



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Kotuła, K. (2022). Les aspects interactionnels des pratiques de l'enseignement à distance durant la pandémie : le cas d'une classe de français langue étrangère dans un lycée polonais. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 116, 53-75. <https://doi.org/10.5169/seals-1062986>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Krzysztof Kotuła, 2022

Les aspects interactionnels des pratiques de l'enseignement à distance durant la pandémie: le cas d'une classe de français langue étrangère dans un lycée polonais

Krzysztof KOTUŁA

Université Marie Curie-Skłodowska à Lublin
Département de Linguistique Appliquée
Rue Sowińskiego 17, 20-031 Lublin, Pologne
christophe.kotula@gmail.com

This study proposes an analysis of classroom interactions in a distance foreign language learning environment. The participants of the study were a group of French learners in a secondary school in Poland. The classes analysed were conducted online during the COVID-19 epidemic. The lessons were recorded and the interactive processes which occurred between the teacher and the students were studied. It is argued that the online modality greatly impacts the way language lessons are conducted and that efficient classroom communication becomes particularly challenging when the video cameras are switched off by almost all the students during online classes.

Keywords:

distance learning, French as a foreign language, synchronous computer-mediated communication, classroom interactions, multimodality.

Mots-clés:

enseignement à distance, Français Langue Étrangère, communication synchrone assistée par ordinateur, interactions en classe, multimodalité.

1. Introduction

En Pologne, comme dans plusieurs autres pays européens, la période de confinement liée à la pandémie de la Covid-19 a forcé les enseignants de langues vivantes à passer du présentiel au distanciel¹. Cette situation a eu une influence très forte sur les pratiques d'apprentissage et a favorisé l'expérimentation accélérée de celles-ci au sein des établissements de l'enseignement primaire et secondaire. En même temps, l'implémentation des solutions distancielles à une échelle aussi vaste a permis d'éclairer sous un jour nouveau les conclusions des recherches antérieures consacrées à cette thématique, menées dans le contexte pré-pandémique.

En général, l'enseignement à distance peut se dérouler sous deux formes différentes: asynchrone et synchrone. La première permet aux apprenants de travailler à leur propre rythme grâce à des outils tels que le courrier électronique ou les *Learning Management Systems* (LMS) dont l'exemple le

¹ Par souci de lisibilité, nous avons choisi de nous en tenir au masculin générique dans cet article.



plus connu est *Moodle*; la seconde est supposée mieux imiter la réalité d'une classe dite "traditionnelle", dans laquelle le professeur et les élèves fonctionnent dans un environnement partagé (c'est-à-dire une salle de cours) et communiquent en temps réel (Peachey 2017). Alors que dans le passé la communication synchrone assistée par ordinateur (ang. *SCMC – synchronous computer-mediated communication*) se fondait principalement sur les outils tels que le chat (Kung 2004, Smith 2003), aujourd'hui elle implique le plus souvent l'utilisation d'applications de visioconférence de type *Zoom* ou *MS Teams*.

Au cours de la pandémie, lors du basculement abrupt vers un enseignement exclusivement à distance, en Pologne, c'est le mode synchrone qui a été imposé aux enseignants et aux élèves, car il était considéré plus proche de la réalité scolaire. Ce changement a été un véritable choc pour de nombreux professeurs, surtout ceux qui n'avaient pas suivi préalablement une formation appropriée et ont dû s'adapter à cette nouvelle situation à un rythme accéléré. Comme l'a démontré l'étude de Moser et al. (2021), c'est justement le manque d'expérience et une formation insuffisante qui ont été cités le plus de fois par les enseignants comme la source de leur sentiment de frustration. Ce sentiment a été souvent partagé par les élèves qui, de leur côté, se sont souvent plaints de l'absence d'infrastructure adéquate, de leur compétence numérique limitée et d'un environnement non propice à l'apprentissage à la maison (Pokhrel & Chhetri 2021). Bien évidemment, alors que certains facteurs qui peuvent avoir un impact négatif sur la qualité de l'enseignement distanciel (par exemple la formation insuffisante des participants) peuvent être assez facilement éliminés, d'autres, tels que la mauvaise qualité de l'infrastructure, échappent souvent au contrôle des participants. En Pologne, par exemple, dans de nombreux endroits, l'installation du réseau haut-débit se heurte toujours à des obstacles considérables. La qualité du son et de l'image transmis par le réseau en est directement affectée, ce qui a un impact déterminant sur la qualité de l'enseignement.

Personne ne peut cependant nier que des logiciels tels que *Zoom* intègrent de nombreuses fonctions qui peuvent rendre l'enseignement à distance plus efficace. Comme le soulignent Khonke & Moorhouse (2020), des fonctionnalités telles que le chat, les *breakout rooms* (salles permettant de travailler individuellement ou en petits groupes), les icônes permettant d'exprimer ses réactions de manière non-verbale, etc., nous forcent à reconnaître que ce logiciel possède "[an] enormous potential for second language acquisition" (p. 5). Les auteurs des études réalisées avant la pandémie ont souvent insisté sur l'utilité des solutions de visioconférence dans l'enseignement des langues. Ces études soulignaient que de telles solutions permettent notamment de réduire le niveau d'anxiété des élèves (Satar & Özdener 2008; Côté & Gaffney 2018) et de renforcer la motivation

intrinsèque des participants (Hampel 2003). En ce qui concerne les recherches se concentrant sur la production orale des apprenants, les chercheurs ont constaté que l'environnement distanciel peut permettre aux élèves moins avancés de faire des progrès plus rapidement (Jepson 2005) et favoriser l'utilisation par ceux-ci d'un large éventail de stratégies d'auto- et hétéro-réparation (Yamada 2009).

Ceci étant dit, il est nécessaire de rester prudent et de se méfier des conclusions trop hâtives quant à la supériorité de l'enseignement synchrone dispensé à distance par rapport à celui se déroulant en face à face. Une méta-analyse sur 14 études menée par Ziegler (2016), se focalisant sur des facteurs tels que la qualité de l'interaction et le niveau d'acquisition de la langue dans les environnements distanciels et présentiels, n'a pas permis d'arriver à des résultats concluants: la magnitude du coefficient exprimant la différence entre l'efficacité des deux types de l'enseignement restait en effet très faible, ce qui laisse entendre que modifier le médium de communication ne conduit pas nécessairement à une meilleure qualité d'interaction et à une meilleure acquisition. De même, les observations des interactions entre les apprenants qui ont été réalisées dans l'environnement distanciel au cours de la pandémie inspirent souvent un optimisme beaucoup plus prudent. Cheung (2021), qui a étudié 16 enregistrements effectués au cours de leçons d'anglais menées en ligne dans un lycée hongkongais, a constaté que le niveau de participation des élèves était bas, la plupart d'entre eux se limitaient à écouter passivement le professeur, leur microphone et leur caméra étant éteints en permanence, et nombre d'entre eux ne répondaient que lorsqu'ils étaient directement sollicités par l'enseignant. Nous retrouvons les mêmes conclusions dans l'étude menée par Hajar et Manan dans le contexte kazakhstanaï (2022); cette fois, ce sont des élèves eux-mêmes qui se plaignaient du fait que les caméras de la plupart de leurs camarades de classe restaient éteintes, ce qui avait des répercussions négatives sur la façon dont la leçon était conduite (p. 9-10).

Le fait que les élèves refusent souvent de manifester visuellement leur présence pendant les cours en ligne peut être expliqué par de multiples facteurs. Comme l'ont souligné nombre de chercheurs, les élèves éteignent leurs caméras pour des raisons telles que des problèmes techniques (p.ex. un débit lent), pour pouvoir se dissimuler et s'adonner à d'autres activités (Scanni 2022) ou encore en raison du niveau d'anxiété élevé lié par exemple à l'insatisfaction causée par leur apparence physique (Mercier et al. 2021; Sugiyati et al. 2022). Quelle que soit la cause réelle de ce phénomène, les enseignants dénoncent pour la plupart l'effet négatif des caméras éteintes sur la qualité des interactions en classe (Racat & Lichy 2021), certains d'entre eux n'hésitant pas à qualifier ce type de comportement d'"e-absentéisme" (ang. e-

truancy), le considérant comme une démarche préméditée ayant pour but d'éviter de prendre une part active dans la leçon (Mikulaco et al. 2022: 177).

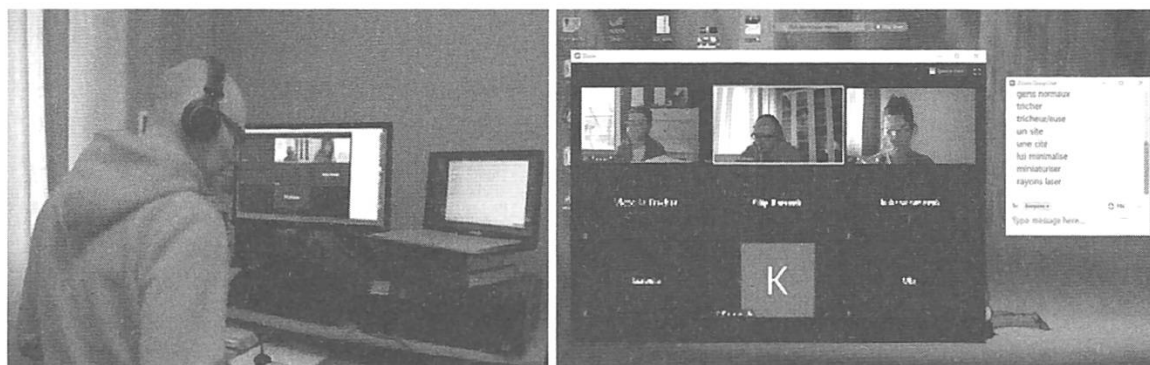
Aux difficultés mentionnées ci-dessus s'ajoutent d'autres facteurs, ne résultant pas cette fois du comportement des élèves, mais de la spécificité du matériel et des logiciels employés au cours de l'enseignement à distance: l'optimisation limitée de l'interface, rendant la navigation entre plusieurs fenêtres et la manipulation des éléments numériques parfois excessivement chronophage, les déconnexions soudaines des participants menant à une participation aléatoire de ceux-ci, la nécessité de réagir simultanément à un nombre important de stimuli s'affichant sur l'écran (données visuelles fournies par les caméras, messages écrits, émojis...), l'impossibilité d'utiliser les gestes déictiques et d'établir un contact visuel, etc. Toutes ces difficultés entraînent inévitablement une modification profonde des pratiques de management de la classe (Rechidi et al. 2020; Yeting 2021). En fin de compte, même si les atouts des applications permettant d'enseigner à distance sont incontestables, il est nécessaire de signaler certains risques dont il faut tenir compte dans la pratique de l'enseignement à distance via des applications comme *Zoom*.

Ces quelques éléments contextuels étant posés, le présent article aura pour objectif d'illustrer les obstacles auxquels peuvent se heurter aussi bien les enseignants que les élèves participant à un cours de langue étrangère en ligne pendant lequel la plupart des participants n'utilisent que le canal audio. Afin de discuter plus concrètement ces enjeux, nous allons nous pencher sur une étude empirique. L'analyse sera centrée sur trois extraits d'interactions enregistrées en classe de langue française dans un lycée polonais, trois extraits qui nous paraissent particulièrement éclairants de ce point de vue.

2. Présentation des données et du cadre méthodologique d'analyse

2.1. Présentation des informateurs et de la configuration de l'espace de travail

Le public observé dans le cadre de la présente étude était constitué d'élèves d'un lycée d'enseignement général; ils étaient âgés de 17 ans et membres d'une classe comptant 11 personnes; la classe était composée uniquement de locuteurs polonais. Leur niveau de français était à peu près égal (~B1); l'autre langue étrangère étudiée par ce groupe était l'anglais. Le logiciel utilisé par l'enseignant était *Zoom*, offert gratuitement pendant la durée de la pandémie aux établissements scolaires en Pologne. Vingt-et-une leçons ont été étudiées au total. Les participants sont identifiés par des sigles (E1, E2...) afin de les rendre anonymes; de même, les prénoms ont été remplacés par des pseudonymes.



Figures 1–2. À gauche, l'image captée par la caméra placée derrière l'enseignant. À droite, capture d'écran effectuée avec le logiciel *Free Cam 8*.

La configuration qui a été adoptée était la suivante: à un ordinateur portable, disposant d'un écran de 15 pouces (appelé dorénavant "premier écran"), était connecté un second moniteur de 23 pouces (appelé dorénavant "deuxième écran"). Les deux écrans étaient utilisés en permanence, ce qui permettait d'éviter la situation où la surface d'affichage unique serait surchargée d'éléments graphiques et où les fenêtres risquaient de se masquer mutuellement. Sur le moniteur externe était affichée la fenêtre principale du logiciel *Zoom* avec les vignettes de tous les participants ainsi que la fenêtre du chat. Le mode d'affichage utilisé était "Galerie", un mode dans lequel les vignettes des participants ont toutes la même taille. L'autre écran, celui de l'ordinateur portable, était partagé avec les apprenants tout au long de la leçon. C'est là que s'affichaient tous les contenus que l'enseignant voulait présenter aux élèves: textes, documents audiovisuels, etc. C'est également cet affichage qui remplissait la fonction de tableau – grâce à une tablette accompagnée d'un stylet, ainsi qu'au logiciel *MS Whiteboard*, il était possible à l'enseignant de transmettre aux élèves les informations sous forme écrite. Le chat était bien moins souvent utilisé par lui à cause de la difficulté d'insérer les signes diacritiques français lorsque le clavier polonais était employé. Par contre, l'ensemble des apprenants, pour qui c'était la seule façon de communiquer à l'écrit, y avaient recours assez fréquemment. Quant au choix d'écran à partager, celui-ci a été dicté par le fait que la caméra employée au cours des leçons était celle qui était intégrée à l'ordinateur portable. Comme pendant la plupart des activités le regard de l'enseignant était dirigé vers l'écran sur lequel s'affichaient les ressources (textes, images, documents audiovisuels, etc.), cette configuration a été jugée optimale, car elle permettait aux apprenants de voir le professeur de face. Par contre, pour voir les élèves, il fallait que le professeur tourne légèrement la tête vers la gauche.

Le contenu des écrans ainsi que le son capté par les microphones des participants ont été enregistrés à l'aide du logiciel gratuit *Free Cam 8*. Le fait que les leçons soient enregistrées semble avoir eu peu d'influence sur le déroulement des interactions; ceci peut être expliqué par le fait que

l'enregistrement d'une leçon menée dans le cadre d'une classe distancielle ne demande pas la présence d'un matériel intrusif tel qu'une caméra installée sur un trépied placée au milieu d'une salle de cours. De plus, afin de pouvoir prendre en compte des aspects tels que le regard, la posture du corps et la gestuelle de l'enseignant, une caméra additionnelle a été placée derrière le dos de ce dernier, permettant de capter son environnement immédiat (voir figures 1 et 2). Tous les élèves ont donné leur accord pour être enregistrés.

2.2. *La démarche analytique*

Les analyses présentées dans le présent article ont été menées dans l'esprit de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (Mondada 2006; Pekarek Doehler 2006; Mondada 2017). Les données recueillies dans un milieu naturel sont examinées sous l'angle de leur agencement séquentiel, l'objectif étant de décrire les conduites coordonnées par des participants au cours d'une interaction verbale. En prenant comme cas d'étude les interactions se déroulant dans un cadre institutionnel (dans ce cas précis, les échanges enregistrés dans une classe de langue), l'objectif est de se pencher sur l'organisation des tours de parole, les modalités de prise de parole par les participants et les rôles qui leur sont assignés au cours de la conversation. Ce genre d'analyse se fonde sur un examen méticuleux des données enregistrées au cours de la leçon, ce qui permet de mettre en lumière le déroulement temporel des échanges et les stratégies diverses déployées par les apprenants. Pour que cette vue microscopique du contexte des processus interactifs puisse être obtenue, il est nécessaire que l'analyse qualitative des données transcrites donne une image aussi fidèle que possible de la réalité. C'est la raison pour laquelle nous prenons en compte un nombre important de détails tels que les chevauchements, les pauses entre les tours de parole, les changements du débit et du volume de la parole, les répétitions, les faux départs, les énoncés agrammaticaux et les formes prononcées incorrectement, ainsi que les comportements non-verbaux des participants. Cette approche permettra, nous l'espérons, de dégager des dynamiques interactionnelles caractéristiques pour un enseignement synchrone en ligne. Les conventions de transcription sont présentées dans l'annexe.

2.3. *Le contexte de la présente étude et ses objectifs*

Dans la présente section, nous allons commenter les résultats de quelques recherches dont les auteurs utilisent une méthodologie qui, comme la nôtre, se focalise sur les interactions entre les participants de cours menés en ligne. Nous pouvons sommairement diviser ce corpus en deux catégories. Tout d'abord, il existe de nombreuses études (Nicolaev 2010; Cunningham 2016; van der Zwaard & Bannink 2016; Jung et al. 2017; etc.) dont les auteurs ont recours à l'analyse des interactions dans le cadre d'une recherche quantitative et qui se donnent comme objectif de mesurer le degré d'engagement des étudiants dans les activités de télécollaboration ou, en s'appuyant sur les

techniques de codage des comportements de surface, se focalisent sur des phénomènes tels que le feedback correctif, les séquences de négociations du sens, ou les techniques et stratégies de compensation d'un déficit dans les ressources linguistiques. Quant aux études de caractère qualitatif et descriptif, dont nous sommes plus proches, leurs auteurs ont notamment tenté de montrer comment les enseignants construisent leur présence pédagogique en ligne ainsi qu'un terrain commun propice à l'activité pédagogique en produisant des indices visuels tels que les sourires, les hochements de tête ou des expressions faciales (Guichon 2017), ces dernières étant même parfois exagérées (Cosnier & Develotte 2011). L'objectif de ces études est également de montrer comment les participants d'une visioconférence conduisent des explications lexicales à l'aide de gestes, comment ils utilisent leur corps pour animer leurs descriptions (Holt et Tellier 2017) ou encore comment ils orientent leur regard pendant des séquences potentiellement problématiques (p.ex. lors d'un chevauchement) (Traverso 2011).

Ce qui différencie la présente étude des recherches précédentes est que jusqu'à très récemment, la spécificité de l'enseignement dispensé par visioconférence était analysé dans un contexte différent: des outils comme *Skype* ou *Zoom* étaient considérés comme une solution complémentaire ou, éventuellement, implémentée d'une manière exclusive pendant une courte période de temps lorsque les circonstances le demandaient (ang. *emergency remote teaching*, cf. Hodges et al. 2020). Même si les établissements proposant uniquement des cours à distance existaient déjà avant la pandémie, personne n'envisageait sérieusement un scénario où le distanciel synchrone deviendrait l'unique moyen de dispenser un enseignement dans l'ensemble des établissements scolaires pendant une période aussi longue. Les leçons qui seront analysées dans le présent article ont été enregistrées dans la période janvier-avril 2021 dans un lycée d'enseignement général en Pologne. D'une part, les apprenants ont eu suffisamment de temps pour s'habituer à la spécificité de l'enseignement à distance ainsi qu'à l'interface du logiciel *Zoom*. De l'autre, les comportements des élèves, confinés pendant de longs mois chez eux, ont inévitablement évolué avec le temps, car le *wow factor*, défini comme une réaction initiale extrêmement positive à l'égard d'une innovation technologique (Murray & Barnes 1998) qui accompagne toujours l'implémentation d'une nouvelle technologie, est par nature un phénomène de courte durée. Dans le cadre des leçons que nous avons conduites, la lassitude des élèves, qui semblait s'accroître au fur et à mesure que le temps passait, s'exprimait avant tout par le fait qu'ils étaient progressivement de moins en moins nombreux à maintenir leur caméra allumée. Les conclusions des recherches précédentes (qui mettaient souvent l'accent sur la multimodalité et la multicanalité de la communication en ligne) ne sont souvent plus valables dans ce genre de contexte, alors que l'enseignant n'est plus en mesure de suivre la mimique faciale, les gestes, le regard, ou les

mouvements de tête des participants. Il est évident que l'absence de la gestualité et d'autres moyens de communication non-verbale peut profondément modifier le déroulement de la leçon.

Comme nous l'avons déjà souligné, les difficultés auxquelles doivent faire face les enseignants dans le contexte distanciel ne se limitent pas à la question de la visibilité des participants au cours des leçons en ligne, même si ce problème en constitue l'aspect le plus saillant. La qualité de l'enseignement est également déterminée par d'autres facteurs, tels que les limitations de l'interface, se répercutant entre autres sur le management des ressources (c'est-à-dire la manière dont les participants accèdent aux documents – textes, enregistrement, etc.) ou sur la navigation efficace dans un environnement multimodal dont les caractéristiques sont, à plusieurs égards, éloignées de la réalité d'une classe traditionnelle.

C'est justement ces questions qui se trouveront au cœur de notre réflexion. Pour les étudier de plus près, nous avons décidé d'emprunter un chemin différent par rapport aux diverses études présentées dans l'introduction: au lieu de demander aux participants de partager leurs expériences, nous avons choisi d'analyser quelques fragments d'interactions qui sont, à notre avis, révélateurs des différents types de difficultés en lien avec l'enseignement à distance. Dans la section analytique ci-dessous, nous tenterons de déterminer comment ces difficultés se manifestent concrètement au cours d'interactions distancielles et quel peut être leur impact sur le déroulement des leçons de langue étrangère en ligne.

3. Analyses

Dans cette section, nous analyserons trois fragments de cours que nous avons sélectionnés pour illustrer le problème central de notre article, à savoir les difficultés, liées d'une part au fait que l'enseignant ne peut pas voir la plupart des participants, et d'autre part à la spécificité de l'interface du logiciel employé, qui peuvent se répercuter d'une manière négative sur le déroulement d'une leçon distancielle de langue étrangère. Dans les Fragments 1 et 3 présentés ci-dessous, les participants travaillent sur un document partagé par l'enseignant (un enregistrement sonore dans le premier cas et un enregistrement vidéo dans le second); dans le Fragment 2, l'attention des participants est centrée sur un document textuel. Ce dernier exemple comporte une autre particularité intéressante: en raison des difficultés techniques, la communication avec l'un des élèves est limitée au seul canal audio, le participant n'étant même pas en mesure de voir le contenu partagé par le professeur.

3.1. *Un exercice d'écoute*

Cet extrait est tiré d'une leçon au cours de laquelle les élèves travaillent sur un document sonore et réalisent un exercice de compréhension orale. Après une première écoute globale, l'enseignant fait écouter l'enregistrement par petits fragments; cette fois-ci l'attention des participants se trouve focalisée sur une seule phrase, *les femmes ont fini par acquérir suffisamment de droits* (l. 01-02). Il s'avérera très rapidement que c'est le verbe *acquérir* qui pose problème. Sept élèves ont participé à ce cours, mais seulement un d'entre eux, E5, a gardé sa caméra allumée tout au long de la leçon.

Fragment 1

- %p appuie sur le bouton "play"
 (01) CD: les femmes ont fini par acquérir
 (02) suffisamment de droits *
 %p *arrête
 l'enregistrement
 (03) (0.6)
 (04) P: voilà donc il *dit que les femmes?
 %p *porte son regard
 sur le deuxième écran
 (05) (4.3)
 (06) P: que les femmes ont?
 (07) (2.7)
 (08) E3: <ont fini par> (.) accueillir?
 (09) (.) °c'est ça°?=
 (10) P: =ACQUÉRIR (.) vous connaissez
 (11) ce verbe?
 (12) (3.4)
 (13) E4: to jest kupić? (.) albo: uzyskać?
 ça veut dire acheter? ou acquérir?
 (14) P: tak [dokładnie
 (15) E3: [przepraszam czy tak to
 (16) się pisze?
 oui [exactement
 [excusez-moi c'est comme ça que ça
 s'écrit?
 (17) (1.3)
 (18) P: hmm ale jak
 mmm mais comment
 (19) E7: tu na czacie jest
 c'est ici sur le chat
 (20) (1.7)
 (21) P: c'est sur le chat? (.) *attendez:
 %p *clique
 dans la fenêtre du chat où E3
 a écrit "aquerir"
 (22) (3.6)
 (23) P: ah (0.6) il faut encore mettre un
 (24) c avant le q
 (25) (0.9)
 (26) E3: le:: quoi?
 (27) P: UN C (.) avant [...?..
 (28) E5: [to się pisze
 (29) /atskwɛrir/
 est-ce que ça s'écrit /atskwɛrir/
 (30) (0.7)
 (31) P: to może ja napiszę na tablicy.
 je vais peut-être l'écrire au tableau

- p% écrit "acquérir" sur la tablette
avec un stylet
(32) (7.1)
(33) P: **widać?**
vous le voyez?
(34) E6: oui

Cet extrait s'ouvre sur une intervention de l'enseignant qui, dans un premier temps, présente aux apprenants un fragment d'enregistrement audio (l. 01-02). Après avoir arrêté, le professeur s'adresse aux élèves en répétant à deux reprises le début du passage qu'ils viennent d'entendre (l. 04 et 06) avec l'intonation montante, signalant aux participants la nécessité de compléter le propos (ang. *Designedly Incomplete Utterance*, Koshik 2002). En même temps, il tourne son regard vers le deuxième écran afin de voir les vignettes de participants et de vérifier si un des participants ne manifeste pas sa volonté de prendre la parole (p. ex. allumant son microphone). Après deux silences (l. 05 et 07), c'est E3 qui s'auto-sélectionne et parvient à répéter correctement la première partie de la phrase (l. 08), même si le débit ralenti semble traduire son hésitation; par contre, la forme verbale correcte, *acquérir*, se trouve remplacée par une autre, assez proche sur le plan phonologique – *accueillir*. Cette forme est formulée avec une intonation interrogative, ce qui peut suggérer qu'il souhaite obtenir une confirmation de la part de l'enseignant; cette volonté est expressément énoncée au moyen de la question *c'est ça?* (l. 09). Cette demande déclenche une réaction de P (l. 10), qui énonce la forme correcte à volume fort, en demandant à la classe la signification de ce verbe, ce qui ouvre à nouveau un espace permettant aux élèves de prendre librement la parole. Après une autre pause assez longue (l. 12), c'est E4 qui intervient et propose deux équivalents polonais (l. 13), qui sont évalués positivement par l'enseignant (l. 14).

La ligne 13 marque le début d'une séquence qui s'achève à la ligne 19, au cours de laquelle l'intégralité des tours de parole de l'ensemble des participants sont accomplis en L1. Une fois que E4 passe au polonais (l. 13) – ce qui est facilement explicable puisqu'on a demandé aux apprenants de confirmer leur compréhension du mot *acquérir* – P, E3 et E7 continuent à employer la L1. Tout d'abord, le tour de parole de P est interrompu par celui de E3 (l. 15-16), qui formule une demande se rapportant à l'orthographe de la forme verbale. La question énoncée par E3, *c'est comme ça que ça s'écrit?*, n'est pas comprise par P, car, comme la fenêtre du chat est temporairement masquée par la liste des participants, P ne sait pas à quoi se réfère E3; c'est ce qui explique sa question, ainsi que des marques d'hésitation qu'il produit (pause à la ligne 17, *hmm* à la ligne 18). Par conséquent, P demande à E3 de clarifier son propos (l. 18). C'est pourtant un autre élève, E7, qui intervient, et attire l'attention du professeur sur le contenu du chat. À ce moment-là, arrivant probablement à la conclusion que l'utilisation prolongée de la L1 en classe de

L2 est peu souhaitable, l'enseignant répète la constatation de E7 sous forme de question formulée en français (l. 21). En même temps, il prie les participants de patienter pour pouvoir exécuter toutes les manipulations d'interface nécessaires. Dès qu'il aperçoit la forme dans la fenêtre du chat (l. 23), l'enseignant produit un marqueur *ah* (ang. *acknowledgement token*, Sert 2015: 29). Comme l'orthographe *aquerir* proposée par E3 est incorrecte, une correction s'avère nécessaire. Trois choix s'offrent à l'enseignant: utiliser le chat, avoir recours à la tablette ou signaler le problème verbalement. En fin de compte, il opte pour la communication orale (l. 23-24). Cette tentative s'avère pourtant infructueuse: E3 ne parvient pas à comprendre le propos du professeur (l. 26). Celui-ci essaie alors de répéter sa correction en augmentant le volume (l. 27). Ce tour de parole est pourtant interrompu par E5, qui s'auto-sélectionne et intervient en chevauchement (l. 28), en tentant d'employer une stratégie différente: essayer de lire la forme de l'infinitif "à la polonaise". L'enseignant se résigne finalement à employer la tablette (l. 31), intervenant pour la dernière fois à la ligne 33 pour s'assurer que tous les participants puissent voir le contenu de l'écran.

Cet extrait permet de soulever un certain nombre d'enjeux liés à la manière dont les contraintes techniques conditionnant le fonctionnement de l'interface du logiciel utilisé se répercutent sur la qualité de l'enseignement distanciel. Dans l'ensemble de la séquence se manifestent de multiples hésitations du professeur qui résultent d'abord de la nécessité de naviguer entre les fenêtres pour récupérer l'information recherchée (l. 18-21) et ensuite de trouver la manière optimale de fournir l'information de retour à ses élèves (l. 23-33). Ceci illustre bien les défis auxquels peuvent être confrontés les enseignants dans un environnement distanciel même au cours d'une séquence d'explication des plus simples. De même, comme les élèves essaient d'employer des canaux de communication variés, cela conduit souvent à la confusion et peut constituer un obstacle dans une interaction effective (l. 15-18). Ces questions seront discutées plus en détail dans la dernière section de l'article.

3.2. *Un exercice de grammaire*

Dans le deuxième extrait, l'interaction s'organise autour d'un exercice testant les connaissances grammaticales des participants. Le fragment en question est tiré d'une leçon au cours de laquelle les élèves étudiaient les locutions marquant la simultanéité de deux actions. Un des participants, E6, en raison de problèmes techniques, a dû rejoindre la réunion sur *Zoom* en utilisant son smartphone. Comme il ne pouvait pas voir le contenu partagé par l'enseignant, pendant toute la durée du cours, il s'est servi de la version numérisée du livre de l'élève affichée sur son portable. Neuf autres élèves ont participé à la leçon en question.

Fragment 2

- (01) P: phrase numéro deux (.) Philippe
 (02) vous pouvez lire cette phrase?
 (03) (2.9)
 (04) E6: **hmm (.) już już tylko mi tutaj**
 (05) **zniknęło**
mmm oui tout de suite mais ça a disparu
 (06) (3.7)
 (07) E6: **to punkt z tej tabelki rozumiem=**
c'est un point de ce tableau je comprends
 (08) P: **=no tak tak tak**
oui oui oui
 (09) E6: (lit) quand même se place en
 (10) milieu ou en fin de phrase. (.)
 (11) les [gens se
 (12) P: **[ale to nie ta tabela**
[((fr.))
[mais ce n'est pas le bon tableau
 (13) (2.5)
 (14) E6: **a to prze [praszam**
 (15) P: [nous sommes à la page
 (16) cent vingt-huit
excusez-[moi
[((fr.))
 (17) (3.4)
 (18) E6: <cent vingt-huit> (.) oui cent
 (19) [vingt-huit
 (20) P: [ah:: je comprends quand même **to**
 (21) **jest nie ta tabela jesteśmy na**
 (22) **górze strony**
((fr.)) ce n'est pas le bon tableau nous sommes
en haut de la page
 (23) E6: **tak tak teraz widzę** il dort?
oui oui je vois maintenant ((fr.))
 (24) P: oui
 (25) (0.8)
 (26) E6: il dort alors qu'elle travaille.
 (27) P: oui (.) ça veut dire?
 (28) (0.6)
 (29) E6: **on śpi podczas gdy ona pracuje**
il dort alors qu'elle travaille
 (30) P: oui voilà

La séquence présentée ci-dessus s'ouvre sur une prise de parole de l'enseignant, qui demande à E6 de lire la deuxième phrase du tableau (l. 01-02). Après un silence prolongé, l'élève prie l'enseignant de patienter, en lui signalant en L1 que la navigation dans le fichier lui pose quelque difficulté (l. 04-05). Un autre moment de silence survient (l. 06), au bout duquel E6 formule, toujours en L1, une demande de confirmation ayant clairement pour but d'établir un point de repère commun (l. 07). Le recours exclusif au polonais dans cette séquence s'explique par le fait que les questions formulées par E6 sont perçues par lui comme faisant partie des activités préliminaires. Comme le démontrera la suite de l'interaction, la formulation employée par E6 (*ce tableau*) s'avèrera en fin de compte être trop floue pour qu'une identification

sans équivoque du référent du discours soit possible. En effet, deux autres tableaux apparaissent dans l'espace de la même page. Or, comme E6 est supposé continuer l'exercice entamé par un autre participant, l'enseignant est, à ce stade, convaincu qu'ils se réfèrent tous les deux au même objet; cette conviction aboutit à sa réponse affirmative à la ligne 08.

C'est donc seulement lorsque E6 commence à lire le passage du manuel (l. 09-11) que le professeur s'aperçoit que la phrase dont E6 vient d'entamer la lecture n'est pas celle qu'il était supposé lire et interrompt le tour de parole (l. 12). L'élève reste silencieux pendant quelques secondes (l. 13) et ensuite formule des excuses à la ligne suivante (14). Afin de mettre l'élève sur la bonne piste, le professeur lui fournit une indication relative au numéro de la page où se trouve l'exercice (l. 15-16). E6 reprend ce segment à deux reprises, en ralentissant le débit de parole, peut-être pour se donner assez de temps pour traiter l'information qui lui a été transmise (l. 18-19). De son côté, P, qui vient de parcourir la page du regard, identifie la phrase qui a été lue par E6 aux lignes 09-11. À la ligne 20, il intervient encore une fois en chevauchement, en manifestant au moyen d'un *ah*, produit avec allongement syllabique, le fait qu'il vient de comprendre la source du malentendu. L'alternance codique qui se produit au milieu de ce tour de parole est peut-être due au fait que l'enseignant arrive à la conclusion que les remarques relatives à la localisation de l'objet particulier dans l'espace de la page transmises au moyen de la L1, seront plus claires pour l'élève. E6 ne tarde d'ailleurs pas à produire une marque de réception (adverbe *oui* répété à trois reprises, l. 23). La suite de son tour de parole, qui consiste en une citation du début de la phrase figurant dans le tableau (*il dort*) est lue avec l'intonation montante et joue le rôle de demande de confirmation. Dès que celle-ci lui est transmise par le professeur (l. 24), la suite de l'interaction se déroule sans obstacles majeurs: l'enseignant demande à l'apprenant de traduire la phrase en L1 (l. 27), celui-ci s'exécute (l. 29) et toute la séquence se clôt sur l'affirmation de l'enseignant (l. 30).

Cet extrait est avant tout révélateur de la manière dont le professeur et l'élève, communiquant uniquement par l'intermédiaire du canal audio, tentent de travailler sur un document dont ils détiennent des copies individuelles. L'élève essaie d'identifier le passage auquel se réfère l'enseignant en se basant sur les indices oraux transmis par l'apprenant; le professeur, quant à lui, tente de comprendre la source du malentendu qui se produit à la ligne 12. Ce travail commun d'identification échoue à plusieurs reprises et nécessite, en l'absence d'indices visuels, la multiplication des échanges oraux. Dans cette situation, se caractérisant notamment par l'impossibilité d'employer les gestes déictiques, courants dans une situation d'enseignement face à face, le recours à la L1 est un moyen facile de sortir de l'impasse (l. 07, 20-22, 29).

3.3. Le visionnage d'un document audiovisuel

Dans le dernier passage que nous allons analyser dans cet article, les participants travaillent sur un document audiovisuel. Il s'agit d'un court dessin animé qui raconte l'histoire de deux voisins qui se querellent sans cesse. Le but de l'activité est d'encourager les participants à construire un récit en L2. L'enseignant a préalablement formulé la demande de regarder la première partie du document et de se préparer à en présenter un résumé oral. Le film est visionné sur le premier écran, dont le contenu est partagé avec les apprenants. Huit élèves ont participé à ce cours, mais seulement deux d'entre eux, E2 et E3, ont allumé leurs caméras.

Fragment 3

- (01) P: quelqu'un peut me raconter ce qui
 (02) s'est passé *dans l'introduction?
 %p *porte son regard sur
 le deuxième écran
 (03) (7.2)
 (04) P: que s'est-il passé (.) dans
 (05) l'introduction.
 (06) (4.1)
 (07) P: Dominique?
 (08) (5.6)
 (09) E9: **ja chyba n:ie wiem bo: (.)**
 (10) **>szczerze mówiąc musiałam się na**
 (11) **chwile< ...?... (.) poszukać i nie**
 (12) **widziałam**
moi je ne sais pas parce que honnêtement
pendant un instant j'ai dû me ...?... chercher
et je n'ai pas vu
 (13) P: oh: vous ne l'avez pas vu? mais:
 (14) il *y a un problème technique?
 %p *porte son regard sur le
 premier écran
 (15) (1.1)
 (16) E9: **nie w sensie naprawdę musiałam**
 (17) **poszukać [...?...**
 (18) P: [en français s'il vous
 (19) plait
non vraiment j'ai dû chercher [...?...
[(fr.)]
 (20) (1.7)
 (21) E9: j- je dois: (.) j'ai dû me::
 (22) tourner? (0.6) pour trouver mon
 (23) (.) cahier et: je n'ai pas vu (.)
 (24) ça
 (25) P: ah d'accord (.) quelqu'un d'autre
 (26) *alors?
 %p *porte son regard sur le deuxième
 écran
 (27) (1.5)
 (28) E5: donc il y avait un homme q- qui
 (29) est: (.) toujours ...?...gé par ses::
 (30) (0.7) voisins °mmm°
 (31) P: qui est: (.) quoi pardon?
 (32) (0.8)
 (33) E5: DÉRANGÉ=
 (34) P: =ah oui dérangé oui *oui: (.) et
 %p *porte son

- regard sur le premier écran,
revient sur la section précédente
du film
- (35) comment?
- (36) (2.4)
- (37) **E5:** mmm: par /ε::/ (.) par exemple
- (38) jeter les:: (3.3) mmm (1.4) **nie**
- (39) **wiem jak są śmieci** (.)
- (40) [°zapomniałem°
- (41) **P:** [**jak są śmieci** (.) **ktoś *wie?**
- %e1 *lève la
- main en cliquant sur le bouton
- "lever la main"
- je ne sais pas comment dire ordures
- [j'ai oublié
- [comment dire ordures quelqu'un le sait?
- (42) (2.7)
- %p fait un mouvement rapide de
- de va-et-vient avec sa tête
- (43) **P:** Anna?
- (44) (1.1)
- (45) **E2:** <je ne sais pas> (.) [j'ai oublié
- (46) **E1:** [ale ja
- (47) **podniosłam rękę**
- [(fr.)
- [mais moi j'ai levé la main
- (48) **P:** ah oui? (.) *pardon mmm (.) je
- %p *porte son regard sur
- le deuxième écran
- (49) n'ai pas vu: (.) alors? Catherine?
- (50) (0.6)
- (51) **E1:** les ordures
- (52) **P:** voilà=
- (53) **E5:** =voilà les ordures (.) dans son
- (54) jardin
- [...]
- (55) **P:** et qu'est-ce qui se passe à la
- (56) fin? (0.8) Thomas?
- (57) (4.2)
- (58) **P:** Thomas? vous êtes là?
- (59) (5.7)
- (60) **P:** bon al[o:rs
- (61) **E3:** [on mi pisze że jest ale
- (62) **mu: Zoom się zawiesił**
- [(fr.)
- [il m'écrit qu'il est là mais Zoom ne répond
- pas
- (63) (0.9)
- (64) **P:** ah oké

Dans le tour de parole qui ouvre l'interaction (l. 01-02), l'enseignant formule une question qui invite les élèves à relater les événements de la première partie du film. Au bout d'un long moment (l. 03), l'enseignant réitère sa question (l. 04-05), mais, encore une fois, personne ne répond à ses sollicitations. Après un autre instant de silence, le professeur choisit E9 comme interlocutrice (l. 07). Celle-ci construit un énoncé en L1; elle réagit négativement à la requête de l'enseignant et tente d'expliquer les raisons pour

lesquelles elle est incapable de répondre à la question (l. 09-12). La L1 apparaît ici dans un contexte spécifique, car elle est employée dans un cadre qui se situe en quelque sorte en dehors de l'activité elle-même: le propos de l'élève se rapporte aux obstacles qui rendent impossible l'exécution de la tâche (sur l'utilisation de la L1 dans les interactions en classe de langue voir Majer 2003: 369-427). L'enseignant, qui n'arrive pas à comprendre la raison pour laquelle E9 n'a pas pu voir le film – peut-être parce qu'une partie de l'explication qui lui est fournie est inaudible – émet une hypothèse relative à un problème technique qui serait survenu au cours de la projection (l. 14). E9 reprend son explication en employant toujours la L1 (l. 16-17). Cette fois-ci le professeur intervient en chevauchement, en interrompant l'élève avec l'injonction *en français s'il vous plaît* (l. 18-19). Le comportement des deux parties n'est guère surprenant: les élèves ont souvent recours à leur langue maternelle dans les séquences où ils sont orientés vers la résolution d'un problème qui n'apparaît pas en relation directe avec l'activité en cours, alors que l'enseignant reste orienté vers le contexte didactique et veille à ce que la langue cible soit utilisée au cours des échanges² (ang. *language policing*, Amir & Musk 2013). Après une courte pause, E9 tente une explication qui comporte des marques d'hésitation (faux départ à la ligne 21, allongements syllabiques, la forme verbale *tourner* prononcée avec une intonation interrogative suggérant l'incertitude quant à la justesse de la forme employée), mais tout compte fait E9 est capable de construire une explication cohérente.

L'enseignant acquiesce en produisant une marque de réception (*ah d'accord*) et s'adresse encore une fois à l'ensemble des apprenants (l. 25-26). En même temps, il porte son regard sur le deuxième écran pour regarder les vignettes des participants. Cette fois-ci, il n'est pourtant pas nécessaire de choisir l'interlocuteur, car E5 s'auto-sélectionne et commence un tour de parole (l. 28-30). Celui-ci comporte de multiples hésitations et un passage inaudible, ce qui pousse le professeur à répéter une partie de l'énoncé en question et à formuler une demande de clarification (l. 31). À la ligne 33, E5 reprend à volume fort la forme verbale qui est ratifiée par l'enseignant dans le tour suivant (l. 34). En même temps, comme l'enseignant veut que le contexte des énoncés formulés par les apprenants soit visible à l'écran, il revient sur la partie antérieure de l'enregistrement. Ainsi, il affiche une scène dans laquelle le méchant voisin jette des sacs d'ordures dans le jardin de son voisin. E5 reprend alors la parole; dans le tour initié à la ligne 37 apparaissent de nombreuses pauses, allongements syllabiques et des *gap fillers* que l'on peut interpréter comme des indices d'une recherche lexicale engagée par l'apprenant (cf. Koshik & Seo 2012; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler

² Voir p. ex. Bilgin 2016: 694, où un des participants demande en turc à l'enseignant s'il peut s'asseoir à côté de son ami, à quoi le professeur réagit par l'injonction *in English please*.

2022). Celle-ci s'avère en fin de compte infructueuse et E5 a recours à la L1 pour signaler le déficit de ressources langagières (l. 39-40).

Le déficit en question force E5 à interrompre son récit. L'enseignant réagit instantanément en sollicitant l'ensemble des apprenants et en leur demandant de traduire en L2 le lexème *śmieci* (l. 41). En réaction à cette question, E1 affiche sa disposition pour prendre la parole; pourtant, au lieu de la communiquer verbalement, il utilise le bouton "lever la main". L'enseignant, qui se borne à jeter un coup d'œil rapide sur le deuxième écran avant de choisir l'interlocuteur, n'est apparemment pas en mesure de s'en apercevoir. Comme la caméra du participant est éteinte, E1 ne peut pas non plus utiliser la gestuelle afin d'attirer l'attention du professeur. En fin de compte, c'est un autre élève, E2, qui est sollicité (l. 43). Ceci déclenche une réaction de E1, qui intervient en chevauchement avec la fin du tour de E2, en manifestant en L1 sa volonté de prendre la parole (l. 46-47). Face à ses protestations, le professeur réagit en s'excusant (l. 48-49) et accorde la parole à E2. Celui-ci fournit la forme demandée (l. 51); dès que celle-ci est validée par l'enseignant (l. 52), E5 enchaîne rapidement et reprend l'item lexical en question en l'intégrant dans la suite de son récit (l. 53-54).

Le dernier passage illustre bien un autre type de difficultés auxquelles peuvent se heurter les participants d'une leçon distancielle. À la ligne 56, P demande à E8 de décrire le dernier passage du film. Deux longues pauses se succèdent (l. 57 et 59). Comme l'élève reste invisible et que son microphone est éteint, il est impossible de savoir si le manque de réaction de sa part est dû au fait qu'il éprouve des difficultés techniques, ignore comment répondre à la question de l'enseignant ou si, tout simplement, il a choisi d'ignorer la sollicitation du professeur, préférant s'adonner à d'autres activités. À la ligne 61, c'est un autre apprenant, E3, qui prend la parole en L1 et tente d'expliquer le silence de E2 en se rapportant à un message qui lui a été transmis par celui-ci. Comme E3 utilise le verbe *écrire*, il fait probablement référence à un échange par messagerie instantanée.

L'analyse du dernier extrait nous permet de mettre en exergue avant tout les questions liées à la présence et à la participation des élèves, qui peuvent soit s'adonner aux activités n'ayant rien en commun avec le contenu de la leçon en profitant du fait qu'ils restent invisibles (l. 09-24), soit cesser toute communication avec le professeur (l. 55-64). Ensuite, elle permet de faire quelque peu la lumière sur les modalités de l'auto-sélection des participants d'une leçon distancielle, qui peut s'effectuer en utilisant les moyens typiques pour la classe traditionnelle (prise de parole spontanée, l. 28-30), mais aussi par l'intermédiaire des fonctions qui leur sont offertes par l'interface du logiciel utilisé (l. 41-47). Dans ce deuxième cas de figure, un enseignant se retrouvant devant deux écrans n'est souvent pas en mesure de suivre adéquatement

tous les avertissements qui peuvent se perdre dans un input visuel trop important.

4. Discussion et conclusions

Les trois fragments que nous avons analysés permettent de soulever un certain nombre de questions liées aux difficultés éprouvées par les participants d'une leçon distancielle de langue étrangère. Bien qu'à première vue il puisse sembler que la dynamique interactionnelle des échanges effectués en classe distancielle de FLE soit proche de la réalité d'une classe de langue traditionnelle, il est facile de constater qu'elle s'en éloigne à bien des égards. Ceci est particulièrement vrai dans le cas où la plupart des élèves n'allument pas leurs caméras, la communication étant limitée au canal audio.

Le premier obstacle, de loin le plus important, consiste en l'impossibilité de déterminer si un élève participe réellement dans la leçon à un moment donné. Le Fragment 3 (l. 55-60), où un des participants ne réagit pas aux sollicitations du professeur, fournit l'exemple le plus éclairant à cet égard. Il est intéressant de le juxtaposer avec le cas cité par Cheung (2021: 7). Dans un des passages qu'il a analysés, l'enseignant attend la réponse d'un des élèves pendant 19 secondes au total. Comme au bout de ce temps le participant ne réagit toujours pas, le professeur n'est pas capable de déterminer si ce silence est dû à un problème de nature technique ou bien si l'apprenant, ne connaissant pas la réponse correcte, a préféré se taire; en fin de compte, il sollicite un autre apprenant. Dans le cas que nous avons analysé, la situation est un peu différente, car un autre apprenant intervient en fournissant une explication du silence de son collègue. Celle-ci ne doit pas forcément être conforme à la vérité: si l'on se réfère au concept d'*e-truancy* mentionné dans l'introduction, nous ne pouvons pas exclure qu'il s'agisse d'une réponse rituelle que les élèves ont convenu de fournir dans une telle situation. Une autre possibilité est que l'élève était bel et bien présent, mais avait décidé – pour une raison ou une autre – de ne pas répondre aux questions de l'enseignant. Dans une classe traditionnelle, il est difficilement imaginable que l'apprenant ignore les sollicitations répétées du professeur en restant silencieux. Dans le contexte distancielle, en revanche, l'enseignant n'a souvent d'autre choix que d'accepter des situations qui restent en dehors de son contrôle.

Un autre problème de taille est lié à la capacité des participants à naviguer et à se retrouver dans l'espace virtuel partagé dans le cadre d'une leçon distancielle. Les Fragments 1 et 2 nous fournissent de précieux renseignements à cet égard. Dans une classe traditionnelle, l'enseignant se sert le plus souvent des gestes déictiques afin d'indiquer les objets sur lesquels il désire attirer l'attention des participants (un mot écrit au tableau, un élément graphique projeté à l'écran...). Dans le cas de l'enseignement à distance, ces possibilités sont très restreintes, ce qui mène inévitablement à

de nombreux malentendus, soit lorsque le professeur est forcé de tenter d'expliquer verbalement à quel objet il fait référence (cf. le Fragment 2, l. 08-24), soit quand il n'est pas en mesure de contrôler toutes les informations qui affluent simultanément par des canaux différents (Fragment 1, l. 18-21).

Dans une classe présentielle, les gestes jouent également un rôle très important dans la gestion du *floor* conversationnel (Kääntä 2012). En revanche, dans le contexte distanciel, des comportements tels que l'hétéro-sélection des participants faite de manière non-verbale, en pointant vers l'élève, en utilisant le regard, ou les hochements de tête (Mortensen 2008), s'avèrent hors de portée. De même, l'auto-sélection des élèves, surtout lorsque ceux-ci n'utilisent pas leurs caméras, peut parfois devenir problématique. Le Fragment 3 (l. 41-47) présente un cas particulièrement éclairant de ce point de vue: l'enseignant ne remarque pas l'icône signalant la volonté de prendre la parole d'un des élèves et sélectionne un autre participant. Une action aussi courante que le geste de lever la main, qui dans une classe présentielle peut difficilement passer inaperçu, doit, dans une situation d'absence de contact visuel, être remplacée par d'autres signaux, transmis notamment au moyen de l'interface du logiciel de visioconférence; or ces signaux peuvent échapper à l'attention du professeur se retrouvant en face de deux écrans surchargés d'éléments visuels.

Conduire une leçon dans un environnement distanciel synchrone s'avère également souvent chronophage. La manifestation la plus évidente de ce problème sont les silences prolongés que l'on observe fréquemment entre deux tours de parole, résultant de la spécificité du logiciel et du matériel employé (délais de transmission, nécessité d'allumer son microphone avant de parler, etc.). C'est ainsi que l'on peut expliquer les silences prolongés, visibles notamment dans le Fragment 1 (l. 05 et 07) et dans le Fragment 3 (l. 03, 06 et 08). De même, dans une classe en ligne, l'enseignant est souvent forcé de procéder à des vérifications incessantes dans le but de vérifier si, par exemple, le document textuel sur lequel sont censés travailler les élèves est visible pour tout le monde (Fragment 1, l. 33) ou encore de prier les élèves de patienter pour se donner du temps de retrouver le message auquel ils se réfèrent (Fragment 1, l. 21). Enfin, il arrive également que les participants, qui utilisent des appareils électroniques variés, parfois ne permettant pas d'exploiter au maximum le potentiel de l'interface des logiciels tels que *Zoom* (p.ex. téléphones portables) puissent éprouver des difficultés à participer pleinement à un cours et à profiter des contenus partagés par l'enseignant (Fragment 2).

Finalement, les caractéristiques de logiciels tels que *Zoom* impactent la communication entre les élèves eux-mêmes. La situation du déficit lexical commentée dans le Fragment 3 (l. 38-40) nous permet de saisir une autre différence notable entre l'enseignement face à face et à distance. L'élève ne

peut pas – comme cela se fait couramment dans une classe traditionnelle – requérir à mi-voix l'aide de l'un de ses camarades de classe se trouvant dans sa proximité, car toute la communication passe par le canal audio commun. D'autre part, il apparaît que certains des élèves qui ont dû faire face à une situation d'enseignement distanciel prolongée dû à la pandémie, ont réussi à trouver des solutions qui leur permettent, au moins dans certaines situations critiques, de communiquer entre eux sans intermédiaire du professeur (Fragment 3, l. 61-62). Ces moyens auxiliaires de communication entre étudiants peuvent notamment comprendre des systèmes de messagerie instantanée (*Messenger*, *WhatsApp*, *SMS*, etc.).

Les problèmes que nous avons identifiés n'ont été abordés que succinctement et la présente discussion mériterait sans doute d'être approfondie. Parmi les pistes à explorer on pourrait notamment envisager de comparer les enregistrements effectués au sein de la même classe dans le contexte distanciel et présentiel, ce qui permettrait d'obtenir des renseignements plus précis sur la différence entre les deux environnements. Une deuxième piste pourrait être offerte par une étude longitudinale, permettant une observation détaillée de l'évolution des comportements des participants. Ces aspects méritent sans doute d'être réellement pris en compte si l'on veut mieux éclairer la réalité de l'enseignement des langues étrangères en ligne.

BIBLIOGRAPHIE

- Amir, A. & Musk, N. (2013). Language policing: micro-level language policy-in-process in the foreign language classroom. *Classroom Discourse*, 4(2), 151-167.
- Biglin, S. (2016). Code switching in English language teaching (ELT) teaching practice in Turkey: Student teacher practices, beliefs and identity. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 686-702.
- Cheung, A. (2021). Synchronous online teaching, a blessing or a curse? Insights from EFL primary students' interaction during online English lessons, *System*, 100, 1-13.
- Cosnier, J. & Develotte, C. (2011). Le face à face en ligne, approche éthologique. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*, 28-50. Lyon: ENS Editions.
- Côté, S. & Gaffney, C. (2018). The effect of synchronous computer-mediated communication on beginner L2 learners' foreign language anxiety and participation. *Language Learning Journal*, 49(1), 1-12.
- Cunningham, J. (2016). Request Modification in Synchronous Computer-Mediated Communication: The Role of Focused Instruction. *The Modern Language Journal*, 100(2), 1-24. <https://doi.org/10.1111/modl.12332> p.
- Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In N. Guichon & M. Tellier, (éds.), *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*, 29-58. Paris: Éditions Didier.
- Hajar, A. & Manan, S. A. (2022). Young children's perceptions of emergency online English learning during the Covid-19 pandemic: Evidence from Kazakhstan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2050735>.

- Hampel, R. (2003). Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning. *ReCALL*, 15(1), 21-36. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344003000314>.
- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1-9.
- Holt, B. & Tellier, M. (2017). Conduire des explications lexicales. In N. Guichon & M. Tellier (éds.), *Enseigner l'oral en ligne*, 59–90. Paris: Didier.
- Jepson, K. (2005). Conversations – and negotiated negotiation – in text and voice chatrooms. *Language, Learning and Technology*, 9(3), 79-98.
- Jung, Y., Kim, Y., Lee, H., Cathey, R., Carver, J. & Skalicky, S. (2017). Learner perception of multimodal synchronous computer-mediated communication in foreign language classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168817731910>.
- Käantä, L. (2012). Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3(2), 166-186.
- Khonke, L. & Moorhouse, B. L. (2020). Facilitating synchronous online language learning through ZOOM. *RELC Journal*, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1177/003688220937235>.
- Koshik, I. & Seo, M.-S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text & Talk*, 32(2), 167-189.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277-309.
- Kung, S. C. (2004). Synchronous electronic discussions in an EFL reading class. *ELT Journal*, 58(2), 164-173. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.164>.
- Majer, J. (2003). *Interactive Discourse in the Foreign Language Classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mercier, C., Gautier, L., Pineau, E. & Lebouleux, D. (2021). *L'usage de la caméra en classe virtuelle en formation à distance*. [Rapport de recherche] CREN Université de Nantes.
- Mikulaco, I., Logunov, T., Sablinsky, A. (2022). Technological bridges between the language teacher and the language learner. In V. Kononova, N. Kersh & T. Dobrydina (éds.), *Adult English Language Teaching*, 173-193. Springer: Cham.
- Mondada, L. (2006). Multiactivité, multimodalité et séquentialité: l'initiation de cours d'action parallèles en contexte scolaire. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (éds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissage*, 45–72. Besançon: Presses Universitaires de Franche Comté.
- Mondada, L. (2017). Nouveaux défis pour l'analyse conversationnelle: l'organisation située et systématique de l'interaction sociale. *Langage et société*, 160-161, 181-197.
- Mortensen, K. (2008). Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing next speaker in planned activities. *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 55-79.
- Moser, K. M., Wei, T. & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- Murray, L. & Barnes, A. (1998). Beyond the "wow"factor - evaluating multimedia language learning software from a pedagogical viewpoint. *System*, 26, 249-259.
- Nicolaev, V. (2010). Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(2), DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2165>.

- Peachey, N. (2017). Synchronous online teaching. In M. Carrier, R. M. Damerow & K. M. Bailey (éds.), *Digital language learning and teaching: Research, theory and practice*, 143-155. New York & Oxon: Taylor & Francis.
- Pekarek Doehler, S. (2006). CA for SLA: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 11(2), 123-137.
- Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8, 133-141. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F2347631120983481>.
- Racat, M. & Lichy, J. (2022). Negative effects of distance learning accentuated by COVID-19 outbreak: A perspective of learners and teachers. *Knowledge Management Research & Practice*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14778238.2022.2075807>
- Rechidi, N., Bennani, H., Nafzaoui, M. A., Benazzou, L. (2020). L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19: Quels enseignements à tirer? *Revue Internationale du Chercheur*, 1(2), 274-297.
- Sahlström, J. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 47-57.
- Satar, H. M. & Ozdenar, N. (2008). The effects of synchronous SCMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92, 595-613. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00789.x>
- Scanni, S. (2022). Distance education in Italy: Investigating foreign language distance teaching and learning in secondary schools during COVID-19 lockdown. *Modern Languages Open*, 1, 1-10.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Skogmyr, M. K. & Pekarek Doehler, S. (2022). Multimodal word-search trajectories in L2 interaction: The use of gesture and how it changes over time. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 5(1). DOI: 10.7146/si.v5i2.130867
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87(1), 38-57.
- Sugiyati, K., Dewi, M. C. S. & Kusumaningrum, W. R. (2022). Looking into EFL students' preferences in turning on and off their video camera during virtual learning: What does it imply? *International Journal of English Learning and Applied Linguistics*, 2(2), 233-259.
- Traverso, V. (2011). Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*, 117-145. Lyon: ENS Editions.
- van der Zwaard, R & Bannink, A. (2016). Nonoccurrence of negotiation of meaning in task-based synchronous computer-mediated communication. *The Modern Language Journal*, 100(3), 625-640. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12341>.
- Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study. *Computers & Education*, 52(4), 820-833. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.007>.
- Yeting, S. (2021). En quête d'une "présence créative" dans l'enseignement à distance du français langue étrangère pendant la Covid-19 en Chine. *Synergies Chine*, 16, 35-50.
- Ziegler, N. (2016). Synchronous computer-mediated communication and interaction: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(3), 553-586. DOI: <https://doi.org/10.1017/S027226311500025X>.

Annexes

Conventions de transcription

P – enseignant; E1, E2... – élèves
(.) micropause (durée inférieure à 0.5 secondes)
(0.7) pauses chronométrées
x::x allongement vocalique (1, 2 ou 3: selon la durée)
? intonation montante
. intonation descendante
xxx- troncation / interruption
= enchaînement rapide entre tours de parole
XXX volume fort
°xxx° volume faible
/xxx/ transcription phonétique
[] début et fin d'un chevauchement de tours de parole
...?... segment inaudible
xxx fragment en L1
<xxx> débit plus lent
>xxx< débit plus rapide
*xxx indication du début d'un geste ou d'un mouvement
%p la ligne pour les indications non-verbales

