

Outils didactiques, vecteurs d'interactions dans la classe de FLE en Corée du Sud

Shin-Tae KANG

ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations)
Institut National des Langues et Civilisations Orientales – France

Reçu le 18 mai 2018 | Évalué le 19 mai 2018 | Accepté le 30 juin 2018

RÉSUMÉ. Les apprenants de cours de langues hésitent souvent à prendre la parole en classe. Cet article vise à étudier comment les enseignants de FLE utilisent des supports pédagogiques variés dans leurs cours de conversation, et comment ces outils didactiques rendent les interactions plus vivantes et intéressantes pour les apprenants. La méthode de l'analyse conversationnelle sera appliquée à un corpus de données enregistrées authentiques et naturelles : des cours de FLE délivrés par des enseignants français à des apprenants coréens dans l'enseignement supérieur en Corée du Sud. Les données vidéo et les transcriptions seront analysées sous l'angle de la méthode empirico-inductive afin de décrire les zones d'interaction générées par chacun des outils didactiques employés dans le corpus. Il sera établi que ces zones d'interaction peuvent focaliser le regard et l'attention des apprenants dans des relations « émetteur-récepteur » entre enseignants et apprenants variant au gré des nombreux ateliers proposés.

Mots-clés: *apprenant coréen, FLE, interaction, outils didactique, salle de classe.*

ABSTRACT. Language learners are often reluctant to speak in class. This article aims to study how FFL teachers use a variety of teaching aids in their conversation classes, and how these didactic tools make interactions more lively and interesting for learners. The conversational analysis method will be applied to a corpus of authentic and natural recorded data: FFL courses delivered by French teachers to Korean learners in higher education in South Korea. The video data and transcriptions will be analyzed from the angle of the empirico-inductive method in order to describe the interaction zones generated by each of the didactic tools used in the corpus. It will be established that these interaction zones can focus the look and attention of learners in "transmitter-receiver" relations between teachers and learners, varying with the many workshops offered.

Keywords: *Korean learner, FFL, interaction, didactic tools, classroom.*

✉ auteur correspondant : gsht22@gmail.com

Pour citer cet article (Style APA) : Kang, S-T. (2018). Outils didactiques, vecteurs d'interactions dans la classe de FLE en Corée du Sud. *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 3(1), 72-87. doi: 10.17509/francisola.v3i1.11893

1. INTRODUCTION

Dans l'enseignement supérieur moderne des langues étrangères, chaque enseignant se doit d'avoir, avant chaque cours, établi son contenu selon le programme et les thèmes choisis, prévu la progression du cours et préparé ses supports pédagogiques en fonction des activités programmées. De ce fait il n'existe pas d'enseignement des langues étrangères sans méthodes. D'ailleurs de nombreuses méthodes sont à disposition de l'enseignant et elles couvrent l'ensemble des stratégies pédagogiques existantes pour entreprendre un cours de langue étrangère. Besse en a fait une typologie (1995) dans laquelle on retrouve notamment les méthodes grammaire-traduction, directe et audio-visuelle. Nous verrons que les enseignants ne se cantonnent pas à une seule méthode, pas plus qu'ils ne se limitent à l'exploitation d'un manuel. C'est la raison pour laquelle nous présenterons les différents types de support pédagogique mis en œuvre dans le corpus que nous avons réalisé, en observant leurs apports dans l'interaction. Car quelle est l'attente principale pour un enseignant et ses apprenants dans un cours de conversation ? Il est clair que chaque apprenant souhaite être capable de comprendre et construire des phrases fondamentales et utiles, ainsi que savoir réagir dans des situations de communication de la vie quotidienne ou professionnelle en langue cible, la tâche incombant à l'enseignant étant de favoriser ces interactions.

Cet article vise donc à étudier comment les enseignants français natifs utilisent des supports pédagogiques variés dans leurs cours de conversation, et comment ces outils didactique rendent les interactions plus vivantes et intéressantes pour les apprenants. Il ne s'agit donc pas d'analyser en détail une méthode particulière, mais plutôt de décrire brièvement les méthodes d'enseignement du FLE en Corée en nous appuyant sur le corpus que nous avons réalisé lors de notre voyage d'études en Corée en 2011 : nous y avons observés les cours de FLE délivrés par des enseignants français à des apprenants coréens dans l'enseignement supérieur

coréen. Ces descriptions permettront de mettre à jour les interactions engendrées par l'utilisation de ces outils didactiques dans la classe de langue.

2. MÉTHODE

Nous adoptons la méthode de l'analyse conversationnelle qui nécessite de disposer d'un corpus de données enregistrées authentiques et naturelles (Traverso, 2008). Nous suivons par ailleurs la méthode empirico-inductive qui selon Blanchet (2000, p.29-38) conduit le chercheur à tenter de « développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses a priori ».

Nous avons procédé à l'enregistrement vidéo de onze cours de FLE délivrés pour la plupart en Corée par six enseignants de français dont cinq natifs et un coréen. Nous avons pu capter un total de douze cours, complétés par des questionnaires soumis aux enseignants et apprenants à l'issue des enregistrements. Nous nous sommes autorisés à traiter des corpus adjacents - notamment un cours de FLE se déroulant en France - dans lequel se trouvent parfois des interactions inédites. Cela nous a permis d'étoffer le corpus initial tout en gardant un corpus homogène et représentatif (Kang, 2015). Les cours ont été enregistrés par deux caméscopes qui filmaient l'enseignant et les apprenants en contre-champ. L'observation participante du chercheur durant les enregistrements ainsi que la sélection et la transcription d'extraits viennent étayer cette étude.

Pour résumer, notre corpus, initial et adjacent, se déploie selon quatre axes :

- Enregistrements audio/vidéo (13 cours enregistrés).
- Questionnaires (envoyés aux enseignants et apprenants à l'issue des enregistrements).
- Observation participante (le chercheur était présent durant les enregistrements).
- Transcription d'extraits relatifs à des phénomènes linguistiques/interactionnels.

2.1. Descriptif des cours

Voici un tableau descriptif des cours de FLE qui nous permet de visualiser l'ensemble de notre corpus, initial et

adjacent. Nous avons anonymisé les noms des enseignants ainsi : A, B, C, D, E, F et G.

Tableau 1. Descriptif des cours de FLE du corpus

Enseignant	Niveau	Nombre d'étudiants	Support et outil	Activité
A	1 ^{ère} année	24 (2 gpes)	Cahier d'exercices « A propos 1 »	- Correction des devoirs : l'enseignant adresse individuellement chaque apprenant.
			Images projetées sur écran	- Apprentissage du vocabulaire avec la classe entière. - Expression orale : conversation construite en binôme.
			CD « A propos 1 »	- Exercice de compréhension orale.
			Cahier d'exercices « A propos 1 »	- Devoirs à faire.
A	2 ^{ème} année	11	« A propos 2 »	- Idem.
B	A1-A2	37 (2 gpes)	Cahier d'exercices « Taxi 1 »	- Exercices en binôme. - Corrections : l'enseignant s'adresse à la classe entière.
			Manuel « Taxi 1 »	- Jeu de rôle en binôme d'après un dialogue du manuel. - Lecture d'un dialogue du manuel en binôme puis question-réponse avec la classe entière.
			CD « Taxi 1 »	- Exercice de compréhension orale.
			Cahier d'exercices « Taxi 1 »	- Devoirs à faire.
B	A2-B1	19	« Taxi 2 »	- Déroulement identique au cours de niveau A1-A2.
C	2 ^{ème} année	9	Manuel rédigé par l'enseignant	- Compréhension et expression orale : répétition d'un dialogue, correction de la prononciation, simulation du dialogue. - Atelier culturel : écoute d'une chanson française. - Grammaire : remplir les verbes conjugués manquant dans la transcription de la chanson.
C	3 ^{ème} année	5	Manuel rédigé par l'enseignant	- Ecrire le texte d'une interview selon le modèle du manuel.
			Caméra	- Filmer l'interview : peu d'interventions de l'enseignant.
D	2 ^{ème} année	16	Oral	- Expression orale : l'enseignant demande, en s'adressant à la classe entière, ce qu'ils ont fait pendant les vacances.
			Traitement de texte	- Expression écrite et orale : préparer en groupe des réponses à la question « Les Français sont ... ».

				<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant passe dans les groupes pour aider. - Correction : rédaction commune d'un document reprenant les sujets traités.
D	3 ^{ème} année	7	Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Expression orale : l'enseignant demande à chaque étudiant ce qu'il a fait pendant le week-end.
			Document authentique	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion libre (question / réponse / développement) sur la mode illustrée par une B.D.
E	A2	6	Manuel « DELF A2 »	<ul style="list-style-type: none"> - Questions-réponses sur des thèmes proposés dans le manuel et qui débouchent sur des conversations.
F	1 ^{ère} année	32	Manuel « Festival 1 »	<ul style="list-style-type: none"> - Cours magistral : suivi du manuel.
			CD « Festival 1 »	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute d'un dialogue sur la météo puis traduction.
			Internet	<ul style="list-style-type: none"> - Culture : Visualisation des chaînes télé française.
			Mappemonde	<ul style="list-style-type: none"> - Culture : Localisation de la Côte d'azur.
G	B1	14	Plateforme internet du C.I.E.F. Rezoluniere	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale. - Cours de culture et civilisation française.

2.2. Déroulement des interactions

Au-delà des supports et outils didactiques utilisés et du déroulement du cours présentés dans ce tableau, il nous semble judicieux de relever les caractéristiques interactionnelles de chaque cours consignées dans notre journal de bord.

Enseignant A :

L'enseignant A utilise les outils didactiques proposés par un manuel de FLE adapté à chaque niveau : pour ouvrir le cours, il corrige les devoirs issus du cahier d'exercices en sollicitant chaque apprenant par adressage individuel. Puis il termine le cours par un exercice de compréhension orale à partir du CD.

La partie la plus importante du cours est consacrée à des activités basées sur la projection de documents. Dans les groupes de 1^{ère} année il s'agit de photographies de bâtiments assorties d'un lexique à associer. A partir de cet exercice d'acquisition de vocabulaire, l'enseignant invite les apprenants à s'exprimer avec des phrases simples, et parfois même seulement un mot. L'enseignant propose ensuite d'entamer une

conversation en binôme ou en groupe, toujours en rapport avec les images projetées.

L'enseignant A utilise parfois des mots coréens - c'est le seul à le faire - pour détendre l'atmosphère.

Enseignant B :

L'enseignant B construit ses cours autour d'un manuel de FLE en exploitant ses différents supports : le cahier d'exercices, le manuel de cours et le CD. A chaque niveau correspond un manuel adapté. Chaque activité est réalisée en binôme avec beaucoup de temps accordé pour leur réalisation, l'enseignant se déplaçant souvent vers les binômes pour les aider. Il y a peu d'interactions exploitables car la majorité de ces interactions se passe entre le binôme et l'enseignant. De plus les corrections se font globalement : l'enseignant demande les réponses à la classe entière sans adressage particulier puis les restitue en les répétant ou en les écrivant au tableau. Le travail de création d'un dialogue ne sera pas corrigé. Les interactions ont plutôt lieu à l'occasion de pauses culturelles (avec par exemple un

débat au sujet des types de contrat de travail en France et en Corée).

Enseignant C :

Cet enseignant déroule le cours différemment selon le niveau et le nombre d'apprenants de la classe. Ses nombreux encouragements par des compliments et l'adressage nominatif entretiennent un lien affectif avec les apprenants.

Dans la classe de 2^{ème} année, il suit le manuel qu'il a lui-même rédigé en se focalisant beaucoup sur la prononciation des apprenants, aidé en cela par un exercice de simulation d'un dialogue en binôme. La compétence grammaticale est valorisée à partir d'un atelier culturel issu du même manuel (écoute d'une chanson puis exercice à trous).

Le cours de 3^{ème} année est entièrement consacré à un atelier (enregistrement d'une interview). Ceci est possible car le nombre de participants est faible et parce que le travail de rédaction a été réalisé en amont dans le cours précédent. L'enseignant reste en retrait, mais lorsqu'il intervient c'est pour interagir intensément.

Enseignant D :

L'enseignant D n'articule pas ses cours autour d'exercices ou d'un manuel mais plutôt autour d'un débat sur un sujet culturel qui nécessite de la part des apprenants de s'exprimer sur leur perception de la France. Il adapte sa méthode au niveau de la classe.

Pour les apprenants de 2^{ème} année, il crée des petits groupes qui sont susceptibles de favoriser l'interaction. Il propose d'architecturer les travaux en s'aidant de phrases grammaticales (par exemple : Les Français sont ...) qu'ils synthétiseront ensemble et qu'il retranscrira sous traitement de texte. Il laisse beaucoup de temps et passe parmi les groupes pour les aider.

Dans la classe de 3^{ème} année, l'enseignant propose une conversation libre initiée à partir d'un document authentique sur la mode en France. Il encourage l'expression orale en laissant filer les erreurs grammaticales mais en corrigeant la prononciation.

Enseignant E :

Ce cours est consacré à la préparation du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française). L'enseignant utilise donc le manuel dédié « DELF A2 » qui propose notamment deux types d'activités ciblant respectivement la compréhension écrite et l'expression orale. La compétence expression écrite est pratiquée en dehors du cours par des devoirs. Il y a beaucoup d'interactions verbales et gestuelles dans ce petit groupe, stimulé par les questions individuelles de l'enseignant.

Enseignant F (enseignant coréen) :

Ce cours magistral est délivré majoritairement en coréen, avec de nombreux apprenants et peu d'interactions. L'enseignant suit le manuel « Festival 1 » et son CD qui permettent d'expliquer des points grammaticaux ou des éléments du lexique. Les points culturels abordés dans le manuel sont complétés par des projections à l'écran de données issues d'Internet (par exemple : les chaînes de télévision française).

Enseignant G (en France) :

Ce cours de FLE, délivré en France face à un public de différentes nationalités, enchaîne un cours de langue puis un cours de culture et civilisation française. Le cours se tenant dans une salle informatique, l'enseignant exploite la plateforme Internet Rezolumiere (<http://rezolumiere.ning.com/>) accessible individuellement par chacun des apprenants. L'enseignant propose en seconde partie du cours un débat sur différents sujets culturels.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

D'après l'observation des données issues de notre corpus de cours de FLE, nous avons remarqué que tous les enseignants français utilisent des types de supports différents dans leurs cours de conversation. Nous proposons d'analyser comment ces différents supports et outils pédagogiques favorisent l'interaction entre les acteurs de la salle de classe. Pour cela nous transcrivons les interactions selon la convention suivante :

::: allongement vocalique
italique mot étranger

(09')	pause chronométrée
.	pause non chronométrée
/	intonation montante
\	intonation descendante
()	notation posturo-mimo-gestuelle
[chevauchement
exTRA	segment accentué
XXX	segment inaudible
...	passage non transcrit
P	Enseignant
E1	Apprenant 1
ES	Apprenants
EC	Apprenant coréen

du choix du manuel qui dépend du type du cours et des attentes des apprenants. Il existe une correspondance des manuels avec les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues qui est devenu la référence dans les programmes d'enseignement du français langue étrangère. A priori tous les enseignants de français savent que le CECR existe mais rien ne dit qu'ils doivent l'utiliser. Concernant notre contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, le manuel est choisi par les enseignants eux-mêmes au sein du département de français.

3.1. Manuel de langue

Le manuel est un support pédagogique essentiel dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants. Tous les enseignants peuvent être confrontés à la problématique

Dans le cadre de cette présentation il s'agit pour nous de faire part de la pratique d'enseignement avec des manuels et d'analyser la fonction et le rôle du manuel comme intermédiaire au sein des cours de conversation, dans l'interaction entre enseignants et apprenants. Il ne s'agit pas de décrire en détail les manuels.



Figure 1. Cours de FLE avec un manuel

Il est vrai que le manuel est un support de base, un outil d'aide pour les enseignants qui veulent suivre un parcours d'enseignement. En utilisant des

transcriptions issues de nos données, voyons comment les enseignants natifs utilisent les manuels de langues pour débiter leur cours.

Tableau 2. Transcription 1. « Page 47 »

1	P	on va faire l'exercice::: (04) page 47 page 47 hein/ 47. (02)
2		donc là/ (04) Humm:::alors on fait ensemble hein/
3		Grande et belle habitation ANCIENNE dans un parc/
4		qu'est-ce que C'EST/ (regarde le manuel)
5	ES	(murmures)
6	P	un château. on est d'accord/ attention/ (regarde ES) prononcez
7		bien/ anCHien non/ anCien/=

8	ES	=anCIen=
9	P	=anCIENne=
10	ES	=anCIENne=
11	P	=très Bien/ deux/ grands bâtiments à plusieurs étages/

Dans cette transcription, l'enseignant A débute son cours en demandant aux apprenants de faire un exercice issu du manuel. Il choisit de commencer par des

révisions via des exercices qui sont l'occasion d'expliquer du vocabulaire et de corriger la prononciation.

Tableau 3. Transcription 2. « Page 7 »

1	P	bon:::nous sommes arrêté à quelle paGE/
2	ES	(murmures) PAge 7/
3	P	paGE 7/
4	ES	oUI
5	P	d'accord page 7 (05) page 7 ce sont les mini-dialogues/
6	ES	(regardent le manuel)

Dans cette transcription, l'enseignant C demande à ses apprenants d'une manière directe de prendre le manuel pour commencer le cours. Ensuite il introduit le contenu du cours en disant « ce sont les mini-

dialogues », invitant ainsi les apprenants à les lire. A la suite de cette courte introduction, il proposera de dialoguer en binôme entre apprenants.

Tableau 4. Transcription 3. « Leçon 18 »

1	P	pour le moment on va revenir à leçon 18 page 57/
2	(15')	
3	P	(montre la page du manuel) on était à la:::numéro 3
4		XXX (03) l'interview c'est comment l'exemple/
5		(regarde le manuel) Maité travail à mi-temps/ c'est récent/
6		(02) elle répond par exemple oui j'ai choisi récemment de travailler
7		à temps partiel (02) donc vous allez faire la même chose en parlant
8		(montre la page) (02) avec le numéro 1 ça a été facile pour vous d'obtenir
9		un travail en mi-temps/ (02) alors essayez de trouver/ la réponse/
10		(03) essayez ensemble (désigne deux personnes)

Dans cette transcription, on peut voir comment l'enseignant B met fin à l'activité précédente (exercice de compréhension et expression orale à partir d'une situation décrite dans le manuel) pour entamer une nouvelle séquence.

Après nos observations dans différentes classes de français en Corée, voici comment nous percevons l'utilisation du manuel par les enseignants :

- un guide qui propose à l'enseignant une démarche de cours,
- une activité de révision,
- un gain de temps en cours,
- des contenus d'enseignement.

Dans l'ensemble de nos observations, le manuel semble indispensable à l'accès au savoir linguistique pour les apprenants coréens. Le manuel rassure les apprenants en matérialisant les savoirs, en particulier linguistiques, qu'ils doivent acquérir. En résumé les apprenants utilisent leur manuel pour :

- une activité artificielle (pour la plupart des dialogues des manuels, cela s'apparente à une simulation de situation oralisée),
- un substitut à l'enseignant (les apprenants coréens consultent le manuel s'ils ne comprennent pas ce que leur enseignant dit),

- un approfondissement linguistique progressif (chaque thème traité est suivi d'une évaluation),
- un ouvrage de référence (avant d'être un manuel de langue, il est considéré par les apprenants comme un ouvrage de référence à consulter à tout moment).

Dans l'interaction pédagogique en classe, les manuels peuvent se caractériser par la diversité et la convergence de leurs formes, leurs contenus mais aussi leurs usages en fonction des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues. Les enseignants s'efforcent de trouver un manuel efficace ou contextualisé adapté aux besoins langagiers des apprenants coréens. Mais ils se doivent aussi de réfléchir à l'interaction qui va se développer autour des activités proposées par ce manuel. La question que nous pouvons poser n'est donc plus de savoir s'il faut enseigner avec ou sans manuel mais comment ou à quel moment utiliser le manuel de langue dans l'interaction entre enseignant et apprenant.

Concrètement, un manuel ne peut être qu'une base dans laquelle on sélectionne des supports essentiels et cohérents, et dont on adopte éventuellement les principes méthodologiques. Il faut savoir en sortir, ajouter d'autres supports sélectionnés ailleurs, transférer des activités ou des contenus vers d'autres objectifs, réorganiser la démarche pédagogique en fonction des besoins spécifiques du groupe, en fonction d'options didactiques particulières. Un manuel est un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Il ne doit pas en être le maître. Enfin, tous les manuels ne se valent pas (Blanchet, 2005, p.12).

Ce constat symbolise le rôle principal que joue le manuel entre enseignant et apprenant d'après nos observations en classe de français. En effet, selon nos données, la plupart des enseignants français utilisent un manuel comme un intermédiaire entre eux et les apprenants coréens ; ils le suivent pour effectuer des activités d'apprentissage et des besoins didactiques. Etant donné que l'enjeu est le maintien des cours de français à l'université, il est impératif d'attirer l'apprenant dans les cours de français. En

cela le manuel a un rôle central à jouer dans l'enseignement du français.

3.2. Caméra pour la production vidéo

Depuis le développement des méthodes « standard » (méthode directe, méthode grammaire-traduction, méthode audio-orale...) utilisées par la plupart des enseignants de langues étrangères, les spécialistes didacticiens cherchent des nouvelles méthodes adaptées à la situation moderne. Le développement de la pratique des langues en classe est en permanence dans la progression : les médias numériques comme le DVD ou le caméscope, puis l'accès à Internet avec l'apprentissage en ligne qui est actuellement étudié par des chercheurs : « L'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement-apprentissage. » (Cuq, 2003, p.131).

Dans ce paragraphe, nous allons décrire l'utilisation d'un outil de création de support pédagogique, cet outil étant un caméscope. La caméra (l'outil) permet de produire une vidéo (le support pédagogique) dans un acte de communication. C'est plus l'acte de communication qui nous intéressera que le support pédagogique créé. En effet l'acte de communication fait appel ici à de multiples compétences qui stimulent l'apprentissage des langues étrangères (filmer, simuler une conversation, rédaction préparatoire d'un dialogue, etc.). Il est donc intéressant d'analyser les interactions entre enseignant français et apprenants coréens par l'intermédiaire de cet outil.

Notons cette remarque de Meidinger et Meidinger (2012) à propos du caractère authentique des interactions en classe de langue :

Quand nous avons commencé à enseigner le FLE, il nous est vite apparu comme fondamental, pour simuler des situations et des actes de communication, de faire des jeux de rôles dans lesquels les apprenants peuvent mettre en scène tous les éléments linguistiques qu'ils avaient appris. Hormis les interactions avec leurs enseignants et à moins d'avoir la possibilité d'aller dans un pays

francophone, les apprenants n'ont que peu de possibilités d'effectuer des échanges verbaux naturels dans des situations réelles de communication. (p.308)

Nous allons voir comment l'enseignant C donne les consignes pour démarrer l'activité pédagogique utilisant la caméra pour la production vidéo dans la salle de classe.

Tableau 5. Transcription 4. « Inhyeok »

1	P	et <i>Inhyeok</i> présent. (02') bon <i>Inhyeok</i> on va te donner
2		un travail aujourd'hui (regarde E1) (03')
3	ES	(regardent <i>Inhyeok</i> sauf E2 qui regarde toujours P)
4	E1	ah (regarde P)
5	P	aujourd'hui tu vas TRAVAILLER (regarde toujours E1)
6	E2	(en regardant E1) XXX
7	E3	(regarde P puis E1)
8	P	hein/ aujourd'hui on va re::faire (en faisant un geste)
9		il faut finir aujourd'hui on n'a pas beaucoup de temps
10		(en regardant sa montre et fait un geste) on a juste::regarde
11		(désignant sa montre) une heure:::UNE heure/ (fait le geste
12		'une' avec son doigt)
13	E2	(regarde la montre de P) XXX
14	E3	(regarde l'horloge)
15	E4	(parle coréen en regardant sa feuille de papier)
16	P	on va juste::: une heure::: (regarde E2 et E4) EN une heure::il
17		faut::filmer c'est toi qui vas::: (désigne du doigt la caméra qui
18		est sur la table) <i>Seongbeom</i> (fait un geste avec un doigt)
19		la dernière fois c'était lui qui a fil[mé]. (Fait un geste) aujourd'hui
20	E1	[ah oui]
22	P	c'est toi qui vas filmer (désigne E1 avec un doigt)
23	E1	ahh
24	P	d'accord/ c'est leur présentation. tu tu sais:::tu sais utiliser
25		la caméra/ (désigne la caméra avec un doigt)
26	E1	(regarde P puis la caméra et fais le signe 'non' avec la tête)
27	P	(regarde toujours E1)

L'enseignant s'adresse à l'apprenant *Inhyeok* avec attention car on peut penser que cet apprenant ne maîtrise pas le français : il l'appelle par son prénom, utilise des gestes déictique pour désigner la caméra ou sa montre et mime le geste un avec le doigt. Il le choisit pour filmer l'activité, ce qui va permettre à l'apprenant de participer au cours malgré ses lacunes en français. Ici la vidéo peut jouer le rôle d'ouverture sur le monde en permettant des stratégies d'auto-apprentissage, ce qu'exige de plus en plus un monde en perpétuel mouvement, en mettant en place des processus de décodage déclinables hors des institutions scolaires. Ce que confirme Meidinger et Meidinger (2012) :
L'enregistrement vidéo apporte une dimension supplémentaire évidente,

d'autant plus si l'on demande à ce que les vidéos soient tournées dans un lieu correspondant à la situation du dialogue. Cela interroge l'étudiant bien au-delà de sa capacité à communiquer en français et dans certains cas, les compétences interculturelles sont mises en jeu. La caméra sert aussi à vérifier que l'étudiant n'a pas son texte sous les yeux (p.309).

Pour les enseignants, la production vidéo a pour rôle de :

- favoriser l'interaction sociale dans le groupe,
- rendre les apprenants autonomes au sein d'un groupe en favorisant la prise de responsabilité.
- Pour les apprenants, les rôles de la production vidéo sont de :

- dynamiser l'apprentissage du français par son côté ludique,
- valoriser leur travail en vérifiant leur compétence linguistique,
- renforcer leur motivation,
- permettre l'entraînement de leur français en dehors de la classe,
- renforcer la solidarité au sein du groupe de travail,
- prendre en compte leur apprentissage dans une dimension linguistique et communicative.

Cette activité fait exploser les codes d'un cours classique de langue et procure une grande liberté aux apprenants :

Une telle liberté dans l'apprentissage est probablement rare et attractive pour les apprenants. Elle peut au départ les bousculer dans leurs habitudes scolaires acquises auparavant. Néanmoins, une fois ce cap passé, les étudiants redoutent moins les prises de paroles et sont plus à l'aise. Leurs réactions nous semblent extrêmement positives et les bénéfiques dans leur apprentissage de la langue française sont très importants (Meidinger et Meidinger, 2012, p.312).

Pour Viallon, la pratique de la production vidéo dans l'apprentissage des langues est efficace car, « pour favoriser

l'apprentissage de la communication et le comportement interactif des apprenants, la vidéo est un média qui permet la création de situations d'apprentissage nouvelles, hors la classe, centrées sur le projet de l'apprenant, qui est *acteur* de la réalisation vidéo » (2002, p.169). Certes, nos corpus se déroulant en classe, nous n'avons pas d'exemples d'interaction hors les murs, mais le cadre généré par la présence de la caméra permet de simuler de nombreux cas proches de situations quotidiennes ou/et naturelles dans un simulacre de communication réelle.

Comme nous le remarquons en préambule, la production vidéo en tant que corpus n'est pas essentielle, mais elle est principale en tant qu'activité car vecteur d'interactions entre les participants.

Le matériel vidéo a déjà prouvé ses avantages didactiques depuis plusieurs années, principalement pour la possibilité qu'il offre de réaliser un projet audiovisuel. Le média est un moyen pour l'apprenant de se mettre en scène sous forme de lettres vidéo (échanges dans le cadre scolaire), de petits films ou d'interviews vidéo « sur le terrain » [...] (Viallon, 2002 : 169-170).



Figure 2. Interaction par la caméra en classe

La caméra n'est pas directement au cœur des interactions : l'interaction entre apprenants est basée sur un dialogue préparatoire écrit ; quant à l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, elle est didactique : l'enseignant se situant hors du champ de la caméra n'intervient que pour aider. Malgré cela la caméra conditionne fortement les échanges en tant qu'intermédiaire. Les apprenants sont

stimulés par le jeu de rôle, certains sont acteurs, d'autres réalisateurs et nous pouvons dire que la motivation et le plaisir des apprenants sont accrus par l'activité « production vidéo ».

Si les interactions sont plus riches entre les apprenants qu'entre l'enseignant et les apprenants, c'est parce que la caméra peut avoir tendance à isoler l'enseignant et donc à minimiser l'interaction globale avec

les natifs, ici l'enseignant français. Si l'étudiant-réalisateur fait des plans serrés du locuteur, il isole de fait les autres apprenants qui en profitent alors pour relire leur texte et oublient d'écouter leur camarade ; l'interaction risque de devenir artificielle et donc improductive. Les apprenants coréens réalisent une production vidéo entre eux sans la présence directe d'un locuteur natif ou de l'enseignant natif. Ce dernier peut difficilement intervenir pendant la prise et donc il ne peut pas sensibiliser les apprenants à des éléments culturels. Les acteurs du film sont homogènes et identiques, ce sont des apprenants coréens, et pour amener la notion d'interculturalité il faut choisir judicieusement le thème de l'interview.

3.3. Projection sur un écran

Dans cette partie, nous allons montrer comment l'enseignant peut utiliser un support d'enseignement de la catégorie des

aides visuelles : il s'agit de l'usage d'images sur un support multimédia. Nous verrons aussi comment le support, ici un téléviseur, intervient dans l'interaction. Viallon s'est penchée sur l'utilisation de différents supports multimédia (2002) :

L'utilisation de supports médiatiques dans un cadre didactique renvoie à différentes situations de communication selon que l'enseignant apporte dans la salle de classe un document vidéo ou multimédia, d'origine pédagogique, authentique, didactisée et qu'il propose un type de réception en groupe, en tandem ou individuel. L'origine des documents est déterminante, car d'elle dépendra leur potentiel communicatif et l'usage que l'on peut faire du matériel (2002, p.217).

Après avoir travaillé avec le manuel « A propos 1 », l'enseignante A passe à une nouvelle activité en projetant des images sur un téléviseur.

Tableau 6. Transcription 5. « Projection » (Extrait 1)

1	P	(regarde les images sur un téléviseur) ALors. vous allez travailler
2		ensemble REgardEZ::heu je vous ai mis à peu près votre
3		vocabulaire Hein/ écoutez répétez (désigne le premier mot)
4		UN Immeuble=
5	ES	=un immeuble=
6	P	il y une liaison=UN CHâteau/=
7	ES	un château=
8	P	=UNE CABane=
9	ES	=une cabane
10	P	ressemble à certains mots en anglais hein/=UN PAvillon=
11	ES	=un pavillon
12	P	ça c'est un peu différent=UNE FERme=
13	ES	=une ferme
14		...

Dans cette transcription un patchwork de photos est présenté aux apprenants dans un plan fixe avec une liste de noms en surimpression. Le vecteur multimédia, un téléviseur, facilite l'accès commun à un corpus dont le but didactique est l'acquisition du vocabulaire.

Dans un premier temps, l'enseignant associe les photos aux noms affichés en

s'assurant que les apprenants en comprennent le sens puis elle les encourage à faire une construction de nouvelles phrases en utilisant ce nouveau vocabulaire à disposition sur le téléviseur. Cet exercice de réemploi adapté de la méthode audiovisuelle incite les apprenants coréens à construire de nouveaux énoncés par transposition.

Tableau 7. Transcription 6. « Projection » (Extrait 2)

14		...
15	P	ALLEZ-Y/ENsemble::ensemble retrouvez retrouVEZ d'après
16		les images=qu'est-ce que C'EST alors S/ qu'est-ce que C'EST S/
17		qu'est-ce que C'EST/
18		Demandez à votre voisin::voisin voisine S
19	ES	(discutent entre eux)

Dans ce corpus, « les interactions sont surtout basées sur la répétition : répétition orale d'énoncés linguistiques à l'intérieur de

la méthode pour permettre la compréhension et l'assimilation » (Viallon, 2002, p.218).



Figure 3. Images diffusées sur un écran

La projection d'un document peut permettre de créer une activité en commun et favoriser l'émulation entre les apprenants. Dans cette configuration, l'enseignant se situe entre l'image diffusée et les apprenants, pouvant ainsi intervenir plus facilement dans l'interaction, contrairement à la configuration où chaque apprenant travaille sur un document individuel et où un apprenant peut s'exclure de l'interaction.

Le caractère authentique de cette restitution visuelle permet aux apprenants coréens de mieux comprendre les documents de civilisation et les différents éléments de situations de communication présentés. Ainsi les documents projetés sur un écran peuvent permettre à l'enseignant de faire entrer dans la classe l'authenticité (Cirucel, 2011) et une variété thématique considérable dans l'interaction. Les images sont donc un moyen privilégié de faire découvrir aux apprenants des aspects du réel avec lesquels ils n'ont pas de contact direct. De plus les images, par leur aspect ludique, permettent de proposer une

activité de production langagière qui incite les apprenants à s'exprimer en langue cible.

3.4. Photocopies (document authentique)

Un document authentique (article de presse ou photos comme dans l'exemple précédent) peut remplacer un manuel. L'enseignant peut ainsi créer un corpus « à la carte » qui correspond exactement au niveau des apprenants et répond aux compétences linguistiques à mettre en œuvre. L'autre intérêt est de pouvoir traiter de faits socioculturels pas forcément abordés dans les manuels, ainsi que des faits d'actualités récentes prompts à faire réagir les apprenants (Park, 2010).

Contexte de transcription : L'enseignant D demande de regarder un document qu'il a distribué lors d'un cours précédent. Il s'agit de la photocopie d'une bande dessinée retraçant l'évolution de la mode selon les

siècles, avec à chaque fois un couple d'époque.
dialoguant et représenté en costume

Tableau 8. Transcription 7. « Document 1 »

1	P	Okay (03') regardEZ heu:::XXX heu:::CE document-là
2		(cherche un document)
3	ES	(cherche le document)
4	P	(montre le document à ES)
5		(04')
6	P	il y a. toutes ces questions une dizaine de questions (en montrant
7		le document)
8		(04')
9	E1	page cent vingt cent vingt-quatre::: (regarde un E et ensuite regarde P)
10	P	ah OUI:: (regarde E1 et la page)

L'enseignant demande à chaque apprenant de lire les courts dialogues rédigés en français; il explique la nuance des dialogues selon la situation représentée. Ainsi ce support peut contribuer à simuler des situations de communication dans laquelle l'activité proposée n'est pas

uniquement linguistique mais aussi socioculturelle.

D'ailleurs l'enseignant rebondit sur un des sujets développé en proposant un débat « Est-ce que vous avez une image sur les hommes français macho ? » (voir transcription suivante).

Tableau 9. Transcription 8. « Document 2 »

1	ES	(rire)
2	P	vous avez mis toutes ces XXX c'est pas RIEN du tout (rire)
3		c'est:::avec le voile la femme normale (regarde le document)
4		(04')
5	P	heu:::oui est-ce que vous:::est-ce que vous avez une image
6		sur les hommes français maCHO/ (regarde ES)

Dans ce cours, comme on peut le voir sur la capture d'écran suivante, l'interaction peut se faire avec un document identique sur lequel chacun se concentre individuellement.

Cela peut favoriser une prise de parole plus réfléchie, au détriment peut-être de la spontanéité.



Figure 4. Concentration sur un document

Ce type de corpus permet de véhiculer plus que des données linguistiques car son caractère authentique en fait un témoin de la civilisation dont il est issu, tant par la forme (typographie) que par le fond (actualité). Cependant même si le document est authentique, l'activité proposée - un débat sur le caractère macho des hommes - peut paraître artificiel. D'ailleurs Viallon (2002) soulève « le problème du sens accordé à l'authentique à propos de documents qui sont présentés dans un cadre pédagogique, c'est-à-dire non authentique » (2002, p.50). Certes la conversation initiée dans cet exemple ne sera jamais aussi immersive qu'un séjour linguistique mais elle aura le mérite d'aborder un sujet socioculturel délicat, le rapport homme-femme dans une société coréenne encore très patriarcale.

3.5. Plateforme Internet

Nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, de nombreux outils pédagogiques sont utilisés par les enseignants. Les nouvelles technologies multimédia, qui facilitent la communication

et l'accès à l'information, ont naturellement trouvé leur terrain d'application dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans le cadre d'un enseignement en ligne, elles permettent de se familiariser à la diversité linguistique et culturelle : « Dans un programme de formation de ce type, l'utilisation d'Internet se fonde à la fois sur son accessibilité (partout où les connexions sont possibles) et sur sa fonction amplificatrice des échanges, par l'aspect exponentiel des représentations qui peuvent être collectées » (Develotte, 2007, p.11). Ce dernier point se révèle particulièrement utile, même dans le cas d'un enseignement en présentiel, en permettant par exemple d'accéder à des banques de données qui fourniront pléthore d'images, de vidéos ou de textes prompts à être exploités par les enseignants. C'est le cas à l'université Lyon 2, où le cours de FLE de l'enseignant G a été enregistré. Dans ce corpus adjacent, la plateforme Internet « Rezolumiere » est notamment utilisée comme source d'exercices et de données.



Figure 5. Utilisation d'une plateforme Internet en classe de FLE en France

L'utilisation de cette plateforme génère plusieurs zones d'interaction dont certaines ont été vues précédemment. La première est celle créée par la projection sur écran ; elle est commune à la classe. La deuxième est constituée par chaque écran individuel qui, comme un manuel de langue, se pose en intermédiaire entre l'enseignant et les apprenants. La troisième zone d'interaction est virtuelle, elle met en contact les apprenants avec des locuteurs de la langue

cible et avec des contenus qui ne sont plus simplement statiques mais avec lesquels les apprenants peuvent interagir.

Etrangement, les corpus que nous avons enregistrés en Corée ne mettent pas en scène l'utilisation de plateformes Internet. Pourtant les Coréens sont avides de technologies et on aurait pu penser qu'un tel outil fasse partie de la panoplie des enseignants. Remarquons toutefois que l'agencement d'une salle informatique, avec

ses écrans d'ordinateurs, peut être un frein à une interaction classique pour un cours de conversation. Nous pensons que la zone d'interaction virtuelle est appropriée à une classe de langue avec un public d'apprenants de nationalités diverses qui peut ainsi progresser individuellement avec des exercices adaptés.

4. CONCLUSION

Dans les phases de communication de la vie quotidienne, on converse en général en regardant ses interlocuteurs. Ceci n'est pas si évident en classe de langues et c'est pourquoi il est intéressant de parler de « zone d'interaction ». Bien souvent ce sont les outils pédagogiques proposés par les enseignants qui viennent créer cette zone d'interaction dans la classe. Dans cette zone d'interaction se côtoient les apprenants et l'enseignant ; parfois les apprenants interagissant entre eux, parfois avec l'enseignant, dans différentes combinaisons. L'analyse de notre corpus montre l'existence de cette zone d'interaction lors de l'usage d'un outil pédagogique tel que :

- Manuel de langue
- Caméra pour la production vidéo
- Projection d'images sur un écran
- Document authentique
- Plateforme internet

Ces supports sont vecteurs d'interactions car ils permettent d'organiser le travail en classe autour d'activités de communication langagière. Chaque outil didactique n'est pas au cœur de l'interaction mais il conditionne l'échange comme un intermédiaire qui permet de créer une zone d'interaction dans la classe de langue. Le rôle de ces zones d'interaction est de focaliser le regard et l'attention des participants ; il est aussi de modifier la relation « émetteur-récepteur » entre enseignants et apprenants au gré des ateliers proposés. Nous avons pu voir que les enseignants de français varient les supports didactiques (sonore, visuel, autonome et informatique) en prenant soin d'expliquer leurs modalités d'utilisation. Cette multiplicité d'activités permet d'alterner les rôles et de dynamiser le cours en stimulant l'intérêt des apprenants.

La classe de langue comme terrain interactionnel fédère les participants autour d'un contrat pédagogique. Les enseignants s'engagent à délivrer un cours de langue dynamique et productif en proposant des activités variées avec différents outils didactiques : manuel, production vidéo, images projetées, documents authentiques et plateforme internet. Quant aux apprenants coréens, ils s'engagent à participer aux activités proposées en assumant une attitude coopérative. Le respect de ce contrat tacite est garant de l'efficacité du cours de langue.

REMERCIEMENTS

Je remercie les enseignants français et coréen qui m'ont accueilli dans leur cours de FLE. Il est vrai qu'il n'est pas aisé de voir son travail quotidien scruté, même s'il ne s'agissait en aucune manière de le juger. L'enregistrement de ces cours m'a permis de constituer un corpus complexe et varié en interaction, ce qui a alimenté le cœur de ma réflexion. Je remercie également les étudiants coréens qui ont accepté d'être filmés.

RÉFÉRENCES

- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain : Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2005). Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères (l'exemple du français langue étrangère). *Cours de l'UED de didactique des langues Licences 3*. Université Rennes 2, p. 1-14
- Cirucel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Develotte, C. (2007). Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien « le français en (première) ligne », <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/06/40/PDF/develotte-Louvain.pdf>, p. 1-13

- Kang, S.-T. (2015). Représentativité d'un corpus de terrain : le choix du périmètre d'investigation. *SHS Web of Conferences*, 20 (2015), 01012 : 1-10. doi : 10.1051/shsconf/20152001012
- Meidinger, R. et Meidinger, M. (2012). *Production vidéo en classe de langue, La culture française, son originalité et sa diversité*. Actes de Colloque international, Université Féminine Sookmyeong, Séoul, le 9 juin 2012, 308-312
- Park, D.-Y. (2010). L'approche communicative et la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée : enjeux pour une contextualisation. *Revue japonaise de didactique du français*, 5(1), *Etudes didactiques*, 111-126.
- Traverso, V. (2011). Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques. *Verbum, Akadémiai Kiadó*, 2011 (4), 313-329. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00658840>
- Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages : Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris, France : L'Harmattan.