que de le faciliter. Dans le cadre du Master, l'occasion et les outils m'ont été donnés pour découvrir et m'approprier plusieurs supports informatiques – auxquels les apprenants sont plus ou moins réceptifs – et j'ai pu commencer à formuler mes questionnements : modifier le contenu du cours en classe virtuelle représente-t-il un réel intérêt, ou est-il préférable de se contenter du même fonctionnement qu'en classe en présentiel ? Que recherchent les apprenants qui s'inscrivent en cours à distance ? Peut-on partir du principe que, s'ils choisissent cette modalité d'apprentissage, ils souhaiteront profiter de supports technologiques en plus de la classe virtuelle ? En dehors des écrans interposés, existe-t-il des différences fondamentales entre la classe en présentiel et la classe virtuelle ? En réfléchissant d'abord au fonctionnement de mes propres cours, il m'a semblé qu'il était parfaitement possible de n'apporter aucune modification à leur déroulé : les apprenants étaient satisfaits, progressaient, et n'exprimaient pas le besoin ou le désir d'accéder à des supports en plus du PDF du cours que certains impriment d'ailleurs jusqu'à aujourd'hui. Mes interactions avec eux étaient similaires et ils semblaient tout aussi à l'aise qu'en présentiel. Cependant, en poussant ma réflexion concernant les interactions, j'ai réalisé que si un type d'interaction avait quasiment disparu, il s'agissait de l'interaction entre les apprenants eux-mêmes, ce qui, qu'on y prête attention ou non, modifie inexorablement le fonctionnement de la classe virtuelle. En effet, ceux-ci ne se voyaient plus avant le cours, en attendant que mon groupe précédent ne termine le sien, ni à la pause, et ils ne pouvaient pas non plus communiquer discrètement entre eux durant le cours. Est-il possible, dans le cadre de la classe virtuelle, d'encourager et provoquer les interactions entre apprenants ? Une telle démarche est-elle réellement pertinente ? Que mettre en place à cette fin ? Reprendre les études dans le cadre de ce Master m'a permis de prendre conscience de ces interrogations et de la place qu'elles occupaient dans mon quotidien

d'enseignante. Saisir l'opportunité de ce mémoire pour développer ces réflexions tout en modifiant directement ma pratique didactique a été très enrichissant. J'ai pu par ailleurs m'intéresser à l'évolution de la classe virtuelle afin de replacer mes questionnements dans un contexte pertinent, que nous commencerons par présenter dans une première partie, tout en développant plus amplement les premiers constats établis. Dans une deuxième partie, nous nous appuierons sur le cadre théorique, avant de présenter dans une troisième partie nos observations, lesquelles aboutiront à des propositions de solutions.

I. Contexte et constats

1. Contexte

a) Contexte initial

À l'instar de certains enseignants de FLE, j'ai commencé à enseigner le français en parallèle de mes études. J'effectuais alors un Master de traduction à l'Université Saint Joseph de Beyrouth, et j'ai présenté ma candidature au centre Berlitz, ce après quoi j'ai suivi une courte formation pour apprendre à utiliser leur méthode. Cette formation était assez rapide et relativement simple : elle présentait principalement l'organisation du cours, l'utilisation du livre d'illustrations, la répartition du temps de parole, et les méthodes de corrections. Aucune formation en didactique n'était proposée, ni exigée dans les parcours des enseignants. Cependant, cette entrée en matière dans la didactique des langues était très confortable : peu de préparations puisque la méthode était déjà prête pour la plupart des niveaux, observations des cours et critiques très constructives de la part de ma supérieure, apprenants très satisfaits. N'ayant jamais enseigné auparavant, je ne disposais d'aucun point de comparaison et, comme les élèves savaient que la méthode visait essentiellement à apprendre à parler, ils ne voyaient pas d'inconvénient à mettre si peu l'accent sur la production écrite. Certains apprenants suivaient la méthode Berlitz habituelle (méthode directe), tandis que d'autres suivaient un programme à la carte que je préparais selon leurs besoins. Les conditions de travail n'étaient pas idéales – salaire précaire, sans contrat – mais le cadre m'a permis de développer mes pratiques didactiques et de prendre confiance en moi en tant qu'enseignante. J'ai donc pu m'épanouir dans ce contexte, apprendre à adopter une posture qui me convenait auprès des apprenants, me trouver confrontée à des situations difficiles et constater que j'étais capable d'y faire face.

Lorsque les manifestations ont débuté à Beyrouth et que j'ai commencé l'enseignement à distance, la méthode m'était donc déjà très familière car j'avais eu l'opportunité d'explorer tous les niveaux, et de m'adresser à de nombreux profils différents. Le centre, face aux blocages des routes, a commencé à proposer des classes virtuelles aux élèves qui le souhaitaient, et j'ai eu ma première expérience via le logiciel Zoom, auprès d'élèves enfants (à partir de 11 ans) et adultes, de nationalités différentes (notamment libanaise, syrienne, koweïtienne, mais aussi britannique, allemande, ou encore américaine), des niveaux A1 à C2.

b) Passage du présentiel au virtuel

Se lancer dans l'enseignement en classe virtuelle représente généralement un défi, principalement du fait que les formations dans le domaine se font encore rares, et se résument trop souvent à une rapide démonstration des fonctionnalités principales du logiciel qui sera utilisé. Cela a été mon cas, en raison du caractère urgent du passage du présentiel à la classe virtuelle, étant donné les circonstances. La formation a d'ailleurs eu lieu plusieurs semaines après que nous ayons commencé à employer Zoom – ou Skype selon la préférence des enseignants – et eu, pour ceux qui étaient le plus à l'aise avec la technologie, l'opportunité de découvrir par nous-même ces fonctionnalités. C'est pourquoi il me semble primordial d'être aussi précise que possible dans mon livrable quant au descriptif de mes cours, l'idée étant de le rendre parfaitement lisible pour un autre enseignant qui ne bénéficierait pas de formation préalable.

Mais en réalité, au-delà du caractère pratique de la classe virtuelle – à savoir où cliquer pour demander à un élève de réactiver le son, ou comment partager uniquement une fenêtre avec les apprenants – il n'a jamais été question de repenser le cours pour l'adapter à ce nouveau format. La classe virtuelle consiste toujours, pour de nombreux enseignants, à proposer le même cours qu'en présentiel, mais par écran interposé. C'est ce que j'ai fait pendant plusieurs années, le temps de m'approprier ce nouveau cadre d'enseignement, avant de pouvoir commencer à remettre en question ma pratique. Grâce au recul que je commençais à avoir sur mon travail et au Master dont certains cours m'ont aidée de manière très concrète à orienter mes pratiques d'enseignement, j'ai pu évoluer considérablement dans mon travail et modifier ma posture vis-à-vis des élèves.

2. Expérience

a) Profil et posture des apprenants

Je constate également, après quelques années d'expérience, que les apprenants eux-mêmes ont changé de posture. Il est toutefois impossible de généraliser, étant donné les nombreux profils auxquels je suis confrontée. Mes élèves actuels, dont les profils sont assez représentatifs des élèves que j'ai eus par le passé, habitent en France, en Espagne, en Italie, en Suisse, au Royaume-Uni, aux États-Unis, au Mexique, en Afrique du Sud, en Australie, au

Liban et à Dubaï. Ils ont pour la plupart entre 25 et 45 ans, à l'exception d'une élève de 75 ans, et d'un élève de 12 ans. Ils apprennent le français pour être naturalisés, pour habiter en France, pour étudier en France, parce qu'ils sont en couple avec une personne francophone, ou encore par plaisir.

Le changement de posture des apprenants lors du passage aux cours en visioconférence peut s'expliquer par le fait que la classe virtuelle s'est imposée comme solution provisoire en raison des circonstances. Certains apprenants ont donc vécu ce nouveau mode de fonctionnement comme une pause de la vie réelle, et avaient tendance à adopter un comportement très relâché. Lorsque les réunions en visioconférence et les classes virtuelles ont finalement persisté, et que les élèves se sont habitués à ce mode de communication, leur posture a changé progressivement. Ils ont appris à créer un cadre adapté - en s'isolant dans une pièce de la maison par exemple - leur permettant d'être plus impliqués et concentrés durant le cours. Ces constats ne concernent pas tous les apprenants mais une partie d'entre eux. Quoi qu'il en soit, cette évolution de la posture de l'apprenant m'a poussée à m'interroger sur l'impact de la classe virtuelle, non pas sur le déroulé du cours en lui-même, mais sur le rapport de l'apprenant à son apprentissage et son implication dans ce nouveau contexte. On entend souvent, jusqu'à aujourd'hui, que le télétravail ou les cours en visioconférence ne sont « pas faits pour tout le monde ». C'est un discours que l'on me tient souvent lorsque je parle de mon travail, et je constate que cette idée persiste. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cette idée ne semble pas associée à l'âge, mais plutôt au tempérament, et plusieurs personnes d'abord intéressées par des cours de FLE ont refusé d'essayer la classe virtuelle lorsque je leur ai précisé que je ne donnais pas de cours en présentiel. Pourtant, il est évident qu'à l'heure actuelle, nous avons de moins en moins le choix de nous adapter à ce nouveau mode de travail et de communication. Dès lors, comment parvenir à mettre les apprenants à l'aise, et à créer un cadre adapté à leurs besoins ? À quel point l'enseignant doit-il encadrer la mise en place de la classe virtuelle ? En ce qui me concerne, j'ai par exemple réalisé qu'il était nécessaire de préciser préalablement que micro et caméra devaient fonctionner, et que les apprenants devaient s'assurer de disposer d'une connexion internet de bonne qualité. Ces conditions semblent peut-être évidentes pour certains, mais d'autres apprenants n'ont pas le réflexe de vérifier ces éléments avant de commencer les cours. De même, j'ai déjà dû demander à des élèves de s'isoler, car ils se trouvaient dans un environnement bruyant et cela perturbait le bon fonctionnement du cours. Le mieux est donc de rédiger un mail préparatoire dans lequel préparer les élèves à se mettre en condition

optimales pour un assurer une certaine fluidité au cours, démarche que j'ai précisée dans mon livrable et qui me semble, avec un peu d'expérience, fondamentale : ce courriel initial, qui constitue l'un des premiers contacts avec l'apprenant, établit dès le départ les règles du jeu. On peut alors anticiper certains comportements, et préciser d'une part que l'on n'utilisera que la langue cible, et d'autre part les conditions sine qua non au bon déroulement du cours.

Bien entendu, les élèves suivent parfois le cours depuis leur lieu de vacances, ou au travail : la flexibilité intrinsèque aux classes virtuelles entraîne des situations parfois inattendues voire cocasses, auxquels il faut s'attendre et s'adapter. Certains enseignants s'autorisent peut-être à poser des limites pour que le cadre demeure adéquat aux conditions d'apprentissage. Personnellement, je trouve qu'il reste préférable qu'un élève assiste au cours depuis le train, au risque qu'il ne soit pas complètement disponible, plutôt que ne pas assister au cours. D'une part, cela permet qu'il ne soit pas absent pendant la totalité d'une séance, et d'autre part, cela montre sa volonté de suivre le cours malgré les circonstances : j'accepte donc ces situations, même si cela implique parfois de couper le micro d'un élève ou de ne pas lui donner la parole si cela peut déranger les autres apprenants. Ce n'est qu'en pratiquant l'enseignement à distance que j'ai réalisé les situations que cela pouvait impliquer, et j'apprends progressivement à m'y adapter. Cependant, en m'engageant dans cette voie, je n'étais évidemment pas capable d'anticiper tout ce que l'enseignement à distance peut avoir comme implications, mais j'ai appris à faire preuve de davantage de souplesse. Par ailleurs, je n'avais pas non plus anticipé les aspects administratifs sans lien direct avec l'enseignement, et auxquels j'allais être confrontée ultérieurement.

b) Statut d'auto-entrepreneure

C'est à partir de 2019 que j'ai commencé à travailler à mon compte, en parallèle de mes cours au centre. Je me rendais chez certains élèves, d'autres venaient chez moi, et enfin les derniers prenaient cours en visioconférence. En quittant le Liban pour rentrer en France, j'ai décidé de continuer à travailler exclusivement en ligne, pour plusieurs raisons. D'une part, cela me conférait une liberté géographique qui correspondait à ma situation de transition entre le Liban et la France, puisque je continuais malgré tout à me rendre régulièrement à Beyrouth. D'autre part, cela présentait des avantages économiques non négligeables, puisque je ne me déplaçais pas, et n'avais pas non plus besoin de louer de local. Enseigner en tant qu'auto-entrepreneure est évidemment assez isolant, mais suivre le Master m'a permis d'entrer en

contact avec plusieurs enseignants de FLE avec qui j'ai pu avoir des conversations très enrichissantes, tant sur les conditions de travail que sur la pédagogie. Ayant été formée à Berlitz, j'ai eu des difficultés à m'émanciper de la méthode directe, bien que mon parcours à l'université de Franche Comté m'ait beaucoup aidée en ce sens. J'ai cependant acquis suffisamment d'expérience pour prendre confiance en moi et commencer à me détacher du centre. Cela m'a permis de prendre l'initiative de travailler à mon compte en parallèle de mon poste à Berlitz. Lorsque je me suis installée en France de façon définitive, mon réseau d'élèves était suffisamment développé pour que je décide de continuer à travailler à mon compte, notamment grâce à l'absence de contrainte géographique qui me permettait de m'adresser à des publics de zones très différentes. Je me suis donc inscrite en tant qu'auto-entrepreneuse, et ai commencé à mieux structurer mon travail. Le régime d'auto-entrepreneur est créé en 2008 par la loi de modernisation de l'économie, dont l'objectif est de « lever les contraintes empêchant certains secteurs de se développer, de créer des emplois et de faire baisser les prix » (CEDEF, 2022). Il permet notamment « à toute personne physique, étudiant, salarié, demandeur d'emploi ou retraité, d'exercer très simplement une activité artisanale, commerciale ou indépendante sous forme individuelle » (CEDEF, 2022). Ce régime donne aux personnes souhaitant travailler à leur propre compte l'opportunité de lancer leur activité en bénéficiant de certains avantages, notamment un faible taux d'imposition par rapport à une entreprise classique. Cependant, l'auto-entrepreneur bénéficie difficilement, voire aucunement des avantages du salariat, puisqu'il ne peut pas toucher le chômage s'il cesse son activité, il cotise peu à la retraite, et bénéficie de très peu d'aide de la part de la sécurité sociale en cas d'arrêt maladie. L'objectif est donc de pousser l'auto-entrepreneur à créer une entreprise dès que son activité le lui permet.

La décision de travailler à mon compte a presque été une évidence, notamment car l'alternative offrait principalement « des contrats précaires et un salaire plutôt maigre », comme le montrent les témoignages d'enseignants de FLE passés à leur compte (Patois, 2021). Bien que l'enseignement en tant qu'auto-entrepreneuse ne signifie pas travailler dans des conditions optimales, la majeure différence réside dans les perspectives d'avenir. Si, à court terme, la sécurité de l'emploi rassure – mais de moins en moins puisqu'il devient difficile d'être embauché pour des contrats de longue durée – les opportunités à long terme peuvent être plus intéressantes si l'on travaille seul. Cela demande bien évidemment un investissement colossal de temps et d'énergie, et une persévérance sur une très longue durée dont il n'est pas toujours

aisé de faire preuve. Il faut également savoir s'entourer de collègues, qu'ils travaillent à leur compte ou non, pour être en constante discussion avec des personnes de la même profession.

Une autre difficulté, lorsque l'on travaille à son compte et que le réseau ne permet pas de constituer de groupe, est le manque de littérature concernant les cours particuliers. En effet, les cours individuels sont souvent perçus comme une activité supplémentaire, exercée par des étudiants avant de travailler dans leur domaine, ou en complément d'une activité principale. Les supports mis à disposition en ligne sont également destinés, pour la plupart, à des groupes, et doivent être largement adaptés pour des cours particuliers. Il s'agit pourtant de la plupart des cours – voire de la totalité – que les enseignants de FLE en début d'activité sont en mesure de proposer. Cela contribue à cet isolement évoqué précédemment, et peut entraver la légitimité ressentie par l'enseignant : il peut être décourageant, voire dévalorisant, de voir sa situation si peu évoquée dans la littérature, et les supports proposés si limités.

En ce qui me concerne, constatant que mon réseau de bouche à oreille s'élargissait, j'ai donc pris la décision de m'engager dans cette voie. J'ai investi dans la création d'un site internet, et ai commencé à publier du contenu afin de créer une vitrine virtuelle à travers les réseaux sociaux principaux, c'est-à-dire LinkedIn, Facebook et Instagram. M'étant inscrite entre-temps en Master FLE Parcours PLEEN, cette étape m'a semblée relativement naturelle et logique, car je commençais à devenir plus à l'aise avec l'intégration progressive de TICE dans ma pratique didactique. Cette période a été décisive dans ma progression professionnelle, et j'ai pu pleinement exploiter certains aspects explorés en cours de Master, tant dans ma pratique auprès de mes apprenants que dans l'aspect commercial et communicationnel de mon travail.

Comme mentionné précédemment, j'ai toujours pu m'adresser à des élèves de nombreux pays différents, ce qui me permet de ne pas être limitée géographiquement, et de pouvoir bénéficier d'un public large. N'étant pas certifiée, mes élèves résidant en France ne peuvent pas régler les cours par le biais du CPF (Compte Professionnel de Formation). À défaut de pouvoir passer par le CPF - car il est nécessaire d'être enregistrée au RNE (Registre National des Entreprises), ce qui n'est pas une possibilité en tant qu'auto-entrepreneuse – l'alternative serait de s'adresser directement à des entreprises pour qu'elles assurent le règlement des cours pour leurs employés. Cette option pourrait offrir davantage de visibilité, de sécurité et de stabilité, puisque ma principale « publicité » actuelle - mon site internet demeurant très récent et bénéficiant de peu de référencement - est le bouche-à-oreille, qui certes est efficace, mais limite les possibilités de

croissance de mon activité. Travailler à mon compte, dans un domaine aussi précaire que le FLE, me permet de mieux me rémunérer par rapport à un emploi dans un institut ou une école de langue, mais cela exige évidemment un investissement important en termes de temps et d'énergie, afin d'arriver à une certaine rentabilité. Comme nous l'avons déjà évoqué, c'est un travail assez solitaire, mais je renvoie parfois des élèves vers des collègues lorsque mon emploi du temps ne me permet pas d'accepter de nouveaux apprenants, ce qui me donne l'opportunité de communiquer régulièrement avec eux.

3. Constats

a) Difficultés liées au cours en visioconférence

Le passage du présentiel au virtuel a représenté pour moi de nombreux avantages, mais m'a également donné de nouvelles difficultés auxquelles il a fallu faire face. Paradoxalement, alors que de nombreuses personnes ont moins travaillé – voire cessé de travailler – lors des blocages de routes puis des confinements liés à la pandémie, ma quantité de travail a considérablement augmenté, car, mes élèves disposant de beaucoup de temps libres, nombre d'entre eux ont décidé de prendre plus d'heures de cours chaque semaine. Cette évolution était évidemment positive, mais a exigé une organisation minutieuse de mon temps, ce qui dans un premier temps n'a pas été aisé.

Ce sont toutefois les difficultés liées à la classe virtuelle qui nous intéressent ici. En effet, aucun élément ne m'ayant été donné sur la restructuration de mon cours afin de m'adapter à ce nouveau format, j'ai au départ ressenti une certaine frustration, et de l'inconfort, en transposant simplement le cours habituel sur Zoom. J'étais cependant consciente de l'investissement colossal que cela représenterait de remodeler mes cours pour les adapter, et je ne disposais pas du temps nécessaire pour ce faire. La difficulté ici est que, une fois le cours modifié, l'enseignant s'engage et peut difficilement revenir en arrière. Il faut donc mobiliser l'énergie pour un travail de longue haleine, et se livrer préalablement à un travail conséquent de préparation et de scénarisation. Ne disposant ni de la formation, ni du temps, ni des outils pour ce faire, ces constats sont restés au stade de réflexions, lesquelles ont finalement abouti à ma décision de m'inscrire en Master.

En intégrant progressivement les TICE à mes cours, j'ai constaté que ces outils engageaient bien plus l'élève dans son apprentissage, et dynamisaient le cours de manière non-négligeable.

La question quotidienne était de savoir si le temps investi dans la préparation du matériel serait proportionnel à l'usage que j'allais en faire : allais-je pouvoir le réutiliser ultérieurement ? De plus, l'intérêt pédagogique de l'activité était-il réel ? Par ailleurs, il existe toujours un risque d'être confronté à une situation dans laquelle un élève ne serait pas capable d'utiliser ces outils. Cela peut porter atteinte au bon déroulement du cours, de surcroît lorsqu'il s'agit d'un cours en groupe. J'ai donc gardé tous ces aspects à l'esprit en développant mon livrable, en choisissant de préparer des activités à la fois variées, notamment sur le tableau collaboratif Canva qui offre une multitude de possibilités – si tant est que l'on se montre créatif – mais aussi faciles à mettre en place et à transformer pour les cours ultérieurs, et accessibles pour les élèves.

b) Interrogations soulevées

Je me suis donc posé de nombreuses questions sur ma pratique, sans pour autant toujours parvenir à la modifier. En effet, et de surcroît lorsque j'ai commencé à enseigner à distance en 2019, j'ai constaté que je n'avais pas nécessairement besoin d'opérer un changement majeur dans mes préparations. Dès lors que les supports existent en format virtuel, il peut être tentant de conserver sa manière d'enseigner, et de se contenter de remplacer le tableau blanc par un tableau virtuel. En quoi les interactions entre enseignant et apprenants sont-elles affectées par ce basculement majeur ? Quels autres changements sont-ils à observer dans une telle modification des circonstances de l'enseignement ?

Comme évoqué précédemment, mes réflexions concernant les interactions entre enseignant et apprenants m'ont poussée à m'interroger également au sujet des interactions entre les apprenants. En présentiel, ils communiquent surtout en dehors du cadre du cours – en arrivant, à la pause, en quittant la salle de classe – et il n'est pas toujours aisé de les pousser à interagir pendant la séance. En classe virtuelle, ces interactions sont-elles également ou encore plus difficile à provoquer ? Existe-t-il un moyen de compenser les interactions en dehors de la classe qui disparaissent alors totalement ? J'ai en effet réalisé - peut-être car j'ai longtemps été apprenante de langues étrangères moi-même - que ce problème me semblait le plus compliqué à pallier.

À l'issue de quelques années de pratique, j'ai senti que j'avais acquis suffisamment de maturité pour tirer pleinement profit d'un parcours en études supérieures me permettant notamment de mieux cadrer ces interrogations et difficultés. J'avais cependant besoin de flexibilité pour

poursuivre mon activité professionnelle, il a donc semblé évident que, mon but étant de progresser dans mes pratiques professionnelles dans le cadre de la classe virtuelle, il serait judicieux de rejoindre un parcours distanciel. C'est ainsi que je me retrouve moi-même dans la posture d'apprenante à distance, tout en continuant à proposer des classes virtuelles à mes propres élèves. J'ai donc l'opportunité de m'intéresser de plus près à la place de l'apprenant et à la notion de distance dans le cadre de la didactique des langues, à l'interaction entre les différents acteurs de la classe, et surtout de transposer toutes ces notions à la classe virtuelle, sujet très actuel depuis la pandémie et encore trop peu exploré. En premier lieu, afin de contextualiser ces notions, établissons un historique de la formation à distance et rappelons quelques définitions.

II. État de l'art

1. Cours en visioconférence

a) Historique de la formation à distance et définitions

Initialement propre au secteur privé, la formation à distance trouve son origine à Londres, lorsqu'Isaac Pitman, inventeur de la sténographie, lance en 1840 des cours d'enseignement par correspondance, et exploite « cette activité sur une base commerciale » (Henri, 2010 : 159), au moment de la généralisation du timbre-poste en Angleterre. Durant la seconde moitié du XIXe siècle, l'Allemagne emboîte le pas à l'Angleterre en développant à son tour les cours par correspondance, puis la France à partir des années 1870. Lors des deux premières décennies du XXe siècle, ce mode d'enseignement commence à s'adresser également aux enfants, et passe dans le domaine public, notamment en Amérique du Nord et en Australie. En 1939, le début de la Seconde Guerre mondiale pousse la France à mettre en place un service de scolarisation par correspondance accompagné d'émissions radiophoniques pour les enfants du Nord et de l'Est déplacés, « l'ancêtre de notre actuel Centre National d'Enseignement à Distance » (Jacquinot, 55 : 1993). À l'issue de la guerre, durant les Trente Glorieuses, la France connaît une forte industrialisation, menant à une demande grandissante de formation pour adultes. En parallèle de cela, de plus en plus de foyers s'équipent d'un poste de radio, puis de télévision. Ces facteurs contribuent à un recours accru à la formation à distance, qui inclut de plus en plus de supports radiophoniques et audio-visuels. L'enseignement à distance permet ainsi de donner accès à l'éducation aux personnes isolées ou exclues, tels que les déplacés durant la guerre, mais aussi les détenus, comme ce fut le cas de Nelson Mandela, ou encore de Robert Mugabe, qui poursuivirent leurs études lors de leurs années d'emprisonnement et purent obtenir leurs diplômes alors qu'ils ne pouvaient se rendre à l'université.

Puis, dès les années 1970, « les premières expériences pédagogiques recourant à l'ordinateur dans le secondaire sont conduites [...] par quelques pionniers animés d'une passion pour la pédagogie et l'informatique » (Guichon, 2012 : 27). Cette époque voit également « la création d'universités à distance par les gouvernements d'un très grand nombre de pays. C'est l'explosion de la formation à distance de masse » (Henri, 2010 : 159).

Dans les années 1990, Internet devient le « vecteur privilégié pour toutes les actions de formation à distance » (Glikman, 2002 : 41), et l'Amérique du Nord investit largement dans le domaine, avant d'être suivie par l'Europe à partir des années 2000. En effet, « la diffusion des

outils informatiques ainsi que l'apparition d'Internet vont accroître l'intérêt des enseignants pour le potentiel de ces outils pour l'apprentissage des langues » (Guichon, 2012 : 29). En 2004, le C2i2e (certificat informatique et Internet pour l'enseignement) est d'ailleurs « mis en place afin de développer chez les enseignants des connaissances liées aux enjeux des TIC [Technologies de l'information et de la communication] pour l'éducation et des compétences pour les utiliser » (Guichon, 2012 : 31), bien qu'il ne soit pas obligatoire. Les TIC occupent au fil des ans une place de plus en plus importante au niveau institutionnel, et en 2010, leur maîtrise devient obligatoire dans la formation des maîtres en IUFM.

Au cours de ces évolutions de l'enseignement à distance et de l'emploi des TIC, de nombreuses appellations (désignant parfois le même mode d'enseignement) ont fleuri, dont nous mentionnerons ici les principales. Comme cela a été évoqué précédemment, le plus ancien ancêtre de la classe virtuelle est donc le cours par correspondance, à savoir le recours au courrier postal pour procéder aux échanges entre l'apprenant, ses enseignants et l'institution. Plusieurs dénominations relativement générales désignent ensuite les diverses formes de cours qui ne se déroulent pas en présentiel, à l'instar de l'EAD (enseignement à distance), également appelé télé-enseignement, ainsi que la FAD (formation à distance), plus spécifiquement employée au Québec, ou encore la téléformation. On emploie également l'expression FOAD (formation ouverte et à distance), qui, elle, désigne un mode d'enseignement à distance plus flexible, qu'il s'agisse de la durée, du rythme ou de la fréquence. Le terme anglais de e-learning (parfois traduit par e-formation) concerne « les FOAD caractérisées par le recours aux réseaux pour tout ou partie des activités d'enseignement [et] d'apprentissage » (Glikman, 2002 : 57). La formation hybride, quant à elle, fait référence à la combinaison entre les cours en présentiel et ceux à distance. Cette forme d'enseignement a été fréquemment utilisée dans les établissements du secondaire lors des confinements successifs liés à la pandémie en 2020 et 2021. Nissen nous propose une définition de la formation hybride spécifique à la didactique des langues :

La formation hybride en langues [...] correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. [Elle] fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. (Nissen, 2019 : 35).

b) La classe virtuelle

Cependant, c'est la classe virtuelle, parfois appelée classe en visioconférence, qui nous intéresse dans le cadre de nos recherches. La classe virtuelle « appelée aussi webinaire est une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet à des personnes d'établir des échanges synchrones pouvant utiliser l'image, le son et le texte » (Ferone & Lavenka, 2015 : 2). Cela étant, un webinaire désignant plutôt un séminaire en ligne, le terme n'est pas adapté ici puisque nous nous intéressons à la classe virtuelle dans le cadre de cours de langue. Cela implique que, dans la mesure du possible et selon les niveaux, le temps de parole soit plus ou moins équitable voire plus important chez les apprenants que chez l'enseignant. La différence fondamentale entre le cours de langue en présentiel et en classe virtuelle est qu'il se déroule par l'intermédiaire d'un logiciel tel que Zoom ou BBB, à l'aide d'un appareil électronique (ordinateur, tablette ou smartphone). Généralement, chaque acteur du cours se trouve en un lieu distinct des autres, mais le déroulé est sensiblement le même, et les cours ont lieu à heure fixe comme en présentiel.

Le passage du présentiel, c'est-à-dire qui « réunit, en un même lieu et en même temps, les enseignés et les enseignants » (Jacquinot, 1993 : 56), au virtuel, peut affecter le cours à différents niveaux, qu'il s'agisse de problèmes techniques (connexion défectueuse, difficultés dans l'utilisation des logiciels de la part de l'enseignant ou de l'apprenant), de difficultés de préparation (l'enseignant doit passer des supports manuscrits et physiques à des supports virtuels, y compris des sites et logiciels qu'il doit découvrir parfois seul), ou de problèmes d'interaction (aisance de l'enseignant et des apprenants à communiquer par caméra interposée, à utiliser le chat, le tableau blanc).

Avant d'évoquer ces difficultés plus en détail, il est fondamental de remarquer que, bien que la formation à distance évolue et soit de plus en plus utilisée depuis les années 1970, elle reste généralement propre à certaines universités ou à des dispositifs qui y sont exclusivement consacrés, et ne fait pas vraiment partie des préoccupations habituelles d'un enseignant de FLE en parcours « classique » se prédestinant à travailler dans un centre de langues, un institut, une UPE2A, ou encore à son compte. Cela étant, les confinements successifs obligent – brutalement, certes – de nombreux enseignants de FLE à se lancer dans l'enseignement à distance, la classe virtuelle étant naturellement privilégiée afin que les apprenants aient l'opportunité de pratiquer l'expression orale. Cela se déroule souvent de manière relativement

désorganisée et improvisée, alors que la préparation d'une classe virtuelle implique en théorie « la participation de plusieurs collaborateurs » (Henri, 2010 : 160) et demande une importante organisation. Cette idée que l'on retrouve souvent est d'ailleurs peu réaliste en dehors de cadres institutionnels particulièrement organisés. La réalité est que l'enseignant doit à la fois concevoir, préparer et donner sa classe virtuelle. Cela est donc particulièrement difficile lors des confinements, puisque l'enseignant se retrouve seul face à l'inconnu, et, étant plus ou moins à l'aise en informatique, doit s'adapter du jour au lendemain à ce nouveau mode d'enseignement. Cependant, les difficultés liées au passage à la classe virtuelle semblent surmontables grâce, d'une part, à une formation complète. Cela n'est pas toujours accessible, et pourtant primordial puisque « la formation des enseignants exige l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles dans l'usage des TICE » (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) dans un contexte où « une redéfinition du rôle des acteurs du système éducatif » (Lancien, 2016 : 1) se révèle essentielle. L'expérience, d'autre part, permet de s'approprier ce mode d'enseignement relativement nouveau, mais aussi de s'approprier la distance qui s'impose entre enseignant et apprenant.

c) Distance

Jacquinet distingue plusieurs types de distance à apprivoiser : « La distance est à la fois spatiale, temporelle, mais aussi technologique, psychosociale et socio-économique » (Jacquinet, 1993 : 57). Elle mentionne en premier lieu la distance spatiale, liée à l'impossibilité de se déplacer, ou au désir de rester chez soi pour toutes sortes de raisons. La distance temporelle fait elle référence à la liberté pour l'apprenant de suivre le cours au moment où il le souhaite, plutôt que de devoir s'en tenir à un horaire fixe. Elle nous concerne moins ici, puisque les classes virtuelles sont synchrones, bien que les cours soient enregistrés et mis à disposition des absents étant donné que, comme le fait remarquer Claude Potvin, « chaque établissement d'enseignement qui offre de la formation à distance se doit de définir les paramètres qui garantissent à l'étudiant à distance toute la flexibilité attendue » (Potvin, 2011 : 5). Jacquinet évoque ensuite la distance technologique, c'est-à-dire l'accessibilité ou non du matériel. En effet, en fonction du rapport de l'apprenant à la technologie et du matériel dont il dispose, il aura un accès plus ou moins aisé à la classe virtuelle, ce dont nous avons pris compte en élaborant le livrable, en proposant des activités donc l'explication et la démonstration sont faciles en ligne, tout en demeurant ludiques et stimulantes. L'avantage dans l'utilisation des

TICE est que copier un document est très simple et rapide, et l'on peut donc multiplier les supports pour les modifier et les adapter : un élève très à l'aise en technologie appréciera davantage une activité plus complexe de ce point de vue et se sentira davantage stimulé. Cela n'implique pas nécessairement pour l'enseignant de consacrer beaucoup de temps à l'adaptation du support pour cet élève, et encourage donc la flexibilité dans les préparations.

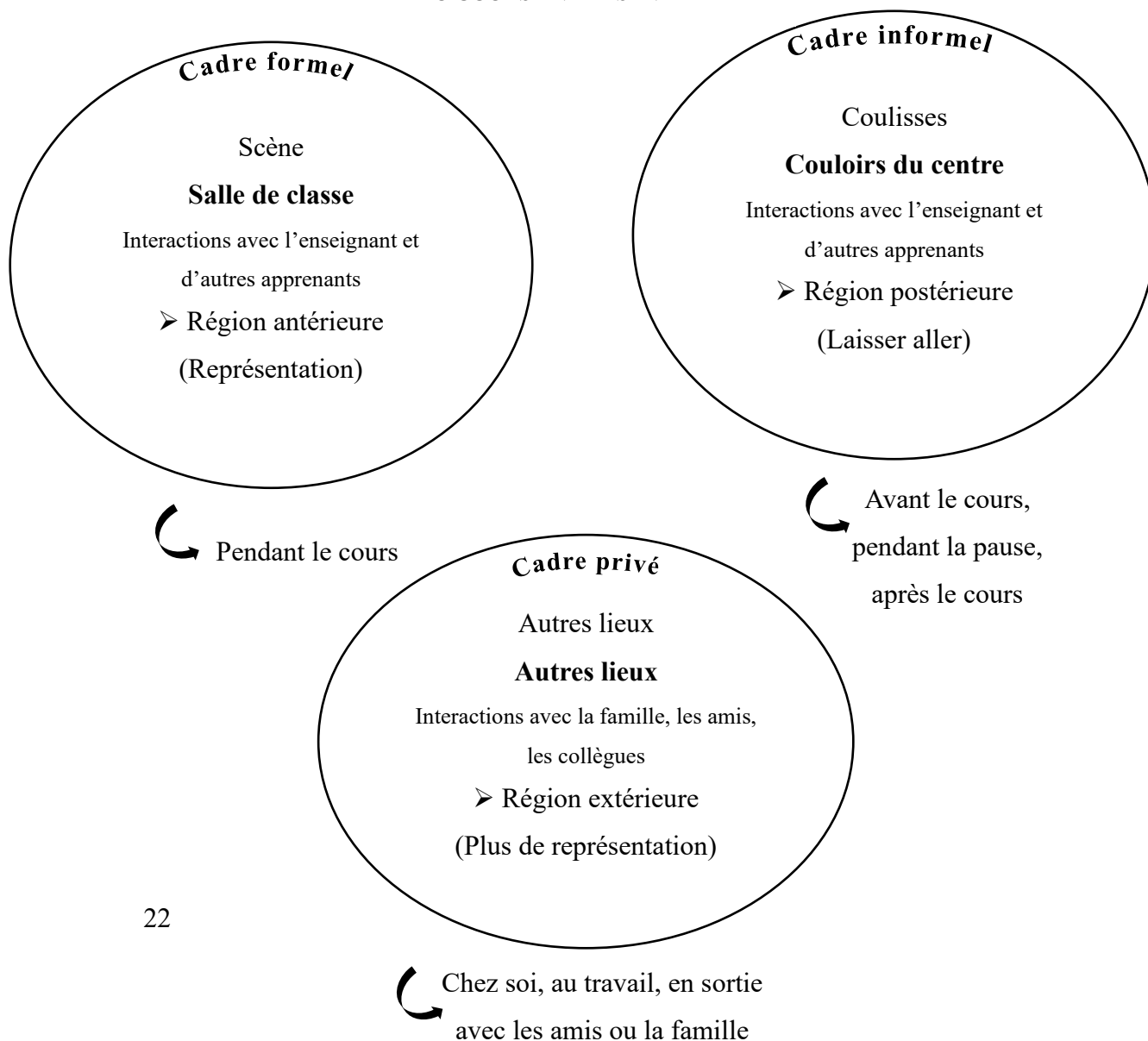
Jacquinet indique par ailleurs que la distance peut être socio-culturelle et socio-économique, distance dont elle considère qu'elle peut être atténuée grâce à la FAD qui permet « à des exclus du système scolaire [...] de reprendre un cursus de formation » (Jacquinet, 1993 : 58). Jacquinet termine par la distance la plus importante à notre sens, à savoir la distance pédagogique, soulignant en premier lieu que « la présence physique de l'enseignant n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute » (Jacquinet, 1993 : 60), idée reprise par Blandin qui affirme que l'on « peut tout à fait être en présence physiquement de quelqu'un qui est absent, parce que son esprit vaque à d'autres occupations » (Blandin, 2004 : 363). Macedo-Rouet, nous rapportant les propos de Moore concernant la distance de transaction, définie comme un « espace psychologique et communicationnel entre enseignants et apprenants » (Moore, 1993 : 22) explique que « plus la structure du cours est souple et plus il y a de dialogue entre enseignants et apprenants, moindre est la distance de transaction » (Macedo-Rouet, 2009 : 66).

La distance est donc un facteur à prendre en considération, dans le cadre d'une classe virtuelle tout comme dans celui d'une classe en présentiel, bien que l'on se pose la question dans une moindre mesure dans le second cas. Au-delà de la distance spatiale, que le terme nous évoque en premier lieu, la distance concerne également les différences psychosociales et socio-économiques entre les participants – apprenants et enseignants – que l'enseignant devra prendre en considération en plus de la distance géographique. En réalité, la distance pédagogique est parfois moins importante dans le cadre de classes virtuelles, car l'absence de cadre physique officiel (on peut, en théorie, donner ou suivre le cours depuis son lit) peut donner lieu à davantage de familiarité entre l'enseignant et l'apprenant ; dans certains cas, la distance physique réduit donc paradoxalement la distance pédagogique. Le sociologue Erving Goffman, qui a consacré ses recherches à l'analyse des interactions, s'est intéressé dans ses travaux à la notion de distance, notamment dans ses ouvrages *Les rites d'interaction* et *La mise en scène de la vie quotidienne*, ce que Bernard Blandin a par la suite transposé à la classe virtuelle. Goffman traite des formes que prennent nos interactions, et met en avant le fait qu'elles sont ritualisées,

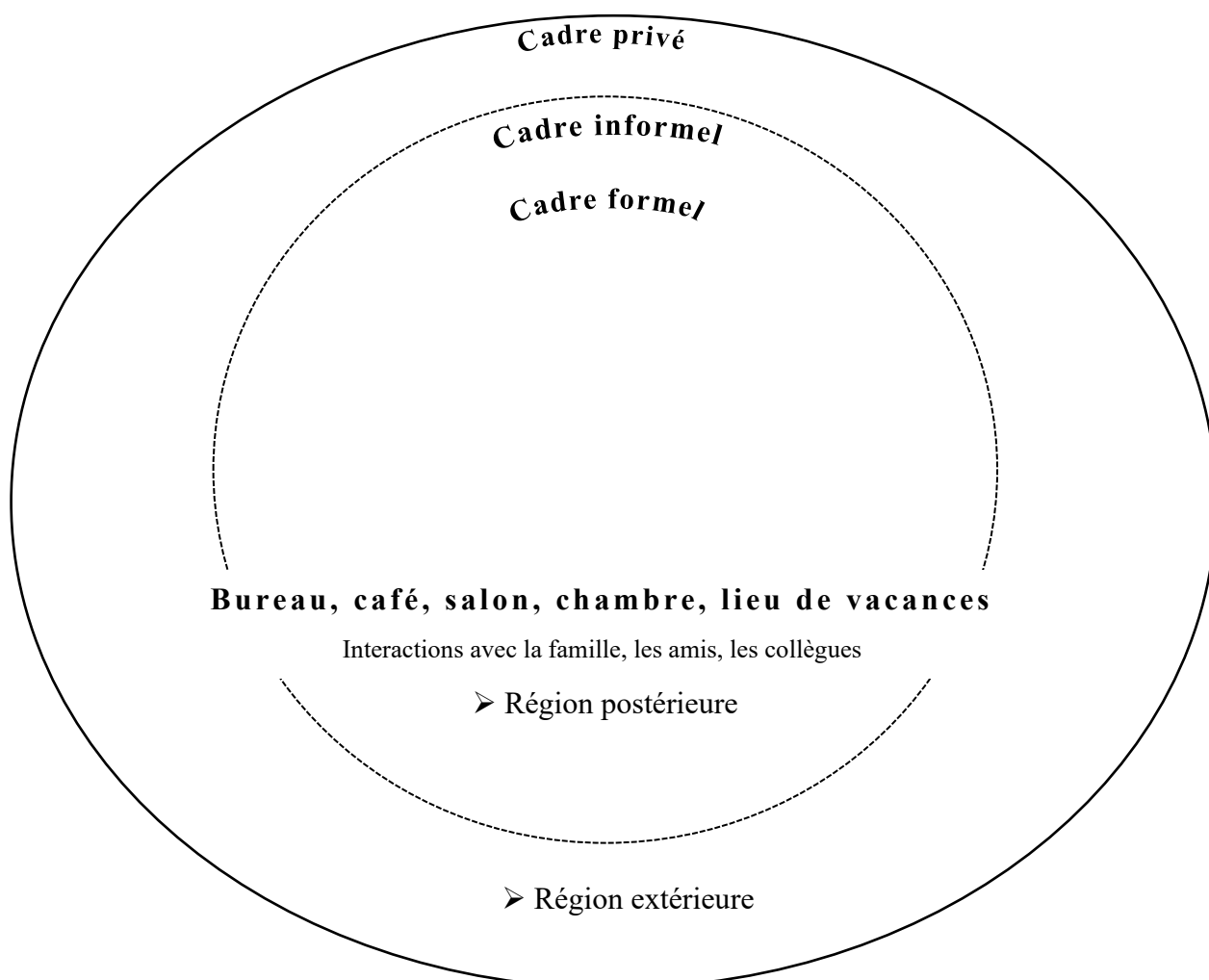
et suivent des règles attribuant un rôle précis à chaque acteur qui y participe. La sociologie interactionniste de Goffman, en analysant les relations interpersonnelles, permet notamment de s'interroger sur la notion de distance, et nous éclaire sur cette idée selon laquelle la distance physique peut réduire la distance pédagogique. En effet, il distingue dans l'interaction trois régions qui, appliquées à la classe virtuelle, seraient les suivantes : la région antérieure, c'est-à-dire la classe virtuelle en elle-même, espace virtuel partagé par l'enseignant et les apprenants, dans laquelle les différents acteurs s'efforcent de contrôler l'image qu'ils renvoient ; la région postérieure – ou coulisses – qui est le lieu physique où se trouve chacun des individus présents dans la classe virtuelle (bureau, chambre, salon, espace de travail partagé...), où l'on peut lâcher prise, et ne plus être dans la représentation ; et enfin la région extérieure, qui rassemble tous les lieux n'ayant pas de rapport avec la classe virtuelle (rue, café, maison d'un ami...) (Goffman, 1973 : 5)

RÉGIONS DE GOFFMAN APPLIQUÉES

AU COURS EN PRÉSENTIEL



**RÉGIONS DE GOFFMAN APPLIQUÉES
À LA CLASSE VIRTUELLE**



On constate donc qu'il n'y a plus de séparation nette entre la région antérieure et les deux autres régions : par le biais de la classe virtuelle, la région antérieure se trouve même enchâssée *dans* la région extérieure, avec laquelle se confond la région postérieure. Les acteurs de la classe, lorsqu'ils sont « sur scène », dans la représentation, c'est-à-dire en cours, se trouvent également, non pas dans les coulisses, région intermédiaire, mais à l'extérieur, c'est-à-dire dans la région qui en théorie n'est plus en lien avec la scène, la représentation. Cela affecte inévitablement la nature de l'interaction entre les différents acteurs de la classe virtuelle (nous reviendrons ultérieurement aux rites d'interaction de Goffman de manière plus détaillée). Il arrive d'ailleurs parfois que les acteurs de la région extérieure s'immiscent dans la région antérieure – enfants

qui entrent dans l'espace consacré aux réunions Zoom, impossibilité de s'isoler dans la maison, voisin qui sonne à la porte, serveur qui demande si on désire autre chose.

De plus, chaque acteur de la classe virtuelle ayant ses repères propres, notamment spatio-temporels – bien que parfois, plusieurs individus se trouvent dans la même ville et sur le même fuseau horaire – il est nécessaire pour l'enseignant de penser à poser des repères objectifs d'entrée de jeu, de « faire converger les représentations afin d'établir un cadre commun d'interprétation » (Blandin, 2004 : 377) pour éviter tout quiproquo. Cela se traduit à nouveau, comme précisé dans le livrable, par l'envoi dans le courriel initial de l'horaire du cours en précisant le fuseau horaire auquel on se réfère, voire, si cela est faisable, de préciser l'heure à laquelle cela correspond dans le fuseau horaire de chaque élève. Cela implique également de rester vigilant lors des changements d'heure, qui, de notre expérience personnelle, peuvent se révéler plus compliqués qu'il n'y paraît puisque certains cours peuvent soudainement se superposer et le travail administratif inhérent à l'emploi du temps peut poser des difficultés. L'enseignant peut anticiper ces détails dès les premières fois où cela se présente, ou apprendre de ses erreurs comme ce fut notre cas.

d) Le rôle de l'enseignant et son évolution dans la classe virtuelle

Le statut de l'enseignant évolue également du fait de l'autonomie plus importante dont bénéficient les apprenants, en raison d'un accès beaucoup plus aisé à toutes sortes de données grâce à internet. Alors qu'auparavant, l'enseignant gardait un certain contrôle sur le déroulement du cours, il peut désormais se trouver plus fréquemment confronté à des situations à l'initiative de l'apprenant. En effet, si celui-ci, en quelques clics, découvre une nouvelle information en lien avec ce qui se dit durant le cours, et interroge l'enseignant à propos d'un point non compris, l'enseignant devra rapidement s'adapter, ou sera confronté à ses limites. La classe virtuelle devient alors plus aisément un espace de dialogue symétrique, à l'inverse du cours transmissif asymétrique autrement de rigueur. Francine Cicurel, linguiste française, a mené des travaux sur l'action de transmission dans le cadre de l'enseignement, et elle s'est penchée plus spécifiquement sur la question des interactions en didactique des langues dans son ouvrage *Les interactions en classe de langue* (2011). Elle décrit l'enseignement d'une langue étrangère comme une « suite d'échanges verbaux constitués par alternance de tours de parole des co-actants » (Cicurel, 2011 : 10). Elle affirme également que « la place de l'enseignant est topographiquement identifiable dans l'interaction », et qu'il est « impossible de ne pas

reconnaître au premier coup d'œil, dans n'importe quel endroit du monde, *une classe* » (Cicurel, 2011 : 20 et 28), deux affirmations qui perdent, dans une certaine mesure, leur véracité dans le cadre d'une classe virtuelle. En effet, bien que l'enseignant reste en contrôle de la situation, il devient moins facilement identifiable parmi les autres participants. Certes, il est responsable de l'écran et de la gestion de la parole, mais à présent, sur des outils tels que Zoom, c'est celui qui prend la parole qui est mis au premier plan en occupant l'écran principal, ce qui contribue à atténuer l'asymétrie entre l'enseignant et les apprenants : il ne va plus nécessairement de soi que « l'enseignant occupe le pôle supérieur » (Courtyllon, 2006 : 64). Bien que l'on désigne souvent les classes virtuelles par l'expression « enseignement à distance », cette distance est peut-être, comme l'identifie Blandin, un sentiment, une construction mentale, au même titre que la présence (Blandin, 2004 : 363).

Blandin souligne d'ailleurs que les apprenants et leurs enseignants peuvent entretenir « des relations de proximité et d'intimité plus grandes que s'ils s'étaient trouvés dans une situation traditionnelle de face à face en amphithéâtre » (Blandin, 2004 : 358). Cicurel affirme que « le contexte d'apprentissage [génère] la construction d'une interaction d'un type particulier [...] » (Cicurel, 2011 : 11), en soulignant qu'une partie des interactions dans le cadre de la classe de langue est « proche de la conversation ordinaire dans laquelle il existe une plus grande liberté de prise de parole » (Cicurel, 2011 : 12). Elle montre ainsi l'importance des interactions, avec l'enseignant certes, mais l'on peut également ajouter que ces interactions avec les pairs sont primordiales. Cicurel souligne que les interactions entre apprenants dans le cadre de la classe de langue ne sont pas naturelles et sont généralement initiées par l'enseignant :

Une interaction entre apprenants peut exister. Le plus souvent elle n'est pas directe et passe par une parole ou un ordre de l'enseignant. On peut parler ici d'*interaction indirecte* car le participant entend ce qui vient de se passer et réagit non seulement à la parole du professeur mais aussi à celle de l'apprenant (Cicurel, 2011 : 13).

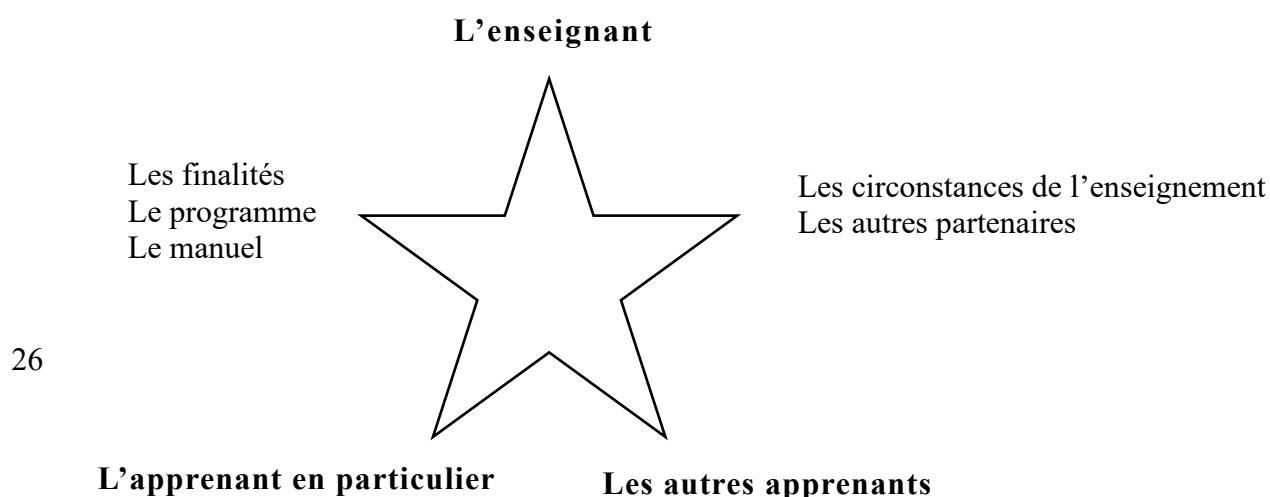
Cela indique que dans le cadre d'une classe en présentiel, l'enseignant doit déjà accorder une attention particulière à ces interactions s'il souhaite les encourager. Les travaux de Cicurel représentent donc un fondement indispensable à partir duquel mener une réflexion sur ces interactions dans le cadre de la classe virtuelle, fondement sur lequel Guichon s'appuie pour mener à son tour ses recherches dans son ouvrage *Enseigner l'oral en ligne* (2012).

2. Apprenant et interaction

a) Apprenant

Le terme d'apprenant nous vient de l'anglais *learner* et son usage a débuté dans les années 1970 (Cuq, 2003 : 20) ; avant cela, on utilisait généralement le terme d'élève. Alex Boulton souligne le sens peu flatteur que revêt le terme d'élève, renvoyant à l'idée que, désigné ainsi, il « se fait élever comme du bétail ». Il est certain que la relation avec l'enseignant, selon le modèle classique de transmission de savoirs, est asymétrique. C'est précisément l'évolution de cette relation, par le changement du rôle donné à l'apprenant, qui a abouti à une modification terminologique. De fait, tout comme le terme d'*enseignant*, celui d'*apprenant* est un participe actif, ce qui accorde plus volontiers à l'apprenant la place qui lui est octroyée dans le cadre de la perspective actionnelle : il est « *acteur social* », doit « accomplir des tâches » dans un « domaine d'*action* » spécifique, il doit participer à des « *activités langagières* » (CECRL, 2001 : 15). Tous ces termes dérivés de l'action indiquent clairement que l'on passe de l'élève, qui reçoit le savoir, à l'apprenant, qui agit pour apprendre : « il se prend en main et compte aujourd'hui sur lui-même pour apprendre. Il n'attend pas tout de l'enseignant, il attend simplement son aide pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixés » (Tagliante, 2006 : 26).

Le terme d'élève – toujours en usage à l'école primaire – est d'autant moins pertinent dans le domaine du FLE que les publics sont « beaucoup plus variés en didactique des langues étrangères, qui dépasse largement le cadre scolaire » (Defays & Deltour, 2003 : 15). L'évolution de la place de l'apprenant et des méthodes communicatives dans le cours de langue implique également que l'enseignant se recentre sur le « profil psychologique, les habitudes d'apprentissage, [et les] stratégies cognitives » de l'apprenant, dans un contexte où « la partie se joue de nouveau à trois, sans compter les finalités et les circonstances de l'enseignement » (Defays & Deltour, 2003 : 93). Defays et Deltour résument dans le schéma ci-dessous la configuration d'apprentissage en cours de langue.



L'enseignant doit en effet s'adapter aux différents profils d'apprenants constituant le groupe, afin de « tirer parti de personnalités et de relations humaines variées et variables » (Defays & Deltour, 2003 : 96). Cet aspect de la didactique gagnerait d'ailleurs à occuper une place plus importante dans la formation des enseignants, formation davantage axée sur les aspects didactiques liés à la langue et aux différents objectifs (tels que les objectifs pragmatiques ou linguistiques), mais évoquant peu les dynamiques d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, et entre les apprenants. Pourtant, le bon déroulé d'un cours de langue dépend fortement de la participation des apprenants, et l'enseignant est responsable de la transmission, mais également de l'animation, ou encore de la médiation dans ce cours à géométrie variable. L'enjeu majeur est donc de s'assurer que l'apprenant soit bien dans l'action, et ose – et désire – interagir avec l'enseignant, mais aussi avec ses pairs. En élaborant notre livrable, nous avons donc essentiellement gardé à l'esprit cette idée, afin de provoquer les interactions le plus fréquemment possible, et pour ce faire, de proposer des activités permettant de créer une atmosphère propice à la participation de chacun, notamment des activités en binômes et des jeux, lors desquels les apprenants ont pu développer une certaine complicité.

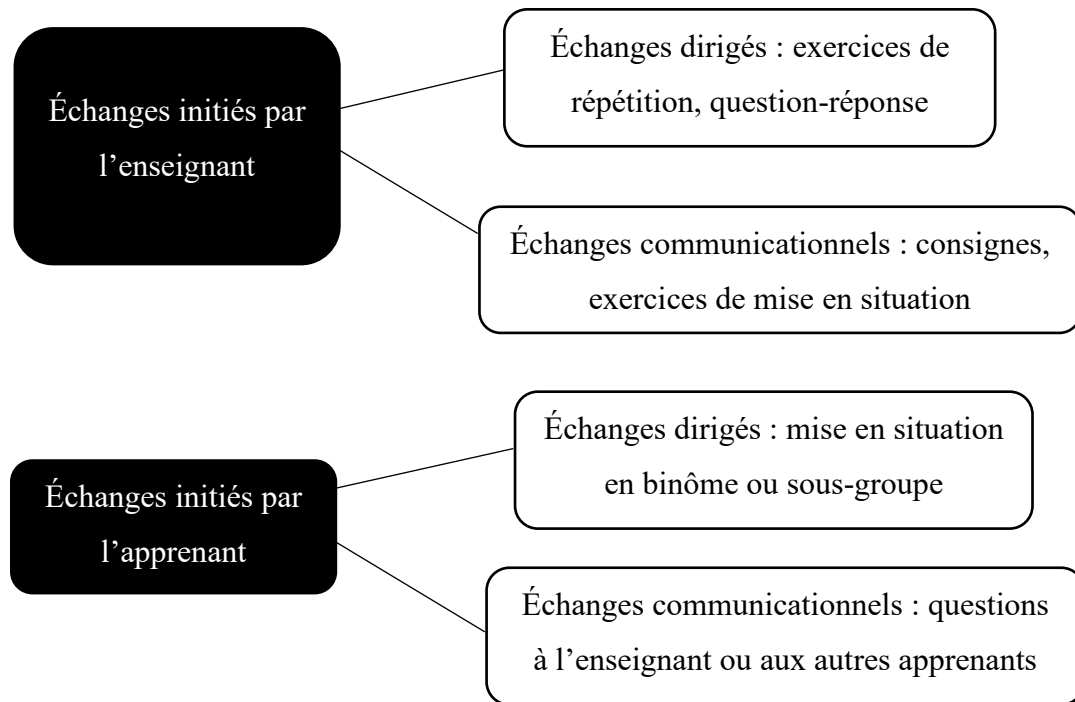
Soulignant l'importance de ces interactions, Francine Cicurel utilise d'ailleurs le terme d'*interactant* pour désigner les acteurs de la classe (Cicurel, 2002 : 3).

b) Interaction

La perspective actionnelle établissant que l'apprenant est un acteur social qui accomplit des tâches en agissant avec les autres, l'interaction entre apprenants s'inscrit pleinement dans cette méthodologie. De manière générale, l'interaction avec l'enseignant est très dirigée et codifiée, de surcroît chez les premiers niveaux : « le système d'alternance [...] met en exergue le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants ». (Cicurel, 2002 : 3). L'interaction entre apprenants est, elle, moins fréquente, et moins aisée à provoquer. On peut représenter ces interactions comme sur le schéma de la page 28.

Les échanges communicationnels initiés par les apprenants tendent à augmenter au fil des séances, en fonction de la place qu'ils parviennent à occuper au sein du groupe. Du fait que les échanges entre les participants sont assez artificiels et passent majoritairement par l'enseignant,

parvenir à susciter des interactions entre apprenants permet donc de leur donner un aspect un peu plus « naturel ».



Par ailleurs, pour un apprenant, multiplier les interlocuteurs contribue à gagner confiance en soi, qui plus est lorsque l'on parle à une personne du même niveau que soi. Cicurel souligne d'ailleurs le fait suivant :

Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. (Cicurel, 2002 : 3).

Cela correspond donc aux principes de la perspective actionnelle, et la classe – y compris virtuelle - ne peut devenir lieu socialisé que si l'on met en place les moyens nécessaires à cette fin : l'enseignant doit veiller à ce que les apprenants soient engagés « dans le dialogue entre les membres du groupe et qu'il y [ait] exposition discursive plurielle » (Cicurel, 2002 : 7), puisqu'en tant qu'activité « sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales » (Pekarek Doehler, 2000 : 5). En d'autres termes, afin de s'épanouir

dans son apprentissage et d'en tirer pleinement parti, l'apprenant doit d'une part interagir avec l'enseignant, et d'autre part avec les autres apprenants. Il incombe dès lors à l'enseignant d'instaurer une atmosphère ludique et bienveillante, afin que les apprenants se sentent à l'aise au sein du groupe : « la bonne ambiance [...] est une nécessité qui réclame toute l'attention de l'enseignant [...] pour que chacun trouve sa place » dans le groupe, car « la communication [...] dépend du bon fonctionnement du groupe des apprenants et des bonnes relations entre ses membres » (Defays & Deltour, 2003 : 111). Bien qu'il soit impossible de savoir si les apprenants s'entendent bien les uns avec les autres, l'enseignant peut – et doit – « prévoir des activités qui permettront aux apprenants [...] de se familiariser les uns aux autres et de jouer le rôle qui leur convient dans le groupe » (Defays & Deltour, 2003 : 111). Les interactions entre apprenants sont donc primordiales dans l'apprentissage de la langue, et, malgré les facteurs imprévisibles pouvant affecter ces interactions, l'enseignant doit être conscient du rôle primordial qu'il joue.

Ce rôle a d'ailleurs considérablement évolué au fil des méthodologies, et ainsi affecté les interactions entre les apprenants en classe de langue.

3. Interactions en classe de langue et intégration des TIC

a) Place de l'apprenant en classe de langue et méthodologies

La méthodologie traditionnelle, appliquée du XVIIIème siècle à la première moitié du XIXème siècle, dite *méthodologie de grammaire-traduction* (Puren, 1998 : 22), passe par la langue maternelle et s'appuie principalement sur la lecture et la traduction de textes littéraires. Dans cette méthodologie, « la composition écrite littéraire [...] s'impose comme le principal exercice scolaire » (Puren, 1998 : 26). L'apprenant demeure relativement passif dans son apprentissage ; il doit mémoriser des listes de vocabulaire classées par ordre alphabétique ou des phrases sorties de tout contexte thématique, tandis que l'expression orale reste au second plan, limitant considérablement l'interaction avec l'enseignant et les pairs.

La méthodologie directe apparaît au début du XXème siècle : « l'évolution des besoins sociaux [...] provoque l'apparition d'un nouvel objectif de maîtrise effective de la langue comme instrument de communication » (Puren, 1998 : 98). L'apprentissage ne passe plus par la langue maternelle : l'apprenant est invité à deviner, imiter, ou à retenir par la répétition. Il est donc plus actif que dans la méthodologie traditionnelle, et, du fait qu'il apprend par mimétisme,

est naturellement dans l'interaction avec l'enseignant, tandis que l'interaction avec les pairs demeure relativement moindre.

La méthodologie active, en usage des années 1920 aux années 1960, place davantage l'apprenant au centre de l'apprentissage. Elle part de situations concrètes pour inviter l'apprenant à s'exprimer, et se veut ouverte aux innovations techniques, ainsi qu'aux nouvelles technologies susceptibles de servir l'apprentissage. L'enseignant veille à diversifier ses procédés afin de stimuler l'attention de l'élève tout au long de son apprentissage. Comme son nom l'indique, l'apprenant est plus actif qu'avant, et l'enseignant se concentre sur ses besoins et intérêts, en veillant à ce qu'il prenne du plaisir à apprendre.

C'est ensuite la méthodologie audiovisuelle qui domine en France dans les années 1960 et 1970. Elle repose, comme son nom l'indique, sur le recours au son et à l'image. À l'instar de la méthodologie active, elle accorde une place importante à l'oral et part de situations concrètes du quotidien. Grâce aux supports audiovisuels, elle permet une pratique plus étendue de la production orale. Le principe fondamental de cette méthodologie est d'apprendre la langue étrangère dans une situation stimulée qui en justifie l'usage quotidien ; « elle donne la priorité à la langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés » (Besse, 1992 : 40).

L'approche communicative, mise en place à partir des années 1970, insiste sur le contexte d'utilisation de la langue (le statut et l'intention des interlocuteurs, la géographie) en réponse aux besoins langagiers de l'apprenant. Ce dernier est donc véritablement au centre de la situation d'apprentissage. « *La progression* de l'enseignement est déterminée en fonction du public auquel on s'adresse [...] on introduit ce qui est supposé correspondre prioritairement aux *besoins en L2* exprimés par les étudiants » (Besse, 1992 : 46). Le fait de centrer encore davantage le contenu enseigné sur les besoins de l'apprenant implique donc par défaut une interaction significative entre l'enseignant et l'apprenant.

Quant à la perspective actionnelle, elle invite l'apprenant « à devenir un acteur social qui devra agir avec les autres dans la société cible » (Alokla, 2018 : 1), et donne de l'importance à la co-construction du sens et à la dimension collective, afin que l'apprenant devienne un citoyen actif et solidaire. L'objectif de la perspective actionnelle est de passer « du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un agir avec les autres) » (Puren, 2004 : 20). La notion de *co-construction* met en évidence une nécessité d'interaction, non seulement avec l'enseignant, mais aussi avec les autres apprenants.

b) Évolution des interactions et de la place de l'apprenant

Les interactions et la place de l'apprenant dans la classe ont donc évolué au fil des méthodologies. Les interactions sont désormais très souvent axées sur la collaboration entre pairs. Janine Courtillon, docteure en linguistique appliquée à l'enseignement des langues, s'est spécialisée dans l'approche communicative et a beaucoup travaillé sur l'interaction entre élève et enseignant et entre les élèves eux-mêmes comme aspect fondamental de l'apprentissage. Elle nous explique l'intérêt de mettre la grammaire au service de la compréhension et de la production et non de l'enseigner comme une fin en soi, et de mettre l'accent sur la communication entre les différents acteurs du cours (enseignant et apprenants). Elle souligne d'ailleurs l'importance du travail en petits groupes : devant toute la classe, l'apprenant a peur d'être jugé par ses pairs, alors qu'à deux ou trois, « le réflexe s'installe vite d'aider et non de juger » (Courtillon, 2006 : 23). Une tâche effectuée en collaboration permet à l'apprentissage de se produire « socialement dans l'interaction et dans un effort continu pour maintenir une compréhension partagée du problème », et les apprenants « demeurent engagés dans une tâche *partagée* qui se construit et se poursuit *par* et *pour* le groupe » (Henri, 2010 : 171). Or l'enseignant peut facilement perdre cette pratique au sein de la classe virtuelle pour des raisons purement logistiques, pourtant facilement traitables. Il est néanmoins nécessaire qu'il prenne cette initiative car « la collaboration n'est pas innée chez les apprenants », et il incombe à l'enseignant d'intervenir pour « développer les habiletés cognitives et métacognitives [...] requises pour son bon fonctionnement » (Henri, 2010 : 172). Notre rapport à internet étant en constante évolution, le web nous permet désormais « d'entrer dans une logique d'acteur et d'introduire une logique de compétence, en offrant des espaces personnels d'apprentissage pour collecter, produire, analyser et partager avec d'autres » (Deschryver, 2010 : 189). C'est donc à l'enseignant de s'assurer qu'internet et ses outils sont mis au service de la collaboration entre apprenants.

Bernard Py considère lui que pour faire progresser l'apprenant, il faut le mobiliser « autour de trois pôles au moins : un système, une norme et une tâche » (Py, 1993 : 1). Le système renvoie à l'interlangue, c'est-à-dire les connaissances linguistiques propres à l'apprenant, qu'il construit progressivement et sur lesquelles il s'appuie lors de son apprentissage. La norme désigne « l'ensemble des pressions extérieures [linguistiques et sociales] qui s'exercent sur le système ». Quant à la tâche, elle fait référence à « toute activité communicative faisant appel à la langue cible ». Or l'apprenant met en relation ces trois pôles

lors de son apprentissage, et définit ainsi son identité. À partir de la mise en relation de ces trois pôles, Py propose trois profils d'apprenants. Celui qui accorde la priorité au système tend à explorer la langue qu'il voit comme un objet ludique et prend plaisir à se montrer créatif, sans trop se soucier de la conformité sociale. Py le définit comme un « *apprenant joyeux* ou *curieux* ». L'apprenant qui donne priorité à la norme est désireux de s'intégrer à la communauté des locuteurs dont il apprend la langue : il s'agit de l'*apprenant docile*. Quant à l'*apprenant efficace*, qui fait passer la tâche en priorité, il semble, comme décrit par Py, plus pragmatique que les deux précédents. Cela étant, Py fait remarquer que ces trois profils doivent être combinés ou alternés en fonction de la situation afin de rendre compte des évolutions et de la variabilité observées chez l'apprenant. Bien que les interactions entre apprenants diffèrent – voire s'amenuisent – dans le cadre de la classe virtuelle, ces profils demeurent certainement, d'où l'intérêt d'apprendre à les identifier.

En classe virtuelle, l'apprenant se trouvant dans une situation relativement nouvelle, il doit mettre en place des stratégies inédites pour projeter son image et interagir avec l'enseignant et les autres apprenants de façon efficace. En effet, « tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement » (Goffman, 1974 : 10). Goffman développe le concept de *face*, qu'il définit ainsi : « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 : 9). En d'autres termes, il s'agit de l'image que l'on essaie de renvoyer de nous-même lors d'interactions avec autrui, et s'il l'on se réfère à ce concept dans le contexte de la classe virtuelle, comme le propose Blandin, on réalise que l'apprenant doit apprendre à gérer cette *face* selon les nouveaux codes imposés par le cadre de l'enseignement à distance.

Le terme de *cadre* est d'ailleurs lui aussi utilisé par Goffman pour désigner la structure sociale et les attentes mutuelles encadrant une interaction donnée. Pour lui, ce terme renvoie à « la définition d'une situation construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements - du moins ceux qui ont un caractère social - et notre propre engagement subjectif. Le terme de cadre désigne ces éléments de base » (Goffman, 1991 : 19). Les apprenants doivent en effet composer en fonction des spécificités de la classe virtuelle, contraintes qui s'ajoutent aux difficultés inhérentes à un cours de langue. Cela implique notamment de s'adapter aux rituels d'interaction spécifiques à la plateforme en ligne utilisée, tels que les activités de groupe virtuelles, le chat, ou le partage d'écran. Blandin mentionne que « la distance modifierait la posture pédagogique des enseignants » (Blandin, 2004 : 359) mais il faut garder à l'esprit

qu'elle modifie également celle de l'apprenant. De plus, ce dernier apporte aux propos de Goffman une nuance ici primordiale : si Goffman définit l'interaction sociale comme une situation dans laquelle les individus « sont physiquement en présence [...] l'un de l'autre (Goffman, 1988 : 188), il évoque succinctement le fait que « toute personne vit dans un monde social qui l'amène à avoir des contacts, face à face ou médiatisés, avec les autres » (Goffman, 1974 : 9). Blandin souligne que malgré cet emploi du terme *médiatisé*, Goffman n'a pas exploré les interactions à distance (à l'époque par courrier ou téléphone) dans ses recherches, et s'emploie donc à le faire lui-même. Nous avons défini précédemment le terme de *distance*, nous pouvons à présent emprunter à Blandin sa définition de celui de *présence* : « il s'agit d'une participation consciente à la situation, qui s'accompagne du sentiment d'être partie prenante de l'action, même en retrait » (Blandin, 2004 : 364). Cette définition, qui n'implique aucunement l'idée de présence physique, s'applique parfaitement au cadre d'une classe virtuelle de FLE. On ne peut cependant nier que dans ce contexte, les interactions seront affectées, comme nous l'avons mentionné précédemment : en effet, la perte des repères institutionnels du modèle présentiel influe « sur le statut des acteurs et des lieux et sur les représentations que les acteurs s'en font, qui sont un des déterminants de la relation pédagogique » (Blandin, 2004 : 378). Une relation plus familière peut ainsi facilement s'installer entre les différents individus de la classe virtuelle, ce qui peut représenter un avantage non-négligeable, puisque, comme Janine Courtillon l'évoque régulièrement, les apprenants ressentent souvent « la crainte d'être jugé, la gêne, parfois la honte d'avoir à paraître ridicule parce qu'on va s'exprimer en faisant des fautes de langage » (Courtillon, 2006 : 25). Or, le cadre de la classe virtuelle pouvant être ressenti comme moins formel par les apprenants – qui suivent le cours en pyjama, ou pendant leurs vacances – il est parfois plus aisé pour l'enseignant d'instaurer une certaine confiance qui permettra aux apprenants de prendre de l'assurance.

Bien qu'il existe de plus en plus de recherches sur l'utilisation des technologies en éducation, il est important de souligner que « les technologies [ont] été expérimentées par les praticiens pionniers avant de faire l'objet de l'intérêt des chercheurs » (Charlier et Henri, 2010 : 11). Cela s'observe également dans les pratiques actuelles, où, comme nous l'avons déjà évoqué, de nombreux enseignants de FLE se sont vus passer du présentiel au virtuel sans bénéficier de soutien préalable, faute de recherches dans le domaine. Les recherches existantes sont d'ailleurs généralement concentrées sur l'utilisation des TIC dans un cadre institutionnel, en particulier à l'université, et dans une moindre mesure, dans le primaire et le secondaire, mais

il est jusqu'aujourd'hui peu question de l'usage des technologies en didactique des langues, et encore moins en FLE.

Quelques formations commencent néanmoins à émerger, telles que FunMooc, qui propose une mise à jour des pratiques enseignantes dans le cadre du cours de FLE à distance, ainsi que le CAVILAM, évoqué précédemment, qui met à disposition des formateurs le matériel nécessaire pour se former et apprendre à préparer une séance pédagogique adaptée au contexte de la classe virtuelle. Ces formations sont vouées à évoluer et à se multiplier, le marché de la classe virtuelle étant actuellement en expansion.

c) Définition et présentation des TIC

Nous avons mentionné qu'en France, c'est à partir des années 1990 que la technologie occupe dans l'enseignement « une place de plus en plus importante en termes de position hiérarchique et de visibilité » (Barats, 2005 : 3). Les divers usages des technologies donnent naturellement lieu à une émergence de nouvelles appellations, évoluant au gré des évolutions de l'enseignement à distance. C'est ainsi que, bien que l'on utilise très souvent l'acronyme TIC, il est également fréquent de rencontrer ceux de NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la communication), de TICE, ou encore de TN (Technologies numériques). Nous utiliserons ici l'expression TIC, donc nous poserons la question de l'intégration dans le cadre de l'enseignement des langues. L'enseignant se trouve effectivement face à une multitude d'outils – plus ou moins utiles et pratiques – et doit nécessairement commencer par effectuer des choix. Il doit notamment décider lequel utiliser pour la classe virtuelle, certains étant devenus très populaires durant les confinements, notamment Google Meet, Teams et Zoom. Voici un tableau comparatif non exhaustifs de logiciels et sites internet que l'enseignant peut utiliser :

Logiciel	Nécessité pour l'apprenant de créer un compte	Prix	Possibilités offertes
Zoom	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non	167,88 ttc/an	-Tableau blanc -Partage d'écran avec fenêtre miniature -Annotation collaborative
Teams	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Gratuit	-Tableau blanc -Partage d'écran -Annotation collaborative

BBB	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non	Gratuit	-Partage d'écran
Google Meet	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non	Gratuit	-Outil de communication synchrone simple -Espace de travail et de communication asynchrone
Google Hangouts	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Gratuit	-Tableau blanc -Partage d'écran
Jitsi Meet	<input type="checkbox"/> Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non	Gratuit	-Partage d'écran

Il est important que l'enseignant se forme préalablement, afin de découvrir le fonctionnement et les différentes fonctionnalités propres à chaque outil (telles que le partage d'écran, l'annotation ou la création de salles dans la classe), en simulant des cours auprès de collègues ou de proches. C'est cette partie qui a été et reste peut-être jusqu'à présent négligée, les enseignants devant, dans l'urgence, découvrir les logiciels au fur et à mesure des cours. En effet, bien que l'enseignement à distance puisse offrir de nombreuses possibilités, il représente en premier lieu une double charge de travail : l'enseignant doit préparer ses cours et se former (trop souvent en autodidacte) à la classe virtuelle. Il doit toutefois garder à l'esprit que, bien que la préparation de la classe virtuelle nécessite des investissements plus importants que pour la classe en présentiel, ces investissements « s'amortissent dans le temps et atteindront la rentabilité dans la mesure où l'on pourra compter un nombre suffisant d'inscriptions » (Henri, 2010 : 161). Il existe par ailleurs, et cela représente un gain de temps non négligeable, un « kit animation de la classe virtuelle » gratuit et mis à disposition en ligne par le CAVILAM, Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias. Ce kit réunit les informations essentielles à la mise en place d'une classe virtuelle, à savoir les différents outils disponibles en ligne, une trame de séance type et deux cours en exemple. Il souligne la nécessité de rechercher des outils permettant le travail en collaboration durant le cours, à l'instar du tableau blanc intégré à certains des logiciels évoqués précédemment, mais aussi des sites internet tels que Padlet, Google Docs ou Digipad. Les élèves se connectent au document pendant le cours et le complètent ensemble, en collaborant entre eux ou également avec l'enseignant. Cela permet notamment de mettre en place des activités de compréhension écrite ou orale, mais aussi de proposer des exercices interactifs de systématisation, tels que des exercices lacunaires, d'appariement, de classement ou encore de reconstitution que les apprenants peuvent effectuer ensemble (en groupe ou sous-groupes) ; cela encourage la correction des pairs et l'interaction entre les apprenants.

Il existe également des sites permettant la préparation d'exercices en interaction, tels que LearningApps, Kahoot ou Google Forms. L'intérêt de ces sites, au-delà de leur aspect ludique et moderne qui peut rendre l'apprentissage plus agréable, est qu'ils permettent à l'élève de connaître immédiatement leurs erreurs et de les rectifier instantanément. Ils représentent une bonne alternative au document Word à compléter puis à renvoyer à l'enseignant, ou au document PDF à imprimer, compléter, photographier et renvoyer. Ces sites permettent de créer des exercices pour développer les habiletés et savoir-faire des apprenants, tels que la conjugaison par exemple, sous forme de mots croisés ou de tableau à remplir, ou la compétence culturelle, grâce à des exercices de compréhension notamment. Ils prennent souvent plus de temps à préparer, surtout au début, lorsque l'enseignant en découvre les fonctionnalités et qu'il doit s'assurer qu'il n'y a pas de problème en refaisant les exercices lui-même à une ou plusieurs reprises, mais s'ils sont élaborés de la bonne manière, ils seront réutilisés ultérieurement avec les élèves suivants. Le risque, en ayant recours à ces outils, est que l'apprenant n'écrive jamais à la main dans la langue qu'il apprend. Cela peut porter atteinte à l'apprentissage, puisqu'il est prouvé que l'on retient mieux lorsque l'on écrit à la main. En effet, « la comparaison entre écriture manuscrite et écriture dactylographique dans des tâches de mémoire atteste que la première permet une meilleure mémorisation que la seconde » (Bouriga, 2020 : 101). Par ailleurs, si l'apprenant a besoin de passer un examen de français tel que le DELF, il sera nécessairement amené à écrire à la main, et il est donc préférable qu'il s'y habitue le plus tôt possible.

Enfin, les supports d'apprentissage, en dehors des documents PDF ou Google Docs, sont de plus en plus faciles à développer grâce à des sites tels que Quizlet ou Genial.ly, et des logiciels comme Anki. En effet, ils facilitent le travail de mémorisation et d'apprentissage car l'apprenant est dans l'interaction : il peut cliquer sur les différentes cartes (préalablement préparées par lui-même ou l'enseignant) pour mémoriser les concepts ou le vocabulaire, ou naviguer dans le document grâce à des boutons interactifs qui lui permettent par exemple de se rendre d'une page à l'autre, ou d'écouter un audio intégré. Cela permet encore une fois d'encourager le développement des habiletés et savoir-faire de l'apprenant, telles que la prononciation, grâce à la possibilité d'intégrer des fichiers audios accessibles à tout moment. Les élèves apprécient généralement ces types de supports auxquels ils se réfèrent entre les cours, et bien que les créer puisse être fastidieux – mais à mesure que l'enseignant s'y habitue, le temps de préparation diminue - ils se révèlent très utiles à long terme.

En parallèle de ces sites et outils que l'enseignant crée ou utilise pour être mis à disposition de l'apprenant, il est bien entendu nécessaire d'ouvrir un ou plusieurs canaux de communication pour que l'élève sache que l'enseignant est joignable, à défaut de pouvoir se rendre dans un lieu physique où le trouver. L'enseignant doit d'une part s'adapter aux canaux privilégiés de ses élèves (on n'utilisera pas toujours les mêmes applications selon l'âge des apprenants, par exemple) et d'autre part être réactif et maîtriser l'usage des différents outils de communication : vérification régulière de la boîte de réception, y compris les courriels indésirables, et consultation fréquente du téléphone entre les cours pour rappeler en cas d'appel manqué, et pour répondre aux messages instantanés sur WhatsApp, Telegram ou encore Viber. Il peut également explorer les différentes options offertes par ses applications, par exemple utiliser les sondages sur WhatsApp pour faciliter le regroupement des réponses s'il pose la même question à tous les apprenants. Utiliser un canal de communication propre aux interactions en dehors de la classe est primordial : il s'agit d'un espace où il sera préférable que l'enseignant corrige peu ou pas du tout les élèves, pour encourager les apprenants à s'exprimer le plus possible, et, selon le niveau des élèves, il représentera parfois le premier espace où les apprenants utilisent la langue pour communiquer réellement avec autrui, en mettant à profit leurs connaissances, de manière supervisée puisque l'enseignant veillera à ce que le cadre de la conversation soit adapté à leur niveau. Nourrir une conversation de manière régulière via un tchat est donc un moyen d'entretenir la motivation des apprenants. Cependant, l'enseignant doit réfléchir à de nouvelles démarches pour créer une séparation entre sa vie privée et sa vie professionnelle, en ayant par exemple deux numéros de téléphones distincts, ou en délimitant des heures précises auxquelles il puisse être joignable. Bien entendu, la multitude de possibilités est telle qu'il est primordial pour l'enseignant de s'interroger sur la pertinence des outils utilisés : a-t-on recours aux TIC « pour enseigner juste parce que cela est devenu possible ou parce que cela [...] s'inscrit dans l'air du temps » ? Faut-il « utiliser des applications technologiques avancées quand une solution plus simple est disponible » (Guichon, 2012 : 17) ? Doit-on nécessairement utiliser les supports mentionnés précédemment en classe virtuelle ou peut-on continuer à employer les supports dont nous avons l'habitude en cours en présentiel ? L'enseignant doit donc commencer par prendre connaissance des différents outils disponibles, en sélectionner quelques-uns, se les approprier, et choisir les plus adaptés aux choix pédagogiques qu'il adopte, à ses préférences, et au public auquel on s'adresse. En effet, le choix des outils reposera sur les priorités de l'enseignant, sur le nombre d'apprenants, ou encore sur les compétences de ces derniers en informatique. Il pourra d'ailleurs s'adapter au fur et à

mesure, en évaluant les besoins de ses apprenants de manière constante : « la bonne réponse pour une classe donnée peut être apportée de manière empirique par l'enseignant et, dans ce cas, c'est lui qui, par ses observations, aura construit sa propre cohérence » (Courty, 2006 : 26). Afin de répondre pleinement aux besoins des élèves, l'enseignant doit donc prêter une attention particulière à la place de l'apprenant au sein dans l'apprentissage.

À cette fin, l'enseignant a abondamment recours à la consigne durant le cours : sous quelle forme adresse-t-il ses instructions aux apprenants, à quels aspects doit-il prêter attention en délivrant ses consignes ? Revenons pour commencer sur cette notion même de consigne.

d) Consigne

La consigne, que Chnane-Davin et Cuq définissent comme « une forme linguistique particulière qui indique la tâche à accomplir selon un objectif précis » (Chnane-Davin, Cuq, 2023 : 2), peut poser des difficultés à l'enseignant de FLE, en particulier chez les débutants. Elle n'a pourtant pas beaucoup changé au fil des différentes méthodologies, et demeure « relativement stable dans son objet, relativement imperméable à l'évolution méthodologique » (Chnane-Davin, Cuq, 2023 : 2). Elle nécessite de mettre en place des stratagèmes, qu'il s'agisse d'employer des mots transparents par rapport à l'anglais par exemple – mais cela présuppose que les apprenants connaissent cette langue – de faire suivre la consigne d'un exemple, ou d'employer des termes isolés plutôt que de construire des phrases complètes afin que la consigne ne soit pas « parasitée » par des mots moins importants sur lesquels les apprenants pourraient focaliser leur attention inutilement – cette dernière stratégie n'étant applicable qu'à l'oral. C'est précisément la consigne à l'oral qui joue un rôle non-négligeable dans l'encouragement des interactions entre apprenants.

De manière générale, la consigne doit « présenter une forme linguistique claire, concise, un métalangage compréhensible et une forme culturellement acceptable par l'apprenant », ce dernier n'ayant pas nécessairement conscience des enjeux et objectifs impliqués dans l'exercice ou l'activité. L'enseignant a d'ailleurs parfois besoin de clarifier l'objectif linguistique car les apprenants peuvent se focaliser davantage sur l'objectif pragmatique au détriment de celui initialement ciblé par l'enseignant. La consigne doit « garantir une parfaite compréhension chez l'élève de ce que l'enseignant attend de lui », quant à l'enseignant, il doit « anticiper et [...] prévenir les éventuels hors sujets de l'élève ». Cependant, il est fondamental de trouver un

équilibre entre consignes très directives, qui s'appliquent plutôt aux exercices de systématisation, et consignes plus appropriées aux tâches et donnant davantage de liberté aux apprenants. S'ils s'habituent progressivement à disposer régulièrement d'un certain espace, les apprenants pourront prendre la parole de manière spontanée, que ce soit pour s'adresser à l'enseignant ou à leurs pairs.

Nous avons donc mené des réflexions préliminaires en nous appuyant exclusivement sur notre expérience, puis nous avons effectué des recherches concernant les aspects théoriques de notre problématique. Afin d'être à même d'évaluer les besoins concernant les interactions entre apprenants, nous avons entrepris d'observer plusieurs groupes en classe virtuelle. Cela nous a permis d'établir s'il était véritablement nécessaire de mettre l'accent sur ces interactions, et de trouver les points sur lesquels il était possible de travailler, le cas échéant.

III. Observations

1. Base épistémologique

a) École de Chicago

Le domaine de l'usage des technologies en FLE demeurant encore peu exploré, il nous semble pertinent de mener une recherche approfondie à ce sujet, et, afin de mener à bien nos recherches, nous avons choisi d'observer des cours de français en classe virtuelle, de niveaux différents, en nous appuyant sur les méthodes qualitative et quantitative, l'objectif étant d'essayer, à partir de nos observations, de « produire des connaissances utiles au règlement des problèmes [...] concrets » (Coulon, 2012 : 3), selon les principes de l'École de Chicago, courant de pensée sociologique américain apparu dans les années 1890 et considéré comme le premier courant se caractérisant par la recherche empirique. Ce courant a en effet eu un impact considérable sur la sociologie car, pour la première fois dans l'histoire de la recherche scientifique, les sociologues s'attachent à mener des enquêtes objectives dénuées de moralisme, visant à régler des problèmes, et non à donner une opinion subjective sur un sujet, en adoptant une approche sociologique mettant l'accent sur l'étude des interactions sociales et des contextes dans lesquels elles se déroulent. Cette approche considère que les individus et les groupes sociaux se construisent mutuellement dans leurs interactions, et que ces interactions influencent leurs comportements. Elle se caractérise de la manière suivante :

Elle prend en compte « le point de vue subjectif des individus, tout en ayant le projet explicite de construire, en s'appuyant sur ces subjectivités individuelles, une sociologie scientifique qui sera capable de distinguer et de construire théoriquement des types sociaux. » (Coulon, 2012 : 79).

Elle accorde une attention particulière aux lieux et espaces sociaux dans lesquels les interactions se produisent, ainsi qu'aux dynamiques sociales qui en émergent. Cela est particulièrement pertinent dans le cadre de notre recherche, la classe virtuelle étant un espace virtuel relativement nouveau dans la didactique des langues et ayant fait l'objet de recherches assez limitées.

b) Méthodologie adoptée

Dans notre recherche sur les interactions entre apprenants en FLE dans le cadre de la classe virtuelle, nous adoptons une perspective interactionniste qui s'inscrit dans la continuité des travaux de l'école de Chicago, puisque l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus social et que les interactions entre apprenants jouent un rôle fondamental dans ce processus. Pour ce faire, nous aurons recours à des tableaux d'observations et à des questionnaires adressés aux apprenants qui constitueront la base de notre analyse, et nous permettront d'aboutir à des constats pouvant mener à des propositions de nouvelles solutions.

En effet, comme l'ont montré les évolutions des travaux de recherche du début du XXème siècle, il est primordial de passer « de la recherche en bibliothèque à la recherche sur le terrain » (Coulon, 2012 : 78), ce qui n'exclut évidemment pas un travail préalable approfondi de lecture, complété par des observations – y compris de l'auto observation – et des entretiens avec les enseignants et les apprenants. Les observations et questionnaires soumis aux apprenants permettront toutefois de prendre en compte « le point de vue subjectif des individus, tout en ayant le projet explicite de construire, en s'appuyant sur ces subjectivités individuelles, une sociologie scientifique » (Coulon, 2012 : 79). Afin de comprendre les interactions entre apprenants, il est essentiel de prendre connaissance de leur perspective, tout en les croisant avec d'autres observations. En tant qu'apprenante d'anglais en classe virtuelle et qu'étudiante de Master à distance, nous pouvons apporter nos propres réflexions et observations préalables aux données collectées.

2. Observations

a) Première observation

Nous avons observé deux groupes en classe virtuelle donnés par Zoom, l'un comptant trois apprenants adultes de niveau B1, et l'autre huit apprenants adultes de niveau A2. L'enseignant a auparavant travaillé dans des instituts français dans plusieurs pays dont la Jordanie et l'Azerbaïdjan, puis a déménagé à Montréal, d'où il a commencé à donner des classes virtuelles à son compte. Il a ensuite ouvert un centre de cours en ligne, lui permettant de créer régulièrement des groupes classes. Ses apprenants, tous adultes, sont principalement canadiens, parfois québécois, mais il a aussi des élèves brésiliens et colombiens. Il ne s'adresse donc pas

exclusivement à des apprenants anglophones (bien que ses élèves de langue maternelle autre que l'anglais maîtrisent généralement l'anglais). Certains apprennent le français pour communiquer avec la famille de leur conjoint, ou par intérêt pour la langue, d'autres en ont besoin pour leur travail ou parce qu'ils vivent dans une ville francophone.

En parallèle de cela, nous avons observé un groupe en présentiel de cinq adultes de niveau A2 : trois Libanais dont un qui a étudié le français à l'école, un Syrien et une Britannique. Certains souhaitent immigrer en France ou au Canada, d'autres apprennent le français pour des raisons professionnelles. L'enseignante a travaillé à l'Institut français de Beyrouth pendant plusieurs années, puis a décidé de travailler à son compte. Pour ce faire, elle loue un local en périphérie de Beyrouth quelques jours par semaines, où elle accueille ses apprenants. Son public est assez diversifié : elle enseigne à des enfants à partir de 7 ans, aussi bien qu'à des adultes, libanais ou étrangers.

Le déroulement de la classe est plutôt régulier : l'enseignant accueille les élèves à mesure qu'ils se connectent à la réunion et engage la conversation en leur demandant s'ils ont passé une bonne semaine ou un bon week-end. Tout en discutant avec les apprenants, il partage son écran sur lequel figure un document Word personnalisé, et note si besoin les éventuelles erreurs récurrentes des élèves. Lorsque ceux-ci ont terminé de parler, il revient aux points importants, en particulier s'ils sont en lien avec l'objectif de la leçon, en pointant à l'aide de sa souris les erreurs répertoriées. Tous les apprenants sont invités à essayer de corriger les erreurs. L'enseignant pose tantôt la question à un élève en particulier, tantôt à l'ensemble de la classe. Les apprenants régulent alors généralement la distribution de la parole entre eux, sans que l'enseignant n'ait besoin de désigner d'intervenant.

Lorsque cette introduction est terminée, l'enseignant passe au sujet principal. Il invite les apprenants à se remémorer où ils s'étaient arrêtés à la fin du cours précédent, afin de créer une transition vers le début du nouveau cours. Pendant le cours, l'enseignant pose généralement des questions ouvertes, et distribue la parole de manière assez égale entre les apprenants.

De manière générale, les élèves semblent plutôt s'adresser à l'enseignant qu'à l'ensemble de la classe, ce qui est logique puisque c'est lui qui pose les questions, cette dynamique étant également observée dans les classes en présentiel. Ils ne prennent pas souvent spontanément la parole, et attendent plutôt d'y avoir été invités, directement ou indirectement, par l'enseignant. Aucun des élèves n'utilise l'outil disponible sur Zoom pour lever virtuellement la main : cela

doit être davantage nécessaire dans des classes où les apprenants sont plus nombreux, ou avec des enfants. Ici, la régulation de la parole se fait de manière assez fluide, et il n'est pas nécessaire de passer par ces outils pour une bonne répartition du temps de parole. Lorsqu'un apprenant parle, il est rare qu'un autre apprenant intervienne, mais quand c'est le cas, il n'y a pas de difficulté à laisser la parole à l'autre ; les voix se superposent un instant, comme ce serait le cas en cours en présentiel, puis l'un laisse l'autre s'exprimer. Globalement, l'enseignant parle moins que les apprenants, qui se sentent suffisamment à l'aise pour raconter des anecdotes sur leur vie, plus ou moins en lien avec le sujet du cours. L'enseignant ne semble pas très soucieux de ramener les élèves au sujet lorsqu'ils s'en éloignent, sa priorité étant de les laisser s'exprimer le plus possible. Cela peut, à terme, encourager les élèves à converser entre eux durant la séance, sous la direction de l'enseignant qui peut plus ou moins orienter la conversation, et encourager les interactions entre les apprenants. Lors de nos observations, nous avons remarqué que, à quelques exceptions près, les apprenants ne s'entraidaient pas spontanément, bien que l'enseignant les y encourage régulièrement : « Breno, peux-tu expliquer à Peter le verbe *se hisser* ? ». Cela semble surtout dépendre du tempérament de l'élève : un élève timide ne prendra simplement pas l'initiative d'aider ses pairs, même s'il connaît la réponse. Cependant, si l'enseignant demande systématiquement aux autres apprenants de venir en aide lors d'une difficulté, il se peut que les élèves finissent par adopter ce réflexe.

L'enseignant a adapté son langage corporel à l'interaction par caméra interposée : ses mains sont généralement visibles, et il maîtrise la distance entre la caméra et lui-même. Il sait s'en éloigner lorsqu'un apprenant prend la parole afin de lui donner de l'espace, s'approcher pour manifester son intérêt, tout en ayant recours aux expressions faciales et à la gestuelle de mains comme dans un cours en présentiel.

Les apprenants s'expriment également par le non-verbal : leur visage exprime l'incompréhension, ils changent de position pour attirer le regard de l'enseignant, ils s'approchent de l'écran pour montrer que ce qui est partagé par un autre intervenant n'est pas suffisamment lisible, ou encore ils hochent la tête. Ils prennent rapidement le réflexe de s'exprimer par le non-verbal lorsque cela est possible, afin de ne pas encombrer l'espace sonore, puisqu'ils constatent vite que Zoom ne peut conserver le son que d'un intervenant à la fois.

Les classes virtuelles en faible effectif (trois élèves) ne permettent pas d'avoir recours à la formation de salles dans la classe. En revanche, dans la classe de huit élèves, l'enseignant crée

des groupes de deux ou trois élèves, qui se retrouvent alors en autonomie. Il peut circuler entre les groupes en se connectant à tour de rôle aux différentes salles créées afin de maintenir un certain cadre, mais lorsque les apprenants sont seuls, ils le sont totalement. En effet, en présentiel, l'enseignant peut garder un œil global sur l'ensemble de la classe, alors que lorsqu'il crée des salles virtuelles, il ne peut être que dans une salle à la fois. Cela peut encourager les apprenants à interagir sans crainte de voir leurs erreurs relevées par l'enseignant. Ils peuvent également se corriger mutuellement de façon plus naturelle.

Voici un premier tableau d'observation présentant quelques chiffres concernant les interactions durant ces classes virtuelles. Il s'agit d'une moyenne de 5 cours observés.

NIVEAU B1, 3 ÉLÈVES, CLASSE VIRTUELLE SUR ZOOM		
OBSERVATION	DONNÉE NUMÉRIQUE PAR COURS ET REMARQUE	OPTIONS
PRISE DE PAROLE		
L'enseignant distribue la parole		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'apprenant prend spontanément la parole	2	
L'apprenant utilise les outils à sa disposition pour demander la parole	0	
Les apprenants se laissent la parole sans passer par la régulation de l'enseignant	3	
TEMPS DE PAROLE		
L'enseignant parle moins/autant/davantage que les apprenants		- <input checked="" type="checkbox"/> = <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/>
L'enseignant veille à ce que tous les apprenants disposent à peu près le même temps de parole		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
INVITATION À LA PAROLE ET EXPLICATIONS		
L'enseignant utilise des questions ouvertes	12	
L'enseignant utilise des questions fermées	4	
L'enseignant pose une question à l'ensemble des élèves et attend qu'un apprenant se manifeste	5	
L'enseignant pose une question directement à un apprenant	7	
L'enseignant explique les consignes de façon claire et concise		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignant explique la grammaire de façon claire et concise		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
INTERACTIONS ENTRE LES APPRENANTS		
Les apprenants se posent mutuellement des questions lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignant	3	
Les apprenants se posent mutuellement des questions sans être sollicités par l'enseignant	0	
Les apprenants s'entraident lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignant	2	
Les apprenants s'entraident sans être sollicités par l'enseignant	0	
L'enseignant met en place des activités pendant le cours qui impliquent la collaboration entre apprenants		Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignant met en place des activités avant ou après le cours qui impliquent la collaboration entre apprenants		Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
NON VERBAL		
L'enseignant utilise le non-verbal et le langage corporel		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

L'enseignant cherche à maintenir le contact visuel avec les apprenants		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignant est attentif au langage non-verbal des apprenants	3	
Les apprenants interagissent de façon non-verbale		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

a.1. Distribution de la parole

L'enseignant distribue presque systématiquement la parole. Pour ce faire, il adresse notamment ses questions spécifiquement à un élève, que ce soit au début de sa question ou à la fin : « Erin, est-ce que tu peux me décrire ton quartier s'il te plaît ? » ; « Qu'est-ce que vous aimez faire quand vous visitez une nouvelle ville ? Breno ? » Pour la deuxième question, l'enseignant marque une très brève pause avant de s'adresser à un élève, pour indiquer immédiatement aux apprenants qu'il n'est pas nécessaire que l'un d'eux prenne la décision de répondre. Il élimine ainsi le moment d'hésitation que l'apprenant pourrait avoir avant de parler s'il savait que son collègue va peut-être prendre la parole en même temps que lui.

Il adresse parfois ses questions à l'ensemble de la classe, puis marque un silence pour laisser les élèves se manifester. Il est difficile de savoir si les élèves ne réagissent pas parce qu'ils ne connaissent pas la réponse ou ne souhaitent pas parler, ou parce qu'ils ne veulent pas prendre l'initiative de parler pour éviter tout conflit sonore avec l'enseignant ou un autre apprenant. On remarque d'ailleurs que les élèves n'utilisent jamais l'outil « lever la main » disponible sur Zoom, d'une part parce qu'ils ne connaissent peut-être pas son existence, et d'autre part parce que souvent, l'enseignant ne le remarque pas – en particulier s'il partage son écran la plupart du temps et que les vidéos des élèves sont toutes en fenêtres réduites. Cela étant, les apprenants prennent deux fois l'initiative de répondre sans y avoir été explicitement invités. La première fois, lorsque l'enseignant demande « quel est le subjonctif de savoir pour *nous* ? », l'élève répond immédiatement « je crois que c'est *sachons* ». La seconde fois, lorsque l'enseignant pose la question « est-ce que vous préférez vivre en ville, ou plutôt à la campagne ? », l'apprenant manifeste son intention de façon non-verbale, en changeant de position et en prenant une respiration, et lorsque l'enseignant l'interpelle par son nom, il commence à parler : « moi, je préfère la ville parce que à la campagne il n'y a pas des activités ». Cette communication non-verbale est rendue possible par le fait que l'enseignant maintient très régulièrement le contact visuel avec ses élèves.

a.2. Langage non-verbal

Lorsqu'un apprenant s'exprime, il arrive qu'un autre désire intervenir également, pour commenter ou compléter son idée. Les élèves se régulent alors sans avoir besoin de l'intervention de l'enseignant, ce qui contribue à la fluidité de la conversation. Qu'ils en soient conscients ou non, les apprenants peuvent se céder la parole grâce à l'expression non-verbale de leur souhait de s'exprimer. Lorsqu'un apprenant parle, il regarde les autres apprenants ainsi que l'enseignant et surveille leurs réactions tout en s'exprimant, et s'adapte en conséquence.

-Breno : Je pense que les réseaux sociaux influencent les jeunes pour s'expatrier. Il y avait beaucoup de gens au Brésil qui quand le président a gagné des élections ont dit qu'ils partiront à l'étranger pour vivre aux États-Unis parce que c'est le paradis, non ? Donc oui, je crois que la situation économique et la situation politique d'un pays et la situation sociale sont beaucoup des critères qui donnent la motivation aux gens à partir. Et...

-Erin : Les réseaux sociaux peuvent donner le sens que la vie est meilleure dans les autres pays et alors cause les jeunes de choisir à quitter leur pays. C'est important de faire des recherches avant de faire une grande décision comme déménager à un autre pays ou de quitter ta vie.

-L'enseignant : Tout à fait. As-tu quelque chose à ajouter Breno ?

Ici, Breno s'interrompt, car il voit qu'Erin s'est approchée de la caméra, manifestant son envie de s'exprimer. Celle-ci attend un signal de sa part avant de prendre la parole, car même si elle souhaite parler, elle ne veut pas l'interrompre de manière abrupte. L'enseignant voit cela mais ne dit rien car il attend de voir si les apprenants vont pouvoir se réguler sans son intervention, ce qui est le cas. Cela permet encore une fois de ne pas occuper la bande sonore inutilement. Il veille cependant à redonner la parole à Breno qui n'avait pas terminé son idée.

a.3. Interactions entre apprenants

Il veille par ailleurs à ce que les apprenants communiquent entre eux. Cela ne se fait pas de manière spontanée, puisqu'il les invite à se poser des questions mutuellement, mais il pense à provoquer cette interaction afin de ne pas être leur seul interlocuteur : « Erin, si tu ne sais pas tu peux poser la question à Peter et Breno » - « Quel est le mot français pour *pedestrian* ? ». Les deux apprenants sourient, puis l'un des deux indique en redressant la tête qu'il va intervenir. Cela lui permet de préparer l'espace sonore et de s'assurer qu'il ne va pas parler en même temps

que quelqu'un d'autre. Bien entendu, les autres apprenants ne sont pas systématiquement attentifs à la communication verbale de leurs pairs. Lorsqu'ils réfléchissent à la réponse et s'expriment spontanément en la trouvant, comme on ferait en présentiel, leurs voix se superposent parfois. On constate cependant qu'ils ont acquis ce réflexe d'indiquer préalablement leur intention de parler par le langage corporel, limité au haut du torse et au visage, sans pour autant lever la main, afin de ne pas avoir besoin que l'enseignant distribue la parole. Ces nouveaux codes communicationnels se mettent en place de manière tacite ; même si tous les élèves ne les maîtrisent pas, le fait que la plupart des apprenants y aient recours fluidifie considérablement le déroulé du cours.

Toutefois, lorsqu'un apprenant est en difficulté, les autres élèves ne prennent pas l'initiative de lui venir en aide, à moins d'être sollicités par l'enseignant, ce qui se produit à deux reprises.

-L'enseignant : Erin, comment faire face aux images trompeuses qui circulent sur les réseaux sociaux ?

-Erin : Trompeuses ?

-L'enseignant : Peter, peux-tu donner un exemple avec l'adjectif trompeur ou trompeuse s'il te plaît ?

Ici, un silence s'installe momentanément lorsqu'Erin indique qu'elle ne comprend pas le sens du terme « trompeuses ». Cela pourrait représenter une bonne opportunité pour l'un de ses pairs de lui venir en aide, mais ils attendent d'être sollicités par l'enseignant. D'une part, il est possible que les élèves ne veuillent pas encombrer la bande sonore s'ils commençaient à parler en même temps, et préfèrent éviter que les voix se superposent puis finissent par s'annuler, et d'autre part, ils ne se sentent pas nécessairement légitimes d'endosser ce rôle sans que l'enseignant ne le leur ait demandé.

Bien que l'enseignant encourage les élèves à se poser mutuellement des questions, et donc à interagir entre eux plutôt qu'avec lui, il ne met en place aucune activité à effectuer sans son intervention, que ce soit en cours ou entre les cours. Certes, du fait que le cours compte uniquement trois élèves, il ne peut pas créer de binômes ou de sous-groupes, mais, la dynamique se modifiant lorsque l'enseignant n'est pas présent, il gagnerait à s'absenter – ou à couper son micro – ou à créer une salle Zoom pour y laisser les élèves seuls pendant une activité.

Nous avons évoqué que l'enseignant maintient constamment un contact visuel avec ses élèves. Lorsque le nombre d'élève est restreint, toutes les caméras sont visibles chez l'enseignant. Il peut donc garder en permanence une vision d'ensemble sur ses élèves, peut-être davantage qu'en présentiel, où le champ de vision est généralement trop réduit pour qu'il puisse voir tous les élèves en même temps. Grâce à cette vision d'ensemble, lorsque ses élèves ont un doute ou n'ont pas compris quelque chose, il le remarque souvent sans que ceux-ci ne se manifestent clairement.

-L'enseignant : Quelles raisons peuvent pousser quelqu'un à s'expatrier ? Peter, est-ce que tu as une question ?

-Peter : Oui, je ne compris pas le verbe.

-L'enseignant : S'expatrier ?

-Peter : Non, le autre verbe.

-Breno : Pousser.

Ici, l'un des élèves, comprenant le malentendu entre l'enseignant et Peter, intervient de manière non-sollicitée pour leur venir en aide en clarifiant la situation. Bien que de manière générale, les élèves ne s'entraident pas spontanément, dans une telle situation, il arrive qu'un apprenant prenne l'initiative d'intervenir afin de faire avancer la situation. Pour un apprenant, il est peut-être plus aisé de se sentir légitime de désamorcer une situation de ce type, plutôt que de corriger l'erreur d'un pair, ce qui expliquerait qu'il s'exprime ici sans avoir besoin d'être interrogé par l'enseignant.

Dans l'ensemble, l'interaction entre apprenants ne se produit que lorsqu'elle est explicitement demandée par l'enseignant, qui les pousse à se poser mutuellement des questions, et encourage la correction entre pairs. De manière exceptionnelle, une intervention spontanée d'un apprenant vise à clarifier une situation légèrement confuse, mais les apprenants ne se corrigent pas entre eux sans demande explicite de l'enseignant, et ils conversent peu, malgré une communication non-verbale assez présente – en dépit des limites induites par la caméra.

b) Deuxième observation

Pour compléter ces constats, nous avons procédé à l'observation d'un second cours auprès du même enseignant, toujours par Zoom, cette fois de niveau A2, avec une classe de huit élèves adultes.

NIVEAU A2, 8 ÉLÈVES, CLASSE VIRTUELLE SUR ZOOM		
OBSERVATION	DONNÉE NUMÉRIQUE PAR COURS ET REMARQUE	OPTIONS
PRISE DE PAROLE		
L'enseignant distribue la parole		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'apprenant prend spontanément la parole	1	
L'apprenant utilise les outils à sa disposition pour demander la parole	0	
Les apprenants se laissent la parole sans passer par la régulation de l'enseignant	1	
TEMPS DE PAROLE		
L'enseignant parle moins/autant/davantage que les apprenants		- <input checked="" type="checkbox"/> = <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/>
L'enseignant veille à ce que tous les apprenants disposent à peu près le même temps de parole		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
INVITATION À LA PAROLE ET EXPLICATIONS		
L'enseignant utilise des questions ouvertes	10	
L'enseignant utilise des questions fermées	5	
L'enseignant pose une question à l'ensemble des élèves et attend qu'un apprenant se manifeste	7	
L'enseignant pose une question directement à un apprenant	9	
L'enseignant explique les consignes de façon claire et concise		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignant explique la grammaire de façon claire et concise		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
INTERACTIONS ENTRE LES APPRENANTS		
Les apprenants se posent mutuellement des questions lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignant	7	
Les apprenants se posent mutuellement des questions sans être sollicités par l'enseignant	0	
Les apprenants s'entraident lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignant	5	
Les apprenants s'entraident sans être sollicités par l'enseignant	0	
L'enseignant met en place des activités pendant le cours qui impliquent la collaboration entre apprenants		Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
L'enseignant met en place des activités avant ou après le cours qui impliquent la collaboration entre apprenants		Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
NON VERBAL		
L'enseignant utilise le non-verbal et le langage corporel		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignant cherche à maintenir le contact visuel avec les apprenants		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignant est attentif au langage non-verbal des apprenants	6	
Les apprenants interagissent de façon non-verbale		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

b.1. Distribution de la parole

Une fois de plus, c'est l'enseignant qui distribue la parole et qui gère la dynamique du groupe. Une apprenante prend une fois l'initiative de parler sans y avoir été invitée. L'enseignant demande : « Qu'est-ce que ça veut dire, *éprouver* ? » L'élève laisse passer un silence, puis prend la parole spontanément : « Hum, vivre une expérience ? ». Le reste du temps, lorsque l'enseignant pose une question à l'ensemble des élèves en attendant qu'un apprenant se manifeste, il finit par interroger spécifiquement une personne. Ce temps permet à tous les apprenants de réfléchir, mais il est vrai que dans un groupe de huit, prendre la parole est plus compliqué qu'à trois ou quatre, de surcroît en visioconférence. Si quatre élèves prennent la parole en même temps, par exemple, il prendra un certain temps de savoir qui a voulu s'exprimer, puis de décider qui va finalement parler.

Lorsqu'une élève raconte sa première expérience de ski durant le week-end précédent, une autre apprenante intervient sans avoir été interrogée. Comme le sujet sort du cadre du cours et qu'il touche directement leur vie privée, cela les motive autrement et les invite à participer de manière plus active.

-Catherine : J'ai essayé le ski, c'était la première fois. C'était amusant, et je pense c'était pas trop difficile. C'était très bon. Mon mari il n'aime pas beaucoup de sport, neige... Mais il a adoré aussi. On a fait beaucoup, et on a continué jusqu'à ils sont fermés.

-Deepa : Oui, moi aussi je n'aimais pas beaucoup les sports, mais le ski j'adore. It's... c'est très... fun ? Sympa ?

Deepa attend que Catherine termine, puis intervient à son tour. Elle sourit et change de posture lorsque Catherine évoque son mari, et l'enseignant comprend que cela fait écho à une situation qui lui est familière. Deepa semble avoir vu que l'enseignant avait remarqué qu'elle souhaitait parler, ce qui facilite sa prise de parole de façon spontanée.

Dans l'ensemble, l'enseignant pose plusieurs questions fermées, et interroge les élèves en fonction de leur réaction – certains hochent la tête, d'autres lèvent ou baissent les yeux en réfléchissant.

-L'enseignant : Est-ce que vous éprouvez des émotions quand vous regardez un match de foot ? Adam ?

-Adam : Moi je suis ennuyé quand je regarde un match sur la télé.

L'enseignant pose la question, attend un instant pour jauger les réactions non-verbales des apprenants, constate qu'Adam souhaite parler et l'interroge. Il communique également par geste lorsqu'un étudiant manifeste clairement son désir de parler.

-L'enseignant : Qui a déjà assisté à un match dans un stade ?

-Deepa : Hum... Moi j'ai vu un match de hockey sur...

-L'enseignant : Sur glace.

-Deepa : Oui, sur glace.

Deepa ne commence pas directement à parler, mais émet un son indiquant qu'elle souhaite dire quelque chose. L'enseignant entend « hum », parcourt les élèves du regard, repère qu'il s'agit de Deepa et lève la main pour la désigner. Évidemment, on ne sait ni où se pose son regard, ni vers où est dirigée sa main, mais tous les participants comprennent qu'il invite Deepa à parler, et la situation n'est équivoque pour personne. Il distribue ainsi la parole de façon non-verbale, donc sans occuper la bande-sonore.

La plupart du temps, les questions sont adressées directement à un élève, qu'il le nomme au début ou à la fin de sa question.

b.2. Langage non-verbal

Les apprenants utilisent également le langage corporel pour communiquer entre eux. La plupart du temps, quand un apprenant prend la parole, les autres acquiescent, ou sourient. Tandis qu'en présentiel, les élèves regardent l'enseignant en parlant et ne prêtent pas nécessairement attention à la réaction des autres apprenants, en visioconférence, ils voient à la fois le visage de l'enseignant et des autres élèves. Cela est également le cas pour l'enseignant, qui garde toujours une vue d'ensemble sur tous les apprenants. Le fait de ne pas savoir où se pose le regard de l'enseignant peut présenter un avantage, car tant qu'il regarde dans la direction des élèves, il peut tous les regarder sans que l'élève qui parle n'ait l'impression qu'il rompt le contact visuel. Par ailleurs, comme les élèves savent qu'ils sont toujours visibles pour tout le monde, ils maintiennent leur attention de manière plus continue. Cela signifie qu'ils sont plus attentifs, mais aussi qu'ils s'offrent moins volontiers une « pause » durant laquelle ils pourraient penser

à autre chose. Paradoxalement, ils peuvent aussi plus facilement se laisser distraire, puisqu'on ne voit que le haut de leur corps : on ne sait pas s'ils regardent leur téléphone, ou s'ils prennent note de quelque chose. La lumière change lorsqu'ils ouvrent une nouvelle fenêtre, et l'on peut voir s'ils naviguent sur internet durant le cours. Ces pauses en classe virtuelle sont davantage facteurs de déconcentration : constater que l'on a reçu un mail de notre supérieur hiérarchique n'est pas une distraction du même ordre que se laisser perdre dans ses pensées quelques instants. Dès lors, libre à l'enseignant d'adresser une remarque (surtout si cela est récurrent) ou de laisser faire.

b.3 Activités impliquant l'interaction entre apprenants

Concernant les activités impliquant la collaboration entre pairs, l'enseignant n'en propose aucune, quel que soit le nombre d'élèves et le niveau. Durant les cours, les élèves sont exclusivement en groupe complet, et entre les cours, les devoirs qui leur sont donnés sont individuels. Cela peut notamment s'expliquer par le fait qu'en visioconférence, les enseignants réduisent à la fois les effectifs et le temps de cours, et ils ne trouvent donc pas l'opportunité de proposer des activités en sous-groupes ou binômes.

Ces données permettent de constater que les interactions entre apprenants sont relativement limitées. Comme spécifié précédemment, il n'est pas garanti que cela soit uniquement lié au contexte de la classe virtuelle. Nous avons donc pris l'initiative d'observer un cours en présentiel afin d'établir une comparaison entre les deux. L'enseignante observée travaille comme auto-entrepreneure depuis quatre ans et loue un local plusieurs jours par semaine pour y accueillir ses apprenants. Après avoir enseigné quelques années au sein de l'Institut français de Beyrouth, elle a décidé de travailler seule.

c) Troisième observation

Ici encore, le déroulement de la classe est plutôt régulier, mais l'une des premières différences notables est que l'enseignante accueille tous les élèves en même temps en leur ouvrant la porte de la salle, et avant cela, les élèves qui sont arrivés en avance ont pu discuter un peu en anglais ou en arabe. Une fois entrés dans la salle, ils s'installent, sortent leurs affaires en discutant ; pendant ce temps, l'enseignante range ses affaires du cours précédent et organise ses documents pour le nouveau cours. Elle se place ensuite en face des apprenants pour leur signaler que le

cours va débiter, et leur demande comme s'est passé le week-end ou la semaine, en fonction du jour de la semaine où a lieu le cours. Cela permet, d'une part, d'inviter les apprenants à utiliser leurs connaissances pour parler d'eux-mêmes, et d'autre part, d'attendre les retardataires. Ensuite, elle récapitule les points essentiels vus au cours précédent et pose des questions pour valider les connaissances, puis elle passe au sujet du cours. Les questions sont parfois adressées à l'ensemble de la classe, et parfois à un élève directement.

De manière générale, les élèves s'adressent à l'enseignante plutôt qu'à l'ensemble de la classe ; en groupe classe, toutes les interactions passent par elle, et c'est elle qui provoque la plupart des interactions entre apprenants. Ces derniers ne prennent pas souvent spontanément la parole, et attendent plutôt d'y avoir été invités, directement ou indirectement, par l'enseignante.

Voici un tableau d'observation présentant quelques chiffres concernant les interactions durant ces classes en présentiel. Il s'agit d'une moyenne de 5 cours observés.

NIVEAU A2, 5 ÉLÈVES, CLASSE EN PRÉSENTIEL		
OBSERVATION	DONNÉE NUMÉRIQUE PAR COURS ET REMARQUE	OPTIONS
PRISE DE PAROLE		
L'enseignante distribue la parole		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'apprenante prend spontanément la parole	11	
Les apprenants se laissent la parole sans passer par la régulation de l'enseignante	5	
TEMPS DE PAROLE		
L'enseignante parle moins/autant/davantage que les apprenants		- <input checked="" type="checkbox"/> = <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/>
L'enseignante veille à ce que tous les apprenants disposent à peu près le même temps de parole		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
INVITATION À LA PAROLE ET EXPLICATIONS		
L'enseignante utilise des questions ouvertes	14	
L'enseignante utilise des questions fermées	8	
L'enseignante pose une question à l'ensemble des élèves et attend qu'un apprenant se manifeste	9	
L'enseignante pose une question directement à un apprenant	11	
L'enseignante explique les consignes de façon claire et concise		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignante explique la grammaire de façon claire et concise		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
INTERACTIONS ENTRE LES APPRENANTS		
Les apprenants se posent mutuellement des questions lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignante	10	
Les apprenants se posent mutuellement des questions sans être sollicités par l'enseignante	0	
Les apprenants s'entraident lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignante	6	
Les apprenants s'entraident sans être sollicités par l'enseignante	5	

L'enseignante met en place des activités pendant le cours qui impliquent la collaboration entre apprenants		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignante met en place des activités avant ou après le cours qui impliquent la collaboration entre apprenants		Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
NON VERBAL		
L'enseignante utilise le non-verbal et le langage corporel		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignante cherche à maintenir le contact visuel avec les apprenants		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
L'enseignante est attentive au langage non-verbal des apprenants	5	
Les apprenants interagissent de façon non-verbale		Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

c.1. Distribution de la parole

Généralement, l'enseignante pose des questions ouvertes, et distribue la parole de manière égale entre ses élèves, qui s'adressent à elle en la regardant et en étant tournés vers elle mais ne s'adressent pas aux autres apprenants lors des interactions en groupe classe :

-L'enseignante : La dernière fois, nous avons parlé de l'horoscope, nous avons lu le document p.18. Quel signe astrologique était présenté ?

-Yasser : C'est, euh, le Taurus, euh le Taureau.

-L'enseignante : Oui, très bien, c'est le signe du Taureau. C'est le signe de quel mois, ça, le Taureau ?

-Yasser : C'est le signe de avril et mai.

L'enseignante pose la question puis distribue la parole spécifiquement à un élève, mais de façon non-verbale. La différence majeure avec la classe virtuelle est qu'elle peut interroger un élève du regard ou d'un signe de tête. Il lui suffit pour ce faire de s'adresser de manière non-verbale à l'élève, ce qui est impossible à travers la caméra. De même, elle peut s'adresser verbalement à un élève de manière très succincte pour l'interroger :

-L'enseignante : Est-ce que c'est un journal ou un site web ? Oui ?

-Alexandra : C'est une page sur un site web.

Encore une fois, en classe virtuelle, l'enseignant ne peut pas se contenter de dire « oui » car cela ne sera pas complété par son regard. Il doit nécessairement appeler l'apprenant par son prénom pour lui donner la parole, tandis que dans cette situation, l'enseignante a simplement besoin de regarder l'apprenante pour l'interroger.

Par ailleurs, les élèves prennent fréquemment la parole de façon spontanée. Comme il n'existe pas de décalage dû à la connexion, ils n'ont pas besoin de veiller à une occupation fluide de l'espace sonore. Bien entendu, il arrive que deux élèves prennent la parole de manière simultanée, mais la résolution de ce conflit sera toujours plus rapide et beaucoup moins confuse qu'en classe virtuelle. En classe virtuelle, il faut du temps pour comprendre qui a parlé, puis essayer d'évaluer qui va céder la parole, ce qui est généralement décidé par l'enseignant. Dans le cours en présentiel, comme ce problème ne se présente pas, les élèves osent davantage prendre la parole sans y avoir été explicitement invités.

-L'enseignante : Alors, qui parle dans cet audio ?

-Alexandra : Sofia et ses sœurs parlent.

Alexandra jette un coup d'œil à ses pairs, constate qu'ils ne manifestent pas l'intention de répondre, elle se tourne vers l'enseignant et répond sans attendre que celle-ci ne l'interroge.

De plus, les apprenants se laissent la parole sans avoir besoin que l'enseignante n'intervienne.

-Yasser : Il y a pas beaucoup des demi-frères et les demi-sœurs ici.

-Rim : Oui et il n'y a pas le divorce comme au Europe. Au Liban c'est très traditionnel, le mariage.

Yasser termine de parler, et Rim complète son intervention de manière spontanée, ce qui se déroule de façon très naturelle. Les autres élèves acquiescent, et l'enseignante laisse un temps avant de continuer. Cela donne l'opportunité à tout autre élève de s'exprimer s'il le désire.

c.2. Consignes

De manière générale, dans sa distribution de la parole, la répartition est à peu près égale entre tous les apprenants, et elle parvient à limiter son temps de parole à l'aide de consignes concises. « Nous allons écouter le début de l'audio, et vous remplissez ce tableau ». Elle s'assure en observant l'attitude des élèves qu'ils ont bien compris avant de lancer l'audio. De même, elle les fait formuler les explications grammaticales lorsque cela est possible, ce qui donne davantage d'opportunités de prise de parole aux apprenants.

-L'enseignante : Lucie, à quel temps sommes-nous ? La conjugaison, est-ce que c'est du passé, du présent... ?

-Lucie : Ah ! Futur proche.

-L'enseignante : Est-ce que c'est du futur proche ?

-Hussein : Futur simple.

-L'enseignante : Très bien. Qui peut m'expliquer comment on forme le futur ?

-Hussein : C'est infinitive avec la fin a, ez, ont.

Pour encourager les élèves à venir en aide à Lucie, elle se tourne vers l'ensemble de la classe pour leur demander s'il s'agit effectivement du futur proche. Hussein prend alors la parole de façon spontanée pour apporter une correction à la réponse de Lucie. Parfois, elle n'a pas besoin de leur demander de s'entraider :

-L'enseignante : Rim, comment vois-tu ta vie dans dix ans ?

-Rim : Dans dix ans, je vais être au Canada... Non, je... êtreraï ?!

-Yasser : Serai

-Rim : Ah oui, je serai au Canada.

L'enseignante pose parfois des questions fermées, notamment quand elle constate une baisse d'attention de la part des apprenants, et qu'elle leur demande leur opinion un peu à la manière d'un sondage. Parfois, tous les élèves répondent par oui ou non sans étayer. « Après-demain, vous travaillez ? », certains hochent la tête, d'autres disent « non », et elle attend que tout le monde ait répondu. Pour les encourager à interagir, elle leur demande régulièrement de se poser des questions les uns aux autres.

-L'enseignante : Alexandra, une question pour Hussein sur son futur.

-Alexandra : Hussein, est-ce que tu habiteras en Canada dans trois ans ?

c.3. Interactions entre apprenants

Les apprenants ne prennent cependant jamais l'initiative de se poser des questions en groupe classe, et il semble compliqué d'instaurer ce type d'automatisme, car les élèves restent dans un cadre spécifique d'apprentissage dont le rythme est géré par l'enseignante, et ils sont limités

dans leurs possibilités de prendre des initiatives sans entraver le bon fonctionnement du cours. Ce n'est donc pas ce type d'interaction que nous chercherons à développer.

En revanche, elle met régulièrement en place des activités impliquant la collaboration entre les apprenants, que ce soit par petits groupes ou en binômes, mais également en groupe classe. Elle propose notamment un jeu de devinettes type *Tabou*, durant lequel elle peut facilement se mettre en retrait. Un élève se lève, se positionne face à la classe, et fait deviner à tous une série de mots. Elle propose également un jeu de l'oie pour réviser les conjugaisons, lors duquel les élèves sont par groupes de deux ou trois. Elle tend l'oreille pour surveiller les deux groupes, réguler s'ils parlent davantage une autre langue que le français, mais garde une certaine distance. Les élèves adoptent alors une dynamique différente : en général, un élève prend la direction des opérations, souvent celui qui a le moins de difficultés linguistiques, et corrige ses pairs. Ils n'hésitent pas à solliciter l'enseignante lorsqu'ils ont un doute. En revanche, aucune activité impliquant de se voir entre les cours n'est proposée aux apprenants. Leurs devoirs sont systématiquement individuels.

c.4. Langage non-verbal

L'enseignante est très attentive au langage corporel des apprenants. Lorsqu'elle explique quelque chose, ou lorsqu'un élève parle, elle garde toujours une vue d'ensemble pour s'assurer que ses élèves suivent et comprennent. Elle remarque par exemple qu'un élève a le regard dans le vide et l'interpelle pour qu'il suive de nouveau les explications et écoute attentivement la consigne. Elle s'interrompt pour valider auprès de ses apprenants que tout est compris lorsqu'elle donne des explications.

-L'enseignante : Les terminaisons du futur sont ai, as, a, ons, ez, ont. Donc attention à la prononciation de... Rim, tu as une question ?

-Rim : Oui, pour avoir c'est pas régulier ?

-L'enseignante : Exactement, donc on prend l'infinitif et on ajoute ces terminaisons que j'ai écrites ici, mais effectivement, il y a aussi des verbes irréguliers. Quels verbes sont irréguliers par exemple ?

-Alexandra : Avoir, aller...

L'enseignante n'avait pas encore terminé son explication, mais elle préfère valider la première partie plutôt qu'aller jusqu'au bout pour finalement revenir en arrière. Lorsqu'elle s'apprête à parler de la prononciation, elle voit Rim se pencher en arrière et froncer les sourcils. L'apprenante ne le fait pas nécessairement pour indiquer à l'enseignante qu'elle n'a pas compris, elle est simplement en train de réfléchir, mais l'enseignante préfère qu'elle exprime ses difficultés à voix haute pour répondre à ses questions immédiatement. L'élève n'a pas eu besoin de solliciter l'enseignante, qui a constaté par elle-même qu'un point n'était pas compris.

Enfin, les élèves interagissent non seulement par la parole, mais également de façon non-verbale : lorsqu'un apprenant parle, il demande parfois aux autres leur avis simplement en cherchant leur regard. Cela reste assez rare, mais on voit que les apprenants détachent leur regard de l'enseignante pour surveiller les réactions autour de lui.

-Yasser : Ici au Liban il n'y pas les transports, il faut prendre le taxi ou la voiture.

-Alexandra : Il y a les bus et les vans, c'est des transports ça.

Ici, Yasser regarde les autres apprenants, et voit qu'Alexandra n'est pas d'accord, même si celle-ci ne prend pas la parole immédiatement. Il s'interrompt pour la laisser parler. Cette communication non-verbale se retrouve d'autant plus en visioconférence que les élèves se voient constamment les uns les autres : ils gardent une vision d'ensemble sur l'enseignant et leurs pairs (à condition bien sûr d'avoir réglé les paramètres à cette fin).

De manière générale, on constate donc que les apprenants interagissent sans passer par l'enseignante essentiellement lorsqu'ils sont en sous-groupes ou binômes. Cependant, en groupe classe, les apprenants prennent spontanément la parole lorsqu'ils ont une question à poser sur un point non compris, et n'attendent pas nécessairement que l'enseignante leur donne la parole. En visioconférence, cette spontanéité tend à disparaître, car les élèves préfèrent ne pas prendre le risque d'occuper l'espace sonore en même temps que quelqu'un d'autre. En effet, puisque les sons s'éliminent mutuellement lorsque plusieurs interlocuteurs parlent simultanément, et que les décalages, imperceptibles certes, sont bien présents entre le temps réel et le temps effectif de la vidéo, le rétablissement de la parole prend nécessairement plus de temps qu'en présentiel. L'enseignant doit donc être très attentif au langage corporel des élèves pour leur donner la parole, là où en présentiel, ils n'auraient pas besoin de cette modération.

De plus, en présentiel, lorsqu'un élève a des difficultés, son voisin ou sa voisine se penche facilement vers lui pour lui souffler la réponse ou le mettre sur la voie, sans y avoir été invité par l'enseignante. Nous avons vu que cette entraide non sollicitée disparaît totalement en visioconférence, puisqu'il n'est pas possible de se parler en aparté lors d'une réunion en groupe. Les apprenants peuvent utiliser le chat pour discuter, puisqu'il existe sur Zoom une option permettant de s'adresser à un seul interlocuteur. Cependant, cela demande un effort qui n'a pas vraiment de sens dans le cadre d'un cours de langue, où l'on veut que l'apprenant reste attentif à ce qui se dit, plutôt que se concentrer sur un détail technique afin de s'assurer qu'il a sélectionné le bon nom pour écrire à la bonne personne. Une autre solution pourrait être de mettre en place un chat que les apprenants gardent ouvert en parallèle de la réunion Zoom, et dans lequel l'enseignant ne se trouve pas. Au début, les élèves oublieraient peut-être d'y avoir recours, mais si l'enseignant les invitait régulièrement à l'utiliser, ils pourraient en prendre l'habitude.

Lorsque l'enseignante pose des questions ouvertes à l'ensemble des élèves – ce qui se produit régulièrement - il arrive qu'ils répondent en même temps, mais ils se régulent généralement entre eux, sans intervention de l'enseignante. Cela est moins le cas en présentiel, où, lorsque deux élèves prennent la parole spontanément, ils cessent de parler et attendent que l'enseignant régule la parole. Par ailleurs, en présentiel, l'enseignante peut donner la parole simplement en regardant un élève, ce qui est bien sûr impossible en visioconférence puisque l'on ne sait pas où se pose le regard par caméra interposée. Cette régulation de la parole par langage corporel représente un certain gain de temps et permet une prise de la parole plus fluide. Il n'existe pas d'outil pour attirer l'attention d'un participant sur Zoom, en dehors du chat individuel, solution qui reste compliquée pour l'enseignant, et peu fiable car les apprenants sont susceptibles de ne pas remarquer la notification de chat. Il serait pratique d'ajouter une fonctionnalité permettant, à l'instar de la fonctionnalité « lever la main » chez les participants, de solliciter un élève en cliquant sur un bouton. Cela se révélerait particulièrement utile au premier cours de débutants où l'on essaie de trouver des astuces pour ne pas demander à un élève comment il s'appelle juste après l'avoir interpellé par son prénom, par exemple.

On constate donc à l'issue de ces observations, que les interactions entre apprenants, grâce auxquelles la méthode s'inscrit davantage dans la perspective actionnelle, et qui garantissent une dynamique et une motivation plus importantes, sont donc présentes, à la fois en présentiel et à distance. Cependant, afin que l'apprenant occupe pleinement cette place d'acteur social et

tire parti des cours en groupe, nous avons mis en place des activités afin d'encourager davantage ces interactions.

3. Propositions de solutions

a) Présentation des supports

Une fois ces constats établis, nous avons pu commencer à développer les potentiels outils que nous allions pouvoir utiliser pour tenter de mieux encourager les interactions entre les apprenants au sein de la classe virtuelle. Nous avons établi une liste d'outils, et sélectionné ceux qui étaient les plus pratiques pour la collaboration, et ceux qui étaient faciles d'utilisation. L'objectif est de trouver une manière de faire communiquer les apprenants entre eux, en nécessitant un temps de préparation raisonnable de la part de l'enseignant, et en s'assurant que les apprenants ne rencontreront pas de difficultés dans l'usage de ces outils. Si chaque outil mis en place demande plusieurs heures de préparation, et qu'il faut encore une demi-heure pour expliquer aux apprenants comment les utiliser, il n'est pas réaliste de considérer qu'il s'agit d'une réelle solution pour répondre au besoin établi. Ces réflexions nous ont poussée à limiter nos options et à utiliser essentiellement les outils suivants :

- le tableau blanc illimité de Canva, sur lesquels se rendent les élèves de manière simultanée, et où chacun peut voir les modifications apportées par les autres en temps réel ;
- les exercices sur LearningApps, car les options proposées sont très variées, et cela permet d'effectuer une sorte de pause dans le groupe. Les apprenants les effectuent seuls ou en binômes, selon l'exercice proposé, et lorsqu'ils ont fini, l'un d'entre eux partage son écran ;
- des documents Word préparés au préalable, avec des éléments à cocher ou écrire. Les apprenants dictent la réponse et l'enseignant remplit au fur et à mesure, en partageant son écran.
- des questionnaires sur Kahoot. Cela permet de modifier la dynamique du cours, et bien qu'il n'y ait pas de réelle compétition, puisque les points sont désactivés, le fait que le temps soit limité renforce l'aspect ludique de l'exercice.

Les exercices à la maison prennent quant à eux quatre formes différentes : il peut s'agir d'un document Word à compléter (sur l'ordinateur ou à la main s'ils le préfèrent), d'un Google Form à remplir, d'un document genial.ly, ou d'un enregistrement audio ou vidéo à faire seul ou à plusieurs.

Afin de tester nos outils, nous avons réuni huit élèves débutants ou faux-débutants à qui nous avons préalablement envoyé un mail dans lequel nous avons expliqué que l'intégralité du cours allait se faire en français, et que l'objectif n'était pas qu'ils comprennent absolument tout, mais qu'ils atteignent l'objectif établi dans chaque cours. Dans ce mail, nous avons également envoyé le support de référence au format PDF, ainsi qu'un document genial.ly interactif correspondant au PDF, et dans lequel nous avons préalablement enregistré le vocabulaire, des phrases et questions types, et les verbes correspondant à chaque leçon. Ce document a pour but de donner une certaine autonomie aux apprenants entre les cours, de manière accessible, ludique et relativement aisée. Enfin, nous avons envoyé le lien Zoom de nos cours, en précisant que nous utiliserions toujours le même.

b) Déroulé des séances

Avant de commencer le premier cours de niveau A1, nous avons préparé des pancartes sur lesquelles nous avons inscrit le nom de chaque élève, ainsi qu'une feuille sur laquelle nous avons tracé un point d'interrogation. Nous avons vérifié les paramètres de notre caméra sur Zoom pour nous assurer que l'écriture était dans le bon sens et lisible pour nos interlocuteurs. L'objectif des pancartes était d'éviter toute redondance en demandant à un élève de se présenter : « Eva, comment t'appelles-tu ? ». Cependant, avec huit élèves et pour un premier cours, l'astuce ne s'est pas révélée efficace. En effet, nous nous perdions parmi les pancartes et n'arrivions pas bien à alterner les noms pour nous assurer que le temps de parole était bien réparti entre tous les participants. Ce système fonctionnerait peut-être pour un cours de quatre élèves ou moins.

Le point d'interrogation permet aux élèves de comprendre que lorsque nous disons « question », cela est une invitation à poser la question, soit à l'enseignant, soit à un autre élève. Bien que le mot soit transparent en comparaison avec l'anglais, et que tous les élèves de ce groupe soient anglophones, il reste préférable de garder cette feuille à portée de main pour toute clarification car il arrive qu'ils ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux. Nous n'avons cependant pas eu besoin d'y avoir recours avec ce groupe.

Dès les premières minutes, les apprenants sont invités à se poser mutuellement des questions pour se présenter les uns aux autres. L'une des élèves a expliqué ultérieurement qu'elle avait été prise de court car elle ne s'attendait pas à être sollicitée si rapidement. Les apprenants qui

ne sont pas habitués aux cours de langue étrangère en dehors du système scolaire classique s'attendent parfois à un cours plus magistral et doivent prendre confiance en eux avant de se sentir à l'aise pour s'exprimer devant d'autres personnes qu'ils ne connaissent pas. L'enjeu dès le premier cours est donc d'instaurer une atmosphère bienveillante, y compris entre les apprenants, ce qui peut être un peu plus difficile en visioconférence qu'en présentiel, car les interactions peuvent sembler moins chaleureuses du fait des écrans interposés.

Lorsque l'on passe à la présentation d'un tiers en utilisant « c'est M. Durand », nous donnons le contrôle de l'écran à l'un des élèves. Ce passage est plus ou moins fluide, selon les élèves, car les élèves doivent d'abord cliquer sur l'image pour pouvoir prendre le contrôle de notre souris. Comme nous possédons une souris externe, nous pouvons facilement illustrer nos propos, et faire un geste en disant « clique sur l'image et contrôle la souris ». De manière général, cela se passe plutôt bien, et les élèves, surpris dans un premier temps, trouvent l'exercice plaisant. Proposer cela une vingtaine de minutes après le début du cours permet de modifier la dynamique du cours et de redonner un peu d'énergie aux apprenants, mais surtout, cela leur permet de se poser des questions les uns aux autres sans avoir besoin de passer par l'enseignant. L'exercice est donc plus valorisant qu'un exercice au cours duquel l'enseignant distribue la parole.

Après cela, vient la présentation de l'alphabet. Nous ouvrons alors un document Word sur lequel nous avons préalablement préparé un tableau à remplir. Nous le complétons au fur et à mesure, d'après les instructions des apprenants. Utiliser un type de document différent permet d'éviter toute monotonie. Les élèves sont rapidement invités à se poser mutuellement la question « . . . , comment ça s'écrit ? ». Ils peuvent demander d'épeler le mot de leur choix, ce qui leur donne des possibilités très larges. Encore une fois, l'un des objectifs est qu'ils interagissent entre eux. Nous devons néanmoins distribuer la parole : « Wadih, question à Claire », mais nos interventions restent minimales. Aucune initiative n'est prise concernant la correction entre pairs, bien qu'ils s'entraident volontiers lorsqu'ils y sont invités.

Nous passons ensuite à la mise en application des phrases découvertes pour la présentation de soi : nous leur envoyons le lien vers un document Canva. Il s'agit d'un tableau collaboratif illimité, sur lequel nous pouvons choisir l'option « Partager => Quiconque ayant le lien peut modifier ». Avant de leur envoyer le lien, nous partageons notre écran pour leur indiquer comment utiliser le document, et pour leur montrer sur quelle partie zoomer pour se trouver sur

le bon exercice. L'un des élèves rencontre des difficultés pour utiliser le document, et nous finissons par partager notre écran pour déplacer les éléments selon ses instructions. Il serait peut-être judicieux de préparer un document ou une vidéo explicative à envoyer aux élèves avant de commencer les cours, pour leur montrer comment utiliser les divers documents, ou les fonctionnalités de Zoom, telles que l'annotation sur tableau blanc ou le partage d'écran. Ce travail pourrait prendre un peu de temps car il faut anticiper l'éventualité que certains élèvent suivent le cours sur une tablette ou un téléphone, auquel cas la configuration et les options diffèrent. L'enseignant doit d'ailleurs veiller à limiter les informations en préparation au premier cours, pour ne pas décourager l'apprenant.

À la fin du cours, nous leur précisons que les devoirs vont leur être envoyés par mail, et qu'ils peuvent soit les faire directement sur le document Word, soit les faire à la main, puis nous les envoyer en Word ou en photo. Ces informations sont reprécisées par mail. Nous effectuons également une démonstration sur le document genial.ly pour leur montrer comment l'utiliser afin de les aider dans leurs révisions. Nous leur précisons enfin qu'il est attendu d'eux qu'ils relisent le document PDF, et qu'ils doivent s'en servir pour faire leurs devoirs – cela peut sembler une évidence, mais certains pensent parfois qu'ils doivent faire les devoirs de tête, sans se référer au cours, ce qui contribue à fossiliser des erreurs et est donc contre-productif.

L'atmosphère à l'issue du premier cours est assez conviviale : les élèves sont souriants et se disent mutuellement au revoir. Le cours suivant devrait se passer de manière assez fluide, et l'on remarquera probablement que la majorité des élèves se sent plus en confiance.

En effet, dès le début du deuxième cours, du fait qu'ils ont à présent une idée précise de la manière dont va se dérouler la séance, les apprenants semblent globalement plus détendus. Nous constatons également que certains d'entre eux se sont connectés un peu en avance et ont pu discuter en anglais avant le début du cours. En effet, la réunion Zoom se lançant dès que les participants se connectent même si l'hôte – donc l'enseignant – n'est pas encore connecté, les élèves se retrouvent dans ce cadre plus informel, et ont l'opportunité d'apprendre à se connaître, tout comme ils le feraient dans le couloir en attendant que leur salle se libère. Nous n'avions pas envisagé cette situation qui est très favorable à l'instauration d'une bonne atmosphère au sein de la classe, et de fait, les apprenants sont à l'aise durant le cours et posent également plus volontiers des questions lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose.

Nous commençons le cours en envoyant un sondage préalablement préparé sur Zoom, pour demander aux élèves comment ils vont. Cela permet de réviser les différentes réponses possibles, de donner à tous les élèves l'opportunité de répondre activement en même temps, et ensuite d'exploiter les réponses pour discuter un peu avec eux. Après avoir revu les éléments du premier cours et découvert le pluriel, nous proposons un quiz sur Kahoot. Nous prenons notre téléphone, le montrons aux élèves, démonstration superflue puisqu'ils savent immédiatement quoi faire en voyant le QR code. Nous précisons cependant que les questions seront affichées sur Zoom, et qu'ils doivent utiliser leur téléphone comme une télécommande pour sélectionner la bonne réponse. Certains ont de toute évidence l'habitude de ce site, d'autres le découvrent. L'activité se déroule de manière très fluide. Ils sont enthousiastes, même si le fait que le minuteur défile leur donne l'impression de devoir vite trouver la réponse, bien que nous ayons indiqué préalablement que le temps imparti était très long – il est d'ailleurs rare que les apprenants aient besoin de la totalité des quatre minutes.

Après le Kahoot, nous expliquons que nous allons écouter un audio, et ouvrons un document Word sur lequel nous allons pouvoir répondre ensemble aux questions : les élèves dictent les réponses et nous les écrivons. Nous n'utilisons pas le Canva dans ce cours. Varier les outils d'un cours sur l'autre permet de ne pas instaurer de monotonie durant les séances – même si, évidemment, après quelques cours, ils auront utilisé la totalité des outils et l'effet novateur des supports qui dynamise le rythme s'estompera.

Lors de la troisième séance, après avoir eu de nouveau recours au Canva, nous leur envoyons un exercice sur Learning apps pour la première fois. Du fait que sur Canva, le tableau est collaboratif, les élèves ne comprennent pas toujours immédiatement que les exercices sur Learning apps sont individuels. Pour ce premier Learning apps, nous les divisons en quatre binômes. Nous leur expliquons que l'un des deux va partager son écran, et qu'ils vont pouvoir effectuer l'exercice ensemble. Durant l'exercice, nous passons parmi les binômes pour nous assurer que tout va bien. Ce premier exercice en sous-groupes permet de commencer à créer des liens entre les apprenants, qui pourront plus facilement s'exprimer et se corriger mutuellement, même s'ils communiqueront probablement dans une langue commune plutôt que le français en cas de besoin. Le « dépaysement » dû à la création de sous-classe donne également un nouvel élan au cours, modifiant une fois de plus le rythme de la classe.

Le Kahoot proposé à la fin du cours comporte une question inhabituelle, où il ne s'agit pas de sélectionner la bonne réponse, mais d'indiquer son pays d'origine en plaçant un point sur une carte. Les apprenants sont généralement contents de parler d'eux et de pouvoir mettre leurs connaissances au service d'une conversation sur la vie réelle ; l'intérêt de cet exercice est donc d'une part de proposer un format différent qui dynamise le cours, et d'autre part, de leur donner l'occasion de parler d'eux-mêmes. Lorsque tout le monde a répondu, et que nous interrogeons les élèves les uns à propos des autres, ils interviennent parfois – en français ou en anglais – lorsqu'ils sont intéressés par le pays d'origine de l'un ou de l'autre (parce qu'ils ont une question ou qu'ils y sont allés, ou qu'ils ont le même pays d'origine).

Avant de mettre fin à la séance, nous partageons notre écran pour leur montrer la page du site réservée à leur usage. Nous leur donnons le mot de passe et leur faisons une courte démonstration pour qu'ils comprennent quand et comment l'utiliser : ils peuvent refaire des exercices – ou en faire de nouveaux, complémentaires – à tout moment pour réviser un point qui présenterait une difficulté. Ils y ont accès aux exercices sur Learning apps et sur Canva. Il serait également possible pour nous de créer des exercices sur genial.ly et de les ajouter au site.

Lors de la quatrième séance, en dehors des outils habituels, nous les divisons de nouveaux en binômes – en deux binômes et un groupe de trois car une élève est absente – cette fois sans support autre que le PDF et le genial.ly, l'objectif étant de créer un dialogue ou une conversation ou chacun de présente. Ils peuvent bien sûr inventer les informations qu'ils désirent pour nourrir le dialogue. Deux groupes sont chargés d'inventer une conversation informelle, et le troisième une conversation formelle. Cela leur permet de parcourir le PDF, démarche indispensable qui n'est pourtant pas évidente à mettre en place. Les élèves ont tendance à se limiter aux exercices, mais prennent peu le temps de relire attentivement le cours, malgré nos précisions préalables. Il est donc nécessaire de consacrer certains moments du cours à la relecture des parties importantes.

À l'issue du cinquième cours, nous demandons aux élèves s'ils ont tous WhatsApp. N'ayant jamais été confrontée à une situation où certains n'auraient pas l'application, nous n'avons pas encore eu besoin de trouver d'alternative. Si des élèves n'avaient pas de smartphone, il faudrait trouver un site ou logiciel utilisable sur ordinateur. Les élèves seraient cependant moins réactifs que sur WhatsApp, Telegram ou Signal, qui envoient des notifications sur téléphone et sont consultés régulièrement dans la journée.

Nous leur demandons s'ils sont d'accord pour faire partie d'un groupe, et le créons après la séance. Les élèves sont très réceptifs et réactifs. Ils n'hésitent pas à participer, et se posent des questions mutuellement. Nous restons moteur pour lancer toutes les conversations, à l'exception de quelques initiatives d'élèves qui racontent spontanément leur journée ou envoient des photos. Le reste du temps, nous posons une question (il peut s'agir d'une question simple, d'une question sur une photo que nous envoyons, ou encore d'un sondage), et lorsqu'un élève répond, il poursuit par une question, parfois adressée à tous, parfois à un élève spécifique. Nous ne corrigeons jamais les élèves sur WhatsApp, à moins qu'ils ne nous le demandent clairement. L'objectif est qu'ils s'expriment librement sans craindre d'être trop interrompus par des corrections pouvant être décourageantes, mais aussi qu'ils constatent qu'ils arrivent à se faire comprendre. Nous pouvons également repérer quelques erreurs récurrentes et éventuellement travailler sur certains points en cours, mais sans préciser qu'il s'agit d'un exercice lié à leurs productions. Comme nous écrivons peu en cours, cela leur permet également de pratiquer la production écrite. La démarche est globalement valorisante, sans être trop prenante puisque les élèves n'ont aucune obligation de participer et écrivent sur WhatsApp uniquement lorsqu'ils le souhaitent.

Durant la septième séance, les élèves sont à nouveau en binômes pour un dialogue de présentation – formel ou informel selon les instructions données à chaque binôme - mais cette fois de manière plus dirigée puisqu'ils incarnent chacun un personnage. Des informations complémentaires s'ajoutent également par rapport au dernier dialogue inventé, puisqu'ils vont à présent pouvoir inclure la profession, l'âge et la famille dans ce nouvel exercice. Cela leur permet de mesurer de manière relativement concrète leur progression : ils constatent que ce deuxième dialogue est plus nourri que le premier.

C'est la troisième fois que les élèves sont en binômes. Nous constatons qu'à mesure que nous leur donnons de l'espace en sous-groupes – espace où, contrairement à un cours en présentiel où nous pourrions discrètement tendre l'oreille, nous sommes totalement absente – une certaine complicité se tisse entre les apprenants. Cela leur permet d'être plus à l'aise et de s'assurer d'une certaine bienveillance entre pairs. Plus les apprenants seront à l'aise dans le groupe, et plus ils oseront participer, tenter de nouvelles choses sans craindre de faire des erreurs, et se corriger mutuellement sans avoir peur de froisser l'autre.

Lors de la neuvième séance, nous mettons en place pour la première fois des Canvas individuels. Cela signifie que chaque élève dispose de son propre Canva. Le fait d'en créer un par élève ne prend pas beaucoup plus de temps que de créer un tableau collaboratif, puisqu'il suffit de les dupliquer une fois terminés. Les différences à ajouter de l'un à l'autre sont minimes. En l'occurrence, le principe est celui du jeu *Qui est-ce*. Chaque élève peut modifier son propre Canva sans que les autres ne le voient, tandis que nous les consultons au fur et à mesure de l'exercice pour les superviser. À défaut de case à cocher – fonction inexistante sur Canva, nous avons créé des croix à déplacer. Nous leur faisons une démonstration, lors de laquelle nous leur expliquons qu'ils ne peuvent poser que des questions fermées. Lors de la mise en pratique, certains élèves posent des questions ouvertes, mais sont rappelés à l'ordre par leur pair :

-Sasha : De quelle sa profession ?

-Benedetta : Non. C'est oui ou non, est-ce qu'il est ingénieur, est-ce qu'il est professeur... ?

-Sasha : Ah oui ! Est-ce qu'il est euh... médecin ?

Le cadre moins formel et ludique du jeu permet aux élèves d'aller au-delà du contexte du cours, et d'interagir de manière plus spontanée. Le fait que chacun dispose de son propre Canva leur plaît et les rend plus actifs : cela crée une atmosphère plus proche du jeu réel que du cours, et instaure un cadre plus détendu et relâché, un peu similaire à celui du groupe WhatsApp. Reprendre un autre élève sur la manière de formuler sa question revient à faire respecter les règles du jeu, et non à apporter une correction sur la langue même : il est ainsi plus facile de se positionner en tant que pair pour intervenir, sans sentir que l'on prend la place de l'enseignant, ou craindre de heurter la sensibilité de l'autre apprenant. Le côté convivial du jeu permet aux apprenants de se concentrer davantage sur l'objectif final que sur les moyens d'y arriver : pour la plupart, ils réfléchissent moins avant de parler, et font donc plus d'erreurs de grammaire, mais atteignent leur objectif pragmatique sans difficulté. Cela leur apporte de la satisfaction, et permet encore une fois de tisser des liens un peu plus solides entre eux.

Lors du dixième cours, les élèves doivent chacun remplir une bulle sur un même document Canva collaboratif. Chacun fait parler un personnage à la première personne, en complétant les informations données par leur imagination. Le fait d'écrire simultanément leur permet de s'adapter au fur et à mesure : voyant que l'une des élèves écrit beaucoup, les autres font de même. Écrire un texte en quelques minutes durant le cours est très satisfaisant pour les élèves, d'autant plus qu'ils le font dans le cadre ludique de bulles à remplir. Lorsque nous lisons la

production de chacun, les élèves se posent mutuellement des questions et commentent les textes les uns des autres.

-L'enseignante : Benedetta, tu lis le texte de Wadih ?

-Benedetta : « J'ai un fils et une fille [...] ma mère est très jolie. »

-Sasha : C'est correct, son mère très jolie.

On constate une véritable progression entre le premier et le dixième cours, et l'on voit que les élèves sont très à l'aise, notamment pour communiquer entre eux sans passer par l'enseignante.

Le recours aux TICE peut poser problème pour les élèves ayant des difficultés à les utiliser. Nous avons organisé une réunion individuelle avec l'un des élèves qui ne parvenait pas à utiliser le Canva lors des cours. Ça a été l'occasion pour lui de nous expliquer que d'une part, il n'utilise pas beaucoup la technologie au quotidien (il est chef cuisinier) et que d'autre part, le fait qu'aucun autre élève n'ait de difficultés à utiliser les outils informatiques durant le cours exerçait sur lui une forme de pression. Lorsque nous lui avons fait remarquer que les autres élèves n'avaient manifesté aucun signe d'impatience, et qu'il était normal qu'ils attendent le temps que lui parvienne à comprendre comment faire, il a précisé que lui n'aurait pas cette patience si les rôles étaient inversés, donc il avait du mal à réagir rapidement durant les cours. Nous avons fait un tour d'horizon des différents outils utilisés, et en se filmant via WhatsApp tout en partageant son écran, il a fini par réussir à tous les utiliser. L'enseignant doit envisager cette éventualité, quel que soit l'âge des participants – en l'occurrence, cet apprenant a moins de 40 ans, mais n'est pas très exposé aux TICE de manière générale.

En dehors de cet obstacle, les cours se sont dans l'ensemble déroulés de façon fluide. Les retours des élèves par réponses anonymes à un questionnaire étaient globalement positifs. La plupart d'entre eux a trouvé que mettre en place des activités collaboratives en dehors des cours était aisé. Si enregistrer un dialogue en audio ou vidéo devait présenter une difficulté pour les apprenants, l'enseignant devrait proposer des moyens de procéder à l'enregistrement. Nous n'avons pas encore été dans cette situation et n'avons donc pas encore eu besoin d'effectuer une recherche en ce sens.

À la question « j'ai trouvé que j'interagissais suffisamment avec mes pairs », trois élèves sur huit ont choisi la réponse « plutôt d'accord », et les cinq autres ont sélectionné la réponse « tout à fait d'accord », les options étant *tout à fait d'accord, plutôt d'accord, pas vraiment d'accord,*

pas d'accord du tout. À la question « je participerais si une rencontre informelle était organisée via Zoom pour faire connaissance avec les autres élèves », tous ont répondu qu'ils étaient tout à fait d'accord. Organiser une telle rencontre serait une bonne solution pour pallier la quasi absence de communication totale en langue étrangère en dehors du cadre de la classe, de surcroît parce qu'ils sont débutants.

Les résultats obtenus en dix cours – cohésion de groupe, entraide – sont encourageants, et montrent que la mise en place d'outils voués à susciter des interactions entre apprenants porte ses fruits. Il est possible bien entendu d'aller plus loin, et de compléter les cours en ce sens avec le temps. Il convient comme toujours de trouver un équilibre entre cet objectif, et le temps et l'énergie mis à contribution à cette fin. Tous les supports ont été créés dans l'objectif d'être réutilisés ultérieurement avec les groupes suivants, ce qui permet de considérer l'énergie et le temps fournis comme un investissement à long terme, paramètre clé dans l'usage des TICE.

La plupart des outils dont nous utilisons la version gratuite offre bien sûr de nombreuses options supplémentaires très intéressantes d'un point de vue pédagogique, notamment dans l'éventail de types de questions possibles dans la création d'exercices (questions ouvertes, curseur, intégration d'audio par exemple). En combinant les divers outils, on parvient cependant à couvrir tous les types de questions désirés, et le fait de devoir varier les supports pour ces raisons techniques permet aussi de diversifier les exercices pour les élèves. Cela ne présente donc pas un obstacle, mais implique simplement de se familiariser avec davantage d'outils différents, donc de passer un peu plus de temps à préparer les cours et exercices en premier lieu.

Conclusion

L'offre de plus en plus présente de classes virtuelles – en didactique des langues et de manière plus générale - nous a poussée à nous interroger sur les modalités de ces cours. Bien que l'enseignement à distance ne soit pas nouveau, il est devenu très commun lors de la pandémie de 2019. Au départ, enseignants et apprenants, dépaysés pour la plupart, tâtonnaient et apprenaient sur le tas. Le cadre était bien plus informel, du fait de l'aspect provisoire de la situation. Mais, en constatant les nombreux aspects positifs liés aux visioconférences, au travail comme dans les études, tels que la flexibilité géographique ou les TICE plus facilement accessibles, beaucoup d'enseignants et d'apprenants ont poursuivi ainsi après le dernier déconfinement. Forte de ces constats qui concernaient également notre situation personnelle, nous avons mené des réflexions concernant la classe en visioconférence, et avons abouti à la conclusion que nous souhaitons mettre l'accent sur les interactions entre apprenants, qui tendaient à disparaître presque totalement dans ce nouveau cadre, malgré leur importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère en groupe. En effet, lorsque les apprenants interagissent, de surcroît sans passer par l'enseignant, cela renforce leur statut d'acteur social préconisé par le CECR dans le contexte de la perspective actionnelle, et leur assure de meilleures conditions d'apprentissage.

Pourtant, encourager ces interactions en présentiel représente déjà un véritable défi. L'enseignant doit assurer une atmosphère bienveillante, proposer des activités en sous-groupes ou binômes pour donner l'espace nécessaire aux apprenants afin qu'ils fassent connaissance et se sentent plus à l'aise les uns avec les autres, mais il n'échappe jamais aux facteurs incontrôlables : certaines personnalités ne sont simplement pas compatibles et il est parfois difficile de créer une cohésion au sein d'un groupe d'apprenants.

Dans le cadre de la classe virtuelle, du fait que presque toutes les interactions qui existaient en dehors du cours ont disparu, l'enseignant doit mettre encore davantage l'accent sur ces interactions entre pairs. En effet, les écrans interposés peuvent en premier lieu instaurer une distance entre les différents acteurs de la classe. Toutefois, nous avons vu que, paradoxalement, cette distance tend parfois à diminuer dans le cadre de la classe virtuelle. Lorsqu'un apprenant suit le cours depuis son domicile et tourne la caméra pour illustrer ses propos tandis qu'il énumère les meubles de sa chambre, par exemple, il ouvre brièvement une fenêtre sur sa vie privée qui permet de tisser des liens avec les autres participants, et contribue à la mise en place d'une atmosphère propice à un apprentissage de qualité. Dès lors, la distance entre lui-même et

les autres acteurs de la classe tend à s'amenuiser. Les apprenants apprennent progressivement à se connaître et sont de plus en plus à l'aise, ce qui leur permet de mieux communiquer en classe, et donc de mieux progresser dans leur apprentissage de la langue.

Nous avons vu qu'il existe de nombreux outils et supports que l'on peut mettre au service de cet objectif, grâce aux options offertes au sein des TICE – parfois difficiles à sélectionner étant donné leur nombre, de surcroît grandissant – et que le véritable enjeu est de trouver le temps de se les approprier. Une fois apprivoisées, elles se révèlent pratiques, faciles d'usage, rapides et efficaces pour susciter des interactions entre les différents participants aux cours de langue étrangère. Si l'enseignant parvient à combiner l'utilisation de ces outils avec ses compétences didactiques et ses capacités d'adaptation aux différents profils d'apprenants, il peut encourager les interactions entre apprenants avec succès. Il proposera ainsi un cadre d'apprentissage propice, au sein duquel les apprenants s'épanouiront et pourront mieux progresser dans leur apprentissage de la langue. Afin de pallier l'absence d'interactions en dehors du cadre de la classe virtuelle, il peut également créer un canal de communication sur lequel il pourra discuter avec les apprenants dans un cadre moins formel et plus personnalisé.

On peut se demander si ces stratégies, sont réalistes, à terme, quant au résultat escompté en regard du temps investi. Les canaux de communication s'étant multipliés durant les dernières décennies, il peut être difficile pour l'enseignant de garder une limite claire entre sa vie privée et son temps de repos d'une part, et sa vie professionnelle d'autre part.

Cela représente l'un des points de vigilance pour les enseignants, qui doivent garder à l'esprit l'importance de cette limite au quotidien.

Afin d'instaurer une atmosphère et des interactions propices à un apprentissage efficace et agréable, nous proposons d'utiliser plusieurs outils, qu'il est possible d'ajouter progressivement, à mesure que l'enseignant se sent capable de jongler entre les différentes plateformes disponibles et d'optimiser leur usage.

Le plus simple est de commencer par proposer des activités individuelles, telles que des exercices courts sur LearningApps, par exemple les textes à trous ou les exercices d'appariement. Leur fonctionnement est relativement évident, et même à un niveau débutant, ils demandent peu d'explications. Le terme « chat » étant transparent, et la notification Zoom plutôt évidente, lorsque l'enseignant dit « je vous envoie le lien sur le chat », tous les apprenants comprennent, quel que soit leur niveau, ce qui est attendu d'eux. De même, on peut utiliser les

exercices Genial.ly, l'avantage par rapport à LearningApps étant qu'ils permettent d'utiliser à la fois les QCM et la remise en ordre dans une même activité. Cela représente une entrée en matière simple qui donnera aux apprenants une idée des moyens qui seront utilisés lors du cours. Afin d'encourager les interactions dans un cadre plus restreint, on peut diviser la classe en sous-groupes, et donner des activités à effectuer en binômes ou en groupe de trois. Moins ils sont nombreux, plus le cadre est propice aux interactions spontanées entre les apprenants. L'enseignant veillera bien sûr à modifier les binômes pour donner l'opportunité à tous les apprenants d'apprendre à mieux se connaître.


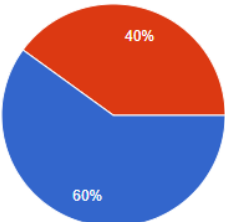
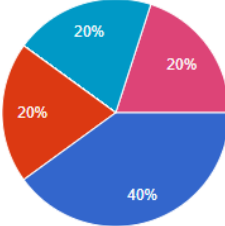
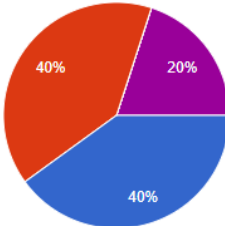
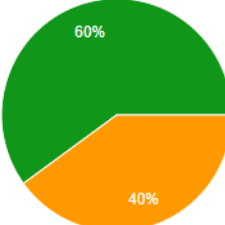
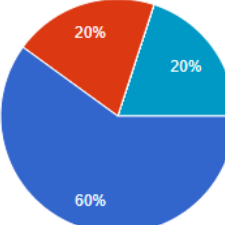
Enfin, l'enseignant peut avoir recours au tableau collaboratif Canva et aux quiz Kahoot pour des activités interactives en groupe classe. L'autre usage possible de Canva est la création de tableaux individuels, auquel cas les élèves sont davantage en situation de jeu compétitif. L'aspect collaboratif encourage la création de liens entre les élèves, et l'aspect compétitif - notamment des quiz sur Kahoot dont le temps par question est limité - est stimulant et dynamise le cours.

En ce qui concerne les devoirs, l'enseignant peut proposer des activités à effectuer à plusieurs, car en créant des rencontres en dehors du cadre du cours, il contribue à la mise en place d'une atmosphère de groupe saine et bienveillante. Les apprenants pourront se parler dans leur langue maternelle ou une langue commune et apprendre à mieux se connaître, et potentiellement développer une certaine complicité.

Idéalement, une équipe prendrait en charge les différentes tâches inhérentes à la préparation de ce matériel, à la communication, à l'organisation de l'emploi du temps, à l'envoi des factures et à l'enseignement en lui-même, mais l'on sait que dans le cas d'un auto-entrepreneur en début d'activité, il incombe à une seule personne d'endosser tantôt le rôle d'ingénieur pédagogique, tantôt d'administrateur, tantôt d'enseignant. Cela est néanmoins très enrichissant et peut mener à une excellente cohérence dans l'ensemble du service proposé !

Ces outils ayant été présentés, il serait pertinent, dans un cadre plus exhaustif et transdisciplinaire, d'approfondir la question des interactions entre apprenants. Cela permettrait notamment de mieux évaluer l'impact de ces interactions sur l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment au niveau cognitif, afin d'adapter au mieux les outils employés.

Annexe

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES A1 À L'ISSUE DE 10 SÉANCES D'UNE HEURE	
Je me suis senti.e de plus en plus à l'aise avec les autres élèves au fil des séances.	 <ul style="list-style-type: none"> ● Je suis totalement d'accord ● Je suis d'accord ● Je ne suis pas d'accord ● Je ne suis pas du tout d'accord ● Je ne sais pas
Les activités proposées en classe ont facilité mes interactions avec mes pairs.	 <ul style="list-style-type: none"> ● Je suis totalement d'accord ● Je suis d'accord ● Je ne suis pas d'accord ● Je ne suis pas du tout d'accord ● Je ne sais pas
Le devoir que nous avons à faire en binômes était facile à organiser et à faire.	 <ul style="list-style-type: none"> ● Je suis totalement d'accord ● Je suis d'accord ● Je ne suis pas d'accord ● Je ne suis pas du tout d'accord ● Je ne sais pas ● Autre : Je n'ai pas pu le faire ● Autre : Je ne l'ai malheureusement pas fait
L'attitude de l'enseignante m'a encouragé.e à corriger mes pairs.	 <ul style="list-style-type: none"> ● Je suis totalement d'accord ● Je suis d'accord ● Je ne suis pas d'accord ● Je ne suis pas du tout d'accord ● Je ne sais pas
Je pense que les cours en ligne rendent les interactions entre pairs difficiles.	 <ul style="list-style-type: none"> ● Je suis totalement d'accord ● Je suis d'accord ● Je ne suis pas d'accord ● Je ne suis pas du tout d'accord ● Je ne sais pas
Je suis d'accord pour participer à une rencontre informelle avec les autres élèves et l'enseignante afin de mieux se connaître.	 <ul style="list-style-type: none"> ● Je suis totalement d'accord ● Je suis d'accord ● Je ne suis pas d'accord ● Je ne suis pas du tout d'accord ● Je ne sais pas ● Autre : oui, mais je ne pense pas que ce soit nécessaire

Bibliographie

- Alokla, A. (2018). Le rôle de médiation du Web social dans la réalisation de tâches pédagogiques dans la perspective actionnelle de l'apprentissage du FLE. *Cahiers de praxématique*, 71. <https://doi.org/10.4000/praxematique.5113>.
- Barats, C. (2005). Les TIC dans l'enseignement supérieur français : Discours institutionnels et monographies - Promesse, menace et visibilité, Paris.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (1997). L'informatique et ses usagers dans l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 120, 153-154.
- Bergeaud, A., Cette, G. & Drapala, S. (2023). Télétravail et productivité avant, pendant et après la pandémie de Covid-19. *Économie et Statistique* 539, 73–89 doi: 10.24187/ecostat.2023.539.2098
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance que nous apprend Goffman. *Distances et savoirs*, 2, 357-381. <https://doi.org/10.3166/ds.2.357-381>.
- Boulton, A. (2022). De l'élève à l'apprenant : les rôles vers l'autonomie. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19 (2). En ligne <https://doi.org/10.4000/rdlc.11019>
- Bouriga, H. (2020). *Papier-crayon vs. écran-clavier : Effets sur le coût cognitif et sur la dynamique de la production de textes*. Psychologie. Université de Poitiers.
- CEDEF. (2022). Les principales mesures de la loi de modernisation de l'économie. En ligne <https://www.economie.gouv.fr/cedef/loi-de-modernisation-economie-lme>.
- Charlier, B. & Henri, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01>.
- Chnane-Davin, F., Cuq, J. P. (2023). Consigne et méthodologies, quelle évolution en FOS et en FLS ? *TDFLE*, 82.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complète. *Acquisition et interaction en langue*, 16. En ligne doi : <https://doi.org/10.4000/aile.801>

- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Courtillon, J. (2006). Les conditions d'application de l'Approche communicative. *Revue japonaise de didactique du français*, 1.
- Cuq, J. P., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Daguet, H. Verquin B., (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer sa présence en formation à distance ? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 23 (1), 47-75.
- Defays, J., Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.dufa.2003.01>
- Delforge, C. Dacht, D., Van de Vyver, J., (2022). Enseigner à distance en temps de confinement : enquête auprès des enseignants de langues en Belgique francophone. *Alsic*, 25 (2). En ligne <https://doi.org/10.4000/alsic.5893>
- Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues cultures*, 160, .445-464.
- Ferone, F., Lavenka A., (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*, 10. <https://doi.org/10.4000/dms.1047>
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (M. Dartevelle, Trad.). Paris : Les Éditions de minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, Trad.). Paris : Les Éditions de minuit.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier. 978-2-278-07212-5. {hal-00806408}
- Guichon, N. Tellier, M., (2017). *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Les Éditions Didier.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance

- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Les cahiers de l'APLIUT*, 26 (2), 53-73. <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel. Paris : Didier.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement : ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91. <https://www.cairn.info/revue--2009-1-page-65.htm>.
- Moore M. G. (1993). Theory of transactional distance, *Theoretical principles of distance education* (pp.22-38). New York : Routledge.
- Patois, S. (2021). *Profs de FLE auto-entrepreneurs : vers une ubérisation du métier ?* En ligne <https://www.fle.fr/Profs-de-FLE-auto-entrepreneurs-vers-une-uberisation-du-metier>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- Puren, C. (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité, 23 (1), 10–26. En ligne <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris, France : Clé International
- Vignes, L. (2019). Comment devient-on animateur de classe virtuelle ? Vécus d'enseignants de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 193, 25-42. En ligne <https://doi.org/10.3917/ela.193.0025>
- Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance. In *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19, 99-113. En ligne <https://doi.org/10.3406/stice.2012.1037>