



HAL
open science

Tâches pédagogiques accompagnant des vidéos authentiques en ligne en enseignement hybride en allemand : apports, perceptions et influences sur les comportements des apprenant×e×s

Angelika Verch

► **To cite this version:**

Angelika Verch. Tâches pédagogiques accompagnant des vidéos authentiques en ligne en enseignement hybride en allemand : apports, perceptions et influences sur les comportements des apprenant×e×s. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2023. Français. NNT : 2023GRALL028 . tel-04558539

HAL Id: tel-04558539

<https://theses.hal.science/tel-04558539>

Submitted on 25 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

Tâches pédagogiques accompagnant des vidéos authentiques en ligne en enseignement hybride en allemand : apports, perceptions et influences sur les comportements des apprenant-e-s

Pedagogical tasks accompanying authentic online videos in blended teaching in German: benefits, perceptions and influences on student behavior

Présentée par :

Angelika VERCH

Direction de thèse :

Elke NISSEN

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Rapporteurs :

Anne-Laure FOUCHER

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Clermont Auvergne

Eva SCHAEFFER-LACROIX

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Sorbonne Université

Thèse soutenue publiquement le **8 décembre 2023**, devant le jury composé de :

Christian OLLIVIER,

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de La Réunion

Président

Elke NISSEN,

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Anne-Laure FOUCHER,

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Clermont Auvergne

Rapporteuse

Eva SCHAEFFER-LACROIX,

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Sorbonne Université

Rapporteuse

François MANGENOT,

PROFESSEUR DES UNIVERSITES EMERITE, Université Grenoble Alpes

Examineur



Cette thèse doit son existence à de nombreuses personnes dont le soutien et les encouragements ont été essentiels. Je suis reconnaissante de les avoir eues à mes côtés, d'avoir pu échanger, rire, pleurer et apprendre avec elles. Je tiens à leur exprimer ici toute ma gratitude.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
--------------------------	----------

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	8
---	----------

1 La vidéo en ligne et l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui	9
--	----------

1.1 Qu'est-ce qu'une vidéo en ligne ?	9
---	---

1.2 Approche de la VEL par trois aspects qui la caractérisent et par les facteurs sociétaux et économiques qui les impactent	16
--	----

1.3 Enseignement-apprentissage de L2/LS et vidéo(s) (en ligne)	54
--	----

1.4 VEL et distanciel	115
-----------------------------	-----

2 La VEL comme partie intégrante d'une tâche cible.....	145
--	------------

2.1 L'approche par les tâches	149
-------------------------------------	-----

2.2 Ancrage dans la recherche en acquisition des langues secondes / <i>second language acquisition research</i> et l'importance de l'input	155
--	-----

2.3 Tâches et VEL – les activités langagières	171
---	-----

2.4 Les tâches pédagogiques	185
-----------------------------------	-----

3 Soutien de la compréhension	196
--	------------

3.1 Les processus cognitifs lors d'une activité réceptive	198
---	-----

3.2 Les facteurs influençant la compréhension.....	206
--	-----

3.3 Soutenir l'accès au contenu de VEL lors d'activités réceptives et en vue d'activités productives et interactives dans l'approche par les tâches	241
---	-----

SYNTHESE PARTIE THEORIQUE ET REPONSE A LA PREMIERE QUESTION DE RECHERCHE (QR1)	252
---	------------

DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE D'OBSERVATION MIS EN PLACE.....	258
--	------------

4 Seconde question de recherche (QR2) et protocole de recherche	259
--	------------

4.1 Identification des types de tâches et d'activités pédagogiques, leurs apports et limites potentiels	260
---	-----

4.2 Contexte et protocole de recueil des données	272
--	-----

4.3 Données recueillies	289
-------------------------------	-----

4.4 Méthodes d'analyse des données	294
--	-----

TROISIEME PARTIE : ANALYSES ET RESULTATS	297
---	------------

5 Résultats et discussion	298
--	------------

5.1 La seconde question de recherche et les sous-questions qui ont guidé l'analyse des données	298
--	-----

5.2 L'aide apportée par les trois types de tâches et d'activités pédagogiques	302
6 Conclusion	350
6.1 Synthèse	350
6.2 Apports et limites de la recherche	359
<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	<u>362</u>
<u>SITOGRAFIE ET CHAINES YOUTUBE</u>	<u>393</u>
<u>LISTE DES TABLEAUX.....</u>	<u>395</u>
<u>LISTE DES FIGURES.....</u>	<u>398</u>
<u>LISTE DES ENCADRES</u>	<u>398</u>
<u>LISTE DES ANNEXES.....</u>	<u>399</u>
<u>SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISEES.....</u>	<u>400</u>
<u>TABLE DES MATIERES.....</u>	<u>401</u>

Introduction

Les vidéos en ligne font partie des différents supports que les enseignant·e·s de langues demandent à leurs apprenant·e·s de regarder en langue cible en dehors des cours en face à face. On peut supposer que de tout temps, les apprenant·e·s¹ inscrit·e·s dans des cours institutionnels de langue ont eu à prendre connaissance de textes en dehors de « la classe ». Cependant, les vidéos en ligne ont, entre autres particularités, celle d'être emblématiques pour « le numérique » en contexte d'enseignement-apprentissage de langues : « Le numérique en langues, ce sont d'abord des vidéos, des documents authentiques pour la compréhension de l'oral » (Demaizière & Grosbois, 2014, §18). Les vidéos en ligne constituent également des supports particuliers dans le sens où leur utilisation, dans des enseignements hybrides et lors de phases en distanciel, est associé par beaucoup à un enseignement-apprentissage en « classe inversée ». Que cette association soit ancrée dans les représentations et sans fondement didactique, m'a été confirmé quand, lors des matinées du E-Learning en novembre 2014 à Lyon, j'ai demandé conseil à Marcel Lebrun à propos de la classe inversée en langues. Un peu consterné, il a répondu : « Mais vous, en langues, vous faites ça depuis longtemps ! ». Si en langues, lire des textes à la maison et venir en parler en cours, se fait donc « depuis longtemps », une question qui mérite attention est celle de l'accompagnement des apprenant·e·s face à ces textes - ou encore à des vidéos en ligne, en distanciel, lorsqu'ils·elles n'ont pas encore les compétences nécessaires pour les comprendre par eux·elles-mêmes. Une autre question – tout aussi importante à notre sens – et celle de déterminer ce à quoi doivent servir ces textes ou vidéos en ligne. Les deux questions touchent aux rôle des tâches.

Émergence de cette thèse et focalisations successives

Ce travail de recherche a pris son point de départ il y a plus de dix ans, qui ont formé son histoire, au cours desquels les points de focalisation ont évolué. Rétrospectivement, quatre focalisations peuvent être distinguées, et ont abouti in fine à ce manuscrit.

Le premier est sans doute la classe inversée, dont nous avons entendu parler pour la première fois lors d'une réunion d'échange de pratiques dans notre équipe enseignante au Centre de langues de l'université Lyon 2. Nous venions de présenter le fonctionnement que l'équipe d'allemand envisageait de mettre en place, dans lequel les activités réceptives fournissant de l'*input* langagier et des contenus au vu de la réalisation de tâches, allaient être effectuées par les étudiant·e·s en travail individuel à la maison, et les tâches allaient ensuite être réalisées en groupe, « en classe ». « Mais ... » disait une collègue chercheuse britannique, « c'est le *flipped classroom* dont tout le monde parle

¹ Pour la rédaction de cette thèse, nous adoptons l'écriture inclusive en nous appuyant sur l'utilisation du point médian. Des précisions sont indiquées en fin d'introduction, dans la rubrique « Précisions formelles ».

en ce moment ... ! ». Ce moment a eu lieu en 2012. Nous ne savions à ce moment, rien sur la classe inversée, pas plus que sur l'importante recherche relative aux dispositifs d'enseignement-apprentissage hybrides : nous nous sommes alors jetées dans l'aventure de leur exploration.

Le deuxième point de focalisation a été ensuite la vidéo, plus particulièrement les vidéos qu'on appelle des « capsules pédagogiques », nées des possibilités technologiques offertes par la vidéo numérique et en ligne. D'abord en raison du rôle qui leur est attribué en classe inversée, mais aussi parce que le recours à ce type de vidéos touche aux enjeux méthodologiques intrinsèques à la question du choix de média, en enseignement-apprentissage des langues, des enjeux qui nous semblent primordiaux. Cet intérêt pour la vidéo en classe inversée a abouti, grâce à ma directrice de thèse Elke Nissen, à un important travail d'analyses de descriptions de scénarios en classe inversée en langues, analyses qui ont focalisé sur les vidéos qui sont déployées au sein de ces scénarios (Verch & Nissen, 2020). Les facettes qui constituent l'objet complexe qu'est la vidéo en ligne sont ce qui nous a préoccupés par la suite – le premier chapitre de cette thèse en témoigne.

La troisième focalisation est, et ce fut une surprise pour l'auteure elle-même, la notion d'authenticité, une focalisation qui s'est cristallisée lors de la réflexion sur les « capsules pédagogiques » lors de la rédaction de cette thèse.

Enfin, la quatrième focalisation porte sur les tâches plus généralement, puis spécifiquement sur les tâches pédagogiques quand elles sont conçues pour être réalisées lors d'activités réceptives. En effet, ce type de tâches se trouve à la croisée d'aspects touchant aux trois autres focalisations que nous venons d'énumérer, lorsque les trois sont associées à l'approche par les tâches, dans la mesure où les tâches pédagogiques sont conçues dans le but de faciliter la réalisation d'une tâche cible.

Au croisement de ces focalisations a émergé la question générale qui a guidé notre recherche, à savoir :

Quels moyens permettent de s'appuyer sur une vidéo authentique en tant que « matériel au service des contenus » pour une tâche ?

Cette question générale qui nous a guidée de façon sous-jacente tout au long de notre thèse, a également donné lieu à notre première question de recherche.

Première question de recherche

Notre première question de recherche focalise en effet sur les tâches pédagogiques lors d'activités réceptives impliquant des VEL authentiques.

(QR1) Quels sont les moyens à disposition des enseignant·e·s pour soutenir l'accès aux contenus de vidéos en ligne authentiques au sein de tâches pédagogiques ? Quels types de médiation pédagogique se dégagent-ils de la littérature ?

La première partie de cette thèse, théorique, contribue dans son ensemble à répondre à cette première question. Au sein de la synthèse à la jonction entre la première et la deuxième partie, nous reprendrons les éléments venant répondre à notre première question de recherche. La perspective

des apprenant·e·s fait l'objet d'une deuxième question de recherche qui sera présentée à ce moment charnière entre les deux parties. C'est cette seconde question qui a guidé l'élaboration de notre protocole d'observation présenté dans la deuxième partie. La troisième partie est consacrée à la présentation et à la discussion des résultats et des analyses des données recueillies.

Le dispositif dédié au recueil de données conçu en vue de répondre à la seconde question de recherche s'appuie sur des tâches et activités pédagogiques, qui sont (1) conçues en incluant les moyens déterminés à l'issue de notre revue de la littérature et (2) basées sur l'observation de tâches et d'activités pédagogiques proposées dans les contextes pédagogiques existants – à savoir en classe inversée en langues. Les données recueillies proviennent de la mise en œuvre, par des apprenant·e·s d'allemand non-spécialistes, inscrit·e·s dans l'enseignement supérieur en France, de trois cycles de tâches-cibles en présentiel, précédées de tâches et d'activités pédagogiques en distanciel, impliquant le visionnage de VEL authentiques.

Plan

Cette thèse est structurée en 6 chapitres, répartis en trois parties. Après la présente introduction, qui aura posé la première question de recherche, la partie théorique fournira les éléments qui permettront de répondre à cette question. La partie théorique est constituée de trois chapitres. Le premier est consacré à la vidéo en ligne dont nous proposons de cerner les contours en la définissant par ses trois faces : la vidéo en ligne en tant que technologie, en tant que produit et en tant qu'objet de pratiques sociales. Un enjeu lié au média vidéo en enseignement-apprentissage de L2/LS² touche à la notion d'authenticité, qui est mise en lumière avec les multiples facettes interreliées qui la marquent aujourd'hui. Le premier chapitre traite aussi du rapport spécifique entre la vidéo en ligne et le distanciel, dans les enseignements hybrides en langues de type classe inversée. Le second chapitre porte sur le concept de tâche ainsi que sur l'approche par les tâches, dans la perspective d'intégrer une vidéo en ligne authentique au sein d'une tâche cible. Le rôle des tâches pédagogiques notamment est abordé une première fois dans ce chapitre. Le chapitre trois est dédié aux aspects qui peuvent soutenir la compréhension, dans une perspective cognitive. Les processus cognitifs à l'œuvre lors d'une activité réceptive ainsi que les facteurs qui influencent la compréhension sont présentés. Le troisième chapitre conclut en revenant sur les tâches pédagogiques. Elles sont alors réexaminées par rapport à la possibilité de les marier à l'application de stratégies d'apprentissage, et dans la perspective de l'intégration d'une vidéo en ligne authentique au sein d'une séquence de tâches. La synthèse de la partie théorique explicite ensuite les moyens à

² Par le sigle L2, nous désignons une (ou plusieurs) langues vivantes apprises après la première (les premières) langue(s), en dehors d'un environnement dans lequel cette langue est utilisée. En revanche, le sigle LS renvoie à une langue seconde qui est apprise au sein d'un tel environnement. Il est question de langue seconde notamment quand un·e apprenant·e apprend la langue du pays dans lequel il·elle vit (Verplaatse Manoïlov, 2017, p. 34).

disposition des enseignant·e·s pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques au sein de tâches pédagogiques, que la partie théorique a permis de déterminer.

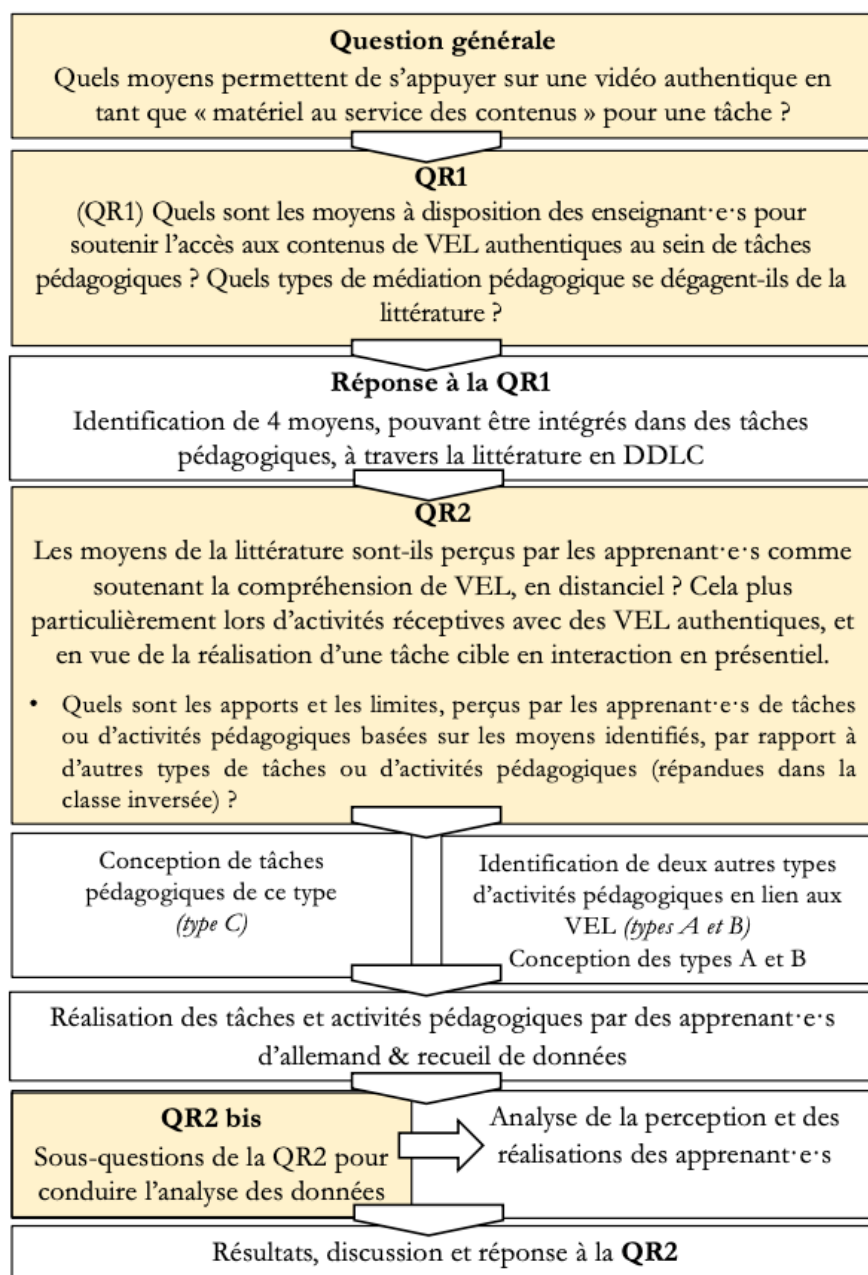
Basée sur ces premiers résultats, la seconde question de recherche marque le début de la deuxième partie de la thèse, dédiée au protocole d'observation mis en place. La seconde question de recherche porte sur la perception qu'ont les apprenant·e·s des tâches pédagogiques lorsque celles-ci mettent en œuvre les moyens déterminés à l'issue de la partie théorique.

La figure 1 résume les différentes étapes de cette thèse, et montre la succession des questions de recherche réparties entre la partie théorique et la partie consacrée au recueil de données.

La deuxième partie de cette thèse est constituée du quatrième chapitre. Nous y traitons de l'identification des types de tâches et d'activités pédagogiques qui sont mis au centre du recueil des données, puis du contexte du recueil, des données recueillies et des méthodes de leur analyse.

Dans la troisième partie sont réunis le chapitre 5, au sein duquel sont présentés et discutés les résultats des analyses, et le chapitre 6 par lequel notre texte se termine. Nous y rappellerons les résultats principaux de la présente recherche. Nous en présenterons également les apports et les limites.

Figure 1 – Les différentes étapes de la présente thèse : Liens entre les questions de recherche



Objectifs

Les objectifs de cette thèse sont fortement ancrés dans le domaine dans lequel elle s'inscrit, la Didactique des Langues et des Cultures (dorénavant DDLC). Faire de la recherche en didactique des langues est une activité en lien étroit avec le terrain – donc en lien à ce à quoi renvoie notamment la notion de « la classe ». Cette notion de « la classe », évoquant une salle où a lieu un enseignement, inclut cependant à notre sens divers lieux et diverses modalités d'enseignement-apprentissage. Nous adhérons à la conception qu'a Bailly (1997) de la didactique des langues en tant que didactique « qui ne renonce jamais à la nécessité de retrouver ou de construire des relations

entre pratique et théorie, sans pour autant se couper en quoi que ce soit du terrain applicatif concret » (1997, p. 29). Ce domaine de recherche est alors, toujours selon Bailly, celui qui,

« partant des besoins propres de la classe, en appelle à diverses disciplines théoriques-« ressources » pour mieux comprendre la nature profonde de l'objet d'enseignement/apprentissage, dans toutes ces facettes, tant manifestes qu'abstraites, et pour mieux appréhender la nature des processus en jeu dans l'appropriation de cet objet par l'élève. Il est donc évident pour le chercheur que son travail consiste à établir des « ponts » entre les « savoirs savants » dont relève l'objet à enseigner et les contenus/méthodes directement opérationnels pour la classe de langue » (1997, p. 29-30).

Notre recherche, ancrée en DDLC comprise ainsi, a des objectifs à la fois didactico-théoriques et praxéologiques. Ainsi, nous visons à fournir une contribution à la mise en lumière des théories sous-jacentes à certains choix didactiques et de conception. Nous partageons la position de Martinez (2011) selon laquelle « (l)a didactique est une praxéologie, qui ne peut fonctionner sur le flou, sur l'impensé, sur un non-dit des théories sous-jacentes aux pratiques observées » (2011, p. 435). Ainsi, nous voulons contribuer à ce que les choix didactiques et de conception sous-jacents en termes de médias en enseignement-apprentissage de L2/LS, plus précisément de VEL marquées par des degrés divers d'authenticité, soient faits de manière informée.

Ensuite, nos objectifs sont également praxéologiques. La praxéologie est comprise comme « un va-et-vient de la pensée, un mouvement de confrontation et de dépassement enrichissant entre théories et pratiques » (Cuq, 2003, p. 199). Ainsi, nous cherchons à mettre en avant, à la suite d'une revue de la littérature, certaines propositions existantes relatives au soutien potentiel d'apprenant·e·s de L2/LS en situation réceptive avec des vidéos authentiques en ligne, à travers les tâches pédagogiques. Nous poursuivons cet objectif à la fois pour confronter notre pratique professionnelle aux positions théoriques, dans le but de la faire évoluer. Nous cherchons également à améliorer la compréhension des processus mis en jeu, lorsque des apprenant·e·s sont conduit·e·s à réaliser, en situation réceptive audiovisuelle, des tâches pédagogiques dans lesquelles ce type de soutien est intégrée, par la mise en lumière de leur propre perspective. Enfin, nous espérons aussi que cette thèse puisse servir de point de départ à des réflexions d'autres enseignant·e·s de langues, de concepteur·rice·s pédagogiques et de chercheur·euse·s intéressé·e·s. Notre espoir de stimuler la réflexion concerne en particulier les enseignant·e·s d'allemand en devenir. En effet, les étudiant·e·s en Master 1 MEEF (1^e année du master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) témoignent dans nos cours de didactique de l'allemand des difficultés qu'ils·elles rencontrent avec la notion de tâche cible et avec le lien que celle-ci doit avoir avec la vie réelle des apprenant·e·s. L'authenticité des tâches, pour lesquelles il s'agit de trouver des documents fournissant des éléments (notamment de *l'input*) contribuant à leur réalisation, constitue un double défi pour les futur·e·s enseignant·e·s. Que ces documents puissent être des vidéos en ligne authentiques, rajoute alors un troisième défi. Nous espérons que notre travail pourra contribuer à ce que ce défi puisse être mieux appréhendé par les jeunes enseignant·e·s.

Précisions formelles

Pour la rédaction de cette thèse, nous adoptons l'écriture inclusive en nous appuyant sur l'utilisation du point médian. Ainsi, le féminin sera inclus lorsque nous désignerons des groupes de personnes de manière générique (les apprenant·e·s) ou par corps de métiers (les enseignant·e·s, les didacticien·ne·s, les chercheur·euse·s). Le point médian sera également employé pour inclure les formes féminines pour les pronoms (ils·elles) et les qualificatifs (concerné·e·s).

Notre recours aux notes de bas de page suit le principe suivant : le texte en tant que tel représente l'essentiel de cette thèse. Dans les notes de bas de page, le·la lecteur·rice trouvera d'une part des aspects qui explicitent davantage ce qui est dit dans le texte (entre autres par des exemples servant d'illustration du propos, en particulier dans les sous-chapitres sur la vidéo en ligne), ainsi que des aspects plus détaillés que nous ne voulions pas manquer de mentionner, mais qui ne nous semblaient pas essentiels. En outre, les notes de bas de page servent à indiquer les citations originales en allemand et en anglais.

Cette thèse s'appuie sur la littérature en DDLFC francophone, germanophone et anglophone. Afin de rendre accessible la lecture au plus grand nombre de lecteur·rice·s, nous avons choisi d'indiquer dans le corps de texte les traductions en français et de faire figurer l'original au sein d'une note en bas de page. Lorsque la référence concerne des unités en deçà d'une phrase complète, l'expression originale est indiquée entre guillemets et mise en parenthèse, suivie des indications bibliographiques correspondantes.

Les termes en langue anglaise ou allemande sont indiqués entre guillemets, à l'exception de noms propres (*Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, etc.) ou de termes techniques que l'on peut rencontrer en contexte francophone (par exemple, *screencast*).

Les indications relatives aux chaînes *YouTube* sont faites en appui sur les noms de la chaîne en question, mis entre parenthèse (tels que « Ehrensenf »).

Nous proposons, pour les sites créés dans le contexte du protocole d'observation, des liens raccourcis à l'aide de ladigitale.dev, permettant d'accéder à ces sites en saisissant un nombre limité de caractères dans un navigateur web.

Première Partie : Cadre théorique

1 La vidéo en ligne et l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui

La vidéo en ligne est concernée, ensemble avec les films, par un des « mythes » dénoncés par Roussel et Gaonac'h, concernant l'apprentissage des langues (Roussel & Gaonac'h, 2017, p. 64). Dans les représentations que se fait souvent le grand public, l'apprentissage d'une langue pourrait s'effectuer en regardant des films, des séries, ou plus largement des vidéos en ligne dans la langue en question. Face à ce mythe, Sundqvist précise, pour l'anglais et pour les jeunes apprenant·e·s dont elle étudie les comportements, que ce sont les acquis scolaires dans la langue qui sont consolidés par des contacts plus fréquents avec la langue, par la participation à des jeux vidéo, par le visionnage de séries, etc. (2009, cf. Manoïlov, 2019, p. 27). Outre ces apports pour l'apprentissage des langues de certain·e·s, et en plus de sa fonction divertissante, la vidéo en ligne constitue aussi un important moyen d'information, tant en ce qui concerne la vie courante et des connaissances quotidiennes que des connaissances hautement spécialisées (Wolf, 2015, p. 121).

Avant de revenir (dans la sous-partie 1.3.) sur la VEL en lien à l'apprentissage des langues, ce chapitre sera consacré dans un premier temps à définir l'objet VEL, d'abord par des définitions générales (cf. sous-partie 1.1.). Face au constat de l'absence d'une définition de la vidéo depuis qu'elle s'est transformée suite à la numérisation et à l'accélération du transfert des données, nous proposons ensuite de s'en approcher sous trois angles (cf. sous-partie 1.2.), afin de circonscrire ce qu'est que la vidéo en ligne³.

1.1 Qu'est-ce qu'une vidéo en ligne ?

1.1.1 Vidéo – origines et définitions générales

Le terme vidéo est ancré dans l'évolution technologique du siècle dernier. Les premières avancées permettant l'enregistrement de signaux sur des supports magnétiques datent des années 1930 ; elles ont connu une application concrète et grand public avec la technologie des cassettes vidéo (le système le plus connu étant le VHS – *Video Home System*), puis avec la numérisation des données⁴ (pour la vidéo notamment sur des supports DVD – *Digital Versatile Disc*). Le terme, tel qu'il est

³ Depuis la réalisation de la plus grande partie de ce manuscrit et suite aux avancées dans le domaine de l'intelligence artificielle, d'importantes évolutions ont eu lieu, permettant la manipulation de l'image, du son et de la voix humaine, conduisant à de vidéos « hypertruquées ». Nous n'avons pas pu intégrer cette évolution dans nos considérations de la vidéo en ligne.

⁴ L'évolution la plus récente est liée à l'augmentation de la bande passante des réseaux, notamment d'Internet, et l'apparition de ce l'on appelle la vidéo à la demande (cf. *infra*).

recensé dans les encyclopédies et les dictionnaires, s'applique d'abord aux technologies analogiques⁵ avant d'inclure les technologies du numérique⁶ quand elles se sont développées. Par ailleurs, il renvoie, dès le début de son utilisation, aux supports d'enregistrement sur bandes magnétiques, mais également par extension, à ce qui y est enregistré : les images accompagnées de sons, combinées au mouvement. Pendant l'apogée de l'utilisation des cassettes vidéo par le grand public entre 1975 et 1995 (Nasse, s. d.), ces dernières pouvaient contenir des productions provenant soit de la télévision, soit de l'industrie cinématographique⁷. Des caméras ou caméscopes permettaient la création de vidéos amateurs. Grâce à la technologie vidéo, on pouvait donc non seulement enregistrer des productions réalisées par d'autres, mais aussi créer et « filmer » soi-même⁸.

Les définitions développées en DDLC, au moment où il est question de la technologie analogique, recouvrent, comme les définitions générales déjà évoquées, les différents aspects de la vidéo ; d'un côté le matériel et la technologie de la vidéo⁹ (la vidéo en tant que support ou « contenant » appuyé sur les technologies de stockage et de diffusion, Lancien, 1986), et de l'autre ses spécificités quant aux possibles « contenus »¹⁰ (Brandi, 1996 ; Compte, 1989 ; Ehnert, 2001 ; Lancien, 1986). Très tôt, on perçoit l'intérêt d'un usage productif de ces technologies pour l'apprentissage des langues en contexte d'enseignement-apprentissage formel¹¹ (Compte, 1993; Ehnert, 2001; Lancien, 1986; Lonergan, 1987; Raabe, 2007; Willis, 1983b). Ehnert (2001) ainsi que de Margerie et Porcher (1981)

⁵ Par exemple dans *Le Trésor de la langue Française informatisé* : « Technique ou ensemble de techniques permettant la formation, l'enregistrement, le traitement, la transmission ou la reproduction d'images de télévision ou d'images analogues ou de signaux occupant une largeur de bande comparable sur un écran de visualisation » (TLFi, 2012).

⁶ Ce sens est indiqué dans *Le Petit Robert* : « Technique qui permet d'enregistrer l'image et le son sur un support magnétique ou numérique, et de les retransmettre sur un écran de visualisation » (Le Robert, 2022).

⁷ Voir Nasse (s. d.), qui indique que les « (...) cassettes préenregistrées achetées en magasins ou louées à des vidéothèques » constituaient « un débouché très important de la production cinématographique ».

⁸ En effet, le verbe « filmer », selon *Le Petit Robert*, désigne l'action qui consiste à « enregistrer (des vues) sur un film cinématographique », mais aussi, par extension, « sur un support magnétique » (Le Robert, 2022). Dans son usage actuel, le verbe renvoie aussi à l'activité liée au numérique, notamment aux appareils mobiles (« filmer ». 2022).

⁹ « (...) (L)a vidéo est un signal électronique (découvert au début du siècle) qui permet de transmettre des images par intermédiaire des émetteurs de télévision, des satellites et des câbles. C'est, d'autre part, la possibilité de réaliser des documents grâce à une caméra et d'enregistrer à l'aide d'un magnétoscope et sur un support magnétique (la vidéo cassette) des images mobiles venues de la télévision et du cinéma » (Lancien, 1986, p. 4).

¹⁰ Pour Ehnert, la vidéo consiste en « des enregistrements de séquences tirées de la télévision publique (téléfilms, émissions de nature documentaires, et autres) » (« Mitschnitte des öffentlichen Fernsehens (Spielfilme, dokumentarische Sendungen u. ä.) », 2001, p. 1094). Par « et autres » il se réfère sans doute à des documents tels que des spots de publicité, des clips vidéo créés pour la promotion de créations musicales, etc. Ehnert n'inclut donc pas les enregistrements de (séquences de) films cinématographiques, alors que pour Lancien les films constituent bel et bien des « documents vidéo » : « Par documents vidéo [DV] nous entendons tous les documents, qu'ils soient d'origine cinématographique ou télévisuelle, qui peuvent être projetés en classe grâce à un magnétoscope » (1986, p. 5) Brandi, elle aussi, utilise le terme dans un sens plus large, aux côtés du terme allemand « Filmsequenzen » qu'elle emploie comme synonyme (1996). Compte, pour sa part, inclut aussi les vidéos amateurs. Pour elle, le mot vidéo est « un terme générique englobant à la fois les images animées (...) de films et d'émissions télévisuelles ou de documents vidéo de fabrication artisanale » (1989, p. 32).

¹¹ Pour Ehnert, la création, grâce à une caméra vidéo, de vidéos par les apprenants (« (...) mit der Videokamera für Lehr- und Lernzwecke selbst hergestellte Kurzfilme » (2001, p. 1094) constitue même le « cas idéal » d'utilisation de la vidéo (*ibid.*, p. 1095). Raabe indique qu'il est possible de faire vérifier par les apprenants leur réussite (dans une activité ou une tâche) grâce à un enregistrement vidéo (2007, p. 425).

mentionnent aussi l'intérêt de son utilisation au service de la formation des enseignant·e·s, via des enregistrements de cours de langue.

La dimension technologique et ses caractéristiques restent longtemps le signe distinctif de la vidéo, comme en témoigne la définition donnée par Cuq :

« une technique d'enregistrement de l'image sur un support magnétique, au moyen d'une caméra et visualisable sur écran. Par extension vidéo est devenu un nom générique englobant tout le matériel et les activités ayant recours à cette technique » (2003, p. 245).

Le terme vidéo, dès son apparition, semble désigner les technologies qui permettent la création d'une vidéo, en étant indéterminé quant à son contenu. Selon le contexte d'utilisation, il est en conséquence nécessaire de préciser la nature de son contenu par d'autres termes (un reportage télévisé, un spot publicitaire, un extrait de film, ...) pour savoir plus précisément de quoi il s'agit.

Le caractère quelque peu indéfini du terme vidéo peut être rapproché de celui du terme média. Dans la perspective des technologies éducatives, « média » peut aussi bien s'appliquer à l'aspect « contenu » – en anglais *content*, qu'au support matériel par lequel les contenus sont accessibles – en anglais *delivery system* (Kerres, 2013, p. 121). Nous reviendrons ultérieurement sur la notion de média et sur sa spécificité en DDLC (cf. *infra*, 1.2.5.1.) Par ailleurs, nous emploierons l'adjectif « médiatique », dans le contexte des sous-parties 1.1. et 1.2., en nous référant plus spécifiquement à la télévision et à la presse.

Ce que l'on entend par « vidéo » se trouve modifié après les changements consécutifs à la numérisation des données et à l'émergence des vidéos en ligne. Ces aspects feront l'objet de la prochaine sous-partie.

1.1.2 Changements consécutifs à la numérisation des données et à l'accélération du transfert des données

Ce qui a constitué la « nouveauté des TIC », à savoir la numérisation des données (Louveau & Mangenot, 2006, p. 11), a eu un impact profond sur la vidéo, dans son aspect « matériel ». D'abord, la numérisation des données mène à la multiplication des possibilités de stockage (CD-ROM – *Compact Disc Read-Only Memory*, DVD, DVD-ROM, mais aussi clé USB – *Universal Serial Bus*). Elle amplifie l'évolution entamée par la technologie du magnétoscope, à savoir la libération de deux contraintes liées à la télévision et au cinéma, temporelle et de localisation. La création de copies identiques ne nécessite plus d'équipement sophistiqué. La possibilité de travailler les données avec des logiciels de traitement vidéo ou de montage est accessible à tou·te·s.

La généralisation de l'accès à ce types de logiciels a un impact considérable sur les usages liés à la vidéo, en ouvrant le champ des possibles à tout·e internaute qui apprend à s'en servir. Les différents systèmes sémiotiques (ou « codes ») – à savoir le système linguistique, le système iconique (Tricot,

2007a, p. 25), ainsi que la musique, le chant, la danse et le mouvement (Kerres, 2013, p. 165) peuvent maintenant facilement se (re)travailler et se combiner selon les intentions d'un·e créateur·rice amateur·rice, et non plus seulement professionnel·le (cf. *infra* 1.2.2.1.).

De plus, la facilité et la rapidité du transfert de données sur Internet et la démocratisation de l'accès à Internet ont facilité l'utilisation des vidéos en ligne¹² de plusieurs façons.

1. On peut accéder aux vidéos pour les visionner (et contrôler individuellement la manière dont on les visionne) sur n'importe quel écran d'un appareil connecté.
2. Le numérique permet de modifier les vidéos en les intégrant soit sur une page web, un blog ou dans d'autres environnements¹³, soit dans un autre document vidéo, sachant que les programmes de traitement de vidéos sont dorénavant accessibles à tout·e détenteur·rice d'un ordinateur ou d'un smartphone
3. Le format numérique permet l'accès du plus grand nombre à la fabrication de vidéos, en utilisant soit une caméra numérique puis éventuellement une application de montage, soit une application de création de vidéos sans recours à une caméra (cf. *infra*, 1.2.1.2.).
4. Enfin, le format numérique facilite la diffusion et le partage des vidéos.

La facilitation de l'accès aux vidéos en ligne a entraîné d'autres modifications profondes. D'abord l'évolution des modes de diffusion (et aussi de production) empruntés par les acteurs médiatiques et artistiques appartenant à la télévision et au cinéma. Ensuite l'évolution des pratiques numériques en ligne du plus grand nombre quant à la vidéo, particulièrement après le passage au web social ou web 2.0 (cf. *infra*, 1.2.3.). La vidéo en ligne utilisée sur les plateformes vidéo fait partie des médias sociaux, défini par Zourou – ensemble avec les réseaux sociaux – comme « groupe d'applications qui s'appuient sur les fondements idéologiques et techniques du web 2.0, qui permet la création et l'échange de contenus générés par les utilisateurs » (Zourou, 2012, § 5). Aussi, parmi les onze catégories d'applications s'appuyant sur le web 2.0, indiquées par Conole et Alevizou, deux concernent la vidéo : « le partage de médias » et la « manipulation de médias et *mashups* » (Conole & Alevizou, 2010, p. 47-48, cités par Zourou, 2012, §6). En effet, les internautes s'emparent dorénavant de la vidéo pour en produire et en publier eux-mêmes, en amateur·rice. La conséquence

¹² Suite à cette évolution, le « multimédia hors ligne » comme les CD-ROM (Lancien, 1998, p. 174) a disparu. Les DVD sont aujourd'hui en concurrence avec les services de vidéo à la demande.

¹³ Il existe des applications permettant spécifiquement la création d'activités autocorrectives complétant la visualisation de vidéos en ligne (par exemple *edpuzzle* et *playposit*). L'outil de création de modules interactifs et multimédia pédagogiques *Learning Apps* permet également la combinaison de ces modules et de la visualisation de vidéos en ligne. D'autres outils numériques peuvent être utilisés également dans ce but, par exemple les formulaires en ligne (par exemple *Google forms*) dans lesquels on peut incorporer une vidéo en ligne. Utiliser un formulaire *Google* en mode « quiz » permet ainsi la création d'activités autocorrectives. Dans toutes ces utilisations, la vidéo en ligne reste stockée sur la plateforme, mais est incorporée dans l'autre application.

Si la vidéo en ligne peut être intégrée dans des blogs, elle a donné lieu également à un format mélangeant les principes du blog et la vidéo en ligne : le « vlog » (cf. *infra*, 1.2.3.1.).

Les sites web et applications indiquées, ainsi que les chaînes *YouTube* nommées, sont répertoriés dans la sitographie de cette thèse.

en est l'apparition de nouveaux types de vidéos et de nouvelles manières de communiquer. La vidéo est aussi concernée par une troisième catégorie indiquée chez Conole et Alevizou, le réseautage social (cf. *infra*, 1.2.1.1.). Depuis 2010, d'autres, de nouvelles applications, ont apparu, combinant la vidéo (ou de simples images) et réseautage (notamment *Instagramm*, *TikTok*, *SnapChat*). Pour l'utilisateur du web et des médias, l'offre en termes d'accès à des produits audiovisuels est maintenant plus diversifiée que jamais.

Aujourd'hui, Internet permet aussi d'accéder à la télévision numérique : en flux continu, dans un mode d'utilisation proche de celui des appareils traditionnels, mais également « à la demande ». L'accès aux programmes « à la demande » se fait soit par la « télévision en *replay* », c'est-à-dire sur des « plateformes dites « de rattrapage » » (Bourgatte, 2017, p. 164) où les émissions, téléfilms ou films cinématographiques sont généralement accessibles pendant un temps limité, soit par souscription à un abonnement payant (également pour une durée limitée). On parle alors de « vidéo à la demande par abonnement », alors même que les produits médiatiques relèvent de formats et genres¹⁴ traditionnels (programmes de télévision et productions cinématographiques ; cf. *infra*, 1.2.2.1.). Le terme « vidéo à la demande » désigne aussi bien les vidéos créées par les acteurs « traditionnels » de l'audiovisuel que celles créées par les internautes amateur·rice·s ; le dénominateur commun étant que l'utilisateur·ère accède à la vidéo au moment qu'il·elle choisit¹⁵. Les plateformes vidéo comme *YouTube*, *Vimeo* ou *Dailymotion*, permettent de consulter en continu (en *streaming*) à la fois les mêmes produits que sur les sites de *replay* (ou sites de rattrapage), et les productions d'internautes amateur·rice·s. Ces plateformes vidéo sont régies par d'autres modèles, voire d'autres logiques de financement, que la souscription d'abonnements par les utilisateur·ère·s (cf. *infra*, 1.2.4.).

Le terme « vidéo en ligne » pourrait donc être compris comme englobant tous les produits audiovisuels qui sont mis à disposition du public par ces différents modes d'accès, car tous passent par Internet ; en particulier, les apprenant·e·s et enseignant·e·s de L2/LS peuvent potentiellement accéder à l'ensemble de ces possibilités.

Compte tenu du domaine de recherche de cette thèse, à savoir l'enseignement-apprentissage des langues en contexte formel, et de son sujet, le travail avec des vidéos en ligne en mode distanciel, nous allons écarter de l'étude des usages de la vidéo en ligne qui ne sont pas caractérisés par

¹⁴ La signification attribuée au terme genre ici est d'abord celle qui relève de son sens commun ou général, à savoir l'idée générale d'un groupe d'êtres ou d'objets présentant des caractères communs (Le Robert, 2022). Appliqué aux productions médiatiques de l'être humain (textes écrits et/ou audiovisuels), nous entendons par « genre » ce qui relève des choix faits par les personnes impliquées dans la création de ces productions, dans la poursuite de leurs buts communicationnels, afin de « faire reconnaître leur(s) œuvre(s) comme acte communicationnel spécifique » (Schaeffer, s. d.).

¹⁵ En ce qui concerne la consultation télévisuelle, les usages sont donc modifiés par le principe de « vidéo à la demande ». L'accès en continu reste possible, mais l'utilisateur·ère peut aussi interrompre la visualisation d'une émission pour la reprendre plus tard en replay. Il·elle peut recommander une émission vue à un·e ami·e (comme cela se pratique pour les films au cinéma). Et bien sûr, il·elle peut regarder directement l'émission qu'il·elle veut au moment qu'il·elle choisit.

- l'accessibilité au grand nombre ;
- la consultation « en continu » (les données sont centralisées et accessibles sans téléchargement/chargement sur un espace de stockage) avec le moins de restrictions temporelles possible ;
- la possibilité d'intégration dans des interfaces-tiers, par exemple dans un site web ou blog, dans un environnement numérique de travail (ENT, p. ex. Moodle), dans des applications permettant la création d'activités ou de formulaires en ligne (p. ex. *edpuzzle*, *playposit*, *Learningapps*, *Google forms*) ou dans des interfaces permettant la création de sous-titres).

Par conséquent, sont exclues du champ de cette étude la « vidéo à la demande par abonnement » (qui n'est pas accessible au plus grand nombre) et la télévision en *replay* (dont les produits ne sont accessibles que pour un temps limité). Pour ce qui est de la télévision, ses productions sont cependant accessibles sur les plateformes vidéo – si ce n'est pour la totalité de l'offre, du moins en partie. En effet, on y trouve aujourd'hui en format numérisé les produits des médias qui existaient déjà avant le numérique, ce qui procure aux plateformes vidéo un rôle « d'archive » des anciens médias audiovisuels (cf. *infra*, 1.2.2.), alors qu'elles stockent en même temps leurs productions récentes marquées par les évolutions sociétales actuelles.

Qu'il s'agisse de productions audiovisuelles datées ou contemporaines, elles disposent des moyens de « l'écriture filmique et télévisuelle » (Jacquinot & Leblanc, 1996) et de la « rhétorique télévisuelle » (Compte, 2009) qui ont fait leur preuve au service d'une communication audiovisuelle efficace (cf. *infra*, 1.2.2.3.). En même temps, d'autres manières de créer des significations émergent et se manifestent sur les plateformes vidéo. Ainsi, la vidéo en ligne en tant que produit audiovisuel, telle que nous la comprenons, permet des confrontations fécondes, tant sur le fond que sur la forme, entre le passé et le présent. Car il est facile d'accéder aujourd'hui à des productions reflétant d'un côté l'évolution technologique numérique récente, et de l'autre côté l'audiovisuel « classique » ou du passé. Les deux sont en effet contiguës sur la toile et certaines productions audiovisuelles du présent s'approprient les productions du passé en les intégrant et en les recombinaient en leur sein (cf. *infra*, 1.2.3.3.), ce qui confère à la vidéo numérique une faculté englobante (elle se joue du passé et du présent) et contribue à sa dynamique particulière.

Ce qui a été constaté plus haut pour la vidéo analogique reste valable pour la vidéo en ligne (dorénavant VEL) : elle est indéterminée quant à son contenu. Afin de caractériser plus précisément telle ou telle vidéo en ligne, il reste nécessaire de recourir à des termes la définissant plus précisément. Or, comme dans le passé, où l'on empruntait un « film » ou un « thriller » à un vidéo-club, mais aussi « une cassette VHS » ou « une vidéo », cette variété de référents persiste pour les vidéos en ligne : on regarde un documentaire, une bande d'annonce, un extrait de film en ligne, ou simplement « une vidéo ». La variété des usages du terme se retrouve également au sein des publications dans le domaine de la DDLC, où « la vidéo » peut se référer à des (extraits) de long-

métrages (par exemple, Brandi, 1996), à des publicités (par exemple, Compte, 1993) ou des méthodes de langue audiovisuelles (par exemple, Lancien, 1986). Parallèlement, de nouveaux types de vidéo émergent, nés des usages des technologies vidéo et du web social. Ainsi, on observe qu'il existe aujourd'hui des « vidéos explicatives », des « vidéos haul », les « vidéos réaction », ou encore les « vidéos farce » (cf. *infra*, 1.2.3.).

La vidéo en ligne n'échappe donc pas, semble-t-il, aux réalités que Kerres attribue à Internet en général :

« De nouvelles applications apparaissent régulièrement sur la toile. Elles utilisent les possibilités d'Internet non seulement pour la diffusion d'informations, mais aussi pour des fonctions socio-communicatives (...). Il en résulte des incertitudes : Internet est-il un média soumis aux règles de l'édition, de la ou des télécommunications individuelles ? Internet est-il un lieu public qui permet une utilisation libre des informations et des données ou est-il un grand magasin dans lequel les informations sont marchandées ? La caractéristique centrale d'Internet est son absence de définition (son caractère indéterminé)¹⁶ » (2013, p. 126).

Il n'existe pas, à notre connaissance, de définition de la vidéo qui rendrait compte de tous les aspects dont nous avons fait part jusqu'ici, liés à la numérisation des données. Cette absence de définition ne devrait guère surprendre : comment pourrait-on caractériser ou « déterminer par une formule précise¹⁷ » la VEL ? L'établissement d'une typologie de VEL serait-il possible ? D'autres disciplines comme les sciences de l'information et de la communication, ou encore la didactique des médias seraient sans doute plus à même de répondre à ces interrogations. L'encadré 1 résume les caractéristiques que nous retiendrons pour ce qui constitue une VEL, au sein du présent travail de recherche.

Encadré 1 – Caractéristiques retenues pour la VEL

Une VEL est accessible au grand nombre, consultable « en continu » sur une plateforme, intégrable dans des interfaces-tierces (dans un site web ou un blog, un ENT, dans des applications permettant d'ajouter des consignes ou questionnaires ou dans des interfaces permettant d'y ajouter des sous-titres).

En DDLC, la question qui peut (et doit) être posée est : que peut apporter la VEL à l'apprentissage des langues ? A défaut d'une définition englobante et d'une typologie fiable, nous proposons par la suite une démarche qui permette pour la DDLC de circonscrire davantage l'objet. Nous

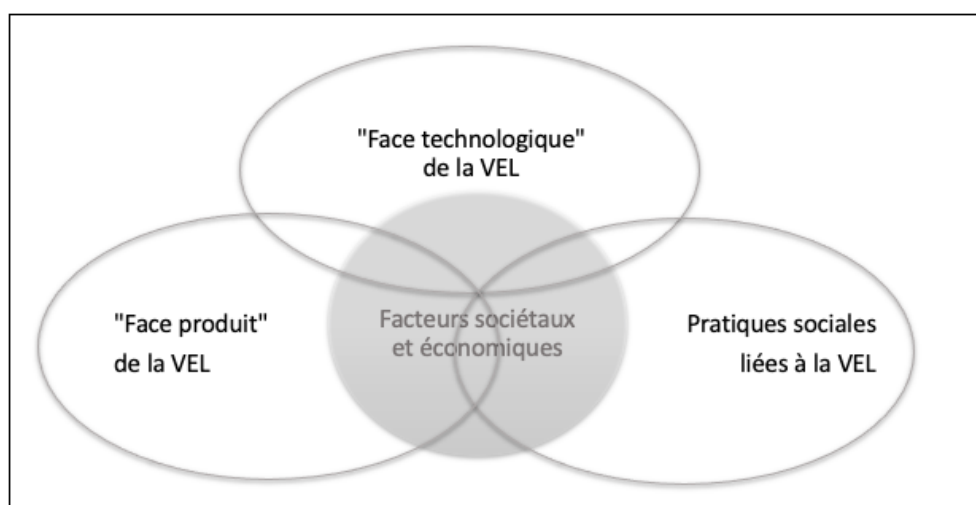
¹⁶ « Immer wieder erscheinen neue Applikationen und Anwendungen im Netz. Sie nutzen die Möglichkeiten des Internets nicht nur für die Verbreitung von Informationen, sondern auch für sozial-kommunikative Funktionen (...). Damit entstehen Unsicherheiten: ist das Internet nun ein Medium, das den Regeln des *Publishing*, des oder der individuellen Telekommunikation unterliegt? Ist das Internet ein öffentlicher Ort, der einen freizügigen Umgang mit Informationen und Daten ermöglicht, oder ist es ein großes Warenhaus, in dem Informationen gehandelt werden? Das zentrale Merkmal des Internets ist seine Unbestimmtheit » (Kerres, 2013, p. 126).

¹⁷ Cf. la définition du verbe « définir » (Robert, 2022).

proposons d'approcher la VEL sous différents angles et, ainsi, de la considérer selon trois aspects – ou « faces », tel un objet que l'on regarde sous différentes perspectives – qui nous semblent conjointement constituer son identité : la VEL en tant que technologie, la VEL en tant que produit, et les pratiques sociales auxquelles elle donne lieu. Ces trois « faces » font système. C'est-à-dire qu'elles ne peuvent être séparées que pour l'analyse tant elles interfèrent entre elles, et que les caractéristiques de la VEL abordées pour cette thèse par une « face » pourraient souvent l'être à partir d'une autre. Chacune d'entre elles est impactée en même temps par des facteurs sociétaux et économiques communs (figure 2).

La démarche proposée ne prétend nullement à une exhaustivité, mais tente, en caractérisant ces trois faces de la VEL, d'identifier quels produits, techniques et pratiques sociales liés à la VEL sont potentiellement à la disposition des enseignant·e·s et des apprenant·e·s de langues, aujourd'hui. La perspective prise sera, en règle générale, celle de la DDLC, et de l'enseignement-apprentissage de L2/LS. Le propos sera illustré de façon concrète à partir d'exemples retenus très majoritairement pour l'apprentissage de l'allemand L2/LS, tout particulièrement dans les sous-parties 1.2.2.1. et 1.2.2.2.

Figure 2 – Les « faces » de la vidéo en ligne et les facteurs qui la sous-tendent



1.2 Approche de la VEL par trois aspects qui la caractérisent et par les facteurs sociétaux et économiques qui les impactent

Les trois aspects qui nous semblent conjointement et de manière interreliée constituer l'identité de l'« objet VEL », seront abordés séparément pour l'analyse dans la présente sous-partie. Lors du recours à des VEL en enseignement-apprentissage de L2/LS ces aspects entrent nécessairement en ligne de compte ; la manière dont les participant·e·s à cet l'enseignement-apprentissage y recourent sera marquée de façon variable par les trois aspects que nous allons présenter.

En nous approchant de la VEL par la « face technologique » nous pouvons mettre en exergue ce qui touche à la manière dont les VEL sont réalisées et aux conditions de leur mise en ligne. Il s'agit des aspects dans les processus humains et technologiques qui mènent à un produit. L'angle d'approche par la « face produit » de la VEL permettra de mettre en lumière les relations que le produit VEL cherche à établir et établit au moment où il est utilisé. Il abordera la VEL comme produit réalisé dans la poursuite d'une intention. Finalement, l'entrée par les pratiques sociales liées à la VEL donnera l'occasion de soulever les dynamiques dont elle est l'objet et qu'elle nourrit à la fois. Ces dynamiques sont largement amenées par le numérique et ont un fort impact sociétal.

1.2.1 La « face » technologique de la vidéo en ligne

La VEL peut être considérée en tant que « technologie vidéo », donc relevant de l'ensemble des techniques, voire de plusieurs technologies combinées, relatives à la vidéo, qui ont « trait à (s)a composition, (s)a fabrication, (son) utilisation » (TLFi, 2012). Certains aspects technologiques généraux concernant la vidéo analogique, sa version numérique, puis son accessibilité généralisée en ligne ont déjà été décrits plus haut. Ils sont complétés dans cette sous-partie par d'autres aspects technologiques de la VEL, qui la marquent (et qui marquent ses possibles usages par les enseignant·e·s et apprenant·e·s de langue) : il s'agit de la dynamique de son évolution liée à la mise à disposition de plateformes vidéo et des techniques (majeures) de production de vidéos.

1.2.1.1 L'évolution dynamique de la VEL - mise à disposition de plateformes vidéo

L'évolution vers le web 2.0, par rapport au web 1.0, a profondément modifié les usages de la vidéo en ligne dans la mesure où les contenus n'y sont plus distribués « du haut vers le bas », et qu'au centre du web 2.0 il n'y a plus la diffusion de contenus, mais la mise à disposition de « services fondés sur la gestion de bases de données » (Ollivier & Puren, 2011, p. 11). En ce qui concerne la vidéo, des plateformes comme *YouTube*, *Vimeo* ou *Dailymotion* sont mises à disposition des usager·ère·s qui peuvent y diffuser leurs contenus et échanger avec d'autres producteur·rice·s de contenus et/ou d'autres usager·ère·s. Les vidéos s'échangent aussi via *WhatsApp* ou sur les sites de réseautage (*Facebook*, *Instagram*). Autour de la visualisation (et la création) de VEL et à travers des abonnements et des commentaires ajoutés aux VEL sur les plateformes, les internautes se mettent en réseau, voire créent des communautés (cf. *infra* 1.2.3.). Plateformes de VEL et sites ou applications de réseautage sont « peut être la face la plus connue du web 2.0 » (Ollivier & Puren, 2011, p. 15), et en viennent à se rapprocher. Tous deux sont au centre de nouvelles manières de communiquer, impliquant l'audiovisuel.

Les plateformes vidéo sont également utilisées par les acteurs institutionnels, politiques, économiques, associatifs, etc. dont les productions seront traitées dans la sous-partie suivante consacrée à la « face » produit de la VEL (cf. *infra*, 1.2.2.). La possibilité de réguler l'accessibilité des

contenus mis en ligne est une fonctionnalité qui intéresse probablement davantage les internautes producteur·rice·s de contenus que les institutions. Sur *YouTube*, par exemple, l'utilisateur peut choisir de ne pas afficher une vidéo sur le portail, de ne pas la rendre accessible par une recherche critériée web, et de réserver son accès par le biais d'un lien que le·la producteur·rice ne partage qu'avec les personnes autorisées.

Une des caractéristiques de la VEL, mentionnée plus haut, est sa possible intégration dans des interfaces-tierces. Insérer la VEL hébergée sur une plateforme qui permet la création de sous-titres en ligne (« web-based ») en est une illustration et constitue une utilisation pouvant intéresser particulièrement le domaine de la DDLC. *Amara* est par exemple une des plateformes qui offrent cette possibilité. Le site constitue une interface permettant l'édition de sous-titres. Il s'agit d'un projet de l'organisation à but non lucratif *PCF* (« Participatory Culture Foundation »), qui défend une politique intégrative d'accès aux contenus sur le web, un accès aux VEL au plus grand nombre (notamment aux malentendant·e·s, et plus généralement aux hommes et femmes quelles que soient leurs langues et cultures). Les producteur·rice·s de VEL qui utilisent *YouTube* peuvent également créer les sous-titres directement dans l'interface d'édition, *YouTube Studio*. Une fonctionnalité proposée consiste à faire générer des sous-titres automatiquement, par la reconnaissance vocale. Les sous-titrages de beaucoup de VEL ont ainsi été générés automatiquement. Certains youtubeur·euse·s¹⁸ augmentent la diffusion de leurs productions en proposant un très large éventail de sous-titres traduits.

Une fonctionnalité sur *YouTube*, mais aussi sur *Amara*, permet en outre d'accéder directement à la transcription (au texte que constitue les sous-titres). Les internautes peuvent ainsi survoler rapidement le contenu d'une VEL par rapport à ce qui y est dit, sauter des passages ou revenir en arrière par rapport au code langagier : le champ de la transcription est relié à la vidéo permettant de naviguer dans celle-ci, offrant donc un type de navigation supplémentaire à celui de la barre de défilement des images.

1.2.1.2 Les techniques principales de production de VEL

Le deuxième aspect de la face technologique des VEL renvoie aux techniques variées de leur production. Inventorier les différentes techniques de production de VEL les plus répandues¹⁹ permet de présenter dans les grandes lignes ce qui les caractérise et constitue leurs spécificités.

¹⁸ Le néologisme youtubeur ou youtubeuse est emblématique de l'horizontalité du web 2.0 et des VEL correspondantes (cf. 1.2.3.2.). Il désigne une personne animant une chaîne *YouTube* qui y publie les vidéos produites par elle-même et qui entre en interaction avec ses spectateur·rice·s (ceux·celles qui laissent un commentaire) et/ou d'autres youtubeur·euse·s.

¹⁹ La démarche retenue ne peut guère mener à plus qu'un aperçu dont le degré de subjectivité est assumé. Seule une étude appuyée sur un corpus de vidéos en ligne (empiriques), corpus dont la représentativité devrait être justifiée, pourrait rendre compte de manière viable des différentes techniques essentielles de production de VEL. Or, ce type d'étude, à notre connaissance, n'existe pas.

Toutefois ce panorama exclura les techniques de production propres aux institutions professionnelles qui sont l'objet du domaine d'étude du cinéma et des sciences des médias, dont émane une riche littérature spécialisée. Des ouvrages comme ceux de Vanoye et al. (1998) et Anders et al. (2019), en donnant une description complète, pouvant servir aux domaines au sein desquels les connaissances relatives aux techniques de production cinématographiques et télévisuelles sont utiles, mais pas centrales, comme l'enseignement-apprentissage des langues. Une sous-partie sera cependant consacrée aux moyens sémiologiques dont se servent les producteur·rice·s de vidéos en ligne, notamment ceux appartenant aux institutions professionnelles (cf. 1.2.2.3.). La question de la fabrication de vidéos spécifiquement pour l'apprentissage de L2/LS nous intéressera de nouveau en lien à l'authenticité (cf. 1.3.2.) et par rapport à la classe inversée (cf. 1.4.3.2.1). Nous indiquons ci-dessous les cinq techniques les plus répandues pour produire une VEL.

Vidéos créées grâce à une caméra

Les VEL peuvent avoir comme base une ou plusieurs prise(s) de vue créée(s) à l'aide d'une caméra analogique (les prises seront numérisées ultérieurement) ou numérique (y compris celle d'un appareil mobile). Un générique de début et/ou un générique de fin, créé en utilisant d'autres technologies, peu(ven)t être ajouté. Les images constituant les productions professionnelles de la télévision et du cinéma sont réalisées en grande partie à l'aide de caméras. L'éventail de ce qui peut être filmé est large : des phénomènes du monde qui nous entoure, des événements, incluant des décors et une mise en scène, une seule personne telle un·e présentateur·rice à la télévision (« la femme » ou « l'homme tronç », *talking heads* en anglais, Peraya, 2017, § 19), ou encore un texte écrit, par exemple ce qui est écrit sur un tableau dans une salle de classe, dans le cas de certaines VEL faites pour (faire) apprendre une langue (cf. 1.2.2.2. et 1.3.).

Suite d'images (type diaporama) montées en vidéo

Une autre manière de créer des vidéos en ligne consiste à monter une succession d'images, généralement de synthèse – c'est-à-dire créées entièrement à l'aide d'un ordinateur –, qui s'enchaînent pour constituer une vidéo. Les images constituant cette suite peuvent elles-mêmes être mises en mouvement ou non, la suite peut comporter des textes écrits ou non, du son ou non. La technologie de base est celle des diaporamas. La vidéo est créée soit par une fonctionnalité interne au logiciel de création de diaporamas, soit par la capture des diapos (et éventuellement de leur modification ou d'autres activités) apparaissant à l'écran (cf. vidéographie).

Vidéos créées en vidéographie (*screencast*)

La troisième technique de production de vidéos en ligne, appelée vidéographie (*screencast* ; Lebrun, 2015) consiste à capturer en vidéo ce qui s'affiche à l'écran et ce que l'utilisateur·rice – et producteur·rice de vidéo – y fait, en l'accompagnant ou non d'un commentaire à l'oral (en voix

off). Elle est bien connue généralement des usager·ère·s d'Internet car elle est utilisée dans les tutoriels qui expliquent les pratiques liées au numérique (utiliser des logiciels, un ordinateur ou appareil mobile, ou tout autre « agir en ligne »).

Vidéos issues de l'utilisation d'applications de création de vidéo

La quatrième technique de production consiste à utiliser un logiciel ou une application de création de vidéo, sans passer par l'utilisation d'une caméra. Il existe un grand nombre de logiciels et d'applications de ce type²⁰.

Vidéos utilisant l'incrustation (écran vert)

La technique désignée sous le terme d'incrustation (dite aussi technologie passant par écran vert) clôture cet aperçu. Elle consiste à intégrer dans une vidéo des objets séparés (images fixes ou animées, c'est-à-dire provenant d'autres vidéos) qui viennent remplacer, par un procédé numérique, les images filmées d'une certaine couleur (généralement le vert). L'action filmée devant un écran est « placée » ensuite dans un autre contexte, par exemple un lieu extérieur, une place publique d'une ville réelle, alors que l'action a été filmée dans une pièce – équipée d'un écran vert.

Pour compléter cet aperçu condensé des techniques de production de VEL, à prendre avec les réserves indiquées plus haut, il faut également noter que certains documents, disponibles sur les plateformes vidéo, correspondent à l'origine à des genres médiatiques monomodaux, s'appuyant sur le canal sonore uniquement. *YouTube* notamment, est utilisé pour diffuser des documents audio, par exemple des versions numérisées de disques vinyles, ou d'autres types d'enregistrements (musiques, livres audio et pièces radiophoniques, mais aussi émissions de radio ou podcasts audio). Dans le cas de leur mise en ligne en tant que vidéo, une seule image est visible pendant toute la durée de la bande sonore. Après les considérations au sujet de la production et de la mise en ligne de la VEL nous aborderons maintenant la deuxième face de la VEL.

1.2.2 La « face-produit » des vidéos en ligne

Considérer les VEL comme un « produit » consiste à les examiner en tant que résultat d'un processus humain et technologique, entrepris avec une intention. Il s'agit de prendre en compte les VEL par rapport aux types de relations qui sont établies avec les spectateur·rice·s. La nature du produit est le résultat des intentions de leurs producteur·rice·s. Elle sera en conséquence extrêmement variée. Les usager·ère·s du web les trouvent sur différents types de pages, ayant des visées différentes. Ainsi, les VEL sont marquées par l'horizontalité et / ou la verticalité. Sur les

²⁰ A titre d'exemple, nous indiquons *Moovly*, *GoAnimate*, *Animoto*, *Powtoon*, *Adobe Express*, *Vidra* et *Shadow Puppet Edu*.

portails vidéo, verticalité et horizontalité se retrouvent côte à côte et de multiples perméabilités sont à noter (entre les médias et entre horizontalité et verticalité). A noter que les produits que sont les VEL ont souvent une visée d'apprentissage – reflétant toute sorte d'objets d'apprentissage ou d'actions à apprendre –, d'autres n'ont pas cette visée-là, mais veulent convaincre, divertir, faire du marketing, etc. Pour atteindre leurs objectifs, les créateur·rice·s de VEL se servent de différents moyens pour « signifier » – le langage et l'image étant deux moyens parmi d'autres. La VEL peut s'appuyer notamment sur le moyen spécifique de l'écriture filmique (cf. *infra*, 1.2.2.3.). En ce qui concerne les moyens langagiers, les textes des VEL relèvent à des degrés variés de l'oralité ou de la scripturalité.

Les trois aspects de la « face-produit » de la VEL sont donc, premièrement, le fait que sur les plateformes vidéo, les productions verticales côtoient les productions horizontales, deuxièmement, la distinction – dans une perspective transdisciplinaire – entre VEL réalisées pour l'apprentissage et celles qui ne le sont pas, et troisièmement, les moyens sémiologiques sur lesquels peuvent s'appuyer, dans des combinaisons diverses, les productions vidéo. Les trois aspects seront approfondis ci-dessous dans une perspective générale, mais illustrés, comme indiqué plus haut, par des exemples de productions en langue allemande (tout particulièrement pour les productions verticales et les vidéos faites dans une perspective d'apprentissage).

1.2.2.1 Les productions verticales côtoyant les productions horizontales

La distinction entre horizontalité et verticalité des contenus en ligne remonte aux travaux de recherche qui ont traité des transformations amenées par le web 2.0. A partir du tournant amorcé par le web social, les contenus proviennent des utilisateur·rice·s d'Internet. Ces dernier·ère·s établissent une relation d'horizontalité au détriment de la verticalité qui avait marqué auparavant la relation entre les producteur·rice·s de contenus du web 1.0 et leurs utilisateur·rice·s (van Dixhoorn et al., 2010, p. 35). A partir du web 2.0, « Internet se transforme en espace d'interactions horizontales entre internautes ayant tous la possibilité de publier et de réagir aux contributions des autres. » (Ollivier & Puren, 2011, p. 13). Or, les productions d'organismes qui, avant le web 2.0, avaient des rôles (sociétaux, institutionnels, politiques, médiatiques professionnels) qui seuls leur procuraient la légitimité d'occuper l'espace public n'ont pas disparu de la toile. Ces productions de type vertical côtoient aujourd'hui les productions de type horizontal, créées par les internautes. Cette sous-partie se concentrera sur les VEL marquées par la verticalité, pour conclure que les frontières entre horizontalité et verticalité se brouillent. Les productions horizontales seront traitées plus précisément dans le cadre de la sous-partie 1.2.3.2.

La grande majorité des acteurs sociétaux aujourd'hui ont recours à la VEL pour communiquer. Que ce soit sur leurs sites web, sur les réseaux sociaux, ou sur les plateformes vidéo : se présenter, convaincre, informer par le biais de supports vidéo semble être une pratique généralisée.

Les réflexions qui suivent privilégient trois types d'acteurs investis dans des productions dites verticales de VEL, parce que leurs productions nous semblent constituer des supports particulièrement pertinents pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS²¹ (et plus spécifiquement celui de la L2 allemand par des apprenant·e·s adultes). Il s'agit des productions de la télévision et du cinéma et de la presse, des productions du domaine politique et de celles des acteurs ou institutions impliquées dans la formation en langues étrangères pour l'allemand langue étrangère et seconde. On trouve en ligne les productions télévisuelles et cinématographiques d'une grande diversité, qui reflète la richesse des productions de ces deux domaines. Afin d'en donner une vue d'ensemble, nous renvoyons à la proposition de Klant et Spielmann (2008, repris par Anders et al., 2019, p. 4) : la « boussole du film » avec un modèle de classification selon huit aspects, joint en annexe (annexe 1)²².

Non seulement les chaînes de télévision en langue allemande, mais aussi française, offrent la possibilité de les regarder en continu en ligne, mais ces institutions audiovisuelles proposent également des sites destinés à la rediffusion à la demande des émissions et films²³. Sur ces sites, les productions sont généralement accessibles toutefois pendant un temps limité. Un grand nombre des productions issues des chaînes de télévision allemandes se trouvent également sur des plateformes vidéo telles que *YouTube* ou *Vimeo*, sans limitation temporelle d'accès. Les chaînes de télévision animent notamment des « chaînes » sur *YouTube*²⁴, chaînes qui le plus souvent sont destinées à une émission spécifique. Dans ce cadre, les productions sont accessibles à la demande au grand public, soit en totalité, soit sous forme d'extraits. L'internaute pourra alors s'abonner à la chaîne et recevra des notifications lors de la mise en ligne de nouveaux contenus.

Le numérique a mené la presse écrite, elle aussi, à produire des documents audiovisuels. En effet, le travail journalistique, d'investigation notamment, peut donner lieu à différents types de

²¹ Si certaines productions (comme les spots de publicité, les clips musicaux, etc.) de certains acteurs sont laissées de côté, cela ne signifie pas pour autant que nous estimons qu'elles aient moins de pertinence pour l'apprentissage de L2/LS. Mais il s'agit de faire des choix pour ne pas dépasser ce qu'il est possible de traiter dans le cadre d'une thèse.

²² Aux genres (cinématographiques), types de programmes télévisés et formes d'art vidéo, répertoriés dans la « boussole », il faudrait ajouter les versions filmées et montées des représentations de pièces de théâtre, d'opéras, et de concerts, ou d'autres événements culturels, transmis par la télévision (et aussi par le cinéma).

²³ Quatre sites permettant l'accès à la demande, à des offres télévisuelles publiques des pays germanophones sont :

- *Mediathek* (site de la *ARD*, « Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland », le regroupement des établissements de radiodiffusion de neuf régions représentant différents *Länder*)
- *DW* (site de la *Deutsche Welle*, chaîne de télévision publique allemande à l'étranger, membre de la *ARD*)
- *Play SRF* (site de la *SRF*, « Schweizer Radio und Fernsehen »)
- *TVthek* (site de la *ORF*, « Österreichischer Rundfunk »)

Enfin, il faut indiquer *arte.tv*, destiné à la rediffusion des programmes de la télévision transnationale franco-allemande Arte. L'orientation européenne de Arte se traduit entre autres par l'offre multilingue qui concerne aussi bien l'interface (accessible en six langues européennes) que des productions audiovisuelles. L'internaute peut visualiser les vidéos dans les versions allemandes ou françaises avec ou sans sous-titres en allemand ou en français. Il a de surcroît accès à des sous-titres dans quatre autres langues.

²⁴ En français, on parle en effet de « chaînes » *YouTube*, en allemand de « YouTube-Kanal ». Il s'agit d'un domaine réservé, sur la plateforme, à un·e internaute (ou une institution) dans lequel il·elle·s publient des contenus.

productions : des textes écrits publiés sur papier et en ligne, mais aussi des reportages ou mini-documentaires vidéo – voire des podcasts audio ainsi que des formats audiovisuels proches de *talk-shows*. Par ailleurs, les vidéos que l'on trouve sur les sites web de la presse écrite se trouvent également sur des portails vidéo, notamment sur *YouTube*²⁵. L'on peut donc observer une perméabilité entre les différents formats et les différents médias, que la mise en ligne des productions révèle. Cette perméabilité touche plus particulièrement la VEL²⁶, et pas seulement dans le domaine des médias comme nous allons le voir ci-dessous.

Le cinéma est présent en ligne sur des portails Internet dédiés. Ils informent les usager·ère·s des sorties récentes, dans les salles de leur choix, en proposant les bandes d'annonce intégrées. On trouve également ces dernières sur de nombreux portails vidéo. Il est plutôt rare en revanche de trouver l'intégralité des productions cinématographiques sur les portails vidéo, sans frais, contrairement aux extraits et bandes d'annonce.

Cela soulève la question des droits d'auteur relatifs aux vidéos sur des portails tels que *Vimeo*, *YouTube* et *Dailymotion*. Les aspects du droit²⁷ dans ce domaine sont complexes. Pour toute vidéo sur les plateformes de partage, il faut appeler à la vigilance quant aux risques juridiques.

Par ailleurs, le phénomène de perméabilité, apporté par le numérique, entre les différents formats et entre les différents acteurs médiatiques (la presse écrite et le domaine audiovisuel) se traduit aussi par une orientation explicite vers les jeunes générations et la naissance d'organismes médiatiques qui, pour leur part, produisent des formats mixtes, en s'appuyant sur les principes du web 2.0 (cf. *infra*, 1.2.3.). En guise d'exemple on peut noter la création de *funk* qui s'adresse explicitement aux adolescents et aux jeunes adultes. *Funk* est une chaîne publique de productions télévisuelles destinées à la publication en ligne des deux premières chaînes de télévision allemandes dont les productions sont principalement publiées sur des portails vidéo et/ou sur les réseaux sociaux. Les VEL de *funk* se caractérisent par leur perméabilité toute particulière entre horizontalité et verticalité : les techniques de création de ces productions rappellent celles des productions verticales, « amatrices »²⁸.

²⁵ La chaîne du magazine *Der Spiegel* porte le même nom sur *YouTube* ; l'hebdomadaire *Die Zeit* y a plusieurs chaînes, celle qui regroupe les vidéos accessibles sur leur site porte le titre « ZEIT ONLINE ». Le journal suisse allemand NZZ a la chaîne *YouTube* « NZZ Neue Zürcher Zeitung ». La chaîne de *Der Standard*, journal qui paraît à Vienne en Autriche est « DER STANDARD ».

²⁶ Bourgatte cite l'exemple d'une radio française, qui diffuse, sur Internet, des « vidéos additionnelles que réalisent les animateurs et leurs équipes (interviews de stars, concerts privés, gags filmés) » (2017, p. 167).

²⁷ *In fine*, les questions de droits d'auteur tombent sous la juridiction des pays d'où viennent les productions audiovisuelles. L'*Organisation mondiale de la propriété intellectuelle*, OMPI, ou WIPO, *World intellectual property organization*, répertorie sur une liste les instances juridiques en charge des questions de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur.

²⁸ A titre indicatif : Les vignettes (« thumbnails ») qui servent d'aperçu des vidéos sur les plateformes, ressemblent à celles des youtubeur·euse·s. Ces images sont construites par des procédés informatiques et non seulement par des images filmées par caméra (usage régulier de la combinaison de texte en gros caractères et d'images, usage de la technique d'incrustation).

Outre tous les médias, le domaine politique s’empare également de la VEL. Les responsables politiques s’adressent par des « messages vidéo » aux citoyen·ne·s. Les débats en séance plénière et les événements spéciaux au *Bundestag* allemand sont accessibles en intégralité sur sa chaîne *YouTube*. Les partis politiques allemands, eux aussi, animent des chaînes sur *YouTube*, ainsi que certaines instances européennes (la Commission Européenne, par exemple, a lancé sa propre chaîne « EU-Tube » dès 2007 (Dias da Silva, 2015) ; sa chaîne actuelle est « European Commission »).

Le troisième groupe de productions en ligne est celui provenant d’acteurs institutionnels dans le domaine de la formation des langues étrangères. C’est le cas pour l’allemand langue étrangère avec les productions auxquelles se sont associé le *Goethe-Institut* et ses équipes spécialisées de la didactique de l’allemand langue étrangère²⁹. Les séries produites sont censées servir aussi bien à l’auto-apprentissage qu’à l’apprentissage formel et sont souvent orientées vers l’apprentissage de l’allemand langue seconde, avec un fort objectif (inter)culturel : familiariser les apprenant·s (spectateur·rice·s) avec les spécificités culturelles de la vie (quotidienne, professionnelle) en Allemagne. Par exemple³⁰, « Erste Wege in Deutschland » (Welter, 2012) et « Typisch!? Ein Büro in Deutschland » (Erwig, 2015).

Le *Goethe-Institut* a collaboré également à la production de séries de VEL distribuées sur le site de la *Deutsche Welle*, plus précisément dans sa partie consacrée à l’autoapprentissage de l’allemand, « Deutsch lernen ». À travers ce volet de son activité, la chaîne de télévision publique allemande à l’étranger, *Deutsche Welle*, répond à une partie de sa mission, à savoir celle de s’impliquer dans l’apprentissage de l’allemand langue étrangère ; la chaîne *YouTube* correspondante est « Deutsch lernen mit der DW³¹ ». De la collaboration entre le *Goethe-Institut* et la *Deutsche Welle* sont nées notamment les séries « Ticket nach Berlin » (Tittelbach et al., 2012) et « Deutschlandlabor » (Linder, 2015).

La *Deutsche Welle*, quant à elle, produit également seule des séries VEL, à commencer par « Jojo sucht das Glück » (Laermanns et al., 2010), puis « Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6 » (Mirow, 2013) et finalement « Nicos Weg » (Mahnert, 2016). Les séries de la *Deutsche Welle* sont toutes intégrées dans les pages web « DEUTSCH ZUM MITNEHMEN », un site réunissant diverses offres en ligne adaptées spécifiquement à une utilisation sur des appareils mobiles, organisées par niveau, et contenant entre autres de nombreuses tâches pédagogiques autocorrectives.

²⁹ Le *Goethe-Institut*, fondé en 1951 et équivalent de l’Alliance Française, et a pour mission la promotion de la langue allemande et d’une image actuelle de l’Allemagne. Il est un acteur de longue date dans le domaine de la production audiovisuelle pour l’apprentissage de l’allemand, et ceci dès l’apparition de la télévision. Un exemple de cette activité est la série télévisée « Hallo aus Berlin » (Ross, 1996), coproduite par la BBC et le *Goethe-Institut*. Elle se trouve sur *YouTube* ; elle est publiée par « Sdd948 » dont l’identité est inconnue. Elle est donc éventuellement publiée illégalement, alors que les épisodes s’y trouvent depuis 2013.

³⁰ En annexe (annexe 2) se trouvent de brèves descriptions des séries verticales, mentionnées ici.

³¹ Il existe cinq chaînes *YouTube* appartenant au volet de l’activité principale de la *Deutsche Welle* en tant que chaîne de télévision publique allemande à l’étranger. Trois chaînes réunissent les productions VEL de la *Deutsche Welle* en allemand, espagnol et en russe : « DW Deutsch », « DW Español », « DW на русском ». Deux chaînes sont consacrées aux productions en langue anglaise : « DW News » et « DW Documentary ».

Au vu de toutes ces productions de VEL pour l'apprentissage de l'allemand se dessine une caractéristique commune à toutes ces productions. Poussard (2000) avait déjà identifié cette caractéristique pour les documents élaborés pour l'apprentissage de l'anglais au sein de supports multimédia qu'elle a analysés. Ce qui caractérisait ces « supports pédagogiques » est qu'ils « se veu(len)t la plupart du temps « vraisemblable(s) » et apparai(ssen)t comme « à la manière de », celle d'un feuilleton, d'un documentaire, par exemple » (Poussard, 2000, p. 104-105). Nous reviendrons sur cet aspect ultérieurement par rapport à la notion d'authenticité (cf. 1.3.1.3.1.).

Aux côtés de ces productions, se trouve un dernier acteur important en matière de vidéo, les maisons d'édition de manuels d'allemand langue étrangère. Certaines des vidéos produites comme modules appartenant à des manuels, distribuées en format DVD ou téléchargeables en ligne via un compte d'enseignant·e, sont parallèlement publiées en ligne et en accès libre, par exemple sur les chaînes officielles des maisons d'édition sur *YouTube* (p. ex. « HueberVerlag », « ErnstKlettSprachen » et « MaisonDesLangues »).

Une évolution intéressante et récente est celle qui se manifeste à travers la dernière série produite par le *Goethe-Institut* – institution productrice appartenant à la verticalité dans le domaine de la formation des langues étrangères – qui intègre les caractéristiques des VEL horizontales et de la culture collaborative. Par la série « 24h Deutsch » (Ring, 2017), l'institution s'ouvre aux pratiques du web 2.0 : Les épisodes de la série³² incluent des passages s'adossant aux vidéos explicatives (« Erklärvidéos » ; cf. *infra* 1.2.3.2.) et aux pratiques des youtubeur·euse·s (cf. *infra*). La série est donc organisée « à la manière des » (cf. *supra*, Poussard, 2000) formats liés au numérique et au web 2.0, et non plus adossé à la télévision.

Les limites perméables entre horizontalité et verticalité apparaissent aussi quand les acteurs passent d'un monde à l'autre – phénomène observable dans le domaine des formations en allemand L2/LS³³, mais aussi dans le domaine des médias³⁴. Dans le registre politique, le brouillage peut être

³² La série est le résultat d'un concours lancé en été 2017, sur les réseaux sociaux et dans les newsletters, par le *Goethe-Institut*, sous le titre de « Deutsch auf *YouTube* – Zeig uns wie es geht » (« L'allemand sur *YouTube* – Montre nous comment faire »). Il appelait les internautes à s'impliquer, pour le compte de l'organisme, dans la production de vidéos destinées à l'apprentissage de l'allemand. La gagnante du concours, la société Kandis Media, a commencé à mettre en ligne les épisodes à partir de novembre 2017, au nom du *Goethe-Institut*. Les 25 épisodes sont aujourd'hui accessibles sur la chaîne *YouTube* « 24h Deutsch ». En annexe (annexe 2) se trouve une brève description de la série.

³³ On peut citer comme exemple la collaboration entre des youtubeur·euse·s et des maisons d'édition comme celle entre Marija Dobrovoljska avec la maison d'édition allemande *Ernst Klett* au sujet d'un nouvel examen de certification en allemand langue étrangère. La formation en ligne animée conjointement est accessible en ligne (ErnstKlettSprachen, 2020). La youtubeuse anime une chaîne dédiée à l'apprentissage de l'allemand (« Deutsch mit Marija ») dont le nombre d'abonné·e·s est presque 20 fois plus élevé que le nombre d'abonné·e·s à la chaîne « ErnstKlettSprachen », d'où l'intérêt de la maison d'édition de coopérer avec elle.

³⁴ La carrière de la youtubeuse Mai Thi Nguyen-Kim en est un bon exemple. Étudiante puis docteure en chimie, elle a d'abord créé des vidéos autour des sciences et de la « vie des scientifiques » (« The Secret Life of Scientists », depuis 2015), puis des vidéos explicatives (produites par la télévision publique en ligne *junk*, cf. *supra*, à l'origine accessibles sur la chaîne « schönschlau », ensuite sur le canal « MaiLab »). Aujourd'hui, elle intervient sur les médias traditionnels, avec un show personnel sur la deuxième chaîne de télévision publique allemande « MaiThink x – Die Show ». Son émission est dédiée à des thématiques sociétales et scientifiques très actuelles (comme la crise climatique, la liberté d'expression, etc.) et présentée dans un style mêlant l'humour, le divertissement et la vulgarisation scientifique.

d'un autre ordre, quand les fondements des relations verticales sont ébranlés par les productions horizontales de vidéos en ligne, comme le montre le cas de la vidéo « Die Zerstörung der CDU » (« La destruction de la CDU »³⁵) du youtubeur allemand Rezo³⁶ (Rezo ja lol ey, 2019).

Le fait que les productions horizontales et verticales de VEL se côtoient sur les plateformes, que les formats et médias sont perméables, et que des acteur·rice·s puissent passer de l'horizontalité à la verticalité, soulève la question de la signification des notions de professionnalisme et d'amateurisme. Si pour Anders et ses collègues, le « film » en ligne est dominé par les amateur·rice·s (2019, p. 7), les exemples indiqués montrent que les professionnel·le·s sont attentif·ve·s aux amateur·rice·s, en ce qui concerne la VEL, et que ces amateur·rice·s se voient conféré·e·s, de par les dynamiques qui entourent la VEL, le rôle d'une sorte de nouveaux·elles expert·e·s, voire de nouveaux·elles professionnel·le·s. L'on pourrait les assimiler à ces acteur·rice·s que Leadbeater et Miller appellent les « Pro-Am » (2004). Severo décrit l'origine de cette évolution :

« L'amateur cultive sa passion dans son temps libre, à côté de son occupation professionnelle, de manière autonome de toute structure formelle et officielle. (...) (L)e fait d'avoir plus de temps libre à sa disposition entraîne une augmentation de la qualité de son travail. L'Amateur du XXI^e siècle se caractérise par sa transformation en pro-amateur (...). Le Pro-Am est un amateur qui cultive sa passion en dehors du temps de travail, bien qu'il le fasse selon des standards professionnels. L'objectif de cet individu est de produire un résultat d'une qualité identique à celle du professionnel. Cette volonté n'est pas liée à une obligation institutionnelle ou collective, mais émane principalement d'un désir d'émancipation individuelle » (Severo, 2021, p. 28).

Cette évolution pose la question de l'utilisation des termes « contenus professionnels » et « contenus amateurs » (Bourgatte, 2017, p. 168; Schmitt, 2022a, n.p.) et de la pertinence de cette distinction face aux phénomènes que nous venons de décrire. Cette question apparaît d'ailleurs déjà chez Mitschian (2010), qui constate, pour les documents numériques audio et vidéo diffusés sur Internet, que « le professionnalisme des producteurs ne doit pas nécessairement se refléter dans un produit professionnel, tout comme on ne devrait pas classer les réalisations des amateurs en général dans la catégorie des amateurs » (2010, p. 38). A ce propos, la distinction entre horizontalité et verticalité à laquelle nous avons recours dans le présent travail, même si elle évite le renvoi au professionnalisme, ne permet pas non plus de traduire la réalité complexe en ce qui concerne les contenus en ligne, à laquelle appartient la VEL. Cette réalité est marquée par un des paradoxes créés par les technologies numériques mises en réseau, soulevés par Conole et Alevizou (2010, cités

³⁵ La CDU, *Christlich demokratische Union Deutschlands*, est le parti conservateur chrétien auquel appartenait (et appartient toujours) la chancelière de l'époque, Angela Merkel.

³⁶ Dans cette VEL parue juste avant les élections européennes de 2019, Rezo critique la politique de la CDU, un des partis alors au pouvoir, au sujet du réchauffement climatique. Il appuie ses positions sur une liste de 13 pages de références, jointe à la vidéo dans sa description. Cette vidéo a suscité aujourd'hui 1,3 millions de vues et a déclenché un grand nombre de réactions et un vaste débat public, tant sur le web que dans la sphère politique « analogique ». Ce débat portait entre autres sur l'influence médiatique de personnalités du web comme lui. Cette vidéo et les événements qui l'ont suivi ont valu à Rezo une telle notoriété publique et médiatique que sa légitimité s'est dorénavant élargi au commentaire de l'actualité politique. Il a été notamment interviewé à la télévision publique par la suite (von Boehm, 2020).

dans Zourou, 2012, § 29) : dû à l'expansion des domaines de connaissances par le numérique en réseau, à la fois l'expertise disparaît et tout le monde est un·e expert·e.

A noter que dans les rapports horizontaux, ce sont les utilisateur·rice·s qui « donnent » de « l'autorité » aux producteur·rice·s de contenus, par le nombre de leurs visualisations et par leur abonnement aux comptes et aux chaînes d'autres utilisateur·rice·s. Ces décisions sont la base des dynamiques « virales » (que l'on pourrait résumer par la formule « plus un contenu est regardé, plus il est regardé »). Ces dynamiques sont liées aux facteurs sociaux et économiques, que nous aborderons dans la sous-partie 1.2.4.

Nous poursuivons maintenant la présentation des aspects qui relèvent pour nous de la « face produit » et passons au deuxième aspect, le rôle de l'intentionnalité intrinsèque à la VEL dans une perspective transdisciplinaire. De nombreuses productions de VEL ont une visée d'apprentissage, reflétant toute sorte d'objets d'apprentissage ou d'actions à apprendre. D'autres VEL ne cherchent pas à servir à l'apprentissage, mais à convaincre, divertir, faire du marketing, etc.

1.2.2.2 Les vidéos en ligne, réalisées ou non pour l'apprentissage, dans une perspective transdisciplinaire

La VEL joue un rôle particulier quant aux activités de l'humain liées à l'apprentissage. En effet, nombre de VEL sont marquées par une relation pour ainsi dire pédagogique établie avec les spectateur·rice·s, ce qui n'est pas étonnant si l'on considère le rapport entre l'image animée et l'enseignement-apprentissage dans une perspective historique. Dès l'apparition du film, l'intérêt qu'il pourrait avoir pour le domaine éducatif et pédagogique a été mis en avant, et l'on a envisagé de l'utiliser au service de l'apprentissage (Saunders 1914). La représentation selon laquelle les films allaient permettre de « tout enseigner » accompagne le film depuis l'invention de l'image animée³⁷. De même, à la fin des années 1960, on a mis en avant le rôle que les productions audiovisuelles de la télévision pouvaient jouer pour l'apprentissage, et, plus particulièrement, l'intérêt que pouvait avoir l'image comme porteuse de sens, face à l'omniprésence du verbal dans l'enseignement-apprentissage. Pour Louis Porcher, la télévision avait le potentiel d'une « école parallèle » (1973). Les genres audiovisuels visant l'apprentissage, à travers les spécialisations disciplinaires – plus largement que dans la seule DDLC – ont donc une assez longue histoire. Mais les développements dans ce domaine ont été particulièrement rapides lors des deux dernières décennies. Il y a un quart de siècle, au moment où les domaines audiovisuel et pédagogique évoluaient déjà sous l'influence

³⁷ A ce propos, Kerres rapporte l'avis de Thomas Edison qui indiquait en 1913 que le film (« motion picture ») allait révolutionner le système scolaire au cours des 10 années suivantes, parce que grâce à lui, disait-il, « il est possible d'enseigner toutes les facettes de la connaissance humaine » (« it is possible to teach every branch of human knowledge »; Kerres, 2013, p. 77).

du numérique et d'Internet, Jacquinet et Leblanc (1996) distinguaient, pour l'« enseignement par l'audiovisuel », deux types de réalisations audiovisuelles :

- Les documents « explicitement conçu(s) pour enseigner ou faire apprendre (ce qui ne préjuge en rien de leur véritable efficacité pédagogique !) » et
- les documents « qui répondent à tous autres objectifs : information (magazines ou journaux télévisés), promotion (publicité privée ou sociale), culture ou distraction (du documentaire au reality-show, fiction, film, téléfilm), autant de « genres » bien situés institutionnellement et économiquement, mais dont les contours sont de plus en plus flous ... » (Jacquinet & Leblanc, 1996, p. 14).

La distinction est encore valable aujourd'hui, même si la situation s'est complexifiée pour ces deux types de réalisations, notamment suite aux phénomènes propres au web 2.0 déjà évoqués : les internautes sont des « prosommateurs », à la fois producteurs et consommateurs de contenus³⁸, et des applications de création de vidéos, notamment éducatives et pédagogiques, apparaissent (cf. Ebner & Schön, 2017, n.p.). Elle s'est aussi complexifiée suite à la perméabilité des médias entre eux, et entre médias (représentants de la verticalité) et horizontalité. Les vidéos en ligne qui visent explicitement des apprentissages, dans le sens où elles sont conçues pour expliquer ou montrer (comment faire) quelque chose, sont plus nombreuses que jamais. Elles sont plus variées aussi, à la fois par rapport à ce qui est censé être appris par les spectateurs (ou enseigné/montré par les producteurs), que par rapport aux caractéristiques proprement audiovisuelles (cf. *infra*, 1.2.1.2.).

Les productions pouvant être associées à la verticalité sont variées. En guise d'exemple nous indiquons les productions qui reflètent des pratiques analogiques comme les enregistrements de cours magistraux, les enregistrements de communications à des colloques ou autres contributions scientifiques (avec ou sans intégration d'images montrant la personne et/ou le public). Finalement, il faut noter les vidéos produites pour former à distance³⁹, notamment celles produites pour les MOOC⁴⁰, même si elles ne se trouvent que rarement en libre accès en ligne.

Les types de vidéos à objectifs pédagogiques ou didactiques issus de l'horizontalité (ou influencés par elle) sont les vidéos explicatives, les tutoriels et les vidéos dites « de performance » (« Erklärvideos », « Video-Tutorials », « Performanz-Videos », Wolf, 2015). Alors que certains

³⁸ En allemand, on parle de « Prosumenten », voir Rummler et Wolf (2012, §1).

³⁹ Certains académies en France animent, en plus de leurs sites web, des chaînes *YouTube* sur lesquelles elles publient des VEL pour informer mais aussi pour former les enseignants de langue. Un exemple pour de telles activités et productions est le site d'anglais de l'académie de Grenoble et sa chaîne *YouTube* (« Site d'Anglais Académie de Grenoble »).

⁴⁰ Les MOOC, ou *Massive Open Online Courses*, sont devenus un phénomène mondial qui a pris naissance aux États-Unis. Nous ne faisons que mention des vidéos dans les MOOC, appelées aussi « capsules » (Peraya, 2017) car elles sortent du paramètre de notre problématique. Une riche littérature s'intéresse aux vidéos dans les MOOC (en plus de Peraya, 2017, par exemple Korkut et al., 2015; Lackner, 2014 ; pour les MOOC en langues, voir Manganot, 2017, et Chotel, 2017).

auteur·e·s ne font pas de distinction entre vidéos explicatives et tutoriels (Anders et al., 2019, p. 255), Wolf les définit comme étant distinctes : dans les vidéos explicatives « (...) on explique comment faire quelque chose ou comment quelque chose fonctionne ou (...) des concepts abstraits⁴¹ », alors que les tutoriels sont des « vidéos dans lesquelles une habileté ou une capacité, dans le sens d'une action complète, est explicitement montrée aux spectateurs pour qu'ils la reproduisent⁴² ». Les vidéos de performance, qui elles, appartiennent entièrement à l'horizontalité, sont des « vidéos montrant une habileté observable dans le sens d'une documentation ou d'une présentation de soi sans autre considération didactique (p. ex. une figure de skateboard ou une technique de peinture)⁴³ ». Les vidéos de performance sont réalisées « sans réflexion ni intention didactique », ce type de vidéo constitue simplement « des documentations d'actions réussies » même si « l'observation et l'imitation peuvent éventuellement permettre d'apprendre⁴⁴ » (toutes les citations : Wolf, 2015, p. 123)⁴⁵. Pour Wolf (2015), la distinction entre vidéos faites pour l'apprentissage ou non est graduelle. Il établit par ailleurs un lien entre le genre documentaire (cinématographique et télévisuel) et la vidéo explicative. L'avis de Wolf selon lequel les vidéos explicatives sont obligatoirement « des autoproductions » donc des productions horizontales (« eigenproduzierte Filme », 2015, p. 123), est discutable. Les observations qui suivront fourniront la justification de cette position.

Les médias traditionnels se sont emparés des vidéos explicatives comme le montrent par exemple la chaîne *YouTube* « Dinge Erklärt – Kurzgesagt » de la radio-télévision *funk* (« Expliquer les choses – En bref », cf. aussi *supra*) ou encore les séries « #kurzerklärt » (« #enquelquesmots ») et « #gutzuwissen » (« #bonàsavoir ») de la *ARD*, accessibles sur *YouTube* ou téléchargeables, donc en accès ouvert, sur sa *Mediathek* (cf. *supra*). On trouve aussi des vidéos de performance (à la limite du tutoriel) sur les versions web de périodiques allemands⁴⁶.

⁴¹ « Erklärvideos sind (...) Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden. »

⁴² « (...) Videos, in denen eine Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen durch die Zuschauer vorgemacht wird. »

⁴³ « (...) Videos, in denen eine beobachtbare Fertigkeit im Sinne einer Dokumentation oder einer Selbstdarstellung ohne weitere didaktische Aufarbeitung gezeigt wird (z.B. ein Skateboardtrick oder eine Maltechnik). »

⁴⁴ « Performanzvideos sind (...) lediglich Dokumentationen des gelingenden Handelns. Zwar kann es durch ein Beobachten und Nachahmen ggf. gelingen, daraus zu lernen, so sind diese jedoch ohne didaktische Reflektion oder Absicht gestaltet. »

⁴⁵ N'est donné ici qu'un aperçu du travail de Wolf, qui a le mérite de décrire les types de vidéos en ligne existants ayant l'apprentissage ou l'explication pour objectif, de les définir et de les distinguer les unes des autres, tout en montrant leurs liens. Il explique par exemple que la vidéo de performance devient tutoriel si les choix en termes de conceptions filmiques traduisent une intention didactique. Par exemple, pour la pratique de la guitare, le choix peut être fait de montrer la main droite et la main gauche en même temps ce qui traduit l'intention de vouloir simplifier l'imitation. De même, les choix faits au niveau de la scénarisation peuvent amplifier l'effet explicatif. Dans le même exemple cela consisterait à montrer lentement les gestes à faire dans une partie d'une chanson, à ajouter des explications verbales, ou à inviter à des exercices techniques préparatoires avant de jouer des passages difficiles.

⁴⁶ Par exemple sur *ZEIT ONLINE* une vidéo montrant comment on transforme un emballage de boisson en portefeuille (Krenz & Zeit online (ze.tt), 2016).

Un aspect central de ce genre de VEL dans la perspective pédagogique et éducative a été souligné par Jacquinet et Leblanc, à travers leur distinction entre des documents audiovisuels qui répondent à des objectifs culturels, d'information, de promotion, ou de distraction, donc « authentiques⁴⁷ », et « les autres », donc ceux qui sont faits pour enseigner ou faire apprendre (1996, p. 14). En effet, les choix effectués en fonction d'une intention (ou d'un objectif) pédagogique ont des incidences sur la relation qui va s'établir entre le·la spectateur·rice et le document audiovisuel :

« Un *document audiovisuel éducatif ou didactique*, par sa définition même de didactique (de *didacticos* = propre à instruire), doit prendre en charge tout ou partie du processus d'apprentissage et témoigne plus ou moins explicitement des présupposés éducatifs de l'institution productrice. Il n'en est pas de même du *document audiovisuel non didactique* dont la « valence » didactique, c'est à dire sa capacité à faire apprendre (quel que soit le type d'apprentissage visé), et naturellement plus extérieur au document et dépend essentiellement (...) de l'attente et des besoins des spectateurs (...) » (Jacquinet & Leblanc, 1996, p. 15).

La prise en charge entière ou partielle (en « tout ou partie ») du processus d'apprentissage caractérise les documents audiovisuels conçus pour faire apprendre, dans le sens où leur création est précédée par une sélection et une organisation des contenus, avec une anticipation des processus qu'ils sont potentiellement capables de déclencher. En revanche, ce travail d'organisation ainsi que le choix des informations pertinentes (en vue de l'objectif dans lequel la vidéo est visualisée), leur interprétation et leur mise en perspective, sont à faire par l'apprenant·e quand il·elle travaille avec une vidéo non faite pour l'apprentissage (mais pour divertir, informer, convaincre, etc.). A travers les différents types de documents audiovisuels se révèlent donc des implications méthodologiques. Avec Meyer (2000, p. 148), on peut souligner que plus généralement, en contexte pédagogique, la notion de média n'implique pas seulement les contenus que ce média permet d'aborder, mais toujours aussi une dimension méthodologique. Par le choix d'un « média », le « quoi » de l'apprentissage est tout aussi concerné que le « comment ». Une autre observation importante de Jacquinet et Leblanc (1996) dans le passage indiqué plus haut va également dans ce sens, à savoir que les documents audiovisuels pédagogiques traduisent les présupposés éducatifs (pédagogiques, didactiques) des personnes ou institutions responsables de leur création et production. Cette observation touche, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues, à la question de l'authenticité en lien aux documents utilisés, que nous aborderons dans la sous-partie 1.3..

Nous poursuivons avec le troisième aspect relevant pour nous de la « face produit » des VEL. Il concerne les moyens à la disposition les producteur·rice·s de VEL afin d'atteindre leurs objectifs, des moyens pour « signifier ».

⁴⁷ Les auteurs se réfèrent explicitement à la terminologie correspondante en enseignement-apprentissage des langues (Jacquinet & Leblanc, 1996, p. 14).

1.2.2.3 Moyens sémiologiques des vidéos

Les producteurs·rices de vidéos en ligne peuvent avoir recours à différents moyens sémiologiques pour créer des significations. Le système langagier n'en est qu'un seul parmi d'autres, se réalisant soit par ondes acoustiques, soit par signes graphiques ; ces moyens permettent ensemble de constituer le « message filmique⁴⁸ » (Lancien, 1986, p. 15). Dans un premier temps seront abordés ici les moyens sémiologiques dont se sert « l'écriture filmique et télévisuelle » (Jacquinot & Leblanc, 1996) que nous avons évoquées plus haut. Nous prendrons appui sur les travaux en DDLC s'intéressant aux caractéristiques propres de médias audiovisuels d'un point de vue sémiologique (Lancien, 1986; Schwerdtfeger, 2001). Ensuite seront approfondies les caractéristiques relatives au système langagier et, au-delà de la réalisation d'un message à l'oral ou à l'écrit, à la distinction entre les concepts d'oralité et de scripturalité.

Pour déterminer les constituants du message filmique, Lancien s'appuie sur les travaux de Geneviève Jacquinot en sciences de l'éducation, de l'information et de la communication :

« (L) a sémiologie du cinéma a forgé un certain nombre d'instruments qui permettent de rendre compte de la façon dont fonctionne un message filmique, ce que dit le message et comment il le dit » (Jacquinot, 1977, p. 38, citée par Lancien, 1986, p. 15).

Les instruments en question sont les suivants (Lancien, 1986 ; Schwerdtfeger, 2001, citée par Rösler, 2010, p. 1204) :

- les images (le code iconique)
 - les objets, les personnes, le « décor » (Lancien parle ici du « contenu » des images (1986, p. 15)
 - leur taille sur l'écran, l'angle de présentation (l'échelle et les « plans » utilisés pour les représenter)
 - leur mouvement (mouvement des personnages, mouvement « d'appareil » - donc de la caméra, grandissement ou réduction / *zoom*)
 - leur succession (donc ce qui relève du montage)
- les bruits / sons, la musique
- les couleurs, la lumière
- le code langagier (donné à entendre et/ou donné à lire)
- les moyens (spécifiques) pour évoquer le temps et l'espace

Les instruments cités ne sont pas exclusifs au cinéma ou à la télévision, mais sont partagés, par exemple avec d'autres formes d'expression artistique. A ce propos, Lancien distingue les « codes

⁴⁸ Lancien entend par « message filmique » le message transmis par différents ensembles de signes, et plus précisément par « l'image cinématographique » et/ou « l'image télévisuelle », dont il reconnaît les spécificités mais qu'il regroupe néanmoins en un ensemble (1986, p. 15).

spécifiques » des « codes non spécifiques » auxquels ont recours les « messages filmiques » (1986, p. 16). Sont spécifiques, selon lui, au « langage cinématographique » : les mouvements d'appareil, les effets spéciaux, le montage des images entre elles, les combinaisons entre images, bruits et paroles (1986, p. 16). La « singularité du film » est créée par « l'articulation entre les différents types de codes » (Jacquinot, 1977, p. 38, citée par Lancien, 1986, p. 16). En même temps, leur utilisation et articulation est spécifique selon les genres cinématographiques et types de programmes télévisés (cf. la « boussole du film », Klant & Spielmann, 2008 ; annexe 1).

Pour ce qui est des messages encodés par le langage, ou des textes⁴⁹ des vidéos, ils peuvent être réalisés à l'oral⁵⁰ ou à l'écrit⁵¹ ou les deux à la fois. On parle aussi, selon la conception « continuiste » entre oral et écrit⁵², de deux formes de représentation de la langue, la réalisation phonique et la réalisation graphique (Dürscheid, 2003, p. 2). En rapport aux VEL, dans la mesure où elles contiennent très fréquemment des sous-titres, l'utilisateur·rice choisit le canal qu'il·elle souhaite favoriser pour accéder aux messages encodés (ce qui peut, selon les procédés par lesquels les sous-titres sont créés, et selon les principes appliqués, constituer également des obstacles pour un·e apprenant·e de L2/LS).

Ne distinguer que les deux formes de réalisation ne tiendrait pas compte de la différence qui peut exister entre un texte conçu pour la lecture, lu à voix haute, et un texte produit spontanément à l'oral par un locuteur dans une situation donnée, ou, pour donner un exemple, entre un script dans lequel est noté le monologue qu'un personnage de film adresse à un autre et le texte d'un·e présentateur·rice de télévision. Une prise en compte d'un niveau supplémentaire, notamment pour l'analyse de tout texte-support pour l'enseignement-apprentissage, permet de préciser ce qui les caractérise dans les différentes situations : il s'agirait du niveau de l'élaboration du message ou du texte.

Cette distinction du plan de la réalisation du message et du plan de son élaboration nous conduit aux notions d'oralité et de scripturalité, traitées par Koch et Österreicher (1985 ; 2001). Ces auteurs comprennent oralité et scripturalité comme deux extrêmes sur une échelle graduelle, alors que la distinction entre la réalisation à l'oral et à l'écrit est binaire. Koch et Österreicher décomposent l'opposition oral/écrit en distinguant « la genèse » ou l'élaboration, de la « présentation de

⁴⁹ Un texte dans le sens élargi retenu par Rösler et Würffel (2014, p. 87) doit être compris comme englobant des textes oraux et écrits. Il s'agit de l'acception de la linguistique textuelle, ce qui permet de s'appuyer, en DDL, sur la notion de type de texte, dont l'utilité pour la didactique des langues a été soulignée récemment par Jacquin et al. (2018). Ces auteurs retiennent, quant à eux, la terminologie de « genre de texte/genre textuel ».

⁵⁰ Les signes se manifestent alors par la voix mais sont accompagnés de phénomènes paraverbaux, comme l'intonation et la prosodie, mais aussi de pauses ou de silences, qui sont porteurs de significations.

⁵¹ Les signes peuvent alors être combinés, dans le sens d'une multimodalité, avec une différenciation graphique ou iconique – la taille des signes scripturaux, leur espacement, des formes visuelles formés par eux comme dans la poésie concrète ou visuelle, etc.

⁵² Doquet et al. appellent ainsi la conception dominante en linguistique en France, selon laquelle on « présuppose une isomorphie entre langue orale et langue écrite – deux systèmes de même structure, comme le morse acoustique et le morse graphique » (Doquet et al., 2022, p. 13).

manifestations langagières » orales et écrites (Söll & Hausmann, 1985, cités par Meißner, 2016, p. 20). Le tableau 1 présente les exemples de « données linguistiques » en français et allemand⁵³, illustrant la distinction des deux plans (Koch et Österreicher, eux, parlent de « l'aspect conceptionnel » d'un côté, et de « l'aspect médial » de l'autre, 2001a, p. 585).

Tableau 1 – Distinction entre élaboration (pour l'oral/écrit) et réalisation (à l'oral/écrit) d'un message encodé en langage (d'après Koch & Österreicher, 2001a, p. 585)

		Élaboration	
		parlé	écrit
Réalisation (« médiale »)	graphique	fr. faut pas le dire	fr. il ne faut pas le dire
		all. so isses	all. so ist es
	phonique	fr. [fopɑl'di:ʀ]	fr. [ilnəfopɑlə'di:ʀ]
		all. [zo:'ʔisɛs]	all. [zo:'ʔist'ʔɛs]

Pour ces auteurs, au lieu de distinguer « la langue parlée » de « la langue écrite », il convient de considérer quatre combinaisons possibles :

- des messages marqués par l'oralité, réalisés
 - soit à l'oral (en s'adressant dans une situation donnée à un·e interlocuteur·rice),
 - soit à l'écrit (cf. notre exemple du monologue scripté du personnage d'un film ; d'autres exemples seraient certains SMS – *Short Messaging Service*, et certains commentaires laissés à propos de VEL sur des plateformes vidéo),
- et des messages marqués par la scripturalité, réalisés
 - soit à l'écrit (l'extrait d'une déclaration d'une personnalité publique transmise par écrit aux médias, représentée par signes graphiques lors d'un journal télévisé),
 - soit à l'oral (la déclaration originale en question, ou encore le texte de la speakerine du même journal).

Dans ce modèle, l'élaboration des textes est déterminée par « les nécessités communicatives de la société » : « l'ensemble des productions discursives d'une culture se situe entre les deux bornes d'un « continuum communicatif » (Doquet et al., 2022, p. 14), à savoir l'oralité (« *Mündlichkeit* ») et la scripturalité (« *Schriftlichkeit* »).

Koch et Österreicher (1985) comptent parmi les caractéristiques de l'oralité :

- la création spontanée sans aucune planification linguistique élaborée,
- le caractère dialogique prédominant,
- et le caractère intime.

⁵³ L'exemple pour le français est issu de Koch et Österreicher (2001, p. 585). Nous avons ajouté celui pour l'allemand.

En revanche, parmi ce qui caractérise la scripturalité, ils nomment

- la planification élaborée des manifestations langagières (l'auteur·e cherche à formuler de la manière la plus exacte possible, à formuler toujours mieux pour traduire le sens correspondant à ses intentions communicatives)
- ainsi que le fait d'être destinée à la sphère publique.

A partir cette distinction, les chercheurs ont introduit les métaphores de « langue de proximité » *versus* « langue de distance »⁵⁴. Par cette terminologie, ils s'appuient d'un côté sur les conditions situationnelles dans lesquelles on s'adresse à quelqu'un à l'oral ou à l'écrit, généralement distinctes, car s'appuyant sur la présence ou l'absence (physique) de l'interlocuteur⁵⁵. De l'autre côté, Koch et Österreicher surmontent cette distinction (matérielle et primaire), en introduisant l'aspect d'une proximité / distance communicative (Doquet et al. 2022, p. 15) ou encore relationnelle. Car l'usager·ère d'une langue peut avoir recours à la langue de distance en présence de son·sa interlocuteur·rice (ce qui est le cas généralement dans les conférences universitaires, dans certains discours politiques ou encore le discours de certain·e·s enseignant·e·s), de même qu'il·elle peut y avoir recours à « la langue de proximité » lorsque l'interlocuteur·rice est absent·e (dans les lettres, courriers et messages électroniques personnels). Par les deux compléments polaires, « oralité »/« scripturalité » et « langue de distance »/« de proximité », les auteurs donnent à apprécier concrètement les effets, comme l'indiquent Dal et Charpentier, des « marques linguistiques (phoniques, syntaxiques, lexicales, notamment) permettant d'identifier un énoncé comme fait pour être dit » ou pour être écrit (Cité-Langues, s.d.). Nous indiquons ci-dessous quelques exemples pour la « langue de proximité » en allemand :

- l'apocope, surtout l'apocope du chva (*hab / komm / geh*, au lieu de *habe, komme, gehe*) constitue une marque phonique ;
- l'ellipse (*Die Musik. Der Wahnsinn. Fast unwirklich.*⁵⁶) est une marque syntaxique ;
- l'utilisation du parfait plutôt que du prétérit est une marque morphosyntaxique importante de l'allemand de proximité.

⁵⁴ Schwitalla pour sa part parle de de « communication de proximité vs. de distance » (« « Distanz- » versus « Nähekommunikation » », 2010, p. 425).

⁵⁵ Ainsi, on retrouve les aspects « absence » / « présence » dans l'orientation que donnent Doquet et al. au modèle de Koch et Österreicher (2001) : « (...) le domaine de la proximité (« *die Sprache der Nähe* ») répond aux « données anthropologiques » suivantes : le besoin d'interagir avec des congénères présents (à la fois ici et maintenant) souvent connus de l'énonciateur et partageant avec lui une même situation, où l'émotion est souvent présente, dans un cadre discursif et un contexte culturel qu'on peut inférer de la situation. À l'autre extrémité [sic !] du continuum, le domaine de la distance (« *die Sprache der Distanz* ») répond à la nécessité d'échanger, « la tête froide », avec des interlocuteurs absents (futurs ou ailleurs), souvent inconnus, et suppose donc une autonomie sémantique et une cohérence textuelle supérieures, le discours ayant à comporter lui-même les indications situationnelles et contextuelles nécessaires à l'effectuation de son projet communicatif » (Doquet et al., 2022, p. 15).

⁵⁶ « La musique. La folie, Presque irréel. »

- Au niveau lexical, les marques sont par exemple (cf. Schwitalla, 2010, p. 427-428)
 - les réductions (*so isses*, cf. *supra*, tableau 1),
 - des mots comme *nix* (au lieu de *nichts*), *kriegen* (au lieu de *bekommen*) ou *multikulti* (au lieu de *viele Kulturen umfassend*⁵⁷)
 - et les particules illocutoires (*denn, doch mal, ja, aber, eben/halt, ...*).

La vision continuiste (cf. *supra*), et avec elle le modèle de Koch et Österreicher, a été récemment mise en question, en soulignant l'importance de l'aspect matériel de manifestations langagières, spécifiquement de « l'effet des substances » à savoir que « les conditions matérielles de la production du discours conditionnent fortement leurs propriétés textuelles » (Doquet et al., 2022, p. 15-16). Aussi, il convient de souligner qu'en DDLC il reste d'usage de parler simplement de « langage parlé » (par exemple, Jouannaud, 2021) ou de « la langue orale » (par exemple, Bordetas Bonilla, 2015) notamment par rapport à l'activité de compréhension de l'oral.

Les distinctions apportées par le modèle de Koch et Österreicher⁵⁸ nous semblent cependant être utiles concernant les VEL, qui peuvent être marquées par la langue de proximité tout autant que par la langue de distance, alors que les manifestations langagières y sont en grande partie réalisées à l'oral et reçues par l'ouïe. Cela est notamment le cas de certaines VEL au sein desquelles des locuteur·rice·s s'adressent directement à leurs spectateur·rice·s, comme particulièrement, selon Höfler, dans les vidéos des « stars *YouTube* »⁵⁹ (Höfler, 2016, p. 103).

1.2.3 VEL et pratiques sociales

La VEL donne lieu à des pratiques sociales en ligne spécifiques. Nous comprenons une pratique comme un agir, ou une manière d'agir courante ; elle est sociale dans la mesure où elle prend son sens par rapport à un (des) groupe(s) sociaux ; l'agir en question intervient en rapport à un être ensemble ou un vivre ensemble.

Les pratiques sociales dont la VEL est l'objet se manifestent sur les plateformes vidéo ainsi que sur les réseaux sociaux. Par ailleurs, si certain·e·s chercheur·euse·s considèrent que *YouTube* correspond à un réseau social (Bourgatte, 2017, p. 168) et si les internautes réagissent et interagissent au travers de commentaires aux VEL et au sein même des VEL (cf. 1.2.3.1), on ne peut pas vraiment assimiler leur fonctionnement à celui des réseaux sociaux ou « sites de

⁵⁷ « englobant une multitude de cultures »

⁵⁸ Les caractéristiques déterminées par les notions de Koch et Österreicher se recourent partiellement avec celles attribuées aux « registres de langues » (Fuchs, s. d.). La notion de « registre de langue » nous semble cependant moins englobante et a une implication normative. Aussi, les spécificités que le domaine des langues de spécialité désigne par la notion de « genres de discours » ou de « genres discursifs », touchent à certains aspects des notions de « langue de distance » et « de proximité ». Soulignons cependant que la notion de genre discursif opère au niveau de l'organisation du discours et est liée au domaine de spécialité en question avec ses contraintes propres (Richer, 2008, p. 19). Elle ne concerne pas le niveau interpersonnel.

⁵⁹ Il s'agit de producteur·rice·s de vidéos en ligne dont les chaînes ont beaucoup d'abonné·s·s.

réseautage » (cf. *supra*) dont le but explicite est « l'entretien et la création de relations sociales. Ils doivent permettre de rester en contact avec les personnes que l'on connaît en les tenant informées, de façon souvent succincte, de ce qui se passe dans sa vie et en restant au fait de ce qui leur arrive » (Ollivier & Puren, 2011, p. 13). Les pratiques autour des VEL servent cependant également à l'information et au divertissement des internautes. Qu'elles servent aussi à l'apprentissage a déjà été évoqué, notamment en ce qui concerne les productions verticales.

Nous porterons maintenant notre attention sur les VEL horizontales tout en abordant la notion de « culture collaborative » (Jenkins, 2009) afin de la relier à une autre caractéristique du numérique en général, mais plus particulièrement de la VEL, la référentialité. Cette notion s'inscrit dans le concept de la « condition numérique » (Stalder, 2016) et clôturera cette sous-partie.

1.2.3.1 VEL et « culture collaborative »

Nous avons considéré précédemment (cf. 1.2.1.1) la VEL comme un véritable produit du web 2.0, appelé aussi « web participatif » (Ollivier & Puren, 2011, p. 12). En effet, créer et partager des VEL, commenter des VEL et communiquer avec les spectateur·rice·s (abonné·e·s) sont des pratiques appartenant à ce que Jenkins et ses collègues appellent la culture collaborative.

« Une culture collaborative est une culture où les barrières à l'expression artistique et à l'engagement citoyen sont relativement faibles, où la participation à la création et au partage des créations est fortement soutenue, et où il existe un certain type de mentorat informel par lequel ce que savent les plus expérimentés est transmis aux novices. Une culture participative est également une culture dans laquelle les membres pensent que leurs contributions sont importantes et ressentent un certain degré de lien social les uns avec les autres (au moins, ils se soucient de ce que les autres pensent de ce qu'ils ont créé)⁶⁰ » (Jenkins, 2009, p. 3).

Nous retrouvons dans ces caractéristiques de la culture collaborative selon Jenkins des aspects mis en évidence dans la sous-partie 1.2.2.2., concernant un grand nombre de VEL, notamment celles relevant de l'horizontalité, faites pour faire apprendre. La VEL nous permet aujourd'hui d'apprendre « comment changer les bougies de sa voiture » tout comme nous informer sur « les mécanismes synaptiques des neurones » (Amadiou & Tricot, 2014, p. 43). Par le « mentorat informel », pointé par Jenkins et ses collègues, les contenus sur les portails vidéo contribuent à ce qui est aussi appelé l'« apprentissage informel » dans le domaine de l'éducation (Brougère & Bézille, 2007). Le lien social, autre aspect de la « culture collaborative » selon Jenkins, est mis en œuvre sur les plateformes de VEL dans les interactions indirectes qui interviennent entre producteur·rice·s de vidéos et internautes-spectateur·rice·s à propos de VEL. Les spectateur·rice·s laissent des

⁶⁰ « A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created) » (Jenkins, 2009, p. 3).

commentaires, les producteur·rice·s y réagissent – par moment en les reprenant littéralement –, dans la vidéo suivante mise en ligne, etc. Ce type d'interactions est notamment habituel dans le cas des vlogs ou blogs-vidéo⁶¹.

Ainsi, deux des formes que la culture collaborative peut prendre selon Jenkins, concernent plus particulièrement les VEL, à savoir « l'affiliation » et « l'expression (de soi) ». Par « affiliation » sont entendues « des adhésions, formelles et informelles, à des communautés en ligne centrées sur diverses formes de médias⁶² » et par l'expression (de soi), on renvoie à la pratique consistant à « produire de nouvelles expressions créatives⁶³ » (Jenkins, 2009, p. 3). Des communautés qui se créent autour de VEL peuvent être observées notamment sur *YouTube*, parmi les abonné·e·s aux chaînes : dès qu'une nouvelle VEL est en ligne, les commentaires à propos des contenus (au texte, aux images) dans la VEL fusent, et se réfèrent souvent les uns aux autres. Ces communautés se mélangent lorsque les youtubeur·euse·s s'invitent les un·e·s les autres à apparaître dans leurs productions respectives. Le phénomène que Jenkins appelle « expression », rejoint le concept de « référentialité » (Stalder, 2016) et sera traité par la suite (cf. *infra*, 1.2.3.3.).

Le degré auquel les productions verticales sont à considérer comme étant inscrites dans la culture collaborative varie, comme le montrent les choix d'activation (et de non-activation) de la fonctionnalité des commentaires pour les productions verticales sur *YouTube*. Alors que les commentaires semblent en règle générale activés pour les productions de la télévision publique (notamment celle en langue allemande), ainsi que pour les productions des institutions impliquées dans la formation en allemand L2/LS – ouvrant ainsi la voie à des échanges entre spectateur·rice·s et avec les représentant·e·s des institutions télévisuelles. Sur les chaînes que l'on peut attribuer au domaine politique sur *YouTube*, la fonction « commentaire » est en général désactivée. C'est le cas, par exemple, de la chaîne de la commission européenne (Dias da Silva, 2015).

⁶¹ Il s'agit d'un type de blog constitué non pas de textes écrits mais de vidéos, publiées à un rythme régulier et remplissant les mêmes fonctions que les textes écrits dans un blog : l'association de l'expression individuelle et de la communication de groupe (Cardon, s. d.). Comme un blog écrit, un vlog peut être thématique, par exemple consacré à la nutrition et la préparation de plats, le maquillage, la lecture de livres – de tout genre ou de genres littéraires spécifiques, etc. (voir la « classification rudimentaire » de chaînes *YouTube* populaires de Höfler, 2016, p. 3).

⁶² « affiliation », « memberships, formal and informal, in online communities centered around various forms of media »

⁶³ « expression », « producing new creative forms »

1.2.3.2 VEL et productions horizontales

Le fait qu'il n'est pas toujours possible de dire d'une VEL donnée s'il s'agit d'un « contenu généré par les utilisateur·rice·s »⁶⁴ ou non, rend difficile de délimiter ce qui relève de productions horizontales. Traiter de ce type de productions dans une sous-partie spécifique semble néanmoins justifié car les grandes quantités de VEL chargées sur les plateformes vidéo sont liées en majorité à l'horizontalité (Bourgatte, 2017, p. 176). La plateforme *YouTube* ayant fait l'objet d'un certain nombre de publications (notamment Bärtl, 2018; Bourgatte, 2017; Schmitt, 2022c; Turek, 2019), les considérations de cette sous-partie se limiteront à *YouTube* et aux résultats quantitatifs issus de ces publications⁶⁵. Les VEL horizontales sur *YouTube* contiennent en général une invitation adressée aux spectateur·rice·s de s'abonner à la chaîne, afin d'augmenter l'impact de celle-ci (et éventuellement la rémunération versée aux producteur·rice·s). Ce type d'invitation se trouve cependant aussi dans les productions verticales sur la plateforme. C'est pourquoi l'invitation adressée aux spectateur·rice·s de laisser un commentaire sous la VEL, dans la section prévue pour cela, est plus discriminante pour apprécier l'appartenance des VEL sur *YouTube* à l'horizontalité ou à la verticalité.

Les données quantitatives relatives à *YouTube* que l'on trouve dans les publications mentionnées, révèlent l'importance d'un aspect qui caractérise les VEL, et qui concerne aussi bien les productions horizontales que verticales, à savoir leur audience, très inégale et très limitée pour certaines. Selon les données recensées par PEX et arrêtées au 31 décembre 2018, 0,64 % des VEL sur *YouTube* réunissaient 81,6 % des visualisations (Turek, 2019). Une grande partie des contenus sur *YouTube* n'atteint donc pas – ou à peine – son public.

Les observations suivantes, relatives aux contenus sur *YouTube*, ne concerneront nécessairement que les contenus « visibles ». En effet, les producteur·rice·s peuvent téléverser leurs productions en tant que contenus non-listés sur *YouTube*, ce qui les rend introuvables par un moteur de recherche (Turek, 2019).

Quels types de contenus sont créés et téléversés par les utilisateur·rice·s de *YouTube* ? Deux des études qui tentent de répondre à cette question s'appuient sur les catégorisations définies et fournies par la plateforme elle-même (Bärtl, 2018; Turek, 2019) afin de classer la production à charger⁶⁶, permettant ainsi de retrouver les VEL par catégorie. Or, si les données relatives au nombre de VEL

⁶⁴ Ce terme, de l'anglais « user-generated content », est utilisé en opposition à celui de « production professionnelle » (« professional production », p.ex. par Bärtl, 2018) ; les deux soulèvent le même problème que celui mentionné plus haut pour la distinction entre « amateur·rice·s » et « professionnel·le·s ».

⁶⁵ La plateforme a été créée en 2005 et a été incorporée à *Google* en 2006. *YouTube* et les contenus qui s'y trouvent ont également fait l'objet d'un certain nombre de publications en didactique des langues (par exemple, Höfler, 2016, 2016, 2017c; Terantino, 2011; Watkins & Wilkins, 2011; Zarzycki, 2021).

⁶⁶ Les 15 catégories de *YouTube* France sont : Auto/Moto, Humour, Éducation, Divertissement, Films et animations, Jeux vidéo et autres, Vie pratique et style, Musique, Actualités et politique, Organisations à but non-lucratif, People et blogs, Animaux, Science et technologie, Sport, Voyages et événements. En anglais existent trois catégories de plus : « Movies », « Trailers » et « Shows » (donc : cinéma, bandes d'annonce et émissions/séries).

chargées sur la plateforme et au nombre de visualisations par catégorie, donnent une idée des thématiques présentes sur *YouTube* et des usages liés à celles-ci, ces données-là ne permettent pas de distinguer entre productions verticales et horizontales, ni de faire apparaître les types de VEL émergents (cf. *infra*).

L'analyse des VEL mises en ligne entre 2006 et 2016, réalisée par Bärthl (2018), montre que les trois catégories les plus importantes sont « Actualité et politique », « Divertissement » et « Peoples et blogs »⁶⁷, avec respectivement 45 %, 12 %, et 9 % des VEL mises en ligne (2018, p. 22). Les catégories « dominantes » changent au cours des années. La catégorie « Jeux vidéo et autres », par exemple, a gagné en popularité seulement à partir de 2010. Sa part de visualisations a augmenté continuellement pour se situer en deuxième position (juste après « Divertissement »), en 2015 et 2016, à la fin de la période analysée par Bärthl.

En matière de visualisations sur *YouTube*, Bärthl a pu établir que 24 % de toutes les visualisations sur la période entre 2006 et 2016 concernaient des VEL de la catégorie « Divertissement », suivie des catégories « Musique » (17 %) et « Jeux vidéo et autres » (13 %) (2018, p. 23). Par ailleurs, la catégorie « Éducation » ne fait pas partie des six catégories réunissant le plus de visualisations⁶⁸, alors que, pour le nombre des VEL téléversées au cours de la même période, cette catégorie est bien positionnée. Par rapport à la totalité des VEL téléversées, les VEL de la catégorie « Éducation » représentaient 2 % en 2007. Cette proportion a atteint un pic en 2008 avec 10 % des VEL téléversées, avant de progressivement redescendre ensuite d'année en année jusqu'à 3,8 % en 2015 et 4,4 % en 2016. Au fil des années, la proportion des VEL appartenant à cette catégorie, par rapport à toutes les VEL, a varié, mais elle n'a été reléguée à la dernière place sur les six catégories observées qu'au cours de deux années. De 2008 à 2012, elle était en troisième position (après les VEL des catégories « Actualité et politique » et « Divertissement »).

Il est à noter toutefois que ces résultats s'appuient sur les catégories établies par *YouTube*, et que la variabilité des raisons qui sous-tendent le classement des VEL dans telle ou telle catégorie introduit un biais dans les conclusions. Car il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure ces catégories préétablies par *YouTube* reflètent la nature réelle des contenus existants. Les classements faits par les producteur·rice·s de VEL ne sont ni vérifiés ni « harmonisés » par des critères.

⁶⁷ Bärthl souligne que seulement 3 % des chaînes *YouTube* se consacrent à l'actualité et à la politique, et que la grande proportion des VEL chargées dans cette catégorie témoigne donc de la très forte activité de ces chaînes-là. Il est difficile de quantifier la part des productions horizontales appartenant à cette catégorie. Les youtubeur·euse·s comme Rezo (cf. *supra*) publieraient dans cette catégorie tout comme la rédaction de *Tagesschau*, plus ancien journal télévisé allemand, produit par la *ARD* (cf. 1.2.2.1), et celles de la presse.

Pour ce qui est de la catégorie « People et blogs », il faut souligner qu'il s'agit de la catégorie par défaut pour tout téléversement sur *YouTube* ; si le·la producteur·rice ne change pas la catégorie du contenu créé et téléversé, c'est cette catégorie-là qui s'affichera pour son contenu (Turek, 2019).

⁶⁸ Il s'agit des catégories Divertissement, Musique, Jeux vidéo et autres, Humour et Séries/émissions et People et blogs (Bärthl, 2018, p. 25).

Les catégories proposées aux producteur·rice·s de VEL afin de classer la production à charger concernent aussi bien les productions horizontales et verticales, ne permettant donc pas leur distinction. Les productions qui relèvent de manière plutôt certaine de l'horizontalité sont celles appartenant aux différents types de VEL qui ont émergé avec le développement de *YouTube* et simultanément à la multiplication des données vidéos échangées sur Internet⁶⁹. L'énumération qui suit est donnée à titre d'exemple.

- Les VEL « follow-me-around » (« suivez-moi ») font partie des vlogs ont déjà été indiqués précédemment. Les producteur·rice·s de ces VEL « emmènent » les spectateur·rice·s dans leur quotidien en le filmant (Schmitt, 2022c).
- Par le terme générique de « vidéos comment faire » (« How to videos », Schmitt, 2022c) on renvoie aux vidéos explicatives, aux tutoriels et aux vidéo-performances (cf. *supra*, 1.2.2.2.). Elles constituent un autre ensemble de VEL émergent.
- Une « vidéo *haul*⁷⁰ » est un type de VEL où des internautes, pour la plupart des femmes, présentent les produits qu'ils·elles viennent d'acheter : des produits cosmétiques, des vêtements, des bijoux ou accessoires pour la maison, mais aussi des livres (Posselt, 2022).
- La « vidéo réaction⁷¹ » (« reaction video », Meineck & Kirchner, 2017) est créé par un enregistrement parallèle (cf. *infra*, les procédés de *mashup* ou *remix*) d'une production horizontale ou verticale, et des réactions de la personne qui la visualise, au travers notamment de ses commentaires⁷².

Pour Höfler, ces types émergents « sont caractérisés par (...) une étroite coopération et interaction avec le public » (Höfler, 2016, p. 3) se manifestant dans les commentaires laissés à propos de VEL, mais aussi au sein des VEL-mêmes, sur les chaînes *YouTube* concernées. Il s'agit là d'un aspect qui est caractéristique pour ce que l'on appelle les youtubeur·euse·s.

⁶⁹ Dans son rapport publié en 2015, l'entreprise CISCO indique que plus de la moitié des données échangées en ligne, en 2014, étaient des données vidéo (Morin, 2015).

⁷⁰ Le nom anglais « haul » signifie, selon le contexte, le butin, la saisie, la moisson (de médailles lors de compétitions), ou encore la pêche.

⁷¹ Ce type de VEL s'adosse à une pratique connue à propos de films cinématographiques, que l'on peut retrouver dans des documentaires télévisés, par exemple Alten et Prinzler (2007). Dans ce film sont mis en scène les réalisateurs de langue allemande en train de visualiser des films cinématographiques considérés comme « classiques », en les commentant. Internet semble s'être emparé de cette pratique ; réagir à des productions faites par d'autres est une pratique qui sera abordée par la suite dans le contexte de la référentialité (cf. *infra*, 1.2.3.3.) et avec l'exemple de la télévision web allemande « Ehrensenf » et de la parodie de « vidéo réaction » de Tomary (2019).

⁷² Schmitt (2022c) indique trois autres types de VEL émergents :

- Les VEL « *gameplay* » (« vidéo sur les principes d'un jeu en ligne ») ou « *Let's play* » (« jouons »). Elles consistent en un enregistrement de l'activité de quelqu'un qui joue à un jeu vidéo en commentant son activité, soit en étant filmé par caméra, soit en vidéographiant l'écran.
- Les « *pranks* » (« vidéo farce ») filment des situations dans lesquelles on joue des tours aux dépens d'une (ou de plusieurs) personne(s). Ces VEL rappellent les programmations télévisuelles appelées « caméra cachée ».
- Finalement, les « *challenges* » (« vidéo défi ») dans lesquelles les youtubeur·euse·s surmontent différents défis parfois dangereux.

Bien que les conclusions que l'on peut tirer de l'observation des comportements des utilisateur·rice·s, en lien avec les catégories internes à *YouTube* soient limitées et sont à prendre avec précaution, elles permettent de montrer que le domaine du divertissement est prédominant dans les activités liées à *YouTube*, aux côtés des activités liées à l'information sur l'actualité. Quant au nombre de VEL sur *YouTube* que les producteur·rice·s ont classé dans la catégorie « éducation », indice de leur orientation pédagogique, elles figurent toujours parmi les six catégories les plus représentées au niveau des téléversements, alors qu'en termes de visualisation, elles sont moins représentées.

1.2.3.3 VEL, pratiques sociales et référentialité (Stalder 2016)

Le grand nombre de VEL horizontales en ligne aujourd'hui peut être lié au fait que ces productions, mais pas seulement elles, ont recours à une pratique consistant à réagir ou à se référer à d'autres productions, déjà existantes (nous venons de voir l'exemple des « vidéo réaction »). Cette pratique au niveau des VEL est le reflet de ce que Felix Stalder, chercheur en sciences culturelles et médiatiques, appelle la référentialité, un des trois aspects qui marquent selon lui la « condition numérique » des humains d'aujourd'hui (« Kultur der Digitalität »). Pour Stalder, la référentialité est un processus par lequel les individus participent à la négociation collective du sens. La notion est donc étroitement liée à celle de la « collectivité » (« Gemeinschaftlichkeit »), le deuxième aspect⁷³ marquant la « condition numérique » pour lui. Plus précisément, il s'agit, pour la référentialité,

« (d')une méthode permettant aux individus de s'inscrire dans des processus culturels et de se constituer en tant que producteurs. La culture, comprise comme significations sociales partagées, implique qu'un tel projet ne peut pas se limiter à l'individu. Au contraire, [un tel projet] est réalisé dans un cadre plus large, pour l'existence et le développement duquel les configurations collectives sont d'une importance capitale⁷⁴ » (Stalder, 2016, p. 95).

Stalder élargit donc ce que l'on désigne par « intertextualité », pour l'étude et la critique littéraires, à toutes les manières dont les individus créent des significations et communiquent, et surtout, il intègre la notion dans un contexte théorique plus englobant. Concrètement,

⁷³ Le troisième aspect est l'algorithmicité, terme par lequel Stalder désigne le rôle sous-jacent des algorithmes et des processus décisionnels automatisés qui réduisent – et donnent forme à – des volumes massifs de données.

⁷⁴ « Referentialität ist eine Methode, mit der sich Einzelne in kulturelle Prozesse einschreiben und als Produzenten konstituieren können. Kultur, verstanden als geteilte soziale Bedeutung, heißt, dass sich ein solches Vorhaben nicht auf den Einzelnen beschränken kann. Vielmehr vollzieht es sich innerhalb eines größeren Rahmens, für dessen Existenz und Entwicklung gemeinschaftliche Formationen von zentraler Bedeutung sind » (Stalder, 2016, p. 95).

« (l)a référentialité est une caractéristique de nombreux procédés qui englobent différents genres de la culture professionnelle, mais aussi de la culture populaire et quotidienne et de leurs méthodes de travail. Il s'agit d'utiliser un matériau déjà doté d'une signification – par opposition à ce que l'on appelle le matériau brut – pour créer une nouvelle signification⁷⁵ » (Stalder, 2016, p. 97).

On ne s'étonnera pas que les termes désignant ce type de procédés⁷⁶ soient en conséquence très nombreux : le *mashup*, le *remix*, l'hommage, la parodie, l'imitation, et le même ; ces procédés sont tous observables au sein des VEL.

Les producteur·rice·s appartenant à l'horizontalité, notamment, se réfèrent de manières diverses à d'autres productions sur le web et les reprennent dans de nouvelles VEL⁷⁷ : on s'invite mutuellement pour apparaître dans les vidéos de l'autre, on lance des défis (« challenges »), etc. Les références peuvent concerner aussi bien les contenus que les aspects formels (Stalder, 2016, p. 96). L'on peut considérer que le rapprochement des productions verticales aux productions horizontales (cf. *supra*, 1.2.2.1.) constitue donc également une marque de la référentialité, au sens que lui donne Stalder, dans la mesure où les productions verticales s'appuient sur les caractéristiques des productions marquées par l'horizontalité, aussi bien au niveau de « la création de significations » – donc au niveau des contenus (par exemple avec l'introduction de vidéos explicatives courtes) –, qu'au niveau de la mise en forme (par exemple en utilisant le montage de texte écrit en gros caractères au sein des images).

La notion de référentialité ne doit pas être confondue avec celle de multiréférentialité, apparue dès les travaux sur le multimédia et l'hypermédia, même si l'on peut considérer que certains points de recoupement existent entre ces deux concepts. Aussi, la notion de multiréférentialité n'a pas été définie ni utilisée de manière tout à fait univoque. Elle est considérée comme une caractéristique du multimédia et désigne aussi bien « une mise en interaction de différentes sources

⁷⁵ « Referentialität ist eine Eigenschaft vieler Verfahren, die verschiedene Genres der professionellen wie auch der Alltagskultur und deren Arbeitsweisen umfassen. Dabei wird bereits mit Bedeutung versehenes Material – im Unterschied zu sogenanntem Rohmaterial – verwendet, um neue Bedeutung zu schaffen » (Stalder, 2016, p. 97).

⁷⁶ Un exemple pour ce type de procédé nous vient des débuts de la télévision en ligne en langue allemande, l'émission « Ehrensenf – extrascharf » (« Ehrensenf » étant un anagramme de « Fernsehen », donc télévision en allemand ; « Senf » signifiant moutarde, « extra scharf » signifiant « forte »). Elle a été diffusée exclusivement sur Internet (sur le site ehrensenf.de) du milieu des années 2000 jusqu'en 2011 et avait un format très court (4 à 5 minutes) consistant en une parodie de la mise en scène des informations télévisées. La présentatrice Katrin Bauerfeind y commentait de manière humoristique des documents trouvés sur le web 1.0. Les vidéos sont accessibles aujourd'hui sur la chaîne YouTube « Ehrensenf ».

⁷⁷ Un exemple intéressant est celui de la fausse « vidéo de réaction » (Tomary, 2019) consistant en un montage de passages télévisuelles mettant en scène Angela Merkel avec des extraits de la vidéo « Die Zerstörung der CDU » (Rezo ja lol ey, 2019, cf. *infra*, 1.2.2.1.), de manière à donner l'impression que la chancelière d'alors regarderait la vidéo de Rezo et réagirait à ses positions. Il s'agit à la fois d'une parodie du format et d'un tour joué aux spectateur·rice·s non attentif·ve·s, dont l'auteur de cette thèse. Le genre VEL des « vidéos *haul* », lui, est parodié par Mai Thi Nguyen-Kim (maiLab, 2017) qui dénonce non seulement les stéréotypes des centres d'intérêt des (jeunes) femmes, mais aussi la publicité cachée dans les VEL horizontales de ce genre de vidéos.

documentaires » (Jacquinot, 1996, n.p.) que le fait que le multimédia permette de « décupler les mises en situation et des renvois contextuels » (Lancien, 1998, p. 174)⁷⁸.

La VEL est donc un objet complexe et multidimensionnel, dont la définition pour nous comporte les trois « faces » abordées jusqu'ici. Cependant toutes ces « faces » sont conditionnées par des facteurs économiques et sociétaux, qu'elle conditionne à son tour. Nous traiterons ces facteurs sous-jacents dans la partie suivante.

1.2.4 Facteurs économiques et sociétaux qui sous-tendent les trois « faces » de la VEL

Toutes les « faces » des VEL abordées jusqu'ici sont conditionnées par des facteurs économiques et sociétaux, qu'elles conditionnent à leur tour et que nous esquisserons maintenant. Même si les plateformes vidéo ne sont pas le seul moyen d'accéder aux VEL, le mode de fonctionnement de ces plateformes ne peut pas être ignoré quand on traite des VEL et de leur utilisation dans un contexte éducatif et plus spécifiquement pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS. Car les entreprises qui mettent leurs plateformes à disposition des internautes pour qu'ils·elles y téléversent leurs contenus sont loin d'être désintéressées. Les objectifs de ces entreprises sont la croissance, le chiffre d'affaires, le bénéfice, et elles les atteignent grâce aux données qu'elles récoltent sur les usager·ère·s lors de leurs consultations et grâce aux algorithmes appliqués pour leur proposer d'autres contenus, au regard de leurs goûts ou de leurs consultations précédentes, afin de les maintenir connecté·e·s et de cibler la publicité que la plateforme leur imposera (Schmitt, 2022b, n.p.). L'acte même de chercher l'information y est influencée par ces algorithmes menant à ce que Bourgatte appelle « une sérendipité téléguidée » (2017, p. 176). Ces plateformes, notamment *YouTube*, tout en fonctionnant selon le modèle participatif et en apparence gratuitement, ont un fonctionnement économique spécifique. Ce qui – entre autres – conduit Seemann à appeler à une démarche interdisciplinaire visant à établir une théorie des plateformes (2021, p. 15). Dans une perspective techno-enthousiaste, Lessig voit les plateformes comme appartenant à une « économie hybride » (2008) dont les usager·ère·s tout autant que les entreprises tireraient bénéfice et qui créerait de « nouveaux types d'association entre des entreprises guidées par une recherche de profit, et des communautés d'individus engagées dans une activité créative » (Broca, 2010, p. 123). Dans une perspective critique et à travers le concept de « digital labor » (« travail numérique »), Bourgatte pour sa part met en avant que les plateformes tirent (leur) profit des productions des internautes (Bourgatte, 2017, p. 161).

⁷⁸ Deux acceptions supplémentaires se trouvent dans la littérature. Celle de Louveau et Mangenot qui entendent par multiréférentialité « la possibilité d'obtenir de nombreuses et diverses sources sur un même thème » (2006, p. 12). Lancien pour sa part entend par la multiréférentialité intertextuelle les versions d'un texte en relation avec versions antérieures, et par multiréférentialité intertextuelle le lien avec d'autres textes (Lancien, 2008, cité dans Ollivier & Puren, 2011, p. 27).

Pour l'utilisateur, les dynamiques économiques liées aux plateformes ne sont pas visibles d'emblée et ne sont pas simples à saisir, ni au niveau du fonctionnement des entreprises ni au niveau des producteurs de l'horizontalité⁷⁹. La frontière entre la publicité et les contenus (divertissants, informatifs, etc.) a ainsi tendance à disparaître (Schmitt, 2022a, n.p.), ce qui contribue à estomper la différence entre ce qui est commercial, donc conçu dans une intention lucrative, et ce qui ne l'est pas⁸⁰. Ainsi, dans les productions horizontales, les messages qu'adressent les producteurs de VEL à leurs spectateurs peuvent être motivés par un intérêt financier, alors que dans la perspective (et au niveau du ressenti) des spectateurs, le contact indirect et les interactions en différé éventuelles avec les internautes producteurs peuvent être vécus comme de véritables relations sociales. Le phénomène, connu depuis les travaux des psychologues Donald Horton et Richard R. Wohl à propos des émissions de télévision (1956), est appelé « relation parasociale ». Il s'agit de l'impression du spectateur ou de la spectatrice de vivre une relation avec les personnes à l'écran, comme si des rencontres en face à face avaient lieu (cf. Compte, 2009, p. 184). Ce phénomène regagne en actualité dans le contexte des VEL (Schmitt, 2022b, n.p.) et celui des réseaux sociaux (Stangl, 2023), avec la différence que le ressenti de l'internaute de vivre une relation réelle avec la personne à l'écran peut naître d'échanges effectifs, notamment via les commentaires sous les productions des youtubeuses.

Outre ces facteurs économiques, des facteurs sociétaux liés à la VEL sont à prendre en compte. D'un côté, la multitude de VEL existantes reflète la complexité de nos sociétés actuelles. Mais la VEL est aussi vecteur d'évolutions de nos sociétés, par rapport à la manière dont nous « faisons société » dans un monde marqué par le numérique. En effet, les « effets de réseau » – relevés par O'Reilly et ses collègues (« network effects », par exemple, Musser & O'Reilly, 2007; O'Reilly, 2005) en tant que caractéristiques ayant amené au fonctionnement et au rôle nouveaux d'Internet – marquent profondément le fonctionnement des plateformes de VEL. C'est par ces « effets » que les VEL participent à modifier nos sociétés. Zourou (2012) traduit ce que Musser et O'Reilly entendent par « effets de réseaux » ou « de réseautage » : « les effets de réseautage se produisent

⁷⁹ Les contenus sur *YouTube* peuvent être monétarisés (c'est-à-dire transformés en valeur monétaire) par les producteurs via la plateforme elle-même : sous certaines conditions, l'entreprise reverse aux producteurs de VEL une partie des recettes publicitaires générées par les visualisations de la VEL (Schmitt, 2022b). De là naît l'intérêt des producteurs à ce que leurs VEL soient visionnées ainsi que d'avoir des abonnés. D'autres types de monétarisation existent, par exemple l'affiliation (via des liens, dans le descriptif de la VEL, vers les produits utilisés dans la VEL sur des plateformes de vente en ligne, permettant leur achat).

⁸⁰ Au niveau de la verticalité, un phénomène intéressant est celui des vidéos explicatives sur les plateformes VEL et le marché du soutien scolaire en France. Une chaîne *YouTube* florissante est « Les Bons Profs » (plus d'un million d'abonnés en août 2022, seulement un tiers de ce nombre en 2017, cf. Siméone, 2017), qui propose, selon le descriptif figurant sur la plateforme, « des centaines de rappels de cours et de méthodes pour le collège et le lycée », réalisés par des enseignants de l'Éducation Nationale de nombreuses disciplines, y compris dans les langues étrangères. La chaîne appartient à une entreprise de soutien scolaire en ligne par abonnement payant (avec le site web correspondant). Une autre entreprise ayant adopté le même fonctionnement est *digiSchool* qui organise ses chaînes *YouTube* par diplômes ou examens visés, par exemple « superBrevet by digiSchool », « superBac by digiSchool », en parallèle à son activité payante. En Allemagne, l'entreprise *Sofatutor* a une activité et un fonctionnement semblable.

quand un produit ou un service prend d'autant plus de valeur que le nombre de personnes l'utilisant s'accroît » (Musser & O'Reilly, 2007, cités par Zourou, 2012, § 24).

En ce qui concerne la VEL, et pour donner un exemple, *YouTube* est une des plateformes à travers laquelle interviennent, les « influenceur·euse·s », défini·e·s comme des « personne(s) qui, par son (leur) audience sur les réseaux sociaux, influence(nt) l'opinion, le comportement, notamment la consommation, de sa (leur) communauté » (Le Robert, 2022). L'effet viral est l'élément clé, pour Zourou (§ 25), qui permet de comprendre ce que le réseautage social apporte, pour comprendre sa « valeur ». Par son effet viral, la VEL (comme les réseaux sociaux) est devenue un facteur sociétal. Encore une fois, Zourou cite et traduit Musser et O'Reilly :

« [les technologies du web 2.0] ont augmenté les effets de propagation virale sur le réseau tels que le bouche à oreille, les critiques favorables dans la presse, les blogueurs et d'autres mécanismes gratuits permis par le réseau » (Musser & O'Reilly, 2007, cités par Zourou, 2012, p. § 24).

L'effet viral a joué un rôle important dans les mouvements de protestation de la dernière décennie dont certains ont été lancés sur les réseaux sociaux et les plateformes (Seemann indique par exemple le mouvement *#meetoo* sur *Twitter*, 2021, p. 13). Par ailleurs, l'effet viral a aussi été à l'origine du débat politique et médiatique qui a eu lieu autour de la vidéo de Rezo en Allemagne (cf. *supra*, 1.2.2.1). L'effet viral peut être utilisé à leurs fins par tout type d'acteur·rice·s, que ce soit pour influencer l'opinion, ou dans un intérêt financier et commercial.

Les facteurs économiques et sociétaux abordés ici font partie intégrante des conditions contextuelles et structurelles de la création et de l'usage de VEL. A notre sens, on ne peut pas faire abstraction de ces conditions lorsqu'on envisage l'utilisation de plateformes VEL, notamment de *YouTube*, en contexte d'enseignement-apprentissage institutionnel. A ce propos, Beißwenger et Knopp (2019) mettent en évidence le double défi que posent les médias et réseaux sociaux à la didactique, à travers les deux perspectives qu'il conviendrait d'avoir par rapport à elles, « d'une part en tant qu'instruments d'initiation, d'organisation et d'accompagnement des processus d'apprentissage disciplinaires et d'autre part en tant qu'objets (...) de réflexion dans le cadre (...) des objectifs de compétence spécifiques à la discipline ». Les auteurs poursuivent :

« Des potentiels et des exigences différents sont associés à ces deux perspectives :

- 1) en tant qu'instruments de l'action didactique, les médias sociaux peuvent enrichir l'enseignement dans les écoles et les universités dans la réalisation de ses objectifs de formation et de développement (...)
- 2) en tant qu'objet de réflexion, les médias sociaux doivent être analysés dans l'enseignement quant à leurs effets sur la langue, la communication, l'individu et la société, afin de transmettre aux apprenants des compétences pour s'orienter dans le monde numérique⁸¹ (...) » (Beißwenger & Knopp, 2019, p. 9-10).

A partir des considérations quant à la définition de la VEL et de ses caractéristiques en tant qu'objet de réflexion nous clôturons cette partie en examinant quels sont les opportunités et défis face à son usage en tant qu'instrument de l'action didactique.

1.2.5 Conclusion : Les opportunités et les défis de la VEL en DDL

La VEL en tant que média numérique du web 2.0 est une partie constitutive de la réalité socio-économico-médiatique contemporaine. Elle fait partie de ce que Stalder appelle « la condition numérique ». Par le biais de la VEL, de nouvelles manières de communiquer *et* d'apprendre ont émergé. La VEL est un média par lequel se manifeste notre monde globalisé et multilingue. Elle fait partie d'un ensemble de réalités qui participent à la construction identitaire des individus du XXI^e siècle, et que les individus façonnent en retour, dans un rapport dialectique. En tant que tel, elle a tout à fait sa place dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Maintenant que l'objet qu'est la VEL a été circonscrit, après l'avoir abordée sous différents angles d'approche (en tant que technologie, en tant que produit, et en tant qu'élément constitutif des pratiques sociales) et en prenant en compte les différents facteurs économiques et sociétaux qui sous-tendent le tout (cf. les sous-parties 1.2.1. à 1.2.4.) nous revenons à la question posée précédemment, à savoir ce que la VEL peut apporter à l'apprentissage des langues. La (précédente) discussion a permis de faire émerger quelques usages de la VEL dans la vie quotidienne, usages que nous présentons dans l'encadré ci-dessous (encadré 2). Ils sont également susceptibles de constituer des opportunités pour l'apprentissage d'une L2/LS.

⁸¹ « Soziale Medien fordern die Didaktik unter zweierlei Perspektiven heraus - einerseits als Instrumente der Initiierung, Organisation und Begleitung von fachlichen Lernprozessen und andererseits als (...) Reflexionsgegenstände im Rahmen der Fächerspezifischen Unterrichtsgegenstände und Kompetenzziele. Mit den beiden Perspektiven verbinden sich unterschiedliche Potenziale und Anforderungen:

- 1) als Instrumente didaktischen Handelns können soziale Medien den Unterricht an Schulen und Hochschulen bei der Erreichung seiner Vermittlungs- und Förderziele bereichern (...)
- 2) als Reflexionsgegenstand müssen soziale Medien im Unterricht hinsichtlich ihrer Effekte auf Sprache, Kommunikation, Individuum und Gesellschaft analysiert werden, um Lernenden Kompetenzen für die Orientierung in der digitalen Welt zu vermitteln (...) » (Beißwenger & Knopp, 2019, p. 9-10).

S'informer par la VEL

- sur l'actualité (cf. 1.2.2.2. ; 1.2.3.2.)
- sur des activités de loisir
 - voyages
 - sport
 - ...

Se divertir par la VEL

- la visualisation-écoute de VEL – selon différentes modalités (ininterrompu / sélectif, avec/sans sous-titres ou transcription, en naviguant par l'image / par le texte)
 - d'émissions de télévision
 - de séries
 - d'hommages, des parodies, d'imitations (d'œuvres littéraires, de séries, de VEL célèbres, de scènes de films ...) (cf. 1.2.3.3.)
 - ...

S'engager par la VEL

- en créant des sous-titres
 - pour les VEL existantes sur YouTube
 - sous-titres dans la langue utilisée
 - sous-titres dans une autre langue (traduction/médiation)
 - pour une plateforme d'une organisation à but non lucratif
- ...

Recommander une VEL

- à un·e ami·e (cf. 1.1.2.)
- à un·e enseignant·e (de langue)
- ...

Commenter une VEL (cf. 1.2.3.1.)

Développer une relation parasociale avec un·e youtubeur·euse (cf. 1.2.4.)

Apprendre à faire quelque chose grâce à une « vidéo comment faire » (cf. 1.2.3.1. ; 1.2.3.2.)

Acquérir des connaissances sur des concepts (cf. 1.2.3.1.)

(...)

Créer des VEL cf. les types / procédés :

- des « vidéos comment faire »
- un vlog (sur sa vie – focalisation sur la famille, sur l'activité professionnelle, sur des ressentis / des états psychologiques / la santé mentale, ...)
- les procédés de la référentialité (cf. 1.2.3.3.) : *remix*, *mashup*, hommage, parodie, imitation, le même
- d'autres types émergents (cf. 1.2.3.2.)
 - « vidéo *follow-me-around* »
 - « vidéo *haul* »
 - « vidéo réaction »
 - (...)

(...)

En enseignement-apprentissage des L2/LS, l'usage des médias (numériques) – dont les VEL font partie (cf. *infra*, 1.2.5.1.) – met en jeu des capacités (savoir-faire, savoirs et savoir être) désignées dans la recherche germanophone par le terme « Text- und Medienkompetenz », pour lesquelles la compréhension de l'oral et audiovisuelle constitue une part essentielle (Badstübner-Kizik, 2016, p. 93). La compréhension de l'oral et la compréhension audiovisuelle (« Hörverstehen », « Hörsehverstehen »), qui nous occuperons de manière plus exhaustive au sein des chapitres 2 et 3 de cette thèse, sont des composantes intégrantes de la compétence communicative (« kommunikative Kompetenz », Badstübner-Kizik, 2016, p. 93; cf. aussi Würffel, 2017a, p. 93). Cette notion a connu plusieurs modifications dans son paradigme théorique redéfinissant la « compétence communicative » en « la compétence à communiquer langagièrement ». Les clarifications sont proposées dans l'encadré 3.

Encadré 3 – Définitions de la compétence communicative / de la compétence à communiquer langagièrement (Canale & Swain, 1980; Conseil de l'Europe, 2001; Trim et al., 2001)

Le modèle proposé par Canale et Swain (1980) pour la « compétence communicative » est largement partagé. Ces auteurs définissent les composantes de cette compétence dans une perspective intégrée, en tant que « synthèse de la connaissance des principes grammaticaux de base, de la connaissance de la façon dont la langue est utilisée dans des contextes sociaux pour remplir des fonctions communicatives, et de la connaissance de la façon dont les énoncés et les fonctions communicatives peuvent être combinés selon les principes du discours⁸² » (1980, p. 19).

Le modèle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (dorénavant CECRL, 2001), quant à lui, retient une définition plus généralement de la compétence comme un « ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir⁸³ » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

La compétence à communiquer langagièrement s'inscrit, elle, dans ce même cadre, c'est-à-dire celui de l'agir : elle est au service de l'agir d'un sujet (dans un contexte social donné) qui implique l'utilisation de la langue à des fins communicatives. Selon le CECRL, la compétence à communiquer langagièrement est composée des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique (2001, p. 17). La compétence linguistique concerne les savoirs déclaratif et procéduraux relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue. La compétence sociolinguistique concerne les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue, notamment par rapport aux normes sociales. La compétence pragmatique concerne les connaissances relatives à la réalisation d'actes de paroles. Elle renvoie également à la maîtrise du discours quant à sa cohésion et sa cohérence, et aux différents types de texte.

⁸² « (A)n integrative theory of communicative competence may be regarded as one in which there is a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse » (Canale & Swain, 1980, p. 19).

⁸³ La version allemande est plus explicite : « Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen » (Trim et al., 2001, p. 21).

En regard de l'usage de la VEL en DDLC, le déplacement du paradigme théorique vers une redéfinition en compétence à communiquer langagièrement nous intéresse pour plusieurs raisons : l'introduction d'une « perspective actionnelle », la mise en avant du concept de « tâche » qui s'appuie sur les interactions et les environnements culturels et enfin l'appréhension de différents types de « texte » surtout dans le contexte médiatique.

Aujourd'hui, le développement des « capacités relatives à l'utilisation de textes et de médias » (« Text- und Medienkompetenz », cf. *supra*) est discuté au sein des recherches s'intéressant à la littératie⁸⁴, particulièrement celles relatives à la littératie en tant qu'activité sémiotique – ou activité de construction du sens –, tel qu'elle apparaît dans la définition de « littératie médiatique multimodale » de Lacelle et al. (2017) :

« La littératie médiatique multimodale est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message » (Lacelle et al., 2017 ; cité·e·s dans Lacelle, 2018, n.p.).

La notion de mode à laquelle font référence Lacelle et al. est issue des travaux en sémiotique (Kress & Leeuwen, 2001 ; cf. Lebrun et al., 2012, p. 2-3) et de l'acceptation qu'ils·elles donnent aux « modes sémiotiques ». Ces modes, servant à la communication entre les humains, se diversifient toujours plus. Lebrun et al. (2012) précisent :

« Le mode sémiotique est alors défini comme toute ressource - sémiotique - utilisée afin de représenter le sens, par exemple l'image, l'écriture, le son, la gestuelle, le regard, (...), etc.(...). Socialement construit et culturellement transmis, le mode est en fait un moyen de « faire du sens » (...). Si le mode demeure dans le registre de l'idée, c'est précisément à l'aide de la ressource sémiotique qu'il peut prendre forme dans le réel » (Lebrun et al., 2012, p. 3).

La notion de mode sémiotique appartient à un cadre épistémologique spécifique - sémiotique. Nous nous étions référés précédemment à un cadre différent, celui des sciences des médias, en nous appuyant sur la notion d'« instruments » auxquels a recours « la sémiologie du cinéma » (Jacquinot, 2012, p. 2) pour présenter les « moyens sémiologiques des VEL » (cf. sous-partie 1.2.2.3). Dans la perspective multimodale fondée par Kress et van Leeuwen (2001), une VEL constituerait un discours multimodal, créé en appui de différentes ressources sémiotiques, le tout étant culturellement situé. Toutes les ressources ou modes sémiotiques contribuent conjointement à la

⁸⁴ Le concept de littératie repose sur la reconnaissance du fait qu'à côté des techniques culturelles centrales que sont la lecture et l'écriture, d'autres formes de création et de traitement du sens gagnent en importance. Les enjeux de la littératie sont transversaux et dépassent largement la DDLC : il s'agit d'avoir ou de développer les compétences pour « s'orienter dans le monde numérique » (cf. *supra*, Beißwenger & Kopp, 2019, p. 9-10).

Une perspective englobante, qui inclut la littératie de la construction du sens aux côtés de la littératie d'interaction et de la littératie technologique, est proposée dans la récente publication de Caws et al. : les chercheur·euse·s proposent un modèle des littératies numérique et citoyenne au service de l'enseignement-apprentissage des langues (2021).

construction du sens – qu'ils soient mobilisés dans une perspective de production ou dans une perspective de réception (ou de compréhension-interprétation).

Cette thèse s'intéresse à la VEL en situation réceptive et donc aux processus de construction du sens quand il s'agit d'interpréter le contenu d'une VEL. Elle ne s'intéresse pas à ces processus quand ils ont lieu comme but en soi, mais dans la perspective de partager des aspects du sens relevés pour résoudre un problème, en groupe. Les VEL sont alors utilisés en tant que médias. De ce fait, il convient de clarifier le concept de média dans une perspective didactique puis pragmatique et ensuite se tourner vers deux modèles de communication auxquels on fait référence en DDLC, que ce soit explicitement ou implicitement.

1.2.5.1 La VEL, média social et média – la notion de média en DDLC

La VEL fait partie, en combinaison avec les plateformes vidéo, des médias sociaux, selon la définition que Zourou (2012, § 5) en donne, et comme nous l'avons évoqué précédemment (cf. 1.1.2.). Elle fait l'objet de pratiques liées au web 2.0 : elle est partagée et « re-mixée » – dans le sens de la référentialité (cf. 1.2.3.3.) – et des communautés se créent autour d'elle. Les usages liés à elles en tant que média social peuvent être mises au service de l'apprentissage, par exemple quand les apprenant·e·s sont engagé·e·s dans une démarche d'auto-apprentissage, dans des dispositifs de formation à distance ou hybrides (cf. 1.4.1). Elles peuvent aussi s'intégrer comme matériau d'apprentissage au sein de séquences d'enseignement – notamment à l'occasion d'une tâche « ancrée dans la vie réelle » dont un exemple est présenté dans une sous-partie suivante (cf. 1.3.2.2.). Ainsi la VEL constitue un média sur lequel l'enseignement-apprentissage d'une L2/LS peut s'appuyer. Un média est selon une définition généralement partagée, en didactique générale (germanophone), « un moyen ou un intermédiaire qui permet de communiquer des contenus en lien à l'enseignement-apprentissage aux élèves⁸⁵ » (Meyer, 2000, p. 148), alors qu'il est défini en DDLC francophone, soit comme un « moyen de diffusion (..) de signaux porteurs de messages (...) » (Bailly 1998, p. 158), soit comme « l'objet technique (...) qui rend possible physiquement la transmission de l'information » (Bailly 1998a, p. 22). Or, aucune des trois définitions ne semble convenir à la spécificité de l'enseignement-apprentissage des langues, qui vise au développement de compétences (cf. *supra*) et dans la mesure où la langue cible est à la fois la fin et le moyen de cet apprentissage. Rösler (2010) souligne que la DDLC ne peut pas emprunter aux autres disciplines (à la linguistique ou aux sciences des médias) sa position face à ce qui constitue, pour elle, un média. Selon lui, la DDLC doit déterminer sa propre appréciation de la pertinence des médias pour

⁸⁵ « In der Pädagogik wird als Medium ein Mittel oder ein Mittler bezeichnet, mit dessen Hilfe der Unterrichtsinhalt an die Schüler vermittelt werden kann » (Meyer, 2000, p. 148).

l'enseignement-apprentissage des langues. Il propose une ébauche de définition selon laquelle les médias sont des « intermédiaires/moyens qui permettent le développement des savoirs et savoir-faire » (Rösler, 2010, p. 1099-1200) et qui reconnaît que pour la DDLC, un media est à la fois « porteur d'information » et « instrument de la communication » (*ibid.* ; cf. aussi Margerie & Porcher, 1981, p. 9). Selon Rösler, trois aspects sont alors à traiter en DDLC quant aux médias et leur rôle pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS :

- « la mise à disposition, la conception et l'assemblage de (plusieurs) médias »,
- « l'intégration des médias dans les processus d'enseignement »
- et « l'utilisation de médias individuellement par les apprenant·e·s⁸⁶ » (Rösler, 2010, p. 1099-1200).

En enseignement-apprentissage de L2/LS, cette définition et les trois aspects mis en avant par Rösler peuvent concerner l'appui sur la VEL aussi bien en tant que média social (les apprenant·e·s interagissent avec d'autres internautes sur les plateformes) qu'en tant que média (les apprenant·e·s consultent des documents en ligne ou lisent un texte photocopié). Selon Rösler, l'enjeu pour la DDLC est en effet d'éviter que les médias soient considérés comme de simples instrument de transmission d'objets d'apprentissage (« Vermittlungsinstrument », *ibid.*), ce qui rappelle la spécificité de la DDLC par rapport à d'autres didactiques disciplinaires ou encore par rapport à la didactique générale (cf. *supra*, la définition transdisciplinaire de Meyer, 2000).

Le terme de « ressource » est également usité en DDLC francophone à propos du numérique, mais également de l'auto-apprentissage (cf. Narcy-Combes J.-P., 2005, p. 135). Pour Mangenot (1998), une ressource correspond à un certain usage, et non à un site ou à une page sur Internet (1998, p. 137) ; elle peut soit servir soit à informer, soit à communiquer. Pour Demaizière (2004), une ressource peut correspondre à une multitude d'objets : des « ressources minières du dictionnaire », jusqu'à « un photocopié mis en ligne (...), un didacticiel, un jeu, un produit ludo-éducatif, un outil de référence (dictionnaire ou grammaire par exemple), ou les inépuisables documents de la Toile » (2004, p. 82). Louveau et al. (2006) précisent que les « ressources pédagogiques » « proposent une ou des activités d'apprentissage » qui amènent « l'apprenant à manipuler et à utiliser (...) la langue étrangère » et qui se traduisent par (l'existence d')une consigne.

Ces définitions et les exemples donnés par Demaizière font apparaître la problématique de la notion de « ressource » – utilisée dans des sens très variés et regroupant un large éventail de « documents » qui se déclinent « selon un large spectre tant sur le plan du support (oral, écrit, audiovisuel) que de l'origine (authentique ou non) et de l'accompagnement pédagogique (didactisé ou non) » (Pothier,

⁸⁶ « Ein fremdsprachendidaktisches Medienverständnis hat als Ausgangspunkt die Idee von Medien als Mittlern, die dafür sorgen, dass Wissen und Fertigkeiten erworben werden. Für das Fremdsprachenlernen sind Medien sowohl Transporteure von Information als auch Vehikel der Kommunikation. Behandelt werden müssen deshalb auf der einen Seite die Bereitstellung und die Gestaltung von Medienarrangements, auf der anderen Seite die Integration von Medien in Lehrprozesse und die Verwendung von Medien durch die lernenden Individuen » (Rösler, 2010, p. 1199-1200).

2004, p. 17). Concernant la notion de « média », aussi, Rösler constate qu'il n'est pas possible distinguer clairement ce qui fait partie des médias de ce qui n'en fait pas partie (2010, p. 1200).

Nous allons néanmoins utiliser par la suite le terme média tel que Rösler (2010) l'esquisse pour la DDLIC. Nous emploierons de manière synonyme le terme « document » dans le sens double de Bailly (1998a), qui le définit comme un « objet matériel, de type textuel (oral, écrit) ou iconographique, muni d'un statut qui le met en rapport avec une signification langagière et/ou culturelle élargie » (Bailly, 1998a, p. 70). Nous incluons cependant les objets audiovisuels parmi ces objets matériels énumérés par Bailly. Si le terme « texte » est utilisé, il le sera dans l'acception large dans laquelle la VEL en fait partie (cf. *supra*, 1.2.2.3.). Quand nous aborderons des médias audiovisuels mais sans qu'il s'agisse de VEL nécessairement, nous utiliserons l'expression document audiovisuel ou simplement le terme vidéo.

1.2.5.2 Média – un moyen pour communiquer de manière indirecte

Appliqué à la VEL, le concept de média dans son sens d'« instrument de la communication » permet de souligner que les VEL constituent des supports au service d'une communication entre leur producteur·rice et leur spectateur·rice·s. En effet, la communication humaine peut prendre deux grandes formes. Certains chercheur·euse·s distinguent les deux selon que la communication fait ou ne fait pas appel à un « support technique », par exemple à « la télévision ou l'affiche » (Cuq, 2003, p. 162), qui fait qu'une communication est « médiatisée » et non pas « directe ou interpersonnelle » (*ibid.*). Pour Badstübner-Kizik (2016), la distinction ne relève pas du critère de la médiatisation : Les situations de communication directe où « les émetteurs et les récepteurs de messages auditifs et audiovisuels sont mutuellement impliqués et interagissent directement les uns avec les autres » peuvent avoir lieu également de manière médiatisée, lors d'un appel vidéo d'une visioconférence. Pour la communication à l'oral – ou audiovisuelle –, cette chercheuse distingue les communications directe, directe synchrone et indirecte (asynchrone) (Badstübner-Kizik, 2016, p. 93).

Considérer un média en tant qu'intermédiaire au service d'une communication, voire d'une interaction, dans laquelle sont engagé·e·s producteur·euse·s et ceux·celles qui le regardent / lisent / écoutent, permet de prendre en compte à la fois la participation active du récepteur et de la réceptrice qui en réalité font beaucoup plus que « recevoir » un message – ce qui se manifeste notamment au niveau des processus cognitifs mis en jeu lors de la lecture ou de la « spectature » d'un texte. Cette considération permet également de prendre en compte l'intention (communicative) qui était à l'origine de la création du média. Pour Tesch, la communication « via des textes » appartient aux domaines de la communication à laquelle se consacre l'enseignement-apprentissage des langues (Tesch, 2018, p. 21).

1.2.5.3 Les apprenant·e·s et les média – une question d'accès aux informations vs. une question de construction et de négociation de sens

Les processus cognitifs mis en jeu lors de l'usage des VEL en tant que « instrument de la communication » nous conduit à examiner les modèles de la communication. Dans la littérature en DDLC en transparaissent deux modèles distincts. Une description d'activité telle que « les apprenant·e·s sélectionnent les informations nécessaires pour la réalisation à la tâche dans le document » traduit une vision selon laquelle l'activité humaine communicative consiste essentiellement en un traitement d'informations. L'autre vision consiste à considérer le processus fondamental, lorsque l'humain communique, comme un processus interactif de construction du sens. Selon le point de vue retenu sur la communication humaine, les représentations des processus cognitifs à l'œuvre, quand une apprenant·e de langues visualise-écoute une VEL, vont différer.

D'un côté, ces processus peuvent être considérés comme relevant d'une activité de décodage. Le sens y sera vu comme encodé dans des formes symboliques que l'individu en position réceptive doit décoder, afin de retrouver le message « original », c'est-à-dire tel qu'il a été pensé par l'individu qui l'a encodé. Il s'agit ici d'une vision de la psychologie du traitement de l'information, que Weil-Barais appelle « computationnelle » (2011, p. 47). Dans cette perspective, le langage, la musique, l'image, correspondent à des systèmes symboliques, ou à des codes (par exemple chez Kerres, 2013, p. 165). Les pratiques qui considèrent que la visualisation-écoute de l'apprenant·e est considérée comme réussie quand le message encodé a été décodé, c'est à dire quand le message « original » a été reconstitué, s'inscrivent dans cette vision.

Selon l'autre vision, des processus interactifs sont mis en jeu lors d'une visualisation-écoute de VEL dans la mesure où l'individu, qui visualise-écoute, contribue au sens tel qu'en définitive il sera construit (ou reconstruit, sans jamais l'être à l'identique) au cours du processus. A propos du cadre socio-interactionnel, Caws et al. (2021) parlent d'un modèle dialogique de la construction du sens (2021, p. 94-99) qu'ils opposent au modèle monologique de cette construction, tel qu'il apparaît par exemple dans la conception de la communication qu'ont Shannon et Weaver (1949, cf. Caws et al. 2021, p. 93). Ces chercheur·euse·s synthétisent ainsi leurs propos :

« (...) nous pouvons retenir que le sens n'apparaît que dans l'interaction socialement déterminée. Ce qui est dit n'a pas de sens *en soi*, un sens n'apparaît que dans la rencontre (à travers le discours) entre l'auteur et le lecteur et il y a fort à parier que ce sens ne sera pas le même pour tous si plusieurs personnes sont concernées, pas même pour les co-énonciateur en présence (...). C'est dans la rencontre entre l'intention de sens de l'auteur et l'écoute active qu'en fait le lecteur (lui aussi mû par une intention consciente ou non) qu'émerge le sens » Caws et al. (2021, p. 97).

Ainsi, même en absence d'interaction langagière directe, donc dans le cas d'une communication indirecte, le sens est également le produit d'une co-construction (Ollivier & Projet e-lang, 2018, p. 22). Little (1995) souligne que les processus psychologiques impliqués quand un·e apprenant·e lit constituent « une forme d'interaction sociale intime et intériorisée » (« a covert, internalized

version of social interaction », Little, 1995, p. 178). Il renvoie à Widdowson qui, en s'appuyant sur la notion anglosaxonne de « discourse », souligne que le « discours écrit » constitue tout autant que le discours oral « un processus interactif de négociation » (« written no less than spoken discourse represents an interactive process of negotiation », Little, 1995, p. 27). Il en va de même pour le texte (ou « discourse ») d'une VEL que l'apprenant·e consulte sur une plateforme (très fréquemment) en ayant le choix d'y accéder soit par la réalisation par l'oral, soit par la réalisation par l'écrit (via les sous-titres ou la transcription). La plateforme *YouTube* en l'occurrence permet en plus une navigation dans la VEL aussi bien par le texte (en cliquant dans la transcription) que par l'image et le son (en déplaçant la barre de navigation de la vidéo).

Si le langage est considéré comme un processus communicatif et interactif, l'accès aux significations ne peut se réduire à un « décodage » des significations « encodées », mais passe par des processus de négociations, qui peuvent être internes ou externalisés lors d'interactions avec d'autres.

Pour revenir au termes « média » et « ressource », le premier nous semble souligner justement sa fonction inhérente d'intermédiaire pour communiquer, au service d'une communication indirecte. En tant que tel, il est central en enseignement-apprentissage de L2/LS, ce qui nous conduit à examiner les aspects différents du rôle que peut y jouer plus spécifiquement la VEL.

1.3 Enseignement-apprentissage de L2/LS et vidéo(s) (en ligne)

Avec le développement exponentiel de la VEL en tant que média par lequel nous nous informons, nous apprenons, nous communiquons et nous nous exprimons, les questions relatives à son intégration dans le cadre l'enseignement-apprentissage de L2/LS concernent aujourd'hui d'autres facettes qu'il y a trente ans. Entre autres, la VEL est aujourd'hui un moyen au service des enseignant·e·s de langues pour « enseigner », par la création de VEL au service de l'enseignement-apprentissage (cf. la sous-partie suivante, qui traitera entre autres de la classe inversée). Ces nouveaux usages et nouvelles possibilités mettent sur le devant de la scène certains fondamentaux en DDLC, notamment la notion d'authenticité. Nous sommes conduits ainsi à examiner les VEL réalisées pour faire apprendre une L2/LS en relation avec la notion évolutive d'authenticité – dans sa définition à l'origine et dans sa définition actuelle, plus intégrative.

1.3.1 Les VEL faites pour (faire) apprendre et la notion d'authenticité en DDLC

Il existe aujourd'hui un large éventail de VEL dont l'objectif est de faciliter l'apprentissage d'une L2/LS. Outre les VEL verticales mentionnées et décrites dans la sous-partie 1.2.2.1, un certain nombre de VEL horizontales existent qui proposent des conseils à propos de cet apprentissage – que ce soit d'une langue particulière ou de langues étrangères en général. La culture coopérative et les pratiques sociales correspondantes concernent également l'apprentissage de L2/LS. Parmi les internautes producteur·rice·s de ce type de VEL en contexte francophone figurent des

enseignant·e·s de langues appartenant à l'Éducation Nationale dont certain·e·s ont même atteint une réelle notoriété⁸⁷. A ces dernier·ère·s s'ajoutent des entreprises du domaine de la formation (cf. *supra*, 1.2.4.) qui produisent des VEL destinées à l'apprentissage des langues en libre accès en vue de convaincre et d'acquérir de nouveaux client·e·s. Dans l'ensemble, la situation décrite par Mitschian (2010), à propos de podcasts⁸⁸ existants fin 2009 et destinés à l'apprentissage de l'allemand langue étrangère, est comparable à celle que l'on peut toujours observer aujourd'hui pour les VEL réalisées pour (faire) apprendre une L2/LS sur les plateformes vidéos : les producteur·rice·s de ces contenus sont des enseignant·e·s professionnel·e·s formé·e·s, (supposé·e·s) formé·e·s ou autodidactes, des apprenant·e·s ayant acquis une autonomie langagière dans la langue en question ou encore des apprenant·e·s ayant réussi leur apprentissage dans plusieurs langues étrangères (voir Mitschian, 2010, p. 38-39). Nous sommes en effet face au paradoxe que Conole et Alevizou (2010) ont déterminé en tant que conséquence du numérique mis en réseau (cf. *supra*, 1.2.2.1.) : à la fois l'expertise disparaît et tout le monde est un expert.

Parallèlement à l'enseignement-apprentissage formel des langues, rattaché à des institutions, ce type de VEL représente désormais un large pan très large d'offres au service de l'apprentissage non-formel, auquel peuvent s'associer certains acteurs institutionnels comme les enseignant·e·s de langue mentionnés·e·s précédemment. A propos de l'enseignement-apprentissage formel, et du choix des VEL susceptibles d'y être intégrées, la notion d'authenticité, utilisée de longue date, nous semble devoir être réexaminée, compte tenu de cet environnement médiatique nouveau.

1.3.1.1 Les débuts de la notion d'authenticité en DDLC

La notion d'authenticité apparaît en DDLC au cours des années 1970 en réaction aux textes utilisés au sein de manuels de langue qui privilégiaient les méthodologies d'enseignement centrées sur la grammaire (Rösler & Würffel, 2014, p. 88). Cette notion va de pair avec une vision selon laquelle une langue est d'abord un moyen pour communiquer : les humains s'en servent pour agir grâce à son intermédiaire. Elle s'inscrit dans une évolution consistant à se détourner de la vision selon laquelle une langue est d'abord un système formel constitué de règles qu'il s'agit de mémoriser. Cette évolution marque ce que l'on appelle, en contexte germanophone, le « tournant communicatif » (« kommunikative Wende », Küster, 2016, p. 83; Rösch, 2011, p. 69). Ce tournant, daté communément à la fin des années 1970, est associé à une orientation de l'enseignement-apprentissage de L2/LS vers un objectif général de développement d'une compétence

⁸⁷ Un exemple est l'enseignant d'anglais animateur de la chaîne « Apprendre l'anglais avec les Tutos de Huito », qui en janvier 2023 comptait presque 450 000 abonné·e·s. En comparaison, l'animatrice de la chaîne « srenonce », enseignante d'allemand de l'Éducation Nationale, a un peu plus de 7600 abonné·e·s, ce qui est déjà considérable.

⁸⁸ Le terme « podcast » incluait au moment de la publication, et pour cet auteur, les podcasts vidéo ou « vodcasts ».

communicative⁸⁹ (Klippel, 2016, p. 316, voir aussi Canale & Swain, 1980 ; cf. *supra*, 1.2.5.). A travers une revendication d'authenticité est critiqué le caractère (forcément) artificiel de textes créés au service de l'apprentissage d'un aspect particulier de la grammaire scolaire⁹⁰ (l'apprentissage d'une « leçon de grammaire ») et qui, de ce fait, ne reflète pas l'usage réel de la langue cible (Rösler & Würffel, 2014, p. 88, voir aussi Rézeau, 2001, p. 192). Par exemple, il peut arriver que, dans le cas de dialogues ainsi fabriqués, les caractéristiques de la situation dans laquelle les échanges s'inscrivent, les réactions des personnes impliquées, le choix des formes langagières, etc., sont à ce point irréalistes qu'il est peu probable ou même improbable qu'ils se rencontrent dans la vie courante. Ainsi l'illustration qu'ils donnent des articulations entre une situation, un contexte⁹¹ et les réactions-interactions verbales (et éventuellement para ou extra verbales) sont peu susceptibles de fournir aux apprenants des représentations réalistes de la communication hors de la classe de langue, et donc peu susceptibles de les préparer à la communication dans la « vie réelle ». Le caractère artificiel de ces articulations et des choix formels (par exemple, l'absence de marqueurs de l'oralité), est considéré comme opposé au caractère naturel ou « authentique » des dialogues dont la création est due à une intention communicative non liée à l'enseignement. La revendication de l'authenticité des documents-supports d'apprentissage implique aussi de dépasser la focalisation sur les mots (le lexique) ou sur la structure des phrases (la syntaxe), dans l'enseignement-apprentissage de L2/LS. La cohésion textuelle et des caractéristiques propres des genres textuels attire alors l'attention des didacticien·ne·s, ainsi que l'importance de prendre en compte la fonction communicative des textes. Cela suppose également de ne plus se concentrer sur le seul code langagier, mais d'observer en parallèle la contribution des images à la communication. Le contexte, la situation, le code imagé et les caractéristiques visuelles des textes (notamment écrits) sont appréhendés comme contribuant à la construction du message (Chudak & Nardi, 2016, p. 40). Ainsi, les types de documents utilisés pour enseigner-apprendre se diversifient.

Selon les définitions de la notion, à son origine, la caractérisation d'un document comme « authentique » se fait *ex negativo* par le constat de l'absence d'une intention – de la part des instances

⁸⁹ Ollivier (2019) partage la vision décrite ici, selon laquelle la DDLC a connu un tournant avec la notion de compétence communicative, qui selon lui reste pertinente aussi dans le paradigme de l'action qui marque la DDLC aujourd'hui (2019, p. 4), suite aux travaux autour du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Pour sa part, Puren (2003) estime qu'une « rupture fondamentale dans la conception de la cohérence didactique » (2003, p. 3) a eu lieu seulement avec la perspective actionnelle du CECRL. Aussi, il considère que jusqu'à cette « rupture », il y a eu continuité méthodologique en DDLC, continuité qu'il détermine par rapport à « l'utilisation conjointe de l'image et du son » – critère technique sur lequel ils appuie sa définition de la « méthodologie audiovisuelle » (1988, p. 284). Pour Puren, la notion de la compétence communicative n'amène pas de revirement méthodologique. Au contraire, selon lui, la visée du développement d'une telle compétence a été intégrée, dans « les cours audiovisuels de la troisième génération » (*ibid.*, p. 252).

⁹⁰ Nous comprenons le terme « grammaire scolaire » dans le sens de Halliday comme « la version de l'érudition des écoles linguistiques classiques et médiévales qui a servi à l'élaboration des grammaires descriptives humanistes » (« “school grammar”, the version of classical and medieval linguistic school scholarship that went into the making of humanist descriptive grammars » ; 2009, p. 216).

⁹¹ Ici, la notion de contexte désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insèrent « des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place » (d'après Cuq, 2003, p. 54).

productrices du document – de transmettre des savoirs ou savoir-faire à propos d'une L2/LS. Le terme « instance de production » est utilisé ici à l'instar de celui d'« instance de réalisation » de Carmen Compte afin de « mettre en valeur le travail collectif et les contraintes qui pèsent sur les décisions (en amont de la production) du réalisateur de télévision » (2009, p. 79 ; cf. *infra*, 1.3.1.2.2.). Par ce choix terminologique nous tenons compte des mêmes aspects mais sans les relier à la télévision (ni au cinéma, ni l'industrie de l'édition, etc.).

De façon positive, au contraire, la caractérisation d'un document authentique se fait à travers du constat de la présence de l'intention « de répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle » (Galisson & Coste, 1976, p. 59). La notion n'est pas limitée à l'expression langagière par des textes, mais inclut les objets du quotidien, tel que cela apparaît dans la définition élargie⁹² donnée par Margerie et Porcher (1981) :

« Ils [les documents authentiques] sont de plusieurs sortes, puisque tout peut, a priori, être considéré comme document authentique, pour peu qu'il n'ait pas été conçu à des fins pédagogiques. Divers objets langagièrement marqués (produits de consommation courante), des réalisations sociales pleinement langagières (imprimés à remplir, tracts, catalogue, etc.), des supports linguistiques de fréquentation quotidienne (affiche, publicités, etc.), des événements de communication journaliers et fugaces par nature (conversation entre deux personnes), bref tout ce qui constitue la réalité de la communication socio-langagière, s'inscrivent parmi les documents authentiques les plus faciles à utiliser dans un contexte d'enseignement » (Margerie & Porcher, 1981, p. 19).

Ainsi dans le cas des documents audiovisuels, donc des vidéos, cette notion à ses débuts, distinguait des « cours télévisés », destinés à l'apprentissage des langues⁹³, des autres programmes télévisés et des productions cinématographiques. Carmen Compte indique parmi les caractéristiques des cours de langue télévisés la même focalisation sur « un élément d'apprentissage » que celle que nous avons notée plus haut pour d'autres types de documents – c'est-à-dire une centration sur une « structure linguistique » (Compte, 1993, p. 16). Cette centration conduit, selon elle, à des dialogues qui « perdent de leur vraisemblance », à un « jeu des acteurs (...) limité ou caricatural » et à « un appauvrissement de l'image » (*ibid.*). Par opposition, les vidéos non créées pour l'apprentissage des langues sont considérées comme représentatives d'une communication orale ou écrite réelle⁹⁴ (Margerie & Porcher, 1981, p. 18) et donc comme des supports « servant à la réception linguistique

⁹² Un autre adjectif, l'adjectif « brut », est considérée par certain·e·s chercheur·euse·s comme synonyme à « authentique » (Louveau & Mangenot, 2006, p. 67). Nous y reviendrons dans la sous-partie 2.4. à propos des tâches pédagogiques.

⁹³ Selon Eichheim (2001, p. 1055-1056), le premier cours de langue télévisé consacré à l'apprentissage de l'allemand « Guten Tag » a été produit en 1966 par la radiotélévision bavaroise (Bayerischer Rundfunk) et le Goethe-Institut (Schneider, 1966). La traduction en L1 jouant un certain rôle, le « cours » a été diffusé en différentes versions, dès 1967, dans 16 pays.

⁹⁴ « Dans la didactique des langues ils (les documents authentiques) jouent évidemment un rôle essentiel, car ils incarnent une communication (écrite ou orale) réelle, telle qu'elle se déroule extramuros, non filtrée par les nécessités pédagogiques. Si l'on apprend une langue, c'est pour être en mesure d'instaurer une communication véritable, hors de la classe, et non pas seulement, ni surtout, pour être en conformité avec les exigences de la situation pédagogique dans laquelle on se trouve. Les documents authentiques mettent l'apprenant en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans la réalité sociale de la communication » (Margerie & Porcher, 1981, p. 18).

et extralinguistique de la réalité communicationnelle »⁹⁵ (Ehnert, 2001, p. 1095). Pour Lancien, la vidéo introduit dans la classe « des images mobiles qui sont celles qui constituent notre véritable environnement audiovisuel » (Lancien, 1986, p. 11). D'autres auteur·e·s établissent un lien entre la vidéo (contenant des productions cinématographiques) et la réalité (visuelle) qui nous entoure et ils lui attribuent le pouvoir d'introduire en classe « le monde dans toute sa complexité » (Verreman, 1999b, n.p.). D'autres encore voient, dans les films, les émissions télévisées, mais aussi les vidéos de fabrication artisanale, une fenêtre (dans la salle de classe) ouverte (sur le monde) (Compte, 1989, p. 34).

1.3.1.2 Deux aspects définitionnels de l'authenticité à l'origine de la notion appliquée aux documents audiovisuels

Les acceptions de la notion d'authenticité, au moment de sa première occurrence en DDLC, font apparaître deux aspects définitionnels centraux.

(1) Un lien fort entre « authenticité » et « réalité »

Plusieurs éléments sont mis en évidence pour les documents dits authentiques, à savoir : la représentation de l'usage de la langue dans la communication socio-langagière réelle (cf. *supra*, Margerie & Porcher, 1981), la représentation photographique ou iconique de phénomènes extralinguistiques, situationnels, issus de la réalité (cf. *supra*, Ehnert 2001), l'utilisation d'images existantes dans l'environnement audiovisuel « véritable » (cf. *supra*, Lancien 1983 ; Compte 1989) et, en cas de représentations fictionnelles, un jeu d'acteur vraisemblable (cf. *supra*, Compte 1996). Ces éléments sont opposés, par les didacticien·ne·s, à une artificialité (qui serait causée par l'intention d'enseigner une L2/LS) et que l'on attribue, en soi, à « la classe », c'est-à-dire à une situation d'enseignement-apprentissage en contexte institutionnel ou formel.

(2) L'intention à l'origine de la création d'un document (audiovisuel) donné – autrement dit, l'objectif poursuivi par sa création

On distingue, d'un côté, une intention communicative liée à un contexte socioculturel donné (informer, divertir, convaincre, etc.), et de l'autre, une intention liée à l'enseignement-apprentissage de L2/LS. Cette dernière est supposée induire une certaine forme au document, avec des caractéristiques particulières qui se retrouveront, pour les documents audiovisuels, dans la manière dont sont utilisés l'image, le langage et l'écriture filmique ou audiovisuelle.

Alors que la notion d'authenticité a évolué au cours des cinq dernières décennies, le lien au réel est l'aspect définitionnel qui persiste. Les exigences d'une authenticité – au début celle des documents avec lesquels les apprenant·e·s sont mis·e·s en contact, plus tard l'authenticité relative à d'autres

⁹⁵ « Videotexte sind zunächst solche, die sprachlichen und außersprachlichen Rezeption von Kommunikationswirklichkeit dienen, was durchaus hoch einzuschätzen ist » (Ehnert, 2001, p. 1095).

aspects dans les processus d'enseignement-apprentissage – découlent toutes de la même hypothèse. Il s'agit de l'hypothèse selon laquelle ce serait avant tout « la confrontation à la réalité » qui serait bénéfique pour l'apprentissage (« die Begegnung mit der Realität », Klippel, 2016, p. 318). Les aspects mis en avant comme étant susceptibles de favoriser cette « rencontre » ont varié au fil du temps, en DDLC, jusqu'à à la situation actuelle, où l'authenticité est une notion à facettes multiples (cf. 1.3.1.3). Alors que le réel et la réalité sont assez régulièrement invoqués en DDLC, nous n'avons pas trouvé d'occurrence où la compréhension qui en est faite aurait été explicitée. Alors que les définitions courantes sont bien sûr éclairantes⁹⁶, et que la DDLC en langue allemande connaît, avec la notion de « *Realia* », un terme spécifique qui s'appuie sur le sens de la « réalité *de* quelque chose », donc sur les objets concernant leur aspect physique⁹⁷, l'invocation du « réel » et de « la réalité » est problématique. Elle l'est particulièrement dans les domaines touchant à la formation et à l'éducation, où la dimension humaine est centrale. Comme le réel, l'authentique a une part de subjectivité. Avec la notion d'authentification, cette part est reconnue, en DDLC (cf. *infra*, 1.3.2.3). Par rapport à la vidéo et aux documents audiovisuels authentiques se pose la question de la nature de leur rapport au réel. Est-ce que ses images montrent la réalité ? Est-ce que l'usage de la langue qu'on y trouve est celui de la vie réelle ? Ces deux moyens sémiologiques de la vidéo et leur lien au réel, au moment où la notion est née, moment qui coïncide avec le début de l'intérêt pour la vidéo en DDLC, feront l'objet de la sous-partie 1.3.1.2.1.

Le second aspect définitionnel de la notion d'authenticité, à savoir l'intention à l'origine de la création d'un document (audiovisuel) donné, est éclairé par les travaux dans deux domaines qui se sont penchés sur les liens entre cette intention et les caractéristiques de leur forme, ainsi que sur la relation que les différentes productions permettent (et cherchent) à établir avec le spectateur·rice. La recherche en sciences des médias a décelé des caractéristiques différentes entre les documents faits pour apprendre (à intention didactique ou pédagogique) et les documents qui ne répondaient pas à une telle intention ; elle a donc établi un lien entre l'intention à l'origine de la création du document et ses caractéristiques (cf. *supra*, Jacquinet & Leblanc, 1996). Les analyses faites dans ce domaine ont identifié des catégories de documents non-authentiques, créés dans l'intention/l'objectif de faire apprendre, en relation à l'utilisation variable (à différents « degrés ») de « l'écriture télévisuelle ». La recherche en DDLC relative aux documents authentiques télévisuels a, pour sa part, identifié au sein des documents dont la création est issue d'intentions communicatives autres que pédagogiques, les caractéristiques qui sont susceptibles d'influencer la

⁹⁶ A titre d'exemple, *Le Trésor de la langue Française informatisé* indique que le nom « réel » est synonyme au nom « réalité » et désigne d'un côté « ce qui existe indépendamment du sujet » donc ce qui n'est ni le fruit de la pensée en général, ni le fruit de l'imaginaire, et de l'autre côté « l'environnement matériel » ainsi que « social de l'homme » (TLFi, 2012).

⁹⁷ On entend par « *Realia* » en DDLC « des objets réels issus des cultures des langues cibles » (Hecke, 2012, p. 149), par exemple le menu d'un bistrot viennois, le sous-bock d'un bar allemand portant les traits indiquant les boissons consommées, l'affiche des départs d'une gare en Allemagne, qui peuvent être apportés par un·e participant·e à la situation d'enseignement-apprentissage.

réception de ces documents par les spectateur·rice·s et donc aussi par les apprenant·e·s. Les résultats de ces recherches seront présentés dans la sous-partie 1.3.1.2.2.

1.3.1.2.1 Réalité et (usage de la) langue, réalité et image, au sein de documents audiovisuels

Au début de l'intérêt porté par la DDLC à la vidéo authentique, lorsqu'il s'agissait surtout de « repiquer » (Compte, 2003b, p. 100) pour l'enseignement-apprentissage des productions de la télévision ou du cinéma, et dans une moindre mesure les « documents de fabrication artisanale » (Compte, 1989, p. 32), on n'ignorait pas que leur rapport à la réalité était (est) très variable. Il est notamment spécifique aux types de films ou d'émissions enregistrés (voir l'aspect 6 de la « boussole du film », Klant & Spielmann, 2008, cf. annexe 1). De plus, le résultat d'une captation de l'environnement par une caméra et un microphone, pour être donnée à voir et à entendre, constitue en soi toujours une représentation de la réalité, une réalité construite – même si elle n'est pas modifiée par la suite (par le montage etc.). Ce que le cinéma et la télévision, et même les vidéos « de fabrication artisanale » (p.ex. des films de la vie privée des familles) présent(ai)ent, n'est (n'était) pas la réalité même.

Plus précisément, pour ce qui est de l'usage de la langue au sein de vidéos, et de leur lien avec les usages dans la réalité langagière ou communicative, les positions prises par certains auteurs semblent difficiles à défendre dans leur généralité, notamment quand Margerie et Porcher écrivent qu'un document authentique met « l'apprenant en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans la réalité sociale de la communication » (1981, p. 18) ou que la télévision « par la multiplicité des discours qu'elle diffuse, (...) propose un échantillon remarquable de la langue telle qu'elle existe réellement » (1981, p. 99-100) et qu'il sert « à la réception linguistique et extralinguistique de la réalité communicationnelle » pour Ehnert (2001, p. 1095). Différents formats télévisuels, différents genres cinématographiques, mettront en scène des types de communication et des usages d'une langue qui peuvent leur être propres sans pour autant exister en dehors de ces domaines-là. Les points de vue des chercheurs cités plus haut se comprennent mieux quand il est question de l'enregistrement de discours figurant dans certaines productions télévisées et cinématographiques du genre documentaire ou dans les vidéos « de fabrication artisanale » (cf. *supra*). Ou encore – ce à quoi fait référence Widdowson en discutant la notion d'authenticité (1996, p. 67) – lorsqu'il est question de captations telles qu'elles sont rassemblées dans les corpus de langue⁹⁸. Considérer que ce type de document donne accès à un usage réel ou authentique d'une langue est possible sous condition que le problème de la collecte de ces documents-échantillons (voir Duda et al., 2009, p. 278) soit mis de côté. Car les personnes conscientes d'être enregistrées

⁹⁸ Le terme corpus est compris ici comme base de données textuelles, linguistiques, des « ensembles plus ou moins ordonnés de données (...) qui permettent de spécifier des recherches que l'on souhaite faire » (Boulton & Tyne, 2014, p. 6).

ou filmées ne se comporteront pas exactement comme elles le feraient si elles ne l'étaient pas. Et une captation « cachée » soulève la question de sa justification d'un point de vue éthique.

Pour ce qui est de l'image et de son rapport à la réalité, lorsque la notion d'authenticité est apparue, il est à noter que, pour les vidéos auxquelles les chercheurs cités se référaient, la télévision (et le cinéma) combine(nt) des images de différentes origines (p.ex. des images captées par caméra à l'extérieur avec celles captées dans un studio). Ces productions combinent également des représentations graphiques du langage (des textes donnés à lire à l'écran) avec ces images-là. Il s'agit de produits toujours hybrides sur le plan sémiologique, marqués par des combinatoires plus ou moins complexes. De plus, l'image est le moyen sémiologique le plus influencé par l'écriture filmique (par le choix des plans et par le montage, notamment). Même en se limitant à des images brutes de moments survenus sans être planifiés⁹⁹ (ou scriptés), l'idée selon laquelle ces images, captées par une caméra, montreraient directement (de manière brute) la réalité est à considérer comme « naïve » (Jacquinot & Leblanc, 1996, p. 17). Il s'agit de produits construits¹⁰⁰. Selon Compte, toute représentation par l'image (saisie par une caméra), alors que cette image peut être perçue comme un « miroir de la réalité » (Compte, 1989, p. 48), constitue toujours une « reconstruction de la réalité » (1993, p. 48), une image du « réel » influencée par les interventions de l'instance de production. A cela s'ajoute bien sûr le rôle central des processus cognitifs en jeu lors du visionnage par les spectateur·rice·s, dans la construction du message effectivement décodé (Compte, 2009, p. 81; cf. *infra*, 3.1. et 3.2.). Ainsi, en sciences des médias, en appui sur les sciences cognitives, on ne parle plus de la « réception », mais de la « co-construction des messages par les spectateurs » (Compte, 2009, p. 81). Cette co-construction se différencie sur les plans non seulement cognitif, mais aussi sociologique et culturel (Compte, 2009, p. 79). Par ailleurs, en DDLC, il est bien mis en avant que les images, c'est-à-dire « les graphiques, les caricatures, les dessins, et d'autres types de visualisations », constituent « des constructions mentales et non des représentations univoques d'une réalité » et qu'ainsi « leur perception varie d'un observateur à l'autre et est spécifique à la culture¹⁰¹ » (Roche, 2008b, p. 236).

A partir de ces observations, il devient évident que s'il y a lien entre les images (au sein des documents audiovisuels) et « la réalité », il n'est en aucun cas linéaire, mais il passe par de multiples prismes de différentes natures créant ainsi un faisceau de relations complexes. Au fort impact de ce faisceau s'ajoute le fait que l'individu qui regarde des images en mouvement puisse tout à fait avoir l'impression d'être face à des événements réels. Ce qui amène, comme le formule Carmen Compte à propos des images de la télévision, le spectateur et la spectatrice à « entrer de plain-pied

⁹⁹ Il s'agit là de l'attitude que prenaient les premiers cinéastes, les frères Lumière, « qui plantaient là leurs caméras et attendaient que l'action se produise » (Compte, 2009, p. 87).

¹⁰⁰ Achard (s.d.) illustre ce constat à propos de la création du premier film des frères Lumière, *Sortie d'usine*.

¹⁰¹ « Bilder [Fotos, Grafiken, Karikaturen, Zeichnungen und andere Arten der Visualisierung] sind mentale Konstrukte und keine Eins-zu-eins-Abbildungen von Wirklichkeit. Ihre Wahrnehmung ändert sich von Betrachter zu Betrachter und ist kulturspezifisch geprägt » (Roche, 2008b, p. 236).

dans une réalité connue » (1993, p. 48) et à y croire. Il s'agit là d'un processus à l'œuvre également au cinéma : en situation réceptive de productions culturelles d'autrui, l'auditeur-spectateur, l'auditrice-spectatrice, accepte le « jeu » de percevoir les univers dans lesquels les emmène le visionnage-écoute comme s'ils étaient régis par les mêmes principes que la réalité, comme s'ils étaient réels (tout en étant construits, voire imaginaires¹⁰²).

Pour résumer, le lien au « réel » des images et de l'usage de la langue dans les documents audiovisuels « authentiques », pas faits pour (faire) apprendre une L2/LS, doit être considéré de manière différenciée et ne peut pas être présumé de manière sommaire.

Un apport de l'audiovisuel, que l'on pourrait interpréter comme permettant plus de « réalité », mais qui est indépendamment de la question de l'authenticité, est sa spécificité, à savoir la combinatoire de messages langagiers (ou plus généralement sonores) aux messages iconiques. Cette spécificité lui permet de représenter ce qui plus difficilement encodé sur d'autres supports, c'est-à-dire les situations de communication en interaction, y compris leurs caractéristiques multimodales : le code langagier, les moyens paraverbaux ainsi que le contexte immédiat¹⁰³ contribuent tous trois aux significations de ce qui est donné à entendre et à voir, donc de ce qui est compris ou susceptible de l'être. Dans la réalité communicative, les messages langagiers sont formulés (et prennent sens) en rapport au contexte ou aux caractéristiques de la situation et en synergie avec les moyens paraverbaux (Compte, 2009, p. 189). Le processus de compréhension, lui, a lieu grâce à l'interprétation simultanée (et non seulement linéaire) des trois « niveaux » (Compte, 2009, p. 189). Cette simultanéité, à la fois en termes de construction et d'interprétation multimodales des messages, est commune au vécu d'une situation réelle et au « vécu » de représentations filmiques, de communications en interaction. Que les images de la télévision et du cinéma correspondent à une réalité, de même que la manière dont la langue est utilisée dans les films et les émissions de télévision soit réelle, ne résiste pas à un examen critique.

Nous examinerons maintenant le deuxième aspect définitionnel de la notion d'authenticité, l'intentionnalité à l'origine des productions audiovisuelles sur lequel s'appuie la distinction entre un document authentique d'un document non-authentique. Ceci nous permet d'inclure dans les considérations en DDLC certains résultats de recherche qui s'intéressent spécifiquement à l'audiovisuel. Ces résultats montrent des différences entre les documents audiovisuels faits pour apprendre (non authentiques) et les documents audiovisuels authentiques en tenant compte du moyen sémiologique qu'est l'écriture filmique influencée par l'intentionnalité lors de la création des documents audiovisuels.

¹⁰² Le même constat peut être fait de productions littéraires.

¹⁰³ Le contexte donné à voir/lire/entendre peut également être étendu à travers l'écriture filmique, par un *flashback* par exemple.

1.3.1.2.2 L'intention à l'origine des productions audiovisuelles

Pour aborder ce second aspect définitionnel, nous présenterons les résultats de recherches portant sur la manière dont l'intentionnalité qui est à l'origine de la production de documents audiovisuels influence leurs caractéristiques formelles ; nous insisterons plus précisément sur l'utilisation que font les instances productrices des moyens sémiologiques à leur disposition, notamment de l'écriture filmique. D'abord seront approfondis certains éléments¹⁰⁴ relatifs à l'intention de faire apprendre, donc aux productions ayant un objectif pédagogique ou didactique (cf. les travaux de Geneviève Jacquinot). Ensuite seront abordées les caractéristiques, décelées en DDLC, de productions qui n'ont pas été faites dans l'intention de faire apprendre (une langue), mais qui poursuivent des objectifs culturels, d'information, de promotion ou de distraction, notamment en ce qui concerne les relations établies avec le·la spectateur·rice (cf. les travaux de Carmen Compte). Selon Jacquinot, les « documents audiovisuels éducatifs ou didactiques » sont caractérisés, comme évoqué plus haut, par le fait que leurs contenus sont présélectionnés et organisés, et que les processus qu'ils sont potentiellement capables de déclencher sont anticipés ou – selon les termes de Jacquinot et Leblanc – que les processus d'apprentissage sont partiellement pris en charge par les documents issus d'une intentionnalité pédagogique (1996, p. 15). Jacquinot constate de plus un recours variable en leur sein à l'écriture filmique, et une préférence, selon les présupposés éducatifs de l'institution productrice¹⁰⁵, pour certains moyens sémiologiques par rapport à d'autres. Ainsi, notamment, le langage peut constituer un moyen quasi exclusif, ou un moyen sémiologique parmi d'autres. De même, l'« écriture filmique » dont se servent la télévision et le cinéma pour contribuer à la construction du sens a – dans les productions éducatives – une place souvent très réduite. Le « message filmique » (Lancien 1986, cf. *supra*, 1.2.2.3.) peut pour partie s'y limiter à un seul « message verbal ».

Jacquinot (2012, p. 131-132) propose une modélisation, établie à partir des trois « degrés d'écriture filmique » décelés dans les documents audiovisuel(s) éducatif(s) ou pédagogiques(s) qu'elle a étudié. Linard résume ainsi la définition qui en est donnée :

¹⁰⁴ Il s'agit en partie d'aspects déjà évoqués dans une perspective transdisciplinaire (cf. *supra*, 1.2.2.2.).

¹⁰⁵ Nous avons employé précédemment le terme « instance de production » (cf. *supra*, 1.3.1.1.) pour inclure des cas où les productions ne relèvent pas de commandes institutionnelles.

« Le degré zéro : le médium image-son n'est utilisé que comme technique d'enregistrement, au service d'une intention didactique prédominante où tout est subordonné au monde du spécialiste et de la classe. Le film est surtout un support commode de stockage ou de démultiplication. L'exemple type est le cours filmé.

Le degré moyen : le médium audio-visuel est pris en considération mais (...) reste au service d'un produit intellectuel élaboré par les spécialistes et plus ou moins indépendamment de ses potentialités expressives propres. (...)

Le degré plein : type de messages, rares encore, où c'est le traitement même de l'image et du son, sans référence directe à la présence du spécialiste ni de la classe, qui permet en partie l'élaboration du savoir par le public lui-même. C'est l'écriture filmique qui par sa mise en forme et sa construction mène le jeu, suscite les interrogations, apporte des informations et des points de vue contradictoires dont la synthèse reste à faire sans qu'il y ait privilège pour l'interprétation magistrale.

Message ouvert, qui correspond à une conception multi-dimensionnelle et divergente de l'information, à une vision de la communication comme confrontation et à une option pédagogique de type exploratoire et constructiviste (...). Le public y est en effet invité non plus seulement à comprendre et à mémoriser un produit élaboré en ses moindres détails, mais aussi à participer activement, à partir d'informations brutes et de points de vue divers, à « la production du sens » (Linard, 1979, p. 84).

L'exemple emblématique du degré plein d'une écriture filmique combiné à des objectifs pédagogiques et éducatifs¹⁰⁶ est l'émission pour enfants « Sesame Street » (Ganz Cooney & Lloyd, 1969) qui a été adaptée dans plusieurs pays (en France sous le nom de « 1, rue Sésame », diffusée à partir de 1978). Le degré moyen pourrait être représenté, selon Sylvand (2014, p. 93), par l'émission scientifique pour enfants « C'est pas sorcier » (Courant & Gourmaud, 1993). Ce même auteur indique comme exemples du degré zéro du traitement filmique, la « majorité des vidéos dans les MOOCs » (Sylvand, 2014, p. 93, voir aussi Peraya 2017).

La modélisation de Jacquinet relie la facture¹⁰⁷ des productions créées dans un objectif pédagogique ou didactique à différents présupposés éducatifs ou pédagogiques, tous deux impliquant différents types de relations susceptibles d'être établies entre le·la spectateur·rice (alors apprenant·e), et le document audiovisuel créé. A travers la facture même du document, les instances productrices donnent un rôle plus ou moins actif au spectateur-apprenant et à la spectatrice-apprenante. On peut déceler deux pôles, pour ces types de relation. D'un côté une relation entre un discours verbal, des informations à transmettre, et des spectateur·rice·s-apprenant·e·s dont le rôle est de « recevoir » ces informations contenues avec la tâche intrinsèque de les mémoriser (cf. *supra*, Linard, 1979, p. 84). Peraya parle à ce propos de « communication, entendue comme une transmission de contenus », et attribue à Jacquinet la notion de « pédagogie du tuyau » (2017, § 6). A l'autre

¹⁰⁶ Compte indique parmi les caractéristiques de (la naissance de) l'émission son originalité, à savoir « l'hybridation des genres, l'apprentissage divertissant sans enseignant ou animateur, une progression spiralaire permettant d'entrer dans la série par n'importe quelle émission et surtout une réelle réflexion sur la médiation de l'image pour comprendre et retenir » (2009, p. 27). Pour le degré plein de l'écriture filmique selon le modèle de Jacquinet, les documentaires de Frederick Wiseman – alors qu'ils ne relèvent pas du domaine éducatif ou pédagogique – sont des exemples indiqués dans la littérature (Sylvand, 2014, p. 93). Un autre exemple, donné par Peraya, même si l'auteur ne renvoie pas aux degrés de Jacquinet, est la série télévisuelle de vulgarisation scientifique « Il était une fois ... » (par exemple, Barillé, 1978). Pour cet auteur, cette série intègre « des contenus scientifiques à travers les formes et les structures d'un discours narratif et fictionnel d'une part, dans le langage ainsi que dans les codes graphiques et représentationnels du dessin animé pour enfants » et son succès proviendrait « (...) de la qualité d'un projet éducatif ainsi que de l'invention d'un langage télévisuel didactique articulante de manière cohérente les dimensions éducatives et médiatiques au service du projet pédagogique initial » (Peraya, 2017, § 18).

¹⁰⁷ Nous utilisons ce terme dans le sens « manière dont est réalisée la mise en œuvre des moyens matériels et techniques » (Le Robert, 2023) et nous l'appliquons aussi bien aux productions télévisuelles qu'aux VEL.

extrémité une relation entre des spectateur·rice·s et/ou apprenant·e·s avec un message « multidimensionnel » qui « suscite des interrogations », constituera l'autre pôle : l'écriture filmique, au lieu de proposer une « interprétation magistrale » déjà faite (cf. *supra*, Linard, 1979, p. 84), attribue aux spectateur·rice·s-apprenant·e·s un rôle actif quant à l'interprétation des significations des contenus véhiculés par les différents moyens sémiotiques. Ce type de relation leur donne un rôle de communicant·e·s proprement dit, un rôle qui tient compte d'eux·elles en tant qu'individus participant activement au sens construit, à travers leurs interprétations qui s'élaborent sur la base de tous les indices et le sens qu'ils font pour eux·elles qui, ensemble, contribueront au sens donné. Dans le domaine de la DDLC, Carmen Compte s'est intéressée aux caractéristiques des productions audiovisuelles dont l'objectif n'est pas de faire apprendre, plus précisément aux relations recherchées et/ou établies, par ces productions audiovisuelles, avec leurs spectateur·rice·s. Son analyse de 13 *soap operas* américains diffusés sur une période de 5 ans (1985) a permis de montrer que dans les productions télévisées professionnelles, les moyens filmiques, leur choix et leur combinatoire, sont essentiellement déployés « au service de l'intentionnalité de l'instance de réalisation » (2003b, p. 109). Ainsi, Compte a pu déterminer – d'abord pour le genre narratif divertissant et de fiction à succès international, puis pour les journaux télévisés et les publicités françaises (cf. Compte, 2009, p. 187) – que la « combinatoire des codes (...) est menée avec rigueur dans un double objectif prioritaire : faciliter la compréhension et, continuellement, motiver le (...) spectateur » (2003b, p. 110 ; voir aussi 2009, p. 184). Elle affirme que « l'instance de réalisation » a « le souci (...) d'assurer une compréhension globale essentielle (« de base ») tout en offrant plusieurs niveaux de lecture adressés aux différentes sensibilités d'un « grand public » hétérogène » (2003b, p. 109-110). A partir de ces constats elle introduit la notion de la « médiation télévisuelle¹⁰⁸ » (2003b, p. 104), et de la « médiation de l'image en mouvement » (2009, p. 19). Pour tous les types de productions audiovisuelles étudiées, elle a montré que les mouvements, les bruits et/ou la musique, le montage etc., se joignant au verbal, au non verbal et au contexte, sont porteurs, en propre, de significations particulières. Tous contribuent aux significations accessibles aux différents niveaux de lecture et à traduire les intentions de « l'instance de réalisation » (journalistes, responsables de la programmation, metteur·euse·s en scène, acteur·rice·s, monteur·rice·s, créateur·rice·s de bruitage, compositeur·rice de musique de film) au sein du message recherché. En même temps, leurs contributions à la création du message font la richesse de ce qui est susceptible d'être interprété et compris par le·la spectateur·rice. Donc, même si la compréhension – prise dans le sens d'une interprétation adéquate du message par rapport aux intentions – est facilitée, selon Compte, par l'écriture filmique, cette interprétation n'en demeure

¹⁰⁸ Elle puise pour cette notion dans les travaux du chercheur israélien Gavriel Salomon (par exemple, 1979, 1974a) dans le domaine de la théorie des médias en sciences de l'éducation.

pas moins propre à chaque spectateur et spectatrice. Car cette écriture même ouvre aussi un « espace de liberté (...) à un certain niveau d'interprétation » (Compte, 2003b, p. 110).

A travers les résultats de la recherche sur les deux aspects définitionnels de la notion d'authenticité qui relèvent de ses liens avec le réel et l'intentionnalité, force est de constater que cette notion a évolué. Dans les années 2000, l'émergence de l'approche actionnelle pousse à réinterroger la notion de « document authentique » en déplaçant la focalisation du document vers la tâche.

Il en ressort qu'un nouveau repositionnement se produit, qui place une plus grande part d'authenticité dans l'intention de communication.

1.3.1.3 Authenticité de VEL : une notion davantage en lien avec l'intention de l'instance productrice (et de ses positions didactiques) qu'en lien à « la réalité »

Pour aborder la VEL dans le cadre de l'apprentissage-enseignement de L2/LS, aujourd'hui, il nous incombe d'interroger la pertinence des définitions retenues en DDLC pour l'authenticité (et la non-authenticité), à une époque où l'usage de la vidéo se limitait encore (essentiellement) à des captures de documents télévisés ou à des films cinématographiques.

Avant de répondre à cette question, deux points importants doivent être soulignés :

1. La nature des textes ou des documents, eut égard à leur authenticité (ou à leur rapport au « réel »), est prise en compte aujourd'hui, dans les situations d'enseignement-apprentissage, comme un facteur parmi d'autres. Pour tenir compte de cette pluralité de facteurs, Blell et Kupetz (2011) ont proposé d'apprécier les authenticités en DDLC au regard de trois pôles. Les aspects les concernant seront abordés dans les sous-parties 1.3.2.1. à 1.3.2.3 qui mettront en exergue comment et à quel point la question de l'authenticité des textes en DDLC (dont celle des VEL) s'insère dans un système de plusieurs facteurs interreliés entre eux.
2. Les caractéristiques selon lesquelles documents authentiques ou non-authentiques sont distingués n'ont pas de pertinence en elles-mêmes, prises isolément, mais seulement en lien avec les objectifs d'apprentissage. Dans le cas où l'enseignement-apprentissage s'inscrit dans l'approche par les tâches, ces objectifs sont poursuivis à travers l'agir (communicatif) de l'apprenant·e, c'est-à-dire à travers la réalisation d'une / des tâche(s). Ce qui importe au niveau didactique est ce que chaque apprenant·e, avec ses savoir et ses savoir-faire qui lui sont propres, mis en œuvre dans une situation d'enseignement-apprentissage spécifique, saura et pourra apprendre grâce à ce qu'il·elle en fera / aura fait. Aussi, dans la littérature abordant l'approche par les tâches, l'authenticité est abordée sous l'aspect de l'*input* et de la question de sa simplification ou de sa modification (cf. *infra*, 2.2.).

Pour ce qui est des aspects définitionnels de l'authenticité que nous avons isolés – et de la question de leur pertinence –, le premier de ces critères, le « lien au réel », attribué aux vidéos considérées alors comme « authentiques », s'avère problématique. Nous avons argumenté (cf. *supra*, 1.3.1.2.1.)

que qualifier l'usage de la langue au sein de documents authentiques comme (systématiquement et forcément) réel était problématique, tout comme l'est de considérer que leurs images montrent (systématiquement et forcément) une réalité socio-culturelle. Si les didacticien·ne·s ont insisté (si certain·e·s insistent encore) sur une part de « réel » pour les supports à travers lesquels les apprenant·e·s entrent en contact avec une langue et avec sa (ses) culture(s), cette exigence s'explique surtout, à notre sens, par le souci de se référer à la réalité de ces supports-mêmes, appartenant à une réalité communicative et discursive non liée à l'enseignement. Il s'agit de ne pas s'enfermer dans un vase clos en utilisant des médias qui ne doivent leur existence qu'à ce même enseignement-apprentissage qu'ils sont censés nourrir. Et tout particulièrement d'éviter le danger intrinsèque à ce type de supports car ils traduisent inévitablement les « présupposés éducatifs » – ou plutôt didactiques – propres aux instances productrices (cf. *supra*, Jacquinot & Leblanc, 1996, p. 15). Dans le cas de l'enseignement-apprentissage des langues, ces présupposés peuvent mener à des supports fabriqués afin de créer une « progression » centrée sur les caractéristiques formelles (surtout grammaticales) de la langue cible, telle qu'elle existe dans ce que Bange (1992) appelle la « classe de langue étrangère traditionnelle » ou encore telle qu'elle se manifeste dans « l'approche globaliste » décrite par Beacco (2007), pour l'enseignement du français et des autres langues. Parce que l'exigence d'authenticité (des médias utilisés en classe) constitue justement – selon les mots de Rösler (2012) – « un contrepoint important » à une sélection de textes effectuée selon les points de vue de la grammaire scolaire, elle doit être considérée comme « un jalon important dans le développement de la didactique des langues étrangères¹⁰⁹ » (2012a, p. 76-77).

Quant à l'intention qui est à l'origine de la création d'un document audiovisuel (le deuxième aspect définitionnel de l'authenticité), les recherches abordées précédemment ont montré que l'intention de l'instance productrice influence la facture de documents audiovisuels. Ces recherches mettent en avant les spécificités d'un côté de *l'audiovisuel pédagogique* (G. Jacquinot), de l'autre les caractéristiques des documents audiovisuels authentiques – spécialement ceux appartenant à la production télévisuelle (C. Compte). Ces résultats nous semblent porteurs pour la DDLC et ont nourri les propositions et les réflexions ci-dessous.

1.3.1.3.1 Proposition d'une distinction de trois degrés d'authenticité

Les plateformes vidéo constituent des espaces de prédilection de la « culture collaborative » (cf. *supra*, 1.2.3.1.) se traduisant entre autres par des VEL produites avec l'intention d'expliquer ou « d'enseigner » des connaissances à propos des langues étrangères. Elles constituent également des espaces susceptibles d'accueillir des internautes à la recherche de réponses à des questionnements

¹⁰⁹ « (D)iese Forderung nach Authentizität (war) ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik, denn damit war ein starker Gegenpol gegen eine einseitige Festlegung auf die Grammatikprogression als vorherrschendem Kriterium für die Textauswahl etabliert worden » (Rösler, 2012a, p. 76-77).

qu'ils·elles ont par rapport à une (des) langue(s) et leur apprentissage. Nous avons évoqué au début de cette sous-partie (1.3.1.) l'existence d'un grand nombre de VEL faites pour soutenir l'apprentissage de L2/LS, et créées aussi bien par des enseignant·e·s que par des internautes investi·e·s dans cette activité de « tutorat informel » (cf. *supra*, Jenkins) ou voulant simplement partager leurs expériences et/ou prodiguer des conseils. Ainsi, une recherche critériée permet de trouver des VEL sur les points particuliers de grammaire, sur des fonctions pragmatiques, sur des aspects lexico-sémantiques, ou sur des aspects (inter)culturels. Ces types de VEL rappellent les contenus des « cours télévisés » des années 1960 à 1980 ; ils peuvent par ailleurs s'appuyer sur des saynètes jouées par des acteurs ou représentés par des personnages créés numériquement, découpés en papier, ou des figurines. On trouve également des VEL sur des techniques ou stratégies d'apprentissage et sur la préparation d'examens et de certifications. En bref : on trouve, notamment sur *YouTube*, des VEL visant à la transmission de connaissances explicites (en L1 ou L2 ou en *lingua franca* / anglais) sur tout ce qui concerne l'apprentissage des langues.

Pour ces outils susceptibles de servir à des individus en situation d'apprentissage informelle, la question de l'authenticité se pose-t-elle ? Un·e internaute à la recherche de réponses quant à son apprentissage n'a pas à se soucier de ce critère pour savoir si elle veut travailler avec des documents authentiques ou non. Le choix ne se posera pas pour lui·elle selon ce critère et dans ces termes, mais plutôt selon son besoin et/ou à son envie. La recherche d'informations sur des questions d'ordre grammatical et sémantique ou à propos de fonctions pragmatique a toujours fait partie des pratiques des apprenant·e·s de L2/LS – mais cette recherche passe aujourd'hui massivement par le numérique. La question de l'authenticité en DDLC se pose lors de la conception des situations d'enseignement-apprentissage formelles, autrement dit, elle concerne l'enseignement, les objectifs d'apprentissage – et ses choix méthodologiques (cf. *infra*, 1.4.3.2.2.).

Aux côtés de ce type de VEL, à qualifier de « non-authentiques », existent d'autres, qui sont également produites dans une intention de contribuer à l'apprentissage de L2/LS, mais montrent en même temps des caractéristiques initialement attribuées aux documents audiovisuels authentiques (cf. tableau 2).

Tableau 2 – Caractéristiques « initiales » des documents audiovisuels (non-)authentiques (cf. *Compte, 1993 ; Margerie & Porcher, 1981*)

Caractéristiques attribuées aux documents audiovisuels « non-authentiques », par rapport au « réel »	Caractéristiques attribuées aux documents audiovisuels « authentiques »
<ul style="list-style-type: none"> - Usage de la langue artificiel (peu susceptible d'avoir cours dans la réalité) - Centration sur une structure linguistique - Jeu des acteurs limité ou caricatural - Appauvrissement de l'image 	<ul style="list-style-type: none"> - Représentation de l'usage réel de la langue - Des images montrant la réalité socioculturelle

Il s'agit premièrement des productions verticales signalées dans la sous-partie 1.2.2.1., notamment de séries destinées à l'apprentissage de l'allemand produites par le *Goethe-Institut* et/ou *Deutsche Welle*

(cf. les brèves descriptions en annexe 2) et deuxièmement, de VEL horizontales réalisées dans l'intention de contribuer à l'apprentissage de L2/LS, tout en se distinguant de celles indiquées plus haut. En effet sur certaines chaînes ou sites web, il est possible de trouver des exemples de productions qui, tout comme les productions verticales du *Goethe-Institut* et/ou de *Deutsche Welle*, n'ont pas les caractéristiques initiales du « non-authentique », non plus. Les producteur·rice·s de ces VEL poursuivent l'intention de faire apprendre une langue, tout en donnant à leur productions les caractéristiques initiales de « documents audiovisuels authentiques » (cf. tableau 2). Nous donnons ci-dessous deux exemples représentant deux types de productions « non-authentiques » horizontales – sans vouloir ni pouvoir prétendre à ce qu'ils soient représentatifs des offres en termes de VEL. Ces exemples éclaireront la distinction des trois degrés d'authenticité qui sont développés ensuite.

Tableau 3 – Exemples de VEL horizontales au service de l'apprentissage de L2/LS sans avoir les caractéristiques des documents audiovisuels « non-authentiques » (cf. tableau 2)

<p>Exemple 1 Une production de la chaîne <i>YouTube</i> « Easy German » : <i>What Berliners Think 2050 Will Look Like</i> (Easy German, 2022) dgxy.link/Berliners2050</p>
<p>« Easy German » est une chaîne issue de l'horizontalité, destinée à l'apprentissage de l'allemand. Les VEL s'appuient également sur l'anglais <i>lingua franca</i>. Elles ont fréquemment recours au principe du micro-trottoir, utilisé par les journalistes-internautes-producteur·rice·s engagé·e·s pour la chaîne et filmé dans les rues de différentes villes germanophones. Les réponses des passant·e·s semblent spontanées. L'exemple concret qui est consultable a la structure typique des VEL horizontales : il contient une introduction et une conclusion qui invite à réagir à la VEL (en occurrence ici, à répondre à la question du micro-trottoir dans les commentaires) ; la journaliste-internaute-producteur·rice Cari invite les spectateur·rice·s à y répondre et à la commenter en allemand, pour « l'exercice » (« gerne auf Deutsch, das ist dann eine gute Übung für euch »). Cet exemple contient également une brève publicité pour le « sponsor » de la VEL, présentée dans les mêmes conditions que les micros-trottoirs (par Cari, dans la rue).</p>
<p>Exemple 2 Une VEL de Randall S. Davis : <i>Revolving Sushi Bar</i> (Davis, 2019) dgxy.link/RevolvingSushiBar</p>
<p>Ces VEL sont issues de l'activité d'enseignement de Randall Davis au <i>English Language Institute</i> de l'université du Utah (cf. Seiz Ortiz, 2002). Randall les crée en se filmant lui-même dans un environnement en lien à leur thématique (par exemple en voiture lors d'une sortie en famille, dans <i>Randall's Grandson</i>, Davis, 2019a, ou devant deux maisons voisines dans <i>Good Neighbors</i>, Davis, 2014). Dans l'exemple concret qui est consultable, Randall se rend à un restaurant japonais. Ayant vécu au Japon, il est amateur (et connaisseur) de sushis ; il montre et explique le fonctionnement du tapis roulant, et il indique le prix du plat et les heures d'ouverture du restaurant.</p>

Le point commun de ces deux exemples, tout comme des séries du *Goethe-Institut* et/ou de *Deutsche Welle* nous semble être que leurs producteur·rice·s donnent un rôle de communicant·e·s aux

spectateur·rice·s – comme cela est d’ailleurs le cas dans des documents audiovisuels éducatifs au degré plein de l’écriture filmique conceptualisé par G. Jacquinot (cf. *supra*, 1.3.1.2.2.). Le rôle que ces VEL attribuent aux spectateur·rice·s / apprenant·e·s peut être mis en parallèle avec le rôle attribué à la langue : Elle n’est pas directement l’objet de ces VEL, mais un des moyens sémiologiques qui servent à leur création. La communication mise en œuvre à travers la VEL, alors qu’elle cherche à informer (et sans doute également à divertir), vise aussi et simultanément à l’apprentissage de la langue qui sert à la réaliser.

Inversement, les critères pour des documents audiovisuels « authentiques » établis à dès les années 1970 (cf. tableau 3) à partir essentiellement d’émissions de la télévision (issues d’un univers professionnel relativement clos), ne semblent pas transférables aux VEL actuelles poursuivant d’autres intentions initiales que celle de servir à l’apprentissage de L2/LS, créés dans les conditions ouvertes du web 2.0. Car rien ne permet de dire que les VEL faites dans ces intentions ne présenteront pas un « usage de la langue artificiel » – c’est-à-dire peu susceptible d’être rencontré dans la réalité, que le jeu des acteurs ne sera pas limité ou caricatural, et que l’image ne sera pas « appauvrie ».

A partir de ces constats, nous proposons d’abandonner la distinction binaire authenticité *versus* non-authenticité, pour considérer l’authenticité de façon graduelle, à savoir sous forme d’un degré plein, d’un degré moyen et d’un degré zéro d’authenticité (inspirés des degrés de l’écriture télévisuelle dans les documents audiovisuels éducatifs ou didactiques, de Geneviève Jacquinot, 2012, cf. 1.3.1.2.2.). Entre « non-authentique » et « authentique », nous situons donc le cas des VEL qui, tout en poursuivant un objectif didactique (servir à l’apprentissage de L2/LS), s’appuient sur l’usage de la langue mis en œuvre par les individus ou personnages filmés (ou représentés), dans le but de permettre son apprentissage.

Les différences entre ces trois degrés se fondent sur le rôle donné à la langue, sur les contenus de la VEL concernée, sur la nature de la communication engagée à travers la VEL (« indirecte » dans la mesure où elle passe par un *medium* ; cf. 1.2.5.2.), et sur le rôle donné aux spectateurs-apprenants et spectatrices-apprenantes. La nature de la communication engagée, qualifiée de « transmission » dans le tableau 4, correspond aux « démarches expositives dans l’enseignement des langues vivantes » qui « visent à développer les connaissances linguistiques explicites (...) des apprenants » (Véronique, 2019, p. 30) ou à « l’instruction directe » (« direct instruction », Doughty, 2003, p. 265). A travers les trois degrés d’authenticité des VEL se manifeste donc l’influence des « présupposés didactiques » (cf. *supra*, 1.2.2.2.), c’est-à-dire la représentation de ce qu’est une langue et comment on l’apprend. Elle détermine tout particulièrement le rôle attribué à la langue et aux spectateur·rice·s et/ou apprenant·e·s, ainsi que la nature des connaissances (langagières) – explicites ou implicites – dont le développement est visé principalement (cf. lignes 3, 6 et 7 dans le tableau 4). La distinction entre connaissances implicites et explicites est issue de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique : selon Paradis (1994), les connaissances implicites sont reliées

à un apprentissage incident au cours duquel l'apprenant·e effectue son action d'apprentissage sans en avoir l'intention – et sans y prêter attention (cf. Neuner-Anfindsen, 2005, p. 94). Elles sont considérées comme étant non accessibles à la conscientisation. Les connaissances explicites sont celles dont les individus sont conscient·e·s, dont ils·elles savent créer une représentation et qu'ils·elles sont capables de verbaliser si on leur demande (Paradis, 1994, p. 384). Selon Véronique (2019), la distinction entre connaissances implicites et explicites est connexe à celle entre savoirs déclaratifs et (savoir-faire) procéduraux¹¹⁰ (Véronique, 2019, p. 28).

On peut remarquer aussi l'analogie entre les rôles donnés au spectateur-apprenant et à la spectatrice-apprenante dans les trois degrés d'authenticité et ceux donnés aux apprenant·e·s dans les trois degrés de l'écriture filmique de Jacquinet (2012, cf. 1.3.1.2.2.). Mais cette correspondance ne se retrouve pas automatiquement dans la facture des VEL : les VEL appartenant au degré plein et moyen d'authenticité ne s'appuieront pas systématiquement sur un degré plein de l'écriture filmique ; alors que le degré zéro d'authenticité est, quant à lui, susceptible d'entraîner que l'écriture filmique de la VEL en question soit au degré zéro (cf. *infra*).

¹¹⁰ En DDLC, l'existence d'une différence dans les connaissances et les manières d'apprendre n'est pas mise en question ; cependant, les points de vue divergent quant aux rapports entre les deux. Pour Paradis (1994), les connaissances déclaratives et procédurales relèvent de phénomènes distincts et ne sont pas reliées (cf. Véronique, 2019, p. 29). Nous reviendront sur ces différents points de vue à l'occasion de la discussion sur les « hypothèses d'interfaces » (cf. *infra*, 2.2.2.).

Tableau 4 – Authenticité et VEL - Proposition de trois degrés d'authenticité de VEL

	Degré zéro	Degré moyen	Degré plein
	Une intention liée à l'enseignement/aprentissage de L2/LS	Une intention liée à l'enseignement/aprentissage de L2/LS en appui sur l'usage communicatif de cette L2/LS	Une intention communicative liée à un contexte socioculturel donné
Rôle donné à la langue	La langue comme objet La communication à propos de la langue pour permettre son apprentissage	La langue comme outil	
		La communication dans la langue pour permettre son apprentissage	La communication dans la langue
Les contenus de la VEL concernant le fonctionnement de la langue, ses caractéristiques formelles	... les faits tirés du monde (que ce monde soit « réel » ou « fictif ») : les organismes vivants et les individus qui le peuplent, les artefacts que les individus utilisent, les processus de leur utilisation, et/ou les rapports que tous ces éléments entretiennent entre eux	
Nature de la communication engagée à travers la VEL	La communication entendue comme transmission	La communication pour informer, divertir, convaincre etc. ...	
		... dans le but de permettre l'apprentissage	... pour elle-même / ... comme but en soi. (Production créée dans un contexte socioculturel donné, non liée à l'apprentissage de L2/LS)
Rôle donné au spectateur-apprenant / à la spectatrice-apprenante	Il·elle est amené·e à « recevoir », « mémoriser », « réciter » (cf. 1.3.1.2.2.)	Il·elle est pris·e en compte en tant que communicant·e qui interprète et co-construit activement les significations (cf. 1.3.1.2.2.)	
Nature des connaissances (langagières) à développer à l'aide de la VEL	Connaissances explicites	Connaissances implicites, ou connaissances implicites et explicites	Connaissances implicites

Les trois degrés concernent aussi bien les VEL horizontales que verticales, aussi bien celles réalisées par des professionnel·le·s de l'enseignement, que celles faites par les internautes qui agissent en « amateur·rice », ou encore celles faites par des instances de production de médias « professionnels ».

Certaines des vidéos produites dans le cadre de MOOCs en langues, telles que Chotel (2017) les décrit, constituent des exemples du degré **zéro** d'authenticité (2017, p. 16). Selon Springer (2017) les vidéos dans les MOOCs de langues s'inscrivent dans une « approche traditionnelle » : « on enseigne la grammaire et le vocabulaire » (2017, p. 8). Les VEL de certaines chaînes destinées à

l'apprentissage des langues sur *YouTube* constituent également des exemples pour le degré zéro. Les descriptions de séquences en classe inversée en langues, que nous aborderons dans la sous-partie 1.4.3.2.1., sont également de bonnes illustrations de ce degré zéro. A la suite de multiples chercheurs (Edmondson & House, 2006; Ellis, 2003; Long, 2015; Long & Crookes, 1992; Nunan, 1988; Stern, 1983; White, 1988; Wilkins, 1974, 1976), nous mettrons en relief, dans cette sous-partie 1.4.3.2.2., la distinction fondamentale – apparaissant en filigrane comme fondement des degrés d'authenticité – entre deux dimensions de la stratégie d'enseignement et de conception.

Les deux exemples de VEL horizontaux décrits ci-dessus (cf. tableau 3) sont représentatifs des VEL que nous déterminerons comme relèvent du degré **moyen**. Les séries précédemment indiquées, produites ces dix dernières années par le *Goethe-Institut* et/ou *Deutsche Welle* (cf. *supra*, 1.2.2.1), sont également de bonnes illustrations pour le degré moyen, tout comme certaines des vidéos relevées par Chotel dans son étude sur les MOOCs en langues, vidéos qu'elle décrit comme « proches des vidéos authentiques » alors qu'elles ont été « réalisées par le *British Council* dans un objectif pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais » (2017, p. 15).

Le degré plein d'authenticité d'une VEL caractérise les productions qui ont été faites en dehors de tout contexte pédagogique et sans intention de contribuer à l'apprentissage de L2/LS. Peuvent s'ajouter cependant les productions ayant une intention « pédagogique » mais portant sur d'autres objets que les langues, par exemple, les conférences *TED*, *Technology, Entertainment and Design*, une série internationale de conférences filmées et généralement diffusées en ligne, ou d'autres VEL de vulgarisation scientifiques, que Rémon (2012b) qualifie de « pédagogiques ».

Le recours, par les enseignant·e·s à l'un plutôt qu'à l'autre degré d'authenticité, lors de la planification des situations d'enseignement-apprentissage ou encore lors de la conception de dispositifs hybrides comme la classe inversée, dépendra de la démarche qu'ils·elles choisiront – qui découlera, entre autres, de la représentation qu'ils·elles se font de la nature d'une langue et de son apprentissage (cf. *supra*).

La série « 24h Deutsch » (cf. *supra*, 1.2.2.1) constitue un cas intéressant, car elle a recours à deux degrés. Les VEL de cette série intercalent en effet le degré zéro (des séquences d'animation avec des explications grammaticales, fonctionnelles, phonologiques etc., faites à la manière de vidéos explicatives), avec le degré moyen d'authenticité (la mise en scène du personnage d'Ida dans sa vie quotidienne).

1.3.1.3.2 L'écriture filmique comme facteur de soutien de l'interprétation du sens

Nous avons fait référence plus haut (cf. 1.3.1.2.2.) aux résultats des recherches de C. Compte qui montrent, pour les différents formats diffusés par la télévision, la fonction médiatrice de l'écriture filmique. L'ensemble des moyens sémiologiques combiné à l'écriture filmique servent à faciliter l'interprétation du sens et à motiver le·la spectateur·rice. Les séries de VEL appartenant au degré

moyen d'authenticité, produites notamment par le *Goethe-Institut* et/ou par *Deutsche Welle* (cf. *supra*, 1.2.2.1.), sont adossées à un genre médiatique susceptible d'être connu par un grand nombre d'apprenant·e·s (les telenovelas, les jeux ou séries télévisé(e)s, etc.). Elles sont conçues de façon à ce qu'elles soient perçues comme appartenant à une réalité médiatique familière (cf. *supra*, supports « vraisemblables », Poussard, 2000). Carmen Compte les appelle des « ersatz d'émissions » qui montrent selon elle « l'impact de l'écriture télévisuelle sur le terrain éducatif » (Compte, 2003b, p. 100). Alors qu'il s'agit d'un « faux réel », ces productions verticales mettent la fonction médiatrice de l'écriture filmique au service de l'apprentissage de L2/LS en respectant la facture de formats d'émission issus des médias traditionnels. En s'appuyant sur un genre médiatique existant, elles se présentent avec une structure, avec des principes de mises en scène, etc., susceptibles d'être reconnus par les apprenant·e·s, ce qui peut faciliter et soutenir une interprétation pertinente des significations. De façon analogue à la re-construction du sens des textes écrits en L1 – pour laquelle Jacquin et al. constatent l'importance (de la reconnaissance) du genre textuel, car elle permet de « créer un horizon d'attente particulier qui guide la compréhension » (2018, p. 2) –, l'adossement à un genre médiatique connu, adopté par les VEL du degré moyen d'authenticité, est susceptible d'avoir un effet positif.

A noter que la réalisation professionnelle de ces productions donne l'assurance qu'un grand soin est apporté au rapport entre le message véhiculé langagièrement et les éléments représentés par l'image. Les deux sont conçus pour agir ensemble, pour interagir, contrairement à ce que l'on peut constater dans certaines productions verticales où des images choisies plus ou moins arbitrairement n'ajoutent qu'une illustration (plus ou moins adéquate) au texte, en constituant ce que Lancien (1986) appelle un « rapport d'autonomie ». Ce type de rapport entre image et texte fonctionne selon lui « par association d'idées libres » ou par un « rapport thématique ou événementiel assez lâche avec le contenu de la bande sonore » (1986, p. 19). Ce genre de rapport entre texte et image peut créer des conflits au niveau des significations reconstruites, donc freiner l'interprétation pertinente, au lieu de la soutenir.

1.3.1.4 Authenticité et VEL – synthèse

Les problèmes que posent les caractéristiques initiales pour caractériser l'authenticité de vidéos, et le fait que l'intention de contribuer à l'apprentissage d'une langue ne mène pas nécessairement à un usage artificiel de la langue et à l'appui sur des images « appauvries », nous amène à proposer des degrés d'authenticité pour la VEL en appui sur de nouveaux critères de distinction. Le degré zéro d'authenticité se rencontre aujourd'hui en enseignement-apprentissage de L2/LS, tout particulièrement dans le mode distanciel (cf. *infra*, 1.4.1.) et dans le contexte de la classe inversée (cf. *infra*, 1.4.3.). Les VEL correspondantes soulèvent la question en DDLC des stratégies d'enseignement et de conception : nous l'aborderons ultérieurement, dans ce premier chapitre (cf.

1.4.3.2.). Ces VEL s'appuient en outre sur une certaine position au sein des théories en acquisition des langues (cf. 2.2.), abordées dans le contexte de l'approche par les tâches et de son ancrage dans la recherche en acquisition des langues (2.2.2.).

Les VEL des deux autres degrés d'authenticité sont caractérisées par des contenus autre que la langue et son fonctionnement, des contenus liés aux affaires du monde (qu'il s'agisse du monde réel ou d'univers fictifs). Elles présentent, si ce n'est systématiquement du moins en partie, la spécificité de s'appuyer sur la fonction médiatrice de l'écriture filmique, c'est-à-dire que les moyens filmiques déployés pour les créer soutiennent leur interprétation.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, une VEL comme tout autre support, qu'il soit authentique ou non, n'est qu'un facteur parmi d'autres en enseignement-apprentissage de L2/LS, et le système interrelié entre les différents facteurs nous occupera dans la sous-partie suivante (1.3.2.). Quoi qu'il en soit, l'appui sur des documents authentiques continue à occuper une place non-négligeable en DDLC (Duda et al., 2009, p. 376; Klippel, 2016, p. 319; Rösch, 2011, p. 69). En didactique de l'allemand langue étrangère, Rösler et Würffel soulignent la nécessité d'un appui sur une multitude de types de textes pour « pouvoir travailler l'allemand au plus près de la réalité¹¹¹ » (2014, p. 91). Les positions au sein de l'approche par les tâches (cf. chap. 2) divergent cependant (cf. 2.3.3.). Les auteur·e·s du CECRL, pour leur part, emploient l'adjectif « authentique » plus fréquemment en lien aux « textes », aux « documents » et à l'« usage de la langue », qu'en lien avec la « tâche ». Une orientation cependant est abandonnée aujourd'hui, à savoir celle du « native speakerism », c'est-à-dire d'une focalisation sur le·la locuteur·rice natif·ve, perceptible également dans les définitions des documents authentiques¹¹². L'orientation du « native speakerism » a fait place à la notion d'« intercultural speaker », de locuteur·rice interculturel·le (Blell & Kupetz, 2011, p. 100), notamment dans le contexte du multilinguisme et en prenant en compte que les apprenant·e·s pratiquent souvent déjà plus d'une langue – qu'ils sont plurilingues –, et qu'ils vivent dans un environnement social, lui aussi plurilingue (Krumm & Reich, 2016, p. 231). Cette réalité et cette communication multilingues se reflètent également dans le contenu et la réalisation des VEL (p. ex. dans les sous-titrages multilingues).

Les VEL du degré d'authenticité moyen ou plein peuvent favoriser la motivation, dans la mesure où elles peuvent apporter une connaissance actualisée des pays de la langue cible et permettre d'intégrer en enseignement-apprentissage des langues des sujets très actuels et débattus dans la

¹¹¹ « (E)ine Vielfalt an Textsorten (ist) notwendig (...), um realitätsnah mit der deutschen Sprache arbeiten zu können » (Rösler & Würffel, 2014, p. 91).

¹¹² Bailly (1998a, p. 70), par exemple, fait état dans la définition qu'elle donne, d'« un document conçu dans son cadre d'appartenance par un autochtone pour s'adresser à un/(d')autres autochtones ». La définition d'un « « texte narratif audiovisuel authentique » proposé par Bordetas Bonilla (2015, p. 74), concerne « tout document audiovisuel créé par des natifs pour être donné à voir et à entendre à des natifs et ne présentant pas d'objectifs pédagogiques ». Rösler et Würffel (2014), pour leur part, focalisent dans leur définition de l'authenticité sur les « locuteurs réels » et non les « natifs » d'une langue (« echte Sprecher einer Sprache », 2014, p. 89).

société (cf. Rösler & Würffel, 2014, p. 139). Les VEL qui sont « témoins et porteurs » des « modes de vie, des habitudes et des faits culturels propres à la société représentée » (cf. Bordetas Bonilla, 2015, p. 83) permettent aussi d'en faire l'expérience - par les moyens de la représentation - à ceux·celles qui n'ont pas les moyens d'aller voir et vivre « de leur propres yeux ». Tschirner (2001, p. 318) affirme que la VEL contribue – aux côtés d'autres possibilités créées par le numérique, en premier lieu celle de communiquer facilement avec des personnes à travers le monde –, à offrir des conditions, en enseignement-apprentissage de L2, qui sont similaires à celles qui prévalent lorsque l'on vit dans la culture cible (c'est-à-dire dans les conditions de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde).

Les VEL ont, avec les images en général, la propriété d'« inciter à la parole » (cf. Manoïlov, 2019, p. 27-28 ; cf. aussi Muller, 2012a; Schwerdtfeger, 1989). Gilmore considère que le « matériel authentique » est en général moins univoque, qu'il offre plus de significations à décoder, et qu'il constitue de ce fait une source d'*input* beaucoup plus riche (2007, p. 103). De telle sorte que la VEL authentique est susceptible de susciter des processus de négociation du sens.

Nous allons appréhender l'évolution survenue dans la notion d'authenticité vers l'inclusion de multiples aspects, qui affecte aussi bien l'enseignement-apprentissage de L2/LS que le choix d'y avoir recours à une VEL authentique.

1.3.2 Les facettes multiples de l'authenticité en DDLC aujourd'hui

La notion d'authenticité entendue comme aspiration au « réel » au sein même des situations de formation institutionnelles en langues, a évolué en s'enrichissant depuis les premières formalisations du concept. Dans la littérature, Gilmore ne dénombre pas moins de huit significations, concomitantes et interreliées ce qui illustre l'évolution du concept d'authenticité depuis les années 70, alimentée par le débat sur l'authenticité soulevé par l'approche communicative dans l'enseignement des langues. Breen déjà (1985) fait remarquer que l'enseignant·e de langue, « dans son activité quotidienne en classe, est continuellement confronté·e à quatre types d'authenticité » : celle des textes utilisés comme « données d'entrée pour nos apprenants », celle « des interprétations des textes par les apprenants eux-mêmes », celle des tâches et en dernier lieu celle de la « situation sociale réelle de la classe de langue¹¹³ » (Breen, 1985, p. 61). Dans la littérature en DDLC, aux côtés de l'authenticité des textes ou des documents (qui continue à susciter débat, cf. Bento et al., 2022), la notion d'authenticité est abordée plus particulièrement en rapport avec trois autres aspects, à savoir :

¹¹³ « In the daily life of the classroom, the teacher is continually concerned with four types of authenticity. 1) Authenticity of the texts which we may use as input data for our learners. 2) Authenticity of the learners' own interpretations of such texts. 3) Authenticity of tasks conducive to language learning. 4) Authenticity of the actual social situation of the language classroom » (Breen, 1985, p. 61).

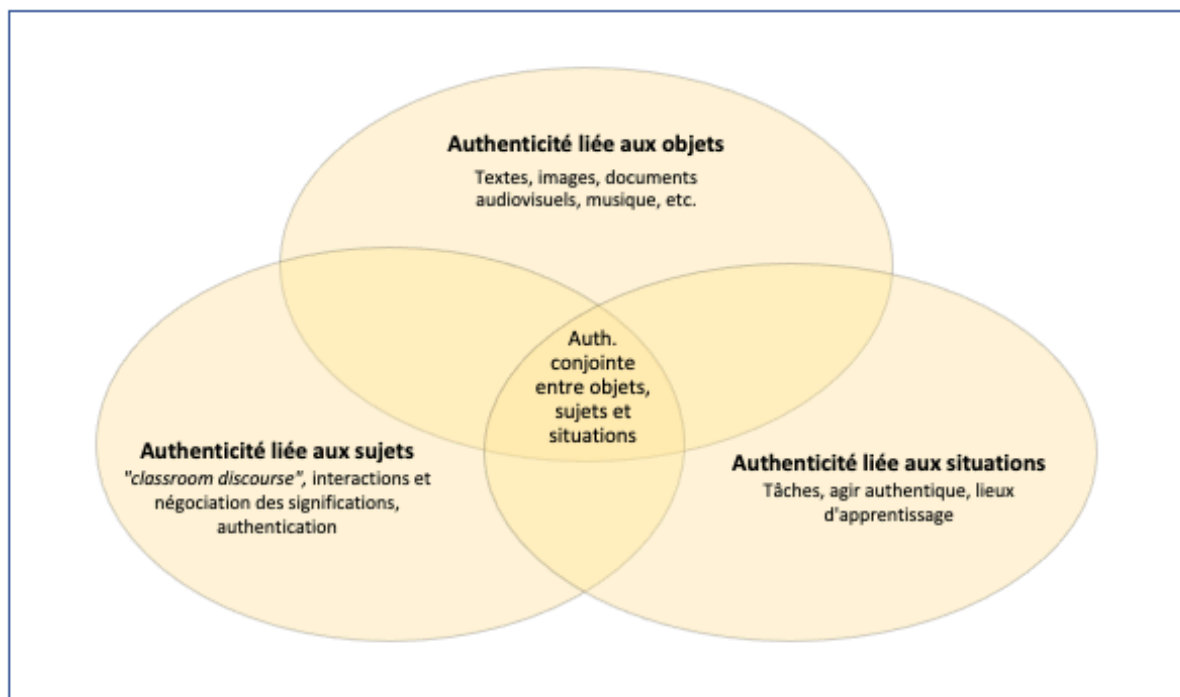
- la situation sociale et les interactions en contexte d'enseignement-apprentissage (notamment relatif au « classroom discourse », cf. *infra*) ;
- les tâches et les possibilités qu'offre Internet, notamment des échanges ouverts sur le monde entier ;
- le caractère subjectif de l'authenticité qui mène à la considérer en tant que processus d'« authentication ».

Ces quatre aspects sont interreliés dans le modèle proposé par Blell et Kupetz (2011). La représentation qu'elles en donnent se structure à partir de trois pôles de l'authenticité en enseignement-apprentissage de L2/LS, illustrée dans la figure 3 ci-dessous :

- Le pôle des objets concerne la question de l'authenticité des textes et des documents. Dans le cadre de cette thèse il s'agira plus spécifiquement de la VEL.
- Le pôle des sujets concerne la prise en compte des individus en tant que communicants dans les interactions en situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que les processus par lesquels ils « authentifient » les objets, la situation et leur activité.
- Le pôle des situations concerne les tâches et les lieux d'apprentissage, « en classe » ou en dehors de ses quatre murs, entre autres sur le web (Blell & Kupetz, 2011, p. 103). La situation sociale et les interactions relèvent de ce pôle des situations.

Cette structuration de l'authenticité tient bien compte de la multitude de facettes appliquées à la définition de l'authenticité en DDLC aujourd'hui. Blell et Kupetz considèrent ces trois pôles d'authenticité comme étant liées entre elles et relevant d'une authenticité conjointe, sous-jacente.

Figure 3 – Authenticité liée aux objets, aux sujets et aux situations (d'après Blell & Kupetz, 2011, p. 103)



Les trois sous-parties qui suivent s'attachent à identifier la nature de ces rapports. Les pôles de l'authenticité entrent en ligne de compte notamment lors de la conception de tâches, y compris de tâches incluant des VEL, en enseignement-apprentissage des langues, et leur interdépendance en constituent l'un des enjeux.

Ainsi, nous porterons d'abord notre intérêt aux deux pôles de l'authenticité liée aux sujets et aux situations afin d'aborder l'authenticité en lien avec les interactions qui s'y jouent, « le discours en classe » et le discours, en nous appuyant sur les travaux de van Lier (1996). Ensuite, nous approfondirons deux autres aspects de l'authenticité déjà évoqués plus haut qui sont rattachés, dans le modèle de Blell et Kupetz, au pôle des situations et au pôle des sujets. Dans le premier il s'agit de l'authenticité des tâches et des lieux d'apprentissage impliquant des échanges entre les apprenants·es en classe et des internautes, c'est-à-dire les tâches « ancrées dans la vie réelle ». Le deuxième aspect rattaché au pôle des sujets dans le modèle concerne le caractère subjectif de l'authenticité et le concept d'authentification. Nous reviendrons plus tard sur le pôle des objets, c'est-à-dire sur l'authenticité (ou non) documents, dans le cas des VEL.

L'apport du travail de van Lier traitant le concept de « discours » nous intéressera tel qu'il est utilisé dans la recherche anglo-saxonne, avant d'être repris par la recherche germanophone dès le « tournant communicatif » (cf. la notion de « Diskursfähigkeit », Piepho, 1978), puis à propos de la tâche (Hallet, 2006, 2009, 2012). Non seulement les positions de van Lier sont pertinentes dans leur reconnaissance du rôle central que jouent les interactions pour l'apprentissage de L2/LS, mais

elles illustrent aussi à nos yeux l'« authenticité interactionnelle » dont il est question en DDLC à propos de la tâche.

Nous présentons maintenant différentes manières dont sont abordées dans la recherche en DDLC les interactions et la question de leur authenticité dans la situation sociale « en classe ».

1.3.2.1 L'authenticité dans la situation sociale « en classe » (en situation d'enseignement-apprentissage de L2/LS), authenticité et interactions

1.3.2.1.1 La recherche francophone sur l'acquisition du langage dans la perspective interactionniste

Au premier abord, l'authenticité et la situation sociale d'enseignement-apprentissage de L2/LS semblent s'exclure mutuellement. La recherche francophone sur l'acquisition langagière dans la perspective interactionniste a montré, par de multiples analyses des interactions en classe de langue, que ces interactions sont spécifiques et ne ressemblent pas aux échanges dans la vie courante. Elles ne reflètent pas « la réalité » langagière, relationnelle et sociale (pour un bilan rapide, voir Ollivier & Puren, 2013). Leur authenticité même en est de ce fait mise en question – en tout cas dans une « situation traditionnelle d'enseignement/apprentissage » (Ollivier & Puren, 2013, p. 16), qui correspond selon van Lier à une situation où est délivré un « matériel d'instruction » que les apprenant·e·s sont susceptibles de « recevoir¹¹⁴ » (1996, p. 149-150). La mise en place de ce genre de situation découle d'une conception du langage comme « un produit de conventions grammaticales ou lexicales » (Kramsch, 1984b, p. 175) permettant justement d'en faire un objet d'instruction directe (*ibid.*, p. 177) – que le « tournant communicatif » cherchait précisément à dépasser (cf. *supra*). Van Lier postule qu'il existe un lien entre ces facteurs et un certain type d'interactions en classe, limitées à des échanges verticaux entre l'enseignant·e et les apprenant·e·s, les échanges de type IRF : *initiation - response - feedback*, en français « sollicitation – réponse – évaluation (validation ou réparation) », ou échanges ternaires (par exemple, Cicurel, 2011a). Plus récemment, Verplaetse Manoïlov (2017) décrit et commente comme suit les caractéristiques de ce type d'interactions, pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS en contexte scolaire dans le secondaire en France :

¹¹⁴ « (...) a special kind of instruction to boot, namely one in which instruction is 'delivered', and the deliverer must check constantly that the recipients are actually receiving, or have received at some earlier point, the instructional material or point in question » (van Lier, 1996, p. 149-150).

« Les interactions en classe entière avec le professeur ne favorisent ni des échanges longs (c'est-à-dire sur plusieurs tours de parole), ni la prise de risque. En effet, c'est l'enseignant qui prend généralement l'initiative de poser une question à la classe et un élève répond. Et si plusieurs élèves interviennent, l'échange est limité en nombre de tours. Les productions sont donc généralement minimalistes et doivent être construites laborieusement à force de sollicitations par l'enseignant. (...) Par ailleurs (...) la prévisibilité des échanges enlève tout caractère authentique et surtout toute motivation pour prendre sa place dans l'interaction » (2017, p. 32-33).

Dans la littérature, ces « limites des interactions dans une classe traditionnelle » sont considérées comme inhérentes à cette situation sociale particulière qu'est la classe (par exemple, Ollivier & Puren, 2013, p. 16). De même, la nature des relations entre les acteurs dans cette situation pédagogique en est jugée inhérente, et liée au pouvoir que confère l'institution à l'enseignant·e, notamment en tant qu'évaluateur·rice. Ces relations asymétriques et verticales se reflètent nécessairement dans les interactions qui s'y déroulent. La nature des contenus abordés, elle aussi, est considérée comme étant nécessairement retenue de façon à attirer l'attention sur la forme, et, par là, très éloignée de l'usage de la langue dans « la réalité ». Car en dehors de la classe, les choix formels se font en fonction de facteurs liés à la communication (cf. Bange, 1992, p. § 36; Ollivier, 2019, p. 16; Ollivier & Puren, 2013, p. 16). Un raisonnement que l'on trouve dans la littérature en DDL est qu'il ne semble pas possible, en situation d'enseignement-apprentissage institutionnelle, d'interagir de manière authentique en L2/LS. La question posée est alors : le tournant communicatif lui-même ne s'appuie-t-il pas sur une illusion (Bange, 1992, p. § 71 ; cité dans Ollivier & Puren, 2013, p. 16), dans la mesure où il implique une revendication d'authenticité pour la communication en classe qui semble être impossible à mettre en place (Ollivier, 2019, p. 16) ? Le « lieu » formel d'apprentissage, son but ultime (l'apprentissage de L2/LS) et une certaine répartition des rôles, sont considérés comme autant de facteurs empêchant l'usage communicatif de la L2/LS. Ces facteurs aboutissant, entre autres, au fait que « le sujet qui apprend s'y exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne » (Moore & Simon, 2002, § 4, cité dans Ollivier, 2019, p. 16).

Certains facteurs avancés par ces didacticien·e·s renvoient aux conditions non-modifiables de tout enseignement-apprentissage en contexte institutionnel, notamment l'évaluation qui en fait partie et qui, en langues, ne porte pas systématiquement sur la compétence à communiquer langagièrement. Ceci étant dit, le cas de l'enseignement-apprentissage de L2/LS est tout à fait particulier à partir du moment où l'usage (authentique) de la L2/LS est considéré comme moyen primordial pour son apprentissage. La conséquence en est nécessairement une certaine artificialité car « la situation qui doit stimuler l'usage de la langue cible devra être fabriquée d'une manière ou d'une autre » (Widdowson, 1990, p. 45). Face à cette « artificialité constitutive de la situation d'apprentissage¹¹⁵ » (Legutke, 2006a, p. 1), l'enjeu majeur sera alors que les participant·e·s acceptent de « coopérer pour maintenir l'illusion de la réalité » (Widdowson, 1990, p. 45). Les apprenant·e·s, notamment, doivent

¹¹⁵ « (...) (die) konstitutive(...) Künstlichkeit der Lernsituation (...) » (Legutke, 2006a, p. 1).

« participer au simulacre¹¹⁶ » (*ibid.*) – et ils peuvent tout à fait s’y refuser (cf. *infra*, 1.3.2.1.6., 1.3.2.2.4. et 1.3.2.3.2.).

C’est Leo van Lier, en traitant de la notion d’authenticité par rapport aux interactions au sein de ce qu’il appelle le « discours en classe », qui met en exergue un lien entre l’authenticité et la situation d’enseignement-apprentissage. Pour van Lier (1996), le « discours de classe » constitue une interaction sociale véritable se mettant en œuvre quand l’être humain est impliqué avec d’autres personnes, avec des objets façonnés par l’homme, ou plus généralement avec « ce qui relie le soi au monde » qu’il s’agisse de phénomènes réels ou imaginaires (cf. *infra*, 1.3.2.3.3.) La perspective interventionniste de Leo van Lier préconise les conditions à remplir pour que l’usage de la langue, « en classe », soit possible, et pour que les apprenant·e·s puissent être des participant·e·s-utilisateur·e·s actif·ve·s.

1.3.2.1.2 Arguments psychologiques et sociaux en faveur de l’authenticité en classe : la perspective interventionniste

Face au constat de la prédominance des échanges *IRF* en situation d’enseignement-apprentissage de L2/LS (van Lier, 1996, p. 149), van Lier s’intéresse particulièrement aux conditions psychologiques et sociales de ce type d’interactions et dénonce la nature des activités auxquelles l’apprenant·e y est invitée. Contrairement à Bailly, pour qui l’« interaction réactive à la sollicitation de l’enseignant » sert à inciter « constamment l’élève à s’investir activement dans son apprentissage » (Bailly, 1998a, p. 135), van Lier déplore que chaque contribution des apprenants y est « coincée, prise en étau entre la demande de faire état de ses connaissances et le jugement sur ses compétences¹¹⁷ » (1996, p. 151). Pour van Lier, la mise en place d’échanges *IRF* a pour corollaire des attitudes et des comportements adoptés par beaucoup d’apprenant·e·s de L2/LS au sein des situations d’enseignement-apprentissage, tel qu’ils sont rapportés par Verplaetse Manoïlov (cf. *supra*) : ils·elles ne prennent pas de risque (n’interviennent que sur sollicitation), ils·elles sont réticent·e·s à être sollicité·e·s, à participer, et apportent « peu de précision sur le plan linguistique » lorsqu’ils·elles répondent à « cette sollicitation redoutée¹¹⁸ » (van Lier, 1996, p. 151). Or, ce type de comportement ne peut être considéré comme propice à l’apprentissage, ni au développement de

¹¹⁶ « (I)f authenticity is to be defined as natural language behaviour (...) there is also the difficulty that learners will naturally incline to draw on their own language in any situation that calls for in contrived linguistic communication. So the situation that which are to stimulate the use of the language being learned will have to be contrived [ausgedacht] in some way, and the learners will have to co-operate in maintaining the illusion of reality. They will have to be a party to the pretence (...) » (Widdowson, 1990, p. 45).

¹¹⁷ « In IRF exchange, the student’s response is hemmed in, squeezed between a demand to display knowledge and a judgement on its competence » (van Lier, 1996, p. 151).

¹¹⁸ « This [the IRF exchange] can turn every student response into an examination, hence the frequently observed reluctance to ‘be called upon’ and to participate, and the paucity of linguistic elaboration when responding to that dreaded call » (van Lier, 1996, p. 151).

compétences, notamment au développement d'une compétence de communication¹¹⁹. Afin de dépasser ces problèmes et le simple constat de difficultés, les chercheur·euse·s en DDLIC proposent de créer des conditions plus propices à l'apprentissage de L2/LS. Bange (1992), par exemple, propose de tenir compte des résultats obtenus dans des études sur les « classes d'immersion » au Canada (cf. par exemple, Germain & Netten, 2010a) et de suivre leur exemple. L'enseignement-apprentissage de L2/LS en classe d'immersion¹²⁰ s'appuie sur les contenus d'autres matières scolaires et présente donc des points communs avec ceux relevant de l'Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE), ou *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Selon Bange, les dispositifs « d'immersion » permettent d'« enseigner dans la langue et non la langue » (1992, § 72). Pour Blell et Kupetz, les approches EMILE tirent leur intérêt pour l'apprentissage de L2/LS de l'authenticité des contenus, car ces contenus découlent des programmes de la discipline enseignée en L2/LS (2011, p. 107). Une autre proposition de Bange est de séparer la communication à l'oral de l'enseignement de L2 qui pourra être consacré à l'acquisition des connaissances relatives au système écrit (Bange, 1992, § 72). Ensuite, Bange propose de mettre en œuvre l'enseignement-apprentissage en s'appuyant sur des tâches (cf. *infra*) et d'inciter l'apprenant·e « à user le plus vite et le plus largement possible de l'autonomie dans la gestion de son discours » (Bange, 1996, § 37). D'autres propositions voient une issue dans le fait de « dépasser le cadre des interactions entre membres du groupe-classe » grâce à des contacts avec des interlocuteurs en dehors de « la classe » sur un plan mondial, désormais possibles sur Internet (cf. Ollivier & Puren, 2013, p. 18 ; cf. 1.3.2.2.6., le concept de tâches « ancrées dans la vie réelle »).

1.3.2.1.3 Reconnaître la réalité de « la classe », reconnaître la réalité de ses participant·e·s pour permettre la co-construction du discours

Nous avons déjà fait référence à la proposition pour dépasser les limites des interactions « en classe » qui consiste à reconnaître « la classe » – c'est-à-dire de la situation sociale d'enseignement-apprentissage institutionnel – comme un « lieu réel » au même titre que les lieux-situations en dehors, donc comme un lieu « authentique » dans sa fonction propre. Ainsi, Breen (1985) aborde « l'authenticité de la situation sociale réelle de la classe de langue » en tant que

¹¹⁹ Bange (1996) expose comment, à travers les « séquences enchâssées » qui marquent l'organisation discursive en classe de L2/LS, les intentions de communication qui devraient guider les échanges font place à « la correction de l'encodage » qui devient « le but de la communication » (1996, p. § 35).

¹²⁰ Le dispositif pédagogique, didactique et organisationnel en « immersion », décrit par German et Netten (2010a), à savoir les cours de « français intensif » dans certaines régions anglophones, est mis en place pour les enfants en 5^e ou 6^e année scolaire pour lesquels le temps d'enseignement en français est augmenté considérablement, grâce à une réorientation d'heures d'enseignement normalement consacrées à d'autres matières. Il s'agit d'un enseignement-apprentissage de LS appuyé sur les « thèmes » de ces autres matières, mais la « méthode » du français intensif « repose avant tout sur l'étude comparée des processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de la langue première (L1) et des diverses matières scolaires et, en particulier, du FL2/LE [français langue seconde / langue étrangère] » (Germain & Netten, 2010a, p. 528).

telle, en relevant son « potentiel de communication authentique¹²¹ » (1985, p. 67). Il s'agit alors d'échanger en langue cible à propos des activités de classe, des significations attribuées aux signes perçus (qu'ils soient langagiers, iconographiques ou autres) ou des actes de communication représentés, des caractéristiques phonologiques d'éléments lexicaux (p.ex. de la place de l'accent tonique, la prononciation d'une combinaison de lettres en « ich-Laut » ou en « ach-Laut »), etc.¹²². Dans ce contexte, l'intérêt est porté tout logiquement sur l'apprenant·e en tant que sujet et sur ce qu'il·elle a à dire (de) lui·elle-même – donc sur « sa réalité » subjective, sur ses expériences antérieures et présentes, constituant la base de ses hypothèses. L'importance attribuée à la réalité des apprenant·e·s¹²³ dont il·elle fait part en classe contraste alors avec l'attitude qui consiste à considérer les contributions des apprenant·e·s comme malvenues, car détournant l'attention des efforts entrepris pour trouver « la forme correcte » (cf. Rösler, 2012a, p. 86). Van Lier (1996) revendique – au nom de valeurs pédagogiques et philosophiques – la possibilité, pour les participant·e·s à la situation, de pouvoir intervenir de manière authentique (en tant que personne, et selon une intention communicative propre, cf. *infra*). Rösler (2012b) fait remarquer qu'aborder la réalité de « la salle de classe elle-même » permet, entre autres, aux apprenant·e·s de parler et/ou d'écrire en tant qu'eux·elles-mêmes¹²⁴ (2012b, p. 99).

La proposition de van Lier (1996) se réfère fortement à la notion de discours, telle qu'elle est répandue en contexte anglophone. Dans son sens le plus général, le « discours » est compris par van Lier comme étant l'« utilisation de la langue en contexte » (« language use in context », 1996, p. 172). Plus concrètement, il renvoie au fait d'« exprimer, (d')interpréter et (de) négocier le sens dans le contexte global de la communication » (Kramersch, 1983, p. 175). Le discours, compris ainsi, est nécessairement constitué de processus de négociation (Hallet, 2006, p. 76). *A minima*, tout discours est à considérer comme processus d'interaction¹²⁵ (cf. Kramersch, 1983, p. 57). En focalisant sur le « discours de classe » (« classroom discourse », 1996, p. 148-156), van Lier pointe du doigt que les échanges *IRF* en contexte d'enseignement-apprentissage de L2/LS ne permettent pas la co-construction du discours telle qu'elle a lieu en dehors du contexte

¹²¹ « The day-to-day procedures, the learning tasks, types of data and materials to be selected and worked on, the actual needs, interests, and preferred ways of working on all the people gathered in the classroom certainly provide sufficient authentic potential for communication » (Breen, 1985, p. 67).

¹²² Dès le niveau élémentaire ce genre d'échange est possible grâce à la réalisation répétées à intervalles réguliers, d'activités pour lesquelles les routines communicatives sont introduites puis réutilisées (« zu zweit / zu dritt / allein arbeiten », « Was glauben Sie ? » - « Ich glaube, ... » / « Das glaube ich auch. » / « Das glaube ich nicht », « Wo ist die Betonung ? », « Wie spricht man das aus ? », « Ist das ein ich-Laut ? »)

¹²³ Pour l'espace germanophone, cette prise en compte est notée à partir du tournant communicatif (cf. *supra*, Rösler, 2012a ; cf. aussi Legutke & Thomas, 1991, p. 5).

¹²⁴ « (D)urch die Thematisierung der Situation im Klassenzimmer selbst und durch die Projektdidaktik (wird) noch am ehesten gewährleistet, dass die Lernenden als allein arbeitende oder kooperierende Personen im Verlauf des Arbeitsprozesses als sie selbst reden oder schreiben » (Rösler, 2012b, p. 99).

¹²⁵ Pour Kramersch, il s'agit là de l'acception adoptée par la recherche anglophone (1983, p. 175).

d'enseignement-apprentissage¹²⁶. De façon similaire aux didacticiens qui attribuent à « la classe » une réalité propre, van Lier revendique pour le « discours de classe » qu'il s'agit d'une interaction sociale comme celle qui constitue le discours en dehors des situations d'enseignement-apprentissage. Il entend par interaction sociale : « être « occupé avec » la langue lorsqu'on a affaire au monde, à d'autres personnes et à des objets façonnés par l'homme, et à tout ce qui, réel ou imaginé, relie le soi au monde¹²⁷ » (van Lier, 1996, p. 147).

Si l'on considère avec van Lier le « discours de classe » comme interaction sociale selon son acception, il convient donc de prendre en compte les « réalités » des individus, leurs univers imaginaires, ainsi que les objets et personnes dont ces individus choisissent de traiter dans la situation - ou dont la situation les amène à traiter. A travers l'interaction sociale se tisse le discours, reliant les individus au monde, qu'il s'agisse du monde réel ou d'univers imaginaires. Il est à noter que le langage, même s'il constitue une part importante du discours dans cette acception (cf. Candlin, 1984 ; cité dans Kramsch, 1983, p. 176), n'est pas le seul système de signes par lequel le discours se construit.

Dans la mesure où, pour van Lier, l'interaction sociale est centrale pour l'apprentissage (1996, p. 147) l'enjeu pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS est donc de créer et de savoir créer, au sein de ces situations, les conditions nécessaires à une construction conjointe du discours à l'image de celle qui a lieu dans la vie courante. Les connaissances langagières vont alors se construire à partir d'observations et en appui sur les significations émergeant du discours. Les propositions de van Lier, comme toute proposition soulignant l'importance de l'usage d'une langue pour son apprentissage, visent davantage la construction de connaissances implicites, par rapport aux connaissances explicites.

Dans les sous-parties suivantes nous allons voir les propositions de van Lier afin de construire la co-construction du discours en classe. Au-delà de la question du type d'interactions susceptibles de permettre la co-construction du discours, se posent les questions des rôles respectifs qu'y tiennent les (inter)actants, de leurs responsabilités, communes et/ou spécifiques, ainsi que des contextes dans lesquels l'enseignement-apprentissage se déroule.

¹²⁶ Toutefois, van Lier souligne que l'absence de ce qu'il appelle la construction conjointe du discours n'est une conséquence ni exclusive, ni inévitable de ce type d'échange (« neither a necessary nor an exclusive consequence of the IRF »). Il émet l'hypothèse, par contre, que l'échange *IRF* pourrait la favoriser (« this structure might favor such a state of affairs », van Lier, 1994, p. 168).

¹²⁷ « Social interaction (inter + action), in this broader sens, means being 'busy with' the language in one's dealing with the world, with other people and human artifacts, and with everything, real or imagined, that links self and world » (van Lier, 1996, p. 147).

1.3.2.1.4 L'interaction en tant que conversation et la « contingence » (« l'imprévisibilité-pertinence »)

Pour ce qui est du type d'interaction propice à la co-construction du discours, van Lier propose de favoriser des échanges les plus proches possibles de la conversation. En effet, il considère qu'elle est « la forme principale et la plus élémentaire de l'utilisation du langage dans la vie sociale¹²⁸ » (1996, p. 167-168). Il relie étroitement ce qu'il entend par « conversation » à un autre des concepts-clés de son ouvrage relatif aux interactions dans les formations en langue, à savoir la « contingence¹²⁹ ». Selon lui, la conversation elle-même peut être vue comme un « travail de traitement de l'imprévisibilité-pertinence que nous effectuons afin de relier les actions et les événements les uns aux autres et au monde¹³⁰ » (1996, p. 170). Pour van Lier, le rapport au monde (ou au « réel ») passe donc résolument par les sujets engagés dans l'interprétation et la négociation des significations. Le cadre de ce qui pourrait être considéré comme l'authenticité interactionnelle en situation d'enseignement-apprentissage, se trouve éclairé, à notre sens, par la description que fait van Lier de ce concept de contingence et de sa nature dynamique.

¹²⁸ « Conversation is generally regarded as the central and most basic form of language use in social life » (van Lier, 1996, p. 167-168).

¹²⁹ La traduction des termes anglais « contingency / contingent » par « contingence / contingent » en français pose problème. Alors qu'en français, la contingence est liée à l'adjectif « contingent », antonyme de « nécessaire » (Le Robert, 2022), en anglais le nom est marqué par des significations en partie contradictoires. D'un côté, « contingency » désigne un lien, une relation étroite(e) ou (une) affinité de nature. De l'autre côté, il couvre des significations relatives à la probabilité avec laquelle un événement (n')arrivera (pas) et/ou les conditions nécessaires pour qu'il (n')arrive pas (Oxford English Dictionary, s.d.). Cette dualité, précisément, intéresse van Lier : « Les deux caractéristiques principales (du terme) sont la *dépendance* et l'*incertitude*, et le concept combine donc des éléments de prévisibilité (le connu, le familier) et d'imprévisibilité (la nouveauté, l'inattendu) » (« The two key features are *dependency* and *uncertainty*, and the concept thus combines elements of predictability (known-ness, the familiar) and unpredictability, (new-ness, the unexpected) », van Lier, 1996, p. 170). A la place de « contingence » en français, on pourrait parler d'« imprévisibilité-pertinence », au risque cependant d'alourdir considérablement la lecture. Dans notre texte, « contingence » et « contingent » sont utilisés dans le sens de van Lier, comme « imprévisibilité-pertinence » et « imprévisible-pertinent ».

¹³⁰ « Conversation itself, since it is often embedded in other forms of talk and action, and conversely, often has other forms of talk and action embedded in it, can be seen as 'contingency work' that we do in order to relate actions and events to one another and to the world » (van Lier, 1996, p. 170).

« (I) y a deux aspects à [l'interaction contingente] : un ancrage contextuel qui relie ce qui est dit à ce qui est connu, y compris ce qui a été dit auparavant, et une attente qui encourage les élèves à atteindre des stades de fonctionnement plus élevés. L'ancrage, ou l'indexation, permet aux élèves d'établir des liens et de construire leur compréhension, et l'attente [de ce qui suivra] est un facteur de motivation.

Les affirmations contingentes ont alors un certain nombre d'effets bénéfiques, dont les suivants

1. Elles établissent un lien entre le nouveau matériau et le matériau connu.
2. Elles créent des attentes pour la suite.
3. Elles valident (valorisent, respectent) l'énoncé précédent et l'énoncé suivant.
4. Elles ne sont jamais entièrement prévisibles, ni entièrement imprévisibles.
5. Elles favorisent l'intersubjectivité.
6. Elles garantissent une attention soutenue¹³¹ » (van Lier, 1996, p. 184).

Van Lier s'inspire ici de l'indexicalité de Charles Sanders Peirce (1955) et établit aussi un lien avec la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1986; 2012) ; il considère en effet que les « principales activités dans l'interaction impliquent la mise en relation et la planification d'actes de langage en indiquant et interprétant des intentions¹³² » (1996, p. 170). Si l'on accepte que van Lier propose ici un cadre à l'authenticité interactionnelle en enseignement-apprentissage de L2/LS, il convient de le différencier du concept d'authenticité interactionnelle développé en DDLC à propos des tâches, cf. *infra*, 1.3.2.2.4.). L'authenticité interactionnelle à propos des tâches est située dans un paradigme psycholinguistique, alors que le travail de van Lier s'ancre dans des paradigmes d'ordre philosophiques, pédagogiques et sémiologiques.

1.3.2.1.5 La question des rôles et responsabilités des participant·e·s

L'interaction authentique, définie dans le sens de van Lier, nécessite que chaque contribution soit produite et considérée dans un rapport symétrique avec les interlocuteurs. A ce propos, van Lier distingue entre « l'égalité » et « la symétrie ». Alors que « l'égalité » entre enseignant·e·s et apprenant·e·s ne peut être obtenue – et, au vu de sa définition, n'est même probablement jamais réalisable dans l'absolu –, « la symétrie », selon lui, « ne concerne que les seuls aspects liés à l'échange verbal et à l'interaction elle-même¹³³ » (1996, p. 175). En établissant cette distinction, van

¹³¹ « (I)here are two sides to this: a contextual anchoring which relates that which is said to what is known, including that which has been said before, and an expectancy which encourages students to reach higher levels of functioning. The anchoring, or indexing, allows students to relate and connect, and to build understanding, and the expectancy is a building-in motivator.

Contingent utterances, then, do a number of valuable things, among them:

1. They relate new material to known material.
2. They set up expectancies for what may come next.
3. They validate (value, respect) both preceding and next utterance.
4. They are never entirely predictable, nor entirely unpredictable.
5. They promote intersubjectivity.
6. They ensure continued attention » (van Lier, 1996, p. 184)

¹³² « If speech involves the creation of relevance (Sperber & Wilson 1986), then interaction can be seen as contingency management, in the sense that key tasks in interaction involve relating and projecting speech actions through signaling and interpreting intentions » (van Lier, 1996, p. 170).

¹³³ « Equality refers to factors extrinsic to the talk, such as status, age, role, and other social and societal factors that decide one person has more power, is 'more important' (or more knowledgeable, wiser, richer, and so on) than another. Symmetry refers purely to matters relating to the talk and the interaction itself » (van Lier, 1996, p. 175).

Lier réfute donc sur le plan théorique l'argument selon lequel les rôles institutionnels dans l'enseignement empêcheraient en soi une véritable communication. Par contre, ce type d'interactions impliquent de porter une attention toute particulière aux relations¹³⁴ entre les participant·e·s.

Les conditions décrites ici sont susceptibles de permettre un usage authentique de la L2/LS en classe. En même temps, l'usage de la langue dans ces situations particulières a nécessairement lieu *en vue* de son apprentissage. L'usage reste toujours soumis à des objectifs *liés* à cet apprentissage. On peut donc conclure que l'usage authentique inclut sans doute jusqu'à un certain degré de maintenir cf. « l'illusion de la réalité » Widdowson (1990, cf. *supra*). En tout cas, selon Kramsch (1993), donner à la langue son réel statut d'outil pour communiquer modifie à son tour non seulement le rôle que joue la langue comme objet d'apprentissage mais aussi la répartition des rôles entre les participant·e·s dans la situation d'enseignement-apprentissage.

En effet, Kramsch souligne que quand la la L2/LS est réduite à un rôle « d'objet d'enseignement », elle « est souvent utilisée et perçue par l'apprenant comme un moyen d'exprimer, de contester ou de confirmer l'autorité linguistique et administrative du professeur » ; ce qui se manifeste dans les transcriptions des interactions en classe par « le temps et l'énergie démesurés » consacrés à « la négociation des tâches prévues et à la répartition des pouvoirs ». Quand, a contrario, la langue se voit accorder le statut d'« outil pour la communication naturelle », les conditions sont créées pour que le focus soit mis sur le sens. C'est le sens qui est alors « exprimé, interprété et négocié », et non plus « les relations d'instruction¹³⁵ » (1983, p. 177). Le choix – fréquemment initié par l'enseignant·e – de se focaliser sur l'usage de la langue, constitue un facteur qui peut mener à la déconstruction des représentations traditionnelles de la répartition des rôles entre enseignant·e·s et apprenant·e·s ; il mène en parallèle à un plus grand éventail de rôles à endosser par l'apprenant·e.

¹³⁴ En premier lieu et à un niveau tout à fait fondamental et de principe, les relations dépendent du respect des personnes et du partage de certaines valeurs. Pour van Lier, « l'authenticité (dans la salle de classe) est liée aux processus de réalisation de soi, à la motivation intrinsèque, au respect et à l'intégrité morale dans les relations interpersonnelles, etc. » (« In the classroom, authenticity relates to processes of self-actualization, intrinsic motivation, respect and moral integrity in interpersonal relations, and so on », 1996, p. 125).

¹³⁵ « Because it focuses primarily on language as an object of instruction, rather than as a vehicle for natural communication, traditional language teaching tends to create a climate where instructional relationships, rather than meanings, are expressed, interpreted, and negotiated. The foreign language is often used and perceived by the learner as a means to express, challenge or confirm the linguistic and administrative authority of the instructor. Transcriptions of classroom discourse show the inordinate amount of time and energy spent in traditional foreign language classes negotiating intended instructional tasks and power distribution » (1983, p. 177).

« Il offre de nouveaux rôles aux membres de la classe : le rôle de l'apprenant en tant que négociateur - entre le soi, le processus d'apprentissage et l'objet de l'apprentissage - émerge et s'entrecroise avec le rôle de négociateur conjoint au sein du groupe et au sein des procédures et des activités de la classe que le groupe entreprend¹³⁶ » (Kramersch, 1983, p. 177).

Au-delà des processus de négociation des significations, centraux dans la notion de « discours » (cf. *supra*), les processus de négociation sont donc élargis quand la focalisation est sur le sens. Ces processus s'appliquent (comme chez Breen, cf. *supra*, Breen, 1985, p. 67) également aux activités et aux objets d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant·e diffère alors fortement de celui du « maître de la classe » qui, quand les apprenant·e·s influencent le « scénario engagé » est considéré être face à des « dérapages » (comme le décrivent Moore & Simon, 2002, p. 1).

Interagir de manière authentique en situation d'enseignement-apprentissage, dans le sens de van Lier et de Kramersch, multiplie donc les domaines de négociation. Pour Legutke et Thomas (1991), l'usage authentique de L2/LS dans ces situations inclut également la négociation de l'authenticité elle-même. Selon eux, l'apprenant doit avoir la liberté de négocier l'authenticité avec laquelle il répond à la demande d'intervenir en classe en tant que personne, donc d'assurer que l'« authenticité sélective » (« selective authenticity », Cohn, 1979, p. 27, cité dans Legutke & Thomas, 1991, p. 56) soit prise en compte.

Les responsabilités pour permettre l'authenticité dans le sens de van Lier, c'est-à-dire découlant d'une co-construction « imprévisible-pertinente » du discours, en situation d'enseignement-apprentissage, sont partagées. L'authenticité selon van Lier ne constitue pas un état de fait. Elle ne peut provenir des seuls documents, ni d'un certain type d'usage de la langue. Il s'agit, au contraire, d'un processus, d'un « but que l'enseignant et les élèves doivent s'efforcer d'atteindre, consciemment et constamment¹³⁷ » (1996, p. 128) (cf. *infra*, 1.3.2.3.5.). Enseignant·e·s et apprenant·e·s créent conjointement les conditions permettant l'authenticité au sein des interactions, notamment en surmontant les barrières entre usage et apprentissage des langues – les « fausses barrières » pour David Little (1995, p. 176) – et de considérer que l'apprentissage d'une langue fait partie – et est indissociable – de son usage, et non pas l'inverse¹³⁸.

Malgré la responsabilité partagée quant à l'usage de la L2/LS et à l'authenticité, il n'en demeure pas moins qu'une responsabilité accrue revient à l'enseignant·e. D'abord, du fait de son rôle que van Lier interprète comme celui d'« un expert qui veille à ce que les élèves apprennent¹³⁹ » (1996, p. 175). Dans un enseignement-apprentissage qui s'appuie sur l'usage de la L2/LS, l'expertise de

¹³⁶ « It offers new roles for classroom members: the role of learner as negotiator - between the self, the learning process, and the object of learning - emerges from and intersects with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes » (1983, p. 177).

¹³⁷ « Authenticity is not brought into the classroom with the materials or the Lesson plan, rather, it is a goal that teacher and students have to work towards, consciously and constantly (...) » (1996, p. 128).

¹³⁸ Il s'agit là de la position du CECRL : « (...) l'usage d'une langue, y compris son apprentissage (...) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15), et dans la version en langue allemande, « Sprachverwendung – und das schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein (...) » (Trim et al., 2001, p. 21).

¹³⁹ « (T)he teacher is an expert in ensuring that students learn » (van Lier, 1996, p. 157).

l'enseignant·e porte notamment sur la conception d'activités en parallèle à la mise à disposition d'un environnement de travail qui permette l'usage authentique de la L2/LS aux apprenant·e·s. Et ce, alors même que les apprenant·e·s disposent d'une limitée à communiquer langagièrement – ce qui est la définition d'un·e apprenant·e de langue (Widdowson, 1990).

Ensuite, l'agir – les attitudes et comportements – des apprenant·e·s dépend dans une certaine mesure des décisions didactiques et pédagogiques que l'enseignant·e prend et de l'influence qu'ont ces mêmes décisions sur les attitudes et comportements des apprenant·e·s (cf. la discussion, *supra*, à propos des échanges *IRF*). Le facteur influençant sans doute le plus fortement l'agir des apprenant·e·s est la variation (ou non) des paramètres organisationnels (à savoir le type de travail prévu, individuel, à deux ou en groupe) reliés aux choix méthodologiques. Rösler (2012b) met en avant ces formes organisationnelles comme étant un facteur contribuant à ce que les apprenants « parlent ou écrivent en tant qu'eux-mêmes¹⁴⁰ » (2012b, p. 99). Or, encore une responsabilité toute particulière revient à l'enseignant·e, par rapport à la faculté qu'il·elle a d'inciter des apprenants à se dévoiler, en contexte d'enseignement-apprentissage institutionnel, en tant que personne : cette demande, émanant du sujet qui « détient le pouvoir de délivrer des diplômes et d'influencer leurs perspectives d'avenir¹⁴¹ » (Legutke & Thomas, 1991, p. 55), crée un « piège pédagogique » (« a pedagogical trap », *ibid.*, p. 56). Ce caractère problématique peut être en partie désamorcé si l'enseignant·e (s')assure que les « procédures d'évaluation » soient « claires et identifiables pour les apprenants » (*ibid.*, p. 57). L'enseignant·e doit aussi veiller à ce que l'apprenant·e puisse négocier l'authenticité avec laquelle il·elle s'exprime (cf. *supra*). Il s'agit là d'interventions que doit assumer l'enseignant·e car elles sont sans doute capitales pour la poursuite du but commun de l'authenticité au sein des interactions.

1.3.2.1.6 L'influence du contexte d'enseignement-apprentissage et la question de l'identité en apprentissage de L2/LS

Tous ces aspects relevés par les didacticien·ne·s de L2/LS, en vue de favoriser ou d'atteindre l'authenticité dans les interactions en situation d'enseignement-apprentissage, pour permettre une réelle co-construction du discours, est fortement influencée par le contexte dans lequel cet enseignement-apprentissage a lieu, et par les relations sociales qui s'y instaurent majoritairement entre enseignant·e·s et apprenant·e·s (Edmondson & House, 2006, p. 244). Par contexte, nous

¹⁴⁰ « (D)urch die Thematisierung der Situation im Klassenzimmer selbst und durch die Projektdidaktik (wird) noch am ehesten gewährleistet, dass die Lernenden als allein arbeitende oder kooperierende Personen im Verlauf des Arbeitsprozesses als sie selbst reden oder schreiben » (Rösler, 2012b, p. 99).

¹⁴¹ « New forms of alienation may be the result if learners are required to talk about themselves by representatives of an institution which holds the power to issue certificates of achievement and to influence their prospects for the future. This is even more the case since classes neither have the power to choose their teachers, their classmates, their work, nor when they should start and finish » (Legutke & Thomas, 1991, p. 55).

entendons ici les « conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. qui constituent l’ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 448). En effet, appliquée aux interactions dans ces situations, l’authenticité implique non seulement que les participant·e·s se voient proposer des activités qui tiennent compte d’eux·elles en tant que « sujet à part entière » (Moore & Simon, 2002, § 2), en les invitant, par exemple, à contribuer en leur nom propre et par rapport à leur(s) univers et expériences propres (cf. *supra* et *infra*), mais aussi en acceptant de se présenter en tant que tels, sans se cantonner au « rôle » traditionnel – ce qui selon Ollivier et Puren est souvent le cas (2013, p. 16). Will et al. (2022b) parlent à ce propos de « la variance des contingences socioculturelles (...) » dont il conviendrait de tenir compte, notamment quant aux stratégies d’enseignement dans des contextes différents. Pour ces chercheurs, l’apprentissage (formel) des langues est fortement marqué par le fait que « ses caractéristiques contextuelles données empiètent sur l’authenticité des agents », ce qui les mène à lui attribuer un « caractère prédéterminé¹⁴² » (2022b, n.p.). L’ouvrage qu’ils·elles éditent (Will et al., 2022a) met par ailleurs l’authenticité en rapport avec la notion d’identité, importante en enseignement-apprentissage de L2/LS¹⁴³ ; leur constat est : « Le rapport entre l’identité et l’apprentissage des langues (...) est invariablement sous-tendu par les normes et les dogmes hérités de la culture¹⁴⁴ » (2022b, n.p.).

Le degré auquel les enseignant·e·s et les apprenant·e·s s’expriment et interagissent de manière authentique, en tant qu’eux-mêmes et elles-mêmes, en situation d’enseignement-apprentissage de L2/LS, dépendra donc à la fois du contexte dans lequel les interactions ont lieu, et du rôle que les (inter-)actant·e·s sont prêt·e·s à endosser dans la situation donnée par rapport à leur identité. Les trois, contexte culturel, rôles joués et aspects liés à l’identité, sont en effet imbriqués.

¹⁴² « Situations in which languages are learned and taught are as varied as the people involved in those processes. (...) While many instructional techniques may overlap, one should not ignore the variance in sociocultural contingencies, and one is well advised to attend closely to the personal biographies and sensibilities of all the stakeholders in any given language learning situation. Phrased in existentialist terms, the facticity of language learning, i.e. its given contextual qualities, impinges on the authenticity of its agents » (Will et al., 2022b, n.p.).

¹⁴³ Little et Erickson (2015) définissent la pluralité d’identités subjectives que possède une personne comme « des manières dont nous nous voyons nous-même ». Pour eux, ces identités sont à la fois « façonnées par les différents contextes dans lesquels nous menons nos vies » et – en retour – ont une incidence sur ces mêmes contextes. Elles sont à la fois « enracinées » et « fluides », sujettes à des changements qui peuvent être intentionnels (prévisibles) ou accidentels (imprévisibles). Outre ces identités subjectives, des identités nous sont aussi « assignées ou attribuées », par autrui ou par des institutions, que nous pouvons « incorporer » dans nos identités subjectives ou non (« We assume that each of us has multiple subjective identities (ways in which we think of ourselves) that are shaped by and interact with the different contexts in which we lead our lives; that those identities are rooted in our selfhood, which derives from our sense of being human and gendered ; and that they are fluid and subject to change, which may be intentional and predictable or accidental and unpredictable. We further assume that our subjective identities are complemented by identities that are assigned or attributed to us by others, individuals but also institutions. The extent to which we accept these assigned identities and incorporate them into our subjective identities is infinitely variable (see, for example, Jenkins, 2014) », 2015, p. 120-121).

¹⁴⁴ « The interplay of identity and language learning (...) is invariably underpinned by by culturally inherited norms and doxas » (Will et al., 2022a, n.p.).

Pour toutes ces raisons, inviter les apprenant·e·s à participer à des échanges authentiques en classe de langue ne mènera pas à ce que ce genre de participation et de « réalisation de soi » (cf. *supra*, van Lier, 1996, p. 125) ait effectivement lieu. Comme le fait remarquer van Lier (1996), ce genre de participation, et l'atteinte du but commun de l'authenticité dans les interactions, peut avoir lieu pour certains sujets-participants, mais pas pour d'autres et il ne le sera sans doute jamais pour tous en même temps et au même degré (*ibid.*, p. 175).

L'authenticité transparaît ici comme une notion résolument subjective, dépendant de chaque participant·e à la situation – et en même temps marquée par le contexte socioculturel dans lequel s'inscrit la situation. Van Lier rapproche l'authenticité à « un processus d'engagement personnel » (« a personal process of engagement », 1996, p. 126) – les individu authentifient ou non les phénomènes qui les entourent. Nous allons revenir sur la notion de l'authenticité comme processus, à savoir comme « authentication », après avoir traité de l'authenticité en lien avec la tâche.

Ayant exploré les pôles liés aux « sujets » et aux situations « en classe » en traitant de l'authenticité des interactions qui s'y jouent et du « le discours en classe » en nous appuyant sur les travaux de van Lier, nous allons tourner notre attention vers deux autres aspects de l'authenticité. Le premier, l'authenticité des tâches figure également dans le pôle des situations et le pôle des sujets du modèle de Blell et Kupetz (2010). Le deuxième aspect du pôle des sujets dans le modèle concerne le caractère subjectif de l'authenticité et le concept « authentication ».

1.3.2.2 L'authenticité de la tâche et le cas des tâches « ancrées dans la vie réelle » grâce à Internet

Breen (1985) a déjà identifié l'authenticité des tâches comme l'un des quatre types d'authenticité auxquels l'enseignant·e de langue – et avec lui·elle les apprenant·e·s – est (sont) confronté·e(s) dans son (leur) activité « en classe » (cf. *supra*). La présente sous-partie aborde déjà le concept de tâche en DDLC, bien que ce concept ne soit traité plus exhaustivement (son origine, son appui théorique, les approches qui y sont liées et les types de tâches à distinguer) que dans le chapitre 2. Le but des considérations qui suivent est de traiter de l'authenticité de la tâche au regard du pôle des situations dans le modèle de Blell et Kupetz (2011, cf. *supra*), mais également de montrer l'importance de l'authenticité au regard des sujets. Il s'agit également de relier ce qui relève de l'authenticité de la tâche aux aspects que nous venons d'aborder et de faire apparaître l'interdépendance entre l'authenticité liée aux interactions et aux situations d'enseignement-apprentissage (cf. *supra*) d'un côté et l'authenticité de la tâche de l'autre. Ensuite, nous mettrons en relief les aspects de l'authenticité qui sont spécifiques au concept de tâche en DDLC.

Pour les besoins de ces considérations, nous nous appuyerons sur cette description générale de ce qui est entendu par « tâche » en enseignement-apprentissage des langues, selon Caws et al. (2021) :

« [Une tâche] demande aux apprenants d'utiliser la langue à des fins de communication. Pour cela, la tâche doit être choisie de sorte qu'elle réponde à un besoin (à venir) des apprenants et que ceux-ci puissent la réaliser en se fondant sur les connaissances et compétences dont ils disposent tout en construisant de nouvelles ressources en s'aidant d'un input riche fourni avec la tâche. (...) L'important est la centration sur le sens (« *focus-on-meaning* ») (...) » (Caws et al., 2021, p. 106).

Le rôle du lien de la tâche avec « la vie réelle » est crucial. Il constitue un élément définitoire au cœur du concept de tâche. La description générale citée ci-dessus ne le fait apparaître qu'en filigrane, en soulignant que la justification de la tâche dépend de la réponse qu'elle est susceptible d'apporter à un besoin (futur) des apprenants. Selon une définition de Skehan (1998a, p. 268, repris dans Edmondson & House, 2006, p. 306, et Ellis, 2003, p. 6), souvent citée, l'existence d'un lien entre l'activité de classe et les activités ayant lieu dans « le monde réel » est nécessaire pour qu'une « activité de classe » constitue une tâche¹⁴⁵. Cependant, les points de vue divergent en DDLC quant aux caractéristiques du lien avec « la vie réelle » que doit présenter une tâche (par exemple, chez Ellis, 2003; Nissen, 2011a; Skehan, 1998a). Dans la littérature germanophone relative aux tâches on peut en outre observer une orientation spécifique, à la fois plus pédagogique et holistique (cf. *infra*, 1.3.2.2.2.).

1.3.2.2.1 Authenticité situationnelle et interactionnelle de la tâche en DDLC anglophone

Dans la littérature en DDLC anglophone consacrée aux tâches, le lien entre une tâche et la vie réelle est abordé en faisant référence à la notion d'authenticité. La nature de ce lien est double. Il s'agit premièrement des interactions auxquelles la tâche donne lieu, deuxièmement de la situation à appréhender par les participant·e·s – dont le cadre est donné par la tâche. Pour Ellis, ces deux authenticités, interactionnelle et situationnelle, sont intrinsèques à la notion de tâche (2003, p. 6). Pour ce qui est de l'authenticité interactionnelle, elle concerne les « processus d'usage de la langue ». Grâce à la focalisation sur la réalisation d'une tâche, ces processus d'usage « en classe » correspondent à ceux mis en œuvre quand on utilise une langue dans « le monde réel ». Ils consistent par exemple à « poser des questions et d'y répondre, ou (à) gérer les incompréhensions¹⁴⁶ » (Ellis, 2003, p. 10). Ces mêmes processus peuvent également être mis en jeu même si les apprenant·e·s réalisent une tâche qui n'a pas d'équivalent en dehors de « la classe » (qui

¹⁴⁵ « (...) a task is regarded as an activity which satisfies the following criteria:

- Meaning is primary.
- There is a goal which needs to be worked towards.
- The activity is outcome-evaluated.
- There is a real-world relationship » (Skehan, 1998a, p. 268).

¹⁴⁶ « (A) task involves real-world processes of language use (...). (...) (T)he processes of language use that result from performing a task, for example, asking and answering questions or dealing with misunderstandings, will reflect those that occur in real-world communication » (Ellis, 2003, p. 10). La lecture que font Caws et al. (2021) des positions d'Ellis sur l'authenticité interactionnelle les amène à placer les stratégies de communication au centre de cette authenticité. Selon Caws et al., celle-ci « se mesure à l'aune de l'utilisation par les apprenants de stratégies de communication semblables à celles employées dans le monde réel » (2021, p. 114).

n'est pas authentique au niveau situationnel). Ce serait par exemple le cas d'une tâche qui consisterait à décrire un dessin pour qu'un·e partenaire de travail le reproduise, ou d'une tâche où il faudrait négocier et décider à deux de l'emplacement d'un bâtiment sur une carte. Ce type de tâches, pour Ellis, est néanmoins authentique au niveau interactionnel, dans la mesure où « les participants devront négocier pour parvenir à une compréhension commune en posant des questions et en clarifiant le sens¹⁴⁷ » (Ellis, 2003, p. 6). La visée de l'authenticité interactionnelle découle de l'intérêt attribué à l'usage de la L2/LS, quand on l'apprend. Dans la perspective anglo-saxonne sur la tâche, les processus psycholinguistiques que cet usage entraîne sont cruciaux pour l'acquisition d'une langue. Il s'agit par exemple de l'élaboration d'hypothèses quant aux significations des signes perçus – au-delà des entités linguistiques éventuellement reconnues –, ou encore l'établissement d'hypothèses provisoires sur le lien entre des significations supposées et les caractéristiques formelles observées dans les signes perçus, puis l'infirmité ou la confirmation de ces hypothèses tout au long de l'évolution de la situation. L'enseignement-apprentissage axé sur les tâches, en DDLC anglophone, est en effet issu de la recherche en acquisition d'une langue seconde ou étrangère (ou RAL, en anglais : *Second language acquisition research*, ou *SLA* ; cf. Ellis, 2003; Long & Crookes, 1992, p. 18). Nous considérons que l'éclairage que donne van Lier (1996, cf. *supra*, 1.3.2.1.4) des processus de négociation des significations complète utilement cette vision psycholinguistique. L'authenticité interactionnelle dans le sens de van Lier permet de mettre en valeur l'importance des processus de réalisation de la tâche appuyée sur l'usage la langue cible. L'authenticité situationnelle d'une tâche se réfère, quant à elle, au degré de similitude, de ressemblance ou de correspondance entre l'agir (langagier) nécessaire pour réaliser la tâche et un agir dans « la vie réelle ». L'authenticité situationnelle rend donc compte de la cohérence (ou d'un degré de cohérence) entre l'agir au sein de la situation d'enseignement-apprentissage et l'agir dans la sphère extérieure, dite « réelle »¹⁴⁸. L'exigence selon laquelle une tâche en apprentissage de L2/LS doit être authentique quant à la situation qu'elle crée a pour fondement le but essentiel de l'enseignement-apprentissage de L2/LS : c'est-à-dire contribuer à ce que les apprenant·e·s, quand ils·elles s(er)ont amené·e·s à agir seul·e·s dans la vie réelle, maîtrisent des situations de communication en L2/LS et puissent agir en se servant de la L2/LS. La discordance entre le lieu (institutionnel) avec ses contraintes propres, et l'objectif d'apprentissage, à savoir une « autonome communicative » (Little, 1995, p. 176), fait alors partie des conditions dans lesquelles a lieu l'enseignement-apprentissage. C'est ce que Edmondson & House appellent le « paradoxe de l'enseignement des langues » inhérent à toute activité d'enseignement (« Lehrparadox »,

¹⁴⁷ « (...) the participants will need to negotiate their way to a shared understanding by asking questions and clarifying meanings » (Ellis, 2003, p. 6).

¹⁴⁸ Ces propos résument la position d'Ellis (2003, p. 6), souvent citée (par exemple par Ollivier & Projeat e-lang, 2018, p. 38) : « Authenticity concerns whether a task needs to correspond to some real world activity, i.e. achieve situational authenticity (...) » (Ellis, 2003, p. 6).

2006, p. 244) : « Nous voulons former les apprenants, en classe, à mieux savoir communiquer en langue étrangère, en dehors de la classe¹⁴⁹ » (*ibid.*). Or, l'objectif d'une autonomie communicative ne peut pas s'appuyer uniquement sur l'authenticité liée aux situations. Il est nécessaire, à notre sens, de viser en même temps l'authenticité liée aux sujets (cf. *supra*, 1.3.2., figure 3).

1.3.2.2.2 Le « lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s » en DDLC germanophone

La littérature en DDLC germanophone tout comme l'anglophone aborde la relation des tâches au « réel » à partir de la notion d'authenticité. Toutefois elle donne plus de poids à l'authenticité liée aux sujets, que les travaux anglophones qui s'intéressent aux tâches. Le lien entre le « réel » et la tâche, en DDLC germanophone, se construit fortement par rapport à l'apprenant·e, à son vécu et à sa subjectivité. En effet, selon Thonhauser (2010b), « l'orientation vers les tâches [y] est formulée dès le début davantage du point de vue de l'apprenant¹⁵⁰ » (2010b, p. 15). Piepho et Serena (1992) en premier ont précisé, en contexte germanophone, que les *tasks* (en anglais dans l'original) « supposent que les élèves agissent en tant qu'eux-mêmes et que leurs propositions de solutions soient élaborées à partir de leurs points de vue, de leurs sentiments, de leurs expériences¹⁵¹ » (1992, p. 40). Ainsi, la définition de la tâche retenue par Müller-Hartmann et Schocker (2016) est celle de Van den Branden selon laquelle une tâche correspond à « une activité dans laquelle un individu s'engage pour atteindre un objectif et qui nécessite l'usage du langage¹⁵² » (2006, p. 4) . Il en résulte pour ces didacticien·ne·s que cet usage sera spécifique à l'apprenant·e individuel·le.

« Les individus s'engagent dans une tâche dont l'accomplissement requiert la langue étrangère s'ils peuvent communiquer ainsi leurs propres significations, contenus ou sentiments¹⁵³ » (Müller-Hartmann & Schocker, 2016, p. 326).

¹⁴⁹ « Der Hauptgrund dafür, dass die Fremdsprache als Unterrichtssprache deutlich von anderen Sprachnormen abweicht, liegt (...) genau darin, dass Lehrende im Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache für didaktische Zwecke einsetzen. Hieraus ergibt sich eine Diskrepanz zwischen dem Ort des Fremdsprachenunterrichts und dessen Zielen, eine Diskrepanz, die man als Lehrparadox formulieren kann. Wir wollen im Unterricht den Lernenden beibringen, wie man außerhalb des Unterrichts in der Fremdsprache kommuniziert. Diese Diskrepanz ist ein inhärentes Merkmal der Fremdsprachenlehrfähigkeit » (Edmondson & House, 2006, p. 244).

¹⁵⁰ « In der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (...) wird die Aufgabenorientierung von Anfang an stärker aus der Sicht der Lernenden formuliert » (Thonhauser, 2010b, p. 15).

¹⁵¹ « (...) daß Tasks von den Schülern erwarten, daß sie handeln als sie selbst und daß ihre Lösungsvorschläge aus ihren Ansichten, Gefühlen, Erfahrungen heraus entwickelt werden (...) » (Piepho & Serena, 1992, p. 40). Hans-Eberhard Piepho, didacticien allemand en enseignement-apprentissage de l'anglais, est connu en contexte germanophone surtout pour avoir contribué au tournant communicatif en introduisant la notion de compétence communicative en DDLC (Piepho, 1974). Selon Thonhauser (2010b), l'article qu'il a coécrit en 1992 avec Silvia Serena esquisse « déjà (...) une approche didactique correspondant au concept de l'orientation vers les tâches » (« (Der) Aufsatz (...) enwirft bereits in Ansätzen eine didaktische Vorgehensweise, die dem Konzept der Aufgabenorientierung entspricht », 2010b, p. 9).

¹⁵² « A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language » (Van den Branden, 2006, p. 4).

¹⁵³ « Menschen lassen sich dann engagiert auf eine Aufgabe ein, deren Bewältigung die Fremdsprache verlangt, wenn sie damit ihre eigenen Bedeutungen, Inhalte oder Gefühle kommunizieren können » (Müller-Hartmann & Schocker, 2016, p. 326).

C'est donc une vision plus pédagogique et holistique qui est mise en avant en contexte germanophone. Pour désigner la caractéristique que doit avoir une tâche on ne renvoie pas à son authenticité mais au vocable de « Lebensweltbezug » (traduisible par « un/le lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s »). En contexte anglophone, un point de vue similaire se trouve chez Ellis (2003) à propos de la question de « la teneur thématique d'une tâche » (« thematic content of a task », 2003, p. 218) qui a pour point de départ (l'univers de) l'apprenant·e¹⁵⁴. Chez Biebighäuser et al. (2012), le « contenu riche en significations et les liens avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s¹⁵⁵ » constitue le premier des critères de qualité des tâches pour l'apprentissage des langues étrangères que ces didacticien·ne·s retiennent (2012, p. 20). Dans cette perspective, l'objectif – central en enseignement-apprentissage de L2/LS –, d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être interculturels, est intégré par la prise en compte d'un « tertium comparationis » (Häussermann & Piepho, 1996), c'est-à-dire d'un point commun entre l'univers des apprenant·e·s et l'aspect culturel abordé.

« Un texte sur le port de Hambourg n'est pas l'occasion de réfléchir et de parler de cette ville allemande, mais d'un port ou d'un autre lieu de son propre pays. Une information sur les feux de la Saint-Jean en Allemagne fournit la langue et les schémas nécessaires pour décrire le rôle de la lumière et du feu dans son propre pays¹⁵⁶ » (1996, p. 236).

Selon ces auteurs, les contenus doivent alors être sélectionnés de manière à ce qu'ils « conviennent à la fois pour présenter la langue sous des formes et dans des contextes authentiques et pour servir de support à la réflexion, à l'usage de la langue à l'écrit et à l'oral dans le but de clarifier le « moi » des apprenants¹⁵⁷ » (Häussermann & Piepho, 1996, p. 236). Et si les apprenant·e·s doivent avoir la possibilité d'acquérir, à travers la rencontre avec la culture-cible, une prise de conscience interculturelle et la capacité à réfléchir sur les attitudes relatives aux points de vue et aux systèmes

¹⁵⁴ Ellis indique le « générateur de thèmes » de Estaire et Zanón (1994) consistant en cinq cercles concentriques, dont le centre sont « les apprenant·e·s », entouré tour à tour des cercles représentant « chez nous/moi », puis « les écoles », « la vie scolaire », « les camarades de classe », « les enseignant·e·s », puis « le monde qui nous entoure » et « notre quartier » et finalement « l'imagination » et « le fantastique » (« students » ; « homes » ; « schools, school life, classmates, teachers » ; « the world around us, our community » ; « imagination, fantasy », Ellis, 2003, p. 218).

¹⁵⁵ « Bedeutungsgehalt und Lebensweltbezug von Aufgaben » (Biebighäuser et al. 2012, p. 20). Les mêmes didacticien·ne·s mettent ce critère en lien étroit avec « le caractère adéquat de la tâche et des contributions des apprenant·e·s quant à sa thématique et à son contenu » (« Thematische und inhaltliche Angemessenheit von Aufgaben und Lerneräußerungen », *ibid.*, p. 23). Pour Müller-Hartmann et Schocker-von Ditfurth, l'authenticité de la tâche est ancrée dans le fait que la tâche s'oriente vers les thématiques et contenus significatifs pour les apprenants (« Gute Lernaufgaben sind authentisch, orientieren sich an für Lerner bedeutsamen Themen und Inhalten », Müller-Hartmann & Schocker- von Ditfurth, 2006, p. 4, cités dans Biebighäuser et al. 2012, p. 23).

¹⁵⁶ « Ein Text über den Hamburger Hafen ist nicht Anlass, über diese deutsche Stadt nachzudenken und zu reden, sondern über einen Hafen oder einen anderen Ort in der eigenen Heimat. Eine Information über das Johannisfeuer in Deutschland liefert Sprache und Schemata für eine Schilderung der Rolle von Licht und Feuer im eigenen Land. (...) » (Häussermann & Piepho, 1996, p. 236).

¹⁵⁷ « Die Auswahl der Unterrichtsinhalte geschieht also unter dem Gesichtspunkt des tertium comparationis : welche Inhalte sind geeignet, sowohl die Sprache in authentischen Formen und Kontexten darzubieten wie auch als Denk-, Schreib- und Redeanlass zu dienen mit dem Ziel der Verdeutlichung des Ichs der Lernenden » (Häussermann & Piepho, 1996, p. 236).

de valeurs culturels, il est primordial que les « contenus culturels » abordés en enseignement-apprentissage des langues soient accompagnés d'activités qui permettent aux apprenant·e·s de s'y relier.

Ces principes, avancés en contexte germanophone trouvent un écho, en recherche francophone, dans les résultats des études menées par Dejean et Sarré (2017) et Guichon et Nicolaev (2010). Dejean et Sarré (2017), analysant des échanges au sein de situations d'apprentissage tutoré de FLE par visioconférence, constatent peu d'occurrences d'interventions spontanées entre les pairs. Les quelques occurrences constatées concernent des échanges au cours desquels les apprenant·e·s parlent en leur nom et/ou font part de leur expérience personnelle. Pour les auteurs, cela « tend à illustrer l'importance d'activités d'échanges au cœur desquelles les apprenants parlent en leur nom, témoignent de leur propre vécu, en somme se positionnant en tant qu'acteur social » (Dejean & Sarré, 2017, p. 181). Dans leur étude sur différents formats de tâche, Guichon et Nicolaev (2011) indiquent qu'offrir la possibilité de puiser dans l'expérience personnelle pour mener à bien une tâche visant des enjeux partagés et distribués entre les participant·e·s, favorise l'engagement. Dans la littérature germanophone, le « lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s » et le choix des contenus selon un « tertium comparationis » sont basés sur des considérations pédagogiques et philosophiques, c'est-à-dire sur ce que Häussermann et Piepho appellent les « ambitions émancipatrices » de « l'enseignement-apprentissage communicatif » (« der emanzipatorische Anspruch in der Philosophie des kommunikativen Unterrichts », 1996, p. 239).

1.3.2.2.3 Recouvrements entre l'authenticité liée aux interactions et aux situations d'enseignement-apprentissage et l'authenticité des tâches

Plusieurs aspects sont communs à l'authenticité des interactions (cf. sous-partie 1.3.2.1.) et à l'authenticité de la tâche, autant en ce qui concerne l'authenticité situationnelle qu'interactionnelle de la tâche :

- l'intérêt pour l'usage de la L2/LS, dans un but de communication, et de ce fait la mise en avant de l'apprentissage implicite (authenticité interactionnelle) ;
- le détournement de la centration sur les formes, en enseignement-apprentissage de L2/LS, et la centration sur le sens (authenticité interactionnelle et situationnelle, « Lebensweltbezug »).

De ces deux aspects découlent ensuite d'autres recouvrements :

- de l'intérêt accordé à l'usage de la L2/LS découle une prise en compte de « la réalité de la salle de classe » comme lieu réel, et une prise en compte des apprenants en tant que communicants (avec leurs avis, expériences de vie, émotions, etc.) (authenticité situationnelle et interactionnelle ; « Lebensweltbezug ») ;

- de la focalisation sur le sens découle la place importante donnée aux processus de négociation (authenticité interactionnelle : négociation des significations ; authenticité situationnelle : négociation des activités et des degrés d'authenticité dans les contributions) ;
- de l'intérêt donné à l'usage de la L2/LS et en même temps de la centration sur le sens, conjugués, découle une aspiration à la co-construction du discours, dans le discours de la classe ou « classroom discourse » y inclus à propos de la réalisation des tâches, comme van Lier l'entend : en accordant toute leur importance à la contingence (ou à « l'imprévisibilité-cohérence »), à la « symétrie » concernant les contributions, et aux valeurs (authenticité interactionnelle).

1.3.2.2.4 Aspects de l'authenticité spécifiques au concept de tâche

L'aspect de l'authenticité qui est spécifique au concept de tâche concerne l'authenticité situationnelle, plus particulièrement son rôle comme élément guidant la démarche concrète de planification de la situation d'enseignement-apprentissage. En effet, c'est l'usage (futur, supposé) de la langue cible dans la vie réelle des apprenant·e·s qui orientera la conception d'une tâche pour l'enseignement-apprentissage. C'est bien son authenticité qui fait de la tâche un outil de planification puissant – tout en étant complexe à manier (cf. *infra*). Funk et al. (2014) décrivent le travail à assumer par l'enseignant·e-concepteur·rice ainsi :

« Si la finalité (...) est que l'enseignement des langues étrangères prépare à l'usage de la langue en dehors de la classe, il est alors judicieux de se demander à quoi exactement nous devons préparer, nous en tant qu'enseignants, à quoi exactement l'usage de la langue peut ressembler. En d'autres termes, quelles tâches langagières les apprenants devront-ils accomplir¹⁵⁸ ? » (Funk et al., 2014, p. 11)

Répondre à la question posée par Funk et al. nécessite des démarches correspondantes à une analyse des besoins¹⁵⁹. Ces démarches constituent une étape que doivent affronter tout·e concepteur·rice d'une tâche, une étape qui n'est pas sans difficultés. Elle consiste à déterminer ce que les apprenant·e·s d'un groupe spécifique sont susceptibles de devoir assumer au niveau communicatif et actionnel, à l'extérieur de « la classe », pour créer, en « classe », des situations qui

¹⁵⁸ « Wenn das Ziel (...) ist, dass Fremdsprachenunterricht auf die Verwendung der Sprache außerhalb des Unterrichts vorbereiten soll, dann ist es sinnvoll zu fragen, worauf genau wir als Lehrende vorbereiten sollen, wie genau die Sprachverwendung aussehen kann. Mit anderen Worten: welche sprachlichen Aufgaben werden die Lernenden bewältigen müssen? » (Funk et al., 2014, p. 11).

¹⁵⁹ Dans le domaine de l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques (par exemple, le français sur objectifs spécifiques (Mangiante & Parpette, 2004), l'analyse des besoins des apprenants constitue une étape à part entière dans le processus de conception des formations. Par exemple, des formations de français pour des guides touristiques en Tansanie, ou pour des agriculteurs ukrainiens préparant une coopération avec des agriculteurs français, ou encore pour des étudiant·e·s allophones, inscrit·e·s (ou se formant en vue d'une inscription) à une université dans un pays étranger. L'analyse des besoins constitue également une étape centrale, en « enseignement général » en appui sur les tâches (cf. par exemple, Crookes & Gass, 1993; Long, 2015; Van den Branden, 2006). Elle est aussi prise en compte par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121).

feront naître le « besoin et le désir de communiquer » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 41). Ce qui sous-entend que l'objectif est bien de permettre aux apprenant·e·s de communiquer dans la L2/LS, et non pas de maîtriser une forme grammaticale correctement à l'occasion d'un test (cf. Funk et al., 2014, p. 11). Une autre spécificité de l'authenticité de la tâche, qui n'apparaît cependant pas explicitement chez Funk et al. (2014, p. 11, cf. *supra*) est la focalisation sur l'agir des apprenant·e·s – qui sont considéré·e·s, certes comme des communicant·e·s, mais aussi comme des acteur·rice·s sociaux. Le concept de tâche en DDLC inclut en effet l'agir au sens large, sans se limiter à l'agir langagier.

Le « classroom discourse » – ou plus précisément ses caractéristiques – est le deuxième aspect de l'authenticité spécifique aux tâches. Le choix d'un enseignement-apprentissage axé sur les tâches entraîne d'importantes modifications, tant sur les processus en jeu que sur les types d'interactions qui constituent le « classroom discourse ». Elles sont dues premièrement aux formes organisationnelles qui vont de pair avec l'appui sur les tâches : en effet elles sont à réaliser seul·e, à deux ou en groupe. Les interactions entre apprenant·e·s y jouent donc un rôle central. Deuxièmement, la tâche influence le « classroom discourse » (qui, pour nous, comprend les interactions entre les apprenant·e·s) et la négociation des significations qui s'y joue. Elle les influence de manière différente selon les paramètres retenues lors de sa conception. Les défis soulevés par l'usage de la langue-cible en sont une bonne illustration. Pour les apprenant·e·s travaillant au niveau élémentaire selon le CECRL mais aussi pour ceux qui n'ont pas encore acquis le niveau seuil, se posent deux questions : dans quelle mesure pourront-ils utiliser la langue cible et comment les paramètres de la tâche les soutiendront dans cette utilisation ? C'est à ce niveau-là que les tâches dites pédagogiques jouent un rôle tout à fait central (cf. *infra*, 2.1.2).

Plus généralement, l'appui sur des tâches place l'enseignant·e en position d'accompagnateur·rice aux côtés des apprenant·e·s, dans la réalisation de cette tâche. La part du discours produite par l'enseignant·e est alors logiquement moins importante que dans un enseignement-apprentissage non axé sur les tâches¹⁶⁰. La « sollicitation » ne part plus systématiquement de l'enseignant·e (cf. *supra*, 1.3.2.1.1.) mais c'est la tâche qui constitue un stimulus, une invitation à « se mettre au travail »,

¹⁶⁰ Pour certain·e·s auteur·e·s, par exemple pour Piepho et Serena (1992, p. 20), procéder par tâches en enseignement-apprentissage, permet justement de dépasser ce que l'on appelle, dans la littérature germanophone, « Frontalunterricht », c'est-à-dire « un enseignement le plus souvent thématique qui se sert du langage, dans lequel le groupe d'apprentissage (la « classe ») est enseignée ensemble et dans lequel l'enseignant – du moins en apparence – dirige et contrôle les processus de travail, d'interaction et de communication » (« Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die „Klasse“) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer - zumindest dem Anspruch nach - die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert », Meyer, 1994, p. 183). En français, on trouve l'expression « enseignement(...) front(al) et prescriptif (...) » (Demaizière, 2004, p. 99). L'enseignement-apprentissage axé sur les tâches se pratique d'ailleurs dans toutes les disciplines – autres disciplines que l'enseignement-apprentissage de L2/LS, en s'appuyant sur les tâches comme principe méthodologique (Nissen, 2014a, p. 120). La perspective actionnelle, elle aussi, fait partie de la didactique générale, du moins dans la littérature germanophone (par exemple, Huwendiek, 1995; Meyer, 1994, 2000).

adressée aux participant·e·s. Pour Blell & Kupetz, la présentation de la tâche et l'explication des consignes par l'enseignant·e constituent même la part essentielle de ses contributions au « discours de classe » (2011, p. 102). Une centration sur une ou plusieurs tâches mène à des processus interactionnels et psycho-sociaux dans lesquels les apprenant·e·s jouent un rôle central. Les termes par lesquels Legutke et Thomas décrivent ces interactions et processus illustrent en outre l'importance donnée, dans cette perspective, à la réalité qui se vit, « ici et maintenant », dans la classe :

« En raison de sa nature psychosociale, nous considérons la salle de classe (...) comme une véritable source d'activité communicative. Cela signifie que les apprenant·e·s, dans le rôle d'utilisateur·rice·s créatif·ve·s de la langue et de chercheur·euse·s (en tant qu'individus et en petits groupes), poursuivent des tâches qui leur permettent d'apprendre à se connaître eux·elles-mêmes tout en essayant de comprendre ce qui leur échappe, ce qui est étrange, nouveau, différent et stimulant. En tant qu'individus et membres de groupes, ils s'engagent dans l'expression communicative de soi tout en expérimentant avec la langue cible¹⁶¹ » (1991, p. 27).

La phase qui se situe *en amont* de la situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire la phase de projection de cette situation lors de la conception de tâches, a donc une importance cruciale.

1.3.2.2.5 Difficultés liées aux aspects de l'authenticité spécifiques au concept de tâche

Deux difficultés liées aux aspects de l'authenticité en rapport aux tâches peuvent être identifiées, à savoir :

- la difficile prévision des usages (futurs) de la langue cible par les apprenant·e·s – une difficulté qui est susceptible de varier, notamment selon la situation d'enseignement-apprentissage, et spécifiquement selon qu'il s'agit de l'enseignement-apprentissage de L2 ou de LS – ;
- l'interprétation variable de ce qui constitue « la réalité » des apprenant·e·s et des besoins qui en découlent.

Pour concevoir une tâche, le·la concepteur·rice doit avoir une représentation nette et fondée de ce qu'est la « vraie vie » pour les apprenant·e·s de L2/LS. Pour Biebighäuser et al. (2012) il s'agit même d'une condition préalable : il faut que « les enseignant·e·s soient conscient·e·s de ce qu'est la « vraie vie » pour un·e apprenant·e et des tâches pour lesquelles il·elle aura besoin de la langue étrangère¹⁶² » (2012, p. 20). Le but d'une analyse des besoins (cf. *supra*) est justement d'en avoir une

¹⁶¹ « Because of its psycho-social nature, we regard the classroom (...) as a genuine source of communicative activity. That means that learners in the role of creative language-users and researchers (as individuals and in small groups) pursue tasks through which they learn about themselves while attempting to understand what lies beyond them, what is strange, new, different and challenging. As individuals and members of groups, they engage in communicative self-expression while experimenting with the target language » (Legutke & Thomas, 1991, p. 27).

¹⁶² « Die Voraussetzung (...) ist, dass Lehrende sich darüber im Klaren sind, was « das richtige Leben » für einen Lernenden ist und für welche Aufgaben dieser dort die Fremdsprache benötigen wird » (Biebighäuser et al., 2012, p. 20).

représentation aussi fidèle que possible, pour que l'usage de la L2/LS « en classe » corresponde (au mieux) à ce qu'il est (sera) dans la réalité. En DDLC germanophone, la notion de « Lebensweltbezug » (« le lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s ») de la tâche (cf. *supra*, 1.3.2.2.2.) inclut la prise en compte des besoins (communicatifs) des apprenants pour lesquels la tâche est conçue ; elle gagne sa pertinence à travers l'adéquation à ces besoins¹⁶³ (Müller-Hartmann et Schocker-von Ditzfurth, 2006, p. 4, cités dans Biebighäuser et al., 2012, p. 20). Or, analyser les besoins futurs ou plus simplement être conscient·e de ce qu'est la réalité pour les apprenant·e·s présente des difficultés variables, selon le contexte d'enseignement-apprentissage et selon les objectifs.

En enseignement-apprentissage de LS, donc dans un contexte où les apprenant·e·s vivent entouré·e·s de la langue à apprendre et au milieu de sa réalité sociale, ils·elles sont susceptibles de savoir (et/ou de devoir) l'utiliser dès qu'ils·elles quittent « la classe »¹⁶⁴. L'usage-apprentissage peut donc avoir lieu de manière concomitante, aussi bien en classe qu'en dehors de la classe. Les apprenant·e·s peuvent rapporter, « en classe », les difficultés qu'ils·elles rencontrent dans les situations réelles, et y faire part de leurs interrogations, de leurs besoins et de leurs envies. Il y a là autant d'informations précieuses sur lesquelles l'enseignant·e-concepteur·rice de tâches en LS peut s'appuyer et rebondir. Les besoins des apprenant·e·s peuvent être identifiées avec une plus grande fiabilité également quand il s'agit de développer des compétences en langue seconde liées à un domaine professionnel particulier (Ohm, 2016) ou encore au domaine scolaire et/ou universitaire (les compétences requises font l'objet de la « literacy education » dans le domaine anglosaxon, Hammond, 2001, et des approches axées sur la notion de « Bildungssprache » dans le domaine germanophone, Lange & Gogolin, 2010).

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère (L2), l'usage définissant les besoins est au contraire souvent « pensé » comme se situant dans le futur – ou encore comme étant simplement possible, supposé. Car les apprenant·e·s de L2 mènent leur vie actuelle dans un environnement où la communication se fait majoritairement par le biais d'une (ou de plusieurs) autre(s) langue(s). Ils vivent dans une autre réalité sociale que celle(s) de la L2. Ils·elles peuvent par contre être impliqué·e·s dans des activités, notamment sur Internet, à l'occasion desquelles ils·elles utilisent la L2 – même si ce genre d'activité concernera sans doute plus fréquemment la L2 anglais que la L2 allemand.

¹⁶³ « (D)ie lebensweltliche Relevanz von Aufgaben (...) (definiert) sich auch wesentlich durch die Bedürfnisse einer spezifischen Lerngruppe » (Müller-Hartmann et Schocker-von Ditzfurth, 2006, p. 4, cités dans Biebighäuser et al., 2012, p. 20).

¹⁶⁴ Pour la langue seconde, Ellis (1994) met ainsi en avant le rôle institutionnel et social que joue la langue dans l'environnement social, avec la conséquence qu'elle est reconnue « comme un moyen de communication parmi les membres dont la langue maternelle est une autre langue » (« (T)he language plays an institutional and social role in the community (i.e. it functions as a recognized means of communication among members who speak some other language as their mother tongue », 1994, p. 11-12).

La difficulté d'une définition des besoins à partir d'un usage dans la vie réelle, pour la conception de tâches, se pose particulièrement dans l'enseignement-apprentissage « général » (contrairement à l'enseignement sur objectifs spécifiques, cf. *supra*). Il constitue cependant le cas le plus fréquent dans le contexte éducatif, surtout scolaire, mais également dans le domaine universitaire avec l'enseignement des LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (dorénavant LANSAD). Dans ces contextes, une analyse des besoins consiste de fait à s'efforcer de prédire dans quelles situations et pour quelles activités les apprenant·e·s auront le plus souvent et communément besoin de compétences dans la langue cible. La conception de tâches répondant aux besoins futurs des apprenant·e·s de L2 – appelées « authentiques » dans le CECRL (2001, par exemple, p. 30) –, se fait alors sur la base de probabilités. Même si au niveau politique, le Conseil de l'Europe veille à fournir des outils pour surmonter cette difficulté, grâce aux descripteurs de compétences pour chaque activité langagière pour les différents niveaux communs de référence (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), de tels éléments aident dans la conception de tâches, mais ne répondent pas à la question des besoins, en termes d'activités futures, d'un groupe d'apprenant·e·s spécifique. La conception de tâches authentiques nous semble plus aisée en contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde par rapport à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, surtout quand ce dernier poursuit des objectifs généraux. L'authenticité situationnelle (ou le « lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s ») et l'authenticité interactionnelle sont l'une et l'autre susceptibles d'être plus simples à atteindre grâce à un usage de la LS concomitant à l'enseignement-apprentissage « en classe ». Face à ces difficultés, les possibilités qu'offre Internet aux apprenant·e·s, notamment pour leur mise en contact avec des personnes extérieures à « la classe », c'est à dire la possibilité de « tâches ancrées dans la vie réelle », constitue une proposition intéressante qui sera approfondie à la fin de cette sous-partie.

Il est à noter que l'interprétation variable et en partie subjective de ce qui constitue(ra) la réalité des apprenants et des besoins qui en découlent pose la question de savoir si la sphère des études formelles fait partie de cette réalité. Dans la littérature les positions divergent quant au statut à donner aux tâches portant, en contexte institutionnel (scolaire, universitaire), sur des types de production propres à ces domaines (p.ex. la fiche de lecture, la synthèse à rédiger en L2, l'exposé, le mémoire). Nissen (2011a), par exemple, recense et analyse un corpus de tâches issues de publications en DDLC ou décrites dans des dispositifs médiatisés. Dans ce corpus, elle relève des tâches « ancrées dans le (futur) contexte réel ou habituel (des) apprenants » qu'elle qualifie de « réalistes », en citant l'exemple de la préparation d'un exposé ou de la rédaction d'un mémoire en langue cible (2011a, p. § 23). Selon sa lecture du CECRL, il s'agit bien de tâches « authentiques » dans le sens du CECRL (2003, p. 33, 2011a, p. § 38). D'autres auteurs soulignent au contraire

qu'une tâche authentique ne peut pas être une activité « qui n'a lieu sous cette forme que dans la salle de cours¹⁶⁵ » (Funk et al., 2014, p. 11).

A ce propos, il importe de revenir un instant sur le raisonnement de Breen (1985), Legutke et Thomas (1991), et Rösler (2012b, cf. *supra*). En effet, conférer une réalité propre à la situation d'enseignement-apprentissage de L2/LS ne signifie pas qu'il faille considérer les tâches « scolaires », universitaires ou académiques, comme authentiques (ce que fait, par exemple, Nissen, 2014a, p. 127). Elles le seront pour tout·e apprenant·e, élève, étudiant·e qui apprend une L2/LS dans un établissement scolaire ou universitaire. Si l'on suit le raisonnement de Funk et al. (2014), de Müller-Hartmann et Schocker-von Ditfurth (2006) et de Biebighäuser et al. (2012), la pertinence de ces types de tâches dépendra de la probabilité pour les apprenant·e·s de devoir rédiger une fiche de lecture ou un mémoire, ou encore de devoir présenter un exposé de type scolaire ou universitaire, en langue cible, en dehors de leur formation en L2/LS¹⁶⁶. C'est seulement dans ces cas qu'ils constitueront « de(s) tâches (...), qui préparent à l'usage, de la langue étudiée, dans la réalité¹⁶⁷ » (Klippel, 2016, p. 318). La probabilité que cela arrive devrait être plus élevée en contexte d'enseignement-apprentissage de LS qu'en celui de L2. A ce propos, la notion de « Lebensweltbezug » d'une tâche permet, à notre sens, de conceptualiser la différence contextuelle importante entre ces deux contextes d'apprentissage des langues, et de mesurer là où l'évocation d'un « lien à la vie réelle des apprenant·e·s » et le concept d'authenticité situationnelle peuvent prêter à plus de confusion.

Jusqu'ici nous avons abordé la spécificité du rôle que joue l'authenticité dans les situations en classe, dans les interactions qu'elles génèrent et, plus généralement vis-à-vis des tâches, en DDLC. Or, les transformations qu'entraîne le recours à Internet en enseignement-apprentissage des langues donnent à la fois un nouvel essor et de nouvelles orientations par rapport à l'authenticité, en DDLC. Dans « un monde envahi par la technologie et des rapports sociaux transformés par son utilisation », l'argument est avancé en DDLC que « la dichotomie entre la classe et le dehors » a tout bonnement perdu de sa pertinence (Mangenot & Penilla, 2009, p. 83). En simplifiant, on pourrait dire qu'en théorie, la sphère de la classe ne se distingue plus de la sphère qui lui est extérieure à partir du moment où elle contient une connexion Internet.

¹⁶⁵ « Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen « Sitz im Leben » haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden (...) » (Funk et al., 2014, p. 11).

¹⁶⁶ C'est dans ce sens que nous comprenons le lien entre « tâches » et « besoins des apprenants » établi par le CECRL : « Ces tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Les termes équivalents à ceux en français, désignant la tâche dans l'acception du CECRL, dans les versions allemandes et anglaises, sont respectivement « 'real-life', 'target' or 'rehearsal' tasks » et « realitätsbezogene 'Ziel-' oder 'Probeaufgaben' ».

¹⁶⁷ « Die Forderung nach Authentizität entspringt der Annahme, dass v.a. die Begegnung mit der Realität lernwirksam ist, sei es die Auseinandersetzung mit « echter Sprache » aus den bestehenden Korpora, sei es das Betrachten von Filmen oder Bildern aus der fremdsprachlichen Welt, oder das Bearbeiten von lebensnahen Aufgaben, die auf die Verwendung der gelernten Sprache in der Realität vorbereiten » (Klippel, 2016, p. 318).

Concernant plus précisément l'authenticité, Internet modifie non seulement la perspective de l'authenticité liée aux objets (aux textes, aux images, aux documents audiovisuels, à la musique etc. ; cf. *supra*, 1.3.2, figure 3) du fait de conditions d'accès, d'utilisation et de partage extrêmement facilitées, mais également les perspectives de l'authenticité liée aux situations et aux sujets. Elles se trouvent profondément modifiées par Internet, notamment par les moyens de communication qu'il offre (cf. la discussion à propos de l'« ouverture » rendue possible grâce à Internet, dans Caws et al., 2021, p. 119-121).

De plus, de nouveaux questionnements pédagogiques et éducatifs émergent face à la réalité de ce monde profondément bouleversé et désigné précédemment par l'expression de « condition numérique » (cf. *supra*, 1.2.3.3.). Car il s'agit dorénavant pour tout homme et toute femme d'agir (ou d'apprendre à agir) en tant que citoyen responsable sur le web – donc d'être ou de devenir un·e « citoyen·ne numérique » (Caws et al, 2021, p. 58).

1.3.2.2.6 Le cas des tâches « ancrées dans la vie réelle » grâce à Internet

La notion de tâches « ancrées dans la vie réelle » est issue de l'approche socio-interactionnelle développée en DDLC au cours de la dernière décennie (Caws et al., 2021; Ollivier, 2010, 2012; Ollivier & Projet e-lang, 2018; Ollivier & Puren, 2013), en lien à la littératie numérique. Face à une multitude d'acceptions dans la littérature de cette littératie, Caws et al. (2021) retiennent l'acception de Ferrari (2012) de la « digital competence ». Ainsi, par littératie, ils·elles entendent

« (...) l'ensemble des connaissances, des aptitudes, des attitudes, des stratégies, des valeurs et de la vigilance qui sont nécessaires lors de l'utilisation des TIC et des médias numériques pour effectuer des tâches, résoudre des problèmes, communiquer, gérer l'information, collaborer, créer et partager du contenu et développer des connaissances de manière efficace, efficiente, appropriée, critique, créative, autonome, flexible, éthique et réfléchie pour le travail, les loisirs, la participation, l'apprentissage, la socialisation, la consommation et l'*empowerment*¹⁶⁸ » (Ferrari, 2012, p. 30, cité dans Caws et al., 2021, p. 40).

En tant qu'élargissement et approfondissement de la perspective actionnelle du CECRL et des approches par les tâches (cf. chapitre 2), l'approche socio-interactionnelle cherche à mettre à profit, pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS, les possibilités qu'offre Internet tout en répondant aux défis de la « condition numérique ». Les tâches « ancrées dans la vie réelle » sont placées au cœur des propositions de cette approche. Elles poursuivent simultanément deux buts : l'enseignement-apprentissage des langues et le développement de la littéracie numérique. Ces tâches permettent précisément une ouverture du cadre socio-interactionnel de « la classe ». Car les

¹⁶⁸ « Digital competence is the set of knowledge, skills, attitudes, strategies, values and awareness that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socializing, consuming & empowerment » (Ferrari, 2012, p. 30, cité dans Caws et al., 2021, p. 40).

interactions qu'elles impliquent dépassent, grâce au web, la communication au sein du groupe-classe : les apprenant·e·s ont l'occasion de communiquer « pour de vrai » avec des locuteur·rice·s qui n'appartiennent pas au groupe-classe. Les tâches « ancrées dans la vie réelle » sont donc susceptibles de permettre une véritable authenticité interactionnelle¹⁶⁹. Les concepteur·rice·s de l'approche socio-interactionnelle portent un regard critique sur les tâches visant une authenticité interactionnelle et situationnelle qui s'appuient sur l'usage de la L2/LS par les participant·e·s en les faisant interagir entre eux·elles. Dans la perspective socio-interactionnelle, ce type de tâche n'est pas (encore) tout à fait ancré dans le monde réel et ne porte que sur « un reflet – si fidèle soit-il – de ce qui se fait dans le monde réel » (Ollivier & Projet e-lang, 2018, p. 38).

A côté de leur ancrage « dans la vie réelle », ces tâches s'appuient aussi sur la sphère pédagogique. De sorte que l'approche socio-interactionnelle cherche à bénéficier des deux sphères à la fois, en donnant aux tâches un « double ancrage » (Ollivier & Projet e-lang, 2018, p. 37). Ce double ancrage a pour effet, selon les défenseur·e·s de l'approche, « de redonner à la situation d'enseignement-apprentissage son authenticité propre » qui se décline de la manière suivante :

« Lorsqu'un apprenant est impliqué dans une tâche de la vie réelle, il agit et/ou interagit langagièrement en langue cible sur le web. Dans l'espace éducatif, il se concentre sur l'apprentissage. Ses échanges langagiers – en langue cible ou langue de scolarisation – portent, eux, sur l'apprentissage et la réalisation de la tâche. L'enseignant peut, lui, se concentrer sur sa fonction d'expert-accompagnateur » (Ollivier & Projet e-lang, 2018, p. 37).

Ainsi, les tâches « ancrées dans la vie réelle » contribuent à ce que l'apprenant·e de L2/LS soit un·e usager·ère actif·ve du web, tout en lui permettant à devenir un·e citoyen·ne numérique, « c'est-à-dire à renforcer les valeurs, les attributs et les attitudes liés à une utilisation critique et éthique des technologies » (Caws et al., 2021, p. 58).

Cette approche et le type de tâche qu'elle prône permettent, par rapport à la VEL et plus précisément par rapport aux plateformes vidéo, d'intégrer des usages dont nous avons recensés quelques exemples, plus haut (cf. *supra*, 1.2.5., encadré 2). Mis·e·s dans le rôle d'usager·ère·s actif·ve·s du web, dans le sens de l'approche socio-interactionnelles, les apprenant·e·s pourraient entrer en contact avec des youtubeur·euse·s qui publient dans la langue cible, ou encore chercher à interagir avec les internautes qui commentent des VEL, sur une chaîne *YouTube*. Les apprenant·e·s de L2/LS pourraient également être dans le rôle d'usager·ère·s actif·ve·s du web en créant des VEL eux·elles-mêmes.

¹⁶⁹ Seules des interactions qui s'établiraient en dehors du groupe-classe, peuvent être authentiques, selon cette approche. Cette position est justifiée par les résultats de la recherche francophone sur l'acquisition du langage dans la perspective interactionniste (cf. *supra*, 1.3.2.1.1.) et sur ses constats quant aux pratiques d'enseignement existantes et les interactions auxquelles ces pratiques aboutissent. Ainsi, on conclut a contrario que des échanges centrés sur le sens et ayant « une valeur communicative « réelle » » (Cicurel 1985, Caws et al., 2021, p. 116) ne peuvent exister en situation d'enseignement-apprentissage de L2/LS.

Nous allons approfondir le concept de tâche « ancrée dans la vie réelle » à partir d'un exemple concret (Jeanneau, 2023). Dans cet exemple proposé par l'équipe de chercheur·euse·s à l'origine de l'approche sur le site web « compagnon » *Lingu@num*¹⁷⁰, les apprenant·e·s sont conduit·e·s à créer et à publier effectivement des VEL. Il s'agit, en classe, de créer par groupes une vidéo¹⁷¹ explicative (cf. *supra*, 1.2.2.2.) en langue cible sur le mode d'emploi d'un jeu de société ou de plateau que les apprenant·e·s choisiront. Le jeu peut appartenir aux traditions culturelles des apprenant·e·s ou non. Ensuite, les vidéos créées sont publiées sur une plateforme (par exemple *YouTube* ou *TikTok*) ou sur un site de réseautage. Une fois en ligne, ces vidéos peuvent donner lieu à des interactions écrites avec d'autres internautes dans le champ commentaire, si cette fonctionnalité est activée. L'usage de la langue cible est alors considéré comme réellement authentique parce qu'il est engagé avec des personnes au-delà de l'institution éducative, « hors des murs ». Une condition pour que ces échanges « pour de vrai » sur le web soient authentiques est qu'ils se déroulent hors du contrôle de l'enseignant·e¹⁷².

A partir de cet exemple se manifeste la place relativement importante donnée, dans cette approche, aux objectifs liés à la littéracie et à la citoyenneté numériques. Au cours de la réalisation de la vidéo explicative, les apprenant·e·s seront amené·e·s à réaliser différentes actions impliquant entre autres leurs savoir-faire technologiques, mais aussi leurs savoirs et savoir-faire d'acteur·rice·s éthiques et responsables sur le web, et d'usager·ère·s préoccupé·e·s par la sécurité de leurs données. L'exemple fait apparaître aussi la nature transversale des compétences visées qui dépassent largement l'enseignement-apprentissage de L2/LS.

Pouvoir s'adresser à un public réel, et ne pas être limité à « écrire et parler uniquement ou principalement pour le processus d'apprentissage » (Rösler, 2012b, p. 105), est une occasion potentiellement riche pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS. Mais plusieurs questions entrent alors en ligne de compte. Certaines sont plus sociétales que proprement didactiques, et

¹⁷⁰ Son adresse est <https://www.linguanum.eu>. Ce site constitue à la fois une vitrine et une « boîte à outils » pour l'approche socio-interactionnelle, destiné aux personnes susceptibles de la mettre en place : il s'adresse aux enseignant·e·s et formateur·rice·s d'enseignant·e·s de langues et aux étudiant·e·s en langues dans l'enseignement supérieur. Il contient notamment des fiches pédagogiques avec des exemples de tâches pour l'anglais, le français et l'allemand.

¹⁷¹ Il s'agit donc d'une utilisation de la technologie vidéo où l'apprentissage est non pas soutenu par le visionnage et – le cas échéant – par l'authentification de VEL existantes, mais du cas d'une utilisation productive par les apprenant·e·s. L'intérêt d'un usage productif des technologies vidéo pour l'apprentissage des langues en contexte d'enseignement-apprentissage formel a été perçu très tôt (Compte, 1993; Ehnert, 2001; Lancien, 1986; Lonergan, 1987; Raabe, 2007; Willis, 1983b ; cf. *supra*, 1.1.1).

Pour Ehnert, la création, grâce à une caméra vidéo, de vidéos par les apprenants (« (...) mit der Videokamera für Lehr- und Lernzwecke selbst hergestellte Kurzfilme » (2001, p. 1094) constitue même le « cas idéal » d'utilisation de la vidéo (*ibid.*, p. 1095).

¹⁷² En effet, dans cette approche l'enseignant·e ne doit pas s'impliquer dans la communication des apprenant·e·s sur le web. Ceci est la conséquence tirée de recherches antérieures, notamment celles de Jeanneau et Ollivier (2009, 2011, cf. Caws 2021, p. 116). Les résultats de ces études ont montré que lorsque l'enseignant·e a un regard sur les échanges en ligne, les apprenant·e·s ont « tendance à régler leurs pratiques langagières sur les attentes supposées de l'enseignante, qui ne participait pas aux échanges mais procédait à une évaluation en fin d'expérience, plutôt que de tenir compte du cadre socio-interactionnel qui les unissait avec leurs partenaires » (*ibid.*).

s'imposent au premier plan, à savoir les questions relatives à ce qui est acceptable d'être rendu public au plus grand nombre, et à ce qui est considéré comme personnel, non publiable et relevant de la sphère privée – questions qui évoluent au niveau sociétal avec les concepts de privacité et de publicité (Rösler, 2012b, p. 103). Les attitudes sur le web qui consistent à partager avec le monde entier ce qui est personnel voire intime, sont courantes, entre autres, au sein des VEL horizontales – et ce sans qu'il ne semble y avoir de limite.

Dans une tâche « ancrée dans la vie réelle » poursuivant explicitement l'objectif de contribuer à ce que les apprenants deviennent des usagers critiques du web, l'ultime décision de publier ou non une information personnelle, aussi minime soit-elle, sur le web doit appartenir exclusivement à l'apprenant·e lui·elle-même. C'est lui·elle qui doit pouvoir gérer (en tant que citoyen·ne numérique), ce qui peut sortir de sa sphère privée, et entrer dans la sphère publique (tout comme il·elle doit pouvoir décider également de ce qui peut se partager dans la sphère semi-publique de la classe ; cf. *supra*, la notion d'« authenticité sélective »). Caws et al. soulignent par conséquent que « l'enseignant propose et l'apprenant dispose » (2021, p. 138-139) : à savoir qu'une tâche « ancrée dans la vie réelle » ne peut finalement être imposée. L'enseignant·e doit donc pouvoir proposer une tâche alternative impliquant un degré de publicité adapté. Pour Caws et al., il s'agit d'une « solution de transition » (2021, p. 139) en attendant que les apprenant·e·s adhèrent aux conditions des tâches « ancrées dans la vie réelle ». Conformément au principe de garantir une possibilité de choix, les propositions des tâches « ancrées dans la vie réelle » sur *Lingu@num* présentent des variantes qui permettent de mettre en œuvre des tâches semblables mais sans mobilisation d'interactions sociales hors la classe¹⁷³.

Les apprenant·e·s peuvent, dû à leur compétence langagière et communicative partielle, intervenir maladroitement sur le web ou enfreindre les codes culturels sans le savoir. Ils·elles courent ainsi le risque d'être exposé·e·s à des comportements de sanction sociale (dans les réponses d'internautes à leurs interventions). Ceci est assumé dans la mesure où la dimension socio-interactionnelle des tâches « ancrées dans la vie réelle » se détourne explicitement d'une logique où l'agir des apprenant·e·s en contexte de formation prépare « à la vie réelle et demande donc une part de simulation » (Caws et al., 2021, p. 110). On se détourne ainsi d'une vision de « la classe » pour laquelle Rösler a établi le terme de « espace protégé didactique » (« didaktischer Schutzraum », 2007,

¹⁷³ Pour l'exemple que nous avons choisi, la consigne de la tâche « créer une vidéo sur un jeu de société » est modifiée. La consigne de la première variante change quant aux destinataires de la VEL produite (celle-ci n'est plus mise en ligne mais s'adresse au groupe classe) ce qui mène à la précision des caractéristiques du jeu de société à choisir (il faut tenir compte de la plus ou moins bonne connaissance du jeu par les autres). Aussi, les VEL serviront à « un catalogue de vidéos présentant des activités possibles pour occuper vos vacances ou votre temps libre » (Jeanneau, 2023). La deuxième variante de la tâche « créer une vidéo sur un jeu de société » insère la tâche dans un contexte fictif. Les apprenant·e·s sont amené·e·s à imaginer un jumelage avec « une classe à l'étranger ». Les modifications concernent le groupe auquel s'adresse la vidéo et son degré de réalité ; la tâche inclut également une perspective interculturelle (qui n'était qu'optionnelle dans la version « ancrée dans la vie réelle ») : le but de la vidéo explicative est de faire connaître les jeux typiques de la culture (ces cultures) propre(s) aux apprenant·e·s.

p. 76), c'est-à-dire une sorte de « terrain-test » pour l'usage de la langue cible, où les apprenant·e·s peuvent expérimenter (cf. *supra*, Legutke et Thomas, 1991, p. 27) sans que leurs essais et leur démarche à tâtons entraînent des sanctions sociales réelles.

Pour ce qui est des interactions en classe, consacrées dans l'approche socio-interactionnelle à l'apprentissage et non pas à la communication, le niveau de compétence des apprenant·e·s est susceptible d'influencer la langue choisie en groupe pour mener les négociations nécessaires à la réalisation de la tâche. Dans le cas d'un niveau de compétence ne permettant pas, par exemple, de négocier avec les membres du groupe le degré de publicité de la VEL, et si ce type d'échanges est défini comme objectif d'apprentissage langagier en L2/LS, il sera sans doute nécessaire de prévoir un temps préalable et des activités spécifiques à la découverte, au recensement et à l'appropriation des moyens langagiers nécessaires. Quand la L2 est alors utilisée par les apprenant·e·s lors de la réalisation de la tâche, la question qui se pose est de savoir si les interactions échapperont bien à l'artificialité liée à la situation d'enseignement-apprentissage (cf. *supra*, Legutke 2006, p. 1).

Par contre, la discordance entre le lieu – ou cadre – (institutionnel) et l'objectif d'apprentissage, qu'Edmondson et House qualifient de « paradoxe de l'enseignement des langues » (2006, cf. *supra*, 1.3.2.2.1.) semble résolue dans cette approche, puisque la communication en langue cible a potentiellement lieu hors de la sphère institutionnelle, sur le web. Il s'agit là à notre sens d'une différence capitale avec les deux aspects en lien à l'authenticité traités plus haut : l'approche socio-interactionnelle se place en rupture avec le principe consistant à chercher à communiquer de la manière la plus authentique possible, en L2/LS, en classe.

La question de la manière dont les deux sphères et les activités correspondantes sont intégrées se pose concrètement. Car la communication « hors des murs » et l'apprentissage « en classe », s'inscrivent tous deux, bon gré mal gré, dans un contexte de formation institutionnelle. Même si les enseignant·e·s n'interviennent pas dans la communication en ligne, et même si les activités des apprenant·e·s en ligne ne sont pas évaluées, il ne semble pas aller de soi qu'ils·elles vivront les échanges avec des internautes hors du groupe classe sur le web comme tout à fait indépendants du contexte institutionnel. Il se peut qu'ils·elles les perçoivent également comme une « illusion de la réalité » qu'il s'agira (ou non) de maintenir (cf. *supra*, Widdowson, 1990) (cf. *supra*, 1.3.2.1.1.). A la suite de la production de VEL dans le cadre d'une tâche « ancrée dans la vie réelle » (cf. l'exemple indiqué plus haut), si les apprenant·e·s publient leurs vidéos en accès libre sur le web en activant la possibilité de laisser des commentaires, les chances de recevoir des messages-commentaires par des internautes hors du groupe-classe semblent minimes. Nous avons vu précédemment, pour l'exemple des contenus sur *YouTube* (cf. 1.2.3.2.), que la majorité des VEL qui y sont postées n'atteint pas son public. La possibilité que des interactions authentiques aient lieu sur la plateforme vidéo où les productions des apprenant·e·s sont publiées semblent donc réduites. En outre, la nature des interactions communicatives sur les sites, plateformes et applications du web 2.0 semblent souvent, comme le souligne Viebrock (2012) « peu contraignantes et n'exigent pas des

participant·e·s qu'ils·elles assument activement la responsabilité des actes de communication¹⁷⁴ » (Viebrock, 2012, cf. Reinfried & Volkman, 2012, p. 30).

La dernière facette de l'authenticité qui fait partie du pôle des sujets dans le modèle de Blell et Kupetz (2010), l'« authentication », sera abordée dans la sous-partie suivante. Elle s'inscrit dans une perspective liée à l'expérience personnelle des participant·e·s dans une situation d'enseignement-apprentissage.

1.3.2.3 L'authenticité comme processus : « l'authentication »

La notion d'authentication en DDLC met en relief que l'authenticité n'est à comprendre ni comme une propriété des objets ni comme une propriété des situations (des tâches, des tâches « ancrées dans la vie réelle », des lieux), mais comme un processus de validation d'un individu et comme le résultat de ce processus (van Lier 1996, p. 127). Nous introduisons ce terme en référence au terme anglais d'« authentication » (Breen, 1985; van Lier, 1996; Widdowson, 1978, 1990, 1994), commun en DDLC anglophone. L'anglicisme nous semble être plus adapté, car le terme « authentification » qui équivaldrait en français pourrait faire passer à côté du sens particulier que lui donnent les chercheur·euse·s anglophones et germanophones¹⁷⁵. En effet, le substantif « authentification » compris comme « action d'authentifier », c'est-à-dire d'attribuer à quelque chose (ou à quelqu'un) la qualité de réel et/ou de véritable (dans le sens d'authentique, « dont l'autorité, la réalité, la vérité ne peut être contesté », Le Robert, 2022), conviendrait, mais risque de ne pas être compris dans le sens particulier, subjectif, négocié et circonstanciel, que nous lui donnons à la suite des chercheur·euse·s en DDLC – contrairement au verbe « authentifier » dont la signification est plus large. « Authentication » apporte la nuance dans l'action d'authentifier que nous voulons souligner. A l'instar du point de vue de van Lier (1996, cf. *supra*, 1.3.2.1.4), la notion d'authentication met en relief que ce sont les individus qui authentifient (ou non) les éléments appartenant à la situation d'enseignement-apprentissage, dont sont parties prenantes les objets utilisés et les tâches réalisées – que ce soit « en classe » ou sur Internet.

¹⁷⁴ « [Laut] Viebrock erscheint es fraglich, ob und inwiefern die Verwendung des *World Wide Web* tatsächlich wirkliche Interaktionen und kommunikative Abläufe initiiert. Denn Web 2.0-Kommunikationsstrukturen erscheinen oft unverbindlich und fordern von den Teilnehmern/innen keine aktive Übernahme von Verantwortung für kommunikative Handlungen ein » (Viebrock, 2012, cf. Reinfried & Volkman, 2012, p. 30).

¹⁷⁵ Le terme utilisé en allemand en DDLC est « Authentisierung » (Blell & Kupetz, 2011; Chudak & Nardi, 2016; Pettersson, 2016).

« Les individus impliqués dans le dispositif, chacun pour soi et en négociation les uns avec les autres, authentifient le dispositif et les actions qui s’y déroulent (...).

En bref, l’authenticité est le résultat d’actes d’authentification, par les apprenant·e·s et leur enseignant·e, des processus au cours desquels ils·elles apprennent et de la langue qu’ils·elles utilisent. L’enseignant·e peut jouer un rôle déterminant dans la stimulation de l’authenticité, bien que cela puisse être beaucoup plus facile à réaliser dans certains dispositifs et pour certains apprenant·e·s que dans / pour d’autres¹⁷⁶ » (van Lier, 1996, p. 128).

Les développements qui suivent s’attachent aux actions et attitudes relevant de l’authentification, dans la littérature, qu’elles soient clairement identifiées comme telles par les chercheur·euse·s ou implicites dans différentes contributions en DDL. Ils aborderont successivement l’authentification des textes (entendus au sens large et incluant donc les VEL) et l’authentification des tâches (cf. *infra*). Dans le modèle de Blell et Kupetz (2011, cf. *supra*, figure 3, 1.3.2.), l’authentification concerne en premier lieu le pôle des sujets, mais ces auteur·e·s le relient simultanément aux deux autres pôles : l’authenticité des objets ainsi que celle des situations, l’une et l’autre comprises comme le résultat du processus d’authentification conduit par les sujets.

1.3.2.3.1 L’authentification des textes

Comme vu précédemment, le concept d’authenticité a d’abord été introduit en DDL en rapport aux textes écrits ou oraux utilisés comme matériel d’apprentissage (cf. 1.3.1.1.). L’adoption de la perspective des apprenant·e·s qui est au fondement même de cette notion d’authentification, est prise en compte, dès lors, par Widdowson (1978), à propos des textes écrits, donnés à lire. Pour son acception de l’authentification, van Lier (1996) se réfère d’ailleurs à la distinction de Widdowson entre « genuineness » et « authenticity ». « Genuineness » désigne chez Widdowson la qualité intrinsèque des textes qui constituent « des exemples réels [en gras dans l’original] d’emploi de la langue » (1981, p. 93, « a piece of genuine discourse, an actual instance of use », 1978, p. 80). Ce terme (dans la traduction française il est question de « réalité », 1981, p. 93) signifie donc pour Widdowson « une qualité absolue » (1981, p. 93). Alors que l’agir auquel incite le texte ou le document, autrement dit sa visée communicative « dans la réalité », relève de ce qu’il appelle « authenticity » (Widdowson, 1990, p. 46-47, cité dans van Lier, 1996, p. 127). Si cet agir – l’utilisation du texte ou encore la « réaction » au texte – n’est pas cohérent avec son utilisation dans son contexte socio-culturel d’origine, cet agir est à qualifier, selon Widdowson, de non-authentique (1981, p. 93).

Le texte intégré dans la situation d’enseignement-apprentissage peut donc être « réel » (« genuine »), mais – selon l’interprétation que fait van Lier des propos de Widdowson –, c’est seulement auprès

¹⁷⁶ « (T)he people in the setting, each and every one individually for himself or herself, as well as in negotiation with one another, authenticate the setting and the actions in it. (...).

To sum up, authenticity is the result of acts of authentication, by students and their teacher, of the learning process and the language used in it. The teacher may be instrumental in promoting authenticity, although this may be a lot easier to achieve in some settings, and students, than in others » (van Lier, 1996, p. 128).

de ses utilisateur·rice·s (les apprenant·e·s et l'enseignant·e) qu'il pourra être validé comme authentique, autrement dit *authentifié*, quand ils·elles réussiront à agir avec lui de manière « appropriée ».

Dans cette vue des choses, l'agir auquel incite la consigne qui accompagne le texte est donc central. Widdowson (1979) tout comme van Lier (1996) soulignent que les consignes portant sur les éléments formels du texte, par exemple conjuguer tous les verbes ou trouver trois synonymes pour chaque nom commun qui figure dans le texte (van Lier 1996, p. 126) sont facilement identifiables comme non-authentiques. En revanche, créer les conditions favorables à l'authentification, c'est-à-dire « créer des moments authentiques d'utilisation de la langue » à partir de textes (ou d'autres documents) amenés dans la situation, « semble une tout autre affaire » (van Lier 1996, p. 126). Au lieu d'inviter à « apprendre quelque chose sur la langue » dans le texte, il s'agit d'induire des attitudes où les textes serviraient notamment à « apprendre quelque chose d'intéressant et d'important sur le monde » (Widdowson, 1981, p. 93). Autrement dit, il s'agit d'induire une attitude dans l'utilisation de textes en L2 comparable à celle qu'auraient les apprenant·e·s face à des textes et des documents dans leur L1.

« Pour qu'un apprenant puisse acquérir des compétences communicatives, il faut en fin de compte l'amener à traiter les passages de lecture comme un discours, à avoir envers eux la même attitude que celle qu'il aurait envers un discours écrit dans sa propre langue¹⁷⁷ » (Widdowson, 1978, p. 80).

Si cela réussit, alors ces textes ou documents en L2 sont authentifiés, dans le sens de Widdowson et de van Lier, par les participant·e·s à la situation. Paradoxalement, chercher à induire une telle attitude, qui permette l'authentification, nécessite le recours, du côté de l'enseignant·e, à des artifices, car un·e apprenant·e ne considérera pas d'emblée un texte en L2 comme une source « naturelle » pour apprendre quelque chose sur le monde (ce qui constitue un frein à l'authentification par l'apprenant·e de ce type de texte ou de document).

En DDLC anglophone et germanophone, les processus de validation propres à chaque individu confronté à des textes et à des documents, que van Lier conceptualise en tant qu'authentications, sont désignés par un certain nombre de termes et d'expressions. Outre le renvoi à des termes comme « utilisation » ou « réaction appropriée au texte », Widdowson aborde également l'authentification en tant que sentiment qu'a l'apprenant·e d'être impliqué·e dans le texte (« to feel engaged by the text », 1978, p. 80). Tout en adoptant une conception extensive du « texte » (réalisés à l'écrit, à l'oral ou encore de manière multimodale, et en comprenant des images également comme texte, par exemple Chudak & Nardi, 2016), les travaux plus récents en DDLC désignent l'authentification (des textes) comme suit :

¹⁷⁷ « If a learner is to acquire communicative abilities, he must ultimately be induced to treat reading passages as discourse, to adopt the same attitude to them as he would to written discourse in his own language » (Widdowson, 1978, p. 80).

- un processus individuel de **réception** de textes (« authenticity of text reception », Will & Pinner, 2022, p. 2) ;
- un processus de **réception** des textes (ou « documents ») si central qu'il relativise l'importance de la distinction entre les textes fabriqués (non-authentiques) et ceux qui ne le sont pas¹⁷⁸ (Louveau & Mangenot, 2006, p. 46) ;
- **P'interaction** de l'apprenant·e avec le texte et ses interactions avec les autres participant·e·s dans la situation ; au cours des deux interactions a lieu la **négociation** des significations attribuées au texte (Chudak & Nardi, 2016, p. 50; Pettersson, 2016, p. 220) ;
- « un processus de **construction de sens** » (« ein Sinngebungsprozess », Petterson, 2016, p. 127) ;
- « **P'interprétation** » établie par l'apprenant·e des « données d'entrée » dans les textes authentiques (qui ne constituent pas une série d'informations distinctes, mais un ensemble dont le sens est à (re)construire) (Breen, 1985, p. 61 ; cf. *supra*, 1.3.2.).

Deux facteurs, selon Widdowson (1990), limitent l'authentification des objets « réels » (*genuine*) par les apprenant·e·s. Le premier résulte de la compétence partielle dans l'usage de la langue qui caractérise par définition ceux·celles qui sont en train de l'apprendre (1990, p. 44). Le second résulte de l'ancrage des significations des objets « réels » dans une réalité socio-culturelle qui n'est pas celle des apprenant·e·s (1978, p. 80). Les textes « réels » sont créés pour des destinataires appartenant à un contexte socio-culturel donné et inséré dans une réalité socio-culturelle que les apprenant·e·s de langues découvrent encore. En ce sens, l'authentification pour Widdowson (*ibid.*) n'est pas « transférable » du contexte (socio-culturel) original vers « la classe ». La mise en relief de ces limites conduit Widdowson à considérer qu'en enseignement-apprentissage des langues, « authenticity » (qui correspond chez lui comme nous l'avons montré, à l'authentification) constituerait dans une certaine mesure une illusion :

« L'authentification de la langue en classe est forcément, dans une certaine mesure, une illusion. En effet, elle ne dépend pas de la source d'où est tirée la langue en tant qu'objet, mais de la manière dont les apprenants s'en emparent¹⁷⁹ » (Widdowson, 1990, p. 44-45).

A ce propos, on peut noter que les compétences partielles des apprenant·e·s constituent une justification, aux yeux de nombreux enseignant·e·s et d'apprenant·e·s, pour reporter l'utilisation

¹⁷⁸ Contrairement aux autres chercheur·euse·s dans la liste, Louveau et al. ne font pas expressément référence à l'authentification (2006).

¹⁷⁹ « Authenticity of language in the classroom is bound to be, to some extent, an illusion. This is because it does not depend on the source from which the language as an object is drawn but on the learners' engagement with it. In actual language use (...) meanings are achieved by human agency and are negotiable: they are not contained in text. To the extent that language learners, by definition, are deficient in competence they cannot authenticate the language they deal with in the manner of the native speaker. The language presented to them may be a genuine record of native speaker behaviour, genuine, that is to say, as textual data, but to the extent that it does not engage native speaker response it cannot be realized as authentic discourse » (Widdowson, 1990, p. 44-45).

de textes « réels » (« authentiques » dans le sens *genuine* donc issus d'une réalité socio-culturelle existante) à un moment où la langue aurait été apprise « parfaitement » (cf. Riley, 1985, cité dans Little, 1997, p. 227). L'inadéquation entre les exigences de ces textes et les compétences des apprenant·e·s est avancée également par des chercheur·euse·s en DDLC en tant que facteur limitant l'utilisation de ce type de documents en général (par exemple, Long, 2015, p. 251) et des documents audiovisuels en particulier (Duda et al., 2009, p. 376; Ehnert, 2001, p. 1095; Travis, 1947, p. 148).

Cependant, l'apport important de la notion d'authentification nous semble être qu'elle met en relief le rôle central de ce que les apprenant·e·s sont amené·e·s à faire avec un texte (au sens large). Cette centralité – en occurrence de la tâche – relativise le rôle du niveau de compétence des apprenants. La tâche pédagogique, en particulier, intervient pour adapter les activités requises par la tâche, en recherchant la meilleure adéquation possible avec les compétences susceptibles d'être acquises par les apprenant·e·s. Ainsi, la notion d'authentification souligne la corrélation entre texte et tâche, dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le chapitre 2 développera cette corrélation entre tâche et texte et reviendra sur d'autres obstacles à l'authentification.

1.3.2.3.2 L'authentification des tâches et des tâches ancrées dans la vie réelle

Les processus de validation des tâches, accomplis par les apprenant·e·s (y compris pour celles qui se réalisent sur Internet), sont fréquemment désignés en DDLC par d'autres termes qu'authentification. Nous avons vu que, pour l'authentification des objets, les chercheur·euse·s choisissent des expressions et font appel à des notions comme le sentiment d'être impliqué dans – ou concerné par – ces objets, la négociation de leurs significations (en interagissant avec eux et avec les autres participant·e·s), ou plus généralement par un processus de construction de sens. Les termes et notions invoqués, pour ce qui constitue selon nous l'authentification des tâches, ont en commun d'insister sur l'importance de la reconnaissance – ou de la perception – de la validité des éléments constitutifs de la situation (la tâche, les actions, le lieu) pour l'apprentissage de la L2/LS. Or, les chercheur·euse·s auxquels nous allons nous référer ci-dessous décrivent ce processus de validation dans la perspective des apprenant·e·s, uniquement (cf. *infra*). Certain·e·s établissent en outre un lien entre cette authentification, et la motivation et l'engagement des apprenant·e·s (Nissen, 2014a ; Guichon 2012). Les termes et notions invoqués sont :

- la **perception** qu'a l'apprenant·e
 - des objectifs de la tâche,
 - des ressources et des processus communicatifs proposés pour la réaliser (dans un but d'apprendre la L2/LS),
 - ainsi que leur proximité perçue avec l'univers (réel ou imaginaire) dans lequel s'insère la tâche,

constitue la « plausibilité de la tâche » (Mangenot et Penilla, 2009, p. 38) ;

- la **signification** qu'attribue l'apprenant·e à la tâche, entendue comme la reconnaissance de son **utilité** (« future visible ») et la perception de ses **apports** (concernant l'apprentissage de la L2/LS), fondent sa motivation (Nissen 2014a, p. 127) ;
- l'« **enjeu** de la tâche », c'est-à-dire ce qui fait que les apprenant·e·s s'y impliquent cognitivement et personnellement, suscite leur engagement et leur motivation pour la mener à bien (Guichon, 2012, p. 123-124) ;
- l'**implication** consciente des apprenant·e·s dans la réalisation de la tâche en s'appuyant sur leurs compétences (Chudak & Nardi, 2016, p. 50) ;
- l'**adhésion** de l'apprenant·e à la tâche « ancrée dans la vie réelle » et à son « **enjeu réel** » (Ollivier et al. 2018, p. 41), est la condition pour que la communication « pour de vrai » ait effectivement lieu sur le web, et que les productions qui y sont postées soient réalisées en prenant au sérieux les enjeux de la citoyenneté numérique (Caws et al. 2021, p. 139).

L'enjeu de la tâche tel que Guichon (2012) l'avance, n'est pas sans rappeler le « lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s » (« Lebensweltbezug », cf. *supra*), que l'on peut considérer comme des portes ouvertes à l'authentification de la tâche par les apprenant·e·s. C'est lors de l'exécution d'une tâche ayant un lien avec leur univers qu'elle deviendra authentique pour eux·elles, à travers la communication en L2/LS de « leurs propres significations, contenus ou sentiments » (cf. *supra*, Müller-Hartmann & Schocker, 2016, p. 326). L'exigence selon laquelle les tâches doivent répondre à un besoin (futur) réel remplit par ailleurs la même fonction de « porte ouverte » vers l'authentification, qu'a identifié Nissen (2014a).

Dans l'approche socio-interactionnelle, l'enjeu est appelé « réel » justement dans le sens où les apprenant·e·s doivent assumer la communication en ligne avec des partenaires qui ne font pas partie du contexte d'enseignement-apprentissage. Cependant, c'est bien l'apprenant·e qui authentifiera, ou non, ces activités sur le web, en y agissant en tant que sujet – donc de manière authentique dans le sens de l'approche socio-interactionnelle. Il·elle pourra tout à fait orienter les actions qu'il y entreprend vers ce qu'il·elle pense satisfera son enseignant·e (« for the benefit of the teacher », Sockett & Toffoli, 2012, p. 149, cité dans Caws et al. 2021, p. 130), notamment dans le cas où il·elle perçoit l'activité en ligne comme faisant partie de la sphère pédagogique (cf. plus haut, la question de l'intégration des deux sphères). Dans ce cas, l'activité de l'apprenant·e en ligne est soumise aux mêmes conditions que dans la sphère pédagogique, quand l'apprenant·e est invité·e à un usage le plus authentique possible de la L2/LS, avec les autres participant·e·s : l'apprenant·e contribuera – ou non – en instaurant et en maintenant « l'illusion de la réalité » (Widdowson, 1990). Peut-on « faire voir » l'utilité d'une tâche à l'apprenant·e, et donc susciter son adhésion à celle-ci ? Autrement dit, peut-on favoriser l'authentification de la tâche ? Pour Nissen (2014a) et Coste (2009),

lorsque l'apprenant·e connaît le résultat visé par la tâche dès le début, et lorsque les étapes dans la démarche par tâches sont conçues de manière à ce qu'elles mènent toutes vers ce résultat (ou « produit »), cela permet de « donne(r) une signification aux actions accomplies » (Nissen 2014a, p. 127). La tâche est alors susceptible de faire sens à ses yeux, et d'être donc authentifiée par lui·elle. Or, comme le souligne Coste (2009), le soin apporté à la conception des étapes au sein de la tâche et à leur présentation initiale ne saurait garantir à lui seul que l'apprenant·e attribuera du sens à la tâche. Tout en se laissant prendre « au jeu » des « tâches complexes (...) et « réalistes » (...) », l'apprenant·e peut « fort bien ne pas concevoir la signification de la tâche finalisée qui lui est proposée et/ou estimer qu'elle ne lui apporte rien de neuf ou de plus dans son parcours et son progrès » (2009, p. 18).

Les didacticien·ne·s dont nous avons interprété les positions en les reliant à la notion d'authentification, se sont focalisé·e·s sur la validation des situations par les apprenant·e·s. Or, une certaine importance nous semble devoir être attachée au fait que l'enseignant·e lui·elle aussi, doit authentifier la situation d'apprentissage. Pour van Lier, ce sont bien tou·te·s les participant·e·s à la situation qui l'authentifient (1996, p. 128). Dans la mesure où l'authentification est le résultat, pour van Lier, d'un processus d'engagement de l'individu, la « lutte » pour l'authentification « représente pour le métier d'enseignant·e de langues un défi qui est au cœur de la profession¹⁸⁰ » (1996, p. 145) et ce d'autant plus que van Lier suppose que l'enseignant·e joue un rôle déterminant dans la stimulation d'actes d'authentification (*ibid.*, p. 128).

Enseignant·e et apprenant·e·s ne sont pas toujours d'accord sur ce qu'il est utile de faire en enseignement-apprentissage de L2/LS pour que ce dernier ait du sens. Ces divergences dépendent de la vision qu'ont les uns et les autres de ce qu'est une langue (l'objet de l'apprentissage) et comment on l'apprend (les démarches qui favorisent son apprentissage). Les cas où l'enseignant·e reconnaît la validité des éléments de la situation (la tâche, les actions, le lieu) pour l'apprentissage de la langue, alors que les apprenant·e·s ne reconnaissent pas leur validité, et vice versa, sont sans doute fréquents. Pour van Lier, il y aurait là l'occasion de négociations, portant notamment sur les tâches (cf. *supra*, la nécessaire négociation du degré de publicité des résultats visés dans les tâches « ancrées dans la vie réelle »).

1.3.2.4 Synthèse

Le présent sous-chapitre sur l'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères conclut par l'attention particulière qu'il convient de porter sur sa relation avec le sujet et sur son caractère subjectif. Blell et Kupetz (2010) complètent leur modélisation en mettant en avant l'importance du

¹⁸⁰ « Given that many constraints operate in the pedagogical environment, authentication (...) constitutes a struggle which is at the heart of the profession of language teaching » (1996, p. 145).

caractère authentique de l'apprentissage, en y incluant l'apprentissage des langues, même si l'authenticité de l'apprentissage se manifeste à des degrés différents et même si elle se construit toujours lors d'un processus d'authentification¹⁸¹ (par les participant·e·s) (2010, p. 112). En effet, si les apprenant·e·s sont et doivent être considéré·e·s comme des acteurs et actrices qui co-construisent notamment le discours de classe, leur rôle « actif » ne doit pas se réduire à répondre aux questions de l'enseignant·e. Un des défis qui se présentent est alors celui d'arriver à orienter les interactions en enseignement-apprentissage de L2/LS de façon à ce qu'elles correspondent au mieux au fonctionnement de l'interaction sociale (van Lier, 1996).

Dans la sous-partie suivante, après avoir abordé le distanciel, les formations hybrides en langues et le lien particulier entre la vidéo en ligne et la classe inversée, nous reviendrons sur les enjeux liés à l'authenticité, pour les relier aux deux dimensions de la stratégie d'enseignement et de conception, à savoir la dimension holistique et la dimension analytique.

Par l'étude de la tâche, dans le chapitre suivant, nous nous poserons ensuite la question de savoir comment une VEL authentique – appartenant au pôle des objets – peut être intégrée, à travers une tâche, dans la situation en enseignement-apprentissage des langues de façon à favoriser son authentification par les sujets apprenants. Et ce qui peut leur permettre de tirer parti des contenus de la VEL lors de la construction du « discours de classe », plus précisément au cours de la réalisation de la tâche en question. Le rôle des tâches pédagogiques, qui seront distinguées des tâches cibles, sera alors mis en exergue. En effet, comme le concluent Blell et Kupetz (2010), il s'agit, afin de favoriser l'authenticité de l'apprentissage, de « concevoir des contenus et des tâches réalistes, en rapport avec la vie » (« realistische, lebensbezogene Inhalte und Aufgabenstellungen (...) gestalten », Blell & Kupetz 2010, p. 112).

1.4 VEL et distanciel

Le terme de « à distance » qui est à l'origine de celui de « distanciel », est utilisé dans le domaine éducatif dans un sens opposé à « en présence ». Ce couple de termes est entré dans le vocabulaire courant lors de la crise sanitaire, avec le « passage à distance » qui a bouleversé l'enseignement et l'apprentissage et mis en exergue nombre de défis. Ce que l'on désigne alors, avec les termes de distance et de présence, ce sont des situations d'enseignement-apprentissage, l'une en face à face, l'autre (les autres) qui se déroule(nt) « hors des murs », dans des configurations diverses : en ligne – seul ou en interaction (synchrone ou asynchrone) –, hors ligne (seul ou en groupe). Les concepts auxquels les deux situations font appel sont les contraires absence/présence et distance/proximité,

¹⁸¹ « Lernen, das heißt auch Fremdsprachenlernen ist authentisch, auch wenn in einem Lernkontext Grade von Echtheit/Authentizität auszumachen sind beziehungsweise Prozesse der Authentisierung konstruiert werden » (Blell & Kupetz, 2010, p. 112).

les quatre termes étant effectivement entremêlés dans leurs significations dans un contexte éducatif. L'opposition présence/distance est reconnue par l'usage, tant dans la vie quotidienne que dans les publications spécialisées en matière d'éducation, d'ingénierie et de didactique.

Différents types de distances ont été identifiés en sciences de l'éducation et en ingénierie de formation : distances « spatiale, temporelle, technologique, sociale, culturelle, économique ou pédagogique » (Fenoglio, 2023, p. 1). Nous nous intéresserons aux distances spatiale et temporelle qui affectent la distance pédagogique. La « théorie de la distance transactionnelle » (cf. *infra*) qui a acquis et exerce une forte influence dans le domaine de la formation à distance, trouve son origine dans l'identification et la description de « l'enseignement et l'apprentissage qui n'avait pas lieu dans les salles de classe mais dans d'autres endroits » (Moore, 1993 ; ici : 2015, p. 1) ; elle concerne donc en premier lieu les situations « hors les murs ». Nous reviendrons sur cette théorie ultérieurement, dans cette même sous-partie, en approfondissant ses implications.

La vidéo – et plus généralement tous les médias audiovisuels – a été utilisée très tôt pour l'enseignement-apprentissage en dehors des situations de face à face et sans co-présence spatiale des participant·e·s. Elle figure également parmi les médias de prédilection dans les offres d'autoformation en langues, à commencer par les cours télévisés produits lors de la période qui a mené aux travaux de G. Jacquinet (Eichheim, 2001, cf. *supra*, 1.3.1.1.), puis dans les Centres de Ressources en Langues (désignés dorénavant par le sigle CdRL ; Pothier, 2004). La vidéo y est présente « le plus souvent sous forme de méthodes produites par les éditeurs » (Compte, 2003b, p. 105) mais aussi sous forme de dispositifs développés par des chercheur·euse·s appartenant à l'équipe enseignante rattachée aux centres respectifs (cf. *infra*). Les CdRL ont également très tôt intégré les médias numériques (cf. Würffel, 2016b, p. 388).

Pour ce qui est des formations en ligne¹⁸² « entièrement dispensées à distance », ou « formations (ouvertes et) à distance » (dorénavant F(O)AD), les médias jouent naturellement un rôle plus important que dans les formations en face à face ou « en présentiel » (Platten, 2010, p. 1194). L'évolution dans le temps menant des formations par correspondance jusqu'à la F(O)AD est généralement ponctuée par des étapes (Grosbois, 2012, p. 77) liées à des inventions techniques ou simplement à l'évolution des médias (Taylor, 2001). Lors de cette évolution, la vidéo a été utilisée à distance dès l'apparition des cassettes vidéo et des vidéodisques (cf. le modèle « multimédia » chez Taylor, 2001). Si l'évolution technologique a d'abord été motrice pour le développement de nouveaux dispositifs et de nouveaux types de scénarisation dans les F(O)AD, les changements amenés par le web 2.0 ont entraîné une inversion des influences – allant maintenant du domaine pédagogique vers le domaine technologique – entraînant un effet de dynamisation. Sous cette

¹⁸² La formation en ligne est définie comme une « formation se déroulant partiellement (on parle alors de formation hybride (...)) ou complètement à distance en s'appuyant sur les réseaux (Internet ou Intranet) » et est considérée comme synonyme de *e-learning*, par Mangenot (2011b, p. 7).

impulsion, des applications pour la création de vidéos se sont développées en grand nombre, plus particulièrement pour la création de vidéos éducatives et pédagogiques (« Lern- und Lehrvideos », Ebner & Schön, 2017, n.p.) pour lesquelles le terme de « capsules pédagogiques » est alors apparu – notamment dans le contexte des MOOCs mais aussi dans celui de la « classe inversée » (cf. *supra*, 1.2.2.2. ; *infra*, 1.4.3.).

La recherche s'intéressant à l'apprentissage des langues impliquant la vidéo (cf. la revue de la littérature anglophone établie par Vanderplank, 2010) a été particulièrement active en lien avec les CdRL. Un certain nombre de dispositifs (les « méthodes multimédia » ou encore les « méthodes vidéo¹⁸³ ») ainsi que de nombreuses publications et travaux de recherche (par exemple, Pasquier, 2000; Poussard, 2000) en témoignent. La recherche de Guichon (2004, 2006), s'intéresse notamment au processus d'une « conception multimédia » – celle du dispositif « *Virtual Cabinet* » réalisé au CdRL de l'université Lyon 2 – et aux conditions nécessaires pour que les Technologies de l'Information et de la Communication (dorénavant TIC) puissent constituer une valeur ajoutée pour l'enseignement-apprentissage des langues. Dans ces dispositifs, la vidéo est systématiquement mise au service du développement des habilités et des stratégies en lien avec la compréhension de l'oral (cf. *infra*, 2.3.1.) ; cet axe de recherche est également retenu par de nombreux travaux de recherche entrepris dans ce contexte (Poussard, 2000 ; cf. aussi les publications dédiées à « *News Bastard* », « *Vifax* », « *Virtual Cabinet* »). Certaines de ces publications abordent par ailleurs les tâches pédagogiques qui font partie intégrante des dispositifs – en utilisant les termes de « micro-tâche » (Guichon 2006, 2012) ou de « tâches » selon une définition préalable à l'apparition du CECRL, et incluant également les exercices (Poussard, 2000 ; cf. *infra*, 2.4.1.).

A propos de la notion de « distance » la nécessité d'une « présence (pédagogique) à distance » est souvent soulignée en vue du maintien de la relation pédagogique, dans une situation où les apprenant·e·s et l'enseignant·e ne sont pas co-présent·e·s (par exemple, Jézégou, 2010, § 37). Cette nécessité est pour Peraya (2017, § 21) l'« héritière », du point de vue communicationnel, de la « théorie de la distance transactionnelle » de Moore (2007, 2015 ; cf. *supra*).

En effet, selon Moore, la « distance transactionnelle » n'est pas une conséquence systématique de la « distance » (du fait que « les enseignants et les apprenants (...) sont dans des environnement (sic) distincts spatialement » (Moore, 2015, p. 3), mais plutôt le résultat – variable – des interprétations faites et des choix pédagogiques arrêtés par rapport aux trois dimensions déterminantes pour une formation ayant lieu à distance. Ces trois dimensions sont : la structure

¹⁸³ Voici quelques exemples de ces « méthodes » :

- « *News Bastards* », conçu par plusieurs chercheur·euse·s au C.R.A.P.E.L. et au SCELV (Service Commun d'Enseignement des Langues Vivantes – le service des langues pour non-spécialistes) de l'université de Nancy 2 (Billaud Viallon, 2000, p. 108-109; Pasquier, 2000, p. 105; Poussard, 2000) ;
- « *Vifax* », initié au CdRL de Bordeaux 2 (Billaud Viallon, 2000, p. 244-250; Gerbault, 2000; L. Graham, 1995; Lopez, 1999; Perrin, 1991; Perrin & Graham, 1997) ;
- « *Virtual Cabinet* » (Guichon, 2004, 2006), adapté pour l'apprentissage d'autres L2, dont l'allemand (Verch, 2008).

(plus ou moins fermée / ouverte), le dialogue (de fréquence et de qualité variables) et l'autonomie (une plus ou moins grande nécessité pour les apprenant·e·s de prendre en main les activités d'apprentissage eux·elles-mêmes). Le niveau de « présence à distance » varie, selon les dispositifs, car il découle des choix faits sur ces trois dimensions, selon la théorie de la distance transactionnelle (cf. aussi *infra*, la notion de « présence enseignante »).

La VEL, en tant que média pédagogique à distance, permet de nouvelles formes de « présence à distance », comme en témoigne la recherche d'Adams et al. (2014). À partir du vécu de dix apprenant·e·s inscrit·e·s dans différents xMOOCs, ces chercheur·euse·s ont étudié, entre autres, la relation qu'ils·elles développent avec les enseignant·e·s impliqué·e·s. Adams et al. constatent une « présence écranique » (cf. Péraya 2017, §21) due au fait que dans les vidéos accompagnant les tâches hebdomadaires les professeur·e·s étaient filmé·e·s pour l'exposé des contenus et l'explication des concepts. Cette présence écranique entraîne, chez certains·e·s apprenant·e·s, un sentiment de proximité avec les enseignant·e·s, leur donne l'impression d'être personnellement encadré·e·s, tout en étant bien conscient·e du nombre très élevé d'inscrit·e·s dans les xMOOCs en question (cf. Péraya, 2017, § 20-21).

1.4.1 La notion de distanciel

Dans son emploi courant et habituel, on qualifie de « distanciel » ce « qui a lieu sans présence physique des personnes concernées » (Le Robert, 2023). Par distanciel on distingue donc des événements qui s'adressent à des personnes « concernées », c'est à dire rassemblées à un moment – d'une manière ou d'une autre –, à un endroit ou en co-présence. Le terme nous semble surtout caractériser la situation de non-co-présence spatiale, en rapport et par rapport à ce qui se déroule au cours d'une co-présence spatiale – en un même lieu – entre des participant·e·s, comme, par exemple, des réunions d'entreprise, se déroulant à distance, mais étant reliées à des entrevues antérieures et/ou postérieures entre les participant·e·s et/ou collaborateur·trice·s dans les locaux de l'entreprise ou dans d'autres endroits. Autrement dit, la notion de « distanciel » tel que nous la comprenons, sous-entend l'existence d'un « présentiel » auquel il est complémentaire et avec lequel il interagit. Appliqué au domaine éducatif et de formation, la notion de « distanciel », selon nous, sous-entend donc l'association de moments en co-présence des participant·e·s (apprenant·e·s et enseignant·e·s), avec d'autres moments en « distanciel ». La notion sous-entend également une mise en relation des activités qui ont lieu respectivement aux deux moments, assurée majoritairement par un·e enseignant·e ou un·e concepteur·trice de la (du dispositif de) formation, dans le but de développer les savoirs et savoir-faire des apprenant·e·s. Compris ainsi, le « distanciel » en enseignement-apprentissage des langues inclut aussi les devoirs à la maison (cf. 1.4.1.1.). Pour les Formations Hybrides (en Langues) (dorénavant FH(L)), et la « classe inversée » en tant que forme

particulière de FH(L), les deux modes – distanciel et présentiel – sont constitutifs. Les deux sous-parties suivantes (respectivement 1.4.2. et 1.4.3.) seront consacrées à l'une et à l'autre.

L'intégration des devoirs à la maison dans nos considérations peut surprendre. Mais établir un lien au niveau didactique entre des dispositifs relativement récents, qui alternent « distanciel » et « présentiel », et la pratique tout à fait habituelle et traditionnelle des devoirs « à la maison » qui s'interposent entre les cours organisés de manière classique, en face à face, comme le fait McCarthy (2016, p. 1), est pertinent bien que, selon Würffel, ce lien soit trop rarement établi (2018, p. 16). De plus, l'enseignement-apprentissage dit en « classe inversée » s'appuie sur une certaine représentation du rapport entre les devoirs à la maison et les cours en face à face ; c'est pourquoi nous consacrons la sous-partie qui suit à cette pratique courante des devoirs « à la maison » en enseignement-apprentissage des langues.

1.4.1.1 Les devoirs à la maison – un « distanciel » traditionnel

Dans l'enseignement secondaire, le « travail hors la classe » que l'on associe aux « devoirs à la maison » correspond « à des tâches orales ou écrites données par les enseignants à leurs élèves et effectuées hors de leur regard et de leur soutien direct, que ce soit dans l'école (...), ou hors de l'école (...) » (Giraud, 2010, p. § 1). Il fait partie du « travail personnel » de l'élève (Thibert, 2016) dans l'enseignement secondaire, mais il se prolonge – sous des formes variées – dans le domaine post-secondaire et universitaire.

Pour la didactique de l'allemand L2/LS, Würffel (2018) dresse un état des lieux de la recherche en s'appuyant sur une définition issue d'une revue de la littérature en pédagogie et didactique générale¹⁸⁴ (Standop, 2013). Elle s'intéresse pour cette discipline aux enjeux des devoirs à la maison, tels qu'ils sont discutés en didactique. A propos, notamment, de la manière dont la qualité de ces activités d'apprentissage peut être assurée ou améliorée, elle souligne, à partir de recherches antérieures, l'importance de leur intégration dans l'enseignement-apprentissage en présentiel (« Verzahnung zwischen Präsenzunterricht und Hausaufgaben », Würffel, 2018, p. 9) détectée par la recherche. Selon Würffel, le type d'articulation auquel les devoirs à la maison donnent couramment lieu se limite à une simple vérification des activités réalisées « hors la classe »,

¹⁸⁴ « (Les devoirs à la maison) peuvent être décrits (...) comme des activités d'apprentissage des apprenant·e·s qui sont induites par les tâches en classe et sont définies par l'enseignant·e (ils contiennent donc des éléments d'hétérodétermination et de régulation externe de l'action). Ils sont effectués en dehors du temps de classe proprement dit, en tant que prolongement de l'enseignement-apprentissage, et représentent un élément essentiel et auto-organisé du processus d'apprentissage, dans lequel seuls la spécification des tâches et leur contrôle sont soumis à l'aide de l'enseignant·e » (« (Hausaufgaben) lassen sich (...) als Lerntätigkeiten von Lernenden bezeichnen, die durch Aufgaben im Unterricht veranlasst sind und durch die Lehrkraft gestellt werden (sie enthalten also Elemente der Fremdbestimmung und der externen Handlungsregulation). Sie werden außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit als Fortsetzung des Unterrichts bearbeitet und stellen ein wesentliches, selbstorganisiertes Element des Lernprozesses dar, bei dem nur die Aufgabenstellung und die Kontrolle der Hilfe des Lehrenden unterliegen », Standop 2013, p. 18, citée dans Würffel, 2018, p. 5).

autrement dit à une forme non-intégrée de ces « devoirs ». En conséquence, ils ne présentent « généralement aucun intérêt pour le déroulement immédiat de la séance d'enseignement-apprentissage » (*ibid.*, p. 9). Or, la recherche montre que l'intégration tant de ce qui se passe en face à face avec ce que les apprenant·e·s ont à réaliser par eux·elles-mêmes, en dehors du face à face, que surtout de l'inverse, a une incidence sur la perception de l'utilité de la réalisation de ces activités aux yeux des apprenant·e·s (Würffel, *ibid.*, p. 9). Ainsi, Pauels (2007) souligne que « les devoirs à la maison [doivent] découler de la séance d'enseignement-apprentissage et doivent être orientés vers elle (...)»¹⁸⁵ » (2007, p. 319).

Les devoirs à la maison peuvent préparer une séance d'enseignement-apprentissage postérieure comme ils peuvent assurer le suivi d'une séance précédente, quant aux objets d'apprentissage (« Unterrichtsgegenstände », Würffel, 2018, p. 7). On distingue donc entre une perspective « en amont » et une perspective « en aval » de la séance (« vorbereitend » / « nachbereitend » ; Würffel, 2018, p. 7). Celle d'« en aval » est la plus couramment retenue : les activités consistent alors en des exercices complémentaires pour consolider ou compléter les connaissances, en des tâches supplémentaires pour différencier, ou encore des tâches pour lesquelles le temps a manqué (cf. Aßbeck, 1993 ; cité dans Würffel, 2018, p. 7 ; cf. aussi *supra*, la définition générale de Standop, 2013). Les exercices complémentaires correspondent, selon une vision répandue des devoirs à la maison, à un entraînement par une mise en pratique de « la leçon » « vue » lors de la séance d'enseignement-apprentissage précédente (cf. Rayou, 2017, n.p.). Cette vision, mais dans un rapport précisément « inversé » (cf. *infra*, 1.4.3.), constitue un des fondements de l'organisation de séances d'enseignement-apprentissage en « classe inversée ».

Compte tenu des modifications profondes amenées par le numérique, Würffel (2018) invite à repenser les devoirs à la maison et de considérer toutes les nouvelles possibilités en termes d'actions et d'activités – qu'offre le numérique. Parmi ces nouvelles possibilités elle énumère le recours plus fréquent aux tâches collaboratives (2018, p. 12), l'encouragement de l'exposition à l'oralité (*ibid.*, p. 13 ; cf. *infra*, 2.3.1.1.) et l'exploration de nouveaux lieux d'apprentissage (Würffel, 2018, p. 14). Le qualificatif « à la maison » en devient alors caduc – il l'est déjà en quelque sorte, dans la mesure où les activités d'apprentissage que constituent les « devoirs à la maison » peuvent être réalisées dans n'importe quel lieu.

Par rapport à la pratique des devoirs « à la maison » dans une perspective « en amont », Würffel suggère – et invite à une réflexion à son propos -, une démarche par des tâches qui préparent une suite en présentiel, de sorte que le distanciel et ce qui s'y fait deviennent un prérequis pour le présentiel. Les deux s'en trouvent donc davantage articulés, le distanciel en tant que prérequis du

¹⁸⁵ « Hausaufgaben [sollen] aus dem Unterricht erwachsen und auf ihn ausgerichtet sein (...) » (Pauels, 2007, p. 319). Voir aussi Häussermann et Piepho (1996) : « Oft werden Hausaufgaben nur deshalb nicht gemacht, weil sie von der Lehrerin oder dem Lehrer nicht planvoll, listig und genau genug vorbereitet wurden. Sie erhalten Gewicht, wenn der Unterricht zwingend auf die Hausaufgabe zuführt (...) » (Häussermann & Piepho, 1996, p. 210).

présentiel, y est profondément intégré. De plus, la prédominance du présentiel en est relativisée, et en conséquence l'importance attribuée au distanciel accrue. Il s'agirait alors d'un fonctionnement en « classe inversée » ; le statut du travail personnel, en distanciel, ne serait ainsi plus celui qu'elle décrit pour les devoirs à la maison :

« Souvent, pour ne pas mettre trop de pression sur les apprenant·e·s ou pour permettre à ceux·celles qui n'ont pas pu (ou voulu) faire les devoirs, de comprendre quand même de quoi il s'agit pour pouvoir participer [à la séance], les nouvelles connaissances sont réintroduites lors de la séance elle-même ou, par exemple, le travail de recherche à effectuer à la maison est conçu de manière à ce l'acquisition des connaissances par tous soit possible même si elle n'a été traitée que par quelques-uns ou si leurs résultats ont été présentés¹⁸⁶ » (Würffel, 2018, p. 17).

Le travail à faire en distanciel prend donc une nouvelle importance dans le sens où cette organisation devrait permettre aux apprenant·e·s de faire l'expérience d'un présentiel qui « se passe de manière moins satisfaisante pour eux·elles-mêmes (ou pour les autres) » si le travail en distanciel n'est pas préalablement fait (« dass der Unterricht unbefriedigender für sie (oder auch für andere) abläuft », Würffel, 2018, p. 9). Ceci met en relief la dépendance réciproque (des apprenant·e·s entre eux·elles tout comme entre l'enseignant·e et les apprenant·e·s) telle qu'elle existe toujours en enseignement-apprentissage, mais qui nous semble considérablement accrue dans la forme organisationnelle en question.

1.4.1.2 « Distance / absence » de l'enseignant·e ... et néanmoins sa présence

Plusieurs notions ou concepts sur lesquels s'appuie la DDLC mettent en avant que même pour un·e apprenant·e engagé·e dans des actions d'apprentissage sans face à face avec un·e enseignant·e (ou « hors les murs »), une présence enseignante entre en ligne de compte. La première notion indiquant cette présence que nous aborderons ici est celle de « l'enseignant·e implicite » de Rösler ; elle est issue de la recherche sur l'auto-apprentissage en L2/LS en appui sur les médias numériques (Rösler, 2007, 2018). Elle s'instaure par le biais du matériel avec lequel l'apprenant·e travaille. Cette notion apparaît dans les travaux de Rösler par exemple en lien aux feedbacks intégrés dans les exercices autocorrectifs en ligne, où l'enseignant·e implicite remplit une fonction indirecte de conseiller·ère d'apprentissage (« eine Art (Lern)beratung », Rösler, 2007, p. 9), ou encore en lien à la forte hétérorégulation de l'activité des apprenant·e·s dans certains matériaux numériques traduisant un·e « enseignant·e implicite souvent très rigide » (« de(r) meist sehr rigide(...) implizite(...) Lehrer im Material », Rösler, 2018, p. 17).

¹⁸⁶ « Häufig wird, um den Druck auf die Lernenden nicht zu hoch werden zu lassen oder um denen, die die Hausaufgaben nicht machen konnten (oder wollten), trotzdem eine verstehende Teilnahme zu ermöglichen, in der Sitzung selbst das neue Wissen noch einmal eingeführt oder zum Beispiel die Rechercheaufgabe für Zuhause so angelegt, dass es zum Wissenserwerb aller auch reicht, wenn sie nur von einigen bearbeitet worden ist bzw. deren Ergebnisse dargestellt worden sind » (Würffel, 2018, p. 17).

La notion d'« enseignant·e implicite », en dépit du flou de sa définition qu'il faut bien reconnaître, attire l'attention sur le fait que la conception du matériel d'apprentissage trahit certains présupposés liés à la perspective enseignante et constitue en quelque sorte une version externalisée, médiatisée, des interventions de son/ses concepteur·rice·s. L'influence du matériel d'enseignement et d'apprentissage est également soulignée par Wright (2005) – bien qu'il le fasse à propos des situations en face à face en classe de langue et en recourant à une autre notion. Ce chercheur attribue au matériel l'émergence d'une « troisième voix dans la vie de classe » (« a third voice in classroom life », Wright, 2005, p. 448), notamment due à ce qu'il appelle des « scripts méthodologiques » que ce matériel déclenche et qui sont susceptibles d'influencer non seulement les interactions qui seront réalisées, mais aussi l'utilisation de l'espace et la répartition dans le temps des activités entreprises par les participant·e·s à l'enseignement-apprentissage.

Le deuxième concept est celui d'une « présence enseignante », issu de la recherche sur des formations à la fois à distance et hybride, dans une perspective transdisciplinaire. Cette notion s'inscrit dans un cadre plus large qui modélise l'apprentissage à l'aide du numérique en tant qu'« investigation collective » (« community of inquiry », Garrison & Vaughan, 2008) ou résolution de problème collaborative (cf. Nissen, 2019a, p. 236) et vise à favoriser un « engagement épistémique », c'est-à-dire un « engagement de l'apprenant·e à développer activement ses connaissances au sein du groupe » (« “epistemic-engagement”, i.e. learner commitment to active group knowledge building », Shea & Bidjerano, 2010, p. 1722). La « présence enseignante » fait partie des trois présences à stimuler et à nourrir pour favoriser la construction des connaissances au cours de ces investigations collectives ; les deux autres « présences » sont la présence sociale, un espace organisé en ligne où règne le soutien mutuel et collégial (« a supportive collegial online setting », Shea & Bidjerano, 2010, p. 1722) et la présence cognitive qui concerne le résultat, en termes d'apprentissage, des processus cycliques des investigations au sein de la communauté (*ibid.*). Dans son cadre initial d'« investigation collective », la notion de présence enseignante s'exprime par « l'orchestration des actions pédagogiquement adaptées aux environnements en ligne » (« instructional orchestration appropriate to the online environments », Shea & Bidjerano, 2010, p. 1722). Müller-Hartmann et Schocker- von Ditfurth (2008) appliquent cette notion au cas particulier de l'enseignement-apprentissage des langues par les tâches quand il s'appuie sur le numérique. Les deux chercheur·euse·s (ré)interprètent en « tâches » (2008, p. 34) le mot anglais d'« instructional » qui nous avons choisi de traduire par ailleurs par le groupe nominal d'« actions pédagogiques ». Ces auteurs, en se plaçant dans une approche méthodologique spécifique de la DDLC (cf. *infra*, 2.1), soulignent que la présence enseignante, la conception, la facilitation et la direction de l'apprentissage basé sur les tâches sont directement liées. Le constat suivant est fait pour les dispositifs hybrides (cf. *infra*, 1.4.2.) :

« Dans les dispositifs d'apprentissage hybrides, la présence enseignante comprend la conception, la facilitation et la direction des tâches dans l'environnement numérique, ainsi que dans la salle de classe¹⁸⁷ » (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2008, p. 34).

Les concepts et notions abordés ici sont issus à la fois de l'enseignement-apprentissage à distance (pour la notion d'enseignant·e implicite en DDLC ; le concept transdisciplinaire de présence enseignante) et de l'enseignement-apprentissage en langues en face à face (pour la notion de la troisième voix au sein du matériel d'apprentissage). Tous les trois se réfèrent à la fonction structurante de l'enseignant·e qui se trouve matérialisée, c'est-à-dire transférée et déléguée (par l'enseignant·e-concepteur·trice) au matériel d'apprentissage (cf. Eckerth, 2003b, p. 67). En effet, ce « transfert », indispensable à distance et qui fait l'objet de recherches en ingénierie pédagogique, à travers la notion de « médiatisation » (Peraya, 2008, 2010), peut tout aussi bien avoir lieu en enseignement-apprentissage en face à face, lorsque sont proposées des tâches (pédagogiques) conçues pour un travail individuel, à deux ou en groupe. La « mise au travail » par (la consigne de) la tâche (cf. *supra*, 1.3.2.2.4.) nécessite que toutes les conditions soient réunies pour que les apprenant·e·s puissent réaliser ce « travail » *sans* l'enseignant·e. Paradoxalement, le contrôle de l'activité passe donc à l'apprenant·e ; pour Peris (2009), il s'agit là d'une des conséquences de l'apprentissage par tâches selon le CECRL (2009, p. 113).

Une part significative de la fonction structurante de l'enseignant·e découle de ses choix méthodologiques – se traduisant par conséquent par la présence de ces choix dans le matériel d'apprentissage conçu et/ou sélectionné (cf. *supra*, Wright, 2005) –, et ce qui concerne aussi bien les activités d'apprentissage proposées que le choix des médias avec lesquels les apprenant·e·s sont censé·e·s travailler. Les chapitres 2 et 3 (cf. *infra*, 2.4. et 3.4.) développeront plus amplement l'approche par les tâches et notamment la question de la facilitation de l'accomplissement des tâches, que Müller-Hartmann et Schocker-von Ditfurth (2008) mettent en avant, à côté de leur conception, comme un facteur de « présence enseignante » (cf. *supra*, Garrison & Vaughan, 2008; Shea & Bidjerano, 2010) dans le contexte des dispositifs hybrides. Cette question nous semble concerner particulièrement les tâches pédagogiques (cf. aussi la notion de micro-tâche en DDLC francophone). Elle a son importance dans les FHL, mais aussi dans les enseignements-apprentissages en face à face, lors des phases de travail individuel, à deux, ou en groupe, ainsi que pour les « devoirs à la maison ». C'est du moins ce que nous allons tenter de montrer dans la présente sous-partie.

¹⁸⁷ « In blended learning environments, teaching presence comprises the design, facilitation and direction of tasks in the CMC [computer mediated communication environment, as well as in the classroom. » (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2008, p. 34).

1.4.2 Les formations hybrides en langues (FHL)

Les formations (ou dispositifs) hybrides (Charlier et al., 2006) constituent selon Mangenot un exemple réussi d'intégration des TIC (2017, p. 24-25). Que leur succès soit tel qu'elles « envahissent tout le monde » (Nissen, 2023) semble donc logique ; on y a en effet de plus en plus fréquemment recours pour enseigner et apprendre, y compris les langues, particulièrement dans le domaine universitaire. Elles sont également l'objet d'études et de recherches de plus en plus nombreuses (Nissen, 2017a). L'aspect « hybride » de ces formations s'ancre dans la combinaison de ce qui est compris, au sein des recherches qui s'y intéressent, comme la combinaison de deux modes d'apprentissage et d'enseignement : le présentiel et le distanciel. Ces deux modes sont « définitoires » pour les FHL (Nissen, 2019a, p. 36) et se distinguent à partir d'un seul critère : « celui de la « coprésence physique », en présentiel, *vs* la non-coprésence de l'enseignant et éventuellement des autres apprenants, en distanciel » (*ibid.* p. 36-37). L'association entre distanciel et présentiel réalisée dans les FHL cherche à la fois à exploiter les avantages des conditions d'enseignement-apprentissage de ces deux modes, et à compenser leurs inconvénients (Platten, 2010, p. 1197). A partir de l'analyse de dispositifs existants – essentiellement en langues –, tels qu'ils sont décrits et étudiés dans la littérature, et sur la base des travaux déjà menés en vue d'une caractérisation de ce type de formations, Nissen définit la FHL comme suit :

« La FHL articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active » (Nissen, 2019a, p. 35).

La FHL se distingue donc de l'appellation *blended learning*, qui inclut, elle, d'autres « associations » sans se limiter à la conjugaison distanciel/présentiel. Par exemple, les différents « scénarios d'apprentissage » hybrides en langues, indiqués chez Littlejohn et Pegler (2007) et repris par Brash et Pfeil (2017), portent non seulement sur l'association de phases d'enseignement-apprentissage en présentiel avec des phases dans un espace numérique en ligne, mais aussi sur des associations entre des activités d'apprentissage synchrones et asynchrones, entre différents médias, et entre différentes formes sociales de travail (Brash & Pfeil, 2017, p. 91). Cette acception souple du *blend* dans le *blended learning* est considérée comme trop extensible (Nissen, 2019a, p. 31) et se distingue donc de celle de l'hybride. Or, les FHL sont loin d'être mises en œuvre de manière homogène ; elles se distinguent, au contraire, par une grande variété des dispositifs. Nissen (2019a, p. 28) relie cette variété des FHL à la variabilité de la distance transactionnelle identifiée par Moore (1993, 2015) comme résultant de la manière dont les trois dimensions déterminantes et interdépendantes des formations à distance – la structure, le dialogue et l'autonomie (cf. *supra*) – sont traitées, et de la forme concrète qu'elles prennent. Cette variabilité de la distance transactionnelle explique

également la flexibilité qui caractérise aussi bien les formations à distance (cf. Moore, 2015, p. 3) que les FHL et plus généralement l'utilisation des TIC en enseignement-apprentissage des langues (cf. Nissen, 2019a, p. 99).

Outre la limitation de ce qu'est une FHL à l'association (articulée, cf. *infra*) entre distanciel et présentiel, Nissen souligne la centralité de l'interaction (entre quelques-un·e·s ou tou·te·s les participant·e·s, ou encore avec des personnes extérieures à la formation) qui doit s'établir dans les deux modes. Ces interactions sont déterminées, pour la FHL, par le « scénario de communication » préalablement fixé. Plus précisément, ce scénario de communication

« planifie des interactions avec des pairs du même cours, avec des personnes extérieures au cours et/ou avec l'enseignant aussi bien en distanciel qu'en présentiel. Ces interactions incluent (ou peuvent éventuellement se réduire à) un accompagnement par l'enseignant. *A minima*, le scénario de communication dessine pour les apprenants la possibilité de faire appel à une personne dédiée (l'enseignant, un pair, etc.) en cas de difficulté » (Nissen, 2020, § 10).

Autrement dit, il « indique aux apprenants les possibilités et les obligations qu'ils ont en termes d'interaction, en présentiel et distanciel » (Nissen, 2017a). Le scénario de communication doit leur permettre de « savoir avec qui ils vont interagir, avec quel but, dans quel rôle, et quand » (Nissen, 2017a). Dans cette acception des FHL, et sa forte dimension ingénierique (cf. Nissen, 2014a, p. 13-15), le scénario de communication et l'articulation des deux modes constituent les deux éléments essentiels d'une FHL.

Pour ce qui est des paramètres d'articulation entre présentiel et distanciel que les recherches de Nissen lui ont permis d'identifier, le scénario de communication en constitue le premier. Les trois autres sont :

- La cohérence d'ensemble et les activités pédagogiques proposées
Ce paramètre « s'intéresse à un fil rouge qui sous-tend l'ensemble de la formation » (Nissen, 2020, §14). La didacticienne détermine, sous l'appellation d'« unité d'ensemble » deux facteurs d'unité ou de cohérence :
 - « la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues qui se situe au fondement de la formation » (2019a, p. 81), par exemple : la perspective actionnelle et l'enseignement-apprentissage par les tâches (cf. 2014a, p. 108-115) ou l'approche communicative (*ibid.*, p. 117-118), et
 - « une compétence ou un aspect langagier particulier correspondant à un objectif majeur de la FHL (tels que la compréhension de l'oral, la progression grammaticale ou l'autonomie d'apprentissage) » (2019a, p. 81).
- L'évaluation
Pour être perçue comme « facteur d'une articulation réussie », l'évaluation porte sur « ce qui a été traité » dans chacun des deux modes (Nissen, 2020, § 15). Selon Nissen (*ibid.*), les principes de l'alignement constructif (Biggs, 1996, 1999, 2014; Brabrand, 2006) doivent être appliqués

aux activités dans les deux modes. La conception d'un enseignement-apprentissage selon les principes de l'alignement constructif commence par la détermination des acquis d'apprentissage (« learning outcomes »), donc des objectifs visés en termes de performance ou compétences visées, pour permettre dans un second temps de concevoir les tâches d'apprentissage qui optimiseront les chances des apprenant·e·s d'atteindre ces objectifs. En même temps, la conception des tâches doit permettre d'évaluer concrètement dans quelle mesure ces résultats ont été atteints (Biggs, 2014). Autrement dit, les objectifs, la méthodologie utilisée et l'évaluation doivent être alignés ; ce paramètre d'articulation contribue donc également à l'unité d'ensemble.

- Le facteur temporel

L'articulation entre présentiel et distanciel passe également par la précision des modalités temporelles selon lesquelles la formation se déroulera. Par exemple, grâce à la « combinaison (...) d'activités synchrones ou asynchrones dans chacun des modes », et par la « réalisation régulière – ou non – des activités distancielles par les étudiants » (Nissen, 2020, § 18).

Sur la base de différents types d'articulation entre distanciel et présentiel, c'est-à-dire selon la nature du scénario de communication et de l'« unité d'ensemble », Nissen (2017a, 2019a) a élaboré et proposé une typologie des FHL, tout en prenant la précaution de souligner que cette typologie n'est pas « étanche » et qu'une formation peut relever de plusieurs types à la fois. Ces différents types de FHL sont :

- La FHL centrée sur une ou plusieurs tâches

La cohérence de ces FHL est assurée par la ou les tâche(s) à réaliser (cf. *infra*, 2.1.) – les deux modes s'articulent autour de sa (leur) réalisation (Nissen, 2019a, p. 252). Le choix de s'appuyer sur la perspective actionnelle et l'approche par les tâches est fréquent dans les FHL (Nissen, 2019a, p. 134 et suiv.) ; il s'agit du « type de FHL prédominant aujourd'hui » (Nissen, 2017a).

- La FHL thématique

Ce type de FHL s'inscrit dans une thématique globale, selon une approche communicative « misant sur la pratique de l'ensemble des compétences langagières, sur des sujets qui se suivent » (Nissen 2019a, p. 253) et qui déterminent le découpage et l'articulation des deux modes.

- La FHL centrée sur une compétence ou un aspect langagier spécifique

Dans ce type de FHL, les objectifs se concentrent sur une seule activité langagière (par exemple la compréhension de l'oral), sur une compétence spécifique (par exemple la compétence d'autonomie) ou sur un aspect langagier (grammaire, lexique, phonologie). L'articulation des modes se fait en fonction de cet objectif unique.

- La FHL télécollaborative

Au centre du scénario de communication de ce type de FHL se trouvent des interactions à distance entre les participant·e·s à la formation et des pairs localisé·e·s dans d'autres pays.

- La FHL avec un distanciel exclusivement individuel

La FHL avec un distanciel exclusivement individuel¹⁸⁸ comprend entre autres la stratégie d'enseignement connue sous l'appellation de « classe inversée ». En classe inversée, du moins dans ce que Marcel Lebrun appelle son « niveau 1 » (par exemple, dans Lebrun & Lecoq, 2015, p. 16 ; cf. aussi *infra*, 1.4.3.) le mode distanciel se fonde sur la combinaison d'un travail personnel à la maison (cf. *supra*, 1.4.1.1.), avec l'utilisation du numérique. L'articulation entre les deux modes s'inscrit dans la perspective « en amont » décrite précédemment, pour ce travail personnel : le distanciel prépare – et est indispensable – au présentiel (cf. *infra*, 1.4.3.). Ce type d'articulation entre présentiel et distanciel ne peut être considéré comme une FHL que si « elle propose un accompagnement à distance ou a minima la possibilité de poser des questions et qu'elle prévoit un certain degré de scénarisation de l'ensemble de la formation » (Nissen, 2019a, p. 254).

L'analyse de FHL existantes entreprise par Nissen (2014a, 2019a) met en exergue que l'enseignement-apprentissage par les tâches et la perspective actionnelle reste une manière parmi d'autres d'aborder et de concevoir l'enseignement-apprentissage de L2/LS – même si la FHL centrée sur une ou plusieurs tâches est la plus répandue aujourd'hui (cf. *supra*).

Quelles qu'elles soient, les FHL sont caractérisées par leur complexité (cf. Nissen, 2014a, p. 163). Alors qu'elles sont répandues, surtout dans les établissements d'enseignement supérieur, la question se pose de savoir à quelles conditions et sous quelles formes elles peuvent être conçues pour et introduites dans un contexte donné. Une FHL se conçoit, dans sa totalité, au préalable, fréquemment par une équipe : pour McCarthy, le succès de dispositifs hybrides (« blended learning programmes») présuppose une collaboration réussie entre des spécialistes en technologies numériques et des enseignant·e·s (2016, p. 6). Ses concepteur·rice·s doivent avoir toute liberté de répartir le temps de la formation dans les deux modes, en fonction de leurs considérations pédagogiques¹⁸⁹. Ces aspects – la nécessité d'investir un temps considérable en amont, souvent en équipe, et la souplesse organisationnelle par rapport aux conditions spatio-temporelles de la

¹⁸⁸ Il ne s'agit ici pas du cas du présentiel « enrichi », correspondant au scénario « basique » de l'intégration des TIC établi par Compétice (Haeuw, 2001), où l'enseignant·e propose, parallèlement à l'enseignement-apprentissage en présentiel, un site ou un blog sur lequel les apprenant·e·s trouvent des éléments complémentaires. L'offre en ligne n'est ni intégrée ni articulée à l'offre en présentiel – si ce n'est dans l'esprit de la perspective « en aval » des devoirs à la maison. C'est-à-dire que les apprenant·e·s peuvent revoir en ligne une vidéo, ou encore faire des exercices complémentaires par rapport à « la leçon », vue(s) en classe.

¹⁸⁹ Le point de départ de cette répartition n'est cependant pas systématiquement la réflexion pédagogique et le souci d'une cohérence à ce niveau-là. D'autres considérations, notamment les facteurs organisationnels et matériels, peuvent être à l'origine de l'introduction d'une organisation en mode hybride, comme cela a été le cas au centre de langues de l'université Lyon 2, après la finalisation du nouveau bâtiment LANSAD, dans les années 2000. En effet, pour des raisons de sécurité incendie, les nouvelles salles ne pouvaient accueillir tou·te·s les étudiant·e·s inscrit·e·s dans les cours (les effectifs étaient à 30), mais seulement 19 – parce que les deuxièmes portes d'issue réglementaires avaient été oubliées dans les salles de cours. La pédagogie s'est alors adaptée à ces conditions, le temps que de nouveaux travaux étaient réalisés.

formation – sont susceptibles de constituer un frein, voir une limite, à son introduction dans certains contextes éducatifs.

Du fait de leur conception intégralement en amont, les FHL définissent également en amont le temps qui sera consacré à l'enseignement-apprentissage en distanciel, et ce de manière transparente. Ceci présente un avantage appréciable dans un contexte comme celui de l'université, et particulièrement pour les cours de langues LANSAD, pour deux raisons.

D'abord pour des raisons déontologiques, car la non-transparence par rapport à ce qui est attendu en termes de travail personnel des étudiant·e·s dans les différents enseignements peut mener à des situations difficiles du côté des étudiant·e·s (cf. Freund, 2022, p. 512). Particulièrement dans le secteur LANSAD, où les étudiant·e·s se plaignent souvent que la charge de travail dans leurs spécialités les met dans l'impossibilité d'investir le temps nécessaire dans l'apprentissage de la langue en LANSAD. Un temps d'enseignement-apprentissage paramétré, calculé, réparti sur les deux modes, puis rendu transparent en amont peut couper court à l'argument selon lequel il ne « reste » pas de temps à investir pour les langues.

Deuxièmement, la prévision effective et transparente du temps de travail personnel répond aussi à une exigence du « Système européen de transfert et d'accumulation de crédits » (« *European Credit Transfer and Accumulation System* » ou ECTS) permettant, entre autres, la comparaison et les équivalences des formations en Europe (Commission Européenne & Directorate-General for Education and Culture, 2015).

Le type de FH(L) que nous allons aborder maintenant s'appuie, comme nous l'avons annoncé précédemment, sur une mise en cohérence entre présentiel et distanciel – familière dans beaucoup de contextes – analogue à celle qui existe entre les « cours » et les « devoirs à la maison », mais « inversée » (cf. *infra*). En rapport à son organisation des temporalités et des activités, la « classe inversée » semble ainsi, au premier abord du moins, plus accessible à des praticien·ne·s, notamment dans les contextes d'enseignement-apprentissage autres que ceux du post-secondaire et du supérieur.

1.4.3 Le cas de la classe inversée

« (L)es pratiques pédagogiques sous le mode de classe inversée » (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 19) s'appuient sur l'adoption d'un type de FH particulier. Ces pratiques et ce type de FH se répand « étonnamment vite dans la formation (initiale et continue), comme dans l'enseignement de l'école primaire, du supérieur, en passant par le secondaire » (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 19). La vidéo en ligne (cf. *supra*, 1.2.) y joue un rôle particulier. Depuis les années 2010 au cours desquelles l'expression de classe inversée et les pratiques qui s'y réfèrent se sont d'abord répandu(es) de manière exponentielle, une dizaine d'années se sont écoulées et l'engouement des débuts (cf. *infra*) semble avoir fait place à une certaine stabilisation.

Les définitions de la classe inversée font référence par moments aux dispositifs hybrides (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 16), mais plus fréquemment – bien que non systématiquement¹⁹⁰ – au *blended learning* (Bell, 2015, p. 18; Kim et al., 2014, p. 37; Kohn & Hoffstaedter, 2015, p. 341; Strayer, 2012, p. 171). Ce ne sont pas les premiers retours d'expériences dans l'enseignement supérieur publiés dans des revues scientifiques ou actes de colloques aux États Unis (Baker, 2000; Lage et al., 2000) qui ont provoqué l'« engouement considérable » pour l'enseignement inversée et son essor dans le milieu universitaire constaté par Bishop et Verleger (« a considerable amount of buzz », 2013, p. 3), mais la publication d'un livre consacré à la pratique de deux enseignants de chimie, dans un lycée dans le Colorado, à partir de 2007 (Bergmann & Sams, 2012). La publication de sa traduction française (Bergmann & Sams, 2014) suivra seulement deux ans après. Alors que la démarche décrite dans les publications de Baker (2000) n'utilise pas de vidéos, et que le média central dans le dispositif décrit par Lage et al. (2000) est un livre d'introduction à la macroéconomie, c'est la vidéo numérique qui a joué un rôle central dans la démarche de ces deux enseignants de chimie, puisqu'ils introduisent avec elle des phases en distanciel à leur cours¹⁹¹. En effet, la technologie leur permet de résoudre un problème inhérent à la structure rigide de l'enseignement habituel à des heures fixes en face à face et « entre les murs » que leurs élèves avaient du mal à suivre, en raison de leurs nombreuses activités sportives et des trajets qu'elles nécessitaient dans la région rurale où se situe l'établissement, et qui rendaient l'assiduité difficile (Bergmann & Sams, 2012, p. 3). Ils ont donc profité de la flexibilité que permettent le recours aux TIC et l'hybridation, pour les apprenant·e·s (cf. *supra*, 1.4.2.) – en se servant les TIC et du distanciel d'une manière spécifique. Ils utilisaient des diaporamas commentés, montés en vidéo, et les diffusaient en ligne, en tant que versions médiatisées de leurs enseignements (« lessons », Bergmann & Sams, 2012, p. 3) – d'abord pour assurer que tou·te·s leurs élèves aient accès aux contenus des cours de chimie. Dans un deuxième temps, ils ont rendu leur visionnage obligatoire en amont et ont modifié la partie en face à face : les vidéos devaient être regardées par tou·te·s pour préparer la séance en présentiel. Ils appliquaient donc le principe de l'articulation mentionnée précédemment (cf. *supra*, 1.4.1.1.), à savoir un travail

¹⁹⁰ Les premières publications (Baker, 2000; Lage et al., 2000) n'y font pas référence; elles ont eu lieu à un moment où le terme *blended learning* n'était pas encore répandu, et la notion peu stabilisée. Le dispositif que décrit Hess (2006) est déterminé en tant que « enseignement-apprentissage assisté par ordinateur » (« IT-supported teaching and learning », 2006, p. 105) ou *e-learning*. Or, son dispositif mis en œuvre pendant cinq années consécutives jusqu'en 2001, s'appuyait sur une alternance entre le distanciel et le présentiel, selon un principe de classe inversée « avant la lettre ».

¹⁹¹ Ils semblent ainsi être à l'origine d'une association automatique entre « vidéos à regarder à la maison » et la classe inversée, dont Bergman et al. se défendront plus tard en soulignant l'importance de la pédagogie active et l'interaction en face à face (« It is the the interaction and the meaningful learning activities that occur during the face-to-face time that is most important », Bergmann et al., 2013, n.p.).

personnel en distanciel en amont (des « devoirs à la maison »¹⁹² dans la perspective « en amont »), qui constitue un prérequis pour les activités d'apprentissage durant le présentiel suivant¹⁹³. Celui-ci est alors orienté vers une « mise en action » des apprenant·e·s eux·elles-mêmes, par des discussions à propos de questions qu'ils·elles se posaient suite au « cours » en vidéo, par des travaux pratiques ou par d'autres activités d'application. Par ce type d'organisation en « classe inversée », « l'utilisation du temps en distanciel » (« use of out-of-class time ») aussi bien que « l'utilisation du temps en présentiel » (« use of classroom time ») se trouvent modifiées (Abeysekera & Dawson, 2015, p. 5), notamment dans le but de donner un rôle plus actif aux apprenant·e·s. Cette « centration sur l'apprenant·e » est caractéristique des dispositifs hybrides de formation (cf. Nissen, 2019a, p. 64) en général. Mais dans le cas particulier des FHL, cette « centration » en est de plus une caractéristique définitoire (Nissen, 2019a, p. 35, cf. *supra*, 1.4.2.), à savoir une application, au moins partielle, des principes d'une pédagogie active¹⁹⁴.

1.4.3.1 La distinction de deux niveaux de classe inversée

Lebrun et Lecoq (2015) proposent de caractériser ainsi la classe inversée :

« Une *flipped classroom*, ou « classe inversée », est une méthode (ou une stratégie) pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consigne, protocole, etc.) se fait « à distance » en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercices, etc.) et où l'apprentissage fondé sur les activités et les interactions se fait « en présence » (échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projets de groupe, activités de laboratoire, séminaires, débats, etc.) » (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 16).

Cette acception de la classe inversée – correspondant pour Lebrun et Lecoq à un *premier* niveau (ou type) (2016, p. 16, cf. *infra*) – s'inscrit dans une certaine représentation (transdisciplinaire) de l'enseignement-apprentissage. Elle est reliée à une vision dite « traditionnelle » de « l'enseignement magistral » que Guilbault et Viau-Guay définissent en tant que « leçons (...) centrées sur l'utilisation de l'exposé magistral comme outil principal de transmission du savoir » (2017, p. § 4).

¹⁹² Le terme « devoir à la maison » fait partie de la définition de la classe inversée que donnent Bishop et Verleger dans leur revue de la littérature en 2013 : « La classe inversée est une nouvelle méthode pédagogique qui utilise des conférences vidéo asynchrones et des problèmes pratiques en guise de devoirs à la maison, ainsi que des activités de résolution de problèmes en interaction en groupe en classe » (« The flipped classroom is a new pedagogical method, which employs asynchronous video lectures and practice problems as homework, and active, group-based problem-solving activities in the classroom », 2013, p. 1).

¹⁹³ Un autre élément de leur dispositif était l'évaluation formative de ce qui a été retenu du contenu des vidéos, par des quiz en ligne dans le but de s'assurer que les apprenant·e·s avaient bien visualisé les VEL et compris les contenus. Ces quiz pouvaient aussi faire l'objet de discussions, lors du présentiel qui succédait. Les quiz en ligne font partie de nombreuses pratiques en classe inversée (par exemple, dans les séquences en classe inversée en langues, analysées par Verch et Nissen, 2020, cf. *infra*, 1.4.3.2.1. ; cf. aussi Baker, 2000; Davignon, 2017; Kim et al., 2014; Soyez, 2015).

¹⁹⁴ Nissen relie la pédagogie active à une « centration sur l'apprenant » (2019a, p. 64). Cette pédagogie est basée sur « une conception constructiviste de l'apprentissage » et Nissen l'oppose à « un enseignement dont l'entrée serait celle de l'assimilation de règles ou de contenus, suivie par leur mise en application » (*ibid.*, p. 65).

Dans cette vision, un « cours » ne met pas les apprenant·e·s en interaction ni entre eux, ni véritablement avec l'enseignant·e. Un « cours » y est un temps où l'on « apprend » (on écoute le savoir transmis par l'enseignant·e) – et l'apprentissage a lieu individuellement, à un moment ultérieur (par imprégnation et mémorisation). Les définitions de Marcel Lebrun de ce premier niveau (Lebrun, 2013b; Lebrun & Lecoq, 2015, p. 17), s'appuient – selon cette vision, tout à fait logiquement – sur une séparation du temps d'enseignement et de celui de l'apprentissage. C'est leur succession qui se trouve inversée, en classe inversée¹⁹⁵.

Dans les dispositifs en classe inversée de ce premier niveau, l'élément novateur est l'introduction des méthodes dites actives (cf. la pédagogie active, *supra*) – notamment avec un travail de groupe –, au niveau des activités en présentiel ; cet apport transforme les processus d'apprentissage qui y sont suscités, surtout par rapport à une posture initiale exclusivement magistrale¹⁹⁶.

Au sein des dispositifs en classe inversée sont donc appliqués deux approches pédagogiques qui sont, d'un point de vue théorique, en tension l'une par rapport à l'autre. Dans leur méta-analyse des publications sur la classe inversée, Bishop et Verleger soulignent ainsi « une combinaison unique de théories de l'apprentissage autrefois considérées comme incompatibles » (« a unique combination of learning theories once thought to be incompatible », 2013, p. 1). Pour ce qui est du média VEL, il est mis au service de la posture magistrale tout en libérant l'enseignant·e « de la tyrannie du cours magistral » (« the professor is « freed from the tyranny of the lecture » », Baker, 2000, p. 13). Cependant, l'apprenant·e, quant à lui·elle, n'en est pas libéré·e, mais il·elle peut y accéder selon ses préférences et disponibilités, arrêter la vidéo, revenir en arrière ou avancer plus vite.

Dans le deuxième niveau de la classe inversée, formalisé par Marcel Lebrun (Lebrun, 2013b; Lebrun et al., 2016; Lebrun & Lecoq, 2015, 2017), l'appui sur un distanciel transmissif est dépassé¹⁹⁷ : les activités en distanciel, elles aussi, sont conçues en poursuivant le but d'être « centré[es] sur

¹⁹⁵ Dans la littérature anglophone, ce type de classe inversée est le seul dont font état les définitions les plus répandues (Abeysekera & Dawson, 2015, p. 6; Bishop & Verleger, 2013, p. 4; Brame, 2013, p. n.p.; Lage et al., 2000, p. 32; Strayer, 2012, p. 172)

¹⁹⁶ Dans leur méta-étude, Akçayır et Akçayır (2018) suggèrent d'ailleurs que la meilleure acquisition de connaissances en classe inversée, notée dans certaines études, est essentiellement due à l'introduction des méthodes actives comme des discussions, des activités en groupe, la résolution de problèmes (Akçayır & Akçayır, 2018, p. 338, 341).

¹⁹⁷ La place donnée, en distanciel, au rôle transmissif de l'enseignant·e et à la posture magistrale – que ce soit par le biais de VEL ou non – ne semble jamais avoir fait l'unanimité. Les limites d'un distanciel réduit à des sortes de cours magistraux ont été très tôt signalées, et des alternatives proposées.

Weidlich et Spannagel introduisent, dans le distanciel d'un cours magistral inversé en mathématiques en université, des « tâches (...) qui nécessitaient une exploration en profondeur de la thématique », en préparation du présentiel (« Aufgaben (...), die eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema erforderten », Weidlich & Spannagel, 2014, p. 242). Dans une autre discipline, en collège, Olivier (2017) souligne l'importance de « faire émerger les représentations des élèves » avant d'introduire les nouvelles notions en éducation musicale. Pour l'enseignement-apprentissage des langues, Kohn & Hoffstaedt (2016) suggèrent de mieux utiliser le potentiel du distanciel et de l'environnement numérique de travail, pour permettre d'autres types d'échanges que ceux qui sont habituels en classe – leur dispositif associé à la classe inversée rappelle les FHL télécollaboratives (cf. Nissen, 2019a, 172-200).

l'apprenant » (Lebrun et al., 2016, p. 126) et en appui sur les pédagogies actives (p.ex. la résolution de tâches complexes, des projets, des jeux de rôle, et le tutorat entre pairs).

Quant à cette modification entre les niveaux 1 et 2, Lebrun et al. soulignent un « effet de boummerang » (*ibid.*, p. 126) : à partir du présentiel modifié selon les principes d'un apprentissage actif, le distanciel est influencé à son tour, et modifié une deuxième fois. En effet, après avoir accueilli la part transmissive de l'enseignement dans le niveau 1 de la classe inversée, le distanciel est reconfiguré, dans le niveau 2, selon les mêmes principes que le présentiel. Les « quelques idées d'activités » mentionnées par Lebrun et Lecoq, pour le distanciel de ce deuxième niveau ou deuxième type de classe inversée dans une perspective transdisciplinaire, sont :

« recherche d'information ; lecture d'un article, d'un chapitre, d'un blog ; visionnement d'une courte vidéo ; préparation par les apprenants d'une thématique à exposer ; interviews ou micros-trottoirs etc. à réaliser seul ou en groupe (...) » (2015, p. 18).

En préalable au présentiel, des interactions peuvent alors avoir lieu entre apprenant·e·s à distance, lorsque les résultats des diverses activités sont chargés sur une plateforme en ligne (les apprenant·e·s y laissent des commentaires, posent des questions, etc.). Pour le présentiel, les mêmes auteur·e·s suggèrent les activités suivantes :

« présentation de la thématique par les étudiants ; débats structurés sur des articles lus ; analyse argumentée du travail d'un autre groupe ; création d'une carte conceptuelle commune à partir des avis, opinions, commentaires récoltés ; mini colloque dans lequel un groupe présente et un autre organise le débat, etc. » (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 18.).

Ce niveau 2 des classes inversées, de par l'existence d'interactions prévues à distance également, confirme la classe inversée en tant que FH(L). En effet, les réflexions et les motivations de Bergman et Sams rapportées ci-dessus – et qui sont, du moins aux yeux de beaucoup, à l'origine de la diffusion à grande échelle de cette « stratégie d'enseignement » –, ont permis de mettre en relief des aspects qui rappellent le raisonnement à l'origine de la mise en place de formations à distance et hybrides : à savoir l'évolution technologique qui fait émerger de nouvelles possibilités en termes d'activités à distance / en distanciel, la recherche de plus de flexibilité et l'aspiration à une pédagogie active amènent les enseignant·e·s à l'hybridation (cf. *supra*, 1.4.2.). Les pratiques en classe inversée, comme celles mises en œuvre dans les formations hybrides en général, cherchent à optimiser les apports respectifs des deux modes (cf. *supra*, Platten, 2010). A cet égard, le niveau 1 des classes inversées focalise sur le présentiel – ou plus généralement sur « la présence », à laquelle il convient de « redonner du sens » (Lebrun et al., 2016, p. 126). C'est ce présentiel qu'il s'agit d'« utiliser pour des choses plus exigeantes que l'écoute d'un exposé » (« Präsenzzeit für Anspruchsvolleres als die Rezeption eines Vortrags nutzen », Weidlich & Spannagel, 2014, p. 237). Cette manière d'aborder le distanciel au niveau 1 des classes inversées, peut constituer une différence par rapport aux FH(L), dans la mesure où une interaction n'y est, en règle générale, pas prévue et où, le plus souvent, aucun scénario de communication n'articule les deux modes (cf. *supra*, Nissen, 2019a, p. 104). Aussi, la

complexité, pour le niveau 1 des classes inversées, est réduite du fait que distanciel et présentiel se succèdent (et se répètent) selon le même schéma, somme toute binaire. Ces facteurs et ces rapports sont a contrario modifiés pour le niveau 2 de la classe inversée décrit par Lebrun et ses collègues (cf. *supra*) : les interactions aussi bien en présentiel qu'en distanciel qui le caractérisent, permettent plus de diversité en termes d'activités dans les deux modes, et augmentent de ce fait sa complexité. L'existence de différents types de classes inversées a été confirmée par une étude (Lebrun et al., 2016) conduite auprès d'enseignant·e·s du primaire et du secondaire (la plupart des répondant·e·s exerçaient en Belgique, au Canada et en France). L'étude des énoncés sélectionnés par les enseignant·e·s pour caractériser leurs classes inversées, a montré que l'existence du niveau 1 et ses caractéristiques – établies préalablement de façon théorique seulement – peuvent en effet être confirmées (*ibid.*, p. 133). Le niveau 2, quant à lui, est identifiable essentiellement sous une forme mélangée au niveau 1, et plutôt rare sous une forme « pure ». Les enseignant·e·s ont été peu nombreux à caractériser « leurs » classes inversées exclusivement par des éléments relevant du niveau 2.

L'étude montre également que la VEL est centrale pour le mode distanciel – et ce pour toutes les formes et tous les niveaux de classes inversées : à propos des activités que les enseignant·e·s prévoient pour leurs apprenant·e·s en distanciel, « regarder des capsules vidéos en ligne » est le dénominateur commun. Plus de 90% des répondant·e·s le proposent (cf. Lebrun et al., 2016, p. 138). A noter qu'aucun des répondant·e·s n'était enseignant·e en langues étrangères.

La question du rôle de la VEL dans la classe inversée en langues fera l'objet de la sous-partie suivante (1.4.3.2.1.).

1.4.3.2 La classe inversée et la VEL

Les résultats de Lebrun et al., quant au rôle de la VEL, sont confirmés par la revue de la littérature par Akçayır et Akçayır (2019) qui porte sur des dispositifs en classe inversée dont la majorité se situe au niveau de l'enseignement supérieur. Ils·elles montrent que la plupart des dispositifs intègrent la visionnage de VEL qui servent à « la transmission d'informations » en distanciel (Akçayır & Akçayır, 2018, p. 341-342). Or, le recours à la VEL ne fait pas partie de la majorité des définitions de la classe inversée dans la littérature (notamment celles données par Baker, 2000; Bergmann & Sams, 2012; Brame, 2013; Lage et al., 2000; Schäfer, 2012 ; à côté de celle de Lebrun et Lecoq, 2015, indiquée plus haut). Si la « découverte » par Bergmann et Sams du « potentiel de vidéos tels les *PowerPoint* commentés, les podcasts, les *screencasts*, etc. » (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 15) ainsi que du partage facilité sur des plateformes VEL, a été constitutive des stratégies d'enseignement que les deux enseignants de chimie ont mis en place par la suite, il faut dire que la période pendant laquelle la classe inversée « naît » (de la fin des années 1990 au milieu des années 2010) est marquée par la généralisation progressive de l'intérêt des milieux éducatifs pour la VEL.

Il s'agit de la période où la *Khan Academy* (Khan, 2013) et *Coursera* (créée en 2012 ; cf. Korkut et al., 2015, n.p.) rencontrent leur succès respectif.

Les domaines qui s'intéressent alors aux caractéristiques que doivent avoir des VEL pour réunir les meilleures conditions pour permettre un apprentissage appartiennent aux sciences de l'éducation, aux sciences de l'information et de la communication et à l'ingénierie pédagogique, et s'appuient sur la recherche en matière d'apprentissage multimédia. Les recherches qu'ils conduisent à ce propos ont pu montrer que la combinaison des codes iconiques et linguistiques était plus bénéfique à l'apprentissage que l'appui sur un seul code, et ce aussi bien quand l'objet d'apprentissage porte sur des connaissances sur le monde que quand il s'agit de procédures à apprendre et à maîtriser (cf. Tricot et al., 2016, p. 127). Cet effet est important surtout pour des individus ayant peu de connaissances antérieures sur l'objet de l'apprentissage (Kerres, 2013, p. 164). Les travaux sur l'apprentissage multimédia sont à relier à la théorie du double encodage de Paivio (1986), selon laquelle les informations sont traitées par deux systèmes cognitifs différents, l'un traitant les « information(s) à contenu figuratif (interprétation de scènes, élaboration d'images visuelles) » l'autre traitant « les informations encodées par le système de représentation du langage » (Bordetas Bonilla, 2015, p. 120-121). Lorsque des contenus sont présentés de telle sorte que les deux systèmes cognitifs soient mobilisés, l'entrée d'informations dans la mémoire est favorisée, selon Paivio, et l'acquisition des connaissances est donc facilitée. Selon Paivio, il existe deux mémoires sémantiques qui, quand elles sont sollicitées en même temps – par des contenus doublement encodés – la quantité de ressources attentionnelles mobilisée est également doublée (Mayer & Moreno, 1998 ; cf. Bordetas Bonilla, 2015, p. 121). Les caractéristiques que doivent avoir les VEL pour créer les meilleures conditions pour apprendre, dans un but pédagogique ou didactique transdisciplinaire, sont étudiées par exemple par Korkut et al. (2015) ; Hansch et al. proposent une typologie souvent citée (2015).

Si les VEL en classe inversée (appelées aussi « capsules pédagogiques ») remplissent la fonction de « transmission d'information », réalisée par un·e enseignant·e et médiatisée – quelle peut être sa place dans les classes inversées en langues ? Plus généralement se posent les questions de la posture « magistrale » et de la part du « transmissif », dans l'enseignement-apprentissage des langues.

1.4.3.2.1 Le rôle de la vidéo en classe inversée dans l'enseignement-apprentissage des langues

Nous avons décrit la représentation de l'enseignement-apprentissage sur laquelle se fonde la pratique des classes inversées du niveau 1, avec pour centralité l'exposé magistral et la transmission des savoirs. Mais dans le cas particulier de l'enseignement-apprentissage des langues, la définition de ce qui constitue une classe inversée devrait être modifiée en raison des spécificités propres à cet enseignement-apprentissage,

- qui est (1) tourné vers le développement de compétences des apprenant·e·s – ce qui a pour effet de limiter fortement l'utilité d'activités de transmission de connaissances de l'enseignant·e vers les apprenant·e·s –
- et qui (2) définit de manière spécifique ce qui peut constituer – au sein de sa discipline – les média utilisables, car ils doivent s'inscrire également dans cet objectif général de développement des savoirs-faires, et le soutenir (cf. *supra*, 1.2.5.1.).

Des références à des notions comme « la partie transmissive de l'enseignement » (Lebrun & Lecoq, 2015, cf. *supra*) ou comme « l'instruction directe » (Bishop & Verleger, 2014, p. 4), ayant lieu en distanciel, devraient notamment en être exclus. Or on constate que, quand la classe inversée est abordée par la recherche ou mise en place sur le terrain, en langues ni les chercheur·euse·s¹⁹⁸ ni les praticien·ne·s ne modifient en conséquence la définition (Verch & Nissen, 2020, p. 14-15). A ce propos, Verch et Nissen proposent de remplacer les notions ci-dessus par le critère de la « préparation » en amont du présentiel, par des activités d'apprentissage en distanciel (2020, p. 7). Pour ce qui est de la place de la VEL en distanciel en classe inversée, son importance dans les pratiques dans d'autres disciplines (cf. *supra*, Lebrun et al, 2016 ; Akçayır et Akçayır, 2019) s'observe également pour la classe inversée en langues. L'étude de Verch et Nissen de 52 descriptions de séquences en classe inversée en enseignement-apprentissage des langues montre que dans plus de trois quarts des séquences, des activités centrées sur des VEL sont prévues en distanciel pour préparer le présentiel suivant (Verch et Nissen, 2020, p. 8). L'analyse qualitative effectuée par les chercheuses sur les rôles attribués aux VEL utilisées, en appui sur le modèle de Jane Willis¹⁹⁹ (1983b, p. 45), a permis de mettre en exergue un nombre relativement important de VEL qui sortaient de ce modèle. En effet, le modèle de Willis s'inscrit dans une démarche par objectifs, focalisée à la fois sur l'expérience de la langue en usage – par son observation ou par son utilisation par les apprenant·e·s –, et sur le développement des compétences. Il ne prévoit pas des vidéos assurant

¹⁹⁸ Un exemple récent est l'analyse de Puren (2018a) qui considère que le distanciel en classe inversée en langues correspond à une « phase d'enseignement » destinée à la « présentation des contenus d'apprentissage » et permettant aux apprenants d'accéder aux « connaissances » en amont du présentiel (1918a, p. 7). Springer, pour sa part, décrit la classe inversée comme un « dispositif » dans lequel il s'agit de « proposer aux élèves une courte vidéo sur le contenu à apprendre » (2017, p. 6).

¹⁹⁹ Ce modèle a été utilisé parce qu'il propose une combinaison de critères pédagogiques, pratiques et linguistiques pour l'utilisation de la vidéo dans les classes de langue et parce que Willis tient compte d'un éventail assez large de types de vidéos :

- des cours télévisés, de la BBC par exemple ;
- des vidéos faites par les enseignant·e·s elles-mêmes pour illustrer la langue tel qu'elle est utilisée (« particular language in use »), par exemple une scène où on donne des instructions à quelqu'un ou une « mini-conférence pour enseigner des stratégies de compréhension » ;
- du matériel authentique (des enregistrements d'émission de télévision) ;
- des enregistrements faits en classe (par exemples d'élèves d'autres classes réalisant des jeux, des jeux de rôle, et des activités de simulation) (Willis, 1986b, p. 48).

Une tentative plus récente de modéliser l'usage de la vidéo en enseignement-apprentissage des langues, s'appuie par ailleurs sur le modèle de Willis (Goldstein & Driver, 2015).

un rôle de transmission de connaissances sur la grammaire, les champs lexicaux ou les fonctions langagières, des langues à apprendre. Or, la moitié des VEL prévues en distanciel dans les descriptions de séquences-projets (les enseignant·e·s avaient suivi un MOOC sur la classe inversée et devaient rendre un projet final pour le valider) et presque un quart des descriptions des séquences testées (issues de retours d'expériences par des enseignant·e·s ayant mis en œuvre les séquences en question), assurent un rôle que les chercheuses ont appelé « instruction directe » (2020, p. 12). Ces VEL correspondent par ailleurs au degré zéro d'authenticité, selon la distinction de trois degrés d'authenticité proposée précédemment (cf. 1.3.1.3.1.). Ce type de VEL²⁰⁰ explique le fonctionnement de la langue cible, verbalement – donc en utilisant peu les moyens iconiques et figuratifs ; il est fréquemment réalisé en L1. Souvent, ces VEL ne sont accompagnées que d'une seule consigne : « regarde la vidéo ». L'activité attendue des apprenant·e·s est intrinsèque et tacite, corrélée au rôle de la VEL : il s'agit d'écouter/lire, de retenir/mémoriser l'information transmise pour – éventuellement – la restituer, et, en tous les cas, pour l'utiliser plus tard.

Le nombre relativement élevé de VEL de ce type qui est utilisé en distanciel pour des classes inversées peut surprendre, compte tenu de l'objectif global de l'enseignement-apprentissage des langues (cf. *supra*), mais pour d'autres raisons encore. Il surprend d'autant plus qu'en DDLC les documents audiovisuels sont des médias bien établis et que leur visionnage-écoute – comme des activités de lecture de documents écrits – fait partie des pratiques courantes d'enseignement-apprentissage. L'accès aux VEL beaucoup plus direct qu'il y a 30 ans (Johnson & Marsh, 2016, p. 56), l'étendue et la richesse de l'offre en matière de VEL, que ce soit de degré moyen (les VEL destinées à l'auto-apprentissage et à l'apprentissage formel en contexte institutionnel, cf. *supra* 1.2.2.1) ou de degré plein d'authenticité (cf. 1.3.1.3.1.), laissent de nombreuses possibilités pour concevoir des phases de travail à distance, en appui sur des VEL. L'activité individuelle – en autoapprentissage – de visionnage-écoute de documents audiovisuels est bien établie dans le contexte universitaire, notamment dans les CdRL (cf. *supra*, 1.4.). Or, dans les descriptions de séquences en classe inversée, seulement un peu moins d'un quart des VEL prévues pour un visionnage-écoute en distanciel ont été authentiques (16 VEL sur 65).

Les descriptions des séquences en classe inversée en langue révèlent également que le niveau d'intégration des activités entre distanciel et présentiel peut être relativement faible ; les

²⁰⁰ Verch et Nissen s'interrogent sur l'influence de la formation du MOOC sur la classe inversée, sur ce résultat (2020, p. 14). 33 sur les 52 descriptions analysées étaient les projets-cibles rendus à la fin de cette formation ; ce sont ces descriptions-là qui incluent majoritairement un grand nombre de VEL destinées à « l'instruction directe ». Or, premièrement, la définition des classes inversées sur laquelle s'appuyait la formation était large et focalisait non pas sur la vidéo, mais sur les technologies numériques et leur « potentiel pédagogique » à savoir la « médiation, recherche, production, collaboration, diffusion de contenus ». Deuxièmement, tout au long de la formation, le focus n'était pas mis exclusivement sur les « capsules pédagogiques » mais sur une large panoplie d'outils numériques. Cependant, la question des outils était abordée sous l'angle de l'« externalisation et de la diffusion des savoirs (par le numérique) », ce qui a pu contribuer au choix – didactique – surprenant, fait par les enseignant·e·s en langue d'opter pour des vidéos au service de « l'instruction directe ».

apprenant·e·s sont amené·e·s à restituer ce dont ils·elles ont pris connaissance à distance, mais l'utilité de cette restitution pour la suite n'apparaît pas forcément. Or, l'articulation entre distanciel et présentiel est essentielle (Nissen, 2019) tout comme la nécessité de l'intégration des devoirs à la maison (Würffel 2018) aux activités en classe (cf. *supra*, 1.4.2. et 1.4.1.1.). Une partie des descriptions des séquences en classe inversée font état de tâches-cibles (appelées alors « tâches finales »), ce qui traduit une certaine volonté des concepteur·rice·s de se référer à l'approche par les tâches. Toutefois ce en quoi les activités mises en œuvre en distanciel et en présentiel, telles qu'elles sont décrites, peut contribuer à la réussite de la tâche cible ne transparait pas toujours.

Après ces considérations sur la classe inversée en langues et le rôle qu'y joue la VEL, peut-on dire, avec Claude Springer, que « la pédagogie » de la classe inversée « reste majoritairement traditionnelle » (2017, p. 7) ? Une position plus nuancée s'impose à notre sens.

D'abord parce que cette référence à une « pédagogie traditionnelle » ne semble pertinente que pour l'utilisation d'un certain type de VEL, remplissant une fonction d'« instruction directe » (« direct instruction », Doughty, 2003, p. 265 ; cf. *supra*, 1.3.1.3.1.) pouvant être associé de ce fait à une centration sur l'enseignant·e et à ce que Ellis appelle la « pédagogie traditionnelle focalisée sur les formes » (« traditional form-focused pedagogy », 2003, p. 252). Or, ce type de VEL n'est pas définitoire pour la classe inversée, pas plus que la vidéo en distanciel n'est une composante obligatoire de la classe inversée en langues (cf. Verch & Nissen, 2020, p. 12). Ensuite parce que le niveau 2 de la classe inversée, tel que le proposent Lebrun (2013b), Lebrun et Lecoq (2015) et Lebrun et al. (2016), abandonne la part « traditionnelle » et surmonte la tension qui régissait le niveau 1, entre la pédagogie traditionnelle en distanciel et une pédagogie active en présentiel (cf. *supra*, Bishop & Verleger, 2013). Finalement, l'approche dite « traditionnelle » peut être choisie ou non, puisque, tout comme la FHL, la classe inversée peut s'appuyer sur différents principes méthodologiques (c.f. 1.4.3.2.1.).

On peut constater des parallèles entre

- une interprétation de la classe inversée en langues, répondant à la définition du niveau 1 de Marcel Lebrun (et aux définitions dans la littérature anglophone),
- et une stratégie méthodologique qui
 - (1) vise des connaissances explicites – et emploie donc des stratégies d'enseignement également explicites, et
 - (2) procède par déduction (le point de départ étant l'énoncé de la règle, qui sera ensuite appliquée) et non pas par induction (les règles sont induites à partir d'éléments observés dans des échantillons d'usages de la langue, en situation).

Ces stratégies méthodologiques peuvent être rapprochées d'une démarche connue sous l'acronyme PPP (*present, practice, produce*) en DDLC. Ellis décrit cette « démarche méthodologique » ainsi :

« Un point de langue est d'abord présenté aux apprenants à l'aide d'exemples, avec ou sans explication. Ce point est ensuite appliqué (pratiqué) de manière contrôlée à l'aide de ce que nous appelons des "exercices". Enfin, des opportunités d'utilisation de l'élément dans une production langagière libre sont offertes²⁰¹ » (Ellis, 2003, p. 28).

La similitude d'intentions entre ce type de démarche et une certaine interprétation de la classe inversée se manifeste très concrètement dans une étude de Johnson et Marsh (2016) qui a porté sur l'accompagnement d'un groupe d'enseignant·e·s de L2/LS anglais dans une démarche d'hybridation (l'introduction du *blended learning*). Cette version de *blended learning* qui, en occurrence, correspondait à une classe inversée, que les enseignant·e·s ont fini par mettre en place, s'appuyait sur la démarche PPP, avec une répartition entre les parties *present* et *practice* en distanciel, et la partie *produce* en présentiel (2016, p. 59).

La VEL en classe inversée semble agir comme un catalyseur d'enjeux méthodologiques, particulièrement dans le cas de l'enseignement-apprentissage des langues. Dans sa fonction de média, intégré dans un contexte d'enseignement formel, la VEL implique logiquement une dimension méthodologique (Meyer, 2000, p. 148 ; cf. *supra*, 1.2.2.2.). En DDLC, certains auteurs (Edmondson & House, 2006; Ellis, 2003; Long, 1985, 2015; Long & Crookes, 1992; Stern, 1983, 1992; White, 1988; Wilkins, 1976) se réfèrent à une distinction fondamentale entre deux dimensions des stratégies d'enseignement et de conception, pour mettre en exergue les implications du choix de l'une ou de l'autre, selon

- les activités d'apprentissage prévues / ce que les apprenant·e·s sont amenés à faire
- les médias avec lesquels ils sont amenés de travailler en contexte institutionnel.

La dernière sous-partie de ce premier chapitre sur la VEL en enseignement-apprentissage des langues traitera de cette distinction, centrale également pour l'approche par les tâches, abordée au sein du chapitre 2.

1.4.3.2.2 La distinction fondamentale en enseignement-apprentissage des langues entre deux dimensions de la stratégie d'enseignement et de conception

Les travaux en DDLC font régulièrement référence aux « méthodologies constituées » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 457), par exemple, à l'approche communicative, pour caractériser les démarches méthodologiques et didactiques observées ou mises en place. On entend par « méthodologie constituée » « une "méthodologie" fixée, c'est-à-dire une combinaison inaltérable de techniques, le "tout-en-un", censée se distinguer clairement d'autres méthodologies²⁰² » (Stern,

²⁰¹ « (A) language item is first presented to the learners by means of examples with or without an explanation, This item is then practiced in a controlled manner using what we have called 'exercices'. Finally opportunities for using the item in free language production are provided » (Ellis, 2003, p. 28).

²⁰² « (A) fixed 'method', i.e., an unalterable combination of techniques, the 'package deal', supposedly clearly distinguishable from other methods (...) » (Stern, 1983, p. 505).

1983, p. 505). Outre ces références à l'histoire méthodologique en DDLC, celle à la notion du « traditionnel » est également courante ; ainsi nous avons précédemment renvoyé à la notion de la « classe de langue étrangère traditionnelle » chez Bange (1992), à « l'approche traditionnelle » chez Springer à propos des vidéos dans les MOOCs (2017), et à « l'approche globaliste²⁰³ » décrite par Beacco (2007) (cf. *supra*, 1.3.1.3) – associée à une focalisation sur les formes (cf. Ellis, 2003 ; cf. *supra*, 1.4.3.2.1.). Si l'on suit Puren (1988), l'approche traditionnelle correspond à la méthodologie grammaire-traduction (dont la seule « opposante » serait la méthodologie audio-visuelle ; 1988, p. 375), mais il n'est pas certain que Bange, Springer et Beacco utilisent le qualificatif de « traditionnel » dans le même sens que Puren.

Afin de prendre une plus grande distance analytique, et de se libérer dans une certaine mesure de la perspective historique (liée à l'évolution méthodologique en DDLC), il nous semble intéressant de se référer, plutôt qu'à des méthodologies constituées, ou à la notion de « traditionnel », à la distinction faite par Wilkins (1976), Stern (1983) et White (1988), entre deux options fondamentales dans la manière de concevoir des cours (ou formations) de langues. Ils distinguent deux options en les qualifiant respectivement d'« analytique » pour l'une et de « synthétique », d'« expérientiel » (Stern, 1983) ou d'« holistique » (White, 1988 ; Edmondson & House 2006) pour l'autre. A noter que Stern (1983) et White (1988) emploient ces termes exclusivement dans le cadre d'activités de conception. Pour eux, une démarche « analytique » s'appuie sur d'une description de la langue par entités distinctes, qui sont enseignées (cf. *infra*). Wilkins (1976) – et avec lui Long (1985, 2015) et Long et Crookes (1992) – inversent cependant les significations et les termes, en se focalisant sur les opérations requises de la part des apprenant·e·s²⁰⁴. A un niveau fondamental, tous ces auteurs décrivent cependant les mêmes aspects d'enseignement-apprentissage en contexte institutionnel, même si leur terminologie est inversée. La présentation de ces deux notions (analytique et synthétique) sera faite ici conformément aux sens que leur donnent Stern (1993, à qui se réfèrent Edmondson et House, 2006) et White (1988, auquel se réfère Ellis, 2003) – c'est-à-dire en adoptant la perspective d'activités de conception d'un « programme de langues » (cf. *infra*). Nous y incluons néanmoins quelques aspects avancés par Wilkins (1976) et repris par Long et Crookes (1992).

²⁰³ Une autre notion que l'on peut mettre en parallèle avec celles qui évoquent la « tradition » est celle de Véronique, de la « démarche expositive », mentionnée précédemment également (Véronique, 2019, p. 30, cf. 1.3.1.3.1.).

²⁰⁴ Les termes synthétique et analytique, chez Wilkins, se réfèrent aux opérations requises de la part des apprenant·e·s, qui sont très différentes selon l'option choisie par les concepteur·trice·s. Les syllabus synthétiques s'appuient « sur la capacité supposée des apprenants à apprendre une langue par fragments (par exemple, structures et fonctions) indépendants les uns des autres, et à intégrer, ou synthétiser, ces éléments lorsque le moment est venu de les utiliser à des fins communicatifs » (« The synthetic syllabus relies on learners assumed ability to learn a language in parts (e.g. structures and functions) which are independent of one another, and also to integrate, or synthesize, the pieces when the time comes to use them for communicative purposes », Long & Crookes, 1992, p. 3). Le syllabus analytique, quant à lui, attend des apprenant·e·s qu'ils·elles reconnaissent et analysent les données langagières (cf. *infra*, Long et Crookes, 1992, p. 3).

Pour Stern, les méthodologies constituées en usage avant l'approche communicative, à savoir les méthodologies grammaire-traduction, directe et audio-visuelle, sont « analytiques », car aucune d'entre elles n'a « exploré la possibilité d'utiliser des modes d'apprentissage des langues non-analytiques, participatifs ou expérientiels » et parce que l'accent y est mis sur « l'apprentissage du code plutôt que sur l'apprentissage de la langue par le biais d'une participation aux activités de communication²⁰⁵ » (Stern, 1983, p. 473). Wilkins (1978) décrit la démarche correspondante ainsi (en inversant son appellation) :

« (D)ifférentes entités constitutives de la langue sont enseignées séparément et pas à pas, de sorte que l'acquisition est un processus d'accumulation progressive d'éléments jusqu'à ce que l'ensemble de la structure de la langue ait été construit ... à tout moment, l'apprenant est exposé à un échantillon délibérément limité de la langue²⁰⁶ » (Wilkins, 1976, p. 2, cité dans Long & Crookes, 1992, p. 2).

Legutke souligne à ce propos que l'approche communicative réfute un enseignement-apprentissage « orienté vers un plus tard, procédant « par remplissage des stocks », et qui tirait en même temps sa légitimité d'une succession fixe de structures linguistiques²⁰⁷ » (2006b, p. 1-2). La même orientation de l'enseignement-apprentissage est décrite par Germain et Netten (2010a) à propos des cours de français langue étrangère au Canada, désignés par « français de base » (et distingués des cours de français « en immersion »), relevant par ailleurs de la démarche PPP (cf. *supra*) : les chercheurs y observent une démarche poursuivant l'objectif d'un « d'abord (...) établir de solides bases portant sur le savoir langagier (lexique et grammaire) », dans l'idée que « suite à une série d'exercices, ce savoir va pouvoir se transformer en habileté à communiquer » (Germain & Netten, 2010a, p. 521 ; cf. *infra*, la question du lien entre les connaissances explicites et implicites, 2.2.2.)

Une approche synthétique, « expérientielle » (Stern, 1983) ou « holistique » (Edmondson & House, 2006 ; White, 1988), est décrite a contrario par Ellis en ces termes :

²⁰⁵ « All the methods (...) can be characterized as analytical. That is to say none of them have explored the possibility of non-analytical, participatory, or experiential ways of language learning as a deliberate teaching strategy. (...) They have resolved the code-communication dilemma by emphasizing the learning of code rather than learning the language through becoming involved in communicative activities » (Stern, 1983, p. 473).

²⁰⁶ « (d)ifferent parts of language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up ... at any one time the learner is being exposed to a deliberately limited sample of language » (Wilkins, 1976, p. 2, cité dans Long & Crookes, 1992, p. 2).

²⁰⁷ « Der Ansatz machte explizit gegen einen Unterricht Front, der vorwiegend auf ein Später durch Lernen auf Vorrat ausgerichtet war, und der zugleich seine Legitimation aus einer festgelegten Abfolge sprachlicher Strukturen bezog » (Legutke, 2006b, p. 1-2). En DDLC germanophone, l'expression « Lernen auf Vorrat » que l'on trouve dans d'autres travaux, par exemple chez Funk (2016a, p. 153), fait référence aux mêmes caractéristiques, dans l'enseignement-apprentissage de L2/LS, que la notion d'approche analytique de Stern. On peut traduire son sens par « un apprentissage consistant en un remplissage des stocks pour plus tard ».

« (L)es apprenants n'acquièrent pas d'abord la langue en tant que système de structures et n'apprennent pas ensuite à utiliser ce système dans la communication, mais découvrent plutôt le système lui-même au cours du processus d'apprentissage de la communication. [Procéder ainsi] implique donc de fournir aux apprenants des occasions de faire l'expérience de la manière dont la langue est utilisée dans la communication²⁰⁸ » (Ellis, 2003, p. 28).

Pour Wilkins (1978), les « programmes de langue » (cf. le concept anglosaxon de « *syllabus* », Louveau et al. 2006, p. 38) qui sont conçus selon cette démarche, sont « (...) organisés en fonction des finalités pour lesquelles on apprend les langues et des types de performances langagières qui sont nécessaires pour atteindre ces finalités » (« (...) organized in terms of the purposes for which people are learning language and the kinds of language performance that are necessary to meet those purposes », Wilkins, 1976, p. 13, cité dans Long & Crookes, 1992, p. 2). On retrouve ici le « thème » (Puren, 2018a, p. 3) de « la centration sur l'apprenant », associé à l'approche communicative (Puren, *ibid* ; cf. aussi Nissen, 2019a, p. 64).

Si ces considérations mettent en avant que le basculement, dans une perspective historique, a lieu *avec* l'approche communicative, Ellis (2003) met en exergue que le renversement radical par rapport aux démarches antérieures a lieu *au sein* même de l'approche communicative, plus précisément entre sa version « basse » et sa version « haute ». En effet, la première,

« (a)u lieu (ou peut-être en plus) d'enseigner aux apprenants les propriétés de la structure de la langue, (elle) propose de leur apprendre à réaliser des notions générales spécifiques telles que la « durée » et la « possibilité », et des fonctions linguistiques telles qu'« inviter » et « s'excuser²⁰⁹ » (Ellis, 2003, p. 28).

Ainsi, la démarche « *present, practice, produce* » (cf. *supra*), fait partie des stratégies analytiques – et de la version « basse » de l'approche communicative – dans laquelle « la langue est considérée comme une série de « produits » qui peuvent être acquis séquentiellement en tant qu'« entités accumulées » (« that views language as a series of 'products' that can be acquired sequentially as 'accumulated entities' », Ellis, *ibid*). Ces entités peuvent consister d'autre chose que de règles de grammaire, par exemple aussi d'informations à propos des fonctions (demander et dire l'heure, autoriser / interdire quelque chose, etc.), qui peuvent être traités alors en tant que « produits » à enseigner, suivi d'exercices ; ce type de pratique est notamment décelable dans les descriptions de séquences, et dans certains types de VEL utilisés en classe inversée (cf. *supra*).

Le renversement radical vers une approche synthétique, « expérientielle » (Stern, 1983) ou « holistique » (Edmondson & House, 2006 ; White, 1988) s'effectue au sein de la version « haute » de l'approche communicative. C'est à cette version que se réfère le passage d'Ellis (2003, p. 28)

²⁰⁸ «(L)earners do not first acquire language as a structural system and then learn how to use this system in communication but rather actually discover the system itself in the process of learning how to communicate. [Proceeding in this way], therefore, involves providing learners with opportunities to experience how language is used in communication » (Ellis, 2003, p. 28).

²⁰⁹ « (I)ntead of (or, perhaps in addition to) teaching learners the structural properties of language, a weak version of CLT proposes they be taught how to realize specific general notions such as "duration" and "possibility", and language functions such as "inviting" and "apologizing" » (Ellis, 2003, p. 28).

cité plus haut, pour illustrer une approche synthétique, expérientielle ou holistique. Elle ouvre en effet la voie à l'enseignement-apprentissage par les tâches (cf. *infra*, 2.1.1.).

Les « dimensions holistique et analytique » des stratégies d'enseignement et de conception se réfèrent à la manière dont la langue est abordée et perçue en situation d'enseignement-apprentissage (Edmondson & House, 2006, p. 316) – et la distinction reste pertinente aujourd'hui. Selon la dimension choisie, les activités dans lesquelles les apprenant·e·s seront invité·e·s à s'engager – et par-là, les manières dont la langue cible sera utilisée – différeront. Dans le cadre d'une stratégie holistique, « la langue est associée à des expériences personnelles et à des objectifs communicatifs (« bei einer holistischen Strategie (...) wird (die Sprache) mit persönlichen Erfahrungen und kommunikativen Zielen in Verbindung gebracht », Edmondson & House, *ibid*). Une activité holistique

« implique la connaissance par l'apprenant des différents sous-domaines de la langue - phonologie, grammaire, vocabulaire et discours - pour construire du sens. (...) Les activités holistiques impliquent que l'apprenant traite les différents aspects de la langue ensemble, de la manière dont la langue est normalement utilisée²¹⁰ » (Samuda & Bygate, 2008, p. 7).

La démarche holistique est en cohérence avec la RAL / SLA et avec ses résultats quant aux processus d'acquisition (Long, 2015, p. 5 ; cf. aussi *infra*, 2.2.2.) ; elle met en effet au centre non pas les « produits » – présentés et pratiqués, en vue de l'apprentissage (« the presentation and practice of a series of 'products' », Ellis, 2003, p. 29) –, mais le processus en œuvre au cours de l'apprentissage à travers l'usage communicatif de la langue (cf. Ellis 2003, p. 29 ; Nunan, 1988, p. 27). Samuda et Bygate soulignent que la mise en place d'activités de nature holistique pose davantage de difficultés aux enseignant·e·s (et concepteur·rice·s) dans la mesure où « la langue utilisée sera relativement plus complexe et moins prévisible²¹¹ » (2008, p. 17).

Or, les dimensions analytique ou holistique de la stratégie d'enseignement et de conception concernent non seulement les activités d'apprentissage – dont les tâches (cf. chapitre 2) – mais aussi les médias intégrés dans ces activités d'apprentissage, et plus généralement le « matériel d'enseignement » (Edmondson & House, 2006, p. 320). Le choix des textes (entre autres) différera selon la dimension préférée : quand l'enseignant·e opte pour un enseignement-apprentissage analytique, la sélection d'un texte « se veut « pertinent » pour l'apprenant·e dans son rôle d'apprenant·e » ; quand la dimension holistique est préférée, le texte « doit être « intéressant » pour

²¹⁰ « Holistic activity (...) involves the learners' knowledge of the different sub-areas of language - phonology, grammar, vocabulary and discourse - to make meanings. (...) Holistic activities involve the learner in dealing with the different aspects of language together, in the way language is normally used » (Samuda & Bygate, 2008, p. 7).

²¹¹ « Holistic activities of necessity involve the use of all aspects of language, and allow more choice than analytical exercises. This means that they can be harder for teachers (...) to use, since the language work will be relatively more complex and less predictable » (Samuda & Bygate, 2008, p. 17).

l'apprenant·e en tant que personne », placée avec ce texte dans une situation où « les processus d'acquisition « naturels » sont activés²¹² » (Edmondson & House, 2006, p. 321).

Les deux dimensions peuvent également être mises en parallèle avec l'évaluation et les degrés de l'authenticité des VEL que nous avons proposés précédemment (cf. *supra*, 1.3.1.3.1., tableau 4). Les VEL du degré plein ou moyen d'authenticité s'inscrivent en effet dans la dimension holistique : il s'agit de donner à vivre au spectateur et à la spectatrice l'expérience de l'usage de la langue – que la VEL soit produite « à des fins éducatives » ou non. Les VEL du degré zéro d'authenticité correspondent à la dimension analytique de la stratégie d'enseignement et de conception. Elle est manifeste notamment parmi les VEL intégrées dans les descriptions de séquences en classe inversée en langues (cf. *supra*, 1.4.3.2.1.). A partir de ces VEL, les spectateurs-apprenants et spectatrices-apprenantes sont essentiellement amené·e·s à « recevoir », à « mémoriser » et à « réciter » des contenus, en pleine cohérence avec la dimension analytique. Le plus souvent, la seule tâche qui accompagne ce travail en distanciel avec ce type de VEL consiste à suivre la consigne « regarde la vidéo » (cf. *supra*, 1.4.3.1.).

1.4.4 VEL et distanciel – bilan

Les considérations de cette sous-partie ont mis en évidence les enjeux spécifiques de l'utilisation de la VEL en distanciel pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS. Le cas, en particulier, de la classe inversée en langues montre que le choix des médias a une dimension méthodologique. Les technologies de création des VEL étant facilement accessibles, aujourd'hui, un·e enseignant·e peut créer des VEL rapidement et (relativement) simplement. Les VEL utilisées en classe inversée, peuvent s'inscrire dans l'une ou l'autre des deux dimensions possibles de la stratégie d'enseignement et de conception, à savoir la dimension analytique ou holistique. Le corpus des descriptions de séquences en classe inversée en langues, utilisé par Verch et Nissen (2020, cf. *supra*), montre que les VEL créées et utilisées par des enseignant·e·s relèvent en bonne partie de la dimension analytique. Ces descriptions ont également mis en évidence (cf. *supra*) que la conception de séquences de manière à ce que les étapes facilitent et préparent la réalisation d'une tâche cible, correspond à la démarche pédagogique centrée sur la tâche (cf. *infra*, chapitre 2).

Quelles démarches entreprendre pour une utilisation alternative de VEL qui s'inscrirait dans une dimension holistique ?

Les VEL authentiques (du degré moyen ou plein) – parfois considérées comme utilisables seulement par des apprenant·e·s ayant « parfaitement » appris la langue cible (cf. Riley, 1985, cf. *supra*, 1.3.2.3.1.) – peuvent-elles être abordées, en distanciel, par des apprenant·e·s qui ne seraient

²¹² « Der Inhalt (des Texts) soll für den Lerner qua Lerner « relevant » sein. » « Der Inhalt (des Texts) soll für den Lerner als Person « interessant » sein. » « « Natürliche Spracherwerbsprozesse werden aktiviert » (Edmondson & House, 2006, p. 321).

pas dans ce cas ? Pourraient-elles mener à une plus forte exposition à l'oralité (cf. la réflexion de Würffel, 2018, cf. *supra*, 1.4.1.1.) ?

Dans le chapitre suivant nous tenterons de répondre à ces questions en abordant la VEL comme partie intégrante d'une tâche cible, ce qui permettra d'approfondir les spécificités de l'approche par les tâches, ainsi que d'introduire dans la réflexion les différents types de tâche, notamment la tâche pédagogique, à laquelle cette thèse s'intéresse tout particulièrement.

Avec l'approche par les tâches, nous nous inscrivons donc explicitement dans la dimension holistique des stratégies d'enseignement et de conception. La distinction entre les deux dimensions, analytique et holistique, marque par ailleurs la fin des méthodologies historiquement constituées – survenue au moment de l'approche communicative ; ni l'approche communicative ni l'approche par les tâches constituent une méthodologie dans le sens d'un « tout-en-un » (« package deal », Stern 1983, cf. *supra*, 1.4.3.2.2.).

2 La VEL comme partie intégrante d'une tâche cible

Les tâches sont rattachées par Blell et Kupetz (2011) au pôle des situations, aux côtés de l'agir authentique et des lieux d'apprentissage. La notion de tâche a été présentée précédemment dans le contexte de l'authenticité et de ses pôles en interaction, dans les situations d'enseignement-apprentissage de L2/LS (Blell & Kupetz 2011, cf. *supra*, 1.3.2. et 1.3.2.2.). Les approches en enseignement-apprentissage de L2/LS pour lesquelles le concept de tâche est central, leur origine, leurs appuis théoriques, ainsi que les différents types de tâches à distinguer n'ont pas encore été abordés dans notre texte, alors qu'un certain nombre de ses défenseur·e·s (par exemple, Skehan, 1998a, Müller-Hartmann & Schocker 2016, Ellis 2003, Nunan 1988 ; Long 2015 ; Long & Crookes 1992, Samuda & Bygate 2008) ont été cités.

Ce chapitre est consacré à la VEL authentique (que ce soit du degré plein ou moyen) comme partie intégrante d'une tâche cible – ce qui sous-entend que la démarche pédagogique adoptée est centrée sur la tâche (cf. *infra*, 2.1.). Il abordera également l'origine de l'apprentissage-enseignement de L2/LS centré sur les tâches (« task-based language learning and teaching », dorénavant TBLT), ses fondements théoriques et deux différents types de tâches mis en œuvre en enseignement-apprentissage. Précédemment, une distinction a été faite entre deux représentations du lien au « réel » que doit assurer une tâche, en référence notamment à Thonhauser (2010b) et Müller-Hartmann et Schocker (2016) :

- celle de la DDLC anglophone qui met en avant l'authenticité situationnelle et interactionnelle de la tâche,
- et celle de la DDLC germanophone, qui considère l'authenticité en tant que « lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s » (« Lebensweltbezug », cf. *supra*, 1.3.2.2.2.).

Nous avons décidé, comme la littérature multilingue en DDLC, de les traiter comme équivalents dorénavant²¹³, bien que d'autres différences d'acception dans les différentes langues et cultures (didactiques), entre « task » au sein du TBLT, « Aufgabe » et « Aufgabenorientierung » (cf. *infra*) et « tâche » ont été décrites par Thonhauser (2010b).

Ainsi, nous partons ici de la notion de « tâche cible » du CECRL (appelée aussi « tâche de répétition » ou « proche de la vie réelle », 2001, p. 121), c'est-à-dire d'un type de tâche :

- (a) qui est en lien avec le réel dans le sens où ce type de tâche doit être en relation avec une activité (communicative) réelle (future) dans la vie des apprenant·e·s et s'appuyer sur une représentation des besoins (communicationnels) des apprenant·e·s, et donc issue d'une manière ou d'une autre d'une analyse des besoins des apprenant·e·s ;

²¹³ Au sein de cette thèse, le TBLT sera traduit en français par « l'apprentissage-enseignement de L2/LS centré sur les tâches ». La tournure « approche par les tâches » est utilisée dans un sens plus général, englobant à la fois le TBLT, l'approche actionnelle dont l'instrument central est la tâche (Conseil de l'Europe, 2001, cf. *infra*, 2.1.), et la notion de « Aufgabenorientierung » de la DDLC germanophone.

(b) qui a une fonction « cadrante » pour le déroulement de l'enseignement-apprentissage, au sens où la tâche cible constitue le point de départ du processus de conception de la démarche pédagogique.

Deux des définitions de la tâche indiquées précédemment – la définition générale d'une tâche établie par Caws et al.²¹⁴ (2021, p. 126), et la définition de Skehan²¹⁵ (1998a, p. 268) (cf. *supra*, 1.3.2.2.) – sont plus particulièrement en accord avec la notion de tâche cible. Les tâches en DDLC font aujourd'hui l'objet d'une littérature abondante. Se référer à cette littérature foisonnante reste délicate en raison d'acceptions différentes d'un auteur à l'autre et de termes identiques utilisés pour des types de tâches différents (cf. *infra*, 2.1.2., tableau 6). Aussi bien au sein du TBLT que dans la perspective actionnelle du CECRL, on distingue principalement deux types de tâches qui remplissent des fonctions différentes (cf. *infra*, 2.1.2.). Le deuxième type de tâche, aux côtés de la tâche cible (ou de ses équivalents) que nous appellerons, avec le CECRL, « tâches pédagogiques » feront l'objet de la sous-partie 2.4.

La relation que doit établir une tâche cible (cf. *supra*, aspect (a)) avec le « réel » et son ancrage dans une représentation de ce que les apprenant·e·s doivent ou devront accomplir en matière de communication sont à l'origine d'écueils qui ont déjà été présentés (cf. *supra*, 1.3.2.2.5.). Nous avons estimé que cette relation est susceptible d'être établie plus aisément – et avec une plus grande fiabilité – dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de LS (c'est à dire dans un contexte où les apprenant·e·s vivent entouré·e·s de la langue à apprendre et au milieu de sa réalité sociale) ou encore dans le cadre de formations de langue ciblées sur un domaine professionnel spécifique²¹⁶ et/ou sur les domaines scolaires et universitaires (cf. la notion de « formation sur objectifs spécifiques », Mangiante & Parpette, 2004).

L'autre caractéristique de la tâche cible (cf. *supra*, aspect (b)), concerne sa fonction cadrante lors du processus de planification d'enseignement-apprentissage ; nous y reviendrons à propos de la tâche

²¹⁴ « [Une tâche] demande aux apprenants d'utiliser la langue à des fins de communication. Pour cela, la tâche doit être choisie de sorte qu'elle réponde à un besoin (à venir) des apprenants et que ceux-ci puissent la réaliser en se fondant sur les connaissances et compétences dont ils disposent tout en construisant de nouvelles ressources en s'aidant d'un input riche fourni avec la tâche. (...) L'important est la centration sur le sens (« *focus-on-meaning* ») (...) » (Caws et al., 2021, p. 106).

²¹⁵ « (...) une tâche est considérée comme une activité qui répond aux critères suivants : Le sens est primordial. Il y a un but à atteindre. L'activité est évaluée en fonction des résultats. Il existe une relation avec le monde réel » (« (...) a task is regarded as an activity which satisfies the following criteria : Meaning is primary. There is a goal which needs to be worked towards. The activity is outcome-evaluated. There is a real-world relationship », Skehan, 1998a, p. 268).

²¹⁶ On peut remarquer ici que les deux exemples donnés par Long (2015, p. 223-225) pour la conception d'un programme de langue en TBLT, appartiennent aux deux domaines que nous venons d'indiquer : la conception de tâches en anglais pour des agents de bord d'une compagnie aérienne, et pour des nouveaux arrivants dans un environnement de LS. Concernant ce dernier, Long indique comme tâche réelle servant de base pour les tâches à faire par les apprenant·e·s, le remplissage de formulaires administratifs nécessaires pour ouvrir un compte bancaire, louer un appartement, obtenir un permis de conduire, inscrire un enfant à l'école, etc. – des tâches de « survie sociale » (« social survival task-type », 2015, p. 225).

comme « unité centrale » de la conception d'un programme basé sur les tâches, dans la sous-partie 2.1.2.

Pour « les tâches (...) en tant que moyens pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage » en contexte institutionnel (Conseil de l'Europe, 2001, p. 46), le CECRL propose d'indiquer, « s'il y a lieu », des informations relatives aux aspects suivants (Conseil de l'Europe, 2001, p. 46-47 ; les propos du CECRL sont représentés en italique pour les distinguer des commentaires de l'auteure) :

- *le type de tâche, par exemple une simulation, un jeu de rôle, des interactions en classe ;*
- *les finalités, par exemple les objectifs d'apprentissage du groupe (...)* ;
- *les supports* (dans les versions germanophone et anglophone il est question d'*input*), par exemple les énoncés, *consignes* et autres indications sur le déroulé de la (des) tâche(s), *le matériel sélectionné ou produit par les enseignants et/ou les apprenants ;*
- *les produits* (la version anglophone s'appuie sur la notion de « outcomes », la version germanophone sur le terme « Ergebnisse »), à savoir
 - d'un côté ce qui constituera le résultat matériel de la tâche réalisée, par exemple *des textes, des résumés, des tableaux, des documents, etc.*
 - de l'autre côté les résultats en termes de processus mis en œuvre et expérimentés (dans la version anglophone, il s'agit de « learning outcomes »), par exemple *la prise de conscience, l'intuition, la stratégie, l'expérience à prendre des décisions et à négocier, etc. ;*
- *les activités* impliquées dans les processus de réalisation qui mènent aux produits, par exemple s'il s'agit d'activités *cognitives* ou *affectives*, *physiques* ou *réflexives*, *d'activités en groupe/par deux/individuelles, etc. ;*
- *le rôle des participants dans les activités, leur planification et leur organisation, et*
- *le contrôle et l'évaluation du succès relatif de la tâche dans sa conception et dans sa réalisation selon des critères tels que la pertinence, les contraintes et les attentes en termes de difficulté et l'applicabilité* (2001, p. 47).

Dans l'ensemble des paramètres qui caractérisent une tâche cible pour le CECRL, la VEL peut s'intégrer en tant que « produit » d'une tâche cible (cf. l'exemple de la VEL créé par les apprenant·e·s à propos d'un jeu de société, dans le cadre d'une tâche ancrée dans la vie réelle, *supra*, 1.3.2.2.6.). Mais elle peut aussi constituer le « support » ou l'*input* de la tâche cible.

Ce travail s'intéresse à cette deuxième possibilité, car associée à la flexibilité qu'amène le mode distanciel, elle permet de tirer le bénéfice de toute « la richesse, l'étendue et la variété des échantillons langagiers disponibles²¹⁷ » non seulement « à la télévision et au cinéma » (Vanderplank,

²¹⁷ « No teacher, no classroom, no textbook can provide the richness, range, and variety of language available in television and films » (Vanderplank, 2020, p. 183).

2020, p. 183) mais aussi parmi les VEL horizontales. Alors que les pratiques en classe inversée en langues ont montré une tendance à une démarche *present, practice, produce* ou PPP, impliquant en grande partie des VEL du degré zéro d'authenticité, en se focalisant sur « un point de langue » (« a language item », cf. *supra*, Ellis 2003, p. 28), nous nous intéressons au contraire à l'activité en distanciel impliquant des VEL authentiques (du degré moyen ou plein d'authenticité). Quand de telles VEL sont choisies en tant qu'*input* d'une tâche cible, elles participent aux « données d'entrée » (cf. Breen 1985, p. 61 ; cf. *supra*, 1.3.2.) en vue de sa réalisation. Les tâches pédagogiques présentent alors un intérêt particulier : ces tâches, à réaliser en distanciel, en l'absence des pairs et de l'enseignant·e, reflètent en effet pour nous une « présence enseignante » (cf. *supra*, 1.4.1.2.).

Ce chapitre abordera dans un premier temps l'approche par les tâches (sous-partie 2.1.), puis (dans la sous-partie 2.2.) les apports de la psycholinguistique et des hypothèses avancées dans le cadre de la RAL / SLA à son propos. Nous y traiterons notamment de l'importance de l'*input* à la fois pour l'acquisition de L2/LS, mais aussi pour l'approche par les tâches, ainsi que des procédés pour rendre cet *input* compréhensible aux apprenant·e·s de langue. Ceci nous amènera à traiter de la question de l'*input* authentique comme support au sein d'une tâche. Dans la sous-partie suivante (2.3.), nous nous intéresserons aux questions liées aux activités langagières qu'implique une VEL, notamment la possibilité, relativement répandue, aujourd'hui, d'activer des sous-titres. Nous discuterons aussi l'intérêt d'aborder les activités langagières de manière intégrée (« integrierte Fertigkeiten »), plutôt que de façon séparée. Cette sous-partie conclura la notion de contenu en enseignement-apprentissage, qui élargi à notre sens utilement celle d'informations transmises par des supports, sur laquelle se concentrent certain·e·s chercheur·euse·s en DDLC s'intéressant à l'approche par les tâches. Elle permet à la fois de tenir compte du fait que les participant·e·s contribuent à la constitution des contenus au cours de l'enseignement-apprentissage, et aussi de prendre en considération les contenus qu'apporte une VEL à travers ses images et son écriture filmique.

Le présent chapitre conclura avec la sous-partie consacrée aux tâches pédagogiques dans laquelle nous aborderons la notion d'exercice puis celle de micro-tâche, qui est issue des approches auto-dirigées et hybrides (Guichon, 2006; J.-P. Narcy-Combes, 2005a). Le fait que les tâches pédagogiques jouent un rôle central lorsque les apprenant·e·s sont amené·e·s à travailler en distanciel avec une VEL authentique est abordé dans la dernière sous-partie du présent chapitre. En guise de conclusion, nous proposons un récapitulatif des opportunités offertes en enseignement-apprentissage de L2/LS par des tâches pédagogiques bien conçues.

2.1 L'approche par les tâches

L'approche par les tâches constitue la démarche pédagogique « prépondérante actuelle de l'enseignement-apprentissage des langues » (Nissen et al., 2011, § 1). Selon Müller-Hartmann et Schocker (2016, p. 326-327), elle « s'est imposée comme une approche d'apprentissage des langues appropriée et répandue dans le monde entier pour l'enseignement des langues étrangères, de l'école primaire à la formation des adultes²¹⁸ ». Bien que cette démarche se soit largement diffusée, il est (encore) rare que des programmes de langues soient conçus en appui total sur les tâches (Müller-Hartmann & Schocker, 2016, p. 326), de sorte que Edmondson & House (2006, p. 305) considèrent que les « *curricula* basés sur les tâches et/ou sur les processus²¹⁹ » relèvent encore davantage de la théorie que de la pratique.

Cependant, l'enseignement-apprentissage centré sur les tâches est fortement mis en avant à l'échelle européenne par le CECRL qui l'insère dans la perspective actionnelle (qui a son correspondant en allemand avec « Handlungsorientierung »). Les précurseurs de ce concept ancré dans la didactique générale (Finkbeiner, 2012; Meyer, 2000) vont de Comenius et Pestalozzi jusqu'à Dewey et Montessori (Finkbeiner, 2010, p. 256 ; Meyer, 2000, p. 212-214). La tâche constitue l'instrument central de la perspective actionnelle du CECRL.

Le CECRL décrit plusieurs dimensions ou caractéristiques de l'usage et de l'apprentissage d'une langue ; les tâches en font partie. Les autres dimensions de cet usage/apprentissage sont : les compétences générales de l'individu et sa compétence à communiquer langagièrement, les contextes et conditions de l'usage/apprentissage et les contraintes auxquelles celui-ci est soumis, les domaines concernés (personnel, public, professionnel ou éducationnel), ainsi que les activités langagières et stratégies mises en œuvre. La tâche est définie dans le CECRL comme correspondant à

« (...) toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16).

Les tâches appartiennent donc bien à la vie courante. En ce qui concerne l'apprentissage de L2/LS et la conception de programmes basés sur les tâches, le CECRL considère, tout comme le TBLT, que la tâche (cible) est « l'unité centrale » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) : c'est à partir d'elle

²¹⁸ « Inzwischen ist TBLT als angemessener und weltweit verbreiteter Sprachlernansatz zur Vermittlung von Fremdsprachen von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung etabliert » (Müller-Hartmann & Schocker, 2016, p. 126-127).

²¹⁹ « Bisher ist das aufgaben- oder prozessorientierte Curriculum eher ein theoretisches Konstrukt als ein in der Praxis umgesetztes Modell » (Edmondson & House, 2006, p. 305).

en tant qu'« unité d'analyse » que la conception s'élabore (cf. *supra*, sa fonction « cadrante »), et non pas à partir de d'unités lexicales ou grammaticales, à partir de notions ou fonctions langagières, ou encore de textes servant d'*input* (cf. Long, 1985 ; Doughty & Long, 2003). Ces autres unités d'analyse sont caractéristiques des approches analytiques (cf. *supra*, 1.4.3.2.2.) – l'approche par les tâches, elle, s'inscrit dans la dimension holistique de la stratégie d'enseignement et de conception. Aussi, « ce n'est pas chaque tâche prise séparément qui compte dans l'approche par les tâches, mais sa combinaison (...) en séquences de tâches²²⁰ » (Biebighäuser et al., 2012, p. 28). L'appui sur une ou plusieurs tâche(s) cible(s) pour la conception d'une séquence ou d'un programme répond ainsi à une cohérence d'ensemble et donne une pertinence sur le plan didactique aux différentes activités proposées aux participant·e·s (induites par des tâches de différents types). C'est dans ce sens que Guichon considère la tâche (cible) en tant qu'« unité didactique » et correspondante à « une séquence didactique » (2012, p. 123).

Un autre processus d'élaboration qui aboutit à un séquençage cohérent de (différents types de) tâches remonte également à Michael Legutke (Legutke & Thomas, 1991 ; Legutke 1987, cité dans Biebighäuser et al. 2012, p. 29-30) mais il se trouve aussi esquissé chez Nissen (2014a, p. 123). Son principe est une planification à rebours à partir de la tâche cible (« Rückwärtsplanung »), que nous allons aborder dans la sous-partie 3.3.2.

2.1.1 Ancrage de la notion de tâche dans l'approche communicative

A un niveau élémentaire, les tâches sont des actions dont on confie l'exécution à quelqu'un ou qu'un individu décide de faire. Elles ont existé de tout temps en enseignement-apprentissage de L2/LS – les tâches sont les héritières des « exercices », pendant longtemps les seules « actions » qu'il était prévu de faire faire aux apprenant·e·s, et dont les caractéristiques dépendaient des méthodologies historiquement constituées (Thonhauser 2010b, p. 9). C'est au moment du tournant communicatif qu'une réflexion didactique s'est engagée sur « ces actes langagiers que l'on appelle justement les tâches²²¹ » (Thonhauser, *ibid.*). Cela a entraîné un renversement radical par rapport aux démarches méthodologiques antérieures, en faveur d'une démarche holistique. Comme indiqué précédemment, ce renversement a eu lieu entre la version « basse » et la version « haute » de l'approche communicative. Or, cette évolution au sein de l'approche communicative peut être mise en parallèle, comme l'a fait Ellis (2003), avec celle observée au sein de l'approche par tâches – ou plus précisément entre le « task- supported » et « task-based language learning and teaching » – c'est

²²⁰ « Es kommt (...) im aufgabenorientierten Unterricht nicht nur auf die einzelne Aufgabe an, sondern ebenso auf deren didaktisch sinnvolle Verknüpfung zu Aufgabensequenzen » (Biebighäuser et al., 2012, p. 28).

²²¹ « Die kommunikative Wende steht in der Fremdsprachendidaktik in den 70er Jahren für zahlreiche Veränderungen, so auch im Bereich der didaktischen Reflexion über jene sprachlichen Handlungen, die man eben *Aufgaben* nennt » (Thonhauser, 2010b, p. 9).

à dire entre un apprentissage-enseignement « basé sur ... » et un apprentissage-enseignement « à l'aide ...²²² » des tâches (2003, p. 29). C'est entre ces deux « versions » de l'enseignement-apprentissage que passe la frontière entre les dimensions analytique et holistique des stratégies d'enseignement et de conception (cf. *supra*, 1.4.3.2.2.). Le tableau 5, ci-dessous, présente les liens et les différences tels qu'ils apparaissent chez Ellis (2003, notamment p. 28).

Tableau 5 – Les versions de l'approche communicative et de l'approche par les tâches versus les dimensions des stratégies d'enseignement et de conception concernées (selon Ellis, 2003)

« Versions » de l'approche communicative	« Versions » de l'approche par les tâches	Rôles donnés aux tâches (cf. Ellis, 2003, p. 28)	Dimension des stratégies d'enseignement et de conception concernée
Version « basse »	Apprentissage et enseignement à l'aide des tâches (« task-supported », « TSLT »)	« (...) considère les tâches comme un moyen de fournir une pratique communicative pour les éléments linguistiques qui ont été introduits au préalable d'une manière plus traditionnelle ²²³ »	analytique
Version « haute »	Apprentissage et enseignement basé sur les tâches (« task-based », « TBLT »)	« (...) considère les tâches comme un moyen de permettre aux apprenants d'apprendre une langue en expérimentant la façon dont elle est utilisée dans la communication ²²⁴ »	holistique

Le basculement vers la dimension holistique a lieu lorsque les tâches sont prises en compte en tant qu'« unités didactiques » de plein droit (« units of teaching in their own right », Ellis, 2003, p. 27), et quand elles ne sont plus uniquement considérées comme « nécessaires » mais comme « nécessaires et suffisantes » dans une formation en langue (cf. Ellis, 2003, p. 28). Cette utilisation de la tâche correspond, à ce que nous entendons par tâche cible.

L'exemple emblématique d'un séquençage d'activités d'enseignement-apprentissage non pas « basé sur » mais « à l'aide » des tâches est un séquençage en *PPP* (Ellis, 2003, p. 28-30 ; cf. *supra*, 1.4.3.2.1.). La dernière étape de ce séquençage (*produce*) est un type de tâche, conçue comme une occasion d'appliquer des éléments langagiers présélectionnés, traités comme des produits, « présentés » et « pratiqués » préalablement. Il ne s'agit donc pas d'une expérience de l'usage de la langue en communication que vivent les participant·e·s.

²²² Cette distinction est faite également par Müller-Hartmann et Schocker (2016) qui considèrent que la différence entre « TBLT » et « TBST » repose sur une adéquation plus grande du TBLT avec les besoins des apprenants (2016, p. 126).

²²³ « The weak version views tasks as a way of providing communicative practice for language items that have been introduced in a more traditional way. They constitute a necessary but not a sufficient basis for a language curriculum » (Ellis, 2003, p. 28).

²²⁴ « The strong version sees tasks as a means of enabling learners to learn a language by experiencing how it is used in communication. In the strong version, tasks are both necessary and sufficient for learning » (Ellis, 2003, p. 28).

Comme indiqué précédemment, les programmes de langues entièrement appuyés sur des tâches-cibles sont rares ; Müller-Hartmann et Schocker (2016) notent que l'on observe fréquemment des combinaisons, à savoir des programmes basés sur une progression linguistique s'inscrivant dans la dimension analytique, incluant des tâches visant le thème-cadre (2016, p. 326).

2.1.2 Les différents types de tâches

Aussi bien au sein du TBLT que dans la perspective actionnelle du CECRL, deux types de tâches au moins sont à distinguer. Et au sein des deux, les didacticien·ne·s des langues tiennent également compte d'un type de tâche qui ne se réalise pas « en classe » mais à l'extérieur de l'enseignement-apprentissage – il relève de la « vie réelle ». Divers termes sont utilisés pour désigner les différents types de tâches.

Nous proposons une mise en parallèle de la terminologie telle qu'elle apparaît chez deux représentants du TBLT, à savoir David Nunan (2001) et Michael Long, (1985, 2015), ainsi que dans l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Cette vue d'ensemble sous forme de tableau (cf. tableau 6) est nécessairement réductrice et la représentation qu'elle donne ne permet évidemment pas de rendre compte de la complexité des concepts.

Tableau 6 – Différents types de tâches en TBLT (Long, 1985, 2015 ; Nunan, 2001) et dans l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001)

	Tâches que les apprenant·e·s sont amenées à réaliser en dehors de l'enseignement-apprentissage institutionnel	Tâches réalisées dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, adossées à une représentation des tâches que les apprenant·e·s seront amené·e·s à réaliser en dehors de celui-ci (basées à des degrés variables sur une supposition ou sur une analyse des besoins)	Tâches qui n'existent pas en dehors de l'enseignement-apprentissage des langues
Long, 1985, 2015	<i>target tasks</i>	<i>pedagogic tasks</i>	
Nunan 2001	<i>real-world</i> ou <i>target tasks</i>	<i>pedagogical tasks</i>	
		<i>rehearsal tasks</i>	<i>activation tasks</i>
Conseil de l'Europe, 2001	« tâches authentiques de la 'vie réelle' » par exemple « en situation de touriste » (<i>ibid.</i> , p. 30)	« tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » » (<i>ibid.</i> , p. 121)	« tâches pédagogiques communicatives » (<i>ibid.</i> , p. 121)

Les types de tâches indiqués le plus à gauche, qui ne se réalisent qu'en dehors de « la classe », ont pour fonction d'orienter la conception des tâches de la deuxième colonne, c'est-à-dire les actions « en classe », pour que les deux se rapprochent (cf. *supra*, 1.3.2.2.4.). Long (2015) ne détermine qu'un seul autre type de tâche, en dehors des tâches « hors la classe » qui constituent l'action-cible : celui des tâches pédagogiques (*pedagogic tasks*) qui préparent les apprenant·e·s aux tâches « hors la

classe » à travers la réalisation « en classe » des versions simplifiées ou partielles, de celles-ci. Dans son acception, la complexité de ces « tâches pédagogiques » va d'un degré dit faible à un degré dit fort²²⁵ (2015, p. 225).

Pour sa part, David Nunan (2001) distingue deux types de tâches pédagogiques (*pedagogical tasks*) : les tâches de répétition (*repetition tasks*) et les tâches d'activation (*activation tasks*). Leur point commun est qu'elles consistent en un

« travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue pendant que leur attention est principalement concentrée sur le sens plutôt que sur les formes²²⁶ » (Nunan, 2001, p. 4).

La tâche de répétition permet de « pratiquer » en enseignement-apprentissage de L2/LS, « un acte de communication » que les apprenant·e·s « réaliseront à l'extérieur » de celui-ci²²⁷ (Nunan, 2001, p. 5). Elle correspond à ce que nous avons appelé, en employant un des termes utilisés par le CECRL, la tâche cible. La tâche d'activation, quant à elle, ne relève pas de ce type d'acte de communication, mais d'« une interaction communicative » « pour activer le processus d'acquisition²²⁸ » (Nunan, *ibid.*). Pour ce qui est de la distinction entre la tâche « hors la classe » (*real-world task*) et les deux types de tâches pédagogiques (*pedagogical tasks*), Nunan la considère comme relevant plus d'un continuum que d'une distinction rigide (Nunan, 2004, p. 41).

Les tâches d'activation (*activation tasks*) chez Nunan peuvent être considérées comme correspondantes aux tâches pédagogiques du CECRL. Ces types de « tâches ou (d')activités » (dans les versions en allemand et en anglais elles sont appelées « Arten von kommunikativen Aufgaben » et « kinds of classroom tasks ») y sont présentés comme suit :

« (D)e nature plus spécifiquement « pédagogique », [elles] sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais

²²⁵ « (...) (P)edagogic tasks are simpler, sometimes much simpler, versions of the target task-type or of one or more of its components. They gradually increase in complexity - the complexity of the pedagogic tasks, not linguistic complexity (...) - until they reach the full complexity level of the target task(s) that motivated their inclusion » (Long, 2015, p. 225).

²²⁶ « A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the language while their attention is principally focused on meaning rather than forms » (Nunan, 2001, p. 4).

²²⁷ « A piece of classroom work in which learners rehearse, in class, a communicative act they will carry out outside of the class » (Nunan, 2001, p. 5).

²²⁸ « A piece of classroom work involving communicative interaction, but NOT one in which learners will be rehearsing for some out-of-class communication. Rather they are designed to activate the acquisition process » (Nunan, 2001, p. 5).

faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121).

Les tâches pédagogiques contribuent concrètement au développement des compétences en s'appuyant sur un ensemble théorique constitué à la fois de théories de l'apprentissage et de théories en acquisition des langues. Cet aspect est davantage perceptible dans les versions en allemand et en anglais, du fait de leur référence explicite à l'acquisition²²⁹. Les tâches pédagogiques selon le CECRL partagent donc avec la conception des tâches d'activation chez Nunan (2004) l'exigence de leur ancrage dans les théories en acquisition des langues. Pour Nunan ce type de tâche repose sur les fondements psycholinguistiques et sur la théorie de la RAL / SLA (cf. Richards & Rodgers, 2014, p. 184). En raison de la centralité de l'ancrage qu'a l'approche par les tâches dans la RAL / SLA, nous y consacrerons la sous-partie suivante (2.2.). Et nous reviendrons plus en détail sur les tâches pédagogiques dans la sous-partie 2.4.

Pour ce qui est de l'authenticité liée aux tâches, les deux types de tâches sont concernées de manière différente par l'authenticité situationnelle et interactionnelle (cf. *supra*, 1.3.2.2.1.). Il ressort des définitions des types de tâches que les tâches cibles relèvent plutôt de l'authenticité situationnelle et les tâches pédagogiques plutôt de l'authenticité interactionnelle – tout en étant reliées également à l'authenticité situationnelle. Car les tâches pédagogiques contribuent à ce que la tâche cible puisse être réalisée par les apprenant·e·s en impliquant des processus d'usage de la langue cible tels qu'ils existent en dehors de « la classe » (cf. *supra*, 1.3.2.2.1., Ellis, 2003, p. 10), en appui sur hypothèses centrales de la RAL / SLA (cf. *infra*, 2.2.).

On peut noter la quasi-absence, dans le CECRL, de l'activité d'apprentissage de type « exercice formel », qui est l'un des moyens traditionnels de « mise en activité » des apprenant·e·s de L2/LS. L'exercice formel est central pour la dimension analytique des stratégies d'enseignement et de conception. Le CECRL se réfère aux exercices lorsqu'il oppose explicitement les tâches pédagogiques aux « exercices formels hors contexte²³⁰ » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Gautherot considère que le cadre ne frappe « pas (l'exercice) d'ostracisme » (2009, p. 180). Si on le suit, il n'en reste pas moins que l'exercice, comme tout autre type « d'activité de classe » (dont les équivalents sont « classroom task » et « kommunikative Aufgabe » dans les passages correspondants en langue anglaise et allemande), doit alors être de nature « communicative », dans

²²⁹ « These pedagogic tasks are only indirectly related to real-life tasks and learner needs, and aim to develop communicative competence based on what is believed or known about learning processes in general and language acquisition in particular » (Council of Europe, 2001, p. 157).

« Diese didaktischen Aufgaben stehen nur in indirektem Zusammenhang mit realen Aufgaben und Lernerbedürfnissen und zielen auf die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz auf der Basis von Annahmen und Kenntnissen über Lernprozesse im Allgemeinen und Spracherwerb im Besonderen » (Trim et al., 2001, p. 153).

²³⁰ Les passages équivalents dans les versions anglophone et germanophone nous semblent être plus explicites : « (...) Übungen, bei denen das dekontextualisierte Einüben von Formen im Mittelpunkt steht », (Trim et al., 2001, p. 153). « (...) exercises focusing specifically on decontextualised practice of forms », (Council of Europe, 2001, p. 157-158).

le sens où il doit amener les apprenant·e·s à se focaliser sur le sens et leur permettre de réaliser leurs intentions communicatives :

« Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives » (Conseil de l'Europe, 2011, p. 122).

L'absence d'exercice dans l'approche par tâches est cohérente avec une certaine position, au sein de la RAL / *SLA*, selon laquelle un·e apprenant·e ne peut pas être mené·e d'une utilisation contrôlée à une utilisation automatisée, spontanée, à travers des exercices qui découpent les phénomènes linguistiques en « entités » isolées et qui s'appuient sur un principe de répétition. Nous approfondirons cet aspect dans la sous-partie suivante en lien avec les hypothèses dites d'interface, à propos de l'existence d'une interface entre connaissances explicites et implicites (cf. *infra*, 2.2.).

La nature des tâches données à accomplir aux apprenant·e·s n'est pas seulement importante par rapport aux processus que telle ou telle tâche (cible ou pédagogique) permet (ou ne permet pas) d'amorcer. Elle implique aussi, selon Breen (1987) un aspect interventionniste, car toute tâche comporte « par définition une intervention sur les façons personnelles d'aborder l'apprentissage et sur les conceptions personnelles de l'apprentissage d'une langue²³¹ » qu'ont les participant·e·s (Breen, 1987, cité dans Legutke & Thomas, 1991, p. 72). Autrement dit, une tâche constitue une opportunité d'influencer les représentations – des apprenant·e·s mais aussi des enseignant·e·s – de ce qu'est l'apprentissage de L2. La nature d'une tâche peut dans un premier temps ne pas faire sens ; son sens peut se révéler aux participant·e·s, chemin faisant, lors de son exécution.

2.2 Ancrage dans la recherche en acquisition des langues secondes / *second language acquisition research* et l'importance de l'*input*

Les débuts de la recherche anglosaxonne sur les tâches ont été marqués par les positions cognitivistes en RAL / *SLA*. L'acquisition d'une L2/LS peut être définie « comme un processus où une personne développe une langue en interaction avec son environnement » (Leclercq et al., 2021, p. 333).

Dans un premier temps, l'interaction y est comprise comme un processus cognitif et psycholinguistique. Les travaux scientifiques portant sur la tâche se sont alors consacrés aux répercussions de certaines caractéristiques des tâches sur la quantité et la qualité de la production langagière des apprenant·e·s dans des conditions de laboratoire (Ellis, 2003; Samuda & Bygate, 2008). Des typologies de tâches ont été établies, notamment celle de Prabhu (1987), ou encore

²³¹ « Tasks are 'by definition, an intervention upon personal approaches to learning and personal concepts of what language learning is like' » (Breen, 1987, cité dans Legutke & Thomas, 1991, p. 72).

celle, très connue, de Pica et al. (1993). Ces auteur·e·s, à partir d'une revue des études empiriques conduites sur les tâches, déterminent trois de leurs caractéristiques qui s'étaient avérées significatives pour permettre l'acquisition, à savoir

- l'activité interactionnelle (demandes d'information ou leur diffusion, orientées vers l'interaction et vers la réalisation de la tâche),
- les rôles des interactant·e·s (soit demandeur·euse·s, soit fournisseur·euse des informations, ou encore les deux, pour réaliser la tâche)
- et la nature du but de la communication (un but commun pour tou·te·s les interactant·e·s ou plusieurs buts divergents ; un seul ou plusieurs résultats possibles).

A partir de ces trois caractéristiques, Pica et al. déterminent cinq types de tâches qui favorisent l'acquisition selon les résultats en psycholinguistique (cf. tableau 7).

Tableau 7 – Types de tâches communicatives et leur fonctionnement interactionnel, selon Pica et al. (1993, p. 17)

Types de tâches communicatives ²³² (« Communication task types », Pica et al., 1993, p. 19)	Fonctionnement interactionnel
<i>Information gap</i> Échange d'information	Les apprenant·e·s disposent d'informations différentes qu'ils·elles doivent échanger pour atteindre l'objectif communicatif défini.
<i>Opinion exchange</i> Échange d'opinion	Les apprenant·e·s mettent en avant leurs propres préférences, points de vue et opinions pour résoudre la tâche (sans obligation de se mettre d'accord)
<i>Decision making</i> Prise de décision	La tâche est considérée comme accomplie lorsque les apprenants parviennent à un accord commun et accepté.
<i>Problem solving</i> Résolution de problème	Une combinaison des trois types précédents ; élaboration complexe des contenus en langue cible afin de pouvoir résoudre le problème.
<i>Jigsaw</i> Groupe en puzzle ²³³	Les apprenant·e·s travaillent successivement en deux groupes : un premier type de groupe, dit d'origine, qui réalise, après l'étape de « spécialisation », la tâche (traiter une thématique ou une question). Un second type de groupe, dit de « spécialistes », est constitué d'un·e représentant·e des premiers groupes : il approfondira en s'entraînant les aspects qui contribuent à la thématique pour clarifier une « pièce du puzzle ». Ces représentant·e·s « spécialistes » mettent ensuite en commun, dans leur groupe d'origine, les différentes « pièces du puzzle » – chacun·e d'entre eux·elles présentant la sienne. Une troisième phase peu compléter l'exécution de la tâche (un·e représentant·e de chaque groupe d'origine présente le résultat – le produit de la tâche – aux membres des autres groupes d'origine).

L'activité interactionnelle, les rôles des interactant·e·s et la nature du but de la communication entrent en ligne de compte de manière variée au sein des cinq types de tâches. Toutes donnent

²³² Cf. aussi Guichon (2012, p. 117) et Guichon et Nicolaev (2011, p. 64).

²³³ Cette équivalence en français (il s'agit de la traduction du terme équivalent allemand, « Gruppenpuzzle ») et proposée dans Mattes et Danquin (2015).

l'occasion de comprendre l'*input*, de produire de l'*output*, d'obtenir un retour, de modifier l'*output* (Ellis, 2003, p. 215) en impliquant des processus du négociation de sens (cf. *infra*). L'interaction (et la négociation du sens), l'*input* et l'*output* concernent des hypothèses centrales en RAL / SAL sur lesquelles les travaux s'intéressant aux tâches s'appuient.

2.2.1 Les hypothèses fondamentales en RAL / SLA et le concept d'interlangue

L'hypothèse de l'*input* fait partie de celles développées par Stephen Krashen (par exemple, 1985). Selon une acception restreinte, l'*input* désigne « tous les énoncés verbaux qui s'adressent directement à l'apprenant²³⁴ » (cf. Henrici, 2001a, p. 733), ce qui exclurait une partie des occasions de contacts avec la L2/LS susceptibles de servir à l'apprentissage. Edmondson et House entendent par *input* « toutes les expériences en langue étrangère vécues par un apprenant²³⁵ » (2006, p. 110). L'hypothèse de l'*input* de Krashen affirme « le besoin d'exposition naturaliste à la langue comme prérequis pour le développement de l'interlangue de l'apprenant (sa compétence dans la langue seconde en cours de développement) » (Freund, 2022, p. 109). Cette hypothèse est constituée des éléments suivants :

1. L'être humain n'acquiert le langage qu'en comprenant des messages ou en recevant de l'« *input* compréhensible ».
2. Nous apprenons en comprenant un *input* langagier qui contient des structures qui se situent légèrement au-dessus de notre niveau de compétence actuel ($i+1$). Cette compréhension se fait à l'aide du contexte ou d'informations extralinguistiques.
3. Si la communication est réussie, si l'*input* est compris et s'il est disponible en quantité suffisante, $i+1$ est automatiquement assuré.
4. La capacité à produire des messages se développe d'elle-même. Elle ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique²³⁶ (Krashen, 1982, p. 20-21, clarifications par Edmondson & House, 2006, p. 263).

²³⁴ « (...) alle sprachlichen Äußerungen, die direkt and den Lerner gerichtet sind » (Henrici, 2001a, p. 733).

²³⁵ « (...) alle fremdsprachlichen Erfahrungen, die von einem Lerner gemacht werden » (Edmondson & House, 2006, p. 110). Certains chercheurs utilisent également le terme « données » (« données d'entrée » ou « input data », Breen 1985, p. 61 ; « données langagières » ou « language data », Nunan 2001, p. 2).

²³⁶ Le texte original de Krashen 1982 (selon la version en ligne 2009) est :

- « 1) The input hypothesis relates to acquisition, not learning.
- 2) We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence ($i + 1$) This is done with the help of context or extra-linguistic information.
- 3) When communication is successful, when the input is understood and there is enough of it, $i + 1$ will be provided automatically.
- 4) Production ability emerges. It is not taught directly » (Krashen, 2009, p. 22-23).

Edmondson et House (2006) formulent la première hypothèse de la façon suivante, en allemand :

- « 1) Der Mensch erwirbt Sprache nur durch das Verstehen von Mitteilungen oder die Aufnahme von « verständlichem Input » (Edmondson & House, 2006, p. 263).

L'hypothèse de l'*input* de Krashen a été complétée par d'autres hypothèses, qui en sont complémentaires (cf. *infra*). Elle constitue néanmoins un fondement central pour l'approche par les tâches. Que l'acquisition des langues ne peut pas se faire sans *input* constitue un axiome (Nunan, 2001, p. 2). La compréhension de l'*input* est capitale pour l'acquisition.

L'hypothèse de l'interaction proposée par Michael Long (par exemple, 1983) est un élargissement de l'hypothèse de l'*input*. Celle-ci se fonde sur le postulat de base que le discours, ou toute interaction, consiste en un processus de négociation (Edmondson & House, p. 264). Selon Pica (1994), la négociation du sens correspond à « la modification et (à) la restructuration de l'interaction qui se produit lorsque les apprenants et leurs interlocuteurs anticipent, perçoivent ou éprouvent des difficultés à comprendre le message²³⁷ » (1994, p. 494). L'hypothèse de Long s'attache aux processus par lesquels l'*input* devient compréhensible, notamment grâce aux retours reçus de l'interlocuteur·trice. Elle stipule que l'acquisition est favorisée, et l'*input* pour ainsi dire optimisé, quand les apprenant·e·s ont l'occasion de négocier le sens avec leur interlocuteur·trice suite à la prise de conscience d'un obstacle qui pourrait mettre en péril la communication. L'obstacle attire l'attention et le retour par l'interlocuteur arrive, dans le cas optimal, au moment même où l'apprenant·e en a besoin.

En complément aux hypothèses abordées jusqu'ici, Swain (1985, cf. Edmondson & House, 2006, p. 269) a souligné le rôle de l'*output* pour l'acquisition (cf. aussi Bygate, 2001b, p. 23-24). On entend par *output* « la production langagière de l'apprenant dans la langue cible » (Edmondson & House, 2006, p. 269). Selon cette hypothèse, l'acquisition est favorisée par l'effort que l'apprenant·e doit produire pour faire face à une situation de communication dans la langue cible :

« En essayant de s'exprimer dans une langue étrangère avec des moyens linguistiques dont la maîtrise est parfois incertaine, les connaissances existantes sont activées, approfondies, reliées entre elles de manière différente et automatisées – ce qui favorise le processus d'apprentissage de la langue²³⁸ » (Edmondson & House, 2006, p. 270).

Le système de classification de types de tâches proposé par Pica et al. (1994, cf. *supra*), s'appuie donc sur les trois hypothèses, ancrées dans la psycholinguistique : celle de l'*input*, de l'interaction et de l'*output*.

La RAL / *SLA* et les recherches en psycholinguistique ont également établi que l'acquisition d'une langue ne constitue pas un processus cumulatif, mais que tout·e apprenant·e développerait une langue propre, « naturelle », appelée interlangue. Il s'agit du « système langagier que chaque apprenant construit à un moment donné de son apprentissage » (« the language system that each

²³⁷ « This term has been used to characterize the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility » (Pica, 1994, p. 494).

²³⁸ « Durch den Versuch, sich in der Fremdsprache mit teilweise unsicher beherrschten Sprachmitteln auszudrücken, werden vorhandene Kenntnisse aktiviert, vertieft, neu miteinander in Verbindung gebracht und automatisiert - was das Sprachenlernen fördert » (Edmondson & House, 2006, p. 270).

learner constructs at any given point in development » (Ortega, 2009, p. 81) et qui reflète ses compétences en cours de construction. Les activités de l'individu quant à l'*input*, à l'interaction et à l'*output* influencent (de façon complexe) l'interlangue. Ellis (2003) la conçoit comme

« une série de systèmes (...) qui sont progressivement grammaticalisés et restructurés au fur et à mesure que les apprenants intègrent de nouvelles caractéristiques. En outre, la recherche sur les séquences d'acquisition a montré que les apprenants passent par une série d'étapes transitoires dans l'acquisition d'une caractéristique grammaticale spécifique telle que les négations, ce qui prend souvent des mois, voire des années, avant d'arriver à la forme cible de la règle²³⁹ » (Ellis, 2003, p. 29).

Les connaissances acquises en RAL / *SLA* sur le fonctionnement de l'interlangue décrites ici par Ellis, vont donc à l'encontre d'une conception selon laquelle l'acquisition se ferait par le biais de connaissances explicites qui peuvent être enseignées ou transmises. A ce propos, des différences de position montrent qu'il n'y a cependant pas d'unanimité au sein des différents courants en RAL / *SLA* ; elles concernent l'existence et la nature du lien entre les connaissances explicites et implicites.

2.2.2 Les processus d'acquisition : les connaissances implicites et explicites et les positions relatives à l'interface entre elles

Communiquer langagièrement nécessite des connaissances implicites, hautement automatisées, le sujet y accède en des temps très courts (cf. Ellis 2003, p. 105). Les connaissances implicites sont reliées selon Paradis à un apprentissage incident (qui a lieu sans l'intention consciente d'apprendre et sans y prêter attention), comme nous l'avons mentionné précédemment (cf. 1.3.2.). Chez un·e apprenant·e ou un·e usager·ère d'une langue, ces connaissances se manifestent dans sa performance, sans qu'il·elle n'en ait conscience.

Les connaissances explicites, comme indiqué plus haut, sont conscientes et peuvent être verbalisées. Chez un·e apprenant·e ou un·e usager·ère d'une langue, elles concernent les connaissances sur la langue, qui ne sont disponibles qu'à la suite d'une démarche consciente et par un traitement contrôlé (cf. Ellis, 2003, p. 105).

La DDLC s'intéresse particulièrement au rôle des deux dans le développement des compétences nécessaires pour communiquer en L2/LS. Ainsi, en RAL / *SLA* est spécifiquement discutée une question : celle de savoir si les connaissances explicites (par exemple, à propos d'une règle de grammaire) peuvent contribuer au développement de connaissances implicites (nécessaires, dans l'exemple, pour la production automatisée et sans contrôle conscient d'énoncés dans lesquels cette

²³⁹ « (Learners) construct a series of systems, known as interlanguages, which are gradually grammaticized and restructured as learners incorporate new features. Furthermore, research on developmental sequences has shown that learners pass through a series of transitional stages in acquiring a specific grammatical feature such as negatives, often taking months or even years before they arrive at the target form of the rule » (Ellis, 2003, p. 29).

règle de grammaire serait appliquée). Trois positions ou « hypothèses d'interface » peuvent être distinguées.

La première, selon laquelle les systèmes qui traitent des connaissances explicites et implicites sont distincts (appelée « non-interface position »; elle fait écho à la vision de Paradis, 1994, en psychologie cognitive, cf. *supra*, 1.3.1.3.1.). Elle est défendue par exemple par Krashen (cf. Ellis, 2003, p. 106) et – dans une forme atténuée (« weak non-interface position ») également par Ellis (2003, *ibid.*). Cette position présume d'une absence d'interface, c'est-à-dire que les connaissances explicites ne peuvent pas être transformées directement en connaissances implicites. Dans sa variante « forte », celle de Krashen (« strong non-interface position »), les connaissances explicites ne jouent même aucun rôle dans le développement de connaissances implicites (cf. Ellis, 2003, p. 346). Selon la variante « atténuée » à laquelle adhère Ellis (« weak interface position »), les connaissances explicites peuvent faciliter le développement de connaissances implicites. Ellis donne deux raisons à cette influence :

- Premièrement parce que les connaissances explicites peuvent amener l'utilisateur et apprenant·e de la langue à focaliser l'attention sur certains aspects de l'*input*, autrement dit à les rendre saillants – Ellis (2003, p. 149) se réfère ici à l'hypothèse de *noticing* de Schmidt (1990) qui souligne la nécessité que l'attention soit portée sur des parties de l'*input* pour qu'il y ait acquisition.
- Deuxièmement, parce que les connaissances explicites peuvent contribuer à ce que l'utilisateur et apprenant·e de la langue remarque l'écart (« noticing-the-gap ») entre leur propre usage de la langue, quant à un aspect langagier particulier, et celui qu'il·elle constate au sein de l'*input*, dans son environnement (Ellis, 2003, p. 149).

D'autres chercheur·euse·s défendent une position selon laquelle les connaissances implicites ne se développeraient, au contraire, qu'à partir de connaissances explicites : ils·elles présumant l'existence d'une interface forte (« strong interface position »). Le cadre de référence de cette position est la psychologie cognitive, elle porte sur la cognition humaine et le fonctionnement de la mémoire. Au sein de cette position on distingue donc entre savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux, tels qu'ils sont stockés dans deux systèmes distincts de la mémoire à long terme, les mémoires déclarative et procédurale²⁴⁰. Cette position d'une interface forte présume que l'apprenant·e et usager·ère transforme les savoirs déclaratifs en savoirs procéduraux « grâce à un entraînement relatif à des aspects spécifiques de la L2 » (« as a result of practicing specific features of the L2 », Ellis, 2003, p. 344). Ce processus est appelé « procéduralisation » (DeKeyser, 2015, p. 95). Les travaux qui défendent cette position s'appuient entre autres sur les « modèles cognitifs d'acquisition de compétences » (Hilton, 2005, p. 13) notamment la « skills acquisition theory » qui s'intéresse à la

²⁴⁰ A la suite de Véronique (2019, p. 28), nous considérons les deux distinctions comme « connexes » (cf. *supra*, 1.3.1.3.1.). Ullmann souligne cependant les différences (2015, p. 152-153).

manière dont les individus acquièrent des savoir-faire complexes, à la fois cognitifs et psychomoteurs (les « skills ») – jusqu’à l’expertise. Ces modèles cognitifs partent du principe que ces savoirs faire s’acquièrent par l’entraînement (DeKeyser, 2015). Ils s’appuient notamment sur les travaux en psychologie cognitive d’Anderson (par exemple, 1982, cf. DeKeyser, 2015, p. 95) qui estime que tout apprentissage passe par une maîtrise de savoirs déclaratifs, lesquels sont ensuite procéduralisés, pour finalement être entièrement automatisés, donc non conscients. Si l’on résume, les défenseurs de cette position considèrent, que l’on acquiert une langue comme on apprend à conduire une voiture²⁴¹ (Guichon, 2006, p. 81) ou à jouer d’un instrument (Hilton, 2019, p. 10). Ces deux apprentissages commencent, selon cette position, par la transmission de connaissances déclaratives. Long (2015) résume le fondement de ces modèles, appliqués à l’apprentissage des langues, ainsi :

« L’idée est que l’apprentissage d’une langue est semblable à l’apprentissage de toute autre compétence cognitive complexe. Les connaissances déclaratives (savoir qu’une langue fonctionne de telle ou telle manière) sont transformées, par une pratique contrôlée, en connaissances procédurales (savoir comment), après quoi les connaissances procédurales sont progressivement automatisées par une pratique massive (...). L’automatisation est nécessaire, car les défenseurs de ces théories reconnaissent que l’utilisation communicative de la langue en temps réel dépend de la capacité de l’auditeur ou du locuteur à accéder aux connaissances linguistiques beaucoup trop rapidement pour permettre la récupération consciente des connaissances déclaratives de la mémoire à long terme²⁴² » (2015, p. 7)

Aussi, les « modèles cognitifs d’acquisition de compétences » considèrent que le travail de procéduralisation a lieu de manière séparée, par activité langagière (la compréhension d’un côté, l’expression de l’autre) et ne concerne pas la compétence à communiquer langagièrement dans sa globalité. Pratiquer le traitement de l’*input* en compréhension ne servira, dans cette vision, qu’à développer les capacités de l’apprenant·e à comprendre la langue cible, et non pas à la produire (cf. Ellis, 2003, p. 112). Appliqués à l’enseignement-apprentissage de L2/LS, ces modèles soutiennent donc une vision selon laquelle les activités d’apprentissage sont à aborder et à travailler de manière isolée (cf. *infra*, 2.3.2.).

La discussion à propos de l’interface entre les différentes connaissances ou savoirs peut être mise en parallèle avec la distinction fondamentale, faite dans l’enseignement-apprentissage des langues, entre les dimension analytique et holistique de la stratégie d’enseignement et de conception (cf. *supra*, 1.4.3.2.2.). En effet, les démarches pédagogiques au sein des méthodologies jusqu’à la version

²⁴¹ « La conduite automobile ressemble à l’utilisation communicative d’une langue étrangère car, après une étape initialement contrôlée, toutes deux exigent qu’un certain nombre de processus soient automatisés par le transfert de l’information de la mémoire de travail à la mémoire à long terme » (Guichon, 2006, p. 81).

²⁴² « The claim is that language learning is like learning any other complex cognitive skill. Declarative knowledge (knowledge that a language works this or that way) is changed through controlled practice into procedural knowledge (knowledge how), after which the procedural knowledge is gradually automatized through massive practice (...). Automatization is necessary, as skill builders acknowledge that real-time communicative language use depends on a listener’s or speaker’s ability to access linguistic knowledge far too rapidly to permit conscious retrieval of declarative knowledge from long-term memory » (Long, 2015, p. 7).

« basse » de l'approche communicative, méthodologies qui selon Stern (1993), White (1988), Ellis (2003) et Edmondson & House (2006) s'inscrivent dans la dimension analytique, se fondent sur une reconnaissance, « tacite » selon Long (2015, p. 7), de la position théorique présumant d'une interface forte. L'enseignement-apprentissage est alors orienté vers les produits (à transmettre par les enseignant·e·s, à acquérir par les apprenant·e·s) à propos desquels on met en place un entraînement susceptible de mener aux connaissances procédurales nécessaires pour communiquer dans la langue cible. A la fin du processus, l'orientation est alors sur le « produit » réalisé par les apprenant·e·s. Par ailleurs, la position présumant d'une interface forte entre savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux constitue également le fondement théorique de la démarche de séquençage PPP (cf. *supra*). DeKeyser (2015, p. 95) considère à ce propos que « presentation », « practice » et « production » est une terminologie qui décrit les étapes d'un apprentissage selon les « modèles cognitifs d'acquisition de compétences » (« skills acquisition theory »). Le fondement théorique sous-jacent du séquençage récurrent au niveau 1 de la classe inversée relève donc de cette même vision de l'acquisition (cf. *supra*, 1.4.3.1.).

Alors que les positions reposant respectivement sur l'absence d'une interface et sur l'existence d'une interface forte (« non-interface » et « strong interface ») font toutes les deux partie de la RAL / SLA, les défenseurs de l'approche par les tâches réfutent non seulement la démarche PPP comme étant en désaccord avec les résultats de la RAL / SLA (Ellis, 2003, p. 29) mais aussi la vision des « skill building theories » dans leur globalité, dans la mesure où ces deux modèles « accordent un statut dominant à l'apprentissage et à l'enseignement explicite » (« accord dominant status to explicit learning and explicit instruction », Long, 2015, p. 8). Long conclut ainsi : « La position de l'interface forte est incompatible avec les résultats de 40 ans de recherche sur l'acquisition des langues secondes, c'est-à-dire qu'elle n'est pas plausible d'un point de vue psycholinguistique²⁴³ » (Long 2015, p. 8).

Cependant, Long – tout comme Ellis (2003, cf. *supra*), prend une position mixte, suggérant une « combinaison symbiotique de l'apprentissage implicite et explicite » (« a symbiotic combination of implicit and explicit learning », 2015, p. 8). Selon sa vision du TBLT, il s'inscrit dans la dimension holistique (qui vise donc à un apprentissage implicite), en se focalisant sur le sens (« focus on meaning »), mais en incluant une focalisation sur la forme (« focus on form », Long, 2015, p. 27-28).

Cette focalisation sur la forme consiste en

« une focalisation ponctuelle et explicite sur la forme, autrement dit des moments consacrés à un travail sur des points spécifiques, touchant notamment au système de la langue, mais, ajouterons-nous, pas uniquement. Ce travail doit émerger de l'activité de communication et être fait sans perdre de vue le sens » (Caws et al., 2021, p. 106)

²⁴³ « (T)he strong interface position is inconsistent with the evidence of 40 years of SLA research ; that is, it is psycholinguistically implausible » (Long, 2015, p. 8).

Les recherches entreprises en appui sur la psycholinguistique et la RAL / *SLA* sont aujourd'hui complétées par la perspective socioculturelle sur les tâches. En effet, la recherche s'intéressant au TBLT tient compte désormais du fait que les interactions en enseignement-apprentissage institutionnel de L2/LS sont complexes et marquées par les contextes socioculturels. La « classe » y est vue comme un événement social (cf. Müller-Hartmann & Schocker, 2016, p. 326).

2.2.3 Compréhensibilité de l'*input* – simplification et/ou clarification

Les hypothèses de Krashen (1982) et de Long (1985) mettent au centre des préoccupations les processus qui mènent à ce que l'*input* devienne ou soit compréhensible. Pour Long, la compréhensibilité est le résultat de la négociation du sens entre les interlocuteur·rice·s (cf. *supra*) ; pour Krashen, elle est le résultat de la modification de l'*input* de façon à ce qu'il soit légèrement au-dessus du niveau de compétence actuel des apprenant·e·s (*i+1*). Deux façons de modifier l'*input* ont fait l'objet de recherches à propos de sa compréhensibilité : sa simplification et sa clarification²⁴⁴.

2.2.3.1 La simplification de l'*input*

Selon la situation, la simplification peut résulter soit d'une modification survenue au cours de l'interaction (lors d'une situation de communication directe), soit d'une modification préalable, avant que l'apprenant·e n'ait accès à l'*input* (dans une situation de communication indirecte). Les modifications pour aboutir à l'*input* simplifié peuvent concerner les caractéristiques linguistiques (par exemple la simplification des structures grammaticales) et/ou les caractéristiques discursives (par exemple par le biais de paraphrases, cf. Ellis, 2003, p. 350). La simplification permet à l'apprenant·e de reconnaître les unités langagières dans l'*input*, d'observer comment elles sont combinées et utilisées (Spolsky, 1990, p. 188).

Gilmore (2007), à la suite de Widdowson, argumente en faveur de la simplification de l'*input* en mettant en avant que l'authentification du « langage réel » ne peut pas être faite par les apprenant·e·s en contexte institutionnel, « car la salle de classe ne peut pas (leur) fournir les conditions contextuelles nécessaires²⁴⁵ » à cette authentification (Gilmore, 2007, p. 108) ; le recours à « des textes simplifiés qui se rapprochent progressivement des textes authentiques » est considéré comme

²⁴⁴ En anglais, le terme utilisé pour indiquer l'objet des procédés correspondants est « to elaborate the input », qui signifie « expliquer quelque chose en détail ; également, développer ou exposer » (« To explain something in detail; also, to enlarge or expatiate », Oxford English Dictionary, n.d.). Freund (2022, p. 131) traduit, quant à elle, par « préciser » (« préciser l'*input* ») mot auquel nous préférons « clarifier » car le verbe nous semble davantage évoquer qu'il s'agit non pas d'apporter plus de précisions, mais de développer le sens de l'*input* sans rajouter nécessairement des informations supplémentaires.

²⁴⁵ « (L)earners are unable to authenticate real language since the classroom cannot provide the contextual conditions for them to do so » (Gilmore, 2007, p. 108).

pédagogiquement plus approprié (Gilmore, *ibid.*). Pour Long, le fait qu'un texte ait été simplifié est contraire à la notion d'authenticité (ou encore « genuineness », 2015, p. 250 ; cf. *supra*, 1.3.2.3.1.). Alors que les textes « destinés à l'origine à être utilisés par des locuteurs natifs » (« originally intended for native speaker consumption », 2015, p. 250) sont « genuine » et non-simplifiés, les textes simplifiés correspondent à

« (...) des textes écrits ou (réécrits) utilisant des énoncés ou des phrases relativement courts, d'une étendue limitée sur le plan lexical, avec un lexique à fréquence relativement élevée, relativement peu de propositions subordonnées par rapport aux propositions principales et des constructions syntaxiques et des temps de verbe peu diversifiés²⁴⁶ » (Long, 2015, p. 250).

Bien que la simplification facilite la compréhension de la plupart des apprenant·e·s à des niveaux de compétence « inférieurs » (« at lower levels of proficiency », *ibid.*, p. 255), Long s'oppose à l'utilisation de textes simplifiés en tant que matériel d'apprentissage dans une démarche centrée sur les tâches (« task based material »). Il estime qu'un processus de simplification a précisément pour effet de retirer de l'*input* le matériel langagier nécessaire aux apprenant·e·s pour progresser²⁴⁷ (2015, p. 251). Long s'oppose cependant tout aussi clairement à l'utilisation de textes authentiques, parce que

« (...) les textes authentiques utilisent presque toujours une langue que les locuteurs natifs peuvent traiter en temps réel, mais pas les apprenants ayant une connaissance limitée de la langue cible²⁴⁸ » (2015, p. 251).

Globalement, selon lui, ces textes sont trop complexes et « largement inutilisables en tant qu'*input* » pour d'autres publics que « les apprenant·e·s avancé·e·s » (« largely unusable as input for acquisition » « for all but “advanced” learners », *ibid.*, p. 258). De plus, selon Doughty et Long (2003), du fait de leur complexité les textes authentiques entraînent généralement une étude métalinguistique explicite afin de les rendre compréhensibles ; la langue cible est alors traitée en tant qu'objet et non pas en tant qu'outil pour communiquer (2003, p. 59).

Quant au choix des textes dans une démarche centrée sur les tâches, le même type de critère que pour le choix des tâches est considéré comme important : textes et tâches sont nécessairement orientés vers les (futurs) besoins des apprenant·e·s, en dehors de la formation. Les textes doivent être en adéquation avec ces besoins par rapport aux domaines de discours et aux genres de textes qu'ils·elles sont susceptibles de rencontrer, en dehors de la formation (2015, p. 251).

²⁴⁶ « (...) texts written or (re-written) using relatively short utterances or sentences, a limited range of relatively high frequency vocabulary, a low ratio of dependent to main clauses, and a narrow range of syntactic constructions and verb tenses » (Long, 2015, p. 250).

²⁴⁷ En ce qui concerne les simplifications au cours de l'interaction, cet argument, n'est pas valable selon Ellis, car l'*input* simplifié y est adapté à l'interlocuteur·rice, et deviendra plus complexe au fur et à mesure que sa compétence en langue cible augmente (2003, p. 46).

²⁴⁸ « (...) genuine texts almost always utilize language processable in real time by native speakers, but not by learners with limited target language knowledge » (Long, 2015, p. 251).

2.2.3.2 La clarification de l'input

La deuxième intervention visant la compréhensibilité de l'*input* est sa clarification. Ce procédé présente, pour Long, l'avantage que les unités linguistiques (et les caractéristiques discursives) qui permettent aux apprenant·e·s de progresser, font partie de l'*input* quand il est clarifié (2015, p. 258-259), mais qu'il est « mieux adapté à la capacité de traitement du moment des apprenant·e·s » (« better tuned to learners' current processing capacity », *ibid.*, p. 306) que les textes authentiques. Les recherches conduites, dans les années 1970 et 1980, sur les interactions entre locuteur·rice·s natif·ve·s et non-natif·ve·s (« foreigner talk ») (Long, 2015, p. 250-251) ont été l'occasion d'observer les multiples manières dont les natif·ve·s adaptent leur discours face aux non-natif·ve·s pour le rendre compréhensible. Cet ensemble de manières a été regroupé et désigné sous le terme anglais « elaboration ». Plusieurs études ont montré depuis que les locuteur·rice·s de L2/LS comprennent mieux les textes modifiés – que ce soit par la simplification ou par la clarification – que les textes authentiques, et ce à l'oral et à l'écrit (cf. Doughty & Long, 2003, p. 59).

Comme la simplification, l'élaboration de l'*input* intervient dans différents types de situations ; elle peut intervenir aussi bien de manière directe qu'indirecte ou encore médiée. Elle a lieu au cours de l'interaction, notamment dans les discours de l'enseignant·e et entre les apprenant·e·s, lorsque les participant·e·s se concentrent sur la réalisation de la tâche, donc sur la communication (Doughty & Long, 2003, p. 59).

Les modifications correspondantes à une élaboration de l'*input* qu'elle soit indirecte ou médiée, peuvent être établies à l'avance lors de la conception du matériel (« elaboration in materials design », Long, 2015, p. 252, cf. aussi Doughty & Long, 2003, p. 59). Par conséquent, elles ne concernent pas les incitations interactionnelles – comme des demandes de confirmation, fréquentes lors de clarifications en interaction – mais uniquement des clarifications du sens (« clarifying of meaning », Parker & Chaudron, 1987, p. 110). Elles peuvent être caractérisées par l'application de trois principes-clé : la redondance, l'explicitation et la conformité aux règles ou aux normes. Le tableau 8 présente ces trois principes en précisant les procédés donnés en exemples par Parker et Chaudron (1987) et Long (2015).

Tableau 8 – Clarification de l'input par la redondance, l'explicitation et la conformité aux règles ou normes (cf. Parker & Chaudron, 1987, p. 110 ; Long, 2015, p. 252)

Clarification de l'input par la redondance	Clarification de l'input par l'explicitation	Clarification de l'input par la conformité à des règles / normes
<ul style="list-style-type: none"> • Paraphraser des éléments de l'input • Indiquer un synonyme pour un élément lexical peu fréquent dans l'input • Favoriser les groupes nominaux complets par rapport aux reprises par pronoms • Indiquer des parallèles (des correspondances, des analogies) entre des éléments dans l'input et des éléments extérieurs à l'input (relevant de l'expérience des apprenant·e·s) • Répéter des éléments de l'input 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre explicite les relations thématiques sous-jacentes • Rendre explicite les relations grammaticales et sémantiques identifiables à partir du contexte • Décomposer des éléments de l'input • Ajouter des connecteurs logiques (rendant explicite les relations logiques) entre des éléments dans l'input 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser un ordre « canonique » des mots • Laisser de côté des éléments de l'input qui ne sont pas essentiels au sens • Favoriser la répétition d'un segment de discours, par rapport à une reprise par un mot anaphorique • Faire correspondre l'ordre de mention d'événements dans l'input à l'ordre dans lequel les événements se produisent

Certains procédés relèvent aussi bien de la simplification que de l'élaboration. Ainsi, la paraphrase est indiquée comme exemple de simplification par Ellis (2003, p. 350), alors que, pour Long, elle constitue un procédé de clarification (2015, p. 252).

Long (2015, p. 252), mais aussi Doughty et Long (2003, p. 59), emploient le terme d'étayage (« scaffolding ») pour caractériser les procédés d'élaboration de l'input, notamment ceux qui se réalisent de façon indirecte, au sein du matériel fourni avec la tâche. La caractérisation des processus de clarification comme « étayage » met en valeur, d'une part, le fait qu'une telle modification constitue une aide qui s'adapte à l'interlangue des apprenant·e·s, d'autre part qu'elle est temporaire – au fur et à mesure que l'acquisition évolue, certains étayages seront retirés, d'autres éventuellement ajoutés²⁴⁹. Les procédés concernés constituent des aides au niveau lexical, syntactique et discursif. Nous reviendrons sur le concept d'étayage dans le chapitre 3, pour aborder les positions en DDLC selon lesquelles les tâches pédagogiques en tant que telles constituent des instruments d'étayage.

Long (2015, p. 252-253) fournit une illustration qui montre la différence entre des procédés de simplification et de clarification (tirée de Long, 2007). Dans ces exemples, il modifie la même phrase

²⁴⁹ C'est dans ce sens que Long (2015) utilise une deuxième métaphore, à savoir celle des « béquilles » qui sont « retirées progressivement » (« gradual removal of the « crutches » », 2015, p. 252).

authentique (formulée pour un public de L1), pour créer une version simplifiée et une version « élaborée » (cf. tableau 9).

Tableau 9 – Les phrases à propos de Paco (« The Paco sentences ») - Illustration des modifications par simplification et par la clarification de l'input, Long (2007, cf. 2015, p. 252)

Versions de l'input	« Les phrases à propos de Paco » (« The Paco sentences », Long, 2015, p. 252)
Version authentique (« genuine »)	Because he had to work at night to provide for his family, Paco often fell asleep in class.
Version simplifiée	Paco had to make money for his family. Paco worked at night. He often went to sleep in class.
Version clarifiée	Paco had to work at night to earn money to provide for his family, so he often fell asleep in class next day during his teacher's lesson.
Version « clarifiée modifiée »	Paco had to work at night to earn money to provide for his family, so he often fell asleep in class next day during his teacher's lesson. provide for means a. educate b. leave c. support

Comme indiqué plus haut, Long conteste le bien-fondé de l'utilisation d'un *input* simplifié car il prive les apprenant·e·s des éléments qui leur seraient précisément nécessaires pour progresser. L'exemple concret de la clarification d'un *input* donné par Long, montre cependant que clarifier ne constitue pas, pour lui, un ajout d'éléments à un *input* existant, mais correspond à sa reformulation, à une version différente de la version initiale, authentique. Pour finir, Long propose une dernière version (« modified elaborated version », 2015, p. 252), qui, selon lui illustre un procédé supplémentaire permettant la clarification : concrètement il s'agit de la mise en gras²⁵⁰ de la collocation « to provide for » et de l'ajout d'un questionnement à choix multiples. Les deux sont « conçus pour augmenter la saillance de la collocation cible importante » (« designed to increase the saliency of the important target collocation », Long, 2015 p. 254). La collocation est donc à la fois considérée comme éventuellement inconnue (car peu fréquente) et comme une cible potentielle pour l'acquisition. Cette proposition nous semble particulièrement intéressante pour l'élaboration de tâches pédagogiques, accompagnant la compréhension audiovisuelle (cf. *infra*, 2.3.). Nous allons y revenir dans la sous-partie 2.4.

La clarification de l'input est centrale pour le TBLT ; fournir de l'input clarifié (« elaborated input ») constitue le troisième des dix principes méthodologiques du TBLT (Doughty & Long, 2003, p. 59 ; Long, 2015, p. 306). La clarification de l'input permet au TBLT d'adopter une position médiane entre l'input authentique et l'input fortement remanié (« ein Mittelweg zwischen (...) authentischem

²⁵⁰ Mettre certains mots en gras est un exemple pour un autre type de modification de l'input, à savoir son « renforcement » (« input enhancement »), dont le but est de rendre ces mots plus saillants. Ce type de modification fait l'objet de recherches spécifiques (cf. par exemple, Spinner et al., 2018).

und stark präpariertem *input*», Studer, 2019, p. 31). Les textes authentiques sont estimés trop complexes, largement inutilisables en tant qu'*input* (sauf pour des apprenant·e·s ayant déjà un très bon niveau de compétence) et susceptibles non pas de servir à l'utilisation communicative de la langue cible mais d'avoir pour effet que la langue cible devienne un objet d'étude (cf. *supra*). Ainsi, Long opte pour l'utilisation de documents fabriqués :

« Les meilleurs documents pour l'apprentissage-enseignement centré sur les tâches (et pour tout type d'apprentissage) sont généralement rédigés et adaptés localement par l'enseignant·e pour qu'ils puissent être utilisés par ses élèves²⁵¹ » (2015, p. 298).

La position de Long par rapport à l'*input* authentique n'est cependant pas exempte d'une certaine ambiguïté, particulièrement à propos des documents impliquant une activité de compréhension de l'oral. Long souligne l'inauthenticité d'une tâche pédagogique de compréhension de l'oral qui s'appuierait sur un texte créé pour être lu et non pas pour être dit (« texts (...) having originally been written to be read, not spoken ») car les « caractéristiques de la conversation naturelle » (« features of natural conversation », Long, 2015, p. 150-151) feraient défaut. Ignorer les différences entre l'oralité et la scripturalité fait donc courir le risque d'inauthenticité quant aux caractéristiques de l'*input*.

Si l'*input* recréé et clarifié selon les procédés indiqués plus haut est, selon lui, « davantage susceptible d'être abordables pour l'apprentissage » (« more likely to be learnable », Long, 2015, p. 306), pour autant, ce qui n'est pas clair est la possibilité et la façon d'arriver à « des échantillons spécifiques de discours oral²⁵² » (*ibid.*, p. 297), pour l'activité de compréhension de l'oral, qui, tout en étant refaits, présenteraient les marques de l'oralité. D'autre part, si l'*input* est fabriqué en respectant les caractéristiques de l'oralité, la différence avec un document destiné à une « utilisation par des natifs » (cf. *supra*) est susceptible d'être minime, voire inexistante.

Long souligne également que puisque l'utilisation de textes authentiques est propice à l'apprentissage pour des apprenant·e·s ayant un niveau de compétences avancé, la question qui se pose est de savoir comment l'enseignement-apprentissage peut passer d'un *input* clarifié à un *input* authentique. Autrement dit : comment mettre en œuvre « la transition de textes clarifiés vers des textes authentiques » (« transition from elaborated to genuine texts », 2015, p. 251) ?

Revenons à présent sur les « phrases à propos de Paco » qui avaient illustré les procédés relevant d'une clarification de l'*input* (cf. *supra*, tableau 9) car quelques observations s'imposent à notre sens.

²⁵¹ « The best task-based (or any type of) materials are usually locally written and adapted by the teacher to make them suitable for use with his or her students » (Long, 2015, p. 298).

²⁵² « (F)or listening comprehension, the use of elaborated (not linguistically simplified), domain-specific spoken discourse samples is optimal » (Long, 2015, p. 297).

Si un *input* clarifié est en fait un *input* transformé et réécrit, s'appuyer systématiquement sur ce type de modifications ne préparera pas les apprenant·e·s à ce qui les attend en dehors de la situation d'enseignement-apprentissage quand ils·elles seront susceptibles d'être exposé·e·s à des textes non-modifiés. Aussi, la différence entre un *input clarifié* comme dans les « phrases à propos de Paco » et une réécriture facilitatrice ne nous semble pas fondamentale. La question qui se pose selon nous est de savoir s'il vaut mieux éviter que les apprenant·e·s soient confronté·e·s, par exemple, à des sous-entendus ou à un lexique peu fréquent (cf. les caractéristiques de la version authentique des phrases à propos de Paco) ou si, au contraire, il est préférable de leur donner l'expérience d'un flou initial à gérer, avec un sens à construire à partir des éléments connus où accessibles par inférence, car ils·elles seront susceptibles d'être confronté·e·s à ce type d'expérience en dehors de la formation, en contact avec les textes « dans la vie réelle » ?

Une troisième voie consisterait à ne pas modifier les caractéristiques des textes authentiques, à ne pas limiter a priori les moyens langagiers employés, mais à proposer des clarifications intégrées dans des types de tâches pédagogiques spécifiques. Le principe de la proposition de l'« *input clarifiée modifiée* » de Long (2015, cf. *supra*, tableau 9) qui inclut un mini-problème à choix multiple, trouverait une autre application pour permettre à l'apprenant·e de travailler sur un *input* qui serait « authentique ». Les tâches pédagogiques proposées en accompagnement d'une lecture ou d'une visualisation-écoute, seraient conçues sur la base de processus de clarification dans le but de soutenir la construction du sens, lors de ces activités langagières réceptives. Dans la mesure où l'*input* authentique n'est pas modifié, les apprenant·e·s peuvent faire l'expérience de processus complexes tels que ceux en jeu face à des textes authentiques tout en étant aidé·e·s par l'*input clarifié* au sein des tâches pédagogiques. Car ce sont des textes de cette nature qui seront susceptibles de jouer un rôle quand les apprenant·e·s poursuivront l'usage/apprentissage de la langue cible après la fin de la formation (ou s'ils·elles utilisent/apprennent la langue en parallèle à leur formation) ; la confrontation à « une grande quantité de formes langagières inconnues (nouveau vocabulaire, syntaxe complexe, etc.²⁵³) » peut faire partie de leur « vraie vie ». Nous reviendrons sur cette proposition dans la sous-partie 2.4.

2.2.4 Conclusion

Cette sous-partie a mis en évidence l'importance des hypothèses issues de la RAL / SLA pour l'approche par les tâches. La typologie de tâches favorisant l'acquisition, développée par Pica et al. (1993) a été présentée. Ces tâches mettant en place des situations qui créent des occasions de

²⁵³ C'est en ces termes que Long décrit la raison pour laquelle les textes authentiques compliquent l'apprentissage, sauf pour des apprenant·e·s très avancé·e·s (« confronting them with large amounts of unknown language (new vocabulary, complex syntax, etc.) », Long, 2015, p. 297 ; cf. aussi *infra*).

comprendre l'*input*, de produire de l'*output*, d'obtenir un retour, de modifier l'*output*, en impliquant la négociation du sens. Leurs caractéristiques peuvent concerner aussi bien des tâches cibles que des tâches pédagogiques (cf. 2.1.2.) ; elles semblent néanmoins correspondre davantage aux tâches pédagogiques car celles-ci visent l'activation de processus d'acquisition (d'où l'appellation « tâches d'activation » chez Nunan, 2001) en créant les types d'occasions relatives à l'*input* et à l'*output* mentionnées, au sein d'« une interaction communicative » (Nunan 2001, p. 4).

En outre, la discussion des différentes hypothèses d'interface a permis de mettre en relief que la notion d'entraînement par laquelle les connaissances implicites (ou savoirs procéduraux) s'acquièrent sous-entend qu'il existe une interface forte entre connaissances déclaratives et procédurales. Cette position constitue le fondement théorique d'un séquençage en PPP ; elle est opposée à un séquençage des tâches à partir d'une tâche cible et est incompatible avec la dimension synthétique et holistique des stratégies d'enseignement et de conception. Nous allons nous intéresser de nouveau brièvement à l'entraînement, dans la sous-partie 2.4., en abordant la notion d'exercice.

Parce que l'*input* est central pour l'acquisition, il est essentiel qu'un *input* riche soit fourni avec la tâche (cible). Il s'agit là en effet du 4^{ème} principe méthodologique de l'approche par les tâches (Doughty & Long, 2003, p. 52). Cet *input* riche est un des facteurs constitutifs de la tâche (cible) ; il est notamment censé permettre aux apprenant·e·s de construire de nouvelles ressources (Caws et al., 2021, p. 106).

Entre les procédés de simplification et de clarification qui ont été présentés, il est recommandé d'opter pour ces derniers afin de rendre l'*input* compréhensible et de permettre l'acquisition (Long, 2015 ; Doughty & Long, 2003). Favoriser l'*input* clarifié, par rapport à l'*input* simplifié et l'*input* authentique (puisque considéré comme inutilisable pour les apprenant·e·s qui n'ont pas encore atteint un niveau « avancé », Long, 2015, p. 258) constitue le 3^{ème} principe méthodologique du TBLT (Doughty & Long, 2003, p. 52). La clarification de l'*input* conçue comme une reformulation d'un *input* initial, telle que la propose Long, présente des limites, que nous avons abordées. Une des questions qui se posent en DDLC et au sein de l'approche par les tâches est de savoir comment opérer le passage d'un *input* clarifié à un *input* authentique. A propos de la clarification de l'*input*, la métaphore de l'étayage est utilisée par les chercheur·euse·s, sans néanmoins qu'ils·elles fassent référence au concept du même nom (cf. *infra*, 3.3.3.).

La VEL présente de l'*input* particulier car accompagné d'images ; son traitement sollicite plusieurs canaux de perception et plusieurs systèmes de représentation (le langage et le système iconographique, représentant des informations à contenu figuratif). Ces spécificités feront l'objet de la prochaine sous-partie (2.3.).

Il convient de souligner que dans l'approche par les tâches, les textes ne « sont pas présentés aux apprenant·e·s comme des objets identifiés à étudier (...) mais plutôt comme une composante

naturelle de la réalisation d'une tâche²⁵⁴ » (« not as found objects for study, as in text-based programs, but rather, as a natural component of doing a task » Long 2015, p. 298). Puisque l'*input* n'est fourni ni seulement par les textes, ni seulement par les interactions entre les participant·e·s (cf. la vision étroite de Henrici, 2001a), mais bien plutôt par toutes les expériences vécues en L2/LS par les apprenant·e·s, les consignes et autres matériels fournis avec la tâche fournissent eux aussi de l'*input*, tout comme le matériel servant aux tâches pédagogiques.

2.3 Tâches et VEL – les activités langagières

Compte tenu des aspects qui sont (ou peuvent être) indiqués pour présenter et (faire) réaliser une tâche cible (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47 ; cf. *supra*), les VEL peuvent contribuer à une tâche cible principalement de deux manières : elles peuvent constituer son « produit » (« outcome », « Ergebnis ») – c'est le cas des vidéos créées par les apprenant·e·s pour présenter un jeu de société, dans le cadre d'une tâche (cible) « ancrée dans la vie réelle » (cf. *supra*, 1.3.2.2.6.). Elles peuvent également faire partie des « supports » (de l'*input*) – donc des « consignes (et du) (...) matériel sélectionné ou produit par les enseignants et/ou les apprenants » – fournis avec la tâche. Cette dernière fonction peut être remplie par des VEL du degré plein ou moyen d'authenticité. Une VEL du degré zéro d'authenticité peut être difficilement associée à une démarche pédagogique centrée sur la tâche ; en effet ces VEL traduisent une dimension analytique de la stratégie d'enseignement et de conception, alors que l'approche par les tâches reflète une dimension holistique.

Pour le CECRL, la réalisation de « tâches de communication », c'est-à-dire d'« actes de communication » dans lesquels « un usager de la langue s'engage avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un ou des besoins dans une situation donnée » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 46) nécessite que « les usagers de la langue » s'impliquent « dans des activités langagières communicatives » (*ibid.*, p. 48). Ces activités langagières découlent de la tâche cible tout en étant associées aux « produits » et « supports » mentionnés ; elles peuvent concerner l'écrit ou l'oral, la production ou la réception, l'interaction, ou encore la médiation (Conseil de l'Europe, 2018, p. 31). Une activité langagière spécifique qui concerne de près la VEL est la compréhension audiovisuelle, lors de laquelle « l'utilisateur reçoit simultanément une information auditive et une information visuelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 59 ; 2018, p. 57).

²⁵⁴ « (Texts) are not presented to learners as an object for study, as in text-based programmes, but rather, as a natural component of doing a task » (Long, 2015, p. 298).

2.3.1 L'activité de compréhension audiovisuelle

Le volume complémentaire du CECLR reconnaît la compréhension audiovisuelle comme activité réceptive à part entière, aux côtés de la compréhension générale de l'oral et de la compréhension générale de l'écrit (cf. figure 4).

Figure 4 – Activités et stratégies langagières communicatives : Les activités de réception (Conseil de l'Europe, 2018, p. 57)



Elle est associée à la visualisation-écoute de films et de vidéos. Or, comme le souligne Badstübner-Kizik (2016), les processus de perception et de compréhension auditives sont quasi systématiquement étroitement liés aux processus de perception et de compréhension visuels – et ne se limitent donc pas aux situations de visualisation-écoute de films ou de vidéos (2016, p. 93). L'association des deux est notamment centrale au cours de la situation d'enseignement-apprentissage en face à face même (les rapports réciproques et signifiants entre ce qui est perceptible visuellement au tableau et sur d'autres supports écrits, tels que les affiches, avec les énoncés oraux, mais aussi plus généralement avec les corps et leurs mouvements – cf. le travail de Marion Tellier sur le corps de l'enseignant·e, par exemple, 2021). La compréhension audiovisuelle est également centrale dans des situations dans « l'environnement authentique en langue étrangère » (« im authentischen fremdsprachlichen Kontext », Badstübner-Kizik, 2016, p. 93). En effet, les activités appartenant à la compréhension générale de l'oral, indiquées dans le volume compagnon

au CECRL (Conseil de l'Europe, 2018 ; cf. figure 4), ont lieu pour la plupart dans un environnement qui permet l'interprétation d'indices visuels, susceptibles de soutenir la compréhension des messages langagiers. Les situations dans la vie courante impliquant une pure compréhension de l'oral sont plutôt rares : il peut s'agir de l'écoute de messages audio (reçu par messagerie ou par téléphone), d'annonces diverses (en gare, en supermarché, etc.) ou encore de l'écoute de la radio. Dans une démarche pédagogique centrée sur la tâche, il serait cohérent d'exposer les apprenant·e·s aux échantillons langagiers en respectant les conditions « dans la vie réelle » pour permettre le développement de stratégies qui serviront plus tard. Aussi, la compréhension d'une conversation entre tierces personnes se passe le plus fréquemment en voyant les personnes se parler dans l'environnement de la situation ; Badstübner-Kizik souligne que lors d'écoutes d'annonces à la gare, aussi, des indices visuels peuvent compléter l'interprétation de l'annonce entendue par l'individu (2016, p. 93).

De tels types de situations d'écoute-visualisation peuvent être créées par une vidéo ; par exemple, au lieu de faire écouter un enregistrement d'une annonce dans une gare, il peut donc être cohérent de montrer une vidéo de la gare dans laquelle l'annonce est faite incluant le visuel du panneau d'affichage. L'activité en jeu est alors la compréhension audiovisuelle, « en classe » comme en dehors.

La spécificité de la compréhension audiovisuelle est soulignée par Thaler (2012, p. 169), cité dans Grotjahn et Porsch (2016, p. 57-58) :

« La compréhension audiovisuelle est une compétence à part entière, bien plus complexe que la compréhension de l'oral, car les apprenant·e·s sont confronté·e·s à la fois à des informations auditives et visuelles. Le processus de compréhension de l'oral doit être synchronisé avec celui de la compréhension visuelle, c'est-à-dire que les textes oralisés doivent être compris, les images interprétées, les éléments extralinguistiques appréhendés et les techniques cinématographiques (par exemple le montage des images) analysées et mises en relation de manière pertinente. Enfin, si des éléments textuels (par exemple des sous-titres ou des inscriptions visibles à l'image) apparaissent, la compréhension auditive et visuelle devient une compréhension audiovisuelle et écrite²⁵⁵ » (Thaler, 2012, p. 169 ; cité dans Grotjahn & Porsch, 2016, p. 57-58)

Malgré la spécificité soulignée par Thaler, l'activité qui consiste à visualiser-écouter une vidéo ou un film est souvent comprise, en contexte d'enseignement-apprentissage de L2/LS, comme une activité de compréhension de l'oral. L'*input* perceptible visuellement – y inclus l'*input* langagier

²⁵⁵ « (Das Hör-Seh-Verstehen) stellt (...) eine eigenständige Kompetenz dar, die deutlich vielschichtiger ist als das Hörverstehen, empfangen Lernende doch gleichzeitig einen auditiven und einen visuellen Input. Der Prozess des Hörverstehens muss mit dem Sehverstehens [*sic*] synchronisiert werden, das heißt gesprochene Texte müssen verstanden, Bilder gedeutet, außersprachliche Merkmale erschlossen und kinematografische Techniken (z.B. Bildmontage) analysiert und zueinander in eine sinnvolle Beziehung gesetzt werden. Wenn schließlich noch textuelle Elemente (z.B. Untertitel oder im Bild zu sehende Schriftzüge) hinzukommen, dehnt sich das Hör-Seh-Verstehen zu einem Hör-Seh-Lese-Verstehen aus » (Thaler, 2012, p. 169 ; cité dans Grotjahn & Porsch, 2016, p. 57-58).

La qualification de la compréhension audiovisuelle en tant que compétence, et non pas en tant qu'activité langagière (« Tätigkeit »), se rencontre par moments dans la littérature germanophone ; le même usage non-différencié des termes « compétence » et « activité langagière » existe dans la littérature francophone. Freund (2022, p. 177) renvoie à Rosen (2005) qui attribue l'utilisation quasi-synonyme des termes à une erreur de traduction de l'anglais « skill ».

visible par écrit – peut donc être délaissé. Badstübner-Kizik met en évidence que dans les situations d’enseignement-apprentissage, le focus est sur la compréhension de l’oral, que la compréhension visuelle est souvent travaillée séparément, et que généralement une compréhension audio-visuelle est comprise comme « optionnelle » (2016, p. 93). La forte association entre vidéo et « compréhension de l’oral » dans les représentations des enseignant·e·s (et probablement également dans celle des apprenant·e·s) a été confirmée par un sondage informel que nous avons réalisé en 2017 auprès d’enseignant·e·s d’allemand, membres d’un groupe destiné au partage de pratiques sur *Facebook* (cf. annexe 3). Parmi les 91 répondant·e·s, la majorité (49%) disent utiliser la VEL en classe pour des activités de compréhension de l’oral, suivi par 15% d’entre eux·elles pour lesquel·le·s les VEL servent surtout à la détente, à la fin d’une séquence. En troisième position, 13% l’utilisent pour amorcer des activités consistant à verbaliser en L2/LS ce qui a été perçu visuellement. Le pourcentage assez important de répondant·e·s qui disent utiliser la VEL pour la détente (dans le sens d’une simple présentation du document, sans y relier un objectif d’apprentissage) correspond à une utilisation en classe de langue déjà observée par Masats et al. (2009) où la vidéo sert surtout à des activités « bouche-trou » qui « généralement ne parviennent pas à exploiter le visionnage en tant que stimulus pour générer une véritable communication dans la classe²⁵⁶ » (Masats et al., 2009, p. 4).

L’*input* accessible à l’écrit, que ce soit par l’insertion de termes ou énoncés écrits à l’écran, ou par l’option d’affichage de sous-titres (souvent générés automatiquement) sur les plateformes, joue un rôle particulier pour la VEL²⁵⁷. Si les sous-titres sont activés ou intégrés à la VEL, la situation réceptive est alors marquée, comme le souligne Thaler (2012, cf. *supra*) par la lecture-écoute simultanée de signes iconographiques et langagiers (cf. *infra*).

L’intégration de la compréhension de l’oral et de la compréhension (audio)visuelle n’est donc pas encore réalisée, en DDLC, et constitue actuellement un desiderata, tout comme l’implantation de la compréhension audiovisuelle au niveau didactique et méthodologique (cf. Badstübner-Kizik, 2016, p. 93). Badstübner-Kizik met de plus en avant la nécessité d’établir une définition de la compréhension visuelle adaptée à la didactique des langues. Une proposition existante visant à mieux cerner la compréhension visuelle (Reimann, 2016a), adosse cette activité au concept de littératie (cf. *supra*, 1.2.5), en la comprenant en partie en tant que « littératie visuelle » (2016a, p. 30). Quant à l’implantation didactique et méthodologique, le défi nous semble être moins la « compréhension » des images que la négociation de leur sens en langue cible (cf. *infra*, 2.4.3.). Ici encore, les tâches pédagogiques nous semblent pouvoir jouer un rôle essentiel.

²⁵⁶ « (Video) (...), if used, (...) has been regarded as a tool to design ‘filling-in’ activities, activities which usually failed to exploit video watching or video making as a stimulus to generate genuine communication in the classroom » (Masats et al., 2009, p. 4).

²⁵⁷ Certaines VEL ne présentent même aucun input langagier à l’oral, mais seulement à l’écrit.

Quant à la compréhension de l'oral qui fait partie de la compréhension audiovisuelle, il est nécessaire d'examiner de plus près l'*input* transmis oralement pour mieux cerner l'apport de la VEL.

2.3.1.1 VEL et input « à l'oral »

La VEL présente en règle générale de l'*input* langagier réalisé oralement. Elle peut donc contribuer à augmenter (au niveau quantitatif) le contact des apprenant·e·s avec les caractéristiques phonologiques et prosodiques de la langue cible, leur permettant notamment de faire leurs propres observations. Elle constitue également une occasion de découvrir les variétés de la langue, dans le cas de l'allemand par exemple les variétés propres aux villes (« Berliner », « Kölsch », etc.), aux régions (« Sächsisch », « Norddeutsch », etc.) et aux pays de langue allemande (l'allemand tel qu'il est parlé en Autriche, en Suisse, etc.). Une telle augmentation du contact avec la langue (au niveau qualitatif) élargit l'éventail des variétés rencontrées, ce qui permet à l'individu d'affiner les stratégies de compréhension. En résumé : la VEL – donne potentiellement accès à la langue de proximité, à l'oralité (cf. *supra*, 1.2.2.3.). Or, la distinction entre les différents niveaux de l'élaboration d'un texte, notamment entre la « langue de proximité » (l'oralité) et une simple réalisation par ondes acoustiques d'un texte conçu pour l'écrit (marqué par la scripturalité), née en linguistique, n'a guère été prise en compte dans la discussion didactique à propos du développement des activités langagières²⁵⁸ (Rösler, 2012, 127-128). On la retrouve cependant dans certains ouvrages destinés à la formation des futur·e·s (et actuel·le·s) enseignant·e·s d'allemand (Rösler, 2012a, p. 34-40; Rösler & Würffel, 2014, p. 89).

Le fait que cette distinction soit ignorée constitue, selon Long (2015), une des causes de l'inauthenticité des tâches (cf. *supra*, 2.2.). En effet, la familiarisation avec l'oralité est constitutive d'une compétence communicative à développer (cf. 1.2.5.); il semble alors contreproductif d'ignorer (ou de remettre à plus tard) l'oralité (que ce soit au sein de textes écrits ou réalisés à l'oral). Schwitalla (2010) signale pour l'allemand que les enseignant·e·s résistent beaucoup à l'introduction de l'oralité, en avançant la crainte que ses spécificités interfèrent avec l'acquisition de la langue « correcte » et que la familiarisation simultanée avec l'oralité et la scripturalité surcharge les apprenant·e·s (2010, p. 428). Cet auteur souligne toutefois qu'éviter l'oralité dans sa totalité ne constitue pas une « solution », dans la mesure où elle est également présente dans les textes écrits authentiques. On ne pourra l'éviter complètement que si l'on a recours uniquement à des textes et documents fabriqués de sorte que tout *input* relèverait uniquement de la scripturalité. Une telle décision est susceptible de mener aux situations dont témoignent beaucoup d'apprenant·e·s de L2 :

²⁵⁸ La distinction n'a pas été reprise dans le CECRL, non plus. Seul le « canal spécifique » par lequel le texte est « véhiculé » est mentionné : « normalement les ondes acoustiques ou un objet écrit » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 75). Nous n'avons pas non plus trouvé mention de la distinction entre le niveau de l'élaboration et de réalisation d'un message dans le volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018).

la découverte de la langue apprise dans le contexte formel n'est pas celle qu'on entend dans des environnements réels.

L'oralité peut (et devrait) s'introduire très tôt en allemand, notamment en lien avec les particules illocutoires. L'effet de la particule « denn » dans les questions, par exemple, peut être découvert en interaction avec l'enseignant·e ou à travers des textes du degré moyen ou plein d'authenticité, et faire partie de l'interlangue dès le niveau A1 du CECRL. Cela présuppose que l'enseignant·e reconnaisse leur importance et/ou soit conscient·e de leur rôle central en allemand, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (dans les mails, ou autres messages électroniques ou commentaires sur les réseaux sociaux, par exemple).

Aborder la différence entre le niveau d'élaboration (l'oralité et la scripturalité) et le niveau de la réalisation des textes (à l'oral ou à l'écrit) peut attirer l'attention des apprenant·e·s, dans le sens d'un « noticing-the-gap » (Ellis, 2003, cf. *supra*) sur le décalage entre leur *output* et l'*input* observable dans les interactions au cours de la réalisation de la tâche ou fourni au sein du « matériel sélectionné ou produit par les enseignants et/ou les apprenants » (Conseil de l'Europe, 2001, cf. *supra*). Si au sein de ce matériel, l'*input* est marqué par l'oralité, l'occasion est créée pour les apprenant·e·s d'abandonner, par exemple, la scripturalité dans leur manière de s'exprimer, pour se rapprocher davantage de l'oralité observée.

2.3.1.2 Compréhension audiovisuelle combinée à la compréhension de l'écrit : les sous-titres intralinguistiques

Une spécificité de la VEL concerne le fait que sa visualisation-écoute peut se faire avec l'option d'accéder à l'input langagier également visuellement, grâce aux sous-titres intralinguistiques (dans la même langue²⁵⁹, cf. Roussel, 2021, p. 140) et à la transcription, donc grâce aux représentations par écrit de la chaîne phonologique constituant le texte d'une VEL. En raison des politiques intégratives (cf. *supra*, 1.2.1.1.) et grâce aux avancées de la reconnaissance vocale permettant la génération automatique de sous-titres, de plus en plus de VEL disposent de sous-titres – par moments inclus (en plusieurs langues) dans l'image de la VEL et donc non-optionnels. Pour Vanderplank (2020), le rapport entre les apprenant·e·s de langue et les émissions de télévision et films en langue étrangère a été transformé spécifiquement grâce aux sous-titres créés pour les malentendant·e·s : dorénavant, les émissions et films ne sont plus seulement « disponibles » sur le web pour l'apprentissage (informel) de L2/LS, mais ils sont aussi « accessibles » aux

²⁵⁹ L'autre type de sous-titres sont et interlinguistiques, donc traduits (Roussel, 2021, p. 140). En anglais des Etats-Unis, on distingue entre « close captions » (non-traduits, interlinguistiques) et « subtitles » (traduits, intralinguistiques).

apprenant·e·s²⁶⁰ (2020, p. 189). Nous limitons nos considérations aux sous-titres intralinguistiques, pour lesquels la recherche en DDLC a établi un potentiel pédagogique plus important et qui soutiennent davantage l'acquisition (cf. Roussel, 2021, p. 140) que les sous-titres traduits²⁶¹.

Grâce à l'utilisation des sous-titres, l'activité de réception en compréhension audiovisuelle peut donc également inclure la compréhension de l'écrit (cf. *supra*, Thaler, 2012). Plusieurs études ont montré (par exemple, Markham et al., 2001; Yeldham, 2018 ; cf. aussi la synthèse dans Vanderplank, 2010), pour l'apprentissage formel de L2/LS, que la visualisation-écoute de vidéos sous-titrées améliore la compréhension et favorise l'apprentissage lexical, dont celui d'expressions idiomatiques et de collocations, c'est-à-dire de combinaisons fréquentes de plusieurs mots. Roussel résume : « La double modalité orale et écrite en L2 favorise la mémorisation et l'apprentissage de la langue » (2021, p. 140).

Les sous-titres interlinguistiques aident les apprenant·e·s également au niveau phonologique (Vanderplank, 2020, p. 191) en contribuant au développement de leur « conscience phonologique » que Nation (2013) définit ainsi :

« La conscience phonologique implique la réalisation que les mots prononcés sont constitués de sons séparables, et que les sons séparables peuvent s'assembler pour former un mot. La conscience phonologique est importante parce qu'elle est une condition préalable à la compréhension du principe alphabétique, à savoir que les lettres peuvent représenter des sons. La compréhension du principe alphabétique est à son tour une étape très utile vers la lecture à l'aide de la phonétique (relations régulières entre l'orthographe et les sons²⁶²) » (Nation, 2013, p. 68).

La conscience phonologique est importante pour le stockage de la représentation sonore d'un mot en mémoire à long terme (Nation, 2013, *ibid.*) ce qui constitue un prérequis à son utilisation active (cf. *infra*, 3.1.2., pour un éclairage des processus cognitifs en jeu).

Tout en favorisant la compréhension ainsi que l'apprentissage lexical, la compréhension de l'écrit combinée à celles de l'oral et audiovisuelle, sollicite fortement les fonctions cognitives, à savoir

²⁶⁰ Les sous-titres pour sourds et malentendants ne représentent pas l'*input* langagier à l'identique, mais le modifient, surtout en le raccourcissant. Une autre source de difficulté pour des apprenant·e·s de L2 est le fait qu'oral et écrit ne sont pas synchronisés de manière précise. Les sous-titres générés automatiquement par la technologie de reconnaissance vocale, pour leur part, peuvent poser problème à deux niveaux : (1) Ils ne contiennent pas de ponctuation et – dans le cas de l'allemand – pas de majuscules, ce qui peut empêcher l'interprétation adéquate des messages par les apprenant·e·s. (2) Le taux d'erreurs dans la reconnaissance vocale peut être élevé. À notre connaissance, il n'existe pas de recherche sur ces différents aspects et la manière dont les apprenant·e·s les gèrent lorsqu'ils·elles consultent des VEL.

²⁶¹ L'étude menée par Guichon et McLornan (2008) par exemple a décelé que les sous-titres interlinguistiques peuvent nuire à la précision lexicale et créer des interférences. Les participant·e·s étudiant·e·s qui ont regardé un reportage de la BBC en version originale mais sous-titrée en français, n'utilisaient pas le terme perceptible à l'oral (« self-employed ») pour décrire le type d'emploi d'une des personnes dans le reportage, mais un faux ami de celui qui avait été présenté en traduction (« indépendant »), ce qui a mené à des tournures erronées comme « they have an independent work » (Guichon & McLornan, 2008, p. 7).

²⁶² « Phonological awareness involves the realisation that spoken words are made up of separable sounds, and that separable sounds can go together to make a word. Phonological awareness is important because it is a prerequisite to understanding the alphabetic principle, that is, that letters can represent sounds. Understanding the alphabetic principle in turn is a very useful step towards reading using phonics (regular spelling–sound relationships) » (Nation, 2013, p. 68).

l'attention et la mémoire (cf. aussi 3.1.) ; cette forte sollicitation ne constitue donc pas un obstacle et la recherche en psychologie cognitive notamment s'est intéressée à comprendre pourquoi les apprenant·e·s ne sont pas submergé·e·s en travaillant avec des films et vidéos sous-titrés (cf. Vanderplank, 2020, p. 191). Une raison avancée pour expliquer cet état de fait est que l'attention peut être dirigée exclusivement sur l'information accessible par la vue (l'écrit) et délaissier l'information accessible par l'ouïe. L'étude de Vanderplank (1988) a montré que les apprenant·e·s apprennent à gérer les sous-titres, c'est-à-dire qu'ils·elles surmontent le sentiment initial de perturbation et apprennent à basculer entre la focalisation sur l'ouïe et sur la lecture et à traiter le langage à l'écrit, à l'oral, et les images, simultanément.

Pour ce qui est de la charge cognitive qu'implique la double modalité image / langage, ce sont la théorie du double codage de Paivio (1986) et les théories de l'apprentissage multimédia qui sont avancées pour expliquer comment les individus arrivent à traiter des informations relevant de deux systèmes cognitifs différents : Du fait de l'existence de deux mémoires sémantiques distinctes, la quantité de ressources attentionnelles est également doublée quand les deux mémoires sont sollicitées en même temps (cf. *supra*, 1.4.3.2.).

La théorie du double codage est complétée par la théorie de la charge cognitive, développée dans le domaine de l'ingénierie pédagogique par John Sweller (1994). Elle attire l'attention sur le fait que la mémoire de travail est limitée et que de ce fait, en pédagogie, il s'agit par exemple de veiller à ce que les activités ne reposent pas exclusivement sur le système langagier (sur la modalité langagière), mais aussi sur le système iconique, pour permettre la création de représentations à travers des processus complémentaires. La théorie de la charge cognitive a également mis en exergue un effet négatif lorsque des informations sont présentées de façon redondante, à la fois par des images et un message langagier, pour les apprenant·e·s d'un niveau de compétence élevé, donc expert·e·s d'un domaine (par exemple, Sweller & Chandler, 1994). L'efficacité de l'apprentissage est alors diminuée chez ces individus « qui n'ont pas besoin de traiter une multitude d'informations pour comprendre le support » (Roussel, 2021, p. 131).

Par rapport aux sous-titres, il est en effet difficile de les ignorer et de ne pas les lire, quand ils s'affichent (cf. Roussel, 2021, p. 139). En accord avec la théorie de la charge cognitive, l'étude de Lavour et Bairstow (2011) montre que les sous-titres traduits en L1, tout comme les sous-titres en langue originale, sont perçus négativement par des spectateur·rice·s « experts de la langue » (Lavour & Bairstow, 2011 ; cf. Roussel, 2021, p. 139).

La question de l'apport de sous-titres en langue étrangère semble donc être dépendante du niveau de compétences des individus qui utilisent une VEL ou regardent un film dans cette langue ; en cas de niveau de compétence élevé, ils peuvent déranger les processus d'interprétation du sens. Pour les apprenant·e·s d'un niveau de compétence moins élevé, la compréhension est soutenue par les sous-titres et l'apprentissage lexical favorisé.

Si l'utilisation d'une VEL implique donc une combinaison de plusieurs activités langagières (cf. *supra*, Thaler, 2012), un autre type de « combinaison » de ces activités est désigné par le terme d'« activités intégrées » (« integrierte Fertigkeiten », cf. *infra*), qui s'appuie sur le fait que la réalisation de tâches de communication nécessitent en règle générale plus d'une activité langagière : « De nombreuses situations – sinon toutes – supposent des types d'activité mixtes » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48).

L'intégration de deux des six activités langagières, à savoir celle de la compréhension de l'oral et/ou audiovisuelle, et celle de la production orale, sont même, à l'instar de l'acquisition de la L1 par l'enfant, considérée comme « la trajectoire naturelle de l'acquisition des langues²⁶³ » (Karbe & Piepho, 2000, p. 117).

2.3.2 La tâche cible et l'intégration d'activités langagières

On ne regarde pas une VEL, on ne lit pas un texte, comme un but en soi, mais pour atteindre un but, pour en faire quelque chose ensuite.

« Dans la vie courante, les individus produisent ou lisent/écoutent des textes parce qu'ils veulent savoir quelque chose ou parce qu'ils veulent communiquer quelque chose, et non parce qu'ils veulent mettre en œuvre une habilité²⁶⁴ » (Rösler, 2012a, p. 128).

Par conséquent, dans le contexte de l'approche par les tâches comme dans la vie « réelle », les actions entreprises incluront différentes activités langagières selon ce qui est utile, précisément, à la réalisation de la tâche, par exemple la résolution d'un problème ou la préparation « en groupe (d')un journal de classe » (cf. *supra*, Conseil de l'Europe, 2001, p. 21). La fonction « cadrante » de la tâche cible et la tâche en tant qu'« unité centrale » pour la conception de programmes de langue (cf. *supra*, 2.) concerne donc aussi le choix de ces activités. Le terme d'« habilités (ou d'activités) intégrées » désigne le cas

« (...) lorsque, dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, deux ou plusieurs habilités sont pratiquées en relation les unes avec les autres. L'intégration des habilités constitue un tout, la communication langagière²⁶⁵ » (Funk et al., 2014, p. 172).

La revendication de cette intégration est donc motivée en DDLC par le lien qu'elle établit par rapport à la réalité communicative en dehors de l'enseignement-apprentissage (cf. Faistauer, 2010,

²⁶³ « Die Folge Hören → Sprechen wird (...) als der natürliche Weg der Sprachaneignung bezeichnet » (Karbe & Piepho, 2000, p. 117).

²⁶⁴ « Im Alltag produzieren oder rezipieren Menschen Texte, weil sie etwas wissen wollen oder weil sie etwas mitteilen wollen, und nicht, weil sie eine Fertigkeit realisieren wollen » (Rösler, 2012a, p. 128).

²⁶⁵ « Von integrierten Fertigkeiten spricht man, wenn im Fremdsprachenunterricht zwei oder mehrere Fertigkeiten miteinander verknüpft trainiert werden. Die Integration der Fertigkeiten macht ein ganzes aus. die sprachliche Kommunikation » (Funk et al., 2014, p. 172).

p. 967). Le traitement intégré des habilités langagières peut être considéré comme un élément constituant de l'authenticité de la tâche (cf. *supra*, 1.3.2.2.). Aussi, il permet de traiter les activités langagières, elles aussi, de manière holistique, et non pas « analytique », c'est-à-dire comme des « entités » dont le cumul résulterait en la compétence à communiquer langagièrement.

Une activité langagière particulièrement mise en avant dans le volume compagnon (Conseil de l'Europe 2018) est constituée, en soi, de deux activités combinées. Il s'agit de l'activité de médiation, qui implique à la fois la réception et la production (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18) et qui est mise en œuvre dans les situations où un individu permet à d'autres de communiquer (par la traduction et l'interprétariat) alors qu'ils·elles n'ont aucune langue en commun. Elle consiste également, dans le cas de la médiation de textes, à « transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 109). En enseignement-apprentissage de L2/LS institutionnel, la mise en œuvre de l'activité de médiation de textes peut être motivée par une tâche d'échange d'information (*information gap*, cf. *supra*, 2.2.).

Que la VEL soit utilisée pour la mise en œuvre d'activités de médiation ou non, il s'agira de la traiter – en tant que support – comme une source d'information (et à mettre en lien avec le vécu des apprenant·e·s ; cf. *infra*), et de traiter l'activité de visualisation-écoute comme une expérience dont l'apprenant·e peut faire part. Selon Vanderplank (2020, p. 197), communiquer à d'autres les expériences vécues lors du visionnage de VEL constitue une composante essentielle à la réussite de l'apprentissage informel des langues ; ce type d'activité communicative peut cependant également être intégrée dans une tâche et être mis à profit en apprentissage formel.

Il reste encore du chemin à parcourir, en enseignement-apprentissage de L2/LS, pour aller d'une association quasi automatique entre la VEL et « l'entraînement à la compréhension de l'oral » (cf. *supra*) à son utilisation plus authentique, plus proche de la réalité, et plus communicative – par exemple parce qu'on veut « savoir quelque chose » (cf. *supra*, Rösler, 2012a, p. 128). Une aide afin de parcourir ce chemin est la focalisation sur le sens, qu'amène l'approche par les tâches ; cette focalisation permet d'éviter une démarche analytique et cumulative qui prend comme point de départ les caractéristiques formelles de la langue cible (cf. Skehan, 1998a, p. 269). Dans ce contexte, les VEL sont porteuses de contenus riches, qu'elles peuvent apporter aux tâches et par là rendre les interactions (ainsi que les moyens langagiers mobilisés) plus variées, donc favoriser l'apprentissage de la langue cible.

2.3.3 Tâche et contenu

Le terme contenu est principalement utilisé avec deux significations en DDL. La première est celle de la vie courante, où le terme désigne « ce qu'exprime un texte, un discours » donc sa « teneur » ; son sens spécialisé en linguistique est plus restreint et désigne « ce que signifie un signe » ou « le signifié » (Le Robert, 2023). Dans cette signification, le terme est donc proche de celui du « sens » ou du « *meaning* », sur lequel il s'agit de focaliser dans l'approche par les tâches, en opposition à la focalisation sur les formes, « *forms* ». La deuxième signification est ancrée dans les sciences de l'éducation, en lien avec les questions curriculaires, didactiques et pédagogiques ; le terme désigne alors l'« ensemble des connaissances et des habilités composant un objet d'apprentissage » (Legendre, 2006, p. 290) ; dans ce sens il est constitutif de la notion même de didactique, au centre de laquelle Guichon place les « contenus à apprendre²⁶⁶ ». Un cas spécifique constitue l'enseignement d'une discipline (scolaire, universitaire) en L2/LS qui cherche à marier l'apprentissage de la L2/LS à l'apprentissage de contenus d'autres disciplines (CLIL / EMILE et les « classes d'immersion » canadiennes). Nous avons développé précédemment (cf. 1.3.2.1.) qu'en DDL ce type d'enseignement-apprentissage est considéré comme un moyen d'échapper à l'artificialité des interactions en classe de langue, permettant « d'enseigner dans la langue et non la langue » (cf. *supra*, Bange, 1992, § 72). Le moyen par lequel ce but est atteint (s'il est atteint) dans ce type de formation, est la centration sur les contenus, sur le sens. Selon Breidbach (2016), ce type de formation fait partie du paradigme communicatif (2016, p. 331) ; c'est en effet au sein de l'approche communicative que la centration sur les contenus – comme l'intérêt pour les tâches – fait ses débuts (Breidbach, 2016, *ibid.*).

En DDL germanophone, l'importance donnée au contenu se traduit par la visée générale de la « *Inhaltsorientierung* » qui constitue un principe didactique (Breidbach, 2016, p. 330-331), souvent utilisé côte à côte avec d'autres ; en effet, aussi bien la « *Handlungsorientierung* » (équivalent de « l'approche actionnelle ») que l'« *Aufgabenorientierung* » (équivalent de l'approche par les tâches) constituent des principes didactiques (« *didaktische Prinzipien* »), donc des visées fondamentales de l'agir didactique (cf. Klippel, 2016) censées orienter l'agir de l'enseignant·e de langues depuis la fin des méthodologies constituées intervenue avec l'approche communicative.

Pour l'approche par les tâches, plusieurs chercheur·euse·s soulignent – au-delà de la centration sur le sens – une importance particulière donnée aux contenus (par exemple, Narcy-Combes, 2005,

²⁶⁶ Pour Guichon, une didactique est une « étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre » (Guichon, 2012, p. 7).

p. 59 ; van Lier, 1996, p. 205). La signification donnée au terme « contenu » n'est cependant pas toujours précisée par les auteur·e·s qui l'utilisent et peut être difficile à distinguer²⁶⁷.

Van Lier souligne l'importance d'une continuité en termes de contenu, lors du séquençage de différentes tâches :

« L'apprentissage-enseignement centré sur les tâches et les démarches centrées sur le contenu vont vraiment de pair, puisqu'une succession de tâches sans continuité ou systématisme en termes de développement (ou cohérence) du contenu conduirait à un programme très décousu et « éparpillé²⁶⁸ » » (van Lier, 1996, p. 205).

Dans la mesure où la réalisation de la tâche permet en principe toujours de multiples solutions, le contenu, dans l'approche par les tâches, est jusqu'à un certain degré constitué par toute·s les participant·e·s ; ceci est le cas particulièrement quand la tâche a un « Lebensweltbezug » (« un lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s », cf. *supra*, 1.3.2.2.2.) et/ou si elle s'inscrit dans un des contenus thématiques indiqués chez Ellis au centre desquels sont placé·e·s les apprenant·e·s (« thematic content of tasks », 2003, p. 218 ; cf. *supra*, 1.3.2.2.2.). Or, l'*input* fourni avec la tâche, par exemple celui d'une VEL, contribue également au contenu. Narcy-Combes souligne par ailleurs le recoupement dans l'utilisation des termes *input*, matériel et contenu (2005a, p. 136) dans l'approche par les tâches.

Dans la littérature, ce sont les informations contenues / fournies dans un document qui sont régulièrement mises en avant comme étant centrales dans le rapport entre documents et tâche : on souligne que les documents remplissent une fonction de transmission d'information et servent aux apprenant·e·s à en extraire les informations utiles à la réalisation de la tâche (Mangenot & Soubrié, 2010, p. 438 ; Nissen, 2014a, p. 123). Par rapport à la focalisation sur les informations, la notion de contenu élargit à notre sens utilement l'éventail de ce « à propos de quoi » ont lieu les actes de communication qu'implique la réalisation d'une tâche. Elle permet d'inclure aussi bien les contenus élaborés au cours du processus de négociation et de construction de sens – car les apprenant·e·s n'accèdent pas directement aux informations dans les documents mais doivent s'en approcher par la (re)création et la (re)vérification d'hypothèses –, que leurs expériences et leur vécu quant aux informations fournies dans un document, mais aussi quant aux processus d'accès au sens.

Une position qui focalise sur la place du « document » et non pas sur une notion plus large de contenu, est celle de Puren (par exemple 2002a). Pour ce chercheur, la centralité de l'agir de

²⁶⁷ La référence parallèle aux deux sens se manifeste par exemple dans le passage suivant de Jean-Paul Narcy-Combes : « Toute approche de l'apprentissage de L2 gagnera à prendre en compte l'influence du contenu qui est véhiculé par le langage lors de l'échange. Travailler sur un authentique contenu, disciplinaire, scientifique, littéraire, artistique ou autre, peut augmenter l'investissement des apprenants qui n'ont pas l'intelligence du langage (de la langue, selon la conception de H. Gardner 1996, solidement développé, et qui verront leur intérêt maintenu par le contenu. L'introduction de contenu s'imposera dans une approche par tâche, et la justifiera » (J.-P. Narcy-Combes, 2005a, p. 59).

²⁶⁸ « (T)ask-based and content-based language teaching really go hand in hand, since a progression of tasks without some continuity or systematicity in terms of content progression (or coherence) would lead to a very disjointed, 'scattergun' syllabus » (van Lier, 1996, p. 205).

l'apprenant·e dans l'approche actionnelle implique un nouveau rapport aux documents par rapport à l'approche communicative, au cours de laquelle, selon lui, « les tâches étaient instrumentées au service des documents » (2002a, p. 4). C'est-à-dire que la cohérence des activités d'enseignement et d'apprentissage était basée sur les documents et sur leur exploitation exhaustive (cf. les démarches observées par Beacco, 2007, p. 7). Pour Puren, le fait que l'approche par les tâches soit en rupture avec ces pratiques est centrale : « désormais, ce sont les documents qui sont instrumentés par les tâches » (2002a, p. 4). Dans la mesure où les tâches apportent un « mode de cohérence spécifiquement adapté aux environnements numériques d'apprentissage », Puren propose que les apprenant·e·s cherchent eux·elles-mêmes les documents pertinents pour la réalisation de la tâche, et qu'il leur soit demandé « de les sélectionner, d'en extraire l'information utile, de la transformer et de la rediffuser » (2002a, p. 4).

Cette proposition est éventuellement réalisable quand les apprenant·e·s sont des utilisateur·rice·s indépendant·e·s d'une L2/LS (ayant acquis le niveau B2 selon le CECRL) qui peuvent réussir ce type de recherche de documents pertinents pour la réalisation d'une tâche. Mais ceci constitue un défi considérable pour la plupart des utilisateur·rice·s qui n'ont pas encore acquis ce niveau de compétence. Pour Caws et al. (2021, p. 56), ces démarches sont difficiles à réaliser avec succès, même en L1. Würffel (2017a) attire l'attention sur le fait qu'une recherche non guidée d'informations ou de documents sur le web, à laquelle les apprenant·e·s sont invité·e·s au sein d'un environnement numérique d'apprentissage, impose des exigences nouvelles aux apprenant·e·s, notamment des « capacités cognitives d'évaluation de la pertinence, de sélection et d'organisation de l'information » pour gérer une activité qui, dans l'enseignement en face à face, est assurée par l'enseignant·e. Würffel souligne que cette exigence peut dépasser les capacités d'un novice²⁶⁹ (2017a, p. 130-131).

Dans le cas où la réalisation d'une tâche implique l'écoute-visualisation d'une VEL, les contenus qu'elle est susceptible d'apporter (son *input*) est en partie accessible par ses images et son écriture filmique. Or, pour des apprenant·e·s qui ne sont pas encore des utilisateur·rice·s indépendant·e·s de la langue cible, verbaliser cet *input* pour réaliser la tâche cible peut également constituer un défi qui dépasse leurs capacités. Selon la tâche cible, un soutien doit donc être fourni pour permettre aux apprenant·e·s de s'exprimer également par rapport à ce qu'ils·elles ont perçu visuellement, dans les images, dans la VEL.

²⁶⁹ « Computergestützte Lernumgebungen können die Gelegenheiten zum selbstgesteuerten Lernen erheblich erweitern, sie stellen aber auch neue Anforderungen an die Lernenden: bei jedweder Form von ungesteuerter Recherche z. B. an ihre kognitiven Fähigkeiten zur Relevanzeinschätzung, zur Informationsselektion und -organisation (...) – alles Aktivitäten, für welche bei herkömmlichen Unterrichtsformen häufig Lehrende zuständig sind und mit denen ein Novize überfordert sein kann (...) » (Würffel, 2017a, p. 130-131).

2.3.4 Conclusion

En cette fin de sous-partie, il convient de rappeler qu'une ou plusieurs tâche(s) cible(s) qui ser(ven)t en tant qu'unité centrale pour la conception de programmes constituent le point de départ du processus de conception de la démarche pédagogique centrée sur la tâche (cf. *supra*, 2.). C'est d'elle que découlent les activités langagières à mettre en œuvre, mais aussi les choix relatifs à l'*input* à chercher et à fournir, dont une ou plusieurs VEL peuvent faire partie.

Dans cette sous-partie, nous avons étudié le rapport entre les tâches, la VEL et les activités langagières. La VEL met en jeu la compréhension dite audiovisuelle. Or, la combinaison des informations décelables dans l'environnement, perceptibles visuellement, et des informations transmises par le système langagier marque la majorité des situations d'utilisation et d'apprentissage de L2/LS. Travailler avec une VEL permet donc la sollicitation simultanée de processus qui sont en jeu de manière combinée également quand on utilise une langue, ce qui constitue un réel apport pour les apprentissages. L'enjeu est cependant de surmonter la limite créée par l'association automatique, dans les représentations des apprenant·e·s et des enseignant·e·s, entre « la vidéo » et « l'entraînement à la compréhension de l'oral ». Cela peut se faire particulièrement par une prise en compte des contenus fournis par l'image pour la tâche, et par la mise en place d'activités langagières intégrées, c'est-à-dire par le principe que la visualisation-écoute d'une VEL se fait dans un but communicatif, pour en faire quelque chose – ce qui va de soi dans l'approche par les tâches où l'utilisation des supports fournissant de l'*input* découle de la tâche à accomplir.

La VEL peut jouer un rôle important pour la familiarisation des apprenant·e·s avec l'oralité, afin de dépasser la centration (traditionnelle) sur la scripturalité souvent dominante même à l'oral dans les situations d'enseignement-apprentissage de L2/LS, et éloignée de l'usage réel de la langue en communication orale. La compréhensibilité des VEL est augmentée par les sous-titres (interlinguistiques), largement répandues aujourd'hui ; de plus, les sous-titres favorisent l'apprentissage du lexique.

Enfin, la notion de contenu permet d'élargir la perspective quant aux sens abordés en enseignement-apprentissage des langues, et quant aux processus qui y sont en œuvre pour construire le sens. L'orientation vers les contenus abordés « en classe » permet de prendre en compte, outre les supports fournissant de l'*input*, les contributions des apprenant·e·s, essentielles à l'élaboration des contenus. Elle permet en plus de faire entrer en ligne de compte les différents éléments porteurs de sens au sein du « matériel » fourni avec une tâche cible, tout comme ceux au sein des tâches pédagogiques, particulièrement lorsqu'une VEL en fait partie. Par la notion de contenu, l'apport des images de la VEL peut également être pris en compte.

La sous-partie suivante s'intéressera aux tâches pédagogiques, que l'on peut considérer avec Legutke et Thomas (1991) comme fournissant du « matériel au service des processus » (« process materials », 1991, p. 17). Nous nous intéresserons particulièrement aux tâches pédagogiques qui

accompagnent la visualisation-écoute d'une VEL – et qui constitueraient alors, selon ces mêmes auteurs, du « matériel au service des contenus » (« content materials », *ibid.* p. 15). Ce qui caractérise le matériel au service des processus est décrit par Legutke et Thomas dans les termes suivants :

« Alors que les matériaux au service des contenus ont pour objectif principal de fournir des éléments pour la communication et la métacommunication dans la langue cible, les matériaux au service des processus sont la force motrice du processus d'enseignement-apprentissage. Ils sont conçus dans l'intention manifeste de stimuler les interactions au sein du groupe classe, de lancer des activités d'investigation et de recherche et d'ouvrir des opportunités d'apprentissage et de pratique²⁷⁰ » (Legutke & Thomas, 1991, p. 17).

Selon notre vision des tâches pédagogiques – et des média (cf. 1.2.5.2.) –, l'intention manifeste de stimuler les interactions, mise en lumière par les auteurs, concerne également les interactions avec le « matériel au service des contenus », c'est-à-dire avec les « textes » (Thomas & Legutke, 1991, p. 15), interactions qui permettent la construction du sens. Nous aborderons ce point au sein de la sous-partie suivante (cf. *infra*, 2.4.2.).

2.4 Les tâches pédagogiques

Cette sous-partie s'intéressera de plus près aux tâches pédagogiques. Ces tâches ayant « une justification pédagogique » et ne sont pas « inscrites dans le monde réel » (Nunan, 2004, p. 40) comme les tâches cibles, et tirent leur raison d'être d'autre chose que « la vie réelle » ; elles « seront sélectionnées en fonction d'une théorie ou d'un modèle d'acquisition d'une seconde langue²⁷¹ » (Nunan, 2004, *ibid.*). Nous avons mis en lumière précédemment que les apports de la RAL / SLA et de la psycholinguistique entrent particulièrement en ligne de compte pour les tâches pédagogiques (cf. *supra*, 2.2.1.). L'interrelation entre les types de tâches pédagogiques et les théories d'apprentissage (« Lernbegriff ») qui les sous-tendent est souligné par Funk (2016d, p. 66).

Dans une démarche pédagogique centrée sur la tâche, les tâches pédagogiques remplissent une fonction importante, dans la mesure où elles sont déterminées à partir des tâches cibles (Long, 1985, p. 91), et où elles préparent à l'agir communicatif nécessaire pour réussir la tâche cible (Funk et al., 2014, p. 14) (cf. aussi *infra*, 3.3.2.). Elles nous semblent constituer un élément quelque peu délaissé en DDL, à la fois concernant la question de leur nature (S'agit-il d'exercices ? Dans quel sens ?) et concernant l'*input* qui est fourni avec elles (Si les tâches pédagogiques accompagnent un document authentique, qu'apportent-elles ? S'agit-il d'une « didactisation » du document ? Quelle est leur fonction quant à l'*input* authentique ?).

²⁷⁰ « Whereas content materials serve the primary purpose of providing input for communication and meta communication in the target language, process materials are the moving force of the teaching-learning process. They are designed with the explicit intention of stimulating interactions in the classroom group, to set in motion investigative and research activities and to open up opportunities for learning and practice » (Legutke & Thomas, 1991, p. 17).

²⁷¹ « Tasks with a pedagogic rationale (...) require learners to do things which it is extremely unlikely they would be called upon to do outside the classroom. As they cannot be justified on the grounds that they are enabling learners to rehearse real-world behaviors, they must have an alternative rationale. (...) (P)edagogic tasks will be selected with reference to some theory or model of second language acquisition » (Nunan, 2004, p. 40).

Quant aux tâches pédagogiques qui accompagnent les activités langagières réceptives, et plus particulièrement le visionnage-écoute d'une VEL intégrée à une activité productive, se posent des questions spécifiques. De quelle façon le message contenu dans le code imagé, perçu visuellement, est-il pris en compte ? Quand elles sont prévues en distanciel, sans la présence physique des pairs et de l'enseignant·e, quel(s) rôle(s) peu(ven)t leur être attribué(s) ? Nous aborderons ces questions dans la présente sous-partie.

2.4.1 Les tâches pédagogiques et les notions d'exercice et de micro-tâche

Comme mentionné précédemment, la tâche est l'héritière de l'exercice (Thonhauser, 2010b, p. 9; cf. *supra*, 2.1.1.). Nous avons noté l'absence, dans le CECRL, de la prise en compte d'exercices décontextualisés portant sur des aspects formels d'une langue, et les différentes positions adoptées par différents courants de la RAL / SLA ont été abordés – l'un, pour lequel l'exercice est incontournable, pour procéduraliser les connaissances explicites, l'autre, pour lequel il n'existe pas de lien direct entre savoirs explicites et savoirs implicites (cf. *supra*, 2.2.1. et 2.2.2.). Savoir si l'on peut distinguer les tâches pédagogiques des exercices dépendra donc des positions théoriques – souvent sous-jacentes et non explicitées – des concepteur·rice·s de séquence ou de programmes, et des chercheur·euse·s en DDLC. Nissen (2011a) distingue des « sous-tâches » en tant qu'« étapes » qui sont « directement orientée vers la réalisation de la tâche complexe et (qui font) partie intégrante de la tâche » (2011a, p. § 43), et des « exercices » qui constituent des « activités d'entraînement fermés ». Ces activités d'entraînement²⁷², ouvertes ou fermées, portent sur un aspect « langagier, méthodologique, culturel, cognitif » et travaillent « des compétences mises en œuvre ensuite dans le cadre de la réalisation de la tâche » (2011a, § 42-43).

Dans certaines définitions, le caractère répété de l'activité lors d'un exercice est mis en avant, par exemple chez Besse et Porquier (1984) auxquels se réfèrent Louveau et Mangenot (2006) et qui définissent l'exercice « comme une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqué, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui » (2006, p. 47).

Funk (2016d) désigne par le terme « Übung » les étapes conçues pour permettre la réalisation de la tâche cible (2016d, p. 68) – que Nissen (2011a) appelle « sous-tâches » et qui pour nous constitue une tâche pédagogique.

En effet, en DDLC germanophone les limites quelque peu fluctuantes entre la tâche (pédagogique) et l'exercice se manifestent par le fait que, comme le constate Rösler, les termes d'« Aufgabe » et d'« Übung » sont utilisés de manière interchangeable (2006, p. 219). Ainsi, des travaux

²⁷² Nissen a une conception large de ces activités d'entraînement et considère que beaucoup de tâches communicatives chez Ellis (2003) « peuvent rentrer dans cette catégorie » (Nissen 2011a, §43).

particulièrement importants pour les tâches pédagogiques, comme l'ouvrage de Neuner et al. (1985) mais aussi la typologie de Segermann (1994), s'appuient sur le terme « Übung » alors que l'on pourrait considérer certains des exemples donnés comme des « Aufgaben ». Würffel (2016) relève que le terme « Übung », tel qu'il est utilisé dans les publications « à partir de la pratique ou pour la pratique », « (...) est (...) en fait utilisé (...) pour tout ce que l'apprenant fait ou est censé faire de manière guidée dans le cadre d'un apprentissage institutionnalisé d'une langue étrangère²⁷³ » (2016a, p. 242-243).

Un constat comparable peut être fait pour l'équivalent en français si l'on tient compte de l'orientation que Cuq (2003, p. 94) donne au terme « exercice²⁷⁴ ». Dans les définitions plus récentes en DDLG germanophone (Funk, 2016d, p. 68; Riemer, 2016a, p. 163), l'« Übung » se caractérise par une concentration sur un élément ou un composant langagier ou encore sur une activité langagière (réceptive, productive, interactive, de médiation) spécifique, en vue du développement (graduel) de compétences (productives et/ou réceptives). L'usage de la langue est donc « découpé » pour ainsi dire, et l'activité des apprenant·e·s porte sur l'entité qui résulte du découpage, qu'il s'agira ensuite d'appliquer en mettant en œuvre leurs compétences communicatives. La proximité entre la notion d'exercice et la dimension analytique des stratégies d'enseignement et de conception semble alors se confirmer.

Une distinction entre « Aufgabe » et « Übung » est fréquemment faite, en DDLG germanophone, selon les critères du résultat attendu (une seule solution / plusieurs solutions (est) sont possible(s)), et de la focalisation (sur le sens / sur la forme) (cf. Biebighäuser et al., 2012, p. 26-27). Pour Rösler (2003, p. 8 ; cité dans Biebighäuser et al., 2012, p. 27) ces caractéristiques peuvent cependant entrer en ligne de compte pour les deux types d'activités d'apprentissage, aussi bien au sein d'« Aufgaben » que d'« Übungen ». En effet, aborder forme et fond séparément semble difficile à réaliser ; ce qui mène d'ailleurs au constat de Nunan (2004) qui souligne qu'il est difficile de distinguer entre « tâches communicatives » et « non-communicatives » ; ce même auteur met également en valeur qu'un « bon exercice oral de grammaire peut (et devrait) être à la fois riche de sens et communicatif » (2004, p. 10).

Face à la délimitation difficile entre exercice et tâche, entre « Übung » et « Aufgabe », une réponse nette à la question de savoir si les tâches pédagogiques peuvent correspondre à des exercices est difficile. Pour les praticien·ne·s enseignant·e·s en allemand, il est à retenir que les exemples des « Übungen » donnés dans la littérature peuvent tout à fait servir d'inspiration pour la conception de tâches pédagogiques. Comme Nunan (2004) et Funk (2016d), nous considérons que la

²⁷³ « Der Begriff der Übung (...) wird (...) eigentlich für alles genutzt (...), was der Lernende in einem institutionalisierten Fremdsprachenlernen angeleitet tut bzw. tun soll » (Würffel, 2016a, p. 242-243).

²⁷⁴ « (O)n peut (...) utiliser (le terme) pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistique et communicatif » (Cuq, 2003, p. 94).

focalisation sur le sens est cruciale non seulement pour les tâches, mais également pour des types de mise en activité à caractère répétitif.

Une terminologie alternative est présentée au sein des « approches auto-dirigées et hybrides » en DDLC (J.-P. Narcy-Combes, 2012, p. 75), celle de micro-tâches. Qu'entend-on par là ?

A la place des concepts de tâche cible et de tâches pédagogiques, les approches auto-dirigées et hybrides distinguent entre macro-tâche²⁷⁵ et micro-tâche. Guichon définit la micro-tâche comme « une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique » (Guichon, 2006, p. 79). Tandis que « l'activité cognitive déployée lors de la réalisation de ces micro-tâches n'est pas machinale comme dans des exercices structuraux » (Guichon, *ibid.*), pour Narcy-Combes, les micro-tâches « favorisent l'entraînement » (2005a, p. 167). Selon Narcy-Combes, une micro-tâche « s'appuiera nécessairement sur les descriptions/savoirs (la langue système et/ou 'outil') » (2005, p. 36), et correspond

« (...) bien à une forme d'enseignement explicite (tout du moins en partie) puisqu'elle conduit l'apprenant à repérer certains traits dans l'*input* et, partant, certaines capacités opératoires nécessaires pour traiter l'information » (Guichon, 2006, p. 85).

Dans le sens que lui donnent Guichon (2006) et Narcy-Combes (2006), la micro-tâche est caractérisée par une concentration sur une entité pour ainsi dire « découpée » de l'usage de la langue, sur laquelle porte l'activité (répétée) des apprenant·e·s, ce qui fait partie des critères pour une activité de type exercice que nous avons indiqués plus haut (cf. aussi Mangenot, 2011c, p. 3).

La mise en place des micro-tâches est favorisée par les TIC (Narcy-Combes, 2005, p. 173) ; selon Guichon, les micro-tâches se marient de manière idéale au multimédia, d'une part dû à la « possibilité de pouvoir répéter une activité à volonté », propre au multimédia, et d'autre part compte tenu de « la nécessité d'automatiser certaines capacités opératoires et de les faire pratiquer selon le rythme individuel de chaque apprenant » (Guichon, 2006, p. 87).

Par rapport aux activités réceptives impliquant un media, les micro-tâches peuvent également consister en des « tâches d'aide à la compréhension, sous la forme de questionnaires voire d'exercices autocorrectifs » (Mangenot & Soubrié, 2010, p. 438). Cependant, dans la mesure où, « (d)ans l'approche par tâches, les documents sont utilisés pour leur fonction première : celle de transmettre de l'information », pour ces auteurs, ce type de micro-tâche ne peut servir qu'au seul but « d'aider les apprenants à sélectionner les informations nécessaires à la réalisation de la tâche » (Mangenot & Soubrié, 2010, *ibid.*).

²⁷⁵ Narcy-Combes définit les macro-tâches comme « des tâches réalistes (...) qui répliquent ou simulent les pratiques sociales observées dans les situations de la vie réelle qui servent d'objectifs aux apprenants ou aux institutions » (2005a, p. 142). Pour Guichon, « [l']enjeu principal de la macro-tâche consiste bien à contextualiser l'usage de la L2, à faire que le travail sur la langue forcément nécessaire, reste toutefois subordonné à la participation des apprenants à un projet social plus global requérant d'utiliser la L2 » (Guichon, 2012, p. 121).

La notion de micro-tâches n'est donc pas utilisée de manière uniforme non plus. Les micro-tâches en ligne qui permettent l'automatisation rappellent les « modèles cognitifs d'acquisition de compétences » (Hilton, 2005, p. 13 ; cf. *supra*, 2.2.1.) desquels se détachent les défenseurs du TBLT. Aussi, elle semble s'inscrire dans la dimension analytique de la stratégie d'enseignement et de conception (cf. *supra*, 1.4.3.2.2.). Les micro-tâches « d'aide à la compréhension » (Mangenot & Soubrié, 2010) s'apparentent davantage aux tâches pédagogiques. Les auteurs qui les envisagent considèrent cependant le document comme porteur d'information (en quelque sorte « à décoder »), et non pas comme media-support d'une communication indirecte, avec lequel l'utilisateur doit entrer en interaction (cf. la notion d'authentification selon Chudak & Nardi, 2016 ; cf. *supra*, 1.3.2.3.2.) et mettre en place un type de négociation de sens *in absentia* (cf. *infra*, 2.4.2.). Aussi, la considération des processus d'acquisition, qui constitue une visée des tâches pédagogiques, est absente des conceptions existantes de la micro-tâche.

La sous-partie suivante s'intéressera à la question du lien éventuel entre ce que l'on entend par la didactisation d'un document et les tâches pédagogiques qui sont conçues à propos de l'activité réceptive appuyée sur un document.

2.4.2 Tâches pédagogiques accompagnant des activités réceptives et didactisation

La proposition de tâches pédagogiques à réaliser en rapport au visionnage-écoute de VEL peut être considérée comme relevant d'une « didactisation » de la VEL. Le sens donné en DDLC à ce qui constitue une « didactisation » est relié de façon particulière à celui de l'authenticité de l'*input*. Selon Bailly (1998a) didactiser correspond par exemple à la modification de l'*input*, quand l'enseignant·e le réécrit ; mais aussi quand il·elle fournit un « appareil facilitateur pour l'apprentissage (ex. explications lexicales, questions, ...) » (1998a, p. 72). En DDLC francophone, un document didactisé n'est alors plus « authentique » car la didactisation interfère avec cette caractéristique. Compris ainsi, l'authenticité se réfère à la manière dont le document est utilisé dans la situation d'enseignement-apprentissage tout en renvoyant au caractère original, non modifié de l'*input* ou d'un document. Quand il est « non-didactisé », il est utilisé « tel quel » sans accompagnement matériel pédagogique²⁷⁶. L'adjectif « brut » est alors utilisé de manière synonyme à « authentique » (Louveau & Mangenot, 2006, p. 67 ; Bailly, 1998a, p. 70). La notion de didactisation évoque également une certaine place donnée au document, comme le montre la définition de Cuq (2003) :

²⁷⁶ L'acception de Bailly (1998a, p. 70, 72) selon laquelle un document est authentique quand il n'est ni modifié ni accompagné de matériel didactique ou « guidage facilitateur » (Demaizière, 2004, p. 93) est largement répandu ; elle est partagée par exemple par Rézeau (2001, p. 190, 192), Chotel (2017, p. 5) et Rémon (2012b, § 5).

« La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse pré-didactique d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner » (Cuq, 2003, p. 71).

Selon cette définition, quand on « didactise » un document, on cherche à l'« exploiter » ; c'est donc le document qui est « l'unité centrale » à partir de laquelle se conçoivent les démarches pédagogiques, et non pas la tâche (cible) (cf. *supra*, 2.1.2.). Le but des démarches est l'exploitation exhaustive du document (cf. *supra*, Beacco, 2007, p. 7 ; cf. *supra*, 2.3.2.).

Pour résumer, la didactisation d'un document fait partie d'une approche centrée sur les textes, au sein de laquelle les textes constituent « des objets identifiés à étudier » (cf. *supra*, Long, 2015, p. 298), et qui est en contraste avec l'approche par les tâches de laquelle font partie les tâches pédagogiques. Les tâches pédagogiques sont conçues en vue de la tâche cible et dépendent d'elle. Elles sont orientées vers l'acquisition de la langue, dans le sens où elles invitent notamment à l'interaction (cf. *supra*, 2.3.4., la notion de « matériel au service des processus », Legutke & Thomas, 1991). Si elles se réfèrent à l'activité de réception, c'est-à-dire à un document, elles invitent à l'interaction avec le document, dans le sens d'aller-retours pour confirmer/falsifier des hypothèses sur son sens / ses contenus. Plus haut, nous avons caractérisé ce processus de « négociation de sens *in absentia* » ; il s'apparente également au processus d'authentification. Pour le soutenir, il s'agit donc de tenir compte, lors de la conception de tâches pédagogiques, à la fois de la tâche cible, des caractéristiques du document et (d'une représentation) de l'interlangue des apprenant·e·s. Elles peuvent consister en ce que Demaizière appelle « un guidage facilitateur » par le biais d'« explications » et d'« activités » (2003, p. 93).

Une utilisation « brut » d'un document authentique (du degré moyen ou plein d'authenticité) – si cela implique l'absence de toute consigne – est difficilement envisageable dans une démarche pédagogique centrée sur la tâche, car logiquement, celle-ci présuppose que ce document serve à une action. Une activité de réception n'est pas un but en soi – elle sert par exemple à « savoir » ou à « communiquer quelque chose » (Rösler 2012a, p. 128 ; cf. *supra*, 2.3.2.) ; dans le cas de l'enseignement-apprentissage de L2/LS, ce but est explicité par le biais de la tâche (cible).

Compte tenu de la centralité de l'*input* riche et compréhensible pour l'acquisition d'une langue, et de la focalisation sur le sens dans l'approche par les tâches, un « guidage facilitateur » par des tâches pédagogiques, soutenant les processus d'acquisition, nous semble nécessaire pour des apprenant·e·s qui ne sont pas encore des utilisateur·rice·s indépendant·e·s de la langue cible (n'ayant pas atteint le niveau B2 selon le CECRL).

Nous donnons donc une certaine importance aux tâches pédagogiques au service d'une tâche cible et au service de l'accès au sens d'un document authentique par les apprenant·e·s. Quand cet accès au sens a lieu en vue d'une activité productive – si des activités de réception et de production sont donc intégrées (cf. *supra*, 2.3.2.) –, quand le document est une VEL, et quand les activités intégrées

impliquent que le travail avec la VEL se fasse à distance, y a-t-il des aspects spécifiques à prendre en compte, au niveau des tâches pédagogiques ?

2.4.3 Tâches pédagogiques en distanciel et la perspective intégrée des activités langagières ; spécificités qu'amène la VEL authentique et la situation en distanciel

L'accompagnement pédagogique lorsque les apprenant·e·s sont amené·e·s à visionner-écouter(-lire) une VEL authentique en mode distanciel est susceptible d'être d'une plus grande importance encore qu'en mode présentiel. Même si en face à face, aussi, la fonction structurante de l'enseignant·e peut être transférée au matériel d'apprentissage (cf. Eckerth, 2003b, p. 67) lors de travaux en groupe, en binôme, ou individuels (cf. *supra*, 1.4.1.2), en distanciel (comme en situation d'auto-apprentissage) l'enseignant·e (ou une instance enseignant·e et conceptrice) est présent·e de manière implicite, au sein du matériel (cf. Rösler, 2007). Nous avons également abordé précédemment (cf. 1.4.1.2.) le concept de « présence enseignante » à distance (Garrison & Vaughan, 2008; Shea & Bidjerano, 2010) ainsi que l'interprétation qu'on font Müller-Hartmann et Schocker- von Ditzfurth (2008), spécifiquement pour l'approche par les tâches appuyée sur le numérique : la « présence enseignante » est alors directement liée, pour ces chercheur·euse·s, à « la conception, la facilitation et la direction des tâches dans l'environnement numérique » (2008, p. 34). Selon nous, la facilitation (de la réalisation) des tâches concerne particulièrement les tâches pédagogiques ; la facilitation entre en ligne de compte certainement quand une VEL authentique doit être visionnée-écoutée – à distance – pour réaliser une tâche qui implique la production orale – en présentiel. Cette « facilitation » peut se concevoir notamment par la clarification de l'*input* fourni au sein des tâches pédagogiques (cf. *infra*).

Quant à l'intégration d'activités réceptives et productives, ce sont encore les tâches pédagogiques qui peuvent jouer un rôle essentiel pour que la combinaison des deux activités langagières se passe au mieux pour les apprenant·e·s. La question a été traitée d'un point de vue conceptuel par Neuner et al. (1985), dans une publication importante en DDCL germanophone, où les chercheur·euse·s s'intéressent à la graduation de types de tâches pédagogiques (appelés ici « Übungen », cf. *supra*, 2.4.1.) permettant de parcourir, en enseignement-apprentissage de L2/LS institutionnel, les étapes qui vont d'activités réceptives vers des activités productives, à l'image des processus d'acquisition d'une langue, dans le but de permettre le développement de la compétence communicative. Neuner et al. fournissent « la justification de séquences de tâches/exercices qui préparent, construisent, structurent et présentent des performances en matière de compréhension et d'expression²⁷⁷ » – ainsi que de nombreux exemples pour illustrer leur propos. Ils proposent une typologie de tâches

²⁷⁷ « (...) (die) Begründung von Übungssequenzen (...), die Verstehens- und Mitteilungsleistungen vorbereiten, aufbauen, strukturieren und darstellen » (Neuner et al., 1985, p. 6).

pédagogiques en quatre étapes qui a exercé une influence importante sur la conception des manuels de langue outre Rhin (Funk, 2016d, p. 64). Le dernier type de tâche et la dernière étape de la typologie de Neuner et al., peut être considéré comme l'équivalent d'une tâche cible ou d'une tâche de répétition ; les trois étapes précédentes servent à la réussite de sa réalisation par les apprenant·e·s.

L'exemple de la typologie de Neuner et al. (1985) montre non pas une instrumentation des tâches par les documents (cf. Puren, 2002a, cf. *supra*, 2.3.3.) mais une suite de tâches qui est initiée par une tâche impliquant une activité réceptive qui fournit de l'*input*, et ce déjà dans la perspective de la dernière étape, destinée au développement de l'expression libre (Neuner et al., 1985, p. 127).

Dans la perspective d'activités intégrées qui s'appuient sur des VEL, un aspect spécifique – quant aux tâches pédagogiques accompagnant l'activité réceptive – nous semble être lié à la prise en compte du canal visuel et des informations contenues dans les images. Nous avons mentionné précédemment qu'en ce qui concerne les VEL du degré moyen et plein d'authenticité, la combinaison judicieuse des codes langagier et imagé, ainsi que l'écriture filmique, est susceptible de faciliter leur compréhension (cf. *supra*, 1.3.1.2.2.). Par contre, le sens attribué aux images par les apprenant·e·s de L2/LS peut aussi interférer avec leur interprétation du message verbal, voir l'empêcher (Hartwell, 2010). Les images vues dans un film peuvent activer des schémas qui induisent des apprenant·e·s en erreur, lorsqu'ils ne vérifient pas le sens construit à partir des images à l'aide de l'*input*, ou lorsqu'ils n'y prêtent pas attention (Maury & Terrier, 2015; cf. Roussel, 2021, p. 135). Il peut donc s'avérer nécessaire de soutenir l'interprétation du sens également par rapport à ce que les apprenant·e·s sont amenés à percevoir dans les images.

Un autre aspect concerne l'activité productive (en continu ou en interaction) qui succède à l'activité réceptive avec une VEL authentique. Dans le cas où les tâches pédagogiques focalisent sur le message verbal, alors que la réalisation de la tâche cible nécessite, ou est améliorée par, la verbalisation de ce qui a été perçu visuellement, les apprenant·e·s peuvent se trouver mis·e·s en difficulté quand l'interlangue des apprenant·e·s ne permet pas (encore) de produire l'*output* nécessaire pour réaliser leurs intentions communicatives quant à ces contenus-là. C'est alors la négociation du sens quant aux images en langue cible qui leur posera problème – elle représente un défi quant à l'implantation didactique et méthodologique de la « compréhension visuelle » (cf. *supra*, 2.3.1). Schwerdtfeger (1989) souligne à ce propos la différence entre les textes écrits et les films dans une perspective pédagogique en enseignement-apprentissage de L2/LS : les premiers fournissent de l'*input* langagier relatif à l'essentiel du sens, l'*input* sur lequel l'apprenant·e peut s'appuyer (Schwerdtfeger, 1989, p. 14) ; un film « fait comprendre » beaucoup de choses sans paroles. Mais comment en parler en langue cible ? Nous avons mentionné les pratiques des enseignant·e·s d'allemand, telles qu'elles se manifestent dans le sondage informel sur *Facebook* effectué par l'auteure en 2017, où 13% des répondant·e·s utilisent les vidéos pour amorcer l'expression orale (cf. *supra*, 2.3.2.). Or, des apprenant·e·s de L2/LS risquent d'échouer à la tâche

consistant à raconter en langue cible ce qu'ils·elles ont vu dans une scène filmée – les interactions risquent de se concentrer sur l'enseignant·e lorsqu'il·elle est leur seule source d'*input* langagier.

Pour ce qui est des informations que des apprenant·e·s, amené·e·s à réaliser une tâche cible en appui au visionnage-écoute d'une VEL, peuvent considérer comme intéressantes, pertinentes, importantes au niveau des images de la VEL, il est possible qu'ils·elles n'arrivent pas à les intégrer dans la réalisation de la tâche, parce que l'*input* langagier fait défaut. Alors, la richesse des contenus qu'apporte la VEL (cf. *supra*, 2.3.) risque de ne pas pouvoir être mise à profit.

Les tâches pédagogiques qui accompagnent le visionnage-écoute peuvent pallier ce problème, d'une part en anticipant les lacunes dans l'interlangue des apprenant·e·s, et d'autre part en analysant les images de la VEL par rapport à ce qu'elles peuvent apporter à la réalisation de la tâche, et en fournissant (du moins une partie de) l'*input* langagier nécessaire, au sein des énoncés inclus dans ces tâches que réaliseront les apprenant·e·s-spectateur·rice·s.

2.4.4 La clarification de l'*input* par les tâches pédagogiques

Les tâches pédagogiques peuvent donc soutenir les apprenant·e·s quand il s'agit de construire et de produire de l'*output* à propos de ce qu'ils·elles ont vu dans une VEL. Or, un soutien au niveau de l'*input* langagier est également utile.

Alors que l'inadéquation entre les exigences de documents authentiques en termes d'*input* langagier, et le niveau de l'interlangue et les compétences partielles des apprenant·e·s, est souvent avancé pour remettre leur utilisation à plus tard ou à les limiter aux apprenant·e·s « avancé·e·s » - particulièrement concernant les médias audiovisuels (cf. *supra*, 1.3.2.3.1., et 2.2.2.), nous estimons au contraire que leur utilisation en contexte d'enseignement-apprentissage institutionnel est possible, et particulièrement intéressante. Premièrement en vue de l'autonomisation des apprenant·e·s, car s'ils·elles poursuivent l'usage/apprentissage de la langue cible après la fin de – ou en dehors de – la formation, ils·elles sont susceptibles d'être au contact avec ce type d'*input* (authentique) et devront gérer le sentiment de débordement dans lequel les mettra sans doute la grande quantité de formes inconnues tout en cherchant à s'en servir pour apprendre. Deuxièmement en vue de la richesse des contenus notamment des VEL authentiques et du fait qu'elles touchent souvent à l'actualité.

Pour permettre l'utilisation de documents authentiques, y compris de VEL, en contexte d'enseignement-apprentissage institutionnel avec des apprenant·e·s n'ayant pas encore acquis les compétences d'un·e utilisateur·rice indépendant·e, les tâches pédagogiques peuvent jouer un rôle central, notamment pour rendre l'*input* compréhensible. Si l'importance de la clarification (et non de la simplification) de l'*input* est mise en avant pour l'approche par les tâches (cf. *supra*, 2.2.3.2.), les chercheur·euse·s qui la défendent soulignent également que cette clarification peut être établie à l'avance, lors de la conception du matériel (cf. *supra*, 2.2.2.) ; Doughty et Long indiquent ici

spécifiquement les tâches pédagogiques qui peuvent l'apporter : « L'*input* clarifié peut être préalablement apporté (par exemple, dans le matériel préétabli pour les tâches pédagogiques²⁷⁸) » (Doughty & Long 2003, p. 59). Long (2015) souligne à ce propos que si les tâches pédagogiques sont bien conçues, elles induisent la négociation de sens, « obtenue en grande partie par la clarification de l'*input*²⁷⁹ » (Long, 2015, p. 306).

Par rapport à Long (2015) pour lequel la clarification correspond à une refonte de l'*input*, qui ne soit pas simplifiante, nous avons proposé précédemment une troisième voie (cf. *supra*, 2.2.3.2.) qui consiste à ne pas modifier l'original (cf. *supra*, tableau 9, présentant les « phrases à propos de Paco »), mais à juxtaposer sa clarification – en proposant donc un *input* supplémentaire, paraphrasant l'original, mais davantage accessible aux apprenant·e·s.

Se servir des tâches pédagogiques afin d'introduire des énoncés compréhensibles, clarifiant le sens de textes authentiques autrement inaccessible aux apprenant·e·s, peut correspondre à une solution au problème soulevé par Long que constitue la mise en œuvre de la « transition » de « textes clarifiés vers des textes authentiques » (2015, p. 251 ; cf. *supra*, 2.2.3.2.). Ce type de clarification concorde avec un procédé proposé dans l'ouvrage de Neuner et al. (1985), un procédé conçu afin de soutenir le développement de la compétence de compréhension langagière – aussi bien de l'oral que de l'écrit. Il s'appuie sur ce que les auteurs appellent « Paralleltext » (Neuner et al., 1985, p. 56), c'est-à-dire sur un texte ou sur une série d'énoncés, adapté au niveau de compétence des apprenant·e·s, qui contient les informations importantes du texte original, (Neuner et al., 1985, p. 63). Ce type de texte parallèle consiste donc en une version clarifiée de l'original – juxtaposée à celui-ci. Par ce type de tâches pédagogiques les apprenant·e·s sont invité·e·s à établir des liens entre les « versions » (texte parallèle et original) induisant des procédés par hypothèses quant au sens de l'original, en appui sur la version « parallèle ». Pour illustrer les procédés que ces auteurs présentent – et qui sont bien connus par beaucoup de praticien·ne·s et didacticien·ne·s, nous reproduisons quelques-uns de leurs exemples en annexe (annexe 4). Ils sont évidemment démodés en termes des contenus, mais tout à fait actuels en ce qui concerne les procédés sémiologiques, didactiques, méthodologiques qui y sont mis en œuvre, au service de la compréhensibilité de l'*input*, mais aussi au service des interactions dans lesquels ils engagent les apprenant·e·s. Les tâches pédagogiques dans les exemples mettent en jeu aussi bien les aspects liés aux formes, que ceux liés au sens, au sein des énoncés que les apprenant·e·s sont amené·e·s à traiter. Le principe du « Paralleltext » est illustré par Neuner et al. 1985 à propos de textes écrits, mais peut servir également à rendre compréhensible l'*input* perçu par l'ouïe.

²⁷⁸ « Elaborated input can be provided in advance (e.g., in the pre-scripted materials sources for pedagogic tasks) » (Doughty & Long 2003, p. 59).

²⁷⁹ « Well-designed pedagogical tasks (PT) induce negotiation for meaning, achieved largely through input elaboration » (Long, 2015, p. 306).

Il importe de souligner que pour les utiliser dans une séquence visant la réalisation d'une tâche cible, ce type de tâche pédagogique est à adapter de façon à ce qu'il serve à la réalisation de la tâche cible, en synergie avec les textes. Leur objectif n'est pas l'« exploitation » du texte authentique (cf. *supra*, 2.4.2.) mais de servir à la réalisation de la tâche, en termes de contenus, d'*input*, ou encore de savoir-faire développés.

Pour résumer, nous considérons que les tâches pédagogiques permettent que le « matériel au service des contenus » (Legutke & Thomas, 1991, cf. *supra*, 2.3.4.), notamment dans le cas de VEL authentiques, puisse être articulé à la tâche cible et être adapté au niveau de compétence des apprenant·e·s d'un groupe donné. Potentiellement, elles permettent également

- d'éviter que les textes relevant de la réalité médiatique contemporaine, authentiques, soient tenus à l'écart des apprenant·e·s dont l'interlangue ne leur permet pas encore de les utiliser (ou « authentifier », cf. *supra*, 1.3.2.3.1.),
- d'éviter que le texte authentique présentant l'*input* devienne l'objet d'une analyse métalinguistique où la langue devient objet au lieu d'être outil pour communiquer (Doughty & Long, 2003, cf. *supra*, 2.2.3.),
- de proposer une clarification de l'*input* (« elaborated input ») également pour la VEL – dont l'*input* serait difficile à clarifier par une refonte, telle que Long (2015) la présente,
- d'inclure des activités réceptives en distanciel (mais aussi en travail individuel, à deux ou en groupe, en face à face),
- et d'atteindre une meilleure correspondance entre les expériences que les apprenant·e·s de L2 peuvent potentiellement faire en enseignement-apprentissage institutionnel, et les expériences qu'ils·elles sont susceptibles de faire après ou en dehors de cet enseignement-apprentissage.

3 Soutien de la compréhension

La centralité de l'*input* et de sa compréhensibilité, en appui sur les théories acquisitionnistes, a été mise en avant précédemment (cf. *supra*, 2.2.3.). Plus généralement, on attire l'attention, en DDL, sur l'activité réceptive ou de compréhension, pour l'apprentissage de L2/LS. Lutjeharms, entre autres, souligne le rôle majeur de la lecture en langue étrangère pour l'acquisition, particulièrement en L2 / en milieu hétéroglotte (Lutjeharms, 2016). Pour ce qui est de l'importance des situations de contact avec la langue orale, le chercheur canadien Laurens Vandergrift les met en valeur depuis des décennies (p. ex. Vandergrift, 1998 ; Vandergrift et al., 2006). Le soutien de la compréhension constitue donc un enjeu majeur pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS et certainement un enjeu pour l'utilisation de VEL en distanciel.

Certains éléments « facilitateurs » ou fournisseurs de soutien pour la compréhension, propres à l'audiovisuel et au multimédia, ont déjà été évoqué précédemment : le soutien par l'écriture filmique notamment (cf. 1.3.1.2.2.), et le principe de redondance issu de la théorie du double codage (cf. 2.3.1.2.). Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser spécifiquement au langage et traiter de plus près, dans la première sous-partie, ce que l'on sait des processus cognitifs en jeu lors de la compréhension du langage, afin de mettre en lumière la nature complexe de l'activité réceptive. Plusieurs aspects déjà traités recevront alors un autre éclairage, à savoir celui des sciences cognitives. Nous verrons ainsi que les sciences cognitives soulignent que les informations non langagières contribuent au traitement des stimulus langagiers (cf. *supra*, 2.3., l'activité de compréhension audiovisuelle). L'éclairage des sciences cognitives permet également de mettre en exergue l'importance de la représentation phonologique au sein des processus de compréhension (abordée à travers la notion de la « conscience phonologique » du didacticien des langues Paul Nation, cf. *supra*, 2.3.). Ces représentations sont notamment centrales pour l'identification des différentes parties d'une phrase ou d'un texte lors de l'étape d'analyse ou « *parsing* », dans le modèle d'Anderson (cf. *infra*, 3.1.2.). Ainsi, la prise en compte de la perspective des sciences cognitives permet de mettre en lumière que la compréhension du langage résulte d'un processus cumulatif impressionnant (Anderson, 2020, p. 337).

De multiples facteurs influencent la compréhension (sous-partie 3.2.), notamment plusieurs facteurs affectifs. Bien qu'internes et propres aux individus, les facteurs affectifs ne sont pas tout à fait indépendants des facteurs externes. Cette sous-partie permettra de mettre en exergue la centralité de ces facteurs affectifs, notamment avec la réussite de l'apprentissage d'une L2/LS. Lorsqu'il s'agit de proposer le visionnage-écoute de VEL authentiques en distanciel, leur prise en compte est nécessaire.

La sous-partie suivante (3.2.) sera consacrée aux stratégies d'apprentissage, auxquelles Ellis (1994) attribue un rôle médiateur entre l'individualité de l'apprenant·e, les facteurs contextuels et les résultats de l'apprentissage (cf. 3.2.3.1.). Les considérations de la sous-partie porteront sur les

stratégies d'apprentissage en général ; une focalisation sur les stratégies en compréhension de l'oral sera faite en lien avec la question de la possibilité d'enseigner des stratégies d'apprentissage (cf. 3.2.3.2.1.). Nous nous limiterons à la seule compréhension de l'oral ; en effet, à notre connaissance, il n'existe pas de travaux sur les stratégies propres à la compréhension audiovisuelle. Des exemples de stratégies en situation réceptive seront indiqués dans la sous-partie suivante (3.3.).

Nous insérons à la fin des sous-parties consacrées à l'éclairage qu'apportent les sciences cognitives à la DDLC des synthèses consacrées aux implications didactiques. Nous établirons notamment le lien entre les aspects abordés par rapport à la cognition et la question du soutien de la compréhension, qui est au centre de ce chapitre 3.

La prochaine et dernière sous-partie de ce chapitre conclura en revenant sur l'approche par les tâches et sur la question du soutien de l'accès au contenu de VEL, dans une démarche pédagogique centrée sur la tâche. Ainsi, ce sous-chapitre 3.3. constitue pour ainsi dire une transition vers la synthèse de la partie théorique de cette thèse, dans laquelle nous apporterons les réponses à la première question de recherche, présentée en introduction. La première sous-partie (3.3.1.) abordera une vision alternative de la prise en compte des stratégies d'apprentissage en enseignement-apprentissage de L2/LS, par rapport à celles présentées dans la sous-partie 3.2., à savoir l'intégration de tâches pédagogiques et de l'exécution de stratégies d'apprentissage.

Dans la mesure où, dans l'approche par tâches, la compréhension d'un document n'est pas un but en soi, parce que l'activité réceptive prend sa cohérence par rapport à la tâche-cible, le soutien de la compréhension, lui aussi, devra s'inscrire dans cette cohérence. Dans le deuxième chapitre nous avons déjà mis en évidence la fonction « cadrante » de la tâche cible ; dans la sous-partie 3.3.2. nous nous référerons concrètement au principe de planification à rebours (« Rückwärtsplanung ») en tant qu'outil permettant un séquençage cohérent de plusieurs tâches, en vue notamment de la réalisation d'une tâche cible. Les tâches pédagogiques en tant que telles sont alors au service d'un soutien apporté aux apprenant·e·s en vue de cette tâche cible. En fin de sous-partie, nous résumerons les types de soutien abordés dans les chapitres précédents, par rapport aux images, à l'*input*, et aux stratégies d'apprentissage.

La sous-partie 3.3.3. conclura par le concept d'étayage, auquel certain·e·s didacticien·ne·s renvoient notamment pour caractériser le soutien apporté aux apprenant·e·s en vue de la réalisation d'une tâche cible. Nous discuterons ensuite la possibilité d'une distinction entre des tâches qui soutiennent et celles qui testent la compréhension, en nous intéressant notamment aux deux focalisations possibles, l'une sur les processus en jeu lors d'une activité réceptive, l'autre sur son « produit ».

3.1 Les processus cognitifs lors d'une activité réceptive

La cognition concerne le traitement de l'information en mémoire de travail et mémoire à long terme. La distinction entre ces différentes mémoires ainsi que leur fonctionnement a été traitée par le psychologue Alan David Baddeley (par exemple, 1996). Il définit la mémoire de travail « comme un système à capacité limitée, qui maintient et stocke temporairement les informations, soutient les processus de la pensée humaine en servant d'interface entre la perception et la mémoire à long terme » (cf. Roussel, 2014, n.p.). La mémoire à long terme, correspond au système où « sont stockés différents types de connaissances, les connaissances du monde: des connaissances sur la langue du discours, sur le locuteur, sur le type de discours entendu, des connaissances sur sa propre culture, sur celle de l'autre etc. » (cf. Roussel, 2014, n.p.). Les deux interagissent lorsqu'un stimulus perceptif est traité par la cognition.

3.1.1 Le traitement par processus ascendants et descendants : une distinction fondamentale

Les sciences cognitives distinguent plus généralement deux types de traitement d'un stimulus perceptif : d'une part celui où la base du traitement est le stimulus lui-même – en un processus ascendant (*bottom-up*) –, d'autre part celui où le contexte dans lequel intervient le stimulus contribue à son identification – il s'agit alors d'un traitement ou processus descendant (*top-down* ; cf. Anderson, 2020, p. 47). Concernant le langage, les processus ascendants touchent à l'activité de décodage du signe langagier (perçu via le canal auditif ou le canal visuel selon sa forme orale ou écrite). Ce processus est pris en charge par la mémoire de travail. Les processus descendants impliquent le recours aux informations stockées dans la mémoire à long terme. Ces connaissances sont de plusieurs types et permettent au sujet d'interpréter les résultats de l'activité de décodage (voir ci-dessous, partie 3.2.1.). Les processus descendants représentent des processus sémantiques, liés plus spécifiquement à l'interprétation des données langagières et à la construction d'hypothèses relatives à leur sens. Selon la situation réceptive, des informations non linguistiques, visuelles, auditives, tactiles ou même olfactives, identifiées dans le contexte grâce au traitement par processus ascendants, participent aussi à l'interprétation (Meißner, 2016, p. 31).

Cette distinction, issue de la considération des processus en jeu pour la langue maternelle, est largement utilisée au sein des travaux de recherche portant sur les langues étrangères (L2) ou les langues secondes (LS). Dans le cadre de ces travaux, les auteur·e·s ont recours aux notions de processus ascendants et descendants pour modéliser le traitement du langage, que le message passe par des sons (S. Brown, 2006 ; Faistauer, 2010 ; Moyer, 2006 ; Vandergrift & Goh, 2012), par des sons en combinaison à des images (Meißner, 2016 ; Thaler, 2007) ou par des signes écrits (Faistauer, 2010 ; Haß, 2012 ; Lutjeharms, 2016).

Dans toutes ces situations, les processus ascendants et descendants sont considérés comme se soutenant mutuellement en interagissant entre eux (Golder & Gaonac’h, 2015, p. 37 ; Lutjeharms, 2016, p. 98 ; Vandergrift & Goh, 2012, p. 18). Dans la littérature, le terme de « décodage » est parfois utilisé comme synonyme pour les processus ascendants, et celui de « compréhension » pour les processus descendants (Faistauer, 2010, p. 966 ; Golder & Gaonac’h, 2015, p. 37), soulignant ainsi leur différence. La proposition terminologique de Meißner, au contraire, met en valeur leur entrelacement : il qualifie les deux directions de traitement respectivement comme étant « guidé[e] par les données linguistiques » et « guidé[e] par les concepts » (« sprachdatengeleitete und konzeptgeleitete Verarbeitung », 2016, p. 30). Le traitement dans son ensemble correspond selon ses termes à un « traitement bidirectionnel » (« bidirektionale Sprachverarbeitung », *ibid.*, p. 32). Le traitement de signes linguistiques se réalise dans un va-et-vient entre les données perçues (sonores, visuelles) et les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, et ceci qu’il s’agisse de la L1, de la L2 ou d’une LS. Les processus sont à la fois distincts et interactifs, ce qui constitue leur complexité. Le défi que les deux processus posent est de les considérer à la fois comme étant régis par des mécanismes propres, et comme étant en interaction : on ne peut pas « décomposer » la « compréhension » Roussel (2014, n.p.). Dans la perspective de l’acquisition d’une langue, c’est précisément la manière dont interagissent la perception (gérée par la mémoire de travail) et les connaissances stockées en mémoire à long terme qui est d’un intérêt primordial. Aux côtés de la représentation binaire des processus ascendants et descendants, existe un modèle plus détaillé, celui de J.R. Anderson que nous aborderons maintenant. Son modèle est ternaire, et donne une place particulière à l’interactivité entre les processus de traitement ascendants et descendants en réservant une phase spécifique à leur enchevêtrement. Il met donc en avant trois phases des processus impliqués dans la compréhension, qui interagissent toutes entre elles : « le traitement à chaque niveau peut influencer et être influencé par les résultats du traitement cognitif qui précède ou qui suit²⁸⁰ » (Anderson, 2020, p. 337).

3.1.2 Le modèle en trois phases de J. R. Anderson

Dans son analyse des processus de compréhension du langage, J. R. Anderson (2020, 1^e édition 1980) définit trois étapes ou phases lors de ces processus. Elles sont désignées par les termes anglais « perception », « parsing », et « utilization », traduits en français par « la perception », « l’analyse

²⁸⁰ « (P)rocessing at each level can influence and be influenced by the results of cognitive processing that precedes or follows » (Anderson, 2020, p. 337).

syntaxique²⁸¹ » et « l'interprétation » ou « l'utilisation » (Roussel, 2014, n.p.). Anderson décrit brièvement les processus à l'œuvre lors des trois phases ainsi :

« La première étape implique les processus perceptifs qui encodent le message acoustique parlé ou écrit. La deuxième étape est appelée l'étape d'analyse. L'analyse est le processus par lequel les mots du message sont transformés en une représentation mentale de la signification combinée des mots. La troisième étape est celle de l'utilisation, au cours de laquelle les personnes qui comprennent utilisent la représentation mentale du sens de la phrase. (...) Ces trois étapes – perception, analyse et utilisation – sont par nécessité partiellement ordonnées dans le temps ; cependant, elles se chevauchent aussi partiellement. Les auditeurs peuvent faire des inférences à partir de la première partie d'une phrase pendant qu'ils perçoivent une partie ultérieure²⁸² » (Anderson, 2020, p. 313).

Cette première description révèle déjà le caractère intégré des trois « étapes ». Il importe de souligner qu'Anderson traite de la compréhension en L1 et qu'il modélise la compréhension de messages langagiers, qu'ils soient réalisés par des sons ou par des signes d'écriture. Anderson constate à ce propos qu'au niveau cognitif, « beaucoup des mêmes facteurs s'appliquent à la fois à l'écoute et à la lecture » (2020, p. 313)²⁸³.

Compte tenu du sujet qui nous intéresse, les VEL en tant que ressource qui repose sur le langage – oral et écrit – *et* sur les images (donc multicode et multimode) pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS, nous allons traiter ci-dessous des deux processus de perception ascendants, ceux de l'écrit et de l'oral.

La perception (« perception »)

Face au langage réalisé en chaînes phoniques perçues via le canal auditif (Roussel, 2014), l'auditeur·rice traite les sons et les phonèmes de la langue, mais aussi les pauses et les variations dans l'intonation, dans la mémoire de travail (Vandergrift & Goh, 2012, p. 21). Pour le travail de décodage, il·elle doit diriger son attention sur le texte, éventuellement sans tenir compte d'autres sons – Roussel parle ici d'« optimisation perceptive » (2014, n. p.). Il·elle doit également regrouper les sons selon les catégories de la langue identifiée et en créer une représentation phonologique. Cette représentation phonologique transite ensuite de la mémoire de travail à la mémoire à long terme pour l'étape de l'analyse.

²⁸¹ L'analyse lors du « parsing » ne visant pas exclusivement les caractéristiques syntaxiques mais aussi les caractéristiques sémantiques des données issues de la phase de perception, nous utiliserons le terme « analyse », et non « analyse syntaxique », pour cette étape. Dans des développements ultérieurs, nous discuterons également de la traduction de « utilization » par « interprétation ».

²⁸² « The first stage involves the perceptual processes that encode the spoken acoustic or written message. The second stage is termed the parsing stage. Parsing is the process by which the words in the message are transformed into a mental representation of the combined meaning of the words. The third stage is the utilization stage, in which comprehenders use the mental representation of the sentence's meaning. (...) These three stages – perception, parsing, and utilization – are by necessity partly ordered in time; however, they also partly overlap. Listeners can make inferences from the first part of a sentence while they are perceiving a later part » (Anderson, 2020, p. 313).

²⁸³ En sciences cognitives, ces processus sont plus fréquemment étudiés à partir de l'écrit, pour des raisons méthodologiques. Les résultats, néanmoins, concernent bel est bien la compréhension du langage par l'écoute *et* la lecture (cf. Anderson 2020, p. 313).

La perception visuelle constitue la première étape de la compréhension du langage quand il est réalisé en signes écrits. Anderson traite en détail la phase de perception du langage parlé (« speech recognition », Anderson, 2020, p. 43-45) mais pas spécifiquement celle concernant la lecture. La perception des signes de l'écrit touche plus particulièrement le processus décrit par la théorie de la « mise en correspondance des modèles » (« template matching theory of perception²⁸⁴ », (2020, p. 36).

Les positions en psychologie cognitive divergent quant à l'importance à donner aux sons correspondants aux signes écrits lors de la phase de perception en lecture. Certains chercheurs, comme Golder et Gaonac'h (2015), défendent la vision selon laquelle le décodage des signes écrits correspond à un décodage combiné, grapho-phonémique. Selon ces positions, nous recréerions mentalement les correspondances phonologiques d'une suite de lettres lors de leur décodage. Autrement dit, nous lisons « en traduisant les mots en sons » (Golder & Gaonac'h, 2015, p. 44). L'assemblage phonologique est nécessaire pour passer à la phase suivante de l'analyse, et pour finalement accéder au niveau sémantique de ce qui est décodé. La théorie de l'assemblage phonologique est bien étayée pour les lecteur·rice·s novices en L1²⁸⁵. Mais Golder & Gaonac'h la défendent aussi pour celles et ceux pour qui la lecture est totalement automatisée :

« Contrairement à ce qu'affirment certains pédagogues (...), il n'existe pas de lecture purement visuelle, et le codage phonologique (qu'il ne faut pas confondre avec les codages articulatoires qui sont beaucoup plus lents et mettent en jeu le larynx et la bouche) est nécessaire même en lecture silencieuse, ceci que le lecteur soit lent ou rapide » (2015, p. 48).

Cette position n'est cependant valable que pour les langues avec une écriture alphabétique, dont les lettres et combinaisons de lettres renvoient à une équivalence de ce qui serait réalisé à l'oral. Dans les écritures logographiques comme le chinois, le rapport entre la forme du signe écrit et sa signification est direct et ne passe pas par une représentation phonologique. L'établissement d'une représentation phonologique constituerait donc une étape cognitive et un coût cognitif supplémentaires, ce qui rend peu probable l'hypothèse d'une conversion obligatoire vers un code phonologique (Bradley & Forster, 1987, p. 106).

Avec le focus sur le rapport entre phonèmes et graphèmes tel qu'il se présente pour les langues alphabétiques, et en adoptant la position de Golder & Gaonac'h (2015), nous partirons du principe

²⁸⁴ Cette théorie stipule que l'image rétinienne est transmise au cerveau, et que le cerveau la compare à des modèles stockés, des « templates ». Quand nous reconnaissons lors de la lecture une lettre ou une combinaison de lettres de l'alphabet, notre cerveau a fait un choix relatif aux modèles dont il dispose, auquel la lettre ou la syllabe correspond le mieux. Ce processus n'est pas conscient. Nous avons l'impression de reconnaître pour ainsi dire directement des lettres typographiées en lisant un texte imprimé, mais en réalité nous reconnaissons les traits caractéristiques des lettres, indépendamment du fond d'imprimerie. Grâce au même processus, nous reconnaissons les lettres dans les textes écrits à la main, même si les représentations varient grandement. Plus nous avons pu former des modèles relatifs à la manière d'écrire d'un·e scripteur·rice, plus nous reconnaissons les combinaisons de lettres selon l'intention qu'avait le·la scripteur·rice (donc les lettres qu'il·elle voulait écrire).

²⁸⁵ Ainsi, certains problèmes de lecture viennent « d'un problème de recouvrement des sons (on dit aussi d'accès aux sons) à partir de signes écrits » (Golder & Gaonac'h, 2015, p. 15).

qu'en matière de compréhension du langage, qu'il soit réalisé à l'oral ou à l'écrit, une représentation phonologique est créée lors de la phase de perception. C'est à partir de celle-ci que le travail de l'analyse (syntaxique) se met en œuvre.

L'Analyse (« parsing »)

Pour Anderson, le travail d'identification des différentes parties d'une phrase ou d'un texte a lieu lors de la phase d'analyse, à partir du résultat de l'étape précédente, à savoir la représentation phonologique. Le processus a lieu sur la base des « règles créées à partir des différents patrons linguistiques de la langue et qui relient ces patrons à des interprétations significatives²⁸⁶ » (Anderson, 2020, p. 314). Lors de l'analyse, la représentation phonologique n'est donc pas traitée seulement sur le plan syntaxique, mais elle l'est aussi sur le plan sémantique. Il s'agit d'une combinaison de traitement sur les deux plans, s'appuyant aussi bien sur des processus descendants qu'ascendants. Des éléments lexicaux susceptibles de correspondre sont repérés à partir de leurs caractéristiques syntaxiques et sémantiques, dans la mémoire à long terme, afin de segmenter ce qui est décodé « selon des structures syntaxiques ou des indices sémantiques afin de créer une représentation mentale du sens combiné des mots²⁸⁷ » (Vandergrift & Goh, 2012, p. 41-42). Dans la perspective cognitive, le travail de segmentation commence dès la perception (Vandergrift & Goh, 2012, p. 21), et s'achève lors de la phase d'analyse. Un rôle central revient ici à ce que Anderson appelle « unités de phrase » ou « constituants », définis comme des patrons (« patterns ») de sous-parties de phrases ou de syntagmes, qui en combinaison permettent de traiter un nombre infini de phrases potentielles.

« Bien que nous n'ayons pas appris à interpréter tous les patrons de phrases complètes possibles, nous avons appris à interpréter des sous-patrons de ces phrases, ou syntagmes, et à combiner, ou concaténer, les interprétations de ces sous-patrons. Ces sous-patrons correspondent à des phrases de type basique, ou unités, dans une structure de phrase. Ces unités de phrases sont également appelées constituants. (...) (L)'identification de la relation entre les constituants est importante pour l'analyse syntaxique d'une phrase²⁸⁸ » (Anderson, 2020, p. 314-315).

²⁸⁶ « (...) rules that encode the various linguistic patterns in language and relate those patterns to meaningful interpretations (...) » (Anderson, 2020, p. 314).

Dans la perspective de la psychologie cognitive, le langage « est structuré selon un ensemble de règles qui nous indiquent comment passer d'une chaîne de mots particulière à la signification de la chaîne » (« Language is structured according to a set of rules that tell us how to go from a particular string of words to the strings meaning », Anderson, 2020, p. 314.)

²⁸⁷ « Parsing (...) involves the segmentation of an utterance according to syntactic structures or semantic cues to create a mental representation of the combined meaning of the words » (Vandergrift & Goh, 2012, p. 41-42).

²⁸⁸ « Although we have not learned to interpret all possible full sentence patterns, we have learned to interpret subpatterns, or phrases, of these sentences and to combine, or concatenate, the interpretations of these subpatterns. These subpatterns correspond to basic phrases, or units, in a sentence structure. These phrase units are also referred to as constituents. (...) (T)he identification of constituent structure is important to the parsing of a sentence » (Anderson, 2020, p. 314-315).

Pour ce qui est du traitement du langage perçu par la voie acoustique, la segmentation mène à l'identification des limites entre les mots dans la chaîne phonique et à l'identification des mots ou morphèmes eux-mêmes. Cependant, les unités de segmentation du langage parlé ne sont pas constituées de formes simples, de mots ou morphèmes isolés ; l'unité de segmentation dépasse le mot ou le morphème, dans la mesure où les caractéristiques syntaxiques et les liens entre les mots au niveau sémantique sont primordiaux. Pour ce qui est du traitement du langage écrit, la segmentation permet de découper une phrase ou un texte écrit en unités de sens cohérentes. Quand bien même les délimitations des mots écrits sont visuellement repérables par l'insertion de blancs, le décodage de signes écrits passe lui aussi par un processus de segmentation. Car, comme le soutiennent Golder et Gaonac'h, la segmentation lors de la lecture ne porte sans doute pas non plus sur les seuls mots :

« Les unités de segmentation à l'écrit ne sont pas strictement définies au plan linguistique (pas plus d'ailleurs que les unités de segmentation à l'oral) (...). Si l'on se place du point de vue du traitement de l'information, rien ne prouve que les mots (c'est à dire une suite de signes graphiques entre deux blancs) soient les unités les plus appropriées » (Golder & Gaonac'h, 2015, p. 14).

Le résultat de la phase d'analyse aboutit à des représentations d'unités significatives (« meaningful units », Vandergrift & Goh, 2012, p. 22). Ces unités significatives constituent le point de départ de la phase suivante.

L'interprétation (« utilization »)

Lors de la troisième phase a lieu ce que l'on peut appeler l'exploitation des unités résultant des traitements précédents. Pour Anderson cette phase constitue le « processus par lequel les personnes qui comprennent le langage réagissent à la signification d'un message linguistique²⁸⁹ » (2020, p. 372). Les unités significatives sont rapprochées des informations stockées dans la mémoire à long terme. De ce rapprochement résulte l'interprétation des « significations voulues ou sous-entendues » (Vandergrift & Goh, 2012, p. 22). L'interprétation s'appuie donc sur l'établissement de relations, d'un côté entre les unités décodées, analysées/segmentées, et de l'autre entre les unités et les informations dans la mémoire à long terme. Elle s'appuie également sur l'inférence, c'est-à-dire sur des suppositions et des significations conjecturées à partir des données traitées et à partir de son contexte :

²⁸⁹ « The process by which language comprehenders respond to the meaning of a linguistic message (...) » (Anderson, 2020, p. 372).

« Une fois qu'une phrase a été analysée et façonnée en une représentation de son sens, que se passe-t-il ensuite ? Il est rare que l'auditeur enregistre passivement le sens. Si la phrase est une question ou un impératif, par exemple, le locuteur s'attend à ce que l'auditeur prenne des mesures en réponse. De plus, même pour les phrases déclaratives, il y a généralement plus à faire que de simplement enregistrer la phrase. Pour comprendre pleinement une phrase, il faut tirer des conclusions et établir des liens²⁹⁰ » (Anderson, 2020, p. 329).

La phase d'interprétation implique principalement des processus de traitement descendants (Vandergrift & Goh, 2012, p. 22) ce qui donne un rôle central aux informations stockées en mémoire à long terme. Ce sont elles qui permettent au sujet d'interpréter les unités issues des phases précédentes. Il s'agit là de la construction active d'une représentation de ce qui a été entendu ou lu. L'individu « génère un cadre conceptuel qui lui permet de comparer son interprétation émergente du texte (...) et d'aller au-delà du sens littéral de l'entrée, lorsque cela est justifié²⁹¹ » (Vandergrift & Goh, 2012, p. 22).

Si nous avons recours ici à la traduction que donne Roussel d'« utilisation », c'est-à-dire « interprétation », il nous semble néanmoins qu'Anderson prend en compte avec le terme « utilisation », le fait que l'humain n'a pas recours au langage sans but. Les signes linguistiques sont généralement ancrés dans une intention communicative et dirigés vers un·e ou plusieurs destinataires, réel·le·s ou abstrait·e·s. La traduction par le terme français « utilisation » aurait pu souligner le fait que nous cherchons à comprendre dans le but d'utiliser ce que nous avons compris. Ainsi, « utilisation » donnerait une place plus importante à l'action propre du ou de la destinataire (à la personne dans cette position), par rapport au terme « interprétation » axé plutôt sur le message lui-même et seulement indirectement sur la personne qui interprète avec ses spécificités.

Comprendre un message langagier équivaut à la construction d'une représentation de son sens et les trois phases y contribuent. Dans la perspective cognitive, on met en avant le rôle des informations stockées en mémoire à long terme. Elles sont vues comme essentielles lors des phases d'interprétation et d'analyse et, par là, influencent fortement le processus de compréhension du langage dans son ensemble. Les messages langagiers prennent du sens pour nous, en fonction de ce que nous savons ou connaissons déjà. Nos expériences passées, non seulement ont permis de stocker des connaissances dans la mémoire à long terme mais ont pu aussi nous marquer au niveau affectif.

²⁹⁰ « After a sentence has been parsed and mapped out into a representation of its meaning, what then? A listener seldom passively records the meaning. If the sentence is a question or an imperative, for example, the speaker will expect the listener to take some action in response. Even for declarative sentences, moreover, there is usually more to be done than simply registering the sentence. Fully understanding a sentence requires making inferences and connections » (Anderson, 2020, p. 329).

²⁹¹ « (...) (L)isteners generate a conceptual framework against which to match their emerging interpretation of the text (...) and go beyond the literal meaning of the input, when warranted » (Vandergrift & Goh, 2012, p. 22).

3.1.3 Implications didactiques (synthèse)

Le modèle d'Anderson concerne la compréhension de la L1 et il est conçu pour la compréhension du langage indépendamment du mode de réalisation du message (par sons ou par l'écriture). La question de sa validité se pose alors pour la DDLC.

Alors que le modèle est établi pour la compréhension de la L1, la recherche en DDLC et en *applied linguistics* qui s'intéresse à la compréhension de l'oral en L2, en reconnaît également la validité dans ces domaines (Goh, 2000 ; Roussel et al., 2019 ; Vandergrift & Goh, 2012). En ce qui concerne la question de la différence entre la compréhension de l'oral et de l'écrit, les chercheur·euse·s qui s'intéressent à la compréhension de l'oral en L2 mettent en avant le fait que les frontières entre les mots ou les morphèmes manquent à l'oral, rendant plus difficile la compréhension de messages oraux en L2 en comparaison à la compréhension de messages écrits²⁹². Les processus en jeu lors de la compréhension de l'oral et de l'écrit sont effectivement différents au niveau de la perception (et au début de l'analyse), mais ils sont en principe identiques au niveau de l'interprétation (et à la fin l'analyse) (cf. Faistauer, 2010, p. 966). Ce sont les connaissances stockées en mémoire à long terme – centrales pour la phase d'interprétation –, qui font la différence entre la compréhension en L1 et en L2, notamment les connaissances linguistiques, moins fournies en L2 qu'en L1.

Le soutien qu'apportent les sous-titres interlinguistiques à la compréhension des apprenant·e·s de L2/LS s'explique sans doute par ces processus partiellement différents (et partiellement identiques) lors de la compréhension de l'oral et de l'écrit. Ces processus concernent la segmentation de la chaîne phonologique en unités significatives (qui commence dès la perception et s'achève lors de l'analyse, et met en œuvre de manière interactive les traitements sémantique et syntaxique).

Or, le travail de segmentation est à faire également à l'écrit. Les modèles cognitifs permettent de prendre en considération notamment le fait qu'une unité significative ne se limite pas à un mot ou un morphème, mais est constitué de plusieurs mots ou morphèmes, que ce soit lors de la compréhension de l'oral ou celle de l'écrit.

La connaissance de la nature de ces processus justifie la mise en avant, en DDLC, de l'importance de l'apprentissage lexical (et lexico-grammatical) par « blocs » (« chunk learning », p.ex. Long, 2015, p. 307 ; cf. aussi la centralité de l'apprentissage de « formulaic expressions » chez Ellis, 2005, 2014). Ce premier éclairage fourni par les recherches en psychologie cognitive permet également de confirmer qu'en compréhension, aussi, le sens et la forme se traitent de manière interactive et ne peuvent pas être séparés. En effet, la compréhension du langage implique des processus

²⁹² Jouannaud, en guise d'exemple, met en avant « la spécificité de la compréhension de l'oral par rapport à celle de l'écrit, puisque (...) les mots ne sont pas séparés à l'oral dans le flux de la parole alors qu'ils le sont à l'écrit (...) » (2021, p. 14). Roussel, pour sa part, rapporte les difficultés des apprenants à « découper le flux du discours » (Roussel, 2014, n.p.).

fondamentalement interactifs, entre le travail de décodage et les informations stockées dans la mémoire à long terme, en imbriquant le traitement de la forme et celle du sens.

Après avoir traité des processus cognitifs en jeu en compréhension, nous nous intéresserons maintenant aux facteurs qui les influencent. En effet, le soutien de la compréhension peut également intervenir sur ces facteurs-là.

3.2 Les facteurs influençant la compréhension

Les facteurs qui influencent la compréhension constituent des sources de difficultés pour les apprenants de L2 en situation réceptive (Vandergrift & Goh, 2012, p. 65). Pour ce qui est des « facteurs qui influencent le succès de la compréhension orale » (« factors that influence listening success »), notons qu'un seul est spécifique à une situation de compréhension de la langue orale : la capacité de discrimination des sons » (« sound discrimination ability », Vandergrift & Goh, 2012, p. 65). Dans une perspective didactique, nous pouvons noter d'ores et déjà que ces facteurs dépendent de ce qui s'est passé pour l'individu, avant la situation réceptive : ses expériences de vie, le contact avec les formes de la langue (que ce soit en L1 ou en LS/ L2), sa plus ou moins grande familiarité avec la thématique abordée, etc.

Nous allons traiter d'abord des types de connaissances qui interviennent dans la compréhension du langage. Nous nous placerons encore pour ce sous-chapitre dans la perspective de la psychologie cognitive, en considérant l'écoute et la lecture, en L1 et en L2/LS. Dans cette perspective, la notion de connaissance inclut les savoir-faire aux côtés des savoirs.

Par la suite, pour les sous-chapitres consacrés aux facteurs affectifs, nous abandonnerons la perspective de la psychologie cognitive, pour nous placer du côté des travaux en linguistique appliquée et en didactique des langues. En effet, les facteurs affectifs mettent le focus sur l'apprenant·e et ce qu'il·elle relate par rapport à ses expériences dans des situations d'apprentissage de L2/LS. Nous traiterons des trois facteurs affectifs qui sont considérés comme susceptibles d'influencer la compréhension en L2. Nous les discuterons par rapport à leur importance en général pour l'apprentissage de L2/LS, et pour l'influence qu'ils ont sur la compréhension de l'oral.

3.2.1 Les connaissances intervenant en compréhension

Dans leurs travaux, Vandergrift et Goh interprètent les différentes « sources de connaissances » qui interviennent dans la compréhension de l'oral en L2 comme des « banques de données » (« knowledge sources » ; « data banks » ; 2012, p. 23). En psychologie, ce qui est entendu par la notion de « connaissance » varie selon les courants. De plus, les distinctions faites par rapport aux caractéristiques des connaissances sont multiples (cf. Weil-Barais, 2011, p. 441-460). Dans l'acception générale, les connaissances sont des « (f)aits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience » (Legendre, 2006, p. 274). Dans la

perspective cognitive, la notion englobe également ce qui permet à un sujet de réaliser une action et le fait d'y arriver²⁹³.

3.2.1.1 Les connaissances linguistiques

Les connaissances linguistiques concernent différents domaines de connaissances de la langue. Dans la perspective cognitive il s'agit des connaissances relatives aux mots et aux marques morphologiques, de leurs caractéristiques sémantiques et grapho-phonologiques, et aussi des connaissances relatives à leurs règles d'utilisation. Ces connaissances sont cruciales lors de la **perception** et de **l'analyse**, mais ne permettent pas à elles seules la compréhension : « les connaissances linguistiques constituent une condition nécessaire mais non suffisante pour la compréhension²⁹⁴ (...) » (Faistauer, 2010, p. 966). C'est l'ensemble des connaissances que l'on regroupe par le terme connaissances antérieures (voir *infra*) qui est primordial pour faire aboutir le processus pendant la phase **d'interprétation**.

Les connaissances linguistiques sont stockées en mémoire à long terme, au sein du lexique mental. Le **lexique mental** est une construction théorique issue des sciences cognitives et de la psycholinguistique qui intègre les différentes facettes des connaissances linguistiques stockées (Lutjeharms, 2016, p. 98). Golder et Gaonac'h décrivent le lexique mental comme « un dictionnaire organisé qui repose sur un ensemble de liens entre mots (du point de vue formel) et concepts » (2015, p. 84). Quand le lecteur et la lectrice, ou l'auditeur/spectateur et l'auditrice/spectatrice reconnaît la forme d'un mot ou d'un morphème (écrit ou oral), les caractéristiques conceptuelles reliées au mot ou au morphème sont activées dans le lexique mental. Le lexique mental est constitué d'une multitude de liens, d'un ensemble d'associations, permettant de retrouver les concepts reliés aux formes reconnues. Si le rôle des connaissances linguistiques et du lexique mental est établi pour la capacité à comprendre le langage, il l'est aussi pour l'expression. Selon les théories développées par le psycholinguiste néerlandais Willem Levelt, l'accès aux règles régissant la manière dont les mots sont agencés (aux règles de la syntaxe ou plus généralement de la grammaire) se fait via les informations rattachées aux entrées lexicales au sein du lexique mental (Levelt, 1989, 1995). Pour Nation, le travail de Levelt contribue à la compréhension de la manière dont les aspects de la connaissance du vocabulaire s'intègrent dans le processus d'utilisation de la langue (Nation, 2013, p. 61).

²⁹³ L'étendue de l'acception du terme en psychologie cognitive est illustré par Hilton ainsi : « Pour un cognitiviste, le mot connaissance peut bien désigner une information sémantique (une date avec sa signification historique, un mot, un fait mathématique – le genre de concept qu'on associe habituellement avec la notion de connaissance), mais aussi une routine ou un programme sensorimoteur (l'ensemble de gestes permettant de nouer une cravate, tenir en équilibre sur un vélo ou frapper une balle), ou encore le nom, l'aspect et l'odeur de notre chien » (2019, p. 6).

²⁹⁴ « (D)as sprachliche Wissen [stellt] zwar eine notwendige, aber noch keine genügende Bedingung für das Verstehen dar [...] » (Faistauer, 2010, p. 966).

3.2.1.2 Les connaissances antérieures

Les connaissances antérieures ou préalables qui interviennent lors de la phase **d'interprétation** en compréhension du langage, sont considérées comme cruciales pour toute activité langagière. Elles sont définies comme « (l')ensemble des informations, idées, perceptions, concepts et images, ainsi que l'impact d'expériences émotionnelles, contenus dans la mémoire de tout usager de la langue au moment d'entreprendre une activité langagière » (Legendre, 2006, p. 279). C'est sur elles que se fonde la construction du sens par l'individu quand il est en situation réceptive. Mais les connaissances antérieures influent également la production langagière. Elles sont fondamentales aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et ont leur origine dans les expériences de vie préalables de l'individu. Le concept de connaissances antérieures réfère en même temps à ces informations-là et à leur organisation en mémoire à long terme.

D'autres termes se trouvent dans la littérature : « les connaissances sur le monde » ou « les connaissances expérientielles » (« Weltwissen », Haß, 2012, p. 24), « prior (world or experiential) knowledge », employés comme synonymes au concept, ou alors considérés comme formant des types de connaissances particuliers (Piepho & Serena, 1992, p. 22-23). Certains comprennent les connaissances antérieures comme une entité englobant les connaissances linguistiques (Legendre, 2006, p. 280), d'autres considèrent les connaissances linguistiques et les connaissances antérieures comme deux sous-entités qui interviennent côte à côte (Vandergrift & Goh, 2012). On trouve le terme « culture générale » en français, aux côtés des « connaissances du monde », là où en anglais l'équivalent est « knowledge of the world » et en allemand « Weltwissen » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 82). Des exemples d'une connaissance antérieure que l'on qualifierait de « Weltwissen » seraient de savoir que le soleil apparaît le matin et disparaît le soir, que l'eau coule vers le bas, que l'air chaud monte.

Nous allons traiter ici les connaissances antérieures comme une catégorie de niveau plus général, dont font partie les attentes du lecteur/auditeur ou de la lectrice/auditrice et les connaissances du domaine évoqué que nous examinerons plus particulièrement. Les deux sous-catégories suivantes, essentielles elles aussi pour la compréhension, sont les connaissances pragmatiques et les connaissances discursives. En effet, elles font partie pour nous des connaissances antérieures.

Concernant la manière dont ces connaissances sont organisées en mémoire à long terme, on présume que leur organisation est structurée. Une description de la nature et du fonctionnement de ces structures est donnée par la théorie des schémas cognitifs (ou schémas mentaux).

La théorie des schémas cognitifs²⁹⁵ a ses origines dans la psychologie de la Gestalt et remonte au travail de Bartlett sur le souvenir (1932, cf. Anderson & Pearson, 1984, p. 257). Bartlett soutient que nous ne nous souvenons pas de ce que nous avons entendu par une restauration littérale, mais que ce processus correspond à une construction propre. Il entend par « schéma » « une organisation active de réactions ou d'expériences passées » (cf. Anderson & Pearson, 1984, *ibid.*). En qualifiant l'organisation d'« active », il met en avant le caractère constructif et construit des souvenirs. Émergée dans sa version formalisée à la toute fin des années 1970, la théorie des schémas mentaux décrit l'organisation de notre connaissance du monde. Ces connaissances sont organisées dans des structures complexes, constitués de schémas, eux-mêmes constitués d'un réseau de connaissances. Les schémas reflètent notre expérience et rendent plus facile le traitement des informations et leur rappel.

« Un schéma est une structure de connaissance abstraite. Un schéma est abstrait dans le sens où il résume ce qui est connu sur une variété de cas qui diffèrent dans de nombreux détails. (...) Un schéma est structuré dans le sens où il représente les relations entre ses composants²⁹⁶ » (Anderson & Pearson, 1984, p. 259).

L'expérience d'un individu et les schémas cognitifs sur lesquels il s'appuie pour créer du sens sont reliés²⁹⁷ : « Un schéma est une abstraction d'expériences antérieures, nous savons par exemple ce qu'est une école ou un voyage, ou encore ce que sont les émotions²⁹⁸ » (Lutjeharms, 2016, p. 98). Pour Rost, la spécificité des schémas cognitifs est leur « nature heuristique » (Rost, 2011, p. 58), c'est-à-dire qu'ils sont liés à des processus de découvertes et d'observations, de recherche, de tâtonnements et d'erreurs, propres à l'individu concerné.

En même temps, ces processus sont marqués par un caractère interpersonnel, social, tout autant que par ce caractère intrapersonnel. Le caractère social de ces expériences, et donc le fait qu'il soit

²⁹⁵ La notion de schéma cognitif n'est pas sans rappeler celle de schème chez Piaget. Dans la théorie piagétienne, les schèmes correspondent à des structures cognitives que l'individu acquiert dans l'interaction avec son environnement. Leur genèse est au centre de son édifice théorique, l'épistémologie génétique.

²⁹⁶ « A schema is an abstract knowledge structure. A schema is abstract in the sense that it summarizes what is known about a variety of cases that differ in many particulars. (...) A schema is structured in the sense that it represents the relationships among its component parts » (Anderson & Pearson, 1984, p. 259).

²⁹⁷ Pour un petit enfant par exemple, la connaissance de ce qu'est un chat peut être constituée de quatre de ses caractéristiques : « est un animal », « a quatre pattes », « a le poil doux », « a une queue ». Le schéma de « chat » de cet enfant serait constitué de cinq nœuds, deux d'entre eux étant reliés : les poils de l'animal sont doux, ce qui spécifie une relation. L'enfant peut ainsi considérer un autre animal, un chien par exemple, comme un « chat », car un ou plusieurs nœuds sont activés (par exemple : « animal » et « a une queue »). Il peut ensuite toucher le chien et faire l'expérience que son poil n'est pas doux ou encore que cet animal ne miaule pas mais émet d'autres bruits. Alors, si un adulte fournit l'information que cet animal est un chien, un nouveau schéma peut être créé dans la mémoire à long terme de l'enfant. Ce nouveau schéma serait constitué des nœuds « est un animal à quatre pattes, ayant une queue et le poil raide ». Et/ou le schéma de « chat » peut être complété par un sixième nœud (« fait le son miaou » ... et non pas wouf).

Les nœuds qui composent un schéma cognitif correspondent donc à des abstractions créées à partir d'exemples vécus. L'activation d'un seul nœud peut déclencher l'activation du schéma cognitif en entier (Rumelhart & Norman, 1981 ; cf. Rost, 2011, p. 58). Dans une nouvelle situation, les nœuds seront instanciés par les informations particulières provenant de cette situation (le schéma « chat » est enrichi par le nœud « fait le son miaou »).

²⁹⁸ « Ein Schema ist eine Abstrahierung vorheriger Erfahrungen, so wissen wir bspw., was eine Schule oder eine Reise ist, oder was Gefühle sind » (Lutjeharms, 2016, p. 98).

rattaché à un groupe ou une culture, a été déjà souligné par Bartlett (1932, p. 55, cité dans Rost, 2011, p. 61). Rost pour sa part parle ici du « terrain commun » en tant que connaissances antérieures partagées par un groupe (« common ground », 2011, p. 61).

En matière de compréhension du langage, « ces structures mentales fournissent un instrument ou un cadre pour traiter l'information présente dans les énoncés ou dans les textes » (Legendre, 2006, p. 1205).

3.2.1.2.1 Les attentes du lecteur/auditeur, de la lectrice/auditrice

Les connaissances antérieures, organisées en schémas cognitifs, interviennent lors de l'interprétation, quand les lecteur·rice·s, auditeur·rice·s ou interlocuteur·rice·s interprètent la signification des formes langagières décodées et analysées. Cependant, les schémas peuvent aussi être activés indépendamment des processus de décodage et d'analyse. Autrement dit, les processus descendants peuvent être déclenchés indépendamment de processus ascendants – ce qui est une caractéristique cruciale pour la DDLC (cf. Roussel, 2014, n.p.). Ainsi, l'individu peut mobiliser ses connaissances liées à une situation, à un genre de texte ou à une thématique, avant de faire face à la situation, de lire un article ou d'entendre une présentation. Faistauer parle ici des « attentes du lecteur/auditeur », qui font selon elle partie des « connaissances antérieures²⁹⁹ » (2010, p. 966). Ce que nous nous attendons à voir, à entendre ou à lire contribue au traitement des informations que nous serons amenés à décoder. Pour ce qui est du concept de schémas en psychologie cognitive, on peut interpréter le réseau de nœuds d'un schéma comme une structure expectative en tant que telle ; ce à quoi on s'attend par rapport à une école, à un voyage, ou ... à un chat. Brown et Yule définissent les schémas dans ce sens, comme « les connaissances organisées du domaine évoqué qui nous amènent à nous attendre à, ou à prédire certains aspects dans notre interprétation du discours³⁰⁰ » (Brown & Yule, 1983, p. 248).

Les attentes qu'ont les lecteur·rice·s soutiennent les processus de compréhension en allégeant la charge cognitive, mais elles peuvent aussi constituer un obstacle à la compréhension. C'est ce qui arrive aux étudiant·e·s dans l'étude de Maury et Terrier (2015, cf. Roussel, 2021, p. 135). En visualisant la scène d'un film où un personnage masculin offre des cadeaux à d'autres personnages, dont une bague à une jeune fille, les étudiant·e·s ont majoritairement compris que le personnage masculin demandait la jeune fille en mariage, alors qu'ils étaient liés par des liens familiaux (oncle

²⁹⁹ « Erwartungen der Hörer/Leser » ; « Vorwissen ». Voir aussi Vandergrift et Goh pour qui les « attentes de l'auditeur·rice concernant les informations contenues dans le texte » (« listener expectation about information in the text ») en contribuant aux processus descendants, sont cruciales dans le processus de compréhension de l'oral en L2, car le processus d'interprétation commence avec elles (2012, p. 65).

³⁰⁰ « Rather than deterministic constraints on how we must interpret discourse, schemata can be seen as the organized background knowledge which leads us to expect or predict aspects in our interpretation of discourse » (Brown & Yule, 1983, p. 248)

et nièce). Le schéma activé par l'image et l'attente créé l'ont emporté sur les données langagières qui accompagnaient la scène ; les étudiant·e·s n'y prêtaient pas attention ou alors n'ont pas réussi à percevoir et analyser l'*input* langagier permettant de comprendre qu'il s'agissait d'un oncle et de sa nièce.

La notion « d'attentes » recoupe partiellement deux types de connaissances antérieures que nous traiterons maintenant : les connaissances spécifiques au domaine évoqué et les connaissances discursives.

3.2.1.2.2 Les connaissances du domaine évoqué

Les connaissances antérieures du domaine évoqué (« topic » ou encore « background knowledge » en anglais, « inhaltliches Vorwissen » en allemand) ont été largement étudiées, en particulier pour la lecture en L1 (voir Golder & Gaonac'h, 2015, p. 126-142), pour la compréhension de l'écrit en L2 (voir le résumé dans Schmidt-Rinehart, 1994, p. 179)³⁰¹ et pour la compréhension de l'oral en L2 (par exemple Mueller, 1980 ; Sadighi & Zare, 2006 ; Schmidt-Rinehart, 1994 ; Tyler, 2001). Golder et Gaonac'h résumant, pour la lecture en L1 : « Plus on en sait [du domaine évoqué], mieux on comprend [le texte] » (2015, p. 133).

Parmi les recherches qui s'intéressent au rôle des connaissances du domaine évoqué pour la compréhension de l'oral en L2, certaines considèrent que l'indication de la thématique avant l'écoute fait partie de ce type de connaissances. Mueller (1980) a pu montrer que les apprenant·e·s à qui l'on a montré un « indice visuel » quant au contenu du texte qu'ils·elles allaient entendre avaient un meilleur souvenir du texte³⁰² que ceux·celles à qui on avait montré le visuel après l'écoute ou pas du tout (1980). Tyler (2001) a étudié la charge cognitive en mémoire de travail pour une activité de compréhension d'un texte chez des sujets natifs australiens et chez des non-natifs, sur les processus impliqués quand on lave du linge. L'écoute du texte s'est faite dans deux conditions : dans un cas, le sujet du texte a été indiqué, dans l'autre, l'écoute s'est faite sans connaissance préalable de la thématique. Dans les deux situations, les participant·e·s à l'étude devaient effectuer une double tâche : en parallèle à l'écoute, ils·elles devaient vérifier des calculs simples. Ils·elles avaient été informé·e·s qu'après avoir complété la double tâche il fallait se souvenir d'un maximum

³⁰¹ Au moment de l'étude de Schmidt-Rinehart, peu de travaux avaient été menés sur les connaissances du domaine et leur rôle dans la compréhension de l'oral. Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, dans la mesure où ce que nous entendons par « connaissances du domaine » peut concerner des champs variés, les domaines de connaissances qui peuvent entrer en ligne de compte en compréhension, eux-aussi, sont variés. Schmidt-Rinehart parle ici d'« opérationnalisations » variées, mais il s'agit en fait des thématiques des textes dans les études sur l'influence des connaissances antérieures du domaine : techniques, religieuses, culturelles, qui ont pu être étudiés (Schmidt-Rinehart, 1994).

³⁰² La variable qui a été mesurée était le nombre de propositions sémantiques valables (comprises comme représentations du contenu du texte qui correspondaient au contenu effectif). L'indice visuel était un dessin au trait « conçu pour décrire la situation générale, le visuel montrait les participants à l'interview, leurs relations les uns avec les autres, et les concepts pertinents traitant de la situation » (Mueller, 1980, p. 336).

d'éléments figurant dans le texte. Tyler a pu montrer que connaître le sujet avant l'écoute allégeait la charge de la mémoire de travail davantage pour les non-natifs que pour les natifs.

Lutjeharms souligne que dans la mesure où les connaissances du domaine évoqué sont individuelles, le modèle mental d'un même texte peut différer grandement (2016, p. 99). L'individu construit ce qu'un texte signifie. Le processus ne peut pas être décrit uniquement comme le décodage d'un message encodé. L'auditeur·rice/lecteur·ice construit activement sa compréhension, comme l'a déjà souligné Bartlett (voir *supra*). Même si le répertoire de signaux est commun (le code de la L1 ou une L2 que l'on maîtrise bien), ces signaux n'ont pas la même valeur informative pour tous. Roth nous fournit un bel exemple en illustration : il s'imagine auditeur d'une communication scientifique en mathématiques que le public suit majoritairement de manière enthousiaste, alors que lui-même n'arrive pas à suivre et n'est pas convaincu par la communication : « Les mêmes signaux ont une grande valeur informative pour ces personnes, mais pour moi, il n'y a qu'une seule information : que je suis plutôt nul en mathématiques³⁰³ » (Roth, 2015, p. 270).

3.2.1.2.3 Les connaissances pragmatiques

Les connaissances pragmatiques concernent les implications interpersonnelles et sociales de l'utilisation du langage. Elles correspondent aux connaissances relatives aux facteurs qui contribuent au sens des messages dans la communication verbale, au-delà de la signification littérale des données langagières. L'individu s'en sert pour l'interprétation de l'intention communicative de l'énonciateur·rice en tenant compte des conditions d'utilisation du langage. Un rôle central revient au contexte c'est-à-dire l'environnement dans lequel un message est produit, la relation sociale entre l'individu et l'énonciateur·rice ou l'auteur·e, les autres parties du texte, etc. ; c'est à partir de ces facteurs que les lecteur·rice·s / auditeur·rice·s / interlocuteur·rice·s décèlent les éléments permettant d'interpréter l'intention de l'énonciateur·rice.

L'énoncé « Il fait un peu froid, non ? » adressé à une personne près d'une fenêtre ouverte permet d'interpréter l'intention de l'énonciateur·rice comme une invitation à ce que l'autre personne ferme la fenêtre. Dans d'autres contextes et d'autres situations, l'intention communicative et la signification attribuée pourront être tout à fait différentes.

3.2.1.2.4 Les connaissances discursives

Les connaissances discursives concernent la manière dont les messages sont organisés et structurés. Elles incluent notamment les connaissances relatives aux caractéristiques des différents genres

³⁰³ « Dieselben Signale haben für diese Personen [das Fachpublikum, das von einem Vortrag in Mathematik hingerissen ist] einen hohen Informationsgehalt, für mich nur die eine : dass ich eine ziemliche Null in Mathematik bin » (Roth, 2015, p. 270).

textuels³⁰⁴ et permettent de créer des attentes, qui à leur tour peuvent soutenir la compréhension (voir *supra*).

Lors de la lecture, ces connaissances allègent la charge de travail de la mémoire à court terme, à condition que le·la lecteur·rice dispose de représentations abstraites de structures conventionnelles propre au genre textuel concerné (Lutjeharms 2016, p. 99). Ce sont le contact et les expériences avec les genres textuels qui permettent de construire ces représentations³⁰⁵. Un·e lecteur·rice fervent·e de petites annonces acquiert des connaissances par rapport à leur structure habituelle et aux abréviations les plus souvent utilisées. Il·elle les traitera rapidement sur la base d'attentes formelles. Lors de la compréhension du langage réalisé à l'oral, la familiarité avec le genre textuel contribue également à la compréhension (Rost, 2011, p. 162). Les attentes, discutées plus tôt, existent aussi par rapport aux caractéristiques des genres médiatiques/numériques : un·e spectateur·rice de VEL créées par des youtubeur·euse·s aura développé des attentes quant à la structure de ces productions, et quant aux éléments habituels que l'on y trouve (cf. *supra*, 1.2.3.2.).

3.2.1.3 Implications didactiques (synthèse)

Compte tenu de l'influence positive de la capacité de discrimination des sons sur la compréhension de l'oral, l'enseignement-apprentissage de L2/LS institutionnel doit se préoccuper d'une exposition fréquente des apprenant·e·s à de l'*input* à l'oral, et de créer des occasions pour qu'ils·elles soient amené·e·s à s'intéresser à son sens afin d'améliorer notamment leurs capacités de segmentation. L'importance des connaissances antérieures pour la compréhension a été présentée ; c'est particulièrement la théorie des schémas cognitifs qui peut guider les interventions visant à soutenir la compréhension. Un·e apprenant·e de L2/LS, a créé ses schémas en lien aux expériences faites en L1, et même s'il s'agit de structure de connaissance abstraite, le lien au concept du code de la L1 est fort. Or, si un schéma est activé – par exemple le schéma de chat (cf. *supra*) – c'est-à-dire si dans le discours d'un·e interlocuteur·rice en L2/LS nous avons compris que le sujet est le chat de celle-ci,

³⁰⁴ Un domaine particulier de la linguistique consacre ses travaux à la question des genres textuels et leur importance a été soulignée pour la didactique des langues (Bronckart, 2008) et continue de l'être (Jacquin et al., 2018). Pour la didactique de l'allemand langue étrangère, Thurmair (2010b) définit le genre textuel comme « une catégorie de textes qui, en tant que modèles conventionnels, peuvent être associés à certaines activités langagières complexes (...). Les genres de texte sont des modèles destinés à effectuer des tâches communicatives récurrentes et se sont développés historiquement dans la communauté linguistique pour maîtriser des tâches communicatives sociales » (« eine Klasse von Texten verstanden, die als konventionell geltende Muster bestimmten komplexen sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind (...). Textsorten sind musterhafte Ausprägungen zur Lösung wiederkehrender kommunikative Aufgaben und haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt zur Bewältigung gesellschaftlich kommunikativer Aufgaben », Thurmair, 2010b, p. 284). En français, la notion « type de texte » qui renvoie à une catégorisation abstraite, par exemple en type narratif, descriptif, argumentatif etc., est à distinguer de la notion de « genre ». Le terme « genre » a d'abord été utilisé pour distinguer les genres littéraires, puis élargi vers d'autres textes et discours (Cuq 2003). En allemand, on parle de « Textsorte » ; pour différencier les genres littéraires on s'appuie sur le terme « Gattungen ».

³⁰⁵ Vandergrift et Goh emploient le terme « connaissance textuelle » aux côtés de celui de « connaissances discursive » (2012, p. 25).

les connaissances que nous avons de cet animal vont nous aider à comprendre ce que l'interlocuteur·rice veut nous dire (il s'échappe tout le temps, il gratte les meubles, il mange des croquettes ... selon les expériences de chacun·e). Un nouveau lexique (un nouvel encodage pour ce que Multhaup, 1992b, appelle « concept ») peut donc être appris en lien au schéma « chat ».

Ainsi, l'activation de schémas partagés peut soutenir la compréhension des apprenant·e·s – en faisant référence à ce que Rost (2011) appelle « common ground » (cf. *supra*) : par exemple, on peut faire comprendre le terme lumière, de manière interlinguistique, en faisant référence au soleil, ou encore à une lampe.

Le réseau de nœuds qui constitue un schéma peut être compris comme une structure expectative en tant que telle. L'activation de schémas en amont d'une activité réceptive permet de soutenir les processus de décodage, d'analyse et d'interprétations qui suivront, en allégeant la charge cognitive. En compréhension de l'oral, ceci est fait par des activités « en amont », du type « À quoi pensez-vous quand vous entendez ... ? » ; « Une VEL à propos de chats, quel peut être son contenu ? » ; etc.

Nous avons vu que les schémas activés peuvent également constituer des obstacles à l'interprétation adéquate du sens (cf. *supra*, Maury & Terrier, 2015). Un soutien de la compréhension peut alors être prévu à l'avance, si l'enseignant·e anticipe l'obstacle, par exemple le fait que les apprenant·e·s pourraient penser à une demande en mariage quand ils·elles voient un homme donner une bague à une femme. L'enseignant·e peut alors inviter à ce que les différentes significations que peut avoir un tel événement, soient explorées en amont ; il·elle peut aussi attirer l'attention, par une tâche pédagogique notamment, au lien de famille décelable dans l'*input*, pour que les apprenant·e·s puissent adapter les schémas activés par les images de la scène.

Une autre manière de soutenir la compréhension, qui s'appuie sur la théorie des schémas, est d'en indiquer simplement le thème, en amont (cf. Tyler, 2001).

Le soutien peut également viser la mobilisation des connaissances pragmatiques des apprenant·e·s, notamment en attirant l'attention sur les situations, sur les rapports sociaux entre les personnes ou les personnages, sur l'environnement, etc., et plus généralement en ne se limitant pas au seul message verbal.

Quant aux genres textuels, et aux équivalences pour genres filmiques ou les types de VEL et les pratiques sociales qui y sont liées (cf. chap. 1), les apprenant·e·s qui ont de l'expérience par rapport à ces genres, ces types de VEL et ses pratiques sociales, sont susceptibles d'avoir plus facilement accès au contenu d'un autre exemple du même genre ou type, car il·elle interprétera probablement son sens en s'appuyant sur ses connaissances antérieures à ce propos.

Plus généralement, compte tenu du rôle crucial des connaissances antérieures de l'individu, les résultats des processus de compréhension de messages langagiers sont individuels. Dans une perspective didactique, les représentations multiples auxquelles peuvent donner lieu les textes (Lutjeharms, 2016, p. 99), nous semblent particulièrement intéressantes. L'échange des

participant·e·s à l'enseignement-apprentissage à propos des représentations construites par les un·e·s et les autres, invite à l'interaction avec le texte, à argumenter pour ou contre telle ou telle construction et à parler de soi. Autrement dit, il peut favoriser l'apprentissage langagier.

3.2.2 Les facteurs affectifs

La manière dont les individus réagissent aux situations auxquelles ils·elles sont confronté·e·s en enseignement-apprentissage de L2/LS varie grandement et les affects jouent un rôle qui intéresse la recherche depuis les années 1970 (Gardner & MacIntyre, 1993, p. 4). Les facteurs affectifs, c'est-à-dire les caractéristiques émotionnelles qui influencent la réaction d'un individu aux spécificités d'une situation (*ibid.* p. 1), sont considérés comme influençant d'une manière non négligeable les processus d'acquisition (Rost-Roth, 2010, p. 876). Ils sont étudiés par la recherche dans le contexte des travaux sur les différences individuelles des apprenant·e·s, appelées aussi variables ou facteurs liés aux apprenant·e·s, et leur rôle dans l'apprentissage de L2 (Dörnyei, 2005 ; Dörnyei & Skehan, 2003 ; Gardner & MacIntyre, 1993 ; Stern, 1983, p. 360-390).

Nous abordons maintenant les trois facteurs affectifs ou émotionnels qui influencent particulièrement, selon la littérature, la réussite en compréhension de l'oral en L2/LS : l'anxiété associée à une langue étrangère, le sentiment d'auto-efficacité et la motivation (Vandergrift & Goh, 2012, p. 62). Après des sous-parties consacrées à ces facteurs séparément, nous allons évoquer leurs interactions entre eux et avec d'autres facteurs extérieurs à l'individu.

3.2.2.1 L'anxiété associée à (l'utilisation d')une langue étrangère

Un état d'anxiété peut entraver la réussite d'une tâche dans la langue que l'on apprend, particulièrement de celles qui impliquent l'oral (Chaplier & Crosnier, 2014, § 35). Il peut y avoir un impact négatif sur le traitement, la rétention de formes langagières, sur la production et la compréhension en L2 (Grotjahn, 2004, p. 5). La notion d'anxiété associée à une langue étrangère (« foreign language anxiety ») a rencontré un certain intérêt dans différents courants de recherches associés à la didactique des langues (par exemple Brewer, 2010 ; Horwitz et al., 1986 ; Mills et al., 2006). On entend par là « l'anxiété associée à une langue étrangère, la réaction affective des individus face à des situations dans lesquelles ils sont confrontés à une langue, ou à l'apprentissage et à l'utilisation de cette langue, qu'ils ne maîtrisent pas³⁰⁶ » (Riemer, 2016b, p. 296). L'anxiété liée à l'utilisation d'une langue étrangère (en allemand « Fremdsprachenverwendungsangst », Grotjahn,

³⁰⁶ « (F)remdsprachenspezifische Angst [bezeichnet] die affektive Reaktion von Individuen auf Situationen, in denen sie mit einer Sprache bzw. dem Lernen und Gebrauch dieser Sprache konfrontiert werden, die nicht beherrscht wird » (Riemer, 2016b, p. 296).

2004, p. 5) est corrélée à de faibles performances aux tests standardisés ou de mauvaises notes dans les cours de langue (Horwitz, 2001).

L'accomplissement de tâches de compréhension de l'oral est vu comme pouvant créer « l'une des formes d'anxiété les plus débilantes » (Brewer, 2010, p. 76). Graham considère que les conditions d'écoute où il s'agit de comprendre un flux discontinu phonologique, sans que l'individu ait le pouvoir de l'arrêter (ou croit ne pas l'avoir), par exemple en interaction avec une personne qui est locutrice native, sont une cause potentielle d'anxiété (2011, p. 14). Ce type de condition est plus marquée encore en situation d'enseignement-apprentissage, lors d'activités de compréhension de l'oral en groupe d'un document contrôlé par l'enseignant·e. Dans ces conditions, la mémoire à court terme est exposée de manière continue à des données langagières. Le traitement ascendant des données, surtout le traitement qui n'est pas encore automatisé, peut être ralenti par l'interprétation de ces données (processus descendants). De ce fait, la mémoire de travail peut subir une surcharge cognitive (Roussel, 2014, n. p.).

L'anxiété liée à la compréhension de l'oral a été observée et étudiée chez les apprenant·e·s de L2 entre autres par Goh (2000) et Bekleyen (2009). Les participant·e·s à l'étude de Bekleyen étaient de futur·e·s enseignant·e·s d'anglais en Turquie. Leur niveau d'anxiété liée à la compréhension de l'oral en anglais s'est avéré élevé, et la cause indiquée par les participant·e·s a été l'insuffisance des activités de compréhension de l'oral pendant leur formation passée, essentiellement scolaire, et le peu d'importance accordée à de telles activités. Leur anxiété était causée par le fait que les apprenant·e·s n'arrivaient pas à « tout comprendre » (Bekleyen, 2009, p. 672). En effet, l'anxiété face à la compréhension de l'oral peut être liée plus généralement à la peur de l'inconnu, et à l'expérience de perte de repères, entre autres de repères au niveau du savoir-faire dont dispose l'individu pour gérer une situation d'écoute en L1. Ainsi, la représentation de ce qu'est la compréhension, créée à partir du vécu en L1, peut contribuer à des réactions affectives anxieuses face à l'oral L2. En effet, la **perception** et l'**analyse** constituent des processus largement inconscients en L1, car ils s'appuient largement sur des processus automatisés. Le fait qu'ils sont inaccessibles à notre expérience consciente peut contribuer à l'illusion « que l'énoncé langagier porteur de sens passe *directement* de la bouche de celui qui parle à notre vécu en tant qu'auditeur³⁰⁷ » (Roth, 2015, p. 277). En L1, nous ne nous rendons pas compte non plus des processus cognitifs lors de l'**interprétation** qui sont basés sur des étapes provisoires, sur une succession d'hypothèses qui sont infirmées ou confirmées pendant l'écoute, car d'éventuelles erreurs d'interprétation ou des ambiguïtés sont rapidement résolues. La représentation de la compréhension langagière, si elle est exclusivement basée sur l'expérience en L1, peut être marquée par l'impression d'une compréhension directe, mot à mot, sans résidu, soit un décodage automatique du début à la fin.

³⁰⁷ « (...) Deshalb unterliegen wir der Illusion, die bedeutungshafte sprachliche Äußerung dringe aus dem Munde des Sprechenden *direkt* in unserer Hörerleben » (Roth, 2015, p. 277).

Ainsi, le fait de ne pas « tout comprendre » est une cause d'anxiété (Bekleyen, 2009, p. 672 ; Horwitz et al., 1986, p. 130). Or, en réalité, ne pas tout comprendre est ce qui se passe habituellement, même dans une L2/LS que l'on maîtrise très bien, et même en L1 (voir *supra* l'exemple de Roth, 2015, du cours de mathématiques). On peut faire ici le parallèle avec le désir de « maîtriser complètement » la L2 que Daubney a identifié comme contribuant à l'anxiété d'étudiant·e·s spécialistes anglicistes (2005, cité dans Brewer, 2010, p. 77) ; vouloir « maîtriser complètement » et tout comprendre peut avoir des effets débilissants. Notons enfin le caractère évaluatif que peut avoir une situation d'écoute, que ce soit à travers ce qui est demandé dans le cadre de la tâche à effectuer, ou basé sur la perception/représentation des apprenant·e·s, ou par la contextualisation de l'activité par l'enseignant·e. La peur d'être évalué·e est une des composantes que Horwitz et al. (1986) ont déterminée pour l'anxiété liée à l'utilisation de la L2, aux côtés de la peur d'utiliser la L2 pour communiquer (peur de la compréhension et de l'expression en L2) et de la crainte d'une mauvaise opinion de la part des autres apprenant·e·s et des enseignant·e·s (l'anxiété sociale). Il apparaît ici que la manière dont la situation de compréhension de la L2 se déroule a une importance cruciale. Mais la question des choix (conceptuels, didactiques) et la manière dont ces choix contribuent aux états affectifs des apprenant·e·s, ne sont pas traitées dans la littérature. On attribue aux caractéristiques de l'enseignement-apprentissage formel, vues quelque peu comme uniformes, la peur des apprenant·e·s d'être évalué·e·s, peur par ailleurs admise comme une fatalité (Gardner & MacIntyre, 1993, p. 5 ; Horwitz et al., 1986, p. 131). Une autre position est celle selon laquelle on peut donner aux situations d'enseignement-apprentissage en contexte formel un caractère ouvert, propice à l'apprentissage, et que toute situation dans ce contexte n'est pas nécessairement évaluative.

Un lien de causalité entre l'acquisition d'une L2 et l'anxiété liée à son utilisation fait aussi l'objet de recherches en inversant la relation de cause à effet. Sparks, Ganschow et leurs collègues défendent l'idée que l'anxiété liée à une L2 serait fonction du degré de réussite de l'apprentissage de la L2 (« language achievement », cf. la discussion de leurs travaux dans Horwitz, 2001, p. 118). Selon leurs résultats, un·e apprenant·e qui rencontre des difficultés face à la L2 développe une appréhension face à son utilisation et vis-à-vis de son apprentissage. L'influence peut ainsi être considérée comme bidirectionnelle. Grotjahn résume « que l'anxiété liée à l'utilisation d'une langue étrangère peut être à la fois une cause et une conséquence de la réussite de l'apprentissage d'une L2³⁰⁸ » (2004, p. 5).

Cependant, l'effet positif que peut avoir l'anxiété sur l'apprentissage d'une L2 a également été soulevé. Très tôt, Scovel a distingué deux effets de l'anxiété sur l'apprentissage de L2 : l'effet favorisant et l'effet inhibant (« facilitating » vs. « debilitating », Scovel 1979 cité dans Rost-Roth,

³⁰⁸ « Heutzutage wird allerdings zunehmend davon ausgegangen (...) dass Fremdsprachenverwendungsangst sowohl eine Ursache als auch eine Folge des Erfolgs beim Erlernen einer L2 sein kann » (Grotjahn, 2004, p. 5).

2010, p. 880). Dans son étude auprès d'étudiant·e·s anglicistes, Daubney a montré que « l'anxiété s'avère être un état émotionnel positif qui contribue au souhait d'interagir avec d'autres anglophones pour progresser dans cette langue » (Daubney 2005, cf. Brewer, 2010, p. 77). Edmondson et House (2006) émettent l'hypothèse de l'existence d'un « seuil critique d'anxiété » : en deçà du seuil, l'apprenant·e essaie de surmonter l'anxiété par un apprentissage plus intensif, mais quand le seuil est dépassé, l'apprentissage est abandonné (Edmondson & House, 2006, p. 206).

3.2.2.2 Le sentiment d'auto-efficacité (l'efficacité personnelle perçue)

La notion du sentiment d'auto-efficacité a été développée par le psychologue canadien Albert Bandura. Il l'entend comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12).

Le sentiment d'auto-efficacité survient aussi bien à propos de la manière avec laquelle un individu projette mentalement une action avant d'agir, qu'à propos des causes qu'il attribue à la réussite ou à l'échec de l'action réalisée. Lors de la préparation de l'action, un individu doté d'un sentiment d'auto-efficacité élevé croit en ses compétences et en sa réussite future, alors qu'un individu doté d'un faible sentiment d'auto-efficacité effectue une projection négative et envisage l'échec. Le sentiment d'auto-efficacité influe fortement les niveaux de persévérance des individus et les choix qu'ils font quant à la poursuite de leur activité (Graham, 2011, p. 114).

Appliqué au contexte de l'enseignement-apprentissage de L2/LS, la notion du sentiment d'auto-efficacité se recoupe partiellement avec celle de l'anxiété face à l'utilisation de la L2. Bandura définit l'anxiété comme « un état d'appréhension anticipée de possibles événements négatifs³⁰⁹ » (1997, p. 137, cité dans Mills et al., 2006, p. 278). Sur cette base, Mills et ses collègues considèrent que l'apparition d'un sentiment anxieux est liée à un faible sentiment d'efficacité (*ibid.*).

Pour la compréhension de l'oral en L2, un sentiment d'auto-efficacité élevé de l'apprenant·e est associé à sa confiance en ses capacités à maîtriser les défis d'une situation d'écoute, sur la base de ses expériences passées (Vandergrift & Goh, 2012, p. 71). Le sentiment d'auto-efficacité influera aussi la manière avec laquelle l'apprenant·e, en enseignement-apprentissage de L2/LS, approchera de futures situations d'écoute, ainsi que son niveau de motivation pour les mener à bien. Ce qui nous amène naturellement au troisième facteur affectif influençant la compréhension que nous traiterons dans le cadre de ce travail : la motivation.

³⁰⁹ « (...) a state of anticipatory apprehension over possible deleterious happenings » (Bandura, 1997, p. 137, cité dans Mills et al., 2006, p. 278).

3.2.2.3 La motivation

La motivation d'un·e apprenant·e à apprendre une langue seconde ou étrangère fait partie des facteurs étudiés par la recherche empirique depuis la fin des années 1950. Les études entreprises depuis ont permis de confirmer que la motivation d'un·e apprenant·e constitue un facteur prédictif fiable de la réussite de l'acquisition en contexte guidé (Dörnyei & Skehan, 2003, p. 589). Riemer fournit une définition de la motivation qui rend compte de la complexité de la notion :

« La motivation est un facteur affectif qui se nourrit de différentes composantes qui se chevauchent, se complètent et dépendent les unes des autres, et qui sont conditionnées par la personnalité et la biographie de l'apprenant, par ses attitudes et ses orientations vis-à-vis de la langue étrangère à apprendre et de la culture qui lui est associée, ainsi que par les configurations de son environnement d'apprentissage et de son milieu socioculturel. La motivation peut évoluer au fil du temps, être parfois la cause, mais parfois aussi la conséquence d'un apprentissage réussi d'une langue étrangère. La motivation est donc multidimensionnelle et dynamique - et ne peut pas être observée directement³¹⁰ » (Riemer, 2010, p. 168, cité dans Rösler, 2012, p. 10).

Dans sa définition, Riemer met en avant le rapport bidirectionnel entre la motivation et le degré de réussite dans l'apprentissage d'une langue. Gardner parle à ce propos de « causalité réciproque » entre la motivation et la réussite (« reciprocal causation », Gardner 1985, cité dans Gardner & MacIntyre, 1993, p. 2). Les deux peuvent aussi bien être la cause que l'effet l'une de l'autre.

Une distinction importante a été établie très tôt dans la recherche sur la motivation en enseignement-apprentissage de L2/LS : celle entre une orientation instrumentale et une orientation intégrative de la motivation d'un individu (Gardner & Lambert, 1959). Dans le cas d'une motivation intégrative, l'apprenant·e est motivé·e par l'idée d'avoir des rapports sociaux avec les locuteur·rice·s de la langue, il·elle a une attitude positive vis-à-vis de la ou des culture(s) propres à la langue cible. Plus généralement il·elle s'intéresse à cette ou ces culture(s) (Rost-Roth, 2010, p. 878). Un·e apprenant·e dont la motivation est instrumentale investit dans l'apprentissage à des fins utilitaires, par exemple parce qu'il·elle en attend de meilleurs résultats en fin de cursus, une meilleure progression professionnelle ou un meilleur revenu. L'introduction de la notion d'orientation a permis de distinguer les raisons qu'a l'individu d'apprendre une langue de sa motivation proprement dite. La motivation d'un individu renvoie alors à sa disposition à faire des efforts pour apprendre la langue étrangère (Rost-Roth, 2010, p. 878). Ici apparaît également le lien entre la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle indiqué précédemment. Si Gardner et Lambert (1959) ont pu montrer que la motivation intégrative favorise davantage la réussite de l'apprentissage de la langue que la motivation instrumentale (1959, cf. Heine, 2017, p. 76-77), les résultats ultérieurs

³¹⁰ « Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Laufe der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch - und kann nicht direkt beobachtet werden » (Riemer, 2010, p. 168, cité dans Rösler, 2012, p. 10).

de Gardner montrent le rôle plus important des facteurs socioculturels (par exemple le statut de la langue à apprendre : langue étrangère, langue seconde, ou langue véhiculaire comme l'anglais utilisé avec des personnes dont ce n'est pas la L1 non plus ; cf. Edmondson & House, 2006, p. 198-199). Une autre distinction peut être considérée comme étant complémentaire à la dichotomie orientation intégrative/instrumentale : la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque. Elle concerne spécifiquement le besoin d'auto-détermination de l'individu (Deci & Ryan, 1990). L'individu fait l'expérience d'une motivation intrinsèque quand il agit par sa propre volonté sans incitation ni pression externe. Un individu motivé de manière intrinsèque est considéré comme davantage impliqué dans l'activité et/ou dans son objet. Un individu qui agit car il est intéressé par le résultat de l'action, par exemple par une récompense ou par l'évitement d'une sanction, fait l'expérience d'une motivation extrinsèque (Rösler, 2012a, p. 10). Les deux motivations se situent sur un continuum de différents degrés d'auto-détermination (Noels et al., 2000, p. 60).

Noels et ses collègues argumentent en faveur d'un lien entre les deux distinctions : le comportement motivé de manière extrinsèque se manifeste par des actions entreprises à des fins instrumentales, tandis que les actions motivées de manière intrinsèque sont celles que l'on aime faire et qui sont épanouissantes (Noels et al., 2000). Les résultats de leur étude ont montré une corrélation entre la motivation intrinsèque de l'apprentissage d'une langue (d'apprenants anglophones du français au Canada) et leur intention de continuer l'apprentissage ainsi que leur confiance en leur compétence acquise. Ces chercheurs décèlent également une corrélation négative entre la motivation intrinsèque et l'anxiété ainsi que la probabilité d'un abandon de l'apprentissage (*ibid.*, p.76).

Des arguments forts existent en faveur de l'influence positive sur l'apprentissage d'une L2 qui découle d'un fort degré d'autodétermination. Les résultats de la recherche sur la motivation intrinsèque, ancrée dans l'autodétermination, l'indiquent clairement. Schmenk, pour sa part, met en garde contre une notion réductrice de l'autodétermination qui occulterait le fait qu'une autodétermination complète n'existe pour personne. Nous sommes tou·te·s plus ou moins hétérodéterminés par des attentes ou contraintes, souvent intériorisées (Schmenk, 2012, p. 64), ce qui nous caractérise en tant qu'êtres sociaux. Par conséquent, la visée d'une motivation purement intrinsèque semble être moins pertinente que d'envisager la représentation de la motivation comme reflétant un certain degré sur une échelle graduelle entre autodétermination et hétérodétermination. Pour ce qui est des travaux sur la compréhension et le rôle du facteur de la motivation, Vandergrift et Goh constatent qu'ils sont rares (2012, p. 72). L'équipe autour de ces deux chercheur·euse·s a examiné à travers plusieurs études comment la réussite dans des tâches d'écoute qui permettaient une prise de conscience métacognitive influençait la confiance des apprenant·e·s en leurs compétences ainsi que leur motivation. Les résultats de Goh et Taib (2006), par exemple, ont montré que le développement de connaissances métacognitives chez des apprenant·e·s d'anglais dans une école primaire internationale à Singapour apporte plus de confiance et mène à plus de motivation.

3.2.2.4 Implications didactiques (synthèse)

Les trois facteurs ou « construits » affectifs (Brewer, 2010, p. 76) discutés ci-dessus, sont entremêlés et interdépendants (Vandergrift & Goh, 2012, p. 72). L'anxiété liée à l'utilisation de la langue, le sentiment d'auto-efficacité et la motivation influencent tout aussi bien la manière dont les apprenant·e·s perçoivent les tâches impliquant la compréhension langagière que leur comportement pendant qu'ils·elles les effectuent. Il s'agit de facteurs internes propres aux individus, et en même temps ils ne peuvent pas être entièrement détachés de facteurs contextuels. Ils interagissent avec les contextes socioculturels dans lesquels a lieu l'apprentissage de la L2. Entre les conditions d'apprentissage externes et les caractéristiques individuelles des apprenants existe une interaction ; tel est le principe dont on peut partir (Edmondson & House, 2006, p. 207).

Pour beaucoup d'apprenant·e·s de langue, les tâches impliquant la compréhension de l'oral sont anxiogènes. Lorsqu'elles sont effectuées en distanciel et de façon individuelle, la peur peut être augmentée du fait de l'impossibilité de pouvoir demander de l'aide en direct. Quant à l'anxiété que peut créer le flux phonologique discontinu d'une VEL authentique, le travail individuel et à distance permettant à l'apprenant·e de contrôler le processus réceptif et ses modalités sont susceptibles d'endiguer une éventuelle anxiété. Il·elle peut arrêter la VEL, revenir en arrière, sauter un passage, selon ses besoins. La possibilité d'activer les sous-titres, elle aussi, devrait baisser le potentiel anxiogène de la situation.

L'anxiété lors d'activités réceptives à l'oral peut être due au fait que les apprenant·e·s de L2/LS ne sont pas conscient·e·s des étapes nécessaires à la compréhension de l'oral, en L1, où l'interprétation passe également par une succession d'hypothèses qui sont infirmées ou confirmées pendant l'écoute, comme en L2/LS. Il peut être intéressant d'aborder ces processus et leurs principes identiques avec les apprenant·e·s, ce qui peut diminuer la peur de la compréhension de l'oral. Les études de l'équipe de Laurens Vandergrift ont pu montrer, que le développement de connaissances métacognitives mène à plus de confiance et à plus de motivation (Goh & Taib, 2006).

Certain·e·s apprenant·e·s s'appuient uniquement sur leur expérience de la compréhension de l'oral en L1 et estiment qu'ils·elles devraient tout comprendre en L2/LS, aussi. Le désir de vouloir maîtriser complètement le décodage et l'interprétation du flux verbal peut avoir des effets débilissants. Cela peut servir d'argument pour la conception de tâches impliquant de la compréhension de l'oral qui proposent un *input* que les apprenants n'arrivent pas à décoder entièrement. Tout en les rassurant sur le fait qu'ils·elles ne comprennent pas tout, ce type d'activité réceptive les habituerait à gérer le flou ; l'utilisation de VEL authentiques peut servir à ce genre de situations.

Aussi bien l'anxiété liée à l'utilisation d'une L2 que la motivation, sont dans un rapport bidirectionnel avec la réussite de l'apprentissage d'une L2/LS, c'est-à-dire qu'elles peuvent être aussi bien la cause de la réussite (ou l'absence de réussite) de cet apprentissage, que sa conséquence.

Or, la réussite de l'apprentissage (formel) passe par la réussite des tâches qui sont à accomplir, en enseignement-apprentissage institutionnel. Le précurseur du CECRL au niveau européen, *Un niveau seuil* (« The Threshold Level », « Kontaktschwelle »), met en avant à ce propos le principe méthodologique de la « motivation par les succès » (« motivation through success », Ek, 1979, p. 1). Si la conception des tâches pédagogiques accompagnant la visualisation-écoute de VEL soutient les processus de compréhension des apprenant·e·s, ceci est susceptible de permettre qu'ils·elles réussissent leur réalisation, ce qui est susceptible d'influencer positivement l'apprentissage, mais aussi la motivation. Mangenot et Penilla (2009) soulignent indirectement cet aspect en attirant l'attention sur le fait que l'adhésion à une tâche dépend entre autres de la question de savoir si l'apprenant·e « se sent à même de la réaliser » (2009, p. 83).

Les tâches pédagogiques ne doivent cependant pas être trop faciles à faire, non plus. Prabhu (1987) indique à ce propos qu'il s'agit de viser « un défi réaliste » :

« Bien que ce qui importe pour l'apprentissage des langues soit l'engagement des apprenant·e·s dans une tâche plutôt que leur réussite, une certaine mesure de réussite est essentielle pour maintenir leur désir de faire l'effort, car des échecs répétés peuvent conduire à un sentiment de frustration ou à une image négative de soi. Il est donc important pour l'enseignant·e de réguler le défi offert par les tâches et d'opérer de manière générale avec une certaine notion de ce qui représente un défi réaliste pour un groupe donné. Le concept de défi réaliste implique que les apprenants ne doivent pas être en mesure de relever le défi trop facilement, mais qu'ils·elles *doivent pouvoir* le faire avec un certain effort³¹¹ » (Prabhu, 1987, p. 56 ; cité dans Wright, 2005, p. 174).

Prabhu évoque ici la responsabilité de l'enseignant·e en tant que concepteur·rice de matériel d'apprentissage, mais aussi en tant que modérateur·rice lors des interactions pédagogiques. Il pose également indirectement le lien entre les interventions de l'enseignant·e qui conçoit des tâches, et – sans y faire référence explicitement –, le sentiment d'auto-efficacité ainsi que la motivation, des apprenant·e·s.

La motivation des apprenant·e·s est également influencée par des facteurs socioculturels. Le cas de l'apprentissage de l'allemand L2 en France nous semble marqué par l'image de la langue comme difficile, accessible seulement au prix de beaucoup d'effort et de travail assidu. Elle n'est pas nécessairement perçue comme langue véhiculaire. Certaines VEL, comme celles de la chaîne « Easy German » (cf. *supra*, 1.3.1.3.), permettent cependant de faire l'expérience que l'allemand peut être utilisé, lui aussi, comme langue véhiculaire, par des apprenant·e·s du monde entier.

³¹¹ « Although what is important for language learning is learners' engagement in a task rather than their success in it, some measure of success is essential for maintaining learners' desire to make the effort, as repeated failure can lead to a sense of frustration or a negative self-image. It is therefore important for the teacher to regulate the challenge offered by tasks and operate generally with some notion of what represents reasonable challenge for a given class. The concept of reasonable challenge implies that the learners should not be able to meet the challenge too easily but *should* be able to meet it with some effort » (Prabhu, 1987, p. 56 ; cité dans Wright, 2005, p. 174).

3.2.3 Les stratégies d'apprentissage

En 1994, Ellis évoquait ce concept en l'estimant « quelque peu flou » (« somewhat fuzzy », (p. 529). Oxford, plusieurs décennies plus tard et sur la base des nombreux travaux et des définitions que ces travaux ont générées, a pu proposer de mettre de l'ordre dans le « flou » en entreprenant une étude analytique des définitions en question. Cette analyse a abouti à une définition des stratégies d'apprentissage qui remédie à l'imprécision qu'avait constatée Ellis, plus de vingt ans auparavant :

« Les stratégies d'apprentissage d'une L2 sont des pensées et des actions complexes et dynamiques, sélectionnées et utilisées par les apprenant·e·s avec un certain degré de conscience dans des contextes spécifiques afin de réguler de multiples aspects d'eux·elles-mêmes (tels que des aspects cognitifs, émotionnels et sociaux) dans le but (a) d'accomplir des tâches linguistiques ; (b) d'améliorer la performance ou l'utilisation de la langue ; et/ou (c) d'améliorer la compétence à long terme. Les stratégies sont déterminées mentalement mais peuvent aussi avoir des manifestations physiques et donc observables. Les apprenant·e·s utilisent souvent les stratégies de manière flexible et créative ; ils·elles les combinent de diverses manières, comme des faisceaux de stratégies ou des chaînes de stratégies ; et ils·elles les orchestrent pour répondre aux besoins d'apprentissage. Les stratégies peuvent être enseignées. Les apprenant·e·s, dans leur contexte, décident des stratégies à utiliser. L'adéquation des stratégies dépend de multiples facteurs personnels et contextuels³¹² » (Oxford, 2017, p. 48).

Un aspect peu mis en avant dans cette définition, mais qui nous semble important, est que les stratégies d'utilisation et/ou d'apprentissage répondent, dans une certaine mesure, à une réaction tactique par rapport à un manque et à la nécessité de devoir « faire avec les moyens du bord », en L2/LS, ou, selon les termes de Kumaravadivelu, elles relèvent de facteurs tactiques qui :

« renvoient à un aspect important du développement de la L2 : la conscience et la capacité des apprenant·e·s à utiliser des tactiques ou des techniques appropriées pour un apprentissage efficace de la L2 et une utilisation efficiente du répertoire limité développé jusqu'à présent³¹³. » (2013, p. 36)

Nombre de ces tactiques sont simultanément utiles pour apprendre et pour utiliser la langue ; certaines sont cependant spécifiques à l'un ou à l'autre. En s'appuyant sur les recherches de O'Malley et Chamot (1990, p. 137-139), différents types de stratégies sont généralement distingués, que l'apprenant·e adopte selon les aspects du psychisme qu'elles lui permettent de réguler : la cognition, l'affectif, et les relations aux autres (les aspects sociaux), la métacognition :

³¹² « *L2 learning strategies* are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors » (Oxford, 2017, p. 48).

³¹³ « Tactical factors refer to an important aspect of L2 development: the learners' awareness of, and their ability to use, appropriate tactics or techniques for effective learning of the L2 and efficient use of the limited repertoire developed so far » (Kumaravadivelu, 2013, p. 36).

- **Les stratégies cognitives** impliquent les contenus à apprendre (le fond et/ou la forme). L'apprenant·e interagit avec eux, les manipule (mentalement ou concrètement), et choisit les techniques pour exécuter la tâche à accomplir. L'inférence est considérée comme faisant partie des stratégies cognitives, tout comme l'induction, la déduction et l'élaboration, qui ont en commun de relier de nouvelles informations aux connaissances antérieures. La stratégie de l'inférence est mise en œuvre quand une personne utilise des informations déjà connues (ou à venir, dans un texte écrit) pour deviner le sens de certains éléments langagiers non familiers (Vandergrift & Goh, 2012, p. 278). L'induction est mise en œuvre quand des règles sont développées (et utilisées) par la personne elle-même pour apprendre ou utiliser la langue cible. La déduction correspond à l'application consciente de règles apprises pour apprendre ou pour utiliser la langue cible (Vandergrift & Goh, 2012, p. 283). On entend par élaboration le processus par lequel les individus utilisent des connaissances antérieures et extérieures à ce qu'ils voient, entendent ou lisent, pour établir des relations avec les informations figurant dans le texte et/ou la situation, afin de parfaire leur interprétation (cf. Vandergrift & Goh, 2012, p. 280).
- **Les stratégies socio-affectives** consistent à interagir avec une autre personne, afin de favoriser l'apprentissage et/ou de réguler les aspects affectifs liés à l'apprentissage de la L2. On considère que demander des clarifications en fait partie, ainsi que la coopération, le fait de se parler à soi-même et l'autorenforcement.
- **Les stratégies métacognitives**, selon O'Malley et Chamot (1990) concernent les réflexions de l'apprenant·e sur ses propres processus d'apprentissage. Elles incluent la planification, la préparation avant de s'atteler à la tâche, l'autosurveillance des processus (« self monitoring ») et l'évaluation a posteriori des stratégies choisies.

Oxford (2017) affine les notions relatives aux stratégies d'apprentissage en incluant des niveaux méta pour le domaine affectif et social. Cela permet de prendre en compte la réflexion sur les fonctions affectives et sociales des stratégies d'apprentissage tout autant que la réflexion sur la cognition (2017, p. 157-159). En outre, cette chercheuse donne une place particulière au domaine motivationnel, considéré à égalité avec le domaine affectif tout en étant distinct. Ainsi, l'individu réfléchissant à la manière dont il pourrait se motiver, s'engage dans une réflexion ayant une fonction métamotivationale, au service de son auto-régulation. Par ailleurs, les réflexions de l'apprenant·e sur la manière dont il·elle régule ses émotions, notamment l'anxiété, a une fonction métaaffective (2017, p. 217-218) : elle est susceptible d'aider à surmonter un état d'anxiété.

D'autres liens entre les caractéristiques d'apprenant·e·s que nous avons discutés jusqu'ici, et le recours aux stratégies d'apprentissage, sont décelables. Ainsi, le recours aux stratégies

d'apprentissage est fortement relié au sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003, cf. *supra*, 3.2.2.2.). Les stratégies d'apprentissage sont comprises comme étant au service de la recherche de solutions en cas de problèmes susceptibles d'apparaître en situation d'apprentissage. Un faible sentiment d'auto-efficacité aura pour conséquence, dans une situation problématique, de faire focaliser l'individu sur ses insuffisances ; la mobilisation de stratégies efficaces en deviendra de ce fait moins probable. Le sentiment d'auto-efficacité intervient dès le moment où l'individu choisit ses buts, puis par rapport aux comportements qu'il met en œuvre pour les atteindre et par rapport aux efforts qu'il est prêt à y investir. Ainsi, pour Oxford, le sentiment d'auto-efficacité constitue l'« âme » des stratégies d'apprentissage, en ce sens qu'il influence les choix des stratégies d'apprentissage, et fait partie des « moteurs de l'apprenant·e » (« the learner's strength factors », Oxford, 2017, p. 65). La motivation, elle aussi, influence de manière substantielle le déploiement de stratégies d'apprentissage. Oxford et Nyikos (1989), dans une étude à grande échelle – portant sur 1200 étudiant·e·s, questionné·e·s sur leur recours à ces stratégies lors de leur apprentissage de L2 – ont mis en évidence qu'une motivation élevée mène, en général, à l'utilisation d'un plus large éventail de stratégies et à un recours plus fréquent aux stratégies d'apprentissage. Les auteurs avancent par ailleurs l'hypothèse que le recours fréquent à un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage conduit, en retour, à une plus grande motivation (1989, p. 295) suggérant ainsi qu'il existe entre motivation et déploiement de stratégies d'apprentissage un rapport bidirectionnel tel qu'il a déjà été mentionné, entre motivation³¹⁴ et réussite de l'apprentissage (cf. *supra*, 3.2.2.3.). Dans une série d'études conduites au cours de la deuxième moitié des années 1980, O'Malley et Chamot (1990) ont pu montrer que la motivation est la variable qui a le plus d'influence sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

3.2.3.1 Les stratégies d'apprentissage – la médiation entre l'individualité de l'apprenant, les facteurs contextuels et les résultats de l'apprentissage

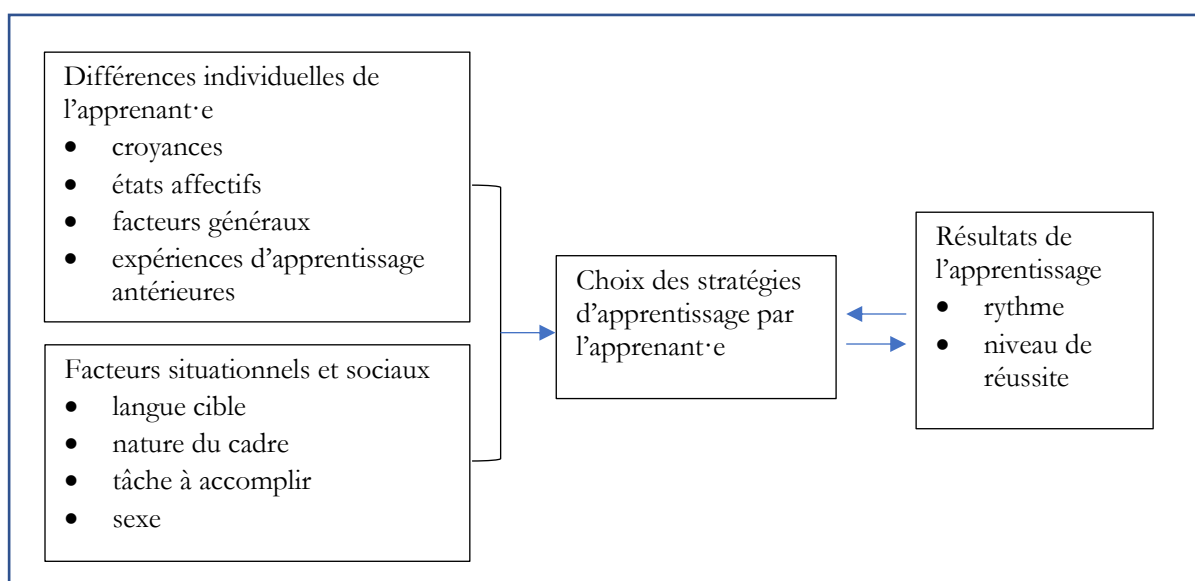
Ces différents liens, entre la mobilisation de stratégies d'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité et la motivation, renforcent la définition d'Oxford indiquée au début de notre sous-partie 3.2.3, dans la mesure où cette auteure précise que les stratégies d'apprentissage relèvent de

³¹⁴ Nous allons aborder ci-dessous les recherches qui ont mis en avant l'influence d'un enseignement des stratégies sur la motivation des stratégies d'apprentissage.

l'apprenant·e. Elles découlent en effet de comportements individuels basés sur des intentions propres, des buts qui peuvent être conscients ou non³¹⁵.

Mais ces comportements ne sont pas à considérer comme exempts de toute influence externe. Ellis attribue aux stratégies d'apprentissage un rôle charnière, un rôle de médiation dans l'acquisition d'une L2 (1994, p. 539). Le choix des stratégies d'apprentissage apparaît comme dépendant d'un côté de l'apprenant·e et de son individualité (les croyances, les états affectifs, les facteurs généraux comme l'âge et le sexe, et les expériences d'apprentissage antérieures) et de l'autre côté de facteurs situationnels (selon Ellis : la langue cible étudiée, le caractère formel ou informel du cadre, la nature de l'enseignement et les tâches spécifiques que les apprenant·e·s doivent accomplir). A son tour, le choix des stratégies d'apprentissage influencera l'apprentissage de la L2, avec un impact sur le rythme de l'acquisition, et le niveau final de réussite. Enfin, le niveau de réussite influe également sur le choix des stratégies d'apprentissage, ce que des recherches ultérieures ont pu confirmer (cf. *infra*, 3.2.3.1.1.).

Figure 5 – Le rôle médiateur des stratégies d'apprentissage (Ellis 1994, p. 530)



Le schéma dans la figure 5 pourrait être complété par une flèche allant des choix de stratégies vers les différences individuelles de l'apprenant·e, pour indiquer l'influence que ces choix peuvent avoir sur les facteurs propres à l'individu, ainsi que cela a pu être observé, par exemple, pour la

³¹⁵ La nécessité de distinguer entre l'intention et la conscience a été mis en avant par Schmidt (1990). En effet, les intentions ne sont pas systématiquement conscientisées et les prises de conscience peuvent être indépendantes des intentions. Le choix d'une stratégie d'apprentissage présuppose une intention, mais, dans les termes de Little, « la compétence stratégique opère parfois en dessous et parfois au-dessus du seuil de la conscience » (1996, p. 15, « (...) strategic competence operates sometimes below and sometimes above the threshold of conscious awareness. »). Pour Little, la compétence stratégique concerne aussi bien « les stratégies que les apprenant·e·s en langues mettent en œuvre pour compenser les déficiences dans la communication » que « l'évaluation, la planification et l'exécution de tâches communicatives » (1996, p. 33 ; « the strategies that language learners call into play to compensate for breakdowns in communication », « the assessment, planning and execution of communicative tasks »).

motivation³¹⁶. Dans son schéma pour l'étude des différences individuelles des apprenant·e·s (« framework for investigating individual differences », Ellis, 1994, p. 473), Ellis tient bien compte de cette bidirectionnalité : les différences individuelles et les stratégies d'apprentissages s'influencent mutuellement. De même, les facteurs situationnels et sociaux sont susceptibles d'agir sur les croyances, les états affectifs (parmi lesquels Ellis compte la motivation), et bien sûr les expériences d'apprentissage. L'influence des facteurs externes sur la motivation des apprenant·e·s est mise en avant par exemple par Oxford et Nyikos (1989, p. 598). Nous développerons plus précisément le rôle des « tâches », qui, dans le contexte de la recherche sur les stratégies d'apprentissage recouvrent diverses activités d'apprentissage comme la mémorisation de vocabulaire, travailler la grammaire, mais aussi les activités langagières (activités de réception, de production, d'interaction (cf. *infra*, 3.2.3.1.2.) par rapport au choix de stratégies, puis nous proposerons un schéma modifié (cf. *infra*, 3.2.3.2.3., figure 6).

Les relations entre les aspects réunis dans le schéma d'Ellis s'avèrent donc être complexes. D'un côté, par rapport aux stratégies d'apprentissage, l'apprenant·e est vu·e comme un individu qui agit, dont les intentions déterminent les stratégies mises en œuvre, et ce de manière individuelle³¹⁷. De l'autre, il·elle est soumis·e aux contraintes et influences externes. Et son agir influence en retour les facteurs externes.

Oxford estime que les stratégies d'apprentissage constituent des ressources de l'apprenant·e, « interconnectées à toutes les autres ressources d'apprentissage, par exemple les expériences, l'intelligence, les émotions, les compétences et les ressources matérielles³¹⁸ » (Oxford, 2017, p. 107). Les stratégies sont des ressources qui évoluent et qui peuvent se diversifier. La manière dont l'enseignement-apprentissage institutionnel peut contribuer à cette diversification a été précisément questionnée par les recherches portant sur les stratégies d'apprentissage en acquisition de L2 (cf. *infra*, 3.2.3.2.1.). L'intérêt de la question repose entre autres sur la perspective autonomisante des stratégies. Si l'autonomie d'un·e apprenant·e concourt à son recours à des stratégies d'apprentissage, l'utilisation de stratégies accroît également l'autonomie (Oxford, 2017). Ce principe émancipateur de l'autonomisation (Macaire & Ciekanski, 2022) est mis en avant dans la tradition de recherche européenne qui s'intéresse aux stratégies d'apprentissage, alors qu'en Amérique du nord le focus s'attache surtout aux caractéristiques du « bon apprenant » (cf. Bimmel, 2012, p. 4). Les travaux de Henri Holec et de ses collègues (Holec, 1979 ; Holec et al., 1996), fédérés par le Conseil de l'Europe, ont placé en effet le focus sur les stratégies en tant qu'éléments constitutifs de l'autonomie de l'apprenant·e (Bimmel, 2012, p. 4). Par ailleurs, il s'agit là d'un enjeu

³¹⁶ Nous incluons ci-dessous le schéma modifié, après avoir traité du rôle de l'enseignement en matière de stratégies d'apprentissage.

³¹⁷ Par ailleurs, la notion de « purposefulness » que l'on peut traduire par « intentionnalité » mais qui englobe le fait que pour l'individu, la stratégie choisie « fait sens », est inhérente à celle des stratégies d'apprentissage (Oxford 2017, p. 32).

³¹⁸ « L2 learning strategies are classifiable as a learner resource (...) and are mutually connected to all other learning resources, e.g., experiences, intelligence, emotions, skills, and material resources » (Oxford, 2017, p. 107).

d'un intérêt transversal, relevé dès le mouvement de l'Éducation Nouvelle³¹⁹ (*Reformpädagogik*, cf. Wolff, 2007, p. 322).

3.2.3.1.1 Les relations entre le niveau de réussite de l'apprentissage et les stratégies

Que savons-nous des relations entre le niveau de réussite de l'apprentissage et les stratégies dont dispose l'apprenant·e ? Le point de départ de l'étude des stratégies d'apprentissage dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a été la question des stratégies efficaces pour l'apprentissage d'une L2. Elles ont été opérationnalisées à travers l'élicitation de stratégies mises en œuvre par les apprenant·e·s qui réussissent leur apprentissage, c'est-à-dire qui acquièrent un plus haut degré de compétence, et plus vite (Edmondson & House, 2006, p. 230). Par des interviews, questionnaires, ou des protocoles de réflexion de vive voix (« think aloud protocols »), les chercheur·euse·s ont obtenu des descriptions de stratégies spécifiques d'apprentissage et des modèles typologiques (O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1975, cf. Chamot, 2004, p. 15). L'hypothèse de base de ces études sur « les bons apprenant·e·s de L2 » était que leur réussite était due à l'adoption de stratégies efficaces dont les apprenant·e·s moins performant·e·s pourraient profiter à leur tour en situation d'enseignement-apprentissage (Martinez, 2016, p. 372).

La prudence a d'abord été de mise quant aux résultats de ces recherches. Elle s'expliquait par la différence dans la manière dont les niveaux de compétence atteints avaient été évalués, la diversité des méthodologies, et les grandes différences quant aux caractéristiques des groupes participants aux études (Neuner-Anfindsen, 2005, p. 141). Mais des générations de travaux se succédant ensuite ont confirmé certains des premiers résultats. L'obtention d'un meilleur niveau de compétence est reliée à un plus grand nombre de stratégies déployées, à leur plus grande diversité, et notamment au recours à plus de stratégies métacognitives (Chamot, 2004, p. 18).

Un résultat analogue a été constaté pour la compréhension de l'oral. Les études effectuées par Laurens Vandergrift et ses collègues, portant sur des apprenant·e·s appelé·e·s « auditeur·rice·s compétent·e·s » (« skilled listeners ») et « moins compétent·e·s » (« less skilled listeners ») ont confirmé que ceux·celles qui parvenaient à un degré élevé de compétence en compréhension de l'oral utilisaient deux fois plus de stratégies que les moins compétent·e·s (cf. Roussel et al., 2019, p. 3-4).

³¹⁹ C'est dans cette tradition que s'inscrit la didactique générale en langue allemande, dont sont issus des travaux sur l'auto-régulation et l'autonomie de l'apprenant, et particulièrement l'article phare du psychologue Franz E. Weinert (1982) en psychologie de l'éducation.

3.2.3.1.2 Les relations entre les stratégies d'apprentissage et les activités d'apprentissage (« tâches »)

Parmi les facteurs situationnels, la relation entre les stratégies d'apprentissage et les « tâches » que les apprenant·e·s accomplissent est souvent mise en avant, particulièrement la façon dont ces activités d'apprentissage s'inscrivent dans les stratégies d'apprentissage ou, autrement dit, l'adéquation des stratégies à ces activités :

« (...) la compréhension que les apprenant·e·s ont des exigences de la tâche et le fait qu'ils·elles puissent faire correspondre une stratégie à ces exigences semblent être un déterminant majeur pour l'utilisation efficace des stratégies d'apprentissage en langues étrangères³²⁰ » (Chamot, 2004, p. 18).

Un certain nombre d'études se sont intéressées plus généralement à l'influence de la « tâche » à accomplir sur le choix des stratégies par les apprenant·e·s (pour un résumé, nous renvoyons à Ellis, 1994, p. 544-545, et à Neuner-Anfindsen, 2005, p. 139). Des types de « tâche » comme « la mémorisation du vocabulaire » et « la compréhension de l'oral » ont d'abord été mis au centre. O'Malley & Chamot (1990, p. 142) distinguent les domaines « vocabulaire », « écouter », « texte à trou » et « écrire³²¹ », et identifient les stratégies les plus fréquemment déployées au sein de ces types d'activités. Cohen (2010), quant à lui, distingue les types de « tâches » et les stratégies correspondantes, par « domaines de compétences » (« skill areas ») : les « stratégies d'écoute », l'utilisation de stratégies « de lecture », « de l'expression orale », « de l'expression écrite », les stratégies « de vocabulaire » et « de grammaire », ainsi que l'« utilisation stratégique de la traduction³²² » (2010, p. 167-169) ». Il apparaît clairement qu'au sein des travaux sur les stratégies d'apprentissage, comme nous l'avions mentionné précédemment, l'acceptation du terme « tâche » est générale, recouvre divers types d'activités d'apprentissage, et se recoupe en partie avec la notion d'activité langagière (activité de réception, de production, d'interaction).

Par rapport à la compréhension de l'oral, O'Malley et ses collègues (1989) ont étudié les relations entre les « tâches », l'adéquation des stratégies déployées et le niveau de réussite de l'apprentissage. Leur étude longitudinale est basée sur les protocoles de réflexion de vive voix, conduits avec les apprenant·e·s à propos des stratégies d'apprentissage en compréhension de l'oral. Elle a révélé de grandes différences dans les manières d'utiliser ces stratégies des apprenant·e·s, quant à l'adéquation des stratégies à la tâche. Les apprenant·e·s qui réussissent moins bien font appel à des stratégies inappropriées, et ils·elles le font d'une manière qui ne permet pas d'accomplir la tâche. Par exemple, ils·elles essayent de comprendre chaque mot. Les apprenant·e·s qui réussissent, en

³²⁰ « (...) (S)tudents' understanding of the task's requirements and whether they could match a strategy to meet those requirements seemed to be a major determinant of effective use of language learning strategies » (Chamot, 2004, p. 18).

³²¹ « vocabulary, listening, cloze, writing » (O'Malley & Chamot, 1990, p. 142).

³²² « listening strategies », « reading strategy use », « speaking strategy use », « writing strategy use », « vocabulary strategies », « grammar strategies », « strategic use of translation » (Cohen, 2010, p. 167-169).

revanche, se concentrent moins, lors de l'écoute, sur des mots isolés que sur des unités de sens plus larges. Ils·elles contrôlent leur compréhension orale et leur production orale en se concentrant sur le sens global et en accordant moins d'attention aux détails secondaires. De plus, ils·elles utilisent avec succès leurs connaissances du monde et leurs connaissances linguistiques acquises auparavant.

3.2.3.1.3 La variété des stratégies et leur mise en œuvre flexible

Si l'adéquation des stratégies déployées dans l'exécution d'une activité d'apprentissage joue un rôle important, disposer d'un large éventail de stratégies mobilisables, et avoir la capacité de les mobiliser de manière flexible, selon la nature de l'activité, contribue à renforcer cette adéquation : l'apprenant·e a de ce fait la possibilité d'effectuer le choix le plus opportun parmi différentes stratégies.

La variété et la nature des activités d'apprentissage que les apprenant·e·s rencontrent dans les situations d'enseignement-apprentissage, ainsi que la fréquence à laquelle ils·elles sont amené·e·s à les réaliser (Ellis, 1994, p. 544), devraient influencer le nombre de stratégies dont ils·elles disposent ainsi que leurs usages plus ou moins flexibles. Ceci est éclairé par la notion de familiarité avec les activités d'apprentissage mises en évidence par Michael J. O'Malley et al. (1985a). Ces chercheur·euse·s ont élicité les stratégies d'apprentissage exploitées au cours de la réalisation de neuf types d'activités³²³ par 70 apprenant·e·s d'anglais langue seconde inscrit·e·s dans trois écoles secondaires, à l'est des États-Unis. Les résultats montrent que le nombre de stratégies utilisées pour les activités de vocabulaire et de prononciation dépassaient largement celui mobilisé pour les autres types de tâches. Les auteur·e·s estiment que ces deux activités sont « relativement peu complexes sur le plan conceptuel » (« relatively less conceptually complex language learning activities », 1985a, p. 40) ; leurs visées concernent des aspects langagiers isolés. Pourtant, les apprenant·e·s ont mobilisé deux fois plus de stratégies dans ces activités peu complexes, par rapport au nombre de stratégies mises en œuvre lors d'activités autrement plus complexes, à caractère intégratif (notamment la compréhension de l'oral ou lors des présentations orales en classe). Selon les chercheur·euse·s, une des raisons de ce décalage est le degré de familiarité avec ces activités : les

³²³ Sept de ces activités relevaient des curricula considérés comme « typiques » par les auteur·e·s : la prononciation, les exercices structuraux oraux, les exercices de grammaire, les activités de vocabulaire, les annonces et les instructions à suivre (« following directions »), la compréhension globale de l'oral (l'activité appelée « analysing », où il s'agit de comprendre les idées principales), l'inférence pendant l'écoute (l'activité appelée « predicting », où il s'agit d'inférer la signification à partir du contexte et de savoir formuler des hypothèses sur ce qui suivra), enfin les présentations ou rapports à l'oral. Deux activités impliquaient des situations informelles d'apprentissage : les interactions sociales du quotidien et les interactions « opérationnelles », par exemple dans le contexte professionnel, dans le commerce, lors de demandes d'information, etc. Les apprenant·e·s rapportaient les stratégies utilisées dans ces situations, lors d'interviews rétrospectives semi-guidées, en petits groupes.

apprenant·e·s avaient peu d'expérience de ces deux derniers types d'activités³²⁴. Selon Neuner-Anfindsen, du fait de ce manque d'expérience dans certaines activités, les apprenant·e·s ne disposent pas, – comme pour les types d'activités familières et déjà traitées efficacement – d'un savoir-faire stratégique automatisé (2005, p. 140). Le manque d'expériences dans une activité augmente donc la probabilité d'une relative absence de mobilisation de stratégies, ou une mobilisation de stratégies qui ne seraient pas en bonne adéquation avec l'activité.

On peut partir du principe que les stratégies choisies seront en plus grande adéquation avec l'activité d'apprentissage quand elle appartient à un type d'activité familier à l'apprenant·e, et, dans le cas où le type d'activité exige des traitements complexes, quand les repères, en termes stratégiques adéquats, ont pu déjà être expérimentés.

Si Ellis (1994) met en avant qu'il n'existe pas de « bonnes stratégies » mais seulement des stratégies à la fois avantageuses en fonction du type de « tâche », et utilisées de manière flexible, il souligne aussi qu'une stratégie fréquemment déployée ne signifie pas qu'elle soit plus efficace pour l'acquisition que d'autres, plus rarement mises en œuvre. L'utilisation efficace de stratégies dépend également du moment où elles sont utilisées, et dans quel but (Ellis, 1994, p. 558).

3.2.3.2 Le rôle de l'enseignement en matière de stratégies d'apprentissage à l'exemple de l'enseignement de stratégies en compréhension de l'oral

L'enseignabilité des stratégies d'apprentissage fait partie des questions considérées comme fondamentales pour la recherche s'intéressant aux stratégies (Edmondson & House, 2006, p. 230). Le travail sur le repérage et l'élicitation des stratégies d'apprentissage ainsi que sur leur typologisation a été motivé par l'hypothèse selon laquelle le recours à des stratégies permet à certain·e·s apprenant·e·s d'obtenir de meilleurs résultats en termes d'acquisition ; il fallait se demander comment ceux·celles qui réussissaient moins bien pouvaient à leur tour être amenés à les mettre en œuvre, dans le but d'améliorer leurs résultats.

L'enseignement de stratégies et/ou un entraînement spécifique relatif aux stratégies d'apprentissage sont considérés favoriser l'acquisition en L2 (Chamot, 2004; Macaro, 2006). Or, les résultats obtenus ne sont pourtant pas toujours concluants. En ce qui concerne la compréhension de l'oral, certaines études ont montré que l'enseignement des stratégies d'apprentissage en compréhension de l'oral donnait lieu à des performances améliorées en la matière (Ozeki, 2000; Thompson & Rubin, 1996 ; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010), d'autres ne mènent pas à une différence induite par l'enseignement de stratégies (par exemple O'Malley et al., 1985b).

³²⁴ Grâce aux interviews menées avec les enseignant·e·s, les chercheurs ont pu étudier les facteurs influençant l'absence des présentations orales en cours. Les enseignant·e·s rechignaient à les prévoir par empathie, car parler devant les autres mettait mal à l'aise les apprenant·e·s du fait de leur prononciation incorrecte, parce que ce type d'activité n'était pas fortement valorisé dans les programmes institutionnels et enfin parce que ce type d'activité était difficile et long à évaluer (O'Malley et al., 1985a, p. 41).

3.2.3.2.1 Enseigner les stratégies : Comment procéder ?

Plusieurs chercheurs (Bimmel, 2012, p. 7; Macaro, 2006, p. 321) se sont préoccupés de la manière qui a prévalu à la mise en place de cet enseignement. A partir des démarches décrites dans les travaux s'intéressant à l'enseignement des stratégies et en prenant appui sur Vandergrift et Tafaghodtari (2010), deux façons de procéder peuvent être globalement distinguées : d'un côté, « l'enseignement explicite des stratégies » (cf. Chamot, 2004, p. 19), appelé aussi « entraînement informé aux stratégies » (« informed strategy training », Vandergrift & Tafaghodtari, 2010, p. 487)³²⁵ ; de l'autre, « la pratique guidée » de mise en œuvre de stratégies (« guided practice », (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010, p. 487, Thompson & Rubin, 1996).

La démarche explicite au travers d'un programme spécifique de formation est adoptée dans les travaux d'Anna Uhl Chamot, de Michael J. O'Malley et de leurs collègues, qui s'inscrivent dans le paradigme cognitif du traitement de l'information. Un enseignement explicite des stratégies implique qu'un·e enseignant·e modélise une (nouvelle) stratégie. Avant cet enseignement explicite est prévue une phase de réflexion en groupe-classe sur les stratégies utilisées par les apprenant·e·s. Cette étape peut s'appuyer sur un travail préparatoire à partir d'une liste taxonomique ou un questionnaire (comme SILL ou SAS de Oxford, cf. Cohen, 2003, p. 183-184) ou encore à partir de la réalisation préalable d'une activité d'apprentissage concrète. C'est l'enseignant·e qui informe ensuite les apprenant·e·s « des valeurs et de l'objectif du perfectionnement des stratégies » (O'Malley & Chamot, 1990, p. 153) ; puis il·elle décrit la stratégie et l'applique lui·elle-même à voix haute lors d'une tâche de démonstration. S'ensuivent alors des activités d'application et d'entraînement. Ce type de démarche fait l'objet de plusieurs publications (cf. Chamot, 2004, p. 21). La démarche consistant en une « pratique guidée » se trouve au centre de l'étude de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) ; l'étude de Thompson et Rubin (1996) s'appuie sur une démarche qu'on peut rapprocher de celle formalisée par Vandergrift et Tafaghodtari. Nous détaillons les étapes des deux études dans l'encadré 4. Vandergrift et Tafaghodtari ont réalisé leur étude avec 106 apprenant·e·s de français langue étrangère (2010). Elle suit les « étapes de l'enseignement de l'écoute » présentées dans Vandergrift et Goh (« stages of listening instruction », 2009, p. 404). Le groupe expérimental, dans l'étude de Vandergrift et Tafaghodtari, suivait un enseignement comportant l'application de stratégies en étapes fixes, matérialisée par l'organisation spécifique d'une page sur un « carnet d'écoute ». La démarche de « pratique guidée portant sur le processus d'écoute dans son ensemble »

³²⁵ Les principes de cette démarche (cf. *infra*) ont été appliqués par exemple, dans leurs études, par Barnett (1988), Jimenez et Gamez (1996) et O'Malley et al. (1985b). Cette démarche correspond également à celle pratiquée dans l'« approche cognitive de l'apprentissage académique des langues » (« Cognitive Academic Language Learning Approach » / CALLA, O'Malley & Chamot, 1990, p. 190-213).

(« guided practice in the listening process as a whole », 2010, p. 488) vise à la mise en œuvre de stratégies cognitives, socio-affectives et métacognitives, lors d'activités réalisées en groupe classe, en six étapes, à faire à deux et individuellement. Comme indiqué plus haut, les résultats de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) ont montré des performances améliorées en compréhension de l'oral après ce type d'enseignement de stratégies.

Dans leur étude longitudinale sur la compréhension de vidéos en russe de 36 étudiant·e·s américain·e·s apprenant le russe, Thompson et Rubin ont également mis en place une démarche par étapes successives (1996, p. 340). Leurs résultats montrent que le groupe expérimental qui a suivi cette démarche de pratique guidée obtient de meilleurs résultats et progresse davantage en compréhension audiovisuelle que le groupe contrôle qui a visualisé les mêmes vidéos mais sans réaliser d'activités intégrant des stratégies d'apprentissage.

Deux exemples d'une pratique stratégique guidée

A - Vandergrift et Tafaghodtari (2010)

Les six étapes qui constituent cette pratique stratégique sont :

- 1) l'anticipation faite à partir des informations fournies concernant le sujet du texte, et à reporter dans une première colonne sur une page du carnet (fait au début de l'expérimentation en groupe classe, puis à deux, puis individuellement),
- 2) une première écoute au cours de laquelle les « anticipations » étaient confirmées ou infirmées et indiquées par des marques de contrôle ; les informations comprises supplémentaires étaient notées dans la deuxième colonne sur la page du carnet,
- 3) une phase d'échange avec un pair à propos des confirmations et infirmations, des aspects incertains et d'éventuels désaccords, à propos également de ce qui peut être logique ou non et à propos d'aspects qui exigeront plus d'attention,
- 4) une deuxième écoute dont le but est de clarifier ce qui a été incertain ; les informations supplémentaires recueillies étaient indiquées dans une 3^e colonne,
- 5) un échange en groupe classe engagé par l'enseignant·e pour confirmer la justesse de ce que les apprenant·e·s restituaient, pour éliciter auprès d'eux·elles ce qu'ils·elles ont fait pour comprendre et pour discuter des différentes stratégies déployées,
- 6) une réflexion personnelle de chaque apprenant·e, à effectuer par écrit dans une section en bas de la page intitulée « pour améliorer ».

Les écoutes successives, imposées, sont accompagnées d'une technique de prise de note dans le « carnet d'écoute », que O'Malley et al. appellent « liste en t » (« *t*-list », 1985b). Il s'agit d'une technique recommandée dans des ouvrages des années 1970 destinés aux étudiants (par rapport à leur L1), à propos des techniques de travail académiques, notamment la prise de note lors de cours magistraux ou de conférences (Hamp-Lyons, 1983). A la base, il s'agit d'une organisation de notes en deux colonnes : dans celle de gauche sont notés les points centraux (d'un texte spécialisé ou d'un cours magistral), et dans celle de droite les détails concernant ces points centraux.

B - Thompson et Rubin (1996)

Le déroulé à suivre par le groupe expérimental était constitué de cinq étapes à réaliser à deux :

- 1) regarder la vidéo sans le son,
- 2) formuler des hypothèses sur ce que les personnes disent, et noter ces éléments en L2,
- 3) vérifier les hypothèses lors d'une deuxième visualisation avec le son,
- 4) noter autant de mots et de tournures familières possibles, tels qu'ils ont été entendus, que les apprenant·e·s arrivent à reproduire (à effectuer à deux),
- 5) décider ensemble s'il faut regarder la vidéo encore une fois (avec le son ou sans le son) et sur quels éléments spécifiques il faudra porter attention.

L'apport informationnel par les images est pris en compte dans la mesure où les étudiant·e·s sont invité·e·s à regarder les vidéos sans le son pour formuler des hypothèses par rapport au texte qui les accompagnaient, et à faire des choix raisonnés par rapport à la visualisation, avec ou sans le son.

Le groupe contrôle, quant à lui, a travaillé avec les mêmes vidéos sur la même durée. En termes d'activités, le focus ne portait pas sur l'apprentissage de stratégies d'apprentissage mais sur le réinvestissement des aspects entendus et vus, au sein d'activités de production à l'oral ou à l'écrit (Thompson & Rubin, 1996, p. 334).

Parmi les étapes prévues par Thompson et Rubin (1996), les deux premières attirent l'attention des apprenant·e·s sur les informations contenues dans les images des vidéos. Ils·elles doivent formuler des hypothèses quant à leur contenu, en travaillant à deux. Il s'agit donc d'une démarche qui tient compte de la différence entre compréhension de l'oral et la compréhension audiovisuelle. Les chercheur·euse·s ne rapportent pas de difficultés de la part des apprenant·e·s lors de cette étape

alors que les participant·e·s à l'étude avaient un niveau de compétence entre A1 et A2 selon le CECRL. La formulation d'hypothèses par rapport au contenu d'une vidéo, basée sur les images seules, ne semble donc pas constituer un défi pour les apprenant·e·s d'un niveau A1/A2. Une consigne leur demandant de verbaliser ce qu'ils·elles ont perçu visuellement (cf. *supra*, 2.3.3.) aurait probablement constitué une activité hors de leur portée, dans la mesure où ils·elles étaient encore loin d'être des utilisateur·rice·s indépendant·e·s de russe.

Un point commun aux deux démarches qui s'intéressent à l'enseignement des stratégies, « l'enseignement explicite des stratégies » et « la pratique guidée » de mise en œuvre de stratégies, est que les consignes invitant à l'agir stratégique sont génériques, dans le sens où ils peuvent être utilisés avec n'importe quel texte (voir Vandergrift & Goh, 2012, p. 108). Dans le cas de la pratique guidée, la suite d'étapes forme une démarche « générique » en compréhension de l'oral ou audiovisuelle.

Le principe des consignes « génériques » est par ailleurs bien connu parmi les enseignant·e·s de L2/LS. Les « questions en w- » en allemand langue étrangère sont un bon exemple. La démarche consiste à se concentrer en situation réceptive sur les réponses aux « questions en w- » ce qui facilite l'orientation par rapport au « flot d'informations à assimiler » (« die Flut der Informationen, die man aufnehmen muss », Rampillon, 1998, p. 136) et la structuration des informations comprises dans un texte³²⁶. Elle permet aussi de saisir rapidement son sens global (cf. Rösler & Würffel, 2014, p. 111). Les « questions en w- » constituent pour ainsi dire des consignes « prêtes à l'emploi » pour des activités de compréhension. Elles sont également mentionnées par Westhoff (1997) en tant que « questions « stratégiques » indépendantes du texte » (« textunabhängige « strategische » Fragen », 1997, p. 24). Westhoff précise également les limites de ce type de questions :

« Bien entendu, les questions non liées au texte sont assez générales et leur utilisation est donc limitée. Il arrive qu'il ne soit pas possible de répondre à toutes les questions « stratégiques », que cette manière de procéder ne permette pas de se poser les questions importantes ou encore que les apprenant·e·s doivent être en mesure de modifier légèrement les questions stratégiques le cas échéant³²⁷ » (1997, p. 24).

Thompson et Rubin, elles aussi, avaient conscience que les mêmes consignes « stratégiques » ne peuvent pas fonctionner avec tous les types de texte. En effet, les vidéos à partir desquelles elles ont mis en place leur enseignement guidé des stratégies de compréhension audiovisuelle, appartenaient à trois types différents : des actualités, des interviews et des fictions (« news »,

³²⁶ En anglais, le même type de consigne « stratégique » existe et porte sur les questions en « wh- » (cf. Thompson & Rubin, 1996).

³²⁷ « Natürlich sind textunabhängige Fragen recht allgemein und sind deshalb auch nur begrenzt einsetzbar. Manchmal können nicht alle « strategischen » Fragen beantwortet werden, und bisweilen werden auf diese Weise wichtige Fragen gar nicht gestellt oder die Lernenden müssen in der Lage sein, die strategischen Fragen gegebenenfalls leicht zu variieren » (Westhoff, 1997, p. 24).

« interviews », « drama », 1996, p. 335). La « stratégie » qui consiste à aborder le texte en partant des questions en « wh- » n'a été « enseignée » que pour travailler avec les vidéos appartenant au genre « actualité ». Avec les fictions, les apprenant·e·s devaient porter leur attention sur la trame de l'histoire, et avec les interviews sur l'enchaînement des questions et des réponses.

3.2.3.2.2 Le rôle de la métacognition

Les démarches mises en place, aussi bien dans l'étude de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) que dans celles conçues par Thompson et Rubin (1996), amènent les participant·e·s à développer la métacognition. Chez Vandergrift et Tafaghodtari (2010), les participant·e·s discutent en groupe classe de ce qu'ils·elles ont fait pour comprendre et des différentes stratégies déployées (lors de l'étape 5 ; cf. encadré 4) ; dans l'étude de Thompson et Rubin (1996), ils·elles décident avec un pair de la nécessité d'une nouvelle visualisation-écoute de la vidéo et de sa modalité (avec ou sans le son ; étape 5, cf. encadré 4). On entend par métacognition d'un côté les connaissances (implicites ou explicites) que l'individu a de ses connaissances (ce qu'il sait et pense de sa cognition), de l'autre les activités de planification, de surveillance et de régulation de sa propre pensée (cf. Krapp & Weidenmann, 2006, p. 740). Les questions relatives à l'enseignement des stratégies, donc à la manière dont les stratégies d'apprentissages se développent chez l'apprenant·e et comment l'enseignement-apprentissage peut y contribuer, concernent également – et tout particulièrement – la métacognition.

La possibilité de réfléchir et de verbaliser la réflexion sur ce qui se passe en matière de déploiement des stratégies quand on apprend et/ou utilise une L2/LS s'est avérée importante pour l'enseignement des stratégies. En effet, aux prémices de la recherche sur l'enseignement des stratégies, les résultats montraient que le transfert de stratégies, après l'enseignement, sur d'autres activités d'apprentissage, était rare et que ce transfert pouvait se faire plus fréquemment si la prise de conscience des processus impliqués avaient été stimulée (Chamot, 2004, p. 20). Par conséquent, une phase de conscientisation a été intégrée dans la démarche d'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage (Chamot, 2004, p. 19). La prise en compte du niveau métacognitif crée les conditions favorables pour que les stratégies déployées dans une situation puissent être transférées à d'autres situations d'apprentissage et à d'autres tâches, et pour que l'apprenant·e puisse faire un choix motivé et adéquat en termes de stratégies (Martinez, 2016, p. 374 ; voir aussi Cohen, 2010, p. 18). Par conséquent, une focalisation sur la métacognition est considérée comme la condition de l'efficacité d'un enseignement des stratégies (Macaro, 2006). Pour la compréhension de l'écrit, l'importance de « faire prendre conscience des stratégies déployées » lors d'une « phase de

verbalisation³²⁸ » a été soulignée par Westhoff (1987, p. 97). Pour la compréhension de l'oral, la réflexion sur la manière de procéder avant, pendant et après l'écoute a été identifiée comme un facteur de réussite pour la compréhension (Vandergrift 2003b, cf. Vandergrift & Tafaghodtari, 2010 ; voir aussi Ozeki, 2000). Ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux des travaux des années 1980 indiquant que les apprenant·e·s avancé·e·s utilisent plus souvent des stratégies métacognitives que les apprenant·e·s moins avancé·e·s ou débutant·e·s, et qu'ils·elles déploient le plus souvent la stratégie métacognitive d'auto-surveillance des processus (« self-monitoring » ; p. ex. O'Malley et al., 1985a).

Alors que les participant·e·s dans l'étude de Vandergrift et Tafaghodtari n'avaient pas la latitude de choisir ou orchestrer eux-mêmes les stratégies d'apprentissage qu'ils·elles estimaient utiles, les chercheurs de cette étude ont relevé un résultat spécifique : la démarche guidée a amélioré la conscience métacognitive des participants (2010, p. 483), mesurée au début, au milieu et à la fin de l'étude par le questionnaire MALQ (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*).

L'enseignement, qu'il s'appuie soit sur un guidage dans l'utilisation soit sur l'information explicite relative à une stratégie spécifique, peut avoir un effet sur la motivation des apprenant·e·s de L2/LS et sur leur confiance en leurs propres capacités (donc sur le sentiment d'auto-efficacité), et ceci sans que la métacognition soit particulièrement visée. C'est ce dont ont témoigné les étudiant·e·s dans le groupe expérimental de l'étude de Thompson et Rubin (1996) sur l'enseignement de stratégies au service de la compréhension audiovisuelle. Dans les rapports que les participant·e·s devaient rédiger régulièrement sur leur utilisation des stratégies, ils·elles attestent d'une confiance accrue en leur capacité à regarder des documents authentiques en L2. Quatre étudiant·e·s sur les 24 avaient même commencé à regarder des films en russe pendant leur temps libre.

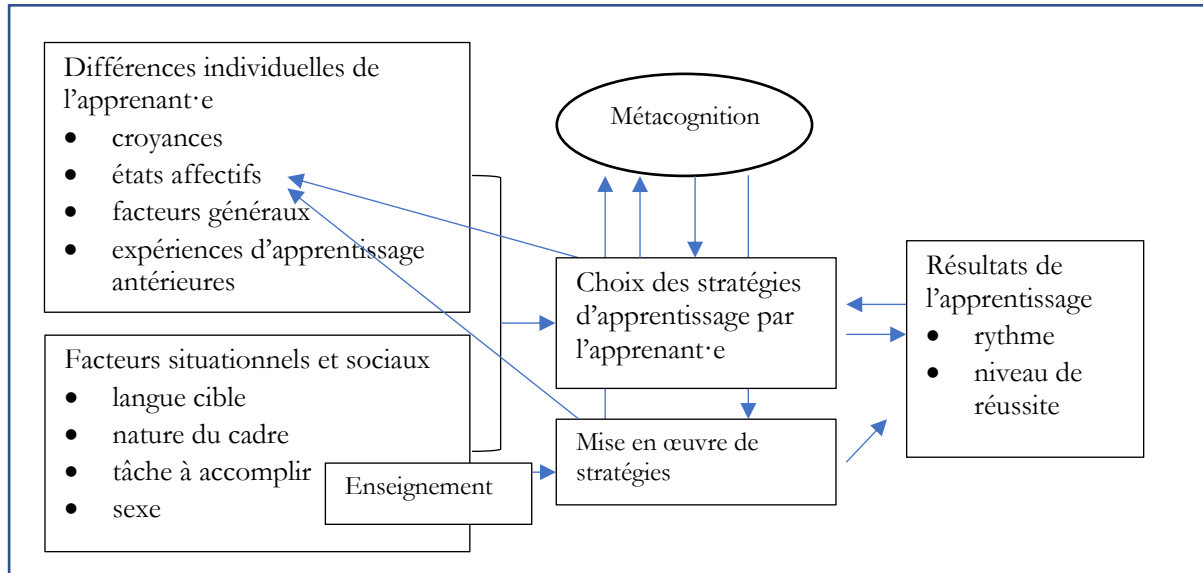
3.2.3.2.3 La dynamique entre stratégies d'apprentissage et enseignement

Si l'on part de la définition des stratégies d'apprentissage proposée par Oxford (2017, cf. *supra*), on ne devrait pas parler de stratégies d'apprentissage en ce qui concerne la « pratique guidée » de Vandergrift et Tafaghodtari (2010) et de Thompson et Rubin (1996), car dans les deux cas, les apprenant·e·s ne choisissent pas leur agir stratégique : ils y sont incités, voire il leur est imposé. Néanmoins, ces études montrent que, dans ce type de démarche, l'utilisation de stratégies – même si elles sont imposées – influence la dynamique des facteurs réunis dans le schéma d'Ellis (1994 ; cf. *supra*, 3.2.3.1.). Cette utilisation a notamment une influence favorable sur les résultats de

³²⁸ Westhoff fait prendre conscience des stratégies déployées (« Strategien bewusst machen ») en invitant à l'expression (« verbale Phase », 1987, p. 97).

l'apprentissage, mais aussi sur la motivation et le développement de la métacognition. Ceci nous conduit à compléter le schéma proposé par Ellis (figure 6).

Figure 6 – Le rôle médiateur des stratégies d'apprentissage (Ellis 1994, p. 530) et la dynamique entre stratégies et enseignement



La représentation du rôle médiateur des stratégies d'apprentissage dans la figure 6 met en relief les dynamiques entre stratégies d'apprentissage et enseignement, telles que les études mentionnées les ont mises en exergue. Le schéma modifié tient donc compte du fait que les stratégies d'apprentissage peuvent être mises en œuvre parce qu'elles sont choisies par les apprenant·e·s ou alors parce qu'on les y incite ; dans les deux cas les états affectifs (la motivation) et les croyances (le sentiment d'auto-efficacité) des apprenant·e·s sont modifiés. Le schéma met également en lumière qu'inciter les apprenant·e·s à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage, notamment par leur enseignement, influence les résultats de l'apprentissage et influe sur la métacognition.

3.2.3.3 Synthèse

Cette sous-partie a mis en avant la centralité des stratégies d'apprentissage, à la fois pour l'usage et l'apprentissage de L2/LS que pour son enseignement. Du côté de l'apprenant·e et compte tenu des limites de son interlangue, elles relèvent d'un « agir tactique ». Elles sont liées à la nécessité de « faire avec les moyens du bord » et sont notamment utilisées en cas de difficulté. Mais plus généralement, leur déploiement a pour objectif – comme la définition d'Oxford (2017 ; cf. 3.2.3.) l'a mis en relief – l'amélioration d'une performance (et/ou de l'apprentissage). La recherche sur les stratégies d'apprentissage a mis en évidence le lien existant entre le déploiement de stratégies d'apprentissage et les facteurs affectifs (cf. *supra*, 3.2.2.), spécifiquement le sentiment d'auto-efficacité et la motivation. Les apprenant·e·s motivé·e·s utilisent un plus large éventail de stratégies d'apprentissage, et y recourent plus fréquemment. Cependant, il semble y avoir également une influence dans l'autre sens, c'est-à-dire le recours à plus de stratégies mène à plus de motivation. Le rapport entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et la motivation semble donc, lui aussi, relever d'une « causalité réciproque » – comme celle entre la motivation et la réussite de l'apprentissage, mise en avant par Gardner (1985, cf. *supra*, 3.2.2.3.). Ellis (1994) attribue aux stratégies d'apprentissage un rôle médiateur, entre l'individualité de l'apprenant·e, les facteurs contextuels et les résultats de l'apprentissage (cf. *supra*, 3.2.3.1, figure 5).

Une apprenant·e de L2/LS a donc tout intérêt à développer un riche répertoire de stratégies afin d'être en mesure de faire un choix judicieux parmi différentes stratégies (cf. 3.2.3.1.3.). La variété et la nature des activités d'apprentissage qui lui ont été proposées dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de L2/LS (qu'il s'agisse d'exercices, de tâches pédagogiques ou de tâches cibles) sont susceptibles d'influencer également le nombre de stratégies dont il·elle dispose. En outre, la familiarité des apprenant·e·s avec une activité d'apprentissage a une incidence sur le nombre de stratégies qu'il·elle déploie pour la mettre en œuvre. Un apprenant·e est susceptible d'utiliser peu de stratégies avec une activité d'apprentissage peu familier·ère·s même si elle est complexe – alors que pour des activités peu complexes mais familières, des stratégies nombreuses sont mobilisées. Quand le type d'activité exige des traitements complexes, il importe que les repères en termes stratégiques adéquats aient pu déjà être expérimentés. Ellis (1994) souligne cependant qu'il n'y a pas de lien entre acquisition et stratégies fréquemment déployées, et qu'il n'existe pas de « bonne stratégie », mais seulement des stratégies avantageuses en fonction du type de « tâche ». Sans compter que l'efficacité des stratégies dépend aussi du moment où elles sont utilisées et dans quel but.

Les stratégies d'apprentissage peuvent « être enseignées », et un rôle central revient à la métacognition, c'est-à-dire à ce que les apprenant·e·s développent une connaissance du fonctionnement de leur pensée en matière d'agir stratégique au service de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue, et qu'ils·elles arrivent à planifier, surveiller et réguler cet agir. Un résultat

important des recherches sur les stratégies d'apprentissage et que même quand les stratégies sont mises en œuvre sur incitation, de façon imposée, elles influencent les états affectifs, les résultats d'apprentissage et la métacognition. Le facteur « enseignement » et une « simple » mise en œuvre de stratégies d'apprentissage font donc partie des éléments, dans l'enseignement-apprentissage de L2/LS, entre lesquels les stratégies d'apprentissage exercent un rôle médiateur ; ils ont été ajoutés au schéma d'Ellis (1994) (cf. figure 6 ; 3.2.3.2.3.).

Quant aux démarches « d'enseignement des stratégies », que nous avons abordés spécifiquement à partir des exemples portant sur l'activité de compréhension de l'oral, une première distinction élémentaire à faire est celle entre un enseignement explicite et la mise en place d'une pratique guidée ; les deux ayant fait l'objet de recherches spécifiques (cf. 3.2.3.2.1.). Elles incluent toutes deux des phases consacrées à la métacognition, qui est considérée centrale pour permettre le transfert des stratégies « enseignées » à d'autres situations et d'autres activités d'apprentissage (cf. 3.2.3.2.2.). Dans le cas de l'enseignement des stratégies spécifiques en compréhension de l'oral, les deux types d'« enseignement » partagent également l'appui sur une démarche générique, non spécifique au support avec lequel les apprenant·e·s travaillent (cf. 3.2.3.2.1.). L'objectif de cet enseignement est – outre l'appropriation des stratégies enseignées –, l'amélioration de la compétence langagière en compréhension de l'oral et non pas la réalisation d'une tâche. L'amélioration de la compétence, dans les recherches sur les stratégies en compréhension de l'oral, est mesurée par la capacité des participant·e·s à décoder et à interpréter, de la manière la plus complète possible, les enregistrements ou les vidéos. Ceci constitue donc aussi l'objectif implicite des démarches d'enseignements étudiées.

Or, de quelle manière le développement d'un savoir-faire et savoir stratégique peut-il être pris en compte au sein l'approche par les tâches ? En principe, le recours aux deux manières de procéder ci-dessus, à savoir aussi bien l'enseignement explicite que l'enseignement intégré – par une pratique guidée –, est envisageable dans une démarche centrée sur la tâche. Cependant, une démarche intégrée et non pas explicite s'apparente davantage à la dimension holistique des stratégies d'enseignement, dans laquelle l'expérience des apprenant·e·s est centrale. L'intégration d'un guidage stratégique au sein de l'ensemble de tâches pédagogiques qui servent à la réalisation de la tâche cible, semble par conséquent plus cohérente avec une approche par les tâches. Dans un essai préluant la publication du CECRL, Little (1996) opte clairement pour la subordination de l'apprentissage de stratégies, aux tâches :

« Le déploiement efficace des stratégies, tout comme le déploiement efficace des règles grammaticales, dépend du développement progressif d'entités et de processus psychologiques. Les mesures pédagogiques peuvent faciliter mais ne peuvent pas remplacer ce développement, qui dépend de manière cruciale d'une pratique qui soit réfléchie de manière appropriée (...). Cela a pour conséquence que l'« entraînement stratégique » devrait être subordonné aux tâches communicatives qui constituent la base indispensable de l'enseignement communicatif des langues. Certaines traditions pédagogiques ont consacré tellement de temps à l'explication, à l'illustration et à la mémorisation des règles grammaticales qu'il ne restait plus de temps pour développer la capacité à communiquer ; le même danger guette l'obsession actuelle de certains acteurs pour la « formation en matière de stratégies³²⁹ » (Little, 1996, p. 26).

Nous partons du principe que la notion de « tâche communicative » chez Little est la même que celle du CECRL, citée précédemment (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121 ; cf. 2.1.2.). La sous-partie suivante sera consacrée à une « troisième voie » en termes d'intégration d'un apprentissage stratégique, spécifiquement pour l'approche par les tâches.

3.3 Soutenir l'accès au contenu de VEL lors d'activités réceptives et en vue d'activités productives et interactives dans l'approche par les tâches

3.3.1 Une troisième voie : l'intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes de tâches pédagogiques

Une troisième voie par laquelle les stratégies d'apprentissage peuvent être incluses à l'enseignement-apprentissage de L2/LS, ne passe pas par leur enseignement explicite, mais, au même titre que les exemples de pratique stratégique guidée (cf. encadré 4, 3.2.3.2.1.), par l'incitation à l'application de stratégies. Cette troisième voie se distingue cependant de la démarche guidée, en ce qu'elle est spécifique au texte avec lequel les apprenant·e·s sont amené·e·s à travailler. Comme pour le terme « activité générique », nous empruntons le terme d'« activité spécifique aux textes » à Vandergrift et Goh (« text-specific listening activities », 2012, p. 108). Ils l'appliquent par exemple à une démarche où le résumé en phrases simples accompagne l'écoute d'une histoire fictionnelle, dans le but de soutenir sa compréhension par les apprenant·e·s (2012, p. 114). Leur exemple rappelle le procédé appelé « Paralleltext » par Neuner et al. (1986, p. 56) que nous avons rapproché de la clarification de l'*input* mise en avant dans les travaux sur le TBLT (cf. 2.4.4.).

Pour ce qui est donc de cette troisième voie, il s'agit concrètement de l'intégration des stratégies d'apprentissage au sein de tâches (pédagogiques) (Meißner, 2016; Rösler & Würffel, 2014) : La

³²⁹ « The successful deployment of strategies, like the successful deployment of grammatical rules, depends on the gradual development of psychological entities and processes. Pedagogical measures may facilitate but cannot replace this development, which depends crucially on appropriately reflected practice (...). This implies that « strategy training » should stand in a subordinate relation to the communicative tasks that are the indispensable basis of communicative language teaching. Some pedagogical traditions have devoted so much time to the explanation, illustration and memorization of grammatical rules that no time has been left to develop communicative ability; much the same danger attends the current obsession in some quarters with « strategy training » (Little, 1996, p. 26).

« mise en œuvre de stratégies » est intégrée dans (les contraintes et ressources de) la tâche et fait partie de la consigne (Rösler & Würffel, 2014, p. 103). C'est à travers la manière dont les tâches (pédagogiques) sont conçues que l'enseignement propose des modèles et exemples pour le développement des stratégies susceptibles d'être mobilisables lors du contact avec la langue en dehors de l'enseignement (Meißner, 2016, p. 40). L'enjeu ici est donc la conception de la tâche qui doit susciter la mobilisation de stratégies utiles également en « situation authentique³³⁰ » (Rösler & Würffel, 2014, p. 102) – c'est à cette aune que la pertinence d'une stratégie d'apprentissage sera mesurée, et non pas en premier lieu à l'adéquation de la stratégie par rapport à l'activité d'apprentissage (cf. *supra*, 3.2.3.1.2). Si l'on prend l'exemple d'une activité d'apprentissage propre au domaine éducatif (et n'existant pas en dehors de lui), telle que compléter de textes à trous, l'utilité des stratégies que cette activité aura permis de développer sera très probablement limitée à ce domaine-là ; leur utilité en dehors de l'enseignement-apprentissage est pour le moins sujette à caution.

Par rapport à la recherche sur les stratégies d'apprentissage (cf. 3.2.3.) qui s'inscrit dans le paradigme théorique de la psychologie cognitive, les propositions qui intègrent les stratégies aux tâches s'appuient sur les théories socioculturelles. Elles remontent aux spécifications relatives aux stratégies d'apprentissage qu'a apportées Gerard Westhoff, à partir de ses travaux sur la compréhension de l'écrit en allemand langue étrangère (1987, 1991, 1997).

Westhoff fonde explicitement sa vision de l'agir stratégique sur les théories socioculturelles, notamment sur les travaux d'Alexei Gal'perin, mais aussi, en amont, sur les théories de Vygotsky. Westhoff emprunte à Gal'perin et à la théorie socioculturelle l'idée de l'action comme fondement de tout apprentissage (« Lernen durch Handeln », 1997, p. 76) ainsi que sa théorie de la formation des actions mentales par étapes (Westhoff, 1991). Ainsi, pour Westhoff, les stratégies d'apprentissage se développent dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de L2/LS, en impliquant les apprenant·e·s dans des tâches pédagogiques. Ce sont elles qui amènent les apprenant·e·s à mettre en œuvre des stratégies. Réalisées d'abord de manière lente et consciente, puis plus rapidement et sans attention spécifique, elles seront automatisées ensuite.

³³⁰ « Pour qu'une activité puisse aider à la compréhension, elle doit faire appel à des stratégies pertinentes. Dans ce contexte, on entend par pertinent le fait que l'apprenant·e pourrait utiliser ces stratégies plus tard dans une situation authentique afin de (mieux) comprendre un texte » (« Eine Aktivität muss unter dem Einsatz sinnvoll angewendeter Strategien stattfinden, damit sie beim Verstehen helfen kann. Sinnvoll heißt in diesem Zusammenhang, dass die/der Lernende diese Strategien später auch einmal in einer authentischen Situation anwenden könnte, um einen Text (besser) zu verstehen », Rösler & Würffel, 2014, p. 102).

« (...) toute activité, y compris l'activité mentale (c'est-à-dire la pensée), repose sur l'action et (...) les habilités (y compris les habilités cognitives) s'acquièrent *par l'action*. On ne les apprend pas uniquement en s'informant *sur* l'habilité à apprendre. On apprend de nouvelles actions (de pensée) en les exécutant³³¹ » (Westhoff, 1991, p. 19).

Westhoff définit une stratégie d'apprentissage comme « un plan d'action pour atteindre un objectif d'apprentissage³³² » (2001, p. 687, cité dans Bimmel, 2012, p. 4). Pour le domaine de la compréhension en général, Rösler et Würffel ont paraphrasé cette définition ainsi : « Par stratégie, on entend (...) la façon méthodique de procéder pour atteindre un objectif d'apprentissage (dans ce cas, la compréhension du texte)³³³ » (2014, p. 102).

L'agir stratégique peut être instigué soit par l'apprenant·e, soit par les tâches pédagogiques donc par l'enseignant·e animant le cours ou le·la concepteur·rice des tâches, soit les deux. Sur la base de cette définition, les stratégies d'apprentissage peuvent donc être prises en compte de trois manières différentes dans le processus d'enseignement-apprentissage en langues : en tant que plan d'action conscient, choisi par l'individu-apprenant pour atteindre un but (il s'agit donc de stratégies d'apprentissage *stricto sensu*), ou en tant qu'« exécution d'une action d'apprentissage stratégique » (Bimmel, 2012, p. 4)³³⁴, ou les deux à la fois. Bimmel précise l'importance de la différence entre les deux niveaux pour la conception des situations d'enseignement-apprentissage de L2/LS, compte tenu des objectifs poursuivis qui diffèrent :

« La distinction entre le niveau de la planification consciente (i.e. de la stratégie d'apprentissage) et l'exécution d'actions d'apprentissage stratégiques permet de garder clairement à l'esprit le niveau correspondant à des fins didactiques. En d'autres termes, il s'agit soit d'apprendre à générer des stratégies d'apprentissage, soit d'apprendre à exécuter des actions d'apprentissage stratégiques de manière appropriée, soit des deux niveaux à la fois³³⁵ » (2012, p. 4).

³³¹ (« A)lle Aktivität, auch die mentale (das heißt also : auch das Denken), (beruht) auf Handeln und (...) Fertigkeiten (also auch Denkfertigkeiten) (werden) *handelnd* erworben. Man lernt sie nicht allein mittels Information *über* die zu lernende Fertigkeit. Neue (Denk-)handlungen lernt man, indem man sie ausführt » (Westhoff, 1991, p. 19).

³³² « Eine Lernstrategie ist ein Handlungsplan, um ein Lernziel zu erreichen » (Westhoff 2001, p. 687, cité dans Bimmel, 2012, p. 4).

³³³ « Unter Strategie versteht man (...) die planvolle Vorgehensweise, mit der man ein Lernziel (in diesem Fall das Verständnis des Textes) erreicht » (Rösler & Würffel, 2014, p. 102).

³³⁴ Quand le but est de permettre la mise en œuvre adéquate de stratégies d'apprentissage, la démarche peut être rapprochée de ce que O'Malley et Chamot (1990) appellent « l'enseignement intégré » (« embedded instruction ») : « Dans le cadre de l'enseignement intégré, les apprenant·e·s se voient proposer des activités et du matériel structurés de manière à susciter l'utilisation des stratégies enseignées, mais ne sont pas informé·e·s des raisons pour lesquelles cette approche de l'apprentissage est pratiquée. » (« in embedded instruction, students are presented with activities and materials structured to elicit the use of the strategies being taught but are not informed of the reasons why this approach to learning is being practiced », 1990, p. 153).

³³⁵ « Die Unterscheidung zwischen der Ebene des bewussten Planens (i.e. der Lernstrategie) und der Ausführung strategischer Lernhandlungen ermöglicht es, für didaktische Zwecke eindeutig die jeweilige Ebene im Auge zu behalten. Das heißt: entweder geht es darum, dass gelernt wird, Lernstrategien zu generieren, oder darum, dass gelernt wird, strategische Lernhandlungen angemessen auszuführen, oder es geht um beide Ebenen gleichermaßen » (Bimmel, 2012, p. 4).

Le niveau qui intéresse cette thèse est celui de l'exécution d'actions d'apprentissage induit par des tâches pédagogiques. Dans le cas des tâches pédagogiques accompagnant une activité langagière de compréhension audiovisuelle, leur but est double :

- a) permettre l'utilisation de stratégies adaptées aux caractéristiques du support (« text-specific », cf. *supra*, Vandergrift & Goh, 2012, p. 108) et soutenir les apprenant·e·s face aux défis qu'il représente afin de leur permettre de réussir la tâche pédagogique avec « les moyens du bord (cf. 3.2.3.), et tout ceci en vue de
- b) réaliser la tâche cible.

Nous reviendrons sur la contribution des tâches pédagogiques à la réalisation des tâches cibles, c'est-à-dire au deuxième but, dans le contexte du principe de la planification à rebours (cf. *infra*, 3.3.2.). Par rapport au premier but, les tâches pédagogiques qui invitent à l'exécution de stratégies pertinentes nous semblent s'inscrire dans une perspective autonomisante : les apprenant·e·s peuvent agir seuls grâce au « matériel d'apprentissage » auquel la fonction structurante de l'enseignant·e a été transféré (cf. Eckerth, 2003b ; cf. 2.4.3.). Cette perspective est pertinente en présentiel, mais susceptible d'être cruciale en distanciel où elle témoigne de la présence enseignante (cf. 1.4.1.2.).

Le tableau 10 ci-dessous reprend les exemples d'agir stratégique ou d'« actions d'apprentissage stratégiques » proposés par Bimmel (« strategische Lernhandlungen », 2012, p. 5) que nous avons complétées par les exemples indiqués par Rösler et Würffel spécifiquement pour les activités langagières réceptives (2014, p. 102-103).

Tableau 10 – Actions d'apprentissage stratégiques (Bimmel 2012, p. 5; Rösler & Würffel 2014, p. 102-103)

Les objectifs métacognitifs (l'auto-régulation)		
<ul style="list-style-type: none"> • Planifier et mettre en place son propre apprentissage ; planifier son propre processus de lecture / d'écoute ou de visualisation (déterminer les étapes et les stratégies, activer les connaissances antérieures) • Observer et gérer son propre apprentissage (monitoring) ; • Réfléchir à son propre apprentissage et l'évaluer ; • ... 		
Les objectifs cognitifs		
Mémorisation	Traitement de la langue (stratégie d'apprentissage de la langue)	Utilisation de la langue
<ul style="list-style-type: none"> • former des groupes de mots (catégoriser) ; • visualiser ; • créer un réseau de mots • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • prendre des notes ; • surligner ; • analyser des mots et des expressions ; • comparer les langues entre elles ; • ... 	<p>Utilisation réceptive (lire, écouter/regarder)</p> <ul style="list-style-type: none"> • prédire le contenu d'un texte / formuler et vérifier des hypothèses ; • deviner des significations sur la base d'indices linguistiques ; • déduire des significations à partir du contexte / déduire des significations à partir d'éléments extralinguistiques • utiliser les informations fournies par les images pour émettre des hypothèses ou les vérifier • résumer ou systématiser les informations • visualiser des informations • ignorer les mots inconnus • relier de nouvelles informations à ses propres connaissances • ... <p>Utilisation productive (parler, écrire)</p> <ul style="list-style-type: none"> • tirer profit de tout ce que l'on sait faire, ce que l'on a à disposition (p.ex. demander de l'aide, mimique/geste, changer de sujet, paraphraser quelque chose, ...) ; • préparer des entretiens ou des produits écrits en prenant des notes ; • utiliser des expressions fixes et des formules toutes faites ; • utiliser ses connaissances en matière de types de textes ; • ...

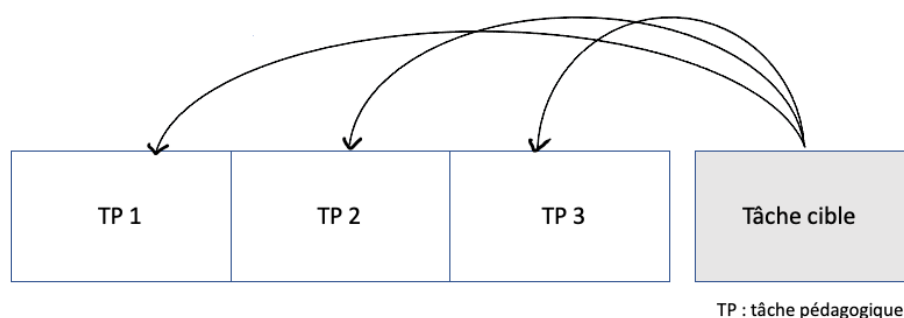
3.3.2 Cohérence du séquençage de plusieurs tâches : le principe de planification à rebours (« Rückwärtsplanung »)

Le principe de planification à rebours relève de la fonction « cadrante » de la tâche cible, donc de la tâche comme « unité centrale » de la conception d'un programme basé sur les tâches, évoquée précédemment (cf. chapitre 2.). Quand Legutke et Thomas (1991) introduisent et explicitent le principe, ils s'inspirent de publications à propos de la démarche par projets (1991, p. 166-170). La planification à rebours n'est pas spécifique aux langues, mais est liée à l'approche par compétence et l'approche – transdisciplinaire – par les tâches (Maier, 2014, p. 175). En substance, la

planification à rebours signifie que l'enseignement n'est plus « planifié et organisé dans le temps à partir du système de structuration disciplinaire (...) », mais qu'il doit être « planifié (à rebours) à partir de l'objectif d'apprentissage et prendre en compte les conditions d'apprentissage et les étapes de développement des compétences des élèves³³⁶ » (Maier, 2012, *ibid.*). Les parallèles avec l'alignement constructif de Biggs (1996, 1999, 2014) permettant la cohérence d'ensemble dans les FHL (cf. *supra*, 1.4.2.) sont évidents.

Dans l'enseignement-apprentissage de L2/LS basé sur les tâches, les objectifs d'apprentissage se traduisent par une tâche cible qui elle-même est conçue en fonction d'objectifs d'apprentissage visés. Quand les décisions relatives à la planification d'une séquence commencent par l'objectif d'apprentissage en termes de tâche cible, « nous en venons rapidement à réfléchir aux domaines dans lesquels nous devons prévoir du matériel / un soutien, ou fournir des contenus à nos apprenants / permettre le développement de compétences pour qu'ils puissent atteindre l'objectif d'apprentissage visé³³⁷ » (Ende et al., 2013, p. 71). Ce principe de la planification à rebours est illustré par Funk et al. (2014, p. 14) par une figure que nous reproduisons ci-dessous (figure 7).

Figure 7 – Principe de planification à rebours (Funk et al., 2014, p. 14)



Les contenus sont fournis, les compétences sont développées, à travers la réalisation de tâches pédagogiques (le terme « Übung » est ici utilisé également, dans la littérature germanophone, notamment dans le tableau de Funk et al., 2014, p. 14-16).

Les contenus à fournir aux apprenant·e·s peuvent provenir d'une VEL authentique. Si tel est le cas, les défis que représente son visionnage-écoute (et éventuellement sa lecture) pour les apprenant·e·s qui ne sont pas encore des utilisateur·rice·s indépendant·e·s de la langue cible peuvent être atténués par des tâches pédagogiques. Les sous-parties précédentes ont permis de

³³⁶ « Bisher wurde von der Fachsystematik ausgehend Unterricht zeitlich geplant und strukturiert. Kompetenzorientierung bedeutet dagegen, dass Unterricht vom Lernziel her geplant werden muss (rückwärts) und die Lernvoraussetzungen sowie die Kompetenzentwicklungsschritte der Schüler/innen in den Blick nehmen muss » (Maier, 2014, p. 175).

³³⁷ « Wenn wir von einem zu erreichenden Ziel rückwärts planen, kommen wir schnell zu der Überlegung, in welchen Bereichen wir für unsere Lernenden Materialien/Unterstützung oder Vermittlung von Inhalten/Kompetenzen vorsehen müssen, damit sie das anvisierte Lernziel erreichen können » (Ende et al., 2013, p. 71).

mettre en exergue différents types de soutien qui peuvent être intégrés dans les tâches pédagogiques constituant les étapes préalables à la réalisation d'une tâche cible. Nous résumerons ces types de soutien relevés dans la littérature dans la synthèse de notre partie théorique, ce qui constituera notre réponse à notre première question de recherche.

La question sous-jacente au principe de la planification à rebours (cf. *supra*, Ende et al., 2014, p. 71) est finalement également celle qui conduit à la mise en œuvre des moyens nécessaires afin de permettre l'appui sur des VEL authentiques pour fournir du contenu au sein d'une séquence axée vers la réalisation d'une tâche cible. La conception des tâches pédagogiques se fera alors à la fois en fonction de la tâche cible, des caractéristiques du document / de la VEL, et (d'une représentation) de l'interlangue des apprenant·e·s (cf. *supra*, 2.4.4.).

3.3.3 Tâches pédagogiques comprises comme étayage – soutenir ou tester lors d'activités réceptives

Certain·e·s chercheur·euse·s rapprochent ce genre de soutien proposé momentanément pour mettre les apprenant·e·s en mesure de réaliser des actions qui sont initialement hors de leur portée, au concept d'étayage (Funk, 2016d; Hallet, 2012, 2014; Rösch, 2011). Le concept remonte aux travaux du psychologue Jerome Bruner à propos de l'acquisition du langage du jeune enfant (Bruner, 2011; Wood et al., 1976). Appliqué à l'enseignement-apprentissage de L2/LS, Rösch (2011) définit l'étayage comme

« (u)n procédé possible pour développer les compétences langagières déjà acquises (...), qui met à la disposition des apprenant·e·s une sorte d'échafaudage pour maîtriser les domaines qui dépassent l'horizon actuel. Cet échafaudage est retiré lorsque le processus est terminé³³⁸ » (Rösch, 2011, p. 71).

L'échafaudage, ou « scaffold » est une métaphore que Long (2015, p. 252) utilise à propos de la clarification de l'*input* (cf. *supra*, 2.2.3.2.), signalant que cette aide est, elle aussi, enlevée quand elle n'est plus nécessaire et au fur et à mesure que les compétences des apprenant·e·s se développent. Narcy-Combes (2005a), quant à lui, envisage les micro-tâches (cf. *supra*, 2.4.1.) comme outil par lequel se met en place l'étayage (2005a, p. 36). Funk (2016d) met en valeur la troisième étape dans la typologie de tâches séquencées en quatre étapes de Neuner et al. (1985 ; cf. *supra*, 2.4.4.), par laquelle « les bases du principe d'étayage ont été posées » (2016d, p. 65) . En effet, la troisième étape chez Neuner et al. (1985) permet aux apprenant·e·s de mettre en œuvre des activités semi-reproductives appuyées sur du matériel langagier fourni, avant de s'exprimer librement lors de la quatrième étape / tâche.

³³⁸ « Ein mögliches Verfahren zur Entfaltung der bereits erreichten Sprachkompetenz ist das Scaffolding, das den Lernenden eine Art Baugerüst zur Verfügung stellt, um Bereiche, die den aktuellen Horizont übersteigen, zu bewältigen. Dieses Gerüst wird wieder entfernt, wenn der Prozess abgeschlossen ist » (Rösch, 2011, p. 72).

L'étayage joue un rôle central dans le modèle de la tâche complexe de Hallet (« komplexe Kompetenzaufgabe », 2012, 2014). Ce type de tâche amène les apprenant·e·s à une participation aux « discours » socioculturels actuels, donc à une participation, non seulement en L1 mais également en L2. Le concept de Hallet d'une « participation socioculturelle » peut par ailleurs être rapprochée aux concepts de littératie (cf. 1.2.5.). Pour Hallet, la capacité de mettre en œuvre cette participation – qu'il appelle aussi « l'habileté discursive en L2 » (« fremdsprachige Diskursfähigkeit », 2012, p. 9) – constitue une compétence complexe et représente selon lui l'objectif général de l'enseignement-apprentissage de L2/LS en contexte institutionnel (2012, p. 9). Une tâche complexe, selon sa conception, « initie des interactions complexes et des processus de négociation dans la salle de classe, sur le modèle des défis sociétaux actuels ; dans le cas idéal, ces interactions participent directement à des discours culturels réels et à des processus sociétaux³³⁹ » (Hallet, 2012, p. 10).

En fournissant des contributions (pertinentes) aux « discours », les apprenant·e·s participent « à la production de la réalité sociale, à la négociation de questions importantes de la vie et de la société, à des actes de compréhension et d'interprétation du monde³⁴⁰ » (Hallet, 2009, p. 70).

Hallet entend par « discours »

« (...) des ensembles de discours et de contre-discours ou un savoir culturel (qui peut en principe être transformé en textes). Ces discours s'organisent en fonction des sphères sociales (créées par la division du travail, par exemple) ainsi que des questions et des thèmes spécifiques. De plus, les différents textes et voix appartiennent chacun à des genres et des modes différents, du récit verbal à la photo documentaire en passant par le talk-show (qui est multi-voix et - si des photos et des films sont inclus - multimédia et multimodal). Les discours sont aussi principalement conçus comme des processus de négociation ; la connaissance, la signification et le sens sont donc le résultat de négociations dialogiques ou polylogiques ; ils émergent au cours d'un discours. (...) Enfin, les discours sont ouverts, c'est-à-dire qu'ils peuvent être poursuivis à tout moment et dans n'importe quelle direction³⁴¹ » (Hallet, 2012, p. 9-10)

³³⁹ « Kompetenzaufgaben initiieren (...) nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforderungssituationen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer; im Idealfall partizipieren sie aber auch unmittelbar an realen kulturellen Diskursen und an gesellschaftlichen Prozessen » (Hallet 2012, p. 10).

³⁴⁰ « Bei (sinnvollen) sprachlichen Äußerungen handelt es sich also um nichts weniger als um eine soziale und kulturelle Praxis, mittels derer jeder einzelne Kommunikationsakt an der Herstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit, an der Verhandlung wichtiger lebensweltlicher und gesellschaftlicher Fragen, an Akten des Weltverstehens und der Weltdeutung teilhat » (Hallet, 2009, p. 70).

³⁴¹ « Unter 'Diskurs' werden hier (in der Tradition des Foucault'schen Diskursbegriffs) Ensembles von Rede und Gegenrede oder ein (prinzipiell in Texte überführbares) kulturelles Wissen verstanden. Solche Diskurse organisieren sich entlang gesellschaftlicher (z.B. durch Arbeitsteilung entstandener) Sphären sowie einzelner Fragestellungen und Themen. Darüber hinaus gehören die einzelnen Texte und Stimmen jeweils verschiedenen Genres und Modi zu, von der sprachlichen Erzählung über das dokumentarische Foto bis hin zur (in sie vielstimmigen und - wenn Fotos und Filme eingespielt werden - multimedialen und multimodalen) Talkshow. Auch sind Diskurse prinzipiell als Aushandlungsprozesse angelegt ; Wissen, Sinn und Bedeutung sind also das Ergebnis dialogischer oder polylogischer Verhandlungen; sie emergieren im Verlauf eines Diskurses. Andererseits befinden sich alle Stimmen eines Diskurses in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, sodass immer auch Hegemonialisierungs- und Marginalisierungsprozesse stattfinden. Schließlich sind Diskurse ergebnisoffen, das heißt jederzeit und in beliebige Richtungen fortführbar » (Hallet, 2012, p. 9-10).

Dans la mesure où le discours, compris ainsi, est organisé entre autres par « des questions et des thèmes spécifiques », Hallet est amené à prendre en considération particulièrement les contenus (sous l'angle d'un lien à la réalité et à l'actualité, « Lebensweltbezug und Topikalität », 2012., p. 12), en enseignement-apprentissage de L2/LS. En incluant différents modes ainsi que différents média – dans la lignée des discours multimodaux de Kress et van Leeuwen (2001) –, les processus en jeu pour négocier et construire le sens sont complexes. C'est dans ce contexte que l'étayage prend toute sa place chez Hallet. Parmi les propositions concrètes d'étayage qu'il fait valoir, celles qui intéressent lors d'un travail avec des VEL authentiques, orienté vers la réalisation d'une tâche cible, sont les suivantes :

- « la présentation de l'*input* qui peut être en partie redondant (matériel pour soutenir la compréhension) »,
- « la pré-structuration des étapes de travail »,
- « des instructions spécifiques sur la façon de travailler et sur l'utilisation des aides »,
- « la mise à disposition de moyens langagiers »,
- « l'indication de connaissances importantes sur le monde et d'autres connaissances dont dépend la réalisation de la tâche³⁴² » (2012, p. 17).

Des parallèles peuvent être établis entre cette sélection de mesures d'étayage selon Hallet et les types de soutien que peuvent fournir les tâches pédagogiques lors d'activités langagières réceptives, tels qu'ils ressortent de la littérature abordée préalablement dans cette partie théorique. Le concept d'étayage pourrait s'avérer particulièrement fructueux pour l'approche par les tâches. Pour confirmer ou infirmer cette intuition, une discussion du concept plus approfondie que celle que nous pouvons mener dans le cadre de notre thèse serait nécessaire.

En résumé, chez Hallet, l'étayage consiste en un soutien quant aux étapes jusqu'à la finalisation de la tâche complexe. Appliqué à l'activité réceptive et aux compétences qu'elle met en jeu, l'étayage visera toujours le soutien des processus de compréhension, et non pas son évaluation. La distinction entre soutien et évaluation des compétences fait régulièrement l'objet de la littérature en DDLC.

Selon Vandergrift et Goh (2012), les compétences en jeu lors de l'activité langagière réceptive spécifiquement par l'ouïe, sont plus fréquemment testées qu'« enseignées » (c'est-à-dire développées) en enseignement-apprentissage de L2/LS (2012, p. 12). Selon ces auteur·e·s, les activités d'apprentissage proposées visent souvent la vérification d'une compréhension et non pas

³⁴² « Scaffolding-Angebote »

- « teil-redundante (...) Inputmaterialien (z.B. Bilder, die das Textverstehen erleichtern) »
- « Vorstrukturierung der Arbeitsschritte »
- « gezielte Hinweise zur Bearbeitung und zur Nutzung von Hilfsmitteln »
- « die Bereitstellung sprachlicher Mittel »
- « Verweis auf wichtiges Welt- und Vorwissen » (Hallet, 2012, p. 17).

le soutien de la construction du sens. Graham (2011) souligne que « dans de nombreuses classes de langues, l'écoute prend la forme d'une activité à « fournir » plutôt qu'une compétence à développer en tant que telle³⁴³ » (2011, p. 114). Dans le même ordre d'idées, Vandergrift et Goh mettent en évidence la problématique d'une concentration sur le « produit de l'écoute » (« the product of listening », 2012, p. 270). Le fait de se concentrer sur « la réponse (correcte ou incorrecte) » transforme chaque activité de compréhension de l'oral en un test des compétences des apprenant·e·s ; or, l'enjeu est d'en faire « un moyen de comprendre la nature sociale et cognitive du développement et de l'utilisation de ces compétences d'écoute³⁴⁴ » (2012, p. 270). La différenciation entre des tâches pédagogiques au service du développement des compétences et des tâches susceptibles de permettre un diagnostic quant aux compétences acquises, nous semble relever – du moins en partie – de la question de leur utilisation concrète, et de celle de la focalisation. Lors d'une focalisation sur le processus de la construction du sens, on s'intéressera davantage à la manière dont les participant·e·s sont arrivé·e·s à telle ou telle solution, et à sa justification, qu'à la « justesse » de leur réponse ou solution. L'intérêt pour la justesse ou l'exactitude des « réponses » traduit une focalisation sur le « produit de l'écoute » (cf. *supra*, Vandergrift & Goh, 2012, p. 270) et relève davantage de l'évaluation.

Or, quand l'enseignement-apprentissage est focalisé dans son ensemble sur le développement de compétences, son focus portera alors de manière générale sur les processus. Dans ce cas, selon Caspari et al. (2010), « les tâches d'apprentissage (peuvent) assumer non seulement des fonctions favorisant le développement des compétences, mais aussi des fonctions évaluatives (...) » ; par conséquent, « dans la pratique, une séparation claire entre les tâches d'apprentissage et les tâches de test (n'est) de toute façon pas toujours possible³⁴⁵ » (Caspari et al., 2010, p. 87).

Dans la littérature didactique, les propositions quant à la compréhension de l'oral et sa facilitation ne concernent souvent pas la question des types de tâches (pédagogiques) permettant un travail individuel, en petit groupe ou encore en distanciel, mais surtout « l'accompagnement » de l'écoute en classe, que fournit l'enseignant·e en interaction avec le groupe-classe. Plusieurs auteur·e·s évoquent ce sujet : les « démarches destinées à guider la compréhension » de Beacco (2007, p. 32), les « voies d'accès au sens » de Cicurel (1985, p. 26-32), ou encore les propositions de Macaire pour l'allemand langue étrangère (1990, p. 134-136). Lorsque les propositions portent sur le mode de

³⁴³ « (I)n many language classrooms, listening takes the form of an activity to be 'delivered' rather than a skill to develop in its own right » (2011, p. 114).

³⁴⁴ « (...) (W)ith a focus on the product of listening, every activity becomes a test of learner listening ability, rather than a means for understanding the social and cognitive nature of developing and using these listening skills. Although a focus on the product of listening allows teachers to verify comprehension, the answer (correct or incorrect) neither helps learners gain insight into the comprehension process nor helps them learn how to listen better » (Vandergrift & Goh, 2012, p. 270).

³⁴⁵ « Lernaufgaben (können) in einem kompetenzorientierten Unterricht neben kompetenzfördernden auch evaluative Funktionen (...) übernehmen (...). (...) (E)ine klare Trennung zwischen Lern- und Testaufgaben (ist) in der Praxis sowieso nicht immer möglich » (Caspari et al., 2010, p. 87).

travail individuel à deux ou en petit groupe, elles sont présentées par des termes tels que « exercices d'entraînement en compréhension orale ou écrite », comme chez Cuq (2003, p. 95) ou encore « exercices vidéo » comme chez Graham (« video exercises », 1995, p. 1). Cuq par exemple indique des « questionnaires », des « grilles », des questions à choix multiples ou vrai/faux, des « classements », des textes à trous, des transcriptions « à coquilles » dans lesquels les apprenant·e·s doivent corriger les erreurs insérées, des exercices de reconstitution et d'appariement, le compte rendu, l'explication de texte et le commentaire de texte, ou encore la traduction (2003, p. 95).

Ces propositions, qu'elles s'appuient sur la structuration par l'enseignant·e en interaction avec le groupe classe ou sur les types d'exercices indiqués plus haut, focalisent sur le document et sur l'activité langagière réceptive en tant que telle. Ces démarches ne sont pas présentées comme étant motivées par une tâche cible à laquelle les activités réceptives et les « exercices » proposés doivent être utiles.

Mangenot (2017), au contraire, indique la possibilité que les « documents-support » dans les MOOCs en langues soient accompagnés « de sous-tâches d'aide à la compréhension sous la forme de questionnaires voire d'exercices autocorrectifs », mais que ceci est fait dans la perspective de la tâche cible à réaliser et « dans le seul but d'aider les apprenants à sélectionner les informations nécessaires à la réalisation de la tâche » (2017, p. 52). L'orientation vers la tâche cible a pour conséquence que « (l)a compréhension des documents n'est plus une fin en soi » (2017, *ibid.*).

Dans la littérature, nous trouvons un autre type d'aide (en distanciel, lui aussi) que sont les « fiches méthodologiques ». Nissen (2011a, § 43) les mentionne en tant qu'aide pour faciliter la réalisation de la tâche cible, mais non spécifiquement rattachée aux activités réceptives. C'est au sein de la pratique en classe inversée en langues, telle qu'elle se manifeste dans les descriptions de séquences analysées par Verch et Nissen (2020), que des fiches dites « méthodologiques » ont été utilisées en tant qu'aide à la compréhension notamment de VEL authentiques (cf. *infra*, chap. 4).

**Synthèse partie théorique et réponse à la première question
de recherche (QR1)**

Il y a plus d'un quart de siècle, Little (1997) a établi que « les textes authentiques s'inscrivent dans le monde réel de la communication dans la langue cible³⁴⁶ » (Little, 1997, p. 231). Aujourd'hui, l'authenticité s'est étendue à de multiples et différentes facettes en enseignement-apprentissage de L2/LS de sorte que celle propre à un document support ne peut être considérée de manière isolée. Les participant·e·s – en premier lieu l'enseignant·e – doivent aussi se préoccuper de l'authenticité liée aux sujets (l'authenticité des interactions et de la négociation des significations) et de celle liée aux situations (l'authenticité des tâches et des lieux d'apprentissage ; cf. *supra*, 1.3.2.). L'authenticité des tâches, plus précisément celle des tâches cibles, est au cœur de l'approche par les tâches (cf. *supra*, 1.3.2.2. et 2.1.). Cette approche marque un tournant dans le rapport aux documents, puisque ses défenseur·e·s se détournent explicitement des démarches dites « centrées sur le texte » dans lesquelles l'action didactique se focalise sur l'exploitation la plus complète possible de ce dernier (cf. *supra*, 2.4.2.). Certaines positions, dans les travaux sur l'approche par les tâches, considèrent comme antithétique l'affirmation d'une centralité des tâches et celle d'un intérêt porté aux documents (cf. *supra*, 2.3.3.) Un fort accent est mis sur l'importance de l'authenticité de la tâche qui en devient une « martingale didactique » (Guichon, 2012, p. 123). Or, les documents font partie des fournisseurs de l'*input*, sans lequel il ne peut y avoir d'apprentissage de L2/LS ; ils sont aussi pourvoyeurs de contenus à partir desquels de nouveaux contenus sont créés par les participant·e·s à l'enseignement-apprentissage de L2/LS (cf. *supra*, 2.3.3.). Cependant, pour le TBLT en particulier, les documents authentiques sont considérés comme inutilisables si le niveau de compétence des apprenant·e·s se situe en deçà de celui d'un·e utilisateur·rice indépendant·e (cf. Long 2015, p. 258 ; cf. *supra*, 2.2.3) et les supports fabriqués sont considérés de ce fait comme préférables et idéaux (Long, 2015, p. 298 ; cf. *supra*, 2.2.3.2).

Qu'en est-il des VEL en tant que supports d'enseignement-apprentissage ? Ce média fortement marqué par les transformations qu'a amenées le numérique, reflète les influences mutuelles d'une verticalité caractéristique de l'époque pré-numérique, et des rapports horizontaux propres à la culture collaborative. La VEL représente un média numérique de grande actualité ; elle constitue de plus un média privilégié pour accéder à l'actualité et aux connaissances et aux problématiques du monde qui nous entoure. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de L2/LS, le rôle très particulier que joue la VEL en classe inversée (cf. *supra*, 1.4.3.2.1.) met en exergue des enjeux plus largement méthodologiques, liés entre autres à la question de l'authenticité. L'usage, fréquent dans les classes inversées de langues, de vidéos explicatives au service d'une instruction directe, traduit une préférence pour la dimension analytique de l'enseignement et de la conception (cf. *supra*, 1.4.3.2.2.). L'usage fréquent de ce type de VEL suggère de procéder à un réexamen du rapport entre l'approche par les tâches et la question de l'authenticité des supports intégrés dans une

³⁴⁶ « (A)uthentic texts properly belong in the real world of target language communication » (Little, 1997, p. 231).

séquence visant la réalisation d'une tâche cible. Ainsi, la préférence pour la dimension analytique qui se manifeste à l'occasion de l'utilisation des VEL en classe inversée a fait émerger le besoin de s'intéresser à des démarches permettant d'intégrer la dimension holistique de la stratégie d'enseignement et de conception, grâce à une VEL authentique utilisée comme support au sein d'une séquence visant la réalisation d'une tâche cible. C'est à partir de là que nous nous sommes posé la question formulée dès l'introduction, qui a guidée de manière sous-jacente notre recherche, à savoir :

Quels moyens permettent de s'appuyer sur une VEL en tant que « matériel au service des contenus » pour une tâche ?

C'est Thomas et Legutke qui ont donné les termes à la problématique, avec l'expression du « matériel au service des contenus » (Thomas & Legutke, 1991, p. 15 ; cf. *supra*, 2.3.4.). Aux côtés des focus sur le concept de tâche et sur l'authenticité des VEL, inhérents à ce questionnement général, s'ajoute un troisième focus, relatif à un fonctionnement hybride, combinant des phases en présentiel et des phases en distanciel. L'intérêt porte plus précisément sur le distanciel, lorsque la VEL contribue à une activité réceptive. En effet, ce mode permet de tout particulièrement tirer parti des nouvelles possibilités offertes par le numérique pour l'enseignement-apprentissage de L2/LS, et cela d'au moins deux manières : le numérique et le distanciel donnent aux apprenant·e·s le choix de la gestion du temps et des modalités du visionnage-écoute – avec ou sans sous-titres. Cette plus grande maîtrise de leur activité a pour effet de réduire le potentiel anxiogène de la situation (cf. *supra*, 3.2.2.4). Numérique et distanciel offrent aussi des occasions d'une exposition renforcée à l'oralité (cf. *supra*, 1.2.2.3. ; Würffel, 2018, p. 14 ; 1.4.1.1.).

Les recherches sur les formations hybrides et à distance ont conduit au concept de « présence enseignante » à distance (Garrison & Vaughan, 2008; Shea & Bidjerano, 2010 ; cf. *supra*, 1.4.1.2.). Müller-Hartmann et Schocker- von Ditfurth (2008) l'ont spécifiquement transposé à l'enseignement-apprentissage de L2/LS et à l'approche par les tâches appuyée sur le numérique. Pour ces chercheur·euse·s, la « présence enseignante » à distance se manifeste alors par « la conception, la facilitation et la direction des tâches » (2008, p. 34 ; cf. *supra*, 1.4.1.2.). La conception des tâches, dont on attend qu'elle porte ainsi la présence enseignante à distance, concerne selon nous non seulement les tâches cibles mais également et tout particulièrement les tâches pédagogiques – ces dernières pouvant jouer un rôle central notamment dans la « facilitation » de la réalisation de la tâche cible.

Nous rappelons les caractéristiques des tâches pédagogiques qui se sont dégagées du cadre théorique : elles

- (a) « visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) (cf. *supra*, 2.1.2.),

- (b) contribuent au développement des compétences en s'appuyant sur un ensemble théorique constitué à la fois de théories de l'apprentissage et des théories en acquisition des langues (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) (cf. *supra*, 2.1.2.),
- (c) relèvent plutôt de l'authenticité interactionnelle que de l'authenticité situationnelle : leur authenticité concerne les processus d'usage de la langue ; les tâches pédagogiques invitent par exemple à « poser des questions et (à) y répondre, ou (à) gérer les incompréhensions » (Ellis, 2003, p. 10) ; « les participants devront négocier pour parvenir à une compréhension commune en posant des questions et en clarifiant le sens » (Ellis, 2003, p. 6) (cf. *supra*, 1.3.2.2.1.),
- (d) sont au service de la réalisation de la tâche cible et conçues à partir d'elle (cf. *supra*, 2.1.2. ; 2.4. ; 3.3.2.).

À la croisée de nos trois focalisations, à savoir celle sur l'authenticité des supports – notamment des VEL –, celles sur les tâches et sur le distanciel, se pose alors la question, comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique, de savoir quel type de tâches pédagogiques et quels principes de conception faut-il retenir pour un soutien de l'activité réceptive intégrée dans une tâche cible (cf. *supra*, 2.4. ; 3.3.). La nécessité de s'intéresser aux tâches pédagogiques est renforcée d'une part parce qu'elles ont un statut secondaire dans la littérature. Mais aussi parce qu'une partie des propositions relatives au soutien de la compréhension est marquée dans la littérature par une centration sur le texte ce qui conduit à négliger l'apport des tâches pédagogiques à la réalisation de la tâche cible. Ainsi, ces propositions consistent essentiellement à des suggestions relatives à l'accompagnement par l'enseignant·e de l'écoute ou du visionnage lors d'interactions didactiques en présentiel, quand elles ne se focalisent pas sur un effet d'« entraînement » à l'activité, qui passe par la réalisation d'exercices (p. ex. Cuq, 2003, p. 95) centrés souvent sur le « produit de l'écoute » (cf. *supra*, 3.3.3). Avec Demaizière et Grosbois (2014) nous considérons que, pour « la réalité des documents de départ » « (t)out se joue dans la médiation pédagogique qui est proposée » (Demaizière & Grosbois, 2014, § 19).

En conclusion de la partie théorique et sur la base de la littérature s'intéressant au TBLT et aux stratégies d'apprentissage (en compréhension de l'oral) dans la perspective de leur enseignement, nous pouvons répondre à notre première question de recherche :

(QR1) Quels sont les moyens à disposition des enseignant·e·s pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques au sein de tâches pédagogiques ? Quels types de médiation pédagogique se dégagent-ils de la littérature ?

Différents moyens se dégagent, par lesquels les tâches pédagogiques sont susceptibles

- d'aider les apprenant·e·s à accéder au sens des supports qui apportent du contenu en vue d'une tâche cible, lors d'activités réceptives impliquant des VEL ;

- de permettre de combiner des VEL authentiques à une tâche cible, d'adapter les exigences de l'activité réceptive au niveau des compétences des apprenant·e·s du public donné, et de faciliter la réalisation de la tâche cible (cf. *supra*, 2.4.4. ; 3.3.2.).

Ces moyens s'attachent précisément à

- (1) l'application des principes de la clarification de l'*input*, issue des travaux en TBLT (cf. *supra*, 2.2.2.), en proposant de l'*input* complémentaire susceptible d'être davantage accessible aux apprenant·e·s. Ils·elles le relieront à l'*input* authentique au cours de l'activité induite par les tâches pédagogiques. Le procédé utilisé peut être celui du « texte parallèle » (« Paralleltext ») issu des travaux sur le séquençage de tâches allant des activités réceptives aux activités productives/interactives (cf. *supra*, 2.4.4.). Cet *input* supplémentaire peut en même temps être proposé pour faciliter une activité productive et/ou interactive, reliée à l'activité réceptive (dans une perspective intégrée des activités langagières, cf. *supra*, 2.4.4.) ;
- (2) l'appui sur des stratégies d'apprentissage soutenant la compréhension d'une VEL spécifique, par l'intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes des tâches pédagogiques (cf. *supra*, 3.3.1. ; tableau 10).

Par rapport à la théorie des schémas, et dans un but plus précisément du soutien de la compréhension audiovisuelle (cf. *supra*, 3.3.2.), les tâches pédagogiques peuvent en outre permettre :

- (3) une prise de conscience quant aux schémas que mobilisent certaines images (mais aussi des éléments lexicaux) et qui risquent d'induire les apprenant·e·s en erreur (cf. Maury & Terrier, 2015 ; cf. *supra*, 3.2.1.2.1.).

Finalement, les tâches pédagogiques peuvent contribuer à ce que les apprenant·e·s authentifient une VEL (cf. *supra*, 1.3.2.3.1.) intégrée dans une séquence de tâches. Elles peuvent notamment fournir :

- (4) des informations supplémentaires pour expliciter des informations implicites, sous-entendues et/ou socioculturellement marquées, susceptibles d'être inaccessibles de ce fait aux apprenant·e·s, mais essentielles pour le sens global de la VEL (et pertinentes en vue de la réalisation de la tâche).

Ces moyens, au service de l'activité langagière réceptive et de l'accès au contenu de VEL (ou d'autres documents) authentiques prennent un sens spécifique dans le cadre de nos propositions relatives aux VEL (ou d'autres documents) et aux activités langagières. Nous adhérons à la vision selon laquelle une VEL (ou tout autre document) du degré plein ou moyen d'authenticité ne constitue pas par essence un support d'informations – ce qui correspondrait à la vision de la communication « computationnelle » (cf. *supra*, 1.2.5.3) – mais qu'elle constitue en revanche un media de communication indirecte et que son sens sera (re)construit voir coconstruit par la personne qui la visionnera-écouterà. Pour nous, elle ne relève donc pas seulement d'un décodage,

mais l'accès à son sens se fait par des processus d'interaction et de négociation du sens, internes ou externalisés lors d'interactions avec d'autres (cf. *supra*, 1.2.5.3 et 2.4.2.). Pour ce qui est de notre position par rapport aux activités langagières, particulièrement dans une approche par tâches, leur mise en œuvre ne constitue pas un but en soi. Ainsi, bien que la VEL implique clairement une activité de compréhension audiovisuelle, cette activité (habileté) langagière fera sens si elle est intégrée à, c'est-à-dire si elle va de pair avec d'autres (cf. *supra*, 2.3.2.). Il s'agit aussi de permettre aux apprenant·e·s d'enrichir la réalisation de la tâche cible avec l'apport de leurs propres contributions aux contenus abordés en enseignement-apprentissage de L2/LS (cf. *supra*, 2.3.3.).

Ces moyens sont susceptibles d'être déployés notamment dans la démarche de planification à rebours (cf. *supra*, 3.3.2.) dans laquelle les tâches pédagogiques sont conçues en fonction des exigences de la tâche cible. Sur la base de ses exigences sont fournis le matériel permettant un soutien et des contenus nécessaires, afin de permettre le développement de compétences nécessaire pour atteindre l'objectif d'apprentissage par la réalisation de la tâche cible.

Dans une perspective didactique et de conception, ces quatre moyens, issus de la littérature en DDLC, d'un côté facilitent l'accès au contenu d'une VEL, et de l'autre visent à optimiser l'adéquation entre les caractéristiques de la VEL, les exigences de la tâche cible et le niveau de compétence des apprenant·e·s d'un public donné.

Deuxième partie : Protocole d'observation mis en place

4 Seconde question de recherche (QR2) et protocole de recherche

Les considérations faites dans la partie théorique nous ont permis de répondre à notre première question de recherche : nous avons déterminé quatre moyens par lesquels les enseignant·e·s de langues peuvent soutenir des apprenant·e·s lors d'activités réceptives avec des VEL authentiques, au sein de tâches pédagogiques. Nous nous sommes ensuite tout naturellement intéressés au point de vue exprimé par les apprenant·e·s eux·elles-mêmes à leur propos. En effet, les tâches pédagogiques, dont la conception met concrètement en œuvre ces moyens pour soutenir l'accès au sens des apprenant·e·s, offrent – dans une perspective didactique et de conception – des apports en termes d'aide à la compréhension. Cette aide est susceptible d'être centrale en mode hybride, lorsque les apprenant·e·s visionnent une VEL, et réalisent les tâches pédagogiques les accompagnant, seul·e·s et en distanciel, dans le but de la réalisation ultérieure d'une tâche cible en présentiel. Mais comment les apprenant·e·s perçoivent-ils·elles la mise en œuvre du soutien de la compréhension ? Les perçoivent-ils·elles ? Dans la mesure où les apports de ce type de tâches pédagogiques sont censés leur être bénéfiques, il nous a semblé primordial de prendre en compte leur point de vue. Puisque ce type de tâches pédagogiques est censé les amener à mieux s'emparer des contenus de VEL authentiques, afin de réaliser une tâche cible, leur perception quant à l'étayage proposé nous semble en effet cruciale. Car le plus ou moins grand bénéfice que les apprenant·e·s parviendront à tirer des moyens mis en œuvre pour soutenir leur compréhension est susceptible de dépendre du degré auquel ils les percevront lorsqu'ils réaliseront les tâches pédagogiques. S'ils ne les perçoivent pas, les chances qu'ils s'en emparent seront moindres.

Afin d'élucider la perception qu'ont les apprenant·e·s de ce type de tâches pédagogiques, nous avons considéré qu'une focalisation sur ce seul type, et sur sa réalisation, risquait de conduire à des prises de positions moins détaillées et moins nuancées de la part des apprenant·e·s que si nous le mettions en perspective. Nous avons conclu à l'intégration de la possibilité d'une comparaison à d'autres types de tâches ou d'activités pédagogiques, que nous avons déterminés être usuels lors de visionnages de VEL authentiques en classe inversée.

Notre seconde question de recherche est donc :

(QR2) Les moyens issus de la littérature sont-ils perçus par les apprenant·e·s comme soutenant la compréhension de VEL en distanciel ? Cela plus particulièrement lors d'activités réceptives avec des VEL authentiques, et en vue de la réalisation d'une tâche cible en interaction en présentiel ?

Quels sont les apports et les limites perçus par les apprenant·e·s de tâches ou d'activités pédagogiques basées sur les moyens identifiés par rapport à d'autres types de tâches ou d'activités pédagogiques (répandues dans la classe inversée) ?

Afin d'apporter des réponses à la deuxième question de recherche, nous avons déterminé les principes de conception permettant d'intégrer les quatre moyens pour soutenir l'accès au contenu d'une VEL authentique au sein de tâches pédagogiques. Les apports potentiels du type de tâches pédagogiques conçu selon les principes déterminés, correspondent essentiellement en la mise en œuvre des quatre moyens indiqués. Nous avons déterminé également une limite potentielle de ce type de tâches pédagogiques, sur la base de considérations didactiques et liés aux aspects soulevés dans la partie théorique.

Nous avons ensuite décrit les caractéristiques de deux autres types de médiation d'activités réceptives avec des VEL authentiques, usuels dans le contexte de la classe inversée en langues. En appui sur la littérature en DDLC ont été déterminés leurs apports potentiels ainsi que leurs potentielles limites.

Afin de répondre à la seconde question de recherche et de recueillir des données quant aux perceptions des apprenant·e·s concernant les trois types d'activités et de tâches pédagogiques, un dispositif d'observation a été mis en place dans le contexte universitaire en France. Nous avons favorisé l'observation du plus grand nombre possible d'apprenant·e·s vis à vis d'une concentration sur un nombre limité de cas, dans le but de parvenir à des conclusions plus générales quant aux perceptions des apprenant·e·s.

Le contexte et le protocole de recueil de données seront abordés dans la sous-partie 4.2. Le protocole de recueil de données inclut la conception des tâches cibles en fonction d'objectifs d'apprentissage pertinents pour les apprenant·e·s-participant·e·s. Les VEL incluses dans le protocole de recueil de données ont été choisies par rapport aux tâches cibles envisagées et par rapport à ce public cible. Les trois types de tâches et d'activités pédagogiques ont alors été créés. Un environnement numérique de travail a été choisi afin de permettre l'organisation hybride, c'est à dire alternant des phases en distanciel et en présentiel.

4.1 Identification des types de tâches et d'activités pédagogiques, leurs apports et limites potentiels

4.1.1 Un type de tâches pédagogiques en appui sur les moyens issus de la littérature pour soutenir l'accès au contenu de VEL authentiques : le type C

Les quatre moyens issus de la littérature, à disposition des enseignant·e·s pour soutenir l'accès au sens au sein de tâches pédagogiques, et qui constituent une réponse à la première question de recherche sont rappelés dans le tableau 11. Tous ensemble sont mis en œuvre au sein du type de tâches pédagogiques que nous désignerons par « type C » dans la suite de notre thèse.

Tableau 11 – Les 4 moyens pour soutenir l'accès au contenu d'une VEL authentique par les apprenant·e·s, issus de la littérature

Les 4 moyens pour soutenir l'accès au contenu d'une VEL authentique par les apprenant·e·s
1) Clarification de l'input : proposition d' <i>input</i> complémentaire (pour mieux comprendre ou arriver à s'exprimer par la suite) ;
2) Intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes de tâches pédagogiques ;
3) Incitation à la prise de conscience quant aux schémas que mobilisent certaines images ou éléments lexicaux et qui peuvent induire en erreur ;
4) Proposition d'informations supplémentaires pour expliciter l'implicite et/ou des aspects socioculturellement marqués (favoriser l'authentification).

4.1.1.1 Les principes de conception du type C

Le type C des tâches pédagogiques propose une démarche spécifique par rapport au contenu d'une ressource, dans notre cas d'une VEL, en plusieurs étapes. Il est constitué d'une succession d'items. Le terme item est compris ici au sens général d'« élément minimal d'un ensemble organisé » (Le Robert, 2023) et non pas au sens plus spécifique d'« élément d'un instrument d'évaluation ou de mesure » (Legendre, 2006, p. 810). Les items qui composent le type C et leur succession résultent d'une activité de préparation par l'enseignant·e-concepteur·rice, répondant à une triple focalisation : sur les caractéristiques de la ressource, sur ce que son contenu (langagier et visuel) peut apporter à la réalisation de la tâche cible et sur le niveau de compétence (une représentation du niveau de compétence) du groupe d'apprenant·e·s concerné·e·s.

Les processus qui mènent à la création des items de ce type de tâches pédagogiques passent par une série de questionnements, basés sur les quatre moyens rappelés dans le tableau 11.

Les questionnements qui guident cette activité préparative sont donc :

- 1) Quels éléments (lexicaux, morphosyntaxiques, éléments marqués par l'oralité, ...) de l'input sont susceptibles d'empêcher
 - a) l'accès des apprenant·e·s au sens global de la VEL ?
 - b) l'accès des apprenant·e·s aux aspects du contenu de la VEL susceptibles d'être utiles à la réalisation de la tâche cible ?
- 2) Quelles stratégies d'apprentissages est-il pertinent d'intégrer dans les consignes afin de soutenir l'accès à certaines parties du contenu ?
- 3) Quels sont les difficultés susceptibles de survenir quant aux schémas que des éléments dans la VEL sont susceptibles de mobiliser chez les apprenant·e·s mais qui peuvent les induire en erreur par rapport au contenu global de la VEL ?
- 4) Quels sont les informations implicites et/ou socioculturellement marquées, susceptibles d'être pertinent·e·s lors de la réalisation de la tâche cible mais non détectables par les apprenant·e·s (l'implicite empêche l'authentification de la VEL par les apprenant·e·s) ?

Afin de répondre à ces questions, l'enseignant·e-concepteur·trice s'appuie

- sur le texte de la VEL, c'est-à-dire sa transcription, et ses contenus en termes d'image – la relation entre les deux peut être représentée par une « transcription multimodale » ;
- sur une analyse des éléments du contenu susceptibles de servir à la réalisation de la tâche³⁴⁷.

Lors de la phase suivante, celle de la conception des items, l'enseignant·e-concepteur·rice prend en compte le texte et les images de la VEL mais aussi les éléments susceptibles de servir à la réalisation de la tâche cible, pour concevoir les items qui constitueront ce type de tâches pédagogiques en intégrant

- la clarification de l'*input* de la VEL (choisie en fonction du questionnement 1) ;
- si nécessaire, des éléments supplémentaires afin de permettre une prise de conscience par les apprenant·e·s quant aux schémas que mobilisent certains termes ou certaines images, mais qui induisent éventuellement en erreur (choisis en fonction du questionnement 3) ;
- si nécessaire, une explicitation des informations implicites (choisie en fonction du questionnement 4).

Les choix relatifs aux stratégies d'apprentissage (questionnement 2) se font en parallèle aux décisions prises par rapport aux autres questionnements que nous venons de lister. Le détail des « actions d'apprentissage stratégiques » indiquées dans la littérature a été réuni dans le tableau 10 (cf. *supra*, 3.3.1.). Les apprenant·e·s sont notamment invité·e·s par la consigne à planifier / préparer leur visionnage-écoute *a minima* en vérifiant si nécessaire le sens des mots ou tournures inconnus dans les items des tâches pédagogiques, avant de les réaliser, et à prévoir des visionnages-écoutes successifs. L'intégration dans les consignes « d'actions d'apprentissage stratégiques » peut concerner également

- les aspects du contenu qui peuvent être anticipés, en formulant des hypothèses à vérifier par la suite,
- les connaissances éventuelles, propres aux apprenant·e·s, qui peuvent être reliées aux informations nouvelles qui sont données dans le contenu de la VEL,
- les aspects représentés par les images, sur lesquels les apprenant·e·s peuvent s'appuyer,
- les aspects du contenu qui peuvent être systématisés / structurés grâce à des schémas (permettant une visualisation),
- etc.,

afin de soutenir la compréhension. Par ailleurs, les items créés cherchent souvent à répondre à plusieurs questionnements à la fois ; l'accès au contenu est souvent soutenu de différentes manières au sein d'un même item. Des exemples d'items du type C des tâches pédagogiques créés pour notre

³⁴⁷ Deux exemples de « transcriptions multimodales » ont été créés pour deux des VEL sur lesquelles s'appuie notre dispositif d'observation. Ils sont accessibles en annexe (annexe 5). Dans le cadre de ce dispositif, que nous présenterons dans la sous-partie 4.2., l'analyse des éléments du contenu susceptibles de servir à la réalisation de la tâche a été effectuée pour toutes les VEL utilisées. Les exemples sont accessibles en annexe également (annexe 7).

dispositif d'observation sont présentés dans la sous-partie consacrée à la description du dispositif d'observation (cf. *infra*, 4.2.3.3.).

4.1.1.2 Le type C et la définition des tâches pédagogiques

Les caractéristiques de tâches pédagogiques ont été abordées dans la première partie de notre thèse et résumées dans la synthèse en fin de cette première partie. Nous les rappelons dans l'encadré 5. Plusieurs caractéristiques du type C correspondent à celles des tâches pédagogiques telles qu'elles sont mises en avant dans la littérature.

Encadré 5 – Caractéristiques de tâches pédagogiques relevées dans la littérature (cf. « Synthèse de la partie théorique et réponse à la première question de recherche »)

Les tâches pédagogiques

- (a) « visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) ;
- (b) contribuent au développement des compétences en s'appuyant sur un ensemble théorique constitué à la fois de théories de l'apprentissage et des théories en acquisition des langues (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121) ;
- (c) relèvent plutôt de l'authenticité interactionnelle que de l'authenticité situationnelle : leur authenticité concerne les processus d'usage de la langue ; les tâches pédagogiques invitent par exemple à « poser des questions et à y répondre, ou (à) gérer les incompréhensions » (Ellis, 2003, p. 10) ; « les participants devront négocier pour parvenir à une compréhension commune en posant des questions et en clarifiant le sens » (Ellis, 2003, p. 6) ;
- (d) sont au service de la réalisation de la tâche cible et conçues à partir d'elle.

Le type C correspond à des tâches pédagogiques répondant notamment à la caractéristique (d) : la conception des items du type C se fait en fonction des éléments susceptibles d'être pertinents pour la réalisation de la tâche cible. Les caractéristiques (a) et (c) de tâches pédagogiques sont plus problématiques quand il s'agit de déterminer si elles sont remplies par le type C dans la mesure où le type C ne se réalise pas dans le cadre d'une communication avec autrui, mais face à une ressource, par les apprenant·e·s. Même si on peut considérer qu'il y a interaction – dans le sens d'un processus interne de négociation du sens, qui se met en place entre l'apprenant·e et la ressource (cf. *supra*, 2.4.2). La ressource constitue un média de communication indirecte lorsqu'elle relève d'une réalité communicative – soit parce qu'elle existe indépendamment de l'enseignement-apprentissage de L2/LS, soit parce qu'elle est faite dans le but premier de communiquer (cf. *supra*, 1.3.1.3.1.). Mais ce qui relève de cette interaction ne touche pas à ce qui nous intéresse ici, à savoir les caractéristiques de tâches qui sont conçues pour proposer une médiation lors d'une activité réceptive. Les caractéristiques (a) et (c) avancés dans la littérature ne nous semblent pas pouvoir s'appliquer au type C. Quant à la caractéristique (b), nous estimons que le type C s'appuie également sur les théories en acquisition des langues, compte tenu de sa préoccupation d'une clarification de l'*input* – qui peut avoir comme effet également de soutenir l'*output* de l'apprenant·e, en vue de la

réalisation de la tâche cible. Nous estimons qu'après ces mises au point le type C correspond bien dans l'ensemble à des tâches pédagogiques.

4.1.1.3 Apports et limites du type C des tâches pédagogiques

Les apports du type C, quant à la compréhension d'une VEL authentique en distanciel reposent essentiellement sur les quatre moyens pour soutenir l'accès à son sens, issus de la littérature (cf. tableau 11) que ce type de tâches pédagogiques intègre et met en œuvre.

Dans une perspective didactique et de conception une limite potentielle peut être mise en avant pour le type C de tâches pédagogiques. Elle est liée au degré de guidage qu'elle propose, notamment en matière de stratégies d'apprentissage, et à propos du niveau de compétence langagière en L2/LS des apprenant·e·s auquel·le·s ce type de tâches pédagogiques est proposé. Selon le niveau de compétence acquis, probablement également selon les connaissances préalables des apprenant·e·s en question, la VEL ne présente pas un défi de la même importance. Or, le recours à des stratégies d'apprentissage est compris comme un agir tactique pour atteindre l'objectif d'une compréhension malgré des compétences partielles (cf. *supra*, 3.2.3.). Quand un individu dispose des connaissances et compétences suffisantes pour accéder au contenu d'une VEL authentique, l'application de telles stratégies peut augmenter la charge cognitive (cf. *supra*, 2.3.1.2.). Appliquer des stratégies, dans ce cas, peut entraver l'accès au sens au lieu de le soutenir.

4.1.2 Deux autres types d'activités accompagnant le visionnage-écoute de VEL authentiques en distanciel : les types A et B

4.1.2.1 Identification des types A et B au sein des descriptions de séquences en classe inversée en langues

Les descriptions de séquences en classe inversée en langues que nous avons analysées entre 2016 et 2018 ont permis de déterminer qu'un quart seulement des VEL visionnées par les apprenant·e·s en distanciel étaient authentiques (cf. *supra*, 1.4.3.2.1.) et que les types d'activités données à réaliser aux apprenant·e·s en guise de médiation pédagogique pendant le visionnage, étaient peu variés. La prévalence de trois types a pu être observée :

- La consigne invitait à se focaliser sur certaines parties de l'*input* pour un repérage essentiellement lexical. Ces parties sont alors à lister (p. ex. les loisirs dont parlent les interviewé·e·s ; les commentaires positifs et négatifs que fait un critique culinaire).
- Les items des activités à réaliser consistaient en des questions dites « de compréhension » à propos du contenu de la VEL authentique à visionner (p. ex. « Avignon était la capitale de quoi ? », « Qui sont les garants de la liberté d'expression ? ») ; les réponses font partie de l'*input* langagier de la VEL). Les réponses sont alors à rédiger.

- L'activité à réaliser consistait en une liste de questions génériques, rassemblées sur une fiche appelée « méthodologie de la compréhension ». Une prise de note doit être effectuée en réponse aux questions génériques.

Le tableau 12 résume les types d'activités à réaliser en distanciel dans le corpus des descriptions de séquences en classe inversée ainsi que le nombre des séquences³⁴⁸ dans lesquelles ils sont prévus en accompagnement du visionnage-écoute de VEL authentiques.

Tableau 12 – Types d'activités à réaliser en distanciel dans le corpus des descriptions de séquences en classe inversée, et nombre de séquences concernées

Types d'activités à réaliser en guise de médiation pédagogique d'activités réceptives avec des VEL authentiques en distanciel en classe inversée	Nombre de séquences
Lister certains éléments saisis de l' <i>input</i> langagier	5
<ul style="list-style-type: none"> • Lister les éléments saisis de l'<i>input</i> langagier et les éléments vus (en notant les termes en langue cible) 	1
Répondre à des questions « de compréhension »	4
Prendre des notes	
<ul style="list-style-type: none"> • en appui sur une « fiche méthodologique » ou une « méthodologie » 	3
<ul style="list-style-type: none"> • sans précision de méthode 	2

Les deux types d'activités que nous avons décidé de mettre en œuvre dans le cadre de notre observation sont les questions « de compréhension », qui correspond au type B dans le dispositif d'observation mis en place (cf. *infra*, 4.2.2.). L'autre type retenu est la prise de note selon une « méthodologie », c'est-à-dire une démarche générique à suivre dans toute activité réceptive de l'oral. Il s'agit notamment de noter « l'essentiel » d'un document entendu ou vu, en référence à des catégories informationnelles ou encore à des questions génériques (par exemple les « questions en w- » (« W-Fragen » ; cf. 3.2.3.2.1.), susceptibles de permettre le repérage des éléments essentiels du document concerné. Nous avons cependant puisé, pour ce type de médiation pédagogique, dans une seconde source en lien à la classe inversée, parce que les exemples concrets de « fiches méthodologiques » dans les descriptions de séquence en classe inversée mettaient en avant des catégories informationnelles relatives à des caractéristiques qui ne ciblaient pas le contenu du document. La seconde source vers laquelle nous nous sommes alors tournés est l'équivalent d'une « fiche méthodologique » en compréhension de l'oral, en format numérique et animée. Il s'agit d'une capsule pédagogique (cf. *supra*, 1.4.3.) diffusée par l'association « Invertissons la classe » sur leur site (actif entre 2014 et 2021), dans le cadre d'un retour d'expérience de mise en place de la classe inversée en langues, plus précisément en anglais (Franc, 2014). Ce type de médiation pédagogique face à des VEL authentiques en distanciel constitue le type A dans notre dispositif d'observation.

³⁴⁸ Une des 16 VEL authentiques dans le corpus n'a pas pu être visualisée et les activités à réaliser n'étaient plus accessibles.

Les deux sous-parties suivantes décrivent les caractéristiques de ces deux types de médiation pédagogiques, A et B, plus en détail, et dégagent les apports, comme leurs limites, potentiels, tels qu'ils sont mis en avant dans la littérature.

4.1.2.2 Caractéristiques, apports et limites potentiels des types A et B dans une perspective didactique et de conception

4.1.2.2.1 Le type A : Caractéristiques, apports et limites potentiels

La démarche qui constitue le type A commence par une étape « avant l'écoute » qui invite à anticiper le contenu de la VEL à partir de son titre. Les apprenant·e·s sont ensuite amenés à prévoir dès le début plusieurs visionnages-écoutes. Au cours de ceux-ci, est prévue une prise de note structurée en tableau : d'abord, l'essentiel est noté dans la colonne à gauche, et structuré par questions génériques ou « questions en w- ». À droite dans le tableau sont ensuite ajoutés les détails, repérés lors des visionnages-écoutes suivants, concernant les points notés dans la colonne de gauche³⁴⁹. Les instructions données dans cette « capsule » conduisent donc à une « pratique stratégique guidée » générique, susceptible d'être appliquée à tout type de documents en compréhension de l'oral. Cette pratique stratégique générique est par ailleurs proche de celle mise en œuvre au sein de la recherche sur l'enseignement des stratégies en compréhension de l'oral (Vandergrift & Tafaghadtotari, 2010 ; cf. *supra*, 3.2.3.2.1., encadré 4), sauf qu'elle est susceptible d'être réalisée par l'apprenant·e dans le cadre d'un travail individuel en distanciel, avec l'appui d'un enseignement-guidage médiatisé.

Les apports de la démarche par étapes et de l'application des stratégies de visionnage-écoute qui font l'objet de l'enseignement par la capsule sont susceptibles d'être ceux de la mise en œuvre même des stratégies d'apprentissage. Leur application devrait permettre d'améliorer la performance lors de l'activité et de pallier les manques (cf. *supra*, 3.2.3.) en termes de savoirs et de savoir-faire en jeu face à une VEL authentique. La démarche est susceptible de favoriser l'accès au sens de la VEL notamment grâce à l'incitation à la mise en œuvre de stratégies métacognitives et cognitives, spécifiquement

³⁴⁹ Cette technique de prise de notes structurées en tableau, contenant « l'essentiel » à gauche et des détails correspondant à droite est caractéristique également de la technique appelée « liste en t » par O'Malley et al. (« *t-list* », 1985b, p. 233). qui était intégrée dans la « pratique stratégique guidée » mise en œuvre par Vandergrift & Tafaghadtotari (2010).

- la prédiction / l'anticipation du contenu de la VEL avant le visionnage-écoute ;
- celle de la planification du processus de visionnage-écoute, ce qui inclut la prévision de plusieurs visionnages-écoutes ;
- et la systématisation / structuration des informations (dans l'*input* langagier) de la VEL par des questions génériques.

En allemand langue étrangère, l'appui sur les « questions en w- » facilite, selon Rampillon (1998), l'orientation dans le flot d'informations à assimiler » (1998, p. 136 ; cf. *supra*, 3.2.3.2.1.).

Dans la littérature en DDLC, des limites de la réalisation de ce type d'activité donnée à réaliser ont également été relevées. Westhoff souligne que procéder par « questions en w- » en tant que stratégie générique peut être problématique (1997, cf. *supra*, 3.2.3.2.1.). Si les « questions en w- » peuvent effectivement permettre une orientation quant aux informations, Westhoff souligne que toutes les « questions en w- » ne seront pas utiles face à n'importe quel texte et qu'il s'agira souvent de choisir celles qui seront pertinentes pour structurer le contenu d'un texte donné³⁵⁰ (1997, p. 24).

Une autre limite du type A est liée à la nécessité de recourir à des stratégies d'apprentissage selon le niveau de compétence langagière dont dispose un·e apprenant·e spécifique. Le type A partage cette limite avec le type C. Dans le cas où le recours aux stratégies d'apprentissage n'est pas nécessaire, mais où on les impose quant même aux apprenant·e·s, la compréhension peut être entravée à cause d'une charge cognitive supplémentaire (cf. *supra*, 4.1.1.3.).

4.1.2.2.2 Le type B : Caractéristiques, apports et limites potentiels

Poser des questions dites « de compréhension » à propos du contenu d'un document lors d'activités réceptives auxquelles les apprenant·e·s doivent répondre en langue cible est courant, en enseignement-apprentissage de L2/LS (Rösler & Würffel, 2014, p. 114). Plus généralement, les questions posées par l'enseignant·e font partie des mouvements ternaires traditionnels dans les pratiques en salle de classe, centrées sur l'activité enseignante (cf. *supra*, 1.3.2.1.1.). Elles constituent en outre un des moyens traditionnels d'évaluation utilisés par l'enseignant·e. En distanciel, lors d'activités avec des VEL, les questions peuvent être posées préalablement à l'écoute ou au visionnage-écoute, en tant qu'« exercice d'entraînement à la compréhension », ou encore être intégrées au sein même de VEL, en interrompant leur visionnage, à l'aide d'applications comme *Playposit* ou *Learningapps* (cf. *supra*, 1.1.2.).

Plusieurs chercheur·e·s se sont exprimé·e·s en DDLC à propos des questions « de compréhension » susceptibles de soutenir une activité réceptive. Neuner et al. (1985) soulignent que l'activité productive qu'elle implique de la part des apprenant·e·s est caractérisée par sa nature

³⁵⁰ Ainsi, dans l'étude de Thompson et Rubin (1996) (cf. 3.2.3.2.1.), les « questions en wh- » n'ont été « enseignées » que pour les « reportages » et non pas pour tous les types de vidéo.

« mécanique et reproductive » (Neuner et al. 1985, p. 21) ce qui fait que ce type de questions sont loin de permettre une utilisation de la langue par l'apprenant·e « en son propre nom » et selon ses propres intentions. De plus, si les réponses données par les apprenant·e·s à ce types de questions font apparaître des difficultés, celles-ci ne permettent pas de savoir quelle part provient des difficultés au niveau de la compréhension, ni quel aspect pose plus précisément problème (Segermann, 1994, p. 138). Segermann (1994, *ibid.*) déconseille par conséquent le recours, lors d'activités réceptives, aux questions sur le contenu. Selon Rösler et Würffel (2014), les questions sur le contenu « servent plutôt à extraire des informations spécifiques et à vérifier la compréhension des détails » (« dienen eher dazu, spezielle Informationen herauszufiltern, und prüfen das Detailverstehen », 2014, p. 111) qu'à soutenir l'accès au sens général du texte. Selon Westhoff (1997, p. 17-19), exiger des réponses à des questions relatives au contenus d'un texte n'est pas une activité qui permet le développement des compétences nécessaires à la lecture en L2/LS. Neuner et al. (1985) ne mentionnent pas ce type d'activité parmi celles qui soutiennent la compréhension (1985, p. 51). Quant au développement des compétences nécessaires lors d'activités réceptives à l'oral, Vandergrift et Goh (2012) soulignent que répondre à des questions fait partie d'anciennes pratiques d'enseignement-apprentissage de L2/LS « axé sur le texte », qui seraient à dépasser, pour favoriser l'enseignement-apprentissage « axé sur la communication » (« text-oriented instruction » ; « communication-oriented instruction » ; 2012, p. 12).

Les didacticien·ne·s des langues étrangères relèvent donc surtout les limites de ce type de médiation pédagogique en situation réceptive. Pour ce qui est de ses apports potentiels, ils résident essentiellement selon nous dans le fait que ces questions conduisent les apprenant·e·s à se focaliser sur les détails qui concernent les réponses aux questions, et qu'elles facilitent de ce fait leur orientation dans le flot de l'information, comme les « questions en w- ». Mais contrairement aux « questions en w- », les questions « de compréhension » ne permettent pas aux apprenant·e·s (ou n'exigent pas d'eux·elles) de tenir compte du sens général de la VEL. Ce type d'activité donnée à réaliser restreint le nombre d'informations sur lesquelles les apprenant·e·s seront amené·e·s à se focaliser.

4.1.2.2.3 Les types A et B et la définition des tâches pédagogiques

Compte tenu des caractéristiques des tâches pédagogiques rappelées dans l'encadré 5 (cf. *supra*, 4.1.1.2.), les types A et B peuvent-ils être rapprochés des tâches pédagogiques ? Les tâches pédagogiques par leurs caractéristiques (a) et (b) cherchent à impliquer l'apprenant·e dans une communication réelle, et ces caractéristiques relèvent d'une authenticité interactionnelle, qui implique l'usage de la langue – en interaction avec autrui. De telle sorte que ces caractéristiques n'ont pas pu être appliquées au type C (cf. *supra*, 4.1.1.2.). Comme le type C, les types A et B n'invitent pas à des interactions avec autrui, mais constituent des activités d'apprentissage à réaliser

lorsque l'apprenant·e est en quelque sorte « en interaction » avec une ressource, au cours d'une activité réceptive. En ce qui concerne la caractéristique (b) des tâches pédagogiques en enseignement-apprentissage des langues, il nous est de plus impossible de dire dans quelle mesure les types A et B s'appuient sur un ensemble théorique constitué de théories de l'apprentissage et des théories en acquisition. Le type A nous semble relever d'un paradigme cognitif qui vise le « décodage » le plus complet possible d'une ressource audio ou audiovisuelle. Quant aux questions « de compréhension » du type B, elles nous semblent moins reliées à des théories d'apprentissage qu'à des particularités de la relation pédagogique et didactique. Dans l'ensemble, le type A peut être considéré comme soutenant le développement de compétences à la fois en compréhension de l'oral et concernant les stratégies d'apprentissage utiles à déployer. Mais a contrario le type B ne nous semble pas réellement soutenir le développement de compétences (ce qui relève de la caractéristique (b) des tâches pédagogiques). Finalement, la caractéristique (d) ne correspond ni au type A ni au type B car les deux sont tournés vers la ressource et non pas vers une éventuelle tâche cible. Par ailleurs, il semble difficile d'orienter les deux types de façon à ce qu'ils facilitent la réalisation d'une tâche cible.

Nous concluons de ces considérations que le type A et B n'appartiennent pas à ce qui est considéré comme constitutif des tâches pédagogiques. Ce conduit à adopter le terme d'« activité pédagogique » (Nissen, 2019b, p. 120) proposé comme hyperonyme, et couvrant à la fois différents types de tâches ou d'exercices. Il présente le désavantage de brouiller quelque peu la différence entre d'une part une « proposition », faite aux apprenant·e·s, – proposer est inhérent à la notion de tâche et, aussi à un certain degré, à celle d'exercice –, et d'autre part l'activité réelle que les apprenant·e·s réalisent effectivement. Tout en soulignant que cette différence entre l'activité proposée et l'activité réalisée reste valable, nous considérons que les types A et B relèvent plus généralement d'« activités pédagogiques ».

4.1.3 Bilan : Vue d'ensemble des apports et limites potentiels des trois types de tâches et d'activités pédagogiques dans une perspective didactique et de conception

Dans les sous-parties 4.1.1.3. et 4.1.2.2., nous avons résumé les apports et limites potentiels des tâches pédagogiques du type C et des activités pédagogiques des types A et B, tels qu'ils sont mis en lumière dans la littérature, selon nos lectures.

Le tableau 13 présente une vue d'ensemble des apports et limites potentiels des trois types tels que nous avons pu les relever dans une perspective didactique et de conception. Cet aperçu ne saura être, et ne se veut en aucun cas, exhaustif.

La vue d'ensemble proposée de façon schématique ne fait pas apparaître que, pour le type B, les didacticien·ne·s en DDLC mettent surtout en avant ses limites (cf. *supra*, 4.1.2.2.2.). Certain·e·s déconseillent même d'y recourir (Segermann, 1994, p. 138). Nous avons néanmoins inclus un

apport potentiel de ce type d'activité pédagogique donnée à réaliser en guise de médiation pédagogique lors d'activités réceptives ; l'attribution de cet apport est faite par analogie avec un des apports du type A, qui contient également des questions auxquelles les apprenant·e·s doivent chercher la réponse dans l'*input* de la VEL. Nous tenons également à préciser que, dans la mesure où de multiples stratégies d'apprentissage peuvent soutenir la compréhension, d'autres « actions stratégiques d'apprentissage » intégrables dans les consignes de tâches pédagogiques que celles indiquées dans le tableau 13 peuvent être prises en compte pour leur conception.

Tableau 13 – Apports et limites potentiels des trois types de tâches et d'activités pédagogiques dans une perspective didactique et de conception

Types d'activités et de tâches pédagogiques	Apports potentiels	Limites potentielles
<p>A</p> <p>Prise de connaissance d'une démarche stratégique générale ; application de la démarche avec la VEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation de l'activité réceptive / Anticipation des contenus • Prévision de visionnages-écoutes répétés • Structuration / systématisation des contenus par des questions génériques • Orientation dans le flot des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • Inadéquation éventuelle des « questions en w- » pour aborder le contenu d'une VEL concrète • Entrave à la compréhension si accès au sens se fait sans stratégies (surcharge cognitive)
<p>B</p> <p>Repérage des informations dans la VEL qui permettent de répondre à des questions « de compréhension » puis formulation des réponses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation dans le flot des informations par la focalisation sur quelques informations spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentration des questions sur certains détails sans forcément permettre la construction du sens général • Activité productive « mécanique et reproductive » • Nécessité de disposer de compétences productives à l'écrit en plus des compétences liées à l'activité réceptive.
<p>C</p> <p>Réalisation d'actions d'apprentissage stratégiques adaptées au contenu de la VEL en appui sur de l'<i>input</i> complémentaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarification de l'<i>input</i> : proposition d'<i>input</i> complémentaire • Intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes (<i>Voir exemples d'action ci-dessous</i>) • Incitation à la prise de conscience quant aux schémas que mobilisent certaines images ou éléments lexicaux et qui peuvent induire en erreur • Proposition d'informations supplémentaires pour expliciter l'implicite et/ou des aspects socioculturellement marqués (favoriser l'authenticité) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrave à la compréhension si accès au sens se fait sans stratégies (surcharge cognitive)

Exemples d'actions d'apprentissage stratégiques intégrées dans les consignes :

- planifier / préparer le visionnage-écoute : vérifier si nécessaire le sens des mots ou tournures inconnus dans les items
- planifier / préparer le visionnage-écoute : visionnages-écoutes répétés
- anticiper des aspects du contenu / formuler et vérifier des hypothèses
- relier de nouvelles informations à ses propres connaissances
- utiliser les informations fournies par les images
- systématiser / structurer les contenus (à l'aide d'une figure)
- etc.

4.2 Contexte et protocole de recueil des données

Afin de répondre à la seconde question de recherche, qui porte sur la perception du soutien qu'apportent des tâches pédagogiques mettant en œuvre les quatre moyens pour soutenir l'accès au sens de VEL authentiques, nous avons conçu un dispositif dédié au recueil de données.

Notre recherche, dans sa deuxième partie, est une recherche empirique. Au cœur de l'étude sont placées des tâches et activités pédagogiques qui sont (1) conçues en incluant les moyens déterminés à l'issue de notre revue de la littérature et (2) basées sur l'observation de tâches et d'activités pédagogiques proposées dans les contextes pédagogiques existants – à savoir en classe inversée en langues.

Notre statut concernant les données recueillies est extérieur, nous avons été seulement très partiellement impliquées dans le recueil des données. Notre implication se limite au fait que nous avons endossé le rôle de tutrice en donnant un *feedback* formatif aux apprenant·e·s concernant leur réalisation des tâches et activités pédagogiques en distanciel.

4.2.1 Le contexte de la mise en place du recueil des données

Nous avons cherché un contexte qui nous permette de recueillir les données auprès d'apprenant·e·s en voie d'atteindre un niveau B1 (niveau seuil) en allemand. En effet, le soutien apporté par des tâches pédagogiques est susceptible d'être perçu de manière plus évidente par des apprenant·e·s qui ne sont pas encore des utilisateur·rice·s autonomes dans la langue. Dans la mesure où la majorité des apprenant·e·s d'allemand dans notre contexte, le secteur LANSAD, ainsi que dans l'enseignement secondaire en France, travaillent à un niveau en deçà du niveau B1, choisir un public qui présente précisément cette caractéristique nous semblait utile. Un projet initial sur l'enseignement de l'allemand dans le secondaire, peu représenté dans les travaux de recherche en DDLC, a dû être abandonné par manque de collaborateur·rice enseignant·e. Nous nous sommes tournées vers le contexte de notre enseignement actuel. En effet, nos contacts, qui se situent plutôt dans le domaine de l'enseignement supérieur nous ont permis d'effectuer finalement notre recueil de données dans deux établissements publics du supérieur à Lyon et dans ses alentours : l'université Lyon 2 (notre établissement de rattachement) et l'École centrale de Lyon.

L'université Lyon 2 propose des formations dans le domaine des sciences de l'homme, du droit et de la finance ; selon le nombre d'étudiant·e·s inscrit·e·s (28 300 en 2022-23), elle fait partie des universités françaises de grande taille. L'École centrale est une école d'ingénieur·e·s et une des plus anciennes grandes écoles françaises ; elle accueille quelques 1500 élèves-ingénieur·e·s.

Les processus d'accès aux deux établissements diffèrent grandement, de même que les conditions d'études. Les élèves ingénieur·e·s à l'École centrale ont tou·te·s passé les deux voire trois années précédentes en classe préparatoire aux concours des grandes écoles d'ingénieur·e·s, avant d'intégrer, par concours, l'École centrale. Cet établissement fait partie des écoles les plus

renommées ; certain·e·s étudiant·e·s « redoublent » la deuxième année de classes préparatoires afin de pouvoir l'intégrer, s'ils·elles ne l'ont pas obtenu au premier concours. La réussite en classe préparatoire (et la réussite au concours) exige une capacité « de travail » élevée, nécessite de rester motivé·e malgré les processus d'évaluation permanents et sévères, et oblige à adopter un certain esprit compétitif. Une fois admis·e·s, les élèves-ingénieur·e·s bénéficient de conditions d'études privilégiées : une formation de haut niveau, la mise à disposition d'infrastructures spécifiques sur le campus, un bon taux d'encadrement, une offre extra-scolaire riche et facilement accessible. Les participantes à l'université Lyon 2, quant à elles, s'y sont inscrites comme dans toute université classique publique, sans passer par quelque sélection.

Dans les deux établissements, les cours auxquels étaient inscrit·e·s les participant·e·s étaient rattachés à des structures spécifiques, qui prennent en charge l'enseignement des langues annexes aux départements disciplinaires. A Lyon 2, il s'agit du Centre de langues sur le campus de Bron, qui correspond à un département de LANSAD. À l'École Centrale, la formation en langues des élèves-ingénieur·e·s est prise en charge par le département Sciences Humaines, Langues et Sport (S.H.L.S.).

Les trois cours auxquels étaient inscrit·e·s les participant·e·s ont eu pour objectif de développer les compétences correspondant à un·e utilisateur·rice qui commence à être indépendant·e dans la langue cible, à savoir les compétences du niveau seuil, B1. Dans les deux établissements, des procédures d'évaluation en langues sont mises en place à l'entrée, et des groupes dits « de niveau » sont créés. Le niveau acquis estimé de tou·te·s les participant·e·s a été le niveau A2, niveau élémentaire ou « de survie », mais pas (encore) le niveau seuil, B1. A l'École centrale, le cours en question s'appelle « niveau 2 » et il s'agit du niveau le plus faible en dehors des débutant·e·s démarrant l'apprentissage à zéro. De ce fait, les élèves-ingénieur·e·s étaient conscient·e·s que leur niveau d'allemand n'était « pas bon ». A l'université Lyon 2 existent deux autres niveaux, entre le niveau « débutants zéro », et celui auquel les participant·e·s étaient inscrit·e·s (préparation au niveau B1) : les niveaux de la préparation à A1.2 et celui de la préparation à A2.

Le statut des cours d'allemand pour ces deux populations, est différent. Pour les futurs ingénieur·e·s, inscrit·e·s en première année, l'accent est mis sur l'apprentissage de l'anglais : un score minimum d'anglais au TOEFL (*Test Of English as a Foreign Language*) est exigé pour valider leur diplôme. Outre les cours d'anglais, ils·elles ont le choix (et non l'obligation) de suivre une voire deux autres langues. Les participant·e·s de l'École centrale ont donc choisi l'allemand lors de l'année du recueil de données – les autres possibilités étant l'espagnol, l'italien, le portugais, le russe, le chinois, le japonais et l'arabe. A l'université Lyon 2, les étudiant·e·s en licence choisissent une seule langue obligatoire par année d'étude ; cela peut être, mais n'est pas obligatoirement, l'anglais. L'offre de suivre des cours dans une deuxième langue n'existait pas en 2018. Les participantes de Lyon 2, inscrites en première, seconde ou troisième année de licence ont choisi l'allemand en tant

que langue obligatoire ; les autres possibilités étaient l'anglais, l'arabe, le catalan, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais, le russe et le suédois.

Le recueil de données, effectué pendant l'année universitaire 2017-18, s'est appuyé sur la collaboration de deux enseignant·e·s : l'enseignante à l'École centrale dans deux de ses cours « niveau 2 », l'enseignant à l'université Lyon 2 pour son cours de préparation B1.

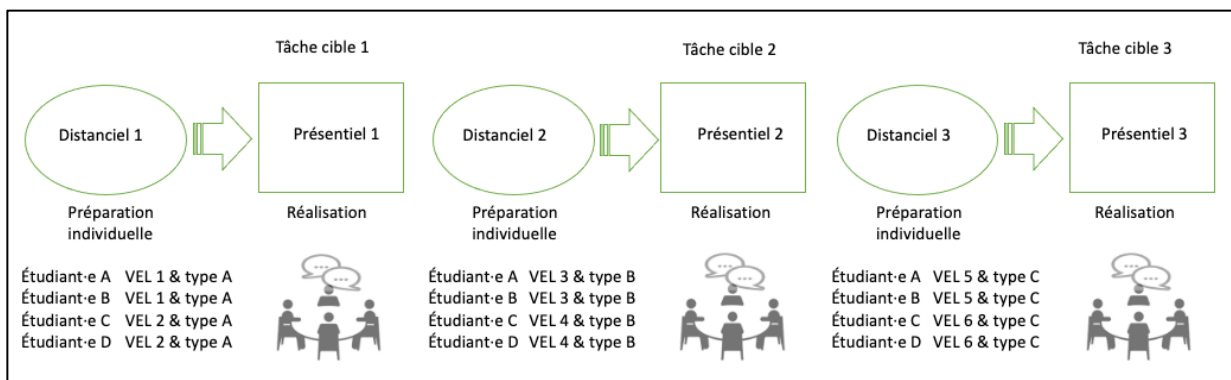
Notre statut quant au recueil de données est extérieur dans la mesure où il a été effectué auprès d'étudiant·e·s qui nous étaient complètement inconnu·e·s. Il a été mis en place à l'extérieur des cours institutionnels ; nous n'avions pas la charge de l'évaluation de ces cours. Un certain degré d'implication peut être noté dans la mesure où nous avons rempli une fonction de tutrice d'allemand auprès de ceux·celles qui ont pu recevoir un feedback pour les tâches et activités pédagogiques qu'ils·elles ont réalisées. Ces feedbacks ont eu une visée formative et non pas évaluative ; ils n'ont pas été communiqué aux enseignant·e·s collaborateur·rice·s.

Lors de trois présentations réalisées sur leur temps de cours, nous avons sollicité la participation volontaire des étudiant·e·s à ce projet de recherche. Suite à ces présentations, la totalité des élèves ingénieur·e·s des deux cours se sont engagé·e·s à participer (N = 24) ; parmi les 18 inscrit·e·s au cours à l'université Lyon 2, sept étudiantes se sont engagées initialement, mais une des sept a rapidement abandonné. Lors de ma présentation, j'ai cherché à motiver leur volontariat en mettant en avant que cela permettrait une pratique supplémentaire en allemand. L'enseignante à l'École centrale a argumenté dans le même sens, en soulignant aux élèves ingénieur·e·s leurs lacunes en allemand. Elle n'a cependant pas choisi de les motiver par un autre biais, par exemple par des points bonus à obtenir en fin de semestre. Dans le cours du Centre de langues à l'université Lyon 2, l'enseignant a attribué deux points bonus aux volontaires qui ont participé. Suite aux présentations, les participant·e·s ont formé des groupes selon leurs affinités. En tout, huit groupes ont été formés (six groupes à quatre participant·e·s à l'École centrale, deux groupes à trois à l'université Lyon 2). La collecte des données effectuée en présentiel s'est faite elle aussi sur le temps des trois cours, dans une salle adjacente. Les étudiant·e·s participant·e·s ont quitté la séance du cours par groupe de quatre (ou trois) pendant une vingtaine de minutes, afin de réaliser la tâche cible qu'ils·elles avaient préparée en distanciel. Ensuite, ils·elles retournaient en cours tandis qu'un autre groupe en sortait pour réaliser la tâche cible. Ce fonctionnement, bien que peu confortable pour les deux enseignant·e·s collaborateur·rice·s, s'est révélé nécessaire car il aurait été difficile, voire impossible, de créer un calendrier de recueil de données en fixant les rendez-vous par groupe selon les disponibilités individuelles de chaque membre et celles de la chercheuse. Un fonctionnement en dehors du temps de cours aurait probablement aussi risqué de réduire la motivation pour participer au projet de recherche.

4.2.2 Le dispositif d'observation

Le dispositif d'observation s'est étendu sur environ trois mois à l'École centrale et sur deux mois à l'université Lyon 2. Il est basé sur un séquençage de tâches cibles et de tâches et d'activités pédagogiques. Leur réalisation a été partagée entre le mode distanciel (une étape individuelle servant à la préparation de la tâche cible en visionnant une VEL et en réalisant des tâches ou activités pédagogiques) et le mode présentiel (réalisation de la tâche cible par groupe de 4 ou 3 participant·e·s). En tout, trois tâches cibles ont été réalisées, chacune en appui sur une phase en distanciel qui impliquait soit le type A, soit le type B, soit le type C de tâches ou activités pédagogiques. Une VEL était visionnée par deux participant·e·s dans chaque groupe à l'École centrale ; dans le groupe de 3 participantes à l'université Lyon 2, les étudiantes étaient parfois seules à avoir visionné une VEL. La figure 8 présente la répartition des tâches et la succession des modes pour un groupe d'exemple, celui des étudiant·e·s A, B, C et D. Les trois « cycles » autour des trois tâches cibles étaient indépendantes les uns des autres.

Figure 8 – Schéma des trois « cycles » du dispositif d'observation : répartition des tâches, succession des modes et des modalités de travail



Le schéma de la figure 8 n'inclut pas l'envoi, avant chaque phase en distanciel, des informations relatives à chacun des trois cycles (activités à réaliser en distanciel et tâche cible à réaliser en présentiel) ni le feedback proposé aux participant·e·s relatif à leurs réalisations de tâches et d'activités pédagogiques, si celles-ci étaient envoyées à temps, avant chaque présentiel. Ces envois avaient lieu sur l'environnement numérique de travail retenu (cf. *infra*, 4.2.2.2.). Afin d'éviter que l'ordre de réalisation des types d'activités et de tâches pédagogiques soit le même pour tous, et que les données recueillies sur la perception des participant·e·s soient marquées par cet ordre, nous avons attribué les trois types d'activités et de tâches pédagogiques à différents moments aux différents groupes. Alors que le groupe représenté dans la figure 8 a réalisé les trois types dans l'ordre A – B – C, le suivant les a réalisés dans l'ordre B – C – A, le troisième dans l'ordre C – A – B, etc. Le calendrier complet du dispositif d'observation est indiqué dans la sous-partie 4.2.5.

4.2.2.1 La conception des trois tâches cibles et le choix des VEL

Afin de motiver les apprenant·e·s à s'investir dans la préparation en distanciel tout comme dans l'interaction en présentiel, nous avons opté pour l'introduction d'un enjeu particulier pour le présentiel, en concevant des tâches cibles dont la première phase consistait en un échange d'informations (*information gap* ; cf. *supra*, 2.2.). Ainsi, pour la tâche cible les membres du groupe devaient s'informer mutuellement de ce qu'ils·elles avaient découvert en distanciel. Cet échange d'information avait lieu autour d'une mission fictive qu'un organisme extérieur (fictif), germanophone ou plurilingue, adressait aux étudiant·e·s participant·e·s. Cette mission impliquait toujours de faire – collectivement – un choix. Elle était formulée de manière à ce que les étudiant·e·s utilisent, lors de l'échange en présentiel, les aspects du contenu de la VEL qu'ils·elles avaient visionnée pour en arriver à un choix argumenté. La mission s'accomplissait ensuite par l'enregistrement collectif de la réponse adressée à l'organisme fictif. Cet enregistrement constituait la deuxième phase dans la réalisation des tâches cibles.

Quatre tâches cibles ont été créées et soumises aux enseignant·e·s des trois cours d'allemand dont étaient issu·e·s les étudiant·e·s-participant·e·s. Les enseignant·e·s ont écarté l'une d'entre elles, jugée moins motivante³⁵¹ notamment pour les élèves-ingénieur·e·s. Trois tâches cibles ont donc été retenues en accord avec les enseignant·e·s.

Les objectifs d'apprentissage langagiers communs des tâches cibles étaient :

- savoir communiquer à d'autres des éléments pertinents vus, entendus, lus dans la VEL quant à la « mission » donnée,
- savoir sélectionner dans les contenus de la VEL les éléments qui – à titre personnel – motivent un choix plutôt que l'autre et savoir communiquer ces éléments aux membres du groupe,
- savoir solliciter auprès des autres membres du groupe des clarifications etc. sur des aspects pertinents de l'autre VEL (*information gap*),
- savoir dire son avis,
- savoir se mettre d'accord / négocier une réponse commune.

Les tâches cibles étaient conçues de façon à permettre aux apprenant·e·s d'agir, en tant qu'eux·elles-mêmes, de partager leurs expériences personnelles s'ils ou elles le souhaitaient. Elles devaient avoir un lien avec l'univers dans lequel vivent les apprenant·e·s (« Lebensweltbezug », cf. *supra*, 1.3.2.2.). Nous avons cherché à leur donner un contour thématique susceptible de fédérer les participant·e·s, compte tenu de leurs profils différents : d'un côté les élèves ingénieur·e·s

³⁵¹ Son contour thématique portait sur le voyage et les destinations touristiques en Allemagne, aux yeux de futurs voyageur·euse·s français·e·s. Les organismes dont émanait la mission (fictive) étaient la SNCF et son homologue *Deutsche Bahn*. Une trace de la tâche pédagogique écartée est visible dans la capsule pédagogique qui constitue le type A des activités pédagogiques (cf. *infra*, 4.2.2.1.).

majoritairement masculins, de l'autre les étudiantes en sciences humaines et sociales. Les trois domaines thématiques choisis étaient donc le choix du lieu d'études, l'influence (à débattre) du monde de la musique sur les sociétés actuelles, et le potentiel (à débattre) qu'a l'art moderne pour l'apprentissage des langues. Une inspiration pour ces tâches cibles a été la tâche complexe de Hallet (2012 ; cf. *supra*, 3.3.3.) ; l'interaction autour de la mission fictive visait à se rapprocher de ce que Hallet appelle des « modélisations de problèmes réels » (« Modellisierung realer Problemstellungen », Hallet, 2012, p. 10).

Les originaux des VEL choisies avaient une durée allant de 5 minutes et 33 secondes, à 10 minutes 47 secondes. Nous avons déterminé, dans les VEL les plus longues, les séquences qui pouvaient être laissées de côté, afin d'harmoniser l'écart entre les durées des six VEL. Les six VEL retenues et les informations relatives à leur durée sont présentées dans le tableau 14. Les transcriptions des VEL sur lesquelles s'appuient les tâches cibles sont accessibles en annexe. Les transcriptions des VEL 1, 2, 3 et 5 reprennent ce qui est dit (annexe 6) ; les transcriptions des VEL 4 et 6 intègrent également les contenus principaux en termes d'images (« transcriptions multimodales », cf. *supra*, 4.1.1.1. ; annexe 5).

Les VEL ont été insérées dans des sites web, pour plusieurs raisons. Premièrement pour contextualiser leur visionnage-écoute en indiquant, sur les sites, le titre de la « mission » en jeu pour la tâche cible. Deuxièmement pour pouvoir informer les participant·e·s sur l'activation des sous-titres et de la transcription interactive, disponibles pour les VEL sur *YouTube* ainsi que sur les passages qui pouvaient être laissés de côté.

Tableau 14 – Les six VEL, leurs durées et les liens vers les sites web dans lesquels elles sont présentées, pour les trois tâches cibles

	Phase distancielle 1 Tâche cible 1	Phase distancielle 2 Tâche cible 2	Phase distancielle 3 Tâche cible 3
	VEL 1 « Leipzig »	VEL 3 « Voice of Baceprot »	VEL 5 « Kassel »
Durées	Durée initiale : 9:54 Réduction possible de 2:14 Durée dans ce cas : 7:41	6:24	7:51
Liens vers les sites	dgxy.link/Leipzig	dgxy.link/VoB	dgxy.link/Kassel
	VEL 2 « Heidelberg »	VEL 4 « Kraftwerk »	VEL 6 « Düsseldorf »
Durées	Durée initiale : 10 :47 Réduction possible de 2:54 Durée dans ce cas : 7:52	5:33	Durée initiale : 10:54 Réduction possible de 3:01 Durée dans ce cas : 7:53
Liens vers les sites	dgxy.link/Heidelberg	dgxy.link/Kraftwerk	dgxy.link/Duesseldorf

Au niveau de la conception des tâches cibles, bien que ces tâches ont la primauté par rapport au « matériel au service des contenus » (« content materials », Legutke & Thomas, p. 15), il a été difficile de la respecter. En effet, lors de la recherche du support « idéal » (ou les supports idéaux)

pour une tâche cible fixée préalablement, il apparaît une difficulté : le processus est chronophage et il peut être voué à l'échec, car aucune VEL, aucun document, ne peut être repéré qui propose des contenus suffisamment fournis pour l'objectif visé de la tâche cible pré-fixée. Dans le processus de conception, l'adaptation de la formulation de la tâche cible peut donc s'avérer nécessaire. Force est donc de constater – pour une certaine part – une influence réciproque entre la conception de tâches cibles et le matériel au service de leurs contenus disponibles.

4.2.2.2 Choix de l'environnement numérique de travail pour permettre un fonctionnement hybride

L'alternance des phases en distanciel et en présentiel a nécessité le recours à un espace en ligne qui permette également que les participant·e·s puissent interagir avec la chercheuse s'ils·elles rencontraient des difficultés. Les participant·e·s des deux établissements, où s'est fait le recueil de données, travaillaient avec leurs environnements numériques de travail respectifs, propres à chaque établissement, auxquels la chercheuse n'avait pas accès. Un troisième environnement numérique a donc dû être introduit. Le choix s'est porté sur le site de réseautage social et éducatif *Edmodo* (Kalyaniwala, 2018) qui permet(tait) un fonctionnement sur application smartphone, gratuit et sans que les participant·e·s soient obligé·e·s de livrer leurs données personnelles. *Edmodo* a été choisi aussi pour sa facilité présumée de prise en main pour des étudiant·e·s familier·ère·s avec *Facebook*, car certaines fonctionnalités étaient similaires entre les deux.

Après 15 ans d'existence, *Edmodo* a été mis hors ligne, le 22 septembre 2022. Un visuel de l'espace « classe » du site de réseautage social et éducatif *Edmodo* qui inclut les indications sur ses fonctionnalités données aux participant·e·s au moment de l'observation est joint en annexe (annexe 8).

L'utilisation d'*Edmodo* au sein du protocole d'observation a permis :

- les échanges en distanciel au sein des groupes de 4 ou 3 étudiant·e·s qui collaboraient à chaque présentiel ;
- l'envoi de messages directs, notamment :
 - l'envoi des informations relatives à chaque cycle de distanciel et présentiel, aux deux étudiant·e·s qui allaient réaliser en distanciel les mêmes tâches ou activités pédagogiques avec les mêmes VEL :
 - la « mission » et les tâches cibles prévues en présentiel le jour y,
 - les tâches et activités pédagogiques à réaliser en distanciel jusqu'au jour x
- la réalisation du *C-Test* (cf. *infra*, 4.3.3.1.).

Les tâches cibles envoyées par messages directs sont présentées dans une vue d'ensemble dans la sous-partie 4.2.2.2.

4.2.3 Les activités et tâches pédagogiques conçues

4.2.3.1 L'activité pédagogique du type A

Afin de remplacer la capsule pédagogique proposée en classe inversée en anglais (Franc, 2014 ; cf. *supra*, 4.1.2.1.) nous avons créé³⁵², à partir de ce modèle, une capsule en allemand destinée à l'enseignement-apprentissage d'une démarche générique, en appui sur des stratégies d'apprentissage en compréhension de l'oral en allemand. La capsule a été publiée sur *YouTube* en accès restreint. La démarche guide les apprenant·e·s à travers trois étapes, susceptibles d'être utilisées avec tout type de VEL. L'application de la démarche résulte en un tableau structuré par « questions en w- », dans lequel est effectué une prise de notes, générale à gauche, détaillée vers la droite. Les recommandations stratégiques y sont données en allemand et exclusivement à l'écrit (cf. encadré 6). Des sous-titres en français peuvent être activés. Le choix de proposer des sous-titres interlinguistiques a été fait d'une part pour favoriser l'apprentissage langagier, d'autre part pour ne pas compromettre la compréhension des consignes relatives aux stratégies à appliquer par les participant·e·s.

Lors de l'activité pédagogique du type A, les étudiant·e·s devaient prendre connaissance de la démarche stratégique générique décrite et illustrée dans la capsule, puis l'appliquer à la VEL à visionner en distanciel. Nous représentons dans l'encadré 6 le texte correspondant aux explications données en allemand. Une version plus complète, qui inclut les captures d'écran des plans qui constituent la capsule et les sous-titres activables en français, est jointe en annexe (annexe 9).

³⁵² Nous avons utilisé l'application *Pontoon* (cf. *supra*, 1.2.1.2.) pour créer cette capsule.

Wie versteht man ein Video besser? In 3 einfachen Schritten ...

Schritt 1

Beginnen Sie die Arbeit, ohne sich das Video anzusehen. Der Titel und der kurze Text auf *YouTube* liefert [sic] wichtige Informationen. Beginnen Sie damit. Notieren und klären Sie die Schlüsselwörter: nur ein Tag, eine Insel in der Nordsee, der Insulaner (wohnt auf einer Insel). Assoziation: Reisen ... Vielleicht ein Reisemagazin? Suchen Sie unbekannte Vokabeln, zum Beispiel auf PONS. Jetzt haben Sie Wörter geklärt, die in dem Video eine Rolle spielen werden. Wenn Sie es sehen, verstehen Sie es deshalb besser ...

Schritt 2

Erstes Sehen - ohne Pause ...
Sehen Sie sich das Video einmal komplett an (mindestens die wichtigen Passagen) - klicken Sie nicht auf Pause.
Jetzt haben Sie einen allgemeinen Eindruck von dem ganzen Dokument.

Schritt 3

Mehrmals sehen und Details notieren.
„Wer?“ (Namen und Funktionen) - „Wo?“ (Orte)
Zweites Sehen: einfache Informationen. Danach genauer: Was sagen die Leute? (Hauptaspekte) Was erfahren wir über die Orte?
Eine Tabelle ist eine Möglichkeit, den Inhalt zu strukturieren
Werden sie immer genauer, aber notieren Sie nur, was wichtig ist ... vielleicht ist auch „wann?“ interessant ... oder „warum?“
Machen sie am Ende der Tabelle Notizen über das Hauptthema von dem Video. Und: Was möchte das Dokument zeigen oder erforschen?
Kontrollieren Sie zum Schluss ihre Notizen: Sind die Wörter richtig geschrieben?
Haben Sie die Wortgruppen richtig notiert?
Und noch etwas ... wenn man etwas notiert, schreibt man keinen Text und keine kompletten Sätze. Man notiert wichtige Gedanken oder Ideen in Stichpunkten.
Und jetzt viel Erfolg!

Lien vers la vidéo (accès restreint) : <https://youtu.be/AADloIZJ6qE>

4.2.3.2 L'activité pédagogique du type B : Les questions « de compréhension »

Le type B invite au repérage des informations dans la VEL qui permettent de répondre à des questions « de compréhension » puis à la formulation des réponses.

La conception du type B est peu complexe et n'exige pas d'étapes spécifiques de préparation par l'enseignant·e-concepteur·rice, outre le visionnage attentif de la VEL et la consultation éventuelle de sa transcription. Nous avons cherché à procéder pour la formulation des questions « de compréhension » selon une manière qui nous a semblé correspondre aux pratiques qui se sont dégagées en classe inversée en langues. Les questions ont été formulées sans particulièrement chercher à viser les contenus essentiels des VEL, ni particulièrement à cibler les aspects qui allaient être utiles pour la tâche cible. Les questions posées portaient sur les contenus des VEL, en très grande partie en ce qui concerne l'*input* langagier. Les questions ont été posées dans l'ordre

chronologique des passages correspondants, dont les apprenants auraient besoin pour y répondre. L'encadré 7 présente les 5 à 6 questions formulées pour chaque VEL.

Encadré 7 – Activités pédagogiques du type B : Repérage des informations dans la VEL qui permettent de répondre à des questions « de compréhension » puis formulation des réponses

<p>VEL 1 « Leipzig »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wo liegt die Stadt ? 2. Wie viele Menschen ziehen jedes Jahr neu in die Stadt ? Was glauben Sie, ist sie eine Großstadt ? 3. Was mögen die jungen Leute an Leipzig ? 4. Hat die Stadt auch Probleme ? 5. Was bedeutet der Titel ? Was ist die Meinung von dem Kulturjournalisten und Szene-Kenner Merten Waage zu dieser Frage ? 6. Was ist die Bilanz von der Journalistin am Ende : Findet sie, dass Leipzig das bessere Berlin ist ? 	<p>VEL 2 « Heidelberg »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wo liegt die Stadt ? 2. Wofür ist sie bekannt ? (Welche Rolle spielt die Vergangenheit ?) 3. Was erfahren wir über die Universität ? 4. Ist es ein Vorteil oder ein Nachteil, dass Heidelberg eigentlich eine kleine Stadt ist ? 5. Wie groß ist der Anteil an Studenten an der Bevölkerung ? (anders formuliert : Wie viel Prozent der Menschen in Heidelberg sind Studenten ?)
<p>VEL 3 « Voice of Baceprot »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Woher kommt diese Musikgruppe und was für eine Musik macht sie ? 2. Wo findet das Festival statt, zu dem sie fliegen ? 3. Was ist besonders an der Gruppe ? 4. Was denken manche Leute über das, was die Mädchen machen ? 5. Die Mädchen leben mit zwei großen Kontrasten. Welche sind das ? 6. Welche Funktion erfüllt die Musik für die Mädchen ? 	<p>VEL 4 « Kraftwerk »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Woher kommt diese Musikgruppe und was für eine Musik macht sie ? 2. Seit wann gibt es die Band und seit wann ist sie bekannt ? 3. Ist sie in der Zeit der Reportage (2013) auch noch erfolgreich ? Welche Information aus dem Video zeigt das ? 4. Welche Musiker sind von der Band fasziniert ? Warum sind sie fasziniert ? 5. Wie hat die Band ihren eigenen Mythos konstruiert ? 6. Welche Themen findet man in den Songs von der Band ?
<p>VEL 5 « Kassel »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was ist die documenta ? In welchem Jahr sind wir im Video ? 2. Was erfahren wir über Kassel ? 3. Wo kann man die Kunstwerke in diesem Jahr besichtigen ? 4. Kann man sie alle gratis besichtigen ? Erklären Sie. 5. Welche Themen stellen die Künstler in diesem Jahr ins Zentrum von ihren Kunstwerken ? 	<p>VEL 6 « Düsseldorf »</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Welche geopolitischen Informationen bekommen Sie in dem Video über Düsseldorf ? 2. Was für eine Stadt ist Düsseldorf auf den ersten Blick ? Was fällt sofort auf ? Wo besonders ? Erklären Sie. 3. Warum ist Düsseldorf eine Kunstmetropole ? Was erfahren Sie über die Kunstakademie ? 4. Welches große ausgelassene Fest gibt es in Düsseldorf – wie überall – ein Mal im Jahr ? 5. Die Königsallee ist eine wichtige Straße in Düsseldorf. Warum ? 6. Düsseldorf ist eine weltoffene Stadt. In welchem Viertel kann man das sehen ? Was erfahren Sie über das Viertel ?

4.2.3.3 Tâches pédagogiques du type C : Exemples d'items

Les principes de conception du type C des tâches pédagogiques ont été abordés précédemment³⁵³ (cf. *supra*, 4.1.1.1.). Le tableau 11 (sous-partie 4.1.1.) a rappelé les moyens mis en œuvre au sein du type C, dans le but de soutenir l'accès au sens der VEL par les apprenant·e·s. Les quatre moyens forment également la base pour les questionnements un à quatre qui guident la conception des tâches pédagogiques du type C (cf. *supra*, 4.1.1.1.). Le type C a été conçu pour les six VEL retenues pour le dispositif d'observation. Les documents correspondants sont joints en annexe (annexe 10). Nous reproduisons ci-dessous des items qui font partie du type C, afin d'illustrer la manière dont les quatre moyens pour soutenir l'accès au contenu des VEL authentiques sont mis en œuvre au sein des items du type C. Nous précisons pour chaque item la phase concernée quant aux visionnages-écoutes prévus. Le tableau 15 permet l'orientation dans les exemples indiquées ensuite, par rapport aux moyens mis en œuvre. Le résultat de la suite des items est une démarche guidée, spécifique aux contenus de la VEL.

Tableau 15 – Items du type C, exemples de mises en œuvre des 4 moyens pour soutenir l'accès au contenu d'une VEL authentique

Les 4 moyens pour soutenir l'accès au contenu d'une VEL authentique par les apprenant·e·s	Items du type C, exemple n°
1) Clarification de l'input : proposition d' <i>input</i> complémentaire (pour mieux comprendre ou arriver à s'exprimer par la suite) ;	1, 2
2) Intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes de tâches pédagogiques : <ul style="list-style-type: none"> • planifier / préparer le visionnage-écoute : vérifier si nécessaire le sens des mots ou tournures inconnus dans les items • anticiper des aspects du contenu / formuler et vérifier des hypothèses ; • relier de nouvelles informations à ses propres connaissances ; • utiliser les informations fournies par les images ; • systématiser / structurer les contenus (à l'aide d'une figure) 	9 8 1, 2 7 7
3) Activité de prise de conscience quant aux schémas que mobilisent certaines images ou éléments lexicaux et qui peuvent induire en erreur ;	4
4) Proposition d'informations supplémentaires pour expliciter l'implicite et/ou des aspects socioculturellement marqués (favoriser l'authentification).	3, 5

³⁵³ Les supports complets, correspondants aux tâches pédagogiques du type C, pour les 6 VEL, sont joints en annexe (annexe 10).

Ex. 1 VEL 4 « Kraftwerk » ; avant le visionnage-écoute

1. Wie machen Menschen Musik ? Was ist seit den siebziger Jahren neu ? Schreiben Sie die Elemente aus dem Kasten in die Tabelle, wie im Beispiel (ein Punkt = ein Element).
Zwei Elemente nennen die passenden Kategorien für die zwei Bereiche. Schreiben Sie diese Elemente als Titel in die Tabelle.

KASTEN

mit anderen Musikern zusammen improvisieren / mit einem Synthesizer*
arbeiten / elektronische Musik / ein Computerprogramm benutzen /
ein Instrument spielen / akustische Musik /
einen Song (= ein Lied) komponieren / Melodie, Rhythmus (und so weiter) mischen

(*aus dem Englischen)

einen Song* (= ein Lied) komponieren	

Ex. 2 VEL 6 « Düsseldorf » ; à la fin de visionnages-écoutes répétés

7. Spezielle Ausdrücke: Was bedeuten diese Sätze aus dem Video ? Ordnen Sie zu wie im Beispiel.
(Ein Satz rechts ist mit zwei Sätzen links verbunden.)

„ X habe mir sagen lassen, dass ... “ (0:45)	... bedeutet :
„ X haben sich so richtig austoben können. “ (2:15)	
Es geht ausgelassen zu. (4:08)	
„ (Hier) wird es historisch.“ (1:08)	
„ Jetzt aber rein in die Stadt! “/ „ Ab ins Zentrum... “ (0:58)	
„ Es soll hier ein tolles X geben ... “ (0:38)	
	X hatten freie Hand und konnten machen, was sie wollten
	Lassen Sie uns da hin gehen. / Gehen wir los !
	Man sieht Dinge aus der Vergangenheit, alte Dinge.
	Die Stimmung ist gut, man trinkt und lacht viel
	Andere Leute haben erzählt, dass ... / Man sagt, dass ...

Ex. 3 VEL 5 « Kassel » ; au milieu, au cours de visionnages-écoutes répétés

6. Kunst von Zeitgenossen sind oft Reaktionen auf die Probleme der Zeit. Welche Themen kommentieren die Werke im Video. Welche Themen kommentieren also die Künstler, die sie gemacht haben ?
- a) Kreuzen Sie die Themen an, die in der documenta im Jahr 2017 (laut Video) die Künstler beschäftigt haben.
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Klimawandel | <input type="checkbox"/> Macht und Unterdrückung |
| <input type="checkbox"/> Flüchtlinge | <input type="checkbox"/> Gleichheit von Frau und Mann |
| <input type="checkbox"/> Freiheit der Kunst | <input type="checkbox"/> die digitale Revolution |
| <input type="checkbox"/> Meinungsfreiheit | <input type="checkbox"/> Macht und internationaler Handel |

Ex. 4 VEL 2 « Heidelberg » ; avant le premier visionnage-écoute-

Vor dem Sehen

1. Was assoziieren Sie (persönlich) mit dem Wort „romantisch“ ? Notieren Sie mindestens vier freie Assoziationen in diesem Schema:



2. Welche Elemente passen **für Sie** zu einer **Stadt**, die romantisch ist ? Kreuzen Sie an. Wenn Sie eine andere Idee haben, ergänzen Sie.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> viele Hotels | <input type="checkbox"/> Palmen |
| <input type="checkbox"/> eine Lage am Wasser (an einem Fluss, am Meer, an einem See) | <input type="checkbox"/> Wälder |
| <input type="checkbox"/> eine Lage in einem Tal | <input type="checkbox"/> eine schöne Umgebung |
| <input type="checkbox"/> historische Gebäude (alte Gebäude, aus dem Mittelalter, aus der Renaissance) | <input type="checkbox"/> eher klein |
| | <input type="checkbox"/> eher groß |
| | <input type="checkbox"/> viel Natur (Parks, Wasser, ...) |
| | <input type="checkbox"/> (mindestens ein) Schloss |
| | <input type="checkbox"/> _____ |

Vokabeln mit Artikeln:

die Lage (-n)
das Meer (-e)
der See (-n)
der Fluss (-'e)
das Tal (-'er)
die Palme (-n)
das Gebäude (-)
das Mittelalter (sing.)
die Renaissance (sing.)
der Wald (-'er)
die Umgebung
das Schloss (-'er)
eher – *plutôt*

Ex. 5 VEL 4 « Kraftwerk » ; au cours de visionnages-écoutes répétés

- b. Vielleicht kennen Sie die Musiker in a. nicht. Lesen Sie die Informationstexte. Was glauben Sie, wer ist das ? Notieren Sie die Nummern aus a. neben dem passenden Informationstext.

	Er ist einer der ältesten und bekanntesten Rockmusiker in Deutschland (Songs : „Sonderzug nach Pankow“, „Hinter dem Horizont“). Er war einer der ersten, der auf Deutsch geschrieben und gesungen hat
	Er legt Techno, House und Electroclash-Musik auf Partys und in Clubs auf. Er produziert auch aktuelle elektronische Musik.
	Er ist ein britischer Keyboarder, Sänger und Songwriter. Er hat die Band <i>Orchestral Manoeuvres in the Dark</i> mitgegründet. Die Stilrichtung der Band ist New Wave und Synthie Pop (Songs : „Electricity“, „Enola Gay“, „If you leave“)
	Er ist Violonist und macht zeitgenössische klassische Musik. Er interpretiert heute die Songs von Kraftwerk mit klassischen Instrumenten. Er ist mit der Band befreundet und hat den Probenraum von Kraftwerk gesehen.
	Das ist eine aktuelle deutsche Band, die auf Deutsch singt. Sie haben normalerweise nichts mit elektronischer Musik zu tun. Ihre Instrumente sind E-Gitarre, Schlagzeug und Bassgitarre, aber sie spielen als Hommage einen eigenen Song im Kraftwerk-Stil.

Ex. 6 VEL 1 « Leipzig » ; avant le premier visionnage-écoute

Vor dem Sehen

1. In jeder Stadt gibt es Viertel, die hip sind. Hip bedeutet, dass da viele junge Leute wohnen, weil sie dort gut weggehen können. Es ist ein bisschen laut, da sind Bars und Clubs. Oft sind dort auch die Wohnungen nicht so teuer (zum Beispiel, weil sie wenig Komfort haben)
Was sind die angesagten Viertel in Lyon ? Was meinen Sie ? Notieren Sie die Viertel, die für Sie hip sind, im Schema.



– die Hänge von der *Croix Rousse*
– die *Croix Rousse*
– das *Guillotière*-Viertel
– das Bahnhofsviertel (*Perrache- oder Part-Dieu*-Bahnhof)
– die Insel zwischen *Rhône* und *Saône*
– die Altstadt um *Saint Jean*
– *Vaise*
– ...

Ex. 7 VEL 2 « Heidelberg » ; au cours de visionnages-écoutes répétées

4. Welchen Eindruck macht die Stadt ? Was sehen Sie und was hören Sie ?

(a) Ergänzen Sie die Tabelle weiter mit den Informationen aus der **Infobox** auf Seite 2: Welcher **Aspekt** passt zu den Fotos aus dem Video ? Welcher **Kommentar** passt zu dem Aspekt ?



Bild aus dem Video	 (1)	 (2)
Aspekt	die Lage : schön	
Kommentar / Erklärung		




Bild aus dem Video	 (3)	 (4)
Aspekt		
Kommentar / Erklärung		

Bild aus dem Video	 (5)
Aspekt	
Kommentar / Erklärung	

Themen / Aspekte :

die Innenstadt : klein und übersichtlich

die Lage : schön

die Altstadt : alles ist alt und schön restauriert

das Heidelberger Schloss : verfallen

Ausblick vom Königstuhl in Richtung Westen : Mannheim und Ludwigshafen

Kommentare / Erklärungen :

- Die Gebäude sind historisch, aus dem Mittelalter und aus der Renaissance.
- Das Schloss liegt über der Stadt und bleibt verfallen, weil das Verfallene romantisch ist.
- Heidelberg liegt in einem Tal, zwischen Bergen mit Wäldern; durch Heidelberg fließt der Neckar.
- Das Zentrum ist eher klein und die Hauptstraße liegt parallel zum Neckar : man kann sich gut orientieren.
- Heidelberg ist keine industrielle Stadt. Die Industrie war schon immer in den Nachbarstädten.

INFOBOX

Ex. 8 VEL 3 « Voice of Baceprot », avant le premier visionnage-écoute

- 1.b. Was erwarten die meisten Menschen von einer jungen Frau / von einem jungen Mann, wenn sie/er Heavy-Metal-Musik macht. Was überrascht die meisten Menschen bei ihr / bei ihm ? Lesen Sie die Sätze und kreuzen Sie an.

	Ich glaube, das erwarten die meisten Menschen.	Ich glaube, das überrascht die meisten Menschen.
A. Die / der Jugendliche rebelliert: sie / er ist wild.		
B. Die junge Musikerin / der junge Musiker ist schüchtern: Sie/ er sagt nicht gern ihre / seine Meinung und ist ein bisschen introvertiert.		
C. Sie / er ist konservativ gekleidet.		
D. Die Jugendliche / der Jugendliche ist unterwürfig: sie / er macht, was die Erwachsenen sagen und befolgt die Regeln.		
E. Sie / er lässt sich nichts vorschreiben.		

Après le premier visionnage-écoute

2. Was für Jugendliche sind Firdda, Siti und Widi ? Benutzen Sie die Wörter aus Aufgabe 1 (Satz A bis E) und beschreiben Sie kurz die drei Frauen.

Ex. 9 Toutes les VEL, avant le premier visionnage-écoute

Beginnen Sie ohne das Video :-) Lesen Sie die Aufgabe (...) und suchen Sie die Wörter, die Sie nicht verstehen, zum Beispiel auf pons.eu .

4.2.4 Vue d'ensemble des trois tâches cibles et des messages envoyés en distanciel pour les trois types d'activités et tâches pédagogiques

L'encadré 8 donne une vue d'ensemble des messages directs envoyés aux deux membres d'un groupe donné qui allaient travailler en distanciel sur la même VEL. Les éléments grisés sont ceux qui ont été modifiés, selon le groupe et le « cycle ».

« Cycle »	(1) Deutsche Universitätsstädte und ihre Attraktivität für französische Studenten	(2) Die Rolle von Musik in der Welt : ein Artikel in #sonus - über welches Beispiel ?	(3) Jugendwerk-Kongress in 2022 ... aber wo ?
Texte d'introduction indiquant situation propre à la tâche cible	<p>Mehrere Universitätsstädte in Deutschland stehen in Konkurrenz miteinander und möchten gerne mehr Studentinnen und Studenten aus Frankreich anlocken. Die Städte haben die École Centrale / die Universität Lyon II kontaktiert, weil sie verstehen möchten, welche Aspekte einer Stadt für französische Studenten attraktiv sind. Sie interessieren sich also für Ihre Meinung!</p> <p>Sie beschäftigen sich mit der Stadt Heidelberg / Leipzig.</p>	<p>In der internationalen Musikzeitschrift #sonus schreiben Studenten aus aller Welt Artikel in den Sprachen Französisch, Englisch und Deutsch. Die Redaktion plant einen Artikel über das Thema « Musik kann die Welt verändern » und möchte testen, welches von zwei Beispielen die Studenten in Frankreich mehr interessiert.</p> <p>Sie beschäftigen sich heute mit einem Beispiel aus Indonesien / aus Deutschland.</p>	<p>Das Deutsch-Französische Jugendwerk / <i>Offiie Franco-Allemand pour la jeunesse</i>, auf Deutsch kurz « Jugendwerk », wird seinen großen Kongress 2022 in Deutschland halten.</p> <p>Die Thematik des Kongresses konzentriert sich auf aktuelle Kunst. Das Motto ist « Kunst diskutieren - die Sprache lernen ». Die Organisatoren sind in Kontakt mit zwei Städten, Düsseldorf und Kassel. Aber welche der beiden Städte finden die französischen Studenten besser ?</p> <p>Sie beschäftigen sich heute mit Düsseldorf / mit Kassel.</p>
Informations relatives aux activités et tâches pédagogiques en distanciel	<p>TP A : Sehen Sie sich zuerst das Video mit den Methodentipps an: https://vounu.be/AADloZlkaaf. Benutzen Sie dann diese Technik für die Arbeit mit diesem Video über ____ : [Lien vers site web avec la VIEL en question]. Geben Sie Ihre Notizen bis zum <i>jour</i>, dem <i>date</i> hier in Edmodo ab (bitte Schritt 1, 2 und Schritt 3). Sie können Ihre Notizen scannen oder ein (gutes) Foto machen.</p> <p>TP B : Sehen Sie sich dieses Video an : [Lien vers site web avec la VIEL en question] und beantworten Sie diese Fragen : [entre 5 et 6 questions sur la VIEL]. Geben Sie Ihre Antworten bis zum <i>jour</i>, dem <i>date</i> hier in Edmodo ab.</p> <p>TP C : Lesen Sie bitte das Aufgabenblatt im Anhang und machen Sie die Aufgaben, so wie Sie notiert sind. Sie finden die Information zu „Ihrem“ Video in dem Aufgabenblatt.</p> <p>Geben Sie Ihre Antworten bitte bis zum <i>jour</i>, dem <i>date</i> hier in Edmodo ab. Sie haben drei Möglichkeiten :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drucken Sie das Blatt aus. Scannen Sie es dann, wenn Sie fertig sind. • Schreiben Sie Ihre Antworten auf ein separates Papier (vergessen Sie die Nummern von den Aufgaben nicht). Scannen Sie das Papier, wenn Sie fertig sind. • Arbeiten Sie im pdf (Möglichkeit 3 ist nicht empfohlen) 	<p>Am <i>date</i> werden Sie wieder mit <i>nom</i> und <i>nom</i> zusammen arbeiten. Sie müssen dann</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nom</i> und <i>nom</i> erzählen, was Sie über die Musikgruppe erfahren haben. • Fragen über die andere Musikgruppe stellen und die Erklärungen von <i>nom</i> und <i>nom</i> verstehen • Sich mit <i>nom</i> und <i>nom</i> austauschen, welche Musikgruppe Sie als Beispiel für den Artikel interessanter finden und warum • Am Ende eine Videobotschaft für die Redaktion von #sonus machen: Sie sagen, welche Musikgruppe Sie für den Artikel „Musik verändert unsere Welt“ besser finden. <p>Wenn Sie Fragen haben, schreiben Sie mir hier ... Viel Spaß !</p>	<p>Am <i>date</i> werden Sie mit <i>nom</i> und <i>nom</i> zusammen arbeiten. Sie müssen dann</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nom</i> und <i>nom</i> erzählen, was Sie über die Stadt und Ihre Verbindung zur bildenden Kunst erfahren haben. • Fragen über die andere Stadt stellen und die Erklärungen von <i>nom</i> und <i>nom</i> verstehen • Sich mit Yao und Thierry austauschen, welche Stadt Sie als Ort für den Jugendwerk-Kongress besser finden und warum • Am Ende eine Videobotschaft für das Jugendwerk machen: Sie sagen, welche Stadt Sie für den Kongress in 2022 mit dem Motto „Kunst diskutieren – die Sprache lernen“ besser finden. <p>Wenn Sie Fragen haben, schreiben Sie mir hier ... Viel Spaß !</p>
Annonce de la tâche cible à réaliser ensuite en présentiel	<p>Am <i>date</i> werden Sie mit <i>nom</i> und <i>nom</i> zusammen arbeiten. Sie müssen dann</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nom</i> und <i>nom</i> erzählen, was Sie über Leipzig erfahren haben. • Fragen zu der anderen Stadt stellen und die Erklärungen von Ihren Kommilitonen verstehen • sich mit <i>nom</i> und <i>nom</i> austauschen, welche Stadt Sie als Unistadt interessanter finden und warum • am Ende eine Videobotschaft für die PR-Abteilung der deutschen Unis machen : Sie sagen, welche Stadt Sie interessanter und attraktiver finden und warum <p>Wenn Sie Fragen haben, schreiben Sie mir ... Viel Spaß !</p>	<p>Am <i>date</i> werden Sie mit <i>nom</i> und <i>nom</i> zusammen arbeiten. Sie müssen dann</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nom</i> und <i>nom</i> erzählen, was Sie über die Musikgruppe erfahren haben. • Fragen über die andere Musikgruppe stellen und die Erklärungen von <i>nom</i> und <i>nom</i> verstehen • Sich mit <i>nom</i> und <i>nom</i> austauschen, welche Musikgruppe Sie als Beispiel für den Artikel interessanter finden und warum • Am Ende eine Videobotschaft für die Redaktion von #sonus machen: Sie sagen, welche Musikgruppe Sie für den Artikel „Musik verändert unsere Welt“ besser finden. <p>Wenn Sie Fragen haben, schreiben Sie mir hier ... Viel Spaß !</p>	<p>Am <i>date</i> werden Sie wieder mit <i>nom</i> und <i>nom</i> zusammen arbeiten. Sie müssen dann</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nom</i> und <i>nom</i> erzählen, was Sie über die Stadt und Ihre Verbindung zur bildenden Kunst erfahren haben. • Fragen über die andere Stadt stellen und die Erklärungen von <i>nom</i> und <i>nom</i> verstehen • Sich mit Yao und Thierry austauschen, welche Stadt Sie als Ort für den Jugendwerk-Kongress besser finden und warum • Am Ende eine Videobotschaft für das Jugendwerk machen: Sie sagen, welche Stadt Sie für den Kongress in 2022 mit dem Motto „Kunst diskutieren – die Sprache lernen“ besser finden. <p>Wenn Sie Fragen haben, schreiben Sie mir hier ... Viel Spaß !</p>

4.2.5 Calendrier des trois « cycles » du dispositif d'observation

Encadré 9 – Calendrier des trois « cycles » du dispositif d'observation (Légende : P = phase présentielle ; D = phase distancielle ; TC = tâche cible ; TP = tâches et activités pédagogiques)

Université Lyon 2		École Centrale	
D	14 févr. 2018 Message de bienvenue ; envoi du lien vers le CTest	13 févr. 2018 Présentation du projet au groupe entier	6 mars Réalisation de la première TC
	22/23 février Envoi des informations (TP, TC 1, délais)	28 mars Envoi des informations (TP, TC 2, délais)	24 avril Réalisation de la deuxième TC
P	3/4 mars Date limite de l'envoi de TP pour avoir un feedback	28 mars Envoi des informations (TP, TC 2, délais)	2 mai Envoi des informations (TP, TC 3, délais)
	5/6 mars Envoi des feedbacks	4 avril Date limite de l'envoi de TP pour avoir un feedback	17/18 mai Envoi des feedbacks
P	7 mars Réalisation de la première TC	6/23 avril Envoi des feedbacks	15 mai Date limite de l'envoi de TP pour avoir un retour
	15 mars Envoi des informations (TP, TC 2, délais)	26/27 mars Envoi des feedbacks	28 mars Réalisation de la deuxième TC
D	22 mars Lecture par les étudiants	28 mars Réalisation de la deuxième TC	5 avril Envoi des informations (TP, TC 3, délais)
	22 mars Date limite de l'envoi de TP pour avoir un feedback	28 mars Réalisation de la deuxième TC	12 avril Date limite de l'envoi de TP pour avoir un feedback
P	13/04, 23/24 avril Envoi des feedbacks	25 avril Réalisation de la troisième TC	

Du protocole de recueil des données font partie également la conception et la réalisation d'un *C-Test*, effectué dans le but de pouvoir distinguer les participant·e·s en fonction de leur niveau de compétence langagière dans nos analyses. Nous aborderons les aspects relatifs à la conception du *C-Test* dans la sous-partie suivante, dans le contexte de la description des données recueillies (cf. 4.3.3.1.).

4.2.6 Considérations éthiques

Nous avons demandé et obtenu l'autorisation d'effectuer notre étude de recherche au sein de l'École centrale de Lyon, qui n'est pas notre établissement de rattachement, avant le début du recueil de données (cf. annexe 11). Lors des présentations dans les trois cours d'allemand qui ont participé au dispositif d'observation, nous avons présenté aux participant·e·s le courrier leur demandant leur autorisation pour l'exploitation des données recueillies. Les participant·e·s ont donné leur consentement éclairé pour participer au recueil des données (cf. annexe 12). Nous avons respecté l'anonymat des participant·e·s par la suite en utilisant des codes au lieu des noms. Les participant·e·s élèves-ingénieur·e·s ont les codes par lettres de l'alphabet, allant de A à X. Les participantes de l'université Lyon 2 se sont vue attribuées les codes Y, Z, AA, BB, CC et DD.

4.3 Données recueillies

4.3.1 Données provoquées

Le protocole de recueil de données mis en place afin de répondre à nos questions de recherche a été organisé avec des étudiant·e·s inscrit·e·s dans trois cours d'allemand dont les enseignant·e·s étaient deux tierces personnes. Ceci dans l'objectif de donner à la chercheuse le rôle le moins impliqué possible, dans le souci de ne pas influencer les comportements et retours des apprenant·e·s. Pour cette raison, les observations n'ont pas eu lieu dans le cadre d'une situation « écologique » mais lors d'une succession de situations construites uniquement pour l'étude empirique.

Dans le cadre d'une situation écologique, au sein d'un dispositif hybride existant, les données auraient été invoquées car elles auraient existé « indépendamment de la recherche », et « produites pour d'autres fins que la recherche » notamment pour répondre à des besoins pédagogiques (Van der Maren, 2014, p. 176). Dans la mesure où notre seconde question de recherche porte sur la perception des apprenant·e·s des moyens déployés au sein de tâches et activités pédagogiques pour les soutenir en accédant aux contenus de VEL authentiques, les données recueillies devaient permettre de créer une représentation de cette perception la moins imprégnée possible par l'influence de facteurs tels qu'ils existent en situation écologique. Par

exemple, la nécessité des participant·e·s de valider le semestre. Les données recueillies dans le contexte de notre étude sont donc essentiellement provoquées, car induites par la recherche-même (Van der Maren, 2014, p. 177), et instrumentées par des questionnaires, que les participant·e·s ont remplis avant (questionnaire 1) et après (questionnaire 2) les trois séances présentiels.

4.3.1.1 Les questionnaires 1 et 2 portant sur le distanciel et le présentiel

Ces questionnaires au format papier contiennent des parties fermées et des parties ouvertes. Dans les parties fermées, les participant·e·s ont répondu notamment par l'indication de points sur une échelle de Likert, par rapport à la difficulté des VEL, leur intérêt pour la thématique et leurs connaissances antérieures de la thématique. D'autres parties fermées les ont invité·e·s à sélectionner une réponse parmi des options, notamment par rapport aux modalités de la réalisation des tâches et activités pédagogiques en distanciel. Les questionnaires contiennent également des parties ouvertes dans lesquelles les participant·e·s ont été invité·e·s à expliquer dans quelle mesure les tâches et activités pédagogiques les ont aidé·e·s à comprendre les VEL qu'ils·elles ont visionné en distanciel. Ces questionnaires sont joints en annexe (annexe 13).

Le temps à disposition pour remplir les questionnaires étant limité (environ cinq minutes), la possibilité d'apporter des réponses élaborées aux questions ouvertes était limitée aussi. Il s'agit donc là encore de données provoquées.

4.3.1.2 Le questionnaire final

Trois semaines après le dernier regroupement en présentiel à l'université Lyon 2, et une semaine après celui à l'École centrale, nous avons adressé un questionnaire final en ligne aux étudiant·e·s qui ont participé au recueil de données. Le temps relativement long qui s'est écoulé entre la fin des trois « cycles » du dispositif d'observation et l'envoi du questionnaire final est dû aux blocages provoqués par le mouvement étudiant du printemps 2018, qui ont perturbé le recueil des données au sein de cette université. Par le questionnaire final, nous avons notamment recueilli des données concernant le degré auquel les trois types leurs étaient familiers. Les deux versions du questionnaire final sont jointes en annexe (annexe 15).

4.3.2 La réalisations des tâches et activités par les apprenant·e·s

Nous avons recueilli les tâches et activités pédagogiques réalisées par les apprenant·e·s, soit grâce à l'utilisation d'*Edmodo* par les participant·e·s en distanciel, soit parce qu'ils·elles les ont rapportées au format papier lors du présentiel. Le tableau 16 résume le nombre de tâches et d'activités pédagogiques attendues, réalisées et rendues.

Tableau 16 – Nombre des tâches et d'activités pédagogiques attendues, et rendues, pendant (ou après) les trois séances distanciées

		Phase distancielle 1	Phase distancielle 2	Phase distancielle 3	N total	% des réalisations attendues
Type A Démarche stratégique générique	<i>N de réalisations attendues</i>	11	8	11	30	
	N de réalisations rendues	7	7	10	24	80 %
Type B Répondre à des question « de compréhension »	<i>N de réalisations attendues</i>	11	11	8	30	
	N de réalisations rendues	11	10	7	28	93,33 %
Type C Appui sur <i>input</i> complémentaire et actions d'apprentissage stratégiques spécifiques	<i>N de réalisations attendues</i>	8	11	11	30	
	N de réalisations rendues	7	8	7	22	73,33 %
N total des réalisations rendues		25	25	24	74	
<i>% des réalisations rendues en moyenne</i>		83,33 %	83,33 %	80 %		

4.3.3 Les estimations des enseignant·e·s et les résultats au *C-Test*

Afin de pouvoir distinguer les participant·e·s en fonction de leur niveau de compétence langagière dans nos analyses, nous avons recueilli deux types de données supplémentaires portant sur ce niveau, l'un auprès des enseignant·e·s-collaborateur·rice·s à l'étude, l'autre directement auprès des étudiant·e·s.

Au début du recueil de données, nous avons demandé aux enseignant·e·s de remplir une grille précisant leur estimation des niveaux des compétences atteints ou en train d'être acquis par rapport à quatre activités langagières, pour chaque sujet apprenant, selon les niveaux du CECRL : parler en continu et en interaction, écouter, lire. Quant aux indications sur les compétences en interaction à l'oral, les enseignant·e·s ont estimé ne pas avoir pu suffisamment observer les étudiant·e·s par rapport à cette compétence au moment du recueil de données pour pouvoir indiquer un niveau. Ces champs ont donc été laissé vides – comme d'autres champs pour certain·e·s apprenant·e·s pour lequel·le·s les enseignant·e·s n'ont pas pu répondre. Une grille qui reproduit les réponses des enseignant·e·s est jointe en annexe (annexe 16).

Avant la première phase en distanciel, nous avons mesuré le niveau langagier des participant·e·s au moyen d'un *C-Test*. Ils·elles l'ont réalisé grâce à l'outil *Quiz* sur *Edmodo*.

4.3.3.1 Précisions à propos du *C-Test*

Le *C-Test* est un type de test que Ulrich Raatz et Christine Klein-Braley ont développé en 1982 à partir du « cloze-test » et en réponse aux faiblesses de celui-ci (Rösch, 2011, p. 57). Il constitue donc une variante de l'« exercice » ou du test de complètement (équivalence en français du terme anglais de « cloze test » ; cf. Commission d'enrichissement de la langue française & Ministère de la Culture, 2022). Nous maintenons pour notre discussion le terme allemand, afin de distinguer le *C-Test* d'un « test de complètement » ou « cloze test ». Un *C-Test* se compose de quatre à cinq textes courts, chacun formant un tout cohérent au niveau discursif, mais non liés les uns aux autres. Dans chacun des textes, 20 à 25 mots sont altérés selon un principe défini. En général, chaque deuxième mot est tronqué à partir de la seconde phrase, c'est-à-dire la moitié des lettres sont ôtées. Les apprenant·e·s doivent reconstituer les textes de façon pertinente en complétant les mots tronqués.

Le *C-Test* permet d'obtenir des informations sur les compétences langagières générales des sujets testés, en langue seconde ou étrangère (Baur et al., 2006, p. 389; Raatz & Klein-Braley, 2020, n.p.; Rösch, 2011, p. 57). En tant qu'outil pour mesurer une compétence langagière générale, le *C-Test* s'est avéré très fiable dans de nombreuses études : il présente une corrélation élevée avec des tests ayant la même visée mais étant bien plus complexes (Baur et al. 2006, p. 390). Baur et al. (2006) mettent en avant non seulement sa fiabilité et validité, mais aussi sa mise en place économique et plus généralement sa praticabilité (2006, *ibid.*).

Le *C-Test* ne renseigne, cependant, que sur la compétence langagière générale d'un· apprenant·e par rapport à l'ensemble du groupe testé et par rapport aux locuteurs natifs (Raatz & Klein Barley 2020, n.p.). Il permet d'obtenir des informations plus ciblées sur les compétences dans les domaines de la lecture, de la compréhension de textes relevant de domaines de spécialité, ainsi que sur les compétences grammaticales, morphologiques et syntaxiques (Rösch, 2011, p. 58). Concernant les domaines de la compréhension de l'oral et de l'expression orale, le *C-Test* ne permet pas de conclusions directes sur les compétences des apprenant·e·s (Raatz & Klein Barley, 2020, n.p.). Malgré cette limite, nous avons retenu le *C-Test* comme méthode de recueil de données, en combinant ses résultats avec les estimations des enseignant·e·s-collaborateur·rice·s.

4.3.3.2 Conception du *C-Test*

Afin de garantir la validité d'un *C-Test*, certains critères sont à remplir lors de sa conception (Rösch, 2011, p. 58). Il nécessite le respect d'un certain nombre d'étapes. Les étapes du *C-Test* que nous avons élaboré pour notre recueil de données correspondent aux critères de qualité indiqués par Rösch (2011, p. 57-58) :

- Nous avons choisi quatre textes brefs, d'environ 70 mots chacun, caractérisés par « un certain degré d'authenticité, c'est-à-dire non-fabriqué par les organisateur·rice·s du test mais disponibles sous forme de textes publiés³⁵⁴ » (Rösch, 2011, p. 57). Les quatre textes choisis n'exigent pas de la part du·de la lecteur·rice d'avoir des connaissances dans un domaine de spécialité (« Fachwissen » ; *ibid.* p. 58) et ne contiennent pas d'éléments marqués culturellement (« kulturspezifische Elemente » ; *ibid.*). Nous les avons classés dans un ordre allant de ce que nous avons estimé être du plus facile à comprendre, au plus difficile, pour les participant·e·s.
- Nous avons tronqué les mots à partir de la seconde phrase (la dernière phrase, elle aussi, a été laissée intacte). Nous avons veillé à ce que les mots tronqués représentent l'éventail des catégories grammaticales présentes parmi les mots utilisés dans l'ensemble de chaque texte. Nous avons également veillé à ce que des verbes conjugués représentatifs des temps du récit soient concernés par l'altération.
- Nous avons vérifié la validité du *C-Test*, en demandant à deux personnes qui sont locutrices natives de le passer. Les natif·ve·s volontaires ont réussi à compléter tous les mots tronqués en moins de 10 minutes ; trois mots tronqués ont cependant posé problème. Nous avons décidé soit d'ajouter une lettre supplémentaire, soit de tronquer le mot voisin de celui qui avait posé problème, pour faciliter la reconstitution de ces trois mots, pour les étudiant·e·s français.

Ce test est joint en annexe (annexe 17).

4.3.3.3 Résultats au *C-Test* et identification de trois « groupes de niveau »

La moyenne des résultats des étudiant·e·s au *C-Test* est de 45,63 points sur 100. Le score maximal est de 65, le score minimal de 26 points. La médiane est de 44,5.

Les résultats des apprenant·e·s au *C-Test* ont été combinés aux estimations, effectuées par leurs enseignant·e·s, de leur niveau de compétence acquis ou en voie d'être atteint. En croisant les deux, nous avons distingué, pour nos analyses, trois « groupes » : les étudiant·e·s dont le résultat

³⁵⁴ « Sie sollen einen gewissen Grad an Authentizität haben, d.h. nicht von den Testern angeferetigt werden, sondern als publizierte Texte vorliegen » (Rösch, 2011, p. 57).

est au-dessus (N = 10), en dessous (N = 7) ou autour de la moyenne (N = 13) par rapport au groupe entier. Le tableau rassemblant les résultats au *C-Test* et les estimations des enseignant·e·s, ainsi que le « groupe » attribué, est accessible en annexe (annexe 18).

4.3.4 Vue d'ensemble des données recueillies

Tableau 17 – Vue d'ensemble : Données recueillies, méthode de recueil, moment du recueil

Données	Méthode de recueil	Moment du recueil
Avis des participant·e·s sur les tâches et activités pédagogiques quant au soutien en compréhension	Questionnaire 2 (format papier)	Après chaque phase en présentiel
Tâches et activités pédagogiques réalisées en distanciel au cours des trois cycles	Envoi par les étudiant·e·s sur <i>Edmodo</i> ou rendu en format papier lors du présentiel qui a suivi	Avant chaque phase en présentiel
<i>Raisons indiquées par les participant·e·s lorsque les activités données à réaliser en distanciel n'étaient pas faites</i>	<i>Questionnaire 2 (format papier)</i>	<i>Après chaque phase en présentiel</i>
Déclaration relative à la difficulté des VEL	Questionnaire 1 (format papier)	Avant chaque phase en présentiel
Déclaration relative à l'intérêt de l'apprenant·e pour la thématique de la VEL	Questionnaire 1 (format papier)	Avant chaque phase en présentiel
Déclaration relative aux connaissances antérieures de l'apprenant·e de la thématique de la VEL	Questionnaire 1 (format papier)	Avant chaque phase en présentiel
<i>Familiarité des participant·e·s avec les trois types de tâches et d'activités pédagogiques</i>	<i>Questionnaire final en ligne</i>	<i>Une à trois semaines après la dernière phase en présentiel</i>
<i>Les compétences langagières des participant·e·s</i>	<i>C-Test</i>	<i>Avant la première phase en présentiel</i>
	<i>Estimation des enseignant·e·s-collaborateur·rice·s</i>	<i>Au début du dispositif d'observation</i>

Légende : Données complémentaires aux données principales

4.4 Méthodes d'analyse des données

4.4.1 Considérations générales concernant les tâches et activités pédagogiques effectivement réalisées

Le recueil de données a pour objectif principal de connaître la perception des apprenant·e·s, quant au soutien que leur apportent (ou non) différents types de tâches et d'activités

pédagogiques, plus particulièrement lors d'activités réceptives avec des VEL authentiques et en vue de la réalisation d'une tâche cible en interaction en présentiel. Un type de tâches pédagogiques, le type C, qui met en œuvre les quatre moyens issus de la littérature, permettant de soutenir l'accès au sens de VEL authentiques par les apprenant·e·s, était particulièrement visé.

Ce recueil de données a permis de réunir entre 80% et 83% des tâches et d'activités pédagogiques données à réaliser en distanciel, au cours des trois « cycles » qu'a duré l'observation (cf. *supra*, figure 8). Alors que 30 apprenant·e·s d'allemand en tout ont participé à l'observation mise en place, seulement 18 ont réalisé la totalité des trois types de tâches et d'activités en distanciel.

Quant à l'analyse des données, il aurait alors pu sembler adapté de se limiter aux données provenant de ces 18 apprenant·e·s. Néanmoins, selon le type de questions qui a guidé nos analyses, nous avons décidé d'utiliser les données provenant d'étudiants ayant réalisé une ou deux des trois tâches et activités pédagogiques, pour nos analyses, afin d'accroître le nombre d'étudiant·e·s concerné·e·s et donc de données.

4.4.2 Analyses statistiques, analyses de contenu et description de réalisations de tâches et d'activités pédagogiques modifiées

Pour l'analyse de nos données, nous avons eu recours à des analyses statistiques, à des analyses de contenu, et à la description de réalisations de tâches et d'activités pédagogiques modifiées. Deux types d'analyses statistiques ont été effectués : des analyses statistiques descriptives et inférentielles. Les premières consistent en la représentation graphique des données chiffrées et impliquent l'appui sur des moyennes. Les données chiffrées et les moyennes sont alors représentées dans des tableaux afin pouvoir les comparer. La nature des analyses statistiques inférentielles que nous avons menées, quant à elle, sera explicitée et détaillée lors de la présentation des résultats (chapitre 5).

Quant aux analyses de contenu que nous avons effectuées, nous en présentons ci-dessous quelques principes. Les différentes étapes parcourues lors des analyses de contenu effectuées seront décrites lors de la présentation des résultats (chapitre 5).

La méthodologie de l'analyse du contenu remonte aux travaux en sciences sociales des années 1950 (Drissi & Develotte, 2011, p. 84). Une définition répandue est celle d'un de ses pionniers, Bernard Berelson (1952), reprise par Bardin : l'analyse de contenu est « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications » (Bardin, 1993, p. 39-40). Le principe de l'analyse de contenu, d'un point de vue pratique, est « la classification de documents en unités qui, une fois regroupées, forment des

catégories » (Drissi & Develotte, 2011, p. 84). Le tableau 18 résume les analyses effectuées avec les données recueillies correspondantes.

Nous présenterons les principes des descriptions que nous avons effectuées à partir des réalisations de tâches et d'activités pédagogiques modifiées, lors de la présentation des résultats (chapitre 5).

Tableau 18 – Vue d'ensemble : Données recueillies et types d'analyses effectués

Données recueillies	Type d'analyse effectué
Réponses des apprenant·e·s relatives au soutien en compréhension fourni par les tâches et activités pédagogiques	Analyses de contenu
Indications au moyen d'échelles de Likert : Déclarations des apprenant·e·s sur <ul style="list-style-type: none"> • la difficulté des VEL • l'intérêt pour la thématique • les connaissances antérieures sur la thématique • leur familiarité avec les types A, B et C des tâches et activités pédagogiques 	Statistiques descriptives, analyses statistiques Statistiques descriptives, analyses statistiques Statistiques descriptives, analyses statistiques Statistiques descriptives
Réalisations modifiées des tâches ou activités pédagogiques par rapport à la consigne, par les apprenant·e·s qui estiment qu'elles n'aident pas à comprendre une VEL	Description des modifications telles qu'elles se présentent dans les traces écrites

Troisième Partie : Analyses et résultats

5 Résultats et discussion

5.1 La seconde question de recherche et les sous-questions qui ont guidé l'analyse des données

L'objectif du recueil de données effectué a été de pouvoir répondre à notre seconde question de recherche que nous rappelons ici.

QR2 - Les moyens issus de la littérature sont-ils perçus par les apprenant·e·s comme soutenant la compréhension de VEL en distanciel ? Cela plus particulièrement lors d'activités réceptives avec des VEL authentiques, et en vue de la réalisation d'une tâche cible en interaction en présentiel ?

Avant d'aborder les résultats et de les discuter, nous présentons ici les sous-questions et leurs questions annexes qui ont guidé nos analyses.

La sous-question 1 (QR2.1) – Aide perçue et adaptations éventuelles

Afin de pouvoir répondre à notre seconde question de recherche, en appui sur les données recueillies, nous avons d'abord plus généralement cherché à savoir si les différents types de tâches et activités pédagogiques sont en effet perçus par les étudiant·e·s comme une aide pour comprendre des VEL authentiques en distanciel, en vue de la réalisation d'une tâche cible en présentiel. La première sous-question qui a guidé nos analyses a donc été :

QR2.1 - Est-ce que les apprenant·e·s perçoivent les différents types de tâches et d'activités pédagogiques comme une aide pour comprendre les VEL ?

La question se pose d'abord de manière générale, pour tou·te·s les apprenant·e·s, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles. Nous avons donc analysé les données dans un premier temps en fonction de la question directrice suivante :

Q2.1.1. Quelle est la perception de l'ensemble des apprenant·e·s?

Un aspect qui peut entrer en ligne de compte concernant l'aide qu'apporte un type de tâches ou d'activités pédagogiques à un·e apprenant·e est son niveau de compétence langagière. En effet, les limites potentielles déterminées pour les trois types sont en partie liées au niveau de compétence langagière des apprenant·e·s conduit·e·s à les réaliser. Certains types peuvent potentiellement poser problème à des apprenant·e·s dont le niveau de compétence est faible – par exemple le type B qui implique des compétences productives en langue cible. Leurs compétences partielles en production peuvent limiter la réalisation de l'activité pédagogique.

D'autres types sont potentiellement problématique pour des apprenant·e·s avec un niveau de compétence élevé – par exemple les types A et C, marqués par l'application de stratégies d'apprentissage qui peuvent mener à une surcharge cognitive. Afin d'analyser les données recueillies, nous nous sommes donc appuyés sur la question directrice suivante :

Q2.1.2. La perception des apprenant·e·s dont la compétence langagière est supérieure à la moyenne de la cohorte diffère-t-elle de la perception des apprenant·e·s avec une compétence langagière inférieure ?

Nous nous sommes également intéressés au cas de figure où un·e étudiant·e estime qu'une activité donnée à faire en enseignement-apprentissage de L2/LS ne permet pas d'accéder aux contenus d'une VEL authentique, c'est-à-dire qu'elle ne l'aide pas à la comprendre, et à l'influence de cette perception sur son comportement. Dans ce cas, il·elle est susceptible d'adapter l'activité de façon à ce que l'objectif puisse (mieux) être atteint, ou encore de façon à ce qu'elle corresponde mieux aux objectifs personnels de l'apprenant·e. Nous avons cherché à voir, à travers notre analyse des données, si ce choix-là est fait par les apprenant·e·s participant·e·s au dispositif d'observation, selon la question directrice suivante :

Q2.1.3. Les apprenant·e·s qui ne perçoivent pas les tâches et activités pédagogiques comme une aide, les modifient-ils-elles ? Si oui, en quoi consistent ces modifications ?

La sous-question 2 (QR2.2) - Facteurs de soutien à la compréhension identifiés par les apprenant·e·s

La deuxième sous-question de recherche concerne plus précisément la perception, par les apprenant·e·s, des quatre moyens pour soutenir la compréhension de VEL authentiques basés sur la littérature du domaine, que nous avons identifiés en réponse à notre première question de recherche (cf. *supra*, 4.1.1., tableau 11). Ces quatre moyens contribuent de manière essentielle aux apports potentiels du type C des tâches pédagogiques dans notre dispositif d'observation. Les limites potentielles de ce type, ainsi que les apports et les limites potentiels des types A et B d'activités pédagogiques, dans une perspective didactique et de conception, ont été établis à partir de la littérature, dans la sous-partie 4.1. et résumés dans la sous-partie 4.1.3. Les analyses de nos données devaient nous permettre de connaître les apports et limites que les apprenant·e·s identifient, dans leur perspective, en tant que facteurs qui aident (ou non) à comprendre une VEL, lorsqu'ils·elles réalisent les trois types de tâches et d'activités pédagogiques. La seconde sous-question qui a guidé nos analyses a donc été :

QR2.2 - Quels facteurs de soutien (ou non) de la compréhension sont identifiés par les apprenant·e·s au sein des trois types de tâches et d'activités pédagogiques ?

Les facteurs de soutien, correspondant aux apports potentiels des types de tâches et activités pédagogiques, ainsi que les facteurs qui empêchent le soutien de la compréhension, constituant les potentielles limites des types de tâches ou activités pédagogiques, ont été établis au préalable et dans une perspective didactique et de conception. Il était alors important de connaître le point de vue des apprenant·e·s par rapport à ces facteurs. Nous cherchons par conséquent à savoir dans quelle mesure les facteurs identifiés par les apprenant·e·s y correspondent, ou au contraire, en diffèrent. Il est possible, en effet, que les étudiant·e·s perçoivent des apports et limites de tâches et d'activités pédagogiques qui sont ceux mis en avant dans la littérature. Pour autant, il se pourrait qu'ils·elles estiment que ces facteurs ne jouent pas de rôle dans leur compréhension des VEL. Ou bien, les étudiant·e·s peuvent aussi considérer d'autres aspects que les didacticien·ne·s, comme limitants ou favorables. La question directrice pour l'analyse des données a donc été :

Q2.2.1 Ces facteurs correspondent-ils aux éléments préétablis, dans une perspective didactique et de conception, en tant qu'apports ou en tant que limites du type de tâche ou d'activité pédagogique ?

La sous-question 3 (QR2.3) – Facteurs ayant pu influencer le degré de difficulté perçue des VEL

Au-delà des éléments dont les apprenant·e·s sont susceptibles de témoigner directement, par rapport aux facteurs de soutien (ou non) de la compréhension au sein des trois types de tâches et d'activités pédagogiques, nous cherchons à repérer d'autres facteurs qui peuvent avoir une influence plus indirecte sur une éventuelle aide à la compréhension lors du visionnage des VEL. Pour cela, nous nous sommes intéressés à la perception de la difficulté des VEL à propos desquelles les apprenant·e·s réalisent les tâches et activités pédagogiques. Dans le cas d'un soutien effectif de la compréhension par un type de tâches pédagogiques, la perception des apprenant·e·s de la difficulté des VEL visionnées en distanciel est susceptible d'être influencée – par exemple, une VEL bénéficiant d'un bon soutien à la compréhension dans les tâches et activités proposées pourrait être perçue comme relativement facile. La troisième sous-question qui a guidé nos analyses est :

QR2.3 – Les tâches pédagogiques qui mettent en œuvre les quatre moyens pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques (type C), influencent-elles la perception qu'ont les apprenant·e·s du degré de difficulté de VEL authentiques, lorsqu'ils·elles réalisent ce type de tâches pédagogiques en distanciel ?

Par rapport au facteur de la difficulté perçue des VEL par les apprenant·e·s, la vérification de l'existence d'une variation a d'abord été nécessaire. La question directrice pour l'analyse des données à ce propos a été :

Q2.3.1. La perception de la difficulté des VEL varie-t-elle d'une VEL à l'autre ?

Ensuite, l'influence que la réalisation des tâches pédagogiques a eue sur cette perception a été analysée en étant guidé par la question :

Q2.3.2. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par le type d'activités ou de tâches pédagogique ?

Nous avons alors élargi la troisième sous-question vers l'investigation d'autres facteurs d'influence, sur la perception de la difficulté perçue des VEL authentiques par les apprenant·e·s, à savoir l'intérêt qu'ils·elles indiquent avoir pour la thématique et les connaissances antérieures qu'ils disent en avoir. Les deux questions suivantes qui ont guidé nos analyses ont été :

Q2.3.2.1. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par l'intérêt des étudiant·e·s par la thématique ?

Q2.3.2.2. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par les connaissances antérieures qu'ont les étudiant·e·s de la thématique ?

Cette série de sous-questions, par lesquelles nous avons « interrogé » et analysé les données recueillies, va nous permettre d'apporter des éléments de réponse à la seconde question de recherche (QR2), relative aux moyens pour soutenir la compréhension de VEL authentiques mis en œuvre au sein de tâches pédagogiques, et la perception qu'en ont les apprenant·e·s.

L'encadré 10 présente la manière dont nous nous référerons dans le présent chapitre aux participant·e·s (cf. *supra*, 4.2.6.), aux « cycles » du dispositif d'observation (cf. *supra*, 4.2.2., figure 8) et aux six VEL (cf. *supra*, 4.2.2.1.).

Encadré 10 – Système des références aux 30 participant·e·s, aux trois « cycles » du dispositif d'observation et aux six VEL, lors de la présentation des résultats

Référence par ...
• ... aux participant·e·s	les codes attribués : des lettres de l'alphabet de A à DD : « l'étudiant·e A », « l'étudiant·e BB »
• ... aux trois « cycles »	la lettre D pour la phase distancielle, la lettre P pour la phase présentielle, combiné aux chiffres 1 à 3 : « D1 », « P2 », etc.
• ... aux six VEL	les abréviations « VEL1 », « VEL2 » etc. jusqu'à « VEL6 ».

5.2 L'aide apportée par les trois types de tâches et d'activités pédagogiques

5.2.1 La perception des étudiant·e·s de l'aide que les trois types de tâches pédagogiques apportent à la compréhension

Nous cherchions à connaître la vision des apprenant·e·s en voie d'atteindre, ou ayant juste acquis, (d')un niveau B1 (niveau seuil) en allemand, de tâches et d'activités pédagogiques proposées en accompagnement au visionnage-écoute de VEL authentiques en langue cible en distanciel.

QR2.1 - Est-ce que les apprenant·e·s perçoivent les différents types de tâches et d'activités pédagogiques comme une aide pour comprendre les VEL ?

Nous leur avons donc demandé leur avis quant à l'aide que les tâches pédagogiques leur ont apporté en distanciel, face à la VEL qu'ils·elles devaient visionner.

5.2.1.1 Données retenues et méthodes d'analyse

Les données concernant l'aide perçue par les étudiant·e·s relative aux tâches et activités pédagogiques réalisées en distanciel, sont constituées des réponses à la question ouverte posée dans le questionnaire 2 en format papier (cf. annexe 13). Les étudiant·e·s ont rempli ce deuxième questionnaire à trois reprises en présentiel, après la réalisation de la tâche cible. Ils·elles venaient donc de discuter en groupe afin de mener à bien la mission fictive, en mettant à contribution des éléments du contenu des VEL. L'encadré 12 présente les deux parties de la question posée. Les réponses ont été retranscrites telles quelles pour l'analyse.

Encadré 11 – Question 2 c du questionnaire 2 (format papier)

2. c. L'activité vous a-t-elle aidé pour mieux comprendre le document ? Expliquez rapidement.

Pour nos analyses nous avons pris en compte les réponses des participant·e·s qui ont visualisé toute la VEL qui leur avait été attribuée (tous les passages demandés) au moins une fois et qui ont réalisé les tâches ou activités pédagogiques demandées.

Dans deux exemplaires du questionnaire, le champ a été laissé vide. Nous avons écarté les réponses « hors sujet » : elles ne se référaient pas aux tâches pédagogiques faites en distanciel mais à d'autres activités (N = 4). Ce cas est arrivé seulement lors du premier (N = 3) et du second présentiel (N = 1). Deux exemples de réponses non retenues (exclu des réponses « valides ») sont représentés dans le tableau 19.

Tableau 19 – Analyse de contenu quant à l'aide qu'apportaient les trois types de tâches pédagogiques : Deux exemples de réponses non retenues

Participant·e	Distanciel 1, 2, ou 3	VEL 1 à 6	Type de tâches pédagogiques	Réponse du·de la participant·e
B	D1	VEL 1	A	« Pour me rappeler les bases, c'était pas mal. Même si je les connaissais déjà. »
R	D1	VEL 1	B	« Oui, on comprend les raisons. »

Nous avons regroupé les réponses par type de tâche pédagogique. Ces données ont été examinées par une analyse de contenu (cf. *supra*, 4.4.). Nous avons analysé le contenu de toutes les réponses retenues (N = 67) une première fois afin de distinguer le nombre de réponses positives et négatives, quant à l'aide qu'avait apporté les types de tâches pédagogiques. Ensuite nous avons séparé les réponses par type de tâche pédagogique et chaque sous-corpus a été analysé une seconde et une troisième fois. L'ensemble des réponses par type de tâche ou d'activité pédagogique est accessible en annexe (annexe 14).

5.2.1.1.1 Première analyse de contenus : Les trois types de tâches ou activités pédagogiques perçues ou non comme une aide

Pour pouvoir résumer les jugements des participant·e·s quant à l'aide qu'apportent les tâches ou activités pédagogiques ou non, nous avons procédé à une première lecture afin de déterminer les réponses positives, négatives et neutres. Il s'est alors avéré nécessaire de créer des sous-catégories parce que les réponses n'étaient pas toujours explicites et tranchées. Nous avons créé les catégories « oui explicite », « non explicite » pour les cas où les réponses étaient tranchées et le oui/non apparaissait clairement. Deux catégories « relativisées » / « relatives » ont servi à regrouper les réponses sans « oui »/« non » explicite, celles avec un « oui »/« non » initial atténué par un aspect contraire par la suite, et les réponses sans « oui »/« non » explicite mais montrant une tendance vers une réponse positive ou négative. Les réponses commençant par « pas vraiment » ont été comptées dans la catégorie « non relativisé », même si l'argument ajouté par la suite constituait un aspect indiquant que le type de tâche pédagogique a soutenu la compréhension.

Les quatre catégories sont donc : « oui explicite », « non explicite », « oui relativisé », « non relativisé ». Une catégorie « position neutre » a été créée mais cette catégorie n'a finalement été attribuée à aucune réponse. Le tableau 20 montre quatre exemples de réponses et les catégories attribuées.

Tableau 20 – Analyse de contenu quant à l'aide fournie par les trois types de tâches et d'activités pédagogiques : Exemples de l'attribution des catégories « oui explicite », « non explicite », « oui relativisé » et « non relativisé »

Participant·e	Distanciel 1, 2, ou 3	VEL 1 à 6	Type de TP	Réponse du·de la participant·e	Catégorie attribuée
D	D3	VEL 6	C	« Non, les questions étaient trop précises et ne donnaient pas une vue d'ensemble sur le sujet »	non explicite
AA	D2	VEL 2	B	« Pas vraiment même si elle m'a aidé à sélectionner des informations importantes »	non relativisé
Z	D1	VEL 2	A	« Oui, puisque l'on doit plus se concentrer à propos du document »	oui explicite
Y	D1	VEL 2	A	« J'avais compris le document mais le fait d'écrire les informations importantes aide beaucoup »	oui relativisé

5.2.1.1.1.1 La perception de l'ensemble des apprenant·e·s

Le tableau 21 présente le résultat de la première analyse de contenu, qui tient compte des réponses de l'ensemble des apprenant·e·s.

Tableau 21 – Résultats première analyse de contenu : Les tâches pédagogiques ont-elles aidé à comprendre la VEL en distanciel ou non ? Réponses de l'ensemble des apprenant·e·s

			Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Total détaillé	Total regroupé	% des réponses par type
Type A	Non	explic.	0	1	1	2	10	45,45%
		relativ.	4	2	2	8		
	Oui	relativ.	1	1	2	4	12	
		explic.	1	3	4	8		
Type B	Non	explic.	1	0	0	1	3	12 %
		relativ.	1	1	0	2		
	Oui	relativ.	3	1	2	6	22	
		explic.	5	7	4	16		
Type C	Non	explic.	0	0	1	1	2	10 %
		relativ.	0	0	1	1		
	Oui	relativ.	0	0	1	1	18	
		explic.	5	8	4	17		
<i>Total</i>			<i>21</i>	<i>24</i>	<i>22</i>		<i>67</i>	

Les résultats dans le tableau 21 nous permettent d'apporter des réponses à la sous-question 1 de notre seconde question de recherche :

QR2.1 – Est-ce que les apprenant·e·s perçoivent les différents types de tâches et d'activités pédagogiques comme une aide pour comprendre les VEL ?

Q2.1.1. Quelle est la perception de l'ensemble des apprenant·e·s ?

Les résultats montrent que les participant·e·s considèrent globalement que les trois types de tâches ou d'activités pédagogiques les ont aidé·e·s à comprendre la VEL en distanciel ; les trois

types réunissent davantage de réponses positives que négatives. Mais des différences sont à noter dans l'appréciation de l'aide apportée par chacun des trois types, et selon le cycle, c'est-à-dire entre les réponses données après le premier, le deuxième et le troisième présentiel.

Les avis sont le plus partagés pour le type A, qui conduit les apprenant·e·s à appliquer une démarche stratégique générique. La somme des réponses données lors des trois présentiels montre un avis partagé : 57% des répondant·e·s (12 sur 21 étudiant·e·s) ont indiqué, après avoir mis en œuvre cette démarche avec une VEL en distanciel, que cela les a aidé·e·s à comprendre la VEL qu'ils·elles ont visionnée. 9 des 21 étudiant·e·s (donc 43%) estiment que l'activité n'a pas aidé. Lorsque l'on considère les réponses données séparément, par « cycle », des avis contraires se manifestent : lors des deuxième et troisième présentiels, deux tiers des apprenant·e·s ont estimé que ce type d'activité a aidé, alors qu'au premier présentiel, la relation est inversée et deux tiers n'ont pas trouvé que ce type de TP a aidé à comprendre la VEL.

Rédiger des réponses à des questions qui portent sur la VEL est considéré par la majorité des participant·e·s comme une aide à la compréhension de celle-ci ; au troisième présentiel il n'y a même eu aucune réponse négative à ce propos. En tout, 21 des 25 répondant·e·s ont attribué à ce type d'activité une fonction de soutien à la compréhension.

Le troisième type de tâche pédagogique a réuni les avis les plus unanimes ; lors du premier et deuxième présentiel, tous les étudiant·e·s ont répondu, sans relativiser, que ce type de tâches pédagogiques les a aidé·e·s à comprendre la VEL. Au troisième présentiel, deux étudiant·e·s ont trouvé qu'il n'a pas aidé. En tout, 18 des 20 répondant·e·s ont estimé que ce type de tâches pédagogiques a soutenu leur compréhension.

5.2.1.1.1.2 La perception des apprenant·e·s avec un profil de compétence langagière plus faible ou plus élevé que la moyenne de la cohorte

Afin de vérifier si les réponses quant à l'aide apportée par les trois types de tâches et d'activités pédagogiques diffèrent selon le niveau de compétences des participant·e·s, nous avons considéré deux groupes d'étudiant·e·s séparément.

Le groupe des 7 étudiant·e·s dont les résultats au *C-Test* et l'estimation de leurs enseignant·e·s indiquent une compétence en deçà du niveau de compétence langagière moyen de la cohorte : ces étudiant·e·s sont susceptibles d'avoir besoin de davantage d'aide pour comprendre une VEL authentique que les autres. Leur perception des trois types de tâches pédagogique peut donc être différent.

Au contraire, le groupe des 10 étudiant·e·s dont le score du *C-Test* et l'estimation de leurs enseignant·e·s indiquent une compétence au-delà du niveau de compétence langagière moyen de la cohorte, est susceptible d'avoir une appréciation différente quant à l'aide qu'apportent les

trois types de tâches et d'activités pédagogiques, dans la mesure où leurs besoins sont susceptibles d'être inférieurs à ceux de l'autre groupe.

5.2.1.1.1.2.1 La perception des étudiant·e·s ayant des compétences langagières plus élevées

10 étudiant·e·s dans la cohorte ont une compétence langagière à considérer comme étant au-delà du niveau de compétence langagière moyen de la cohorte. Le nombre de leurs réponses (N = 24) est réduit par rapport au nombre de réponses potentiellement attendu (N = 30), et ce pour plusieurs raisons : les tâches et activités pédagogiques n'ont pas été réalisées (N = 3), la réponse au questionnaire a été exclue (N = 1), les étudiant·e·s n'ont pas répondu à la question (N = 1) ou étaient absent·e·s lors de la phase présentielle (N = 1) (cf. *supra*, 5.2.1.1.).

Tableau 22 – Résultats première analyse de contenu : Les tâches pédagogiques ont-elles aidé à comprendre la VEL en distanciel ou non ? Réponses des étudiant·e·s avec un niveau de compétence langagière plus fort

			Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Total détaillé	Total regroupé	% des réponses par type
Type A	Non	explic.					2	22,22 %
		relativ.	1		1	2		
	Oui	relativ.			2	2	7	77,78 %
		explic.	1	1	3	5		
Type B	Non	explic.					1	14,29 %
		relativ.	1			1		
	Oui	relativ.	3		1	4	6	85,71 %
		explic.	1	1		2		
Type C	Non	explic.					0	
		relativ.						
	Oui	relativ.			1	3	8	100 %
		explic.	1	5	1	5		
<i>Total</i>			8	7	9		24	

La présentation isolée des réponses des étudiant·e·s dont le niveau de compétence langagière est au-dessus de la moyenne (tableau 22) révèle que leur perception du type A est très largement positive. Le nombre de leurs réponses précisant que le type A a aidé à comprendre la VEL est majoritairement responsable du bilan positif, quand les réponses de la cohorte sont prises en compte sans distinction de niveau (cf. *supra*, tableau 21). Nous reviendrons sur ce point lors de la présentation des résultats suivants. Concernant le type C des tâches pédagogiques, l'avis de ce groupe est unanime et positif – deux étudiant·e·s relativisent cependant leur réponse positive. Concernant le type B, les réponses des étudiant·e·s ne diffèrent pas fondamentalement de celles du reste du groupe.

5.2.1.1.1.2.2 La perception des apprenant·e·s ayant des compétences langagières plus faibles

Le résultat de l'analyse des réponses des 7 étudiant·e·s dont la compétence langagière est à considérer comme étant en deçà du niveau de compétence langagière moyen de la cohorte, ne peut être pris en considération qu'avec précaution. Les données concernant ces étudiant·e·s sont peu nombreuses. Sur les 21 réponses potentielles, seules 12 font partie du corpus analysé. Les raisons du nombre réduit sont essentiellement les mêmes que pour le sous-groupe précédent, mais les cas sont plus fréquents : les tâches et activités pédagogiques n'ont pas été réalisées (N = 5), les VEL n'ont pas été visionnées (N = 1), la réponse au questionnaire a été exclue (N = 1) ou les étudiant·e·s n'avaient pas répondu à la question (N = 2) (cf. *supra*, 5.2.1.1.). Le tableau 23 présente le détail de leurs réponses quant à l'aide qu'apportent les trois types de tâches pédagogiques selon eux·elles.

Tableau 23 – Résultats première analyse de contenu : Les tâches pédagogiques ont-elles aidé à comprendre la VEL en distanciel ou non ? Réponses des étudiant·e·s avec un niveau de compétence langagière plus faible

			Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Total détaillé	Total regroupé	% des réponses par type
Type A	Non	explic.					4	100 %
		relativ.						
	Oui	relativ.		1		1		
		explic.	1	1	1	3		
Type B	Non	explic.	1			1	2	40 %
		relativ.		1		1		
	Oui	relativ.			1	1	3	60 %
		explic.		2		2		
Type C	Non	explic.					4	100 %
		relativ.						
	Oui	relativ.						
		explic.	1	1	2	4		
<i>Total</i>			<i>3</i>	<i>5</i>	<i>4</i>		<i>12</i>	

Au vu de la taille réduite de l'échantillon, ces résultats ont une valeur limitée. Ils montrent néanmoins que le seul type d'activités pédagogiques qui réunit des réponses négatives est le type B, c'est-à-dire le type pour lequel a été relevé une limite potentielle qui concerne spécifiquement les apprenant·e·s ayant des moyens langagiers limités. Les étudiant·e·s de ce sous-groupe de la cohorte sont unanimes quant au type A et au type C des activités pédagogiques : tout·e·s répondent qu'ils les ont aidé·e·s à comprendre la VEL en distanciel. Quant au type A, l'analyse des réponses des deux groupes, avec un niveau de compétence langagière au-dessus et en dessous de la moyenne, permet de déduire que le groupe « moyen » est majoritaire à ne pas considérer que ce type d'activité pédagogique aide à comprendre une VEL. Les avis quant à

l'aide qu'apporte le type A divergent donc selon les différents profils des apprenant·e·s en termes de compétence langagière.

5.2.1.1.1.2.3 Spécificités de la perception des apprenant·e·s dont la compétence langagière est supérieure ou inférieure à la moyenne

La question qui a guidé notre analyse est :

QR2.1 - Est-ce que les apprenant·e·s perçoivent les différents types de tâches et d'activités pédagogiques comme une aide pour comprendre les VEL ?

Q2.1.2. La perception des apprenant·e·s dont la compétence langagière est supérieure à la moyenne de la cohorte diffère-t-elle de la perception des apprenant·e·s avec une compétence langagière inférieure ?

Les données recueillies ne nous permettent pas de comparer directement les réponses des deux sous-groupes dans la cohorte, du fait du nombre limité de l'échantillon concernant les apprenant·e·s dont le niveau de compétence est en deçà de celui de la moyenne de la cohorte. La distinction entre les réponses a néanmoins révélé que le groupe d'apprenant·e·s avec un niveau de compétence plus élevé que la moyenne a une perception plus positive du type A des activités pédagogiques que le reste du groupe, en ce qui concerne le soutien qu'il apporte à la compréhension. Aussi, leur avis est unanimement positif quant au type C des tâches pédagogiques. Les deux résultats sont surprenants dans la mesure où ces deux types de tâches et d'activités pédagogiques auraient pu être considérés comme potentiellement problématiques pour ce profil d'apprenant·e·s, car ils s'appuient sur la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage susceptibles de mener à une surcharge cognitive quand elles ne répondent pas à un besoin. Cela ne semble pas avoir eu lieu pour le sous-groupe dans la cohorte qui a participé à notre recueil de données.

Concernant le sous-groupe des étudiant·e·s ayant un niveau de compétence en dessous de la moyenne de la cohorte, les réponses montrent que le seul type d'activités pédagogiques qui a été considéré s comme ne soutenant pas la compréhension des VEL par les étudiant·e ayant ce profil, est le type B. Ce résultat – à relativiser, au vu de l'échantillon réduit – est cohérent par rapport à une des limites soulevées pour le type B, dans une perspective didactique et de conception (cf. *supra*, 4.1.2.2.2.) : il implique une activité productive en langue cible, ce qui ajoute un défi supplémentaire à celui posé par l'activité réceptive.

5.2.2 Le lien entre la perception des types de tâches et activités pédagogiques et la manière dont les apprenant·e·s les réalisent

5.2.2.1 Données retenues et méthodes d'analyse

Parmi les 74 tâches et activités pédagogiques rendues au total au cours de la période d'observation (cf. *supra*, 4.3.2.), 67 ont été réalisées par des participant·e·s dont les réponses à la question dans le questionnaire papier numéro 2 ont été retenues (cf. *supra*, 5.2.1.1.). Ces activités et tâches pédagogiques-là ont donc été retenues afin de savoir si l'on peut observer un lien entre la perception des types de tâches et activités pédagogiques et la manière dont les apprenant·e·s les réalisent. C'est-à-dire si les apprenant·e·s modifient les activités données à faire, quand ils·elles estiment qu'elles ne permettent pas d'atteindre l'objectif de la compréhension de la VEL. Afin de déterminer si une activité ou tâche pédagogique a été modifiée par l'apprenant·e de telle sorte que la réalisation effective peut être considérée comme différente de celle à laquelle incite la consigne, nous avons appliqué les critères suivants, concernant les trois types :

- Type A : la réalisation ne consiste pas en un tableau dont la première colonne est constitué de « questions en w- » et dont la seconde colonne contient des notes apportant plusieurs éléments de réponses à ces questions.
- Type B : la réalisation ne consiste pas (ou pas majoritairement) en des phrases rédigées en réponse aux questions.
- Type C : la réalisation ne s'appuie pas sur les items qui constituent ce type de tâches pédagogiques.

A partir de ces critères, nous avons déterminé 10 réalisations effectuées qui peuvent être considérées comme modifiées quant aux caractéristiques de l'activité à laquelle leurs consignes incitent. Nous avons croisé ces données avec celles relatives à l'aide apportée (ou non) par le type de tâche ou d'activité, selon les étudiant·e·s, dans le but de savoir si une modification constatée est susceptible d'être due au constat par l'apprenant·e que la tâche ou l'activité donnée à réaliser n'aide pas à comprendre la VEL. Nous avons ensuite décrit les caractéristiques des réalisations de tâches et d'activités pédagogiques pour lesquelles ceci a été le cas. Les descriptions effectuées ont cherché à rendre compte des activités effectivement réalisées, telles qu'elles se manifestent dans les productions des apprenant·e·s, par rapport aux activités induites par les consignes.

5.2.2.2 Les réalisations de tâches et d'activités pédagogiques (rendues et) modifiées

Le tableau 24 présente les détails relatifs aux participant·e·s, aux types de tâches et activités, aux cycles, et aux VEL concernées, ainsi que relatif à la réponse à la question de savoir si les tâches

et activités pédagogiques ont aidé les participant·e·s à comprendre la VEL authentique en distanciel.

Tableau 24 – Tâches et activités pédagogiques modifiées : participant·e·s, types, cycles, VEL concernées et appréciation si le type de tâche ou d'activité pédagogique a aidé ou non à comprendre la VEL

			Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Total détaillé	Total regroupé
Type A	Non	explic.			G.VEL5	1	3
		relativ.	C.VEL2	U.VEL3		2	
	Oui	relativ.		V.VEL3		1	5
		explic.	Z.VEL2	L.VEL3	BB.VEL5 H.VEL5	4	
Type B	Non	explic.					
		relativ.					
	Oui	relativ.			V.VEL5	1	1
		explic.					
Type C	Non	explic.					
		relativ.					
	Oui	relativ.					1
		explic.			M.VEL5	1	
<i>Total</i>			2	3	5		10

Les résultats, quant aux tâches et activités pédagogiques modifiées montrent que la majorité des étudiant·e·s qui modifient l'activité demandée ont indiqué qu'elle les a aidé·e·s à comprendre la VEL. On ne peut que faire des suppositions sur les raisons de ces modifications, que les étudiant·e·s apportent bien qu'ils·elles considèrent les activités ou tâches pédagogiques comme utiles. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion.

La question qui a guidé nos analyses était :

QR2.1 - Est-ce que les apprenant·e·s perçoivent les différents types de tâches et d'activités pédagogiques comme une aide pour comprendre les VEL ?

Q2.1.3. Les apprenant·e·s qui ne perçoivent pas les tâches et activités pédagogiques comme une aide, les modifient-ils-elles ? Si oui, en quoi consistent ces modifications ?

Les réponses négatives de l'ensemble des participant·e·s à la question de savoir si les tâches et activités pédagogiques les ont aidé·e·s en compréhension (cf. *supra*, tableau 21) sont au nombre de 15 ; elles concernent majoritairement le type A. Lors du premier cycle, 6 sur 21 étudiant·e·s ont répondu par la négative, lors du second cycle ils·elles ont été 4 sur 24, et lors du troisième cycle 5 sur 22. Parmi eux·elles, 3 réalisent les activités ou tâches pédagogiques en les modifiant, selon les critères appliqués – une par cycle (cf. tableau 24). Les trois réalisations modifiées concernent le type A. Selon les critères appliqués quant à la modification des trois types de tâches et d'activités pédagogiques, 12 sur 15 activités ou tâches pédagogiques sont donc réalisées

selon les consignes, même si, aux yeux des étudiant·e·s qui les effectuent, elles n'aident pas à comprendre les VEL.

Nous nous sommes intéressés ensuite aux caractéristiques des activités effectivement réalisées *vs.* les consignes indiquées, donc à la nature des modifications telles qu'elles se manifestent dans les traces écrites des trois activités pédagogiques réalisées par les étudiant·e·s C, G et U. Le type A d'activités pédagogiques résulte potentiellement en un tableau en deux colonnes minimum, structuré par les « questions en w- », et contenant les détails dans les colonnes 2 et suivantes. Nous avons effectué une description des traces de l'activité réalisée par les apprenant·e·s, en focalisant sur les modifications effectuées par rapport à la consigne, dans la mesure où les modifications se manifestent dans les traces écrites. Nous joignons en annexe les descriptions effectuées (annexe 20) ainsi que les activités pédagogiques rendues par les étudiant·e·s C, G et U (C.D1.VEL2, G.D2.VEL5 et U.D2.VEL3 ; annexe 19). Nous résumons ci-dessous les caractéristiques des trois activités pédagogiques réalisées telles que leur description a permis de les déceler.

Au lieu des « questions en w- », les étudiant·e·s C et G optent pour une prise de note structurée par « thèmes » à partir d'éléments abordés dans la VEL. Les « thèmes » ne sont cependant pas toujours respectés concernant les éléments listés par la suite : les étudiant·e·s notent aussi des éléments qui n'en relèvent pas. Le principe qui transparait alors, malgré la structuration par thème, est l'ordre chronologique dans lequel les éléments sont abordés dans la VEL. On peut s'interroger sur les raisons qui ont motivé le choix des thèmes par les apprenant·e·s C et G. Éventuellement, la « mission » au cœur de la tâche cible a pu motiver ces choix. Ainsi, l'étudiant·e C choisit lors du premier distanciel (tâche cible 1³⁵⁵ : « Deutsche Universitätsstädte und ihre Attraktivität für französische Studenten ») les thèmes « lieux d'intérêt touristiques » et « université ». L'étudiant·e G choisit trois thèmes, lors du troisième distanciel (tâche cible 3 : « Jugendwerk-Kongress in 2022 – aber wo ? ») : l'architecture, l'art et la mode.

L'activité réalisée par l'étudiant·e U, telle qu'elle transparait dans ses traces écrites, semble viser un résumé et la création d'un texte, à la place d'une prise de notes. Contrairement aux choix faits par C et G, U ne procède pas par thèmes. Il se peut que U ait créé son document après un travail préalable de prise de note, qui ne fait pas partie du document rendu. U semble chercher à résumer d'abord l'essentiel du contenu de la VEL 3, puis à formuler des phrases entières en ses propres mots, à propos de ce qu'il·elle a appris sur ses protagonistes. Rien dans les traces écrites n'indique que U vise particulièrement la tâche cible lors de ce deuxième distanciel (tâche cible 2 : « Die Rolle der Musik in der Welt : ein Artikel in #sonus – über welches Beispiel ? »).

³⁵⁵ La vue d'ensemble des trois tâches cibles est indiquée dans l'encadré 9 dans la sous-partie 4.2.5.

U semble s'orienter vers une prise en compte aussi complète que possible du contenu de la VEL 3, lors de l'activité qu'il·elle réalise.

Ce qui peut être retenu des modifications qu'entreprennent les trois étudiant·e·s est que leurs réalisations laissent transparaître qu'ils elles agissent selon leurs priorités propres. Ils·elles priorisent des thèmes au lieu de « questions en w- » – ce qui peut être considéré comme cohérent par rapport à la tâche cible –, ou encore l'expression en ses propres mots et la réalisation d'un résumé à la place d'une prise de notes. Il se peut que ce dernier choix corresponde aux yeux de l'apprenant·e qui le fait à une préparation (à l'écrit) de l'interaction à l'oral qui succède. Les trois apprenant·e·s (se) créent ainsi des alternatives aux démarches proposées qui peuvent être considérées comme cohérentes.

5.2.3 Discussion des résultats relatifs à la sous-question 1 (QR2.1) : Aide perçue et adaptations éventuelles

La sous-question 1 et les questions annexes, qui ont guidé nos analyses, sont :

QR2.1 - Est-ce que les apprenant·e·s perçoivent les différents types de tâches et d'activités pédagogiques comme une aide pour comprendre les VEL ?

Q2.1.1. Quelle est la perception de l'ensemble des apprenant·e·s ?

Q2.1.2. La perception des apprenant·e·s dont la compétence langagière [générale] est supérieure à la moyenne de la cohorte diffère-t-elle de la perception des apprenant·e·s avec une compétence langagière inférieure ?

Q2.1.3. Les apprenant·e·s qui ne perçoivent pas les tâches et activités pédagogiques comme une aide, les modifient-ils-elles ? Si oui, en quoi consistent ces modifications ?

Ces questions se réfèrent à notre seconde question de recherche, qui porte spécifiquement sur les moyens à disposition des enseignant·e·s pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques au sein de tâches pédagogiques. Ces moyens ont été intégrés dans les tâches pédagogiques du type C. Nous allons orienter la discussion des résultats relatifs à la sous-question 1 vers les résultats quant au type C des tâches pédagogiques, tout en intégrant également ceux concernant des deux autres types.

Le type C des tâches pédagogiques fait la plus grande unanimité parmi les étudiant·e·s amené·e·s à se prononcer sur lui ; 90% des 20 étudiant·e·s répondant·e·s indiquent qu'il les a aidé·e·s à comprendre la VEL lors du visionnage en phase distancielle. La distinction des résultats par sous-groupe et en fonction du niveau de compétence langagière a montré que non seulement les apprenant·e·s dont le niveau de compétence langagière est en-dessous de celui de la moyenne indiquent à 100% que le type C a soutenu leur compréhension (même si le résultat est à prendre avec précaution compte tenu de la taille réduite de l'échantillon ; N = 4). Le taux de réponse

positive est également de 100% dans les réponses du groupe des étudiant·e·s avec un niveau de compétence langagière au-dessus de celle de la moyenne (N = 8). Ce dernier résultat est surprenant dans la mesure où ce groupe est susceptible d'avoir besoin de moins de soutien. De plus, les apprenant·e·s de ce groupe sont même concerné·e·s par une limite potentielle du type C des tâches pédagogiques, due à une éventuelle charge cognitive supplémentaire et inutile. Les données recueillies montrent que parmi les participant·e·s à l'observation, ce sont ceux·celles dont le niveau de compétence langagière correspond à la moyenne du groupe qui ont indiqué que le type C ne les a pas aidés à comprendre la VEL en distanciel (N = 2).

Ce résultat est à relativiser, cependant, compte tenu du fait que la différence entre les réponses positives concernant le type C et celles concernant le type B, est minimale (90% des 20 étudiant·e·s se sont prononcé·e·s positivement à propos du type C ; 88% des 25 étudiant·e·s se sont prononcé·e·s positivement à propos du type B). Il est donc plus prudent de conclure que, si l'on ne distingue pas le niveau de compétence langagière des répondant·e·s, le type C est considéré soutenir la compréhension au même degré que le type B.

Lorsque l'on distingue les réponses par niveau de compétence langagière des répondant·e·s, le type C fait l'unanimité parmi les apprenant·e·s d'un niveau de compétence langagière au-dessus ou en dessous de celui de la moyenne de la cohorte, qui estiment unanimement qu'il les a aidé·e·s à comprendre les VEL. Les résultats positifs pour le type B sont dus aux réponses des étudiant·e·s ayant une compétence langagière qui se situe autour de la moyenne de la cohorte. Le type de tâche et d'activité pédagogique le plus concerné par les réalisations modifiées, selon les critères appliquées, est le type A : 5 de 10 réalisations modifiées en tout, le concernent. Ce type est modifié alors même que les étudiant·e·s disent qu'il aide à comprendre la VEL. Parmi les 20 étudiant·e·s qui l'ont réalisé en distanciel au cours de l'observation, le type C des tâches pédagogiques est modifié par un·e seul·e apprenant·e. Ce faible taux de modification peut être éventuellement mis en perspective par la prise en compte du nombre des tâches et d'activités pédagogiques attendues et rendues, pendant (ou après) les trois distanciels (cf. tableau 16 dans la sous-partie 4.3.2.). En effet, on constate que le type C n'est souvent pas réalisé ; plus d'un quart des réalisations attendues n'ont pas été rendues (comparé à 20% pour le type A et env. 17% pour le type B). Une lecture filante des raisons que les étudiant·e·s indiquent quand ils·elles n'ont pas réalisé une tâche ou activité pédagogique avant la phase en présentiel, permet de mettre en lumière que les raisons avancées ne diffèrent pas concernant les types de tâches : Les étudiant·e·s disent ne pas aller sur *Edmodo*, ne pas recevoir de notification sur l'application, d'avoir des problèmes d'internet dans leur résidence ou des problèmes personnels. Un·e seul·e étudiant·e indique que le type C a été plus long à faire et qu'il·elle n'avait pas prévu assez de temps pour le réaliser avant le présentiel.

Le·la seul·e étudiant·e qui a modifié le type C a cependant indiqué qu'il·elle l'a aidé à comprendre la VEL. Ce comportement est observable en tout auprès de sept étudiant·e·s. Les

modifications concernent majoritairement des types de tâches et d'activités dont les apprenant·e·s disent qu'ils les soutiennent en compréhension. On ne peut donc que spéculer sur les raisons pour lesquelles ils·elles les modifient. La majorité des étudiant·e·s qui ne perçoivent pas de soutien concernant la compréhension lorsqu'ils·elles réalisent les tâches et activités pédagogiques, les réalisent sans modification. Une raison peut en être qu'ils·elles se croient obligé·e·s de faire ce qu'on leur demande, même si cela ne leur paraît pas utile. Éventuellement aussi, les étudiant·e·s voient un autre intérêt dans la réalisation des activités et tâches pédagogiques, que celui de comprendre mieux la VEL.

Concernant les trois activités pédagogiques modifiées lorsque les étudiant·e·s considèrent que celle qui est proposée ne les aide pas, les analyses entreprises ont montré que les trois étudiant·e·s concerné·e·s font des choix dont on peut percevoir une éventuelle cohérence par rapport à la réalisation de la tâche cible. Les trois exemples de modifications constituent des alternatives à la démarche proposée par le type A ; dans le sens où elles semblent poursuivre des buts propres, elles peuvent être considérées comme cohérentes et semblent raisonnées.

Les analyses suivantes par rapport à la sous-question 2 (QR2.2) permettront de mieux mettre en lumière les avis des étudiant·e·s concernant les types A et B des activités pédagogiques. Nous nous limitons ici à souligner que l'analyse des données par groupe de compétence a révélé que les apprenant·e·s dont le niveau de compétence langagière est autour de la moyenne de la cohorte sont ceux·celles qui indiquent largement que le type B des activités pédagogique les aidé·e·s à comprendre la VEL lors de la phase en distanciel, alors que le type A ne les a pas aidé·e·s. Les apprenant·e·s dont le niveau de compétence langagière est au-dessus ou en dessous de la moyenne de la cohorte, indiquent majoritairement que le type A les a aidé·e·s à comprendre la VEL pendant la phase en distanciel ; ces deux groupes sont également unanimes quant à l'aide qu'apporte le type C en compréhension. Deux des trois apprenant·e·s qui disent que le type B ne les a pas aidé·e·s font partie du groupe d'étudiant·e·s dont le niveau de compétence est en dessous de la moyenne.

5.2.4 Apports et limites des tâches et activités pédagogiques aux yeux des apprenant·e·s vs. dans une perspective didactique et de conception

Nous voulons mettre en lumière les aspects qui, selon ces apprenant·e·s, font qu'un type de tâche pédagogique aide ou n'aide pas à comprendre une VEL authentique en allemand. Il s'agit donc d'éliciter et d'analyser les apports que ces apprenant·e·s attribuent aux différents types de tâches pédagogiques et les limites qu'ils·elles perçoivent. Nous rappelons la seconde sous-question qui a guidé nos analyses :

QR2.2 - Quels facteurs de soutien (ou non) de la compréhension sont identifiés par les apprenant·e·s au sein des trois types de tâches et d'activités pédagogiques ?

Leur perception intéresse particulièrement en comparaison aux apports et limites potentiels, déterminés dans une perspective didactique et de conception : les apprenant·e·s mettent-ils en avant les mêmes facteurs que ceux établis dans une perspective didactique, ou avancent-ils des facteurs qui relèvent de leur perspective plus précisément d'apprenant·e·s ?

La question directrice pour l'analyse des données a donc été :

Q2.2. Ces facteurs correspondent-ils aux éléments préétablis, dans une perspective didactique et de conception, en tant qu'apports ou en tant que limites du type de tâche ou d'activité pédagogique ?

5.2.4.1 Données retenues et méthodes d'analyse

Les données retenues pour l'analyse, dans le but de répondre à la seconde sous-question de recherche, sont les mêmes que celles qui ont été décrites dans la sous-partie 5.2.1.1. ci-dessus. Ces données ont fait l'objet d'une seconde et d'une troisième analyse de contenus. Nous avons séparé les réponses des apprenant·e·s par type de tâche ou d'activité pédagogiques pour former des sous-corpus.

Lors de la deuxième analyse de contenu de chaque sous-corpus, nous avons délimité selon des critères sémantiques les unités comportant des facteurs de soutien à la compréhension et celles comportant des facteurs qui allaient à l'encontre de ce soutien, avancés par les apprenant·e·s. Nous avons déterminé leur nombre. Nous avons ensuite vérifié pour chaque unité si elle pouvait être associée à un des éléments préétablis en tant qu'apports ou en tant que limites, de chaque type de tâche pédagogique, d'un point de vue didactique, tel qu'ils ont pu se dégager de la littérature. Le tableau 13 résume ces apports et limites. Il figure déjà dans la sous-partie 4.1.3. ; nous le reproduisons en cette fin de sous-partie 5.2.4.1.

Les unités qui ne correspondaient pas aux éléments préétablis quant aux apports et limites potentiels de chaque type de tâche pédagogique ont ensuite été analysées une troisième fois, afin de repérer d'éventuelles nouveaux éléments, relevant d'apports ou de limites de ces types de tâches ou d'activités pédagogiques. Ces nouveaux éléments, avancés en tant qu'apport ou en tant que limite, sont donc ceux qui sont propres à la perspective des étudiant·e·s.

Nous rappelons les apports et limites potentiels des trois types de tâches et d'activités pédagogiques dans une perspective didactique et de conception, en insérant de nouveau le tableau 13 (cf. *supra*, 4.1.3.) :

Tableau 13 – Apports et limites de trois types de tâches et d'activités pédagogiques dans une perspective didactique et de conception

Types d'activités et de tâches pédagogiques	Apports potentiels	Limites potentielles
<p>A</p> <p>Prise de connaissance d'une démarche stratégique générique ; application de la démarche avec la VEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation de l'activité réceptive / Anticipation des contenus • Prévion de visionnages-écoutes répétés • Structuration /systématisation des contenus par des questions génériques • Orientation dans le flot des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • Inadéquation éventuelle des « questions en w- » pour aborder le contenu d'une VEL concrète • Entrave à la compréhension si accès au sens se fait sans stratégies (surcharge cognitive)
<p>B</p> <p>Repérage des informations dans la VEL qui permettent de répondre à des questions « de compréhension » puis formulation des réponses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation dans le flot des informations par la focalisation sur quelques informations spécifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentration des questions sur certains détails sans forcément permettre la construction du sens général • Activité productive « mécanique et reproductive » • Nécessité de disposer de compétences productives à l'écrit en plus des compétences liées à l'activité réceptive.
<p>C</p> <p>Réalisation d'actions d'apprentissage stratégiques adaptées au contenu de la VEL en appui sur de l'<i>input</i> complémentaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarification de l'<i>input</i> : proposition d'<i>input</i> complémentaire • Intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes (<i>Voir exemples d'action ci-dessous</i>) • Incitation à la prise de conscience quant aux schémas que mobilisent certaines images ou éléments lexicaux et qui peuvent induire en erreur • Proposition d'informations supplémentaires pour expliciter l'implicite et/ou des aspects socioculturellement marqués (favoriser l'authentication) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrave à la compréhension si accès au sens se fait sans stratégies (surcharge cognitive)

Exemples d'actions d'apprentissage stratégiques intégrées dans les consignes :

- planifier / préparer le visionnage-écoute : vérifier si nécessaire le sens des mots ou tournures inconnus dans les items
- planifier / préparer le visionnage-écoute : visionnages-écoutes répétés
- anticiper des aspects du contenu / formuler et vérifier des hypothèses
- relier de nouvelles informations à ses propres connaissances
- utiliser les informations fournies par les images
- systématiser / structurer les contenus (à l'aide d'une figure)
- etc.

5.2.4.2 Apports et limites des activités pédagogiques du type A aux yeux des apprenant·e·s

Nous présenterons les résultats de la seconde et troisième analyse de contenu en deux sous-parties distinctes, pour chaque type d'activité ou de tâche pédagogique. Une troisième sous-partie résumera et commentera ensuite les résultats.

5.2.4.2.1 Réponses des étudiant·e·s quant aux apports du type A des activités pédagogiques

Comme indiqué dans le tableau 21 (cf. *supra*, 5.2.1.1.1.1.), 10 réponses d'étudiant·e·s sur les 22 rendues au total en rapport au type A des tâches et activités pédagogiques indiquent que le type A aide à comprendre la VEL. Nous avons délimité 16 unités indiquant des apports dans les réponses des participant·e·s. Aucune réponse positive ne précise pas de raison – toutes contiennent donc l'indication d'un apport. Les 16 unités ont été analysées afin de savoir si elles pouvaient être reliées aux éléments préétablis relevant d'apports du type A dans une perspective didactique. Les unités restantes ont été comparées en vue de l'émergence de nouveaux éléments considérés comme des apports par les apprenant·e·s.

Le tableau 25 présente les résultats des analyses, à savoir les unités pouvant être associées aux apports potentiels préétablis des activités pédagogiques du type A, les unités qui permettent de mettre en avant de nouveaux éléments constituant des apports aux yeux des étudiant·e·s, ainsi que les unités restantes.

Tableau 25 – Apports indiqués par les étudiant-e-s quant aux activités pédagogiques du type A :
Correspondances avec les apports potentiels préétablis, nouveaux éléments émergents et unités restantes

Apports préétablis potentiels du type A	Unités pouvant être associées aux apports préétablis	N = 6
Préparation de l'activité réceptive / Anticipation des contenus	« très utile de s'attarder sur le site et la description pour mieux comprendre la suite » (AA.P3.VEL6)	1
Prévision de visionnages-écoutes répétés	« force (...) à regarder plusieurs fois » (L.P2.VEL4)	1
Structuration /systématisation des contenus par des questions génériques	« écrire permet (...) de faire des liens entre les choses » (CC.P3.VEL5) « cela permet de hiérarchiser les infos » (H.P3.VEL6)	2
Orientation dans le flot des informations	« elle donne un axe de lecture pour le document » (H.P3.VEL6)	1
Combinaison des trois catégories	« elle m'as apporté des aides méthodologiques » (W.P2.VEL4)	1
	Unités ne pouvant pas être associées aux apports préétablis	N = 10
Éléments supplémentaires désignant des apports du type A dans la perspective apprenante	Unités correspondantes dans le corpus	N = 8
Écrire les idées (importantes de la VEL) pendant le visionnage	« le fait d'écrire les informations importantes aide beaucoup » (Y.P1.VEL2) « ça fixe les idées » (L.P2.VEL3) « ça fixe (...) les choses importantes » (L.P2.VEL3) « écrire permet d'éclaircir des points flous » (CC.P3.VEL5) « J'ai mieux compris le document en écrivant au fur et à mesure du visionnage » (T.P3.VEL6)	5
Concentration / focalisation de l'attention	« l'on doit plus se concentrer à propos du document » (Z.P1.VEL2) « elle force à se concentrer » (L.P2.VEL4) « permet de mieux se focaliser sur ce que l'on entend » (S.P3.VEL6)	3
	Unités restantes, « hors catégories »	N = 2
	« cela permet de nous mettre dans le thème » (R.P3.VEL5) « l'activité m'a permis de me poser des questions » (V.P2.VEL3)	2

N total 16

5.2.4.2.2 Réponses des apprenant·e·s quant aux limites du type A des activités pédagogiques

Par rapport aux limites des activités pédagogiques du type A, 12 des 22 réponses qui se réfèrent à ce type de d'activité précisent qu'il n'a pas aidé à comprendre la VEL visionnée. Dans ces 12 réponses, nous avons délimité 12 unités avec des énoncés spécifiant les limites des activités pédagogiques du type A ; dans une réponse négative l'étudiant·e n'a pas spécifié de raison. Les 12 unités ont ensuite été soit attribuées aux limites potentielles préétablies, soit analysées en vue de l'émergence de nouvelles catégories.

Le tableau 26 présente une vue d'ensemble des unités pouvant être reliées aux limites potentielles préétablies, celles qui peuvent être regroupées et qui mettent en lumière de nouveaux éléments émergents, relevant aux yeux des apprenant·e·s des limites de l'activité pédagogique du type A, puis les unités qui ne peuvent être associées à d'autres, regroupées en tant qu'unités restantes.

Tableau 26 – Limites indiquées par les étudiant-e-s quant aux activités pédagogiques du type A : Correspondances avec les limites potentielles préétablies, nouveaux éléments émergents et unités restantes

Limites préétablies potentielles du type A	Unités pouvant être associées aux limites préétablies	N = 1
Inadéquation éventuelle des « questions en w- » pour aborder le contenu d'une VEL concrète	« la méthode ne s'appliquait pas toujours à ce qui était dit » (DD.D3.VEL6)	1
Entrave à la compréhension si accès au sens se fait sans stratégies (surcharge cognitive)		0
	Unités ne pouvant pas être associées aux limites préétablies	N = 11
Éléments supplémentaires désignant des limites du type A dans la perspective apprenante	Unités correspondantes dans le corpus	N = 5
Les activités habituelles, préférées et la dimension affective	« je préfère écrire un texte pour expliquer ce que j'ai vu » (P.D1.VEL2) « normalement je prends des notes d'une autre manière qui je trouve est aussi efficace » (E.D3.VEL5) « Le remplir pour chaque situations me semblait moins efficace qu'une prise de note linéaire » (O.D1.VEL2) « cette fois il n'y avait pas de questions guidées » (G.D2.VEL6) « je n'ai pas aimé la technique de prise de notes » (X.D2.VEL4)	5
	Unités restantes	N = 6
	« j'avais l'impression de me répéter » (DD.D3.VEL6) « L'activité ressemblait à un résumé » (U.D2.VEL3) « j'ai recherché le vocab, mais j'ai compris le but de la vidéo seulement en la regardant » (D.D1.VEL2) « cependant l'activité ne m'a pas spécialement aidé à préparer l'oral » (J.D2.VEL3) « Le système de grille à l'étape 3 n'est pas évident » (P.D1.VEL2) « Je n'ai pas bien compris l'intérêt du tableau » (O.D1.VEL2)	6

N total

12

5.2.4.2.3 Résumé commenté : Correspondances avec les éléments préétablis et éléments propres à la perspective des étudiant·e·s, quant aux apports et limites avancés du type A

Les étudiant·e·s indiquent davantage de raisons quand ils·elles estiment que le type A les a aidé que quand ils·elles estiment que le type A ne les a pas aidé (16 unités favorables dans 10 réponses positives contre 12 unités défavorables dans 12 réponses négatives ; une réponse sans précision de limite).

Dans le corpus, 6 des 16 unités relatives aux apports du type A (cf. tableau 25) peuvent être rapprochées des apports potentiels préétablis dans une perspective didactique, c'est-à-dire 37,5 %. Une des unités ne correspond pas à un apport préétabli spécifique (W.P2.VEL4). Nous l'incluons car nous estimons qu'elle relève néanmoins des apports préétablis, dans leur ensemble.

Quant aux limites des activités pédagogiques du type A (cf. tableau 26), 1 sur les 12 unités du corpus correspond aux catégories préétablies, c'est-à-dire 8,33 %.

La majorité des unités concernant aussi bien les limites que les apports relève donc d'aspects en dehors des apports et limites potentiels préétablis du point de vue didactique et de conception issus de la littérature. Dans la perspective des apprenant·e·s d'autres aspects entrent en ligne de compte quant à l'apport (ou l'absence d'apport) de ce type de tâches pédagogiques avec des VEL.

5 des unités relevées dans le sous-corpus soulignent le soutien qu'apporte l'activité d'écrire, et/ou d'écrire ce qui est important (dans le contenu de la VEL). Les étudiant·e·s qui mettent en avant cet élément d'apport, focalisent sur une part assez limitée de la démarche constituée par les activités pédagogiques du type A. Cette part est considérée comme la raison essentielle pour laquelle le type A a aidé à mieux comprendre les VEL. L'autre élément qui ne fait pas partie des apports préétablis, que plusieurs apprenant·e·s soulignent (N = 3) concerne également non pas une activité centrale mise en œuvre dans le type A, mais plutôt un effet indirect, mais qui semble être essentiel aux répondant·e·s : l'activité pédagogique aide à se concentrer et à focaliser l'attention. Deux étudiant·e·s soulignent en outre que le fait d'être « forcé » à faire attention aide à la compréhension (Z.P1.VEL2 ; L.P2.VEL4). Deux unités n'ont pas pu être associées ni aux éléments préétablis ni aux éléments émergents quant aux apports du type A (cf. tableau 25), essentiellement par manque de clarté de ce que les répondant·e·s voulaient dire par ces énoncés (R.P3.VEL5 ; V.P2.VEL3).

Concernant les limites des activités pédagogiques du type A, parmi les 8 unités dans les réponses qui ne peuvent pas être associées aux éléments préétablis, 5 mettent en avant sa déconnexion ou non-adéquation avec les activités habituelles – et préférées. Deux étudiant·e·s se réfèrent à

l'efficacité d'autres manières de prendre des notes. Aucun des deux n'a cependant modifié les activités pédagogiques pour les faire correspondre à l'autre manière de faire, plus efficace, indiquée dans leurs réponses. Un·e répondant·e (P.D1.VEL2) préfère, pour soutenir sa compréhension, fixer par écrit ce qu'il·elle a vu, sans préciser la langue (L1 ou L2) utilisée pour ce faire. Il est à noter que cette réponse est une des rares qui porte sur les informations perçues visuellement. Dans deux unités, les expressions « je n'ai pas aimé » (X.D2.VEL4) et « je préfère » (P.D1.VEL2) font surgir la dimension affective. Un·e étudiant·e avance l'absence de « questions guidées » (G.D2.VEL6) en tant que raison pour laquelle les tâches pédagogiques du type A n'aident pas à comprendre la VEL. Cette limite perçue par l'étudiant·e fait apparaître l'influence du type d'activité pédagogique précédent. En effet, G a réalisé le type B lors du premier distanciel. Que les activités à réaliser lors du deuxième distanciel soient différentes peut l'avoir perturbé ; en tout cas il·elle semble préférer le type B au type A.

Quatre unités dans les réponses n'ont pu être associées à aucun élément, ni préétabli, ni émergent. Elles mettent en avant des difficultés avec certains aspects du type A comme l'organisation des notes en un tableau (P.D1.VEL2, O.D1.VEL2), ou les visionnages-écoutes répétés qui semblent avoir mené à la répétition des mêmes notes (DD.D3.VEL6). Concernant la réponse de O (O.D1.VEL2), il est possible qu'il·elle ait eu du mal à comprendre l'intérêt du tableau dû à la structuration par « questions en w- » qui lui a pu sembler peu pertinente. Si tel était le cas, il·elle aurait donc avancé une limite préétablie dans la perspective didactique. Mais sans clarification de ce à quoi il·elle se réfère, ce rapprochement ne peut pas être établi. Le sens des raisons avancées par les étudiant·e U et D sont difficiles à interpréter sans plus d'explications. Une unité parmi les unités « restantes » est à mettre particulièrement en avant (J.D2.VEL3). Dans cette unité, le·la répondant·e fait explicitement référence au but réel du visionnage de la VEL en distanciel, à savoir préparer l'interaction suivante en présentiel. Il·elle souligne que les activités pédagogiques n'ont pas aidé à préparer l'expression. L'étudiant·e s'en est rendu compte et en fait part dans le questionnaire, après l'interaction.

Dans les réponses des étudiant·e·s se trouvent des remarques non répertoriées dans les tableaux 20 et 21 ci-dessus, car elles traitent d'autres aspects que les raisons pour lesquelles le type A soutient ou non la compréhension ; cependant, ces remarques méritent d'être soulevées. Deux étudiant·e·s (Y.P1.VEL2 et V.P2.VEL3) indiquent qu'ils·elles ont « compris » la VEL sans l'aide des activités pédagogiques – mais que celles-ci leur ont néanmoins apporté de l'aide. V fait partie du groupe avec une compétence langagière moyenne par rapport à la cohorte (N = 13) ; P appartient au groupe des 7 étudiant·e·s dont la compétence langagière est plus faible que celle de la moyenne. Un·e étudiant·e mentionne explicitement l'aide apportée par les sous-titres, qui « permettent de bien comprendre » (J.P2.VEL3).

5.2.4.3 Apports et limites des activités pédagogiques du type B dans la perspective des apprenant·e·s

5.2.4.3.1 Réponses des apprenant·e·s quant aux apports du type B des tâches pédagogiques

22 sur les 25 réponses relatives au type B indiquent que ce type a aidé les étudiant·e·s à comprendre la VEL qu'ils·elles ont visionnée (cf. *supra*, 5.2.1.1.1.1., tableau 21). La deuxième analyse de contenu des réponses a permis d'isoler 21 unités qui spécifient les apports du type B, par rapport à une activité réceptive, dans la perspective étudiante. Deux des réponses ne précisent pas de raisons pour lesquelles ce type d'activités pédagogiques aide à comprendre une VEL. Une unité précisant un apport du type B provient d'une réponse négative ; elle a été ajoutée au bilan des apports. Les 22 unités ont soit été analysées afin de les rapprocher d'apports préétablis dans une perspective didactique, soit afin de les comparer en vue de nouveaux éléments constituant des apports spécifiques à la perspective des apprenant·e·s. Les unités restantes ont été regroupées.

Tableau 27 présente les résultats de ces analyses.

Tableau 27 – Apports indiqués par les étudiant-e-s quant aux activités pédagogiques du type B :
Correspondances avec les apports potentiels préétablis, nouveaux éléments émergents et unités restantes

Apports préétablis potentiels du type B	Unités pouvant être associées aux apports préétablis	N = 3
Orientation dans le flot des informations par la focalisation à quelques informations spécifiques	« m'a permis de me concentrer sur certains aspects et ainsi de mieux les comprendre » (T.P1.VEL2) « certaines questions ciblées m'ont permise de me concentrer sur des aspects que je n'avais pas compris (sur les groupes fascinés par ex.) » (Y.P2.VEL4) « [l'activité pousse à] chercher des informations spécifiques qu'on aurait pu ne pas remarquer » (O.P2.VEL4)	
	Unités ne pouvant pas être associées aux apports préétablis	N = 19
Éléments supplémentaires désignant des apports du type B dans la perspective apprenante	Unités correspondantes dans le corpus	N = 14
Les questions dirigent l'attention sur « l'essentiel », sur ce qui est « important »	« les questions ont donné des pistes pour tirer l'essentiel de la vidéo » (G.P1.VEL2) « les questions ciblaient les points importants du document » H.P1.VEL2 « elles permettent de dégager certains aspects importants de la vidéo » D.P1.VEL1 « cela cible les points importants à comprendre et à analyser » CC.P1.VEL1S.P1.VEL2 « permet de se concentrer sur les points essentiels du document » A.P2.VEL3 « elle nous permettait de nous concentrer sur l'essentiel » Z.P2.VEL4 « elle a ciblé dans le documents les points cruciaux » J.P3.VEL5 « [l'activité] permettait de voir l'essentiel à retenir du document » L.P3.VEL5 « une voire deux questions étaient pertinentes et permettaient de comprendre l'enjeu de la vidéo » M.P2.VEL3 « les question donnaient un sens global qui permettait de raccrocher les informations essentielles » J.P3.VEL5 Unité indiqué dans une réponse négative : « elle m'a aider à sélectionner des informations importantes » DD.P1.VEL2	12
	Concentration / focalisation de l'attention	« force à s'y mettre et à regarder le document plus attentivement » F.P1.VEL1 « on se concentre plus sur les passages [concernés par les questions] » O.P2.VEL4 « pour me concentrer sur certains points et phrases » X.P3.VEL6
	Unités restantes	N = 3
	« permet de se poser des questions et donc mieux comprendre le document » Q.P1.VEL1 « questions « basiques » ... permettant d'aider à prendre des notes « structurées » » B.P2.VEL3 « elle m'a permis de le décortiquer » AA.P2.VEL3 « dans les questions il y a des thèmes de recherche » U.P3.VEL5	

N total 22

5.2.4.3.2 Réponses des apprenant·e·s quant aux limites du type B des tâches pédagogiques

Seulement 3 réponses données par rapport au type B (N = 25) signalent qu'il n'a pas aidé à comprendre la VEL en distanciel. Deux de ces réponses n'indiquent aucune spécification quant aux limites du type B ; une seule unité a été isolée dans les réponses qui ont été avancé pour justifier que le type B n'a pas aidé à la compréhension. Une unité précisant une limite du type B provient d'une réponse positive ; elle a été intégrée dans les résultats relatifs aux apports.

Le tableau 28 présente une vue d'ensemble des résultats de la deuxième et troisième analyse de contenus dans les réponses négatives concernant le type B des activités pédagogiques.

Tableau 28 – Limites indiquées par les étudiant·e·s quant aux activités pédagogiques du type B : Correspondances avec les limites potentielles préétablies, nouveaux éléments émergents et unités restantes

Limites préétablies potentielles du type B	Unités pouvant être associées aux limites préétablies	N = 0
Concentration des questions sur certains détails sans forcément permettre la construction du sens général		
Activité productive « mécanique et reproductive »		
Nécessité de disposer de compétences productives à l'écrit en plus des compétences liées à l'activité réceptive.		
	Unités restantes	N = 2
	« j'ai eu des difficultés à comprendre le vocabulaire dans la vidéo » D.D2.VEL4	2
	Unité marquée dans une réponse positive : « [à part une voire deux questions pertinentes] les autres étaient superflues » M.P2VEL3	

N total = 2

5.2.4.3.3 Résumé commenté : Correspondances avec les éléments préétablis et éléments propres à la perspective des apprenant·e·s, quant aux apports et limites avancés du type B

Le nombre de raisons par lesquelles les étudiant·e·s justifient leurs réponses (très majoritairement) positives ou (très minoritairement) négatives est moins important dans les réponses portant sur le type B que dans celles qui portent sur le type A. Deux réponses positives ne précisent aucun apport spécifique ; c'est le cas aussi dans deux réponses négatives qui ne justifient pas l'appréciation faite. Une réponse négative inclut un apport de ce type de tâche pédagogique ; de même que dans une réponse positive est intégrée un aspect relevant des limites

de ce type B. Ces deux avis peuvent donc être qualifiés comme partagés, en réalité (DD.P1.VEL2 ; M.P2VEL3).

Dans l'ensemble, le type B non seulement fait l'unanimité parmi les étudiant·e·s comme un type de tâche pédagogique qui soutient la compréhension d'une VEL, mais aussi, ceux·celles qui estiment qu'il n'aide pas, ont du mal à préciser à quoi cela est dû, donc n'indiquent pas d'élément relevant d'une limite de ce type d'activité pédagogique.

Concernant l'apport du type B des tâches pédagogiques qui a été préétabli dans une perspective didactique, 3 des 22 unités témoignant de la perception des étudiant·e·s peuvent y être reliées (cf. tableau 27), c'est-à-dire 13,64 % des éléments d'apports avancés par les étudiants. Parmi les seulement deux limites indiquées par les étudiant·e·s relatives au type B, elles ne peuvent ni être associées aux limites préétablies, ni être rapprochées entre elles ce qui serait indicateur d'un élément limitant propre à la perspective des étudiant·e·s (cf. tableau 28). Parmi les deux étudiant·e·s répondant·e·s qui trouvent que le type B de tâches pédagogiques n'aide pas, le premier (D.D2.VEL4) indique un problème général qu'il a rencontré – auquel les activités pédagogiques n'ont en effet pas proposé de solution ; le second (M.P2.VEL3) indique que (certaines) questions étaient superflues mais ne précise pas par rapport à quoi.

La majorité des apports avancés par les étudiant·e·s par rapport aux activités pédagogiques du type B ne correspondent pas à la catégorie préétablie dans la perspective didactique (N = 19 ; cf. tableau 27). La majorité de ces unités (N = 15) peut être rapprochée de deux nouveaux éléments associés à des apports et propres à la perspective étudiante. Le premier, auquel peuvent être associées 12 unités, concerne la perception des étudiant·e·s selon laquelle les questions qui constituent le type B attirent l'attention sur les points de contenu essentiels de la VEL. La grande majorité de ces unités contient un des adjectifs d'« important », d'« essentiel » ou de « crucial ». Le deuxième apport émergent du corpus, quant au type B, est partagé avec le type A : Pour les deux types d'activités pédagogiques, les étudiant·e·s considèrent qu'ils aident par le fait qu'ils les amènent à se concentrer et à focaliser leur attention. Dans le contexte des apports indiqués pour le type A par les étudiant·e·s, nous avons souligné la référence faite par deux étudiant·e·s, à l'obligation, comme un facteur qui aide. Pour le type B aussi, un·e étudiant·e souligne qu'il « force (...) à regarder le document plus attentivement » (F.P1.VEL1).

4 unités avançant des apports pour le type B peuvent être rapprochées d'aucun autre élément, ni préétabli, ni émergent, et ne peuvent pas être associées entre elles, non plus. La caractérisation du type B par l'étudiant·e Q est surprenante, car les « questions de compréhension » qui le constituent ne sont justement pas des questions qu'on se pose en tant que spectateur·rice (cf. Q.P1.VEL1) – elles peuvent même empêcher le fait qu'un·e spectateur·rice se pose ses propres questions car il·elle est conduit·e à répondre à les questions posées par autrui, en l'occurrence par l'enseignant·e ou par un·e autre concepteur·rice. Les questions à la base du type B des activités pédagogiques « envoient » l'apprenant·e en quelque sorte à la recherche des réponses

aux questions dans la VEL – comme le souligne l'étudiant·e U (cf. U.P3.VEL5). En même temps, Q met en avant l'utilité de « se poser des questions » (Q.P1.VEL1). En effet, « se poser des questions » fait partie d'une situation réceptive « naturelle » où l'on lit, visionne ou écoute un document parce qu'on se pose des questions, justement – ou alors on s'en pose lors de la lecture, de l'écoute ou lors du visionnage. Mais le type B d'activités pédagogiques détourne cette dynamique, précisément.

Les apports attribués par l'étudiant·e B au type B de tâches pédagogiques (cf. B.P2.VEL3) fait plutôt penser au type A que l'étudiant·e avait réalisé au présentiel précédent, 7 semaines auparavant. Il est possible qu'il·elle ait confondu ce qu'il·elle a réalisé pour les deux présentiels. Quant à l'apport avancé par l'étudiant·e AA (AA.P2.VEL3), qui emploie le verbe « décortiquer » comme un but à atteindre en compréhension en L2, nous allons y revenir dans le contexte du type C des tâches pédagogiques.

5.2.4.4 Apports et limites des tâches pédagogiques du type C dans la perspective des étudiant·e·s

5.2.4.4.1 Réponses des étudiant·e·s quant aux apports du type C des tâches pédagogiques

18 sur les 20 réponses relatives au type C soulignent qu'il a aidé à comprendre les VEL (cf. tableau 21). La délimitation d'unités au sein des réponses qui précisent en quoi ces tâches pédagogiques aident a conduit à 23 unités. Toutes les réponses sont justifiées par l'indication d'au moins un apport de ces tâches pédagogiques. Les 23 unités délimitées ont été analysées afin de déterminer si elles peuvent être associées aux apports préétablis dans une perspective didactique, si elles peuvent être rapprochées entre elles et mettent donc en lumière un apport appartenant spécifiquement à la perspective des étudiant·e·s ou si aucun des deux n'est possible (groupe des unités restantes).

Nous représentons les résultats de l'analyse des contenus dans les réponses positives quant au type C des tâches pédagogiques dans le tableau 29.

Tableau 29 – Apports indiqués par les étudiant-e-s quant aux tâches pédagogiques du type C :
Correspondances avec les apports potentiels préétablis, nouveaux éléments émergents et unités restantes

Apports préétablis potentiels du type C	Unités pouvant être associées aux apports préétablis	N = 8
Clarification de l' <i>input</i> : proposition d' <i>input</i> complémentaire	<ul style="list-style-type: none"> « cela a mis en valeur certains points important de la vidéo » E.P2.VEL3 « en éclairant des points avec certaines questions » CC.P2.VEL3 « ça donne des infos à repérer dans la vidéo » M.P3.VEL5 	3
Intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes :		0
(a) planifier / préparer le visionnage-écoute : vérifier si nécessaire le sens des mots ou tournures inconnus dans les items		0
(b) planifier / préparer le visionnage-écoute : visionnages-écoutes répétés	<ul style="list-style-type: none"> « cela m'a forcé à visionner plusieurs fois le document (...) » W.D1.VEL2 « j'ai répété la vidéo pas mal de fois pour comprendre les détails » G.P2.VEL4 « elle m'a surtout obligé à revoir chaque scène de la vidéo » N.P3.VEL5 	3
(c) anticiper des aspects du contenu / formuler et vérifier des hypothèses		0
(d) relier de nouvelles informations à ses propres connaissances		0
(e) utiliser les informations fournies par les images		0
(f) systématiser / structurer les contenus (à l'aide d'une figure)	<ul style="list-style-type: none"> « elle permet de structurer les éléments » Z.P3.VEL5 	1
Incitation à la prise de conscience quant aux schémas que mobilisent certaines images ou éléments lexicaux et qui peuvent induire en erreur		0
Proposition d'informations supplémentaires pour expliciter l'implicite et/ou des aspects socioculturellement marqués (favoriser l'authentification)	<ul style="list-style-type: none"> « elle m'a permis de mieux savoir qui étaient les intervenants » BB.P2.VEL4 	1
	Unités ne pouvant pas être associées aux apports préétablis	N = 15
Éléments supplémentaires désignant des apports du type C dans la perspective apprenante	Unités correspondantes dans le corpus	N = 8
Concentration / focalisation de l'attention	<ul style="list-style-type: none"> « [a aidé] en faisant plus attention pour répondre aux questions » X.D1.VEL2 « J'ai mieux compris le document avec l'activité car j'ai pu me concentrer sur différentes parties » T.P2.VEL4 « elle m'a aidé à me focaliser sur les éléments les plus importants » DD.P2.VEL4 « oblige à se concentrer sur certaines parties de la vidéo » O.P3.VEL6 	4
Démarche guidée (par étapes)	<ul style="list-style-type: none"> « elle guide la compréhension » L.D1.VEL2 « permettait de savoir quelles informations on devait chercher, et à quel moment de la vidéo » I.P1.VEL1 « le découpage permettant d'avancer et de se situer » J.P1.VEL1 « Elle (l'activité) était plus encadrée » BB.P2.VEL4 	4

Unités restantes, « hors catégories »	N = 7
<ul style="list-style-type: none"> • « [permet de] mieux comprendre les détails [dû aux visionnages répétés] » W.D1.VEL2 • « l'activité permet de cibler les passages à approfondir » S.P2.VEL4 • « quelque remises en situation » J.P1.VEL1 • « cela permet de donner le contexte » R.P2.VEL3 • « donne la structure de la vidéo » L.P1.VEL2 • « (L'activité) permettait une compréhension plus précise » BB.P2.VEL4 • « a permis de mieux décortiquer le document et de le comprendre » AA.P3.VEL5 	

N total 23

5.2.4.4.2 Réponses des étudiant·e·s quant aux limites du type C de tâches pédagogiques

2 réponses sur les 20 portant sur le type C des tâches pédagogiques indiquent que ce type n'a pas aidé à comprendre la VEL. Nous y avons délimité 3 unités qui précisent en quoi consistent ses limites dans la perspective des étudiant·e·s. Les deux répondant·e·s ont apporté des aspects concrets relevant de limites dans leurs deux réponses. Une unité précisant une limite du type C provient d'une réponse positive ; elle a été ajoutée au bilan des limites avancées par les apprenant·e·s. Le tableau 30 présente les résultats de l'analyse de contenu relative aux limites du type C indiquées par les étudiant·e·s.

Tableau 30 – Limites indiquées par les étudiant·e·s quant aux tâches pédagogiques du type C : Correspondances avec les limites potentielles préétablies, nouveaux éléments émergents et unités restantes

Limites préétablies potentielles du type B	Unités pouvant être associées aux limites préétablies	N = 0
Entrave à la compréhension si accès au sens se fait sans stratégies (surcharge cognitive)		
	Unités restantes, « hors catégories »	N = 4
	<ul style="list-style-type: none"> « les questions étaient trop précises » D.P3.VEL6 « (les questions) ne donnaient pas une vue d'ensemble sur le sujet » D.P3.VEL6 « L'activité m'a un peu confuse / embrouillé, notamment pour les textes à trou qui me semblaient difficiles à remplir » Y.P3.VEL6 <p>Unité marquée dans une réponse positive : « elle m'a surtout obligé à m'attarder sur des détails pratiques » N.P3.VEL5</p>	

N total 4

5.2.4.4.3 Résumé commenté : Correspondances avec les éléments préétablis et éléments propres à la perspective des étudiant·e·s, quant aux apports et limites avancés du type C

Le type C est avancé par une majorité des étudiant·e·s, tout comme le type B, comme des tâches et activités pédagogiques qui les ont aidé·e·s à comprendre la VEL en distanciel. Les données quant aux limites du type C sont par conséquent peu nombreuses ; dans une réponse positive est intégrée un aspect relevant des limites de ce type C – l’avis de cet·te étudiant·e est donc partagé en réalité (N.P3.VEL5). Davantage de précisions sont indiquées quant aux limites du type C de tâches pédagogiques (N = 4) que quant au type B (N = 2).

Le résultat des analyses des unités relevant d’apports des tâches pédagogiques du type C (tableau 29) dans la perspective étudiante montre que 8 des 23 unités peuvent être associées aux apports potentiels préétablis, ce qui correspond à 34,8 %. Quatre apports potentiels principaux ont été préétablis dans une perspective didactique et de conception. Ils correspondent par ailleurs aux quatre moyens à disposition des enseignant·e·s pour soutenir la compréhension d’apprenant·e·s au sein de tâches pédagogiques. L’analyse montre que les étudiant·e·s n’indiquent pas d’élément qui pourrait être associé à l’apport potentiel fourni par les items invitant à une prise de conscience quant aux schémas que mobilisent certaines images ou certains éléments lexicaux, qui peuvent induire en erreur. Les éléments relevant d’apports qu’ils·elles indiquent ne peuvent être rapprochés que de deux des six actions d’apprentissage stratégiques intégrées dans les consignes des tâches pédagogiques du type C, telles qu’elles ont été conçues pour le dispositif d’observation.

Concernant l’analyse quant aux limites des tâches pédagogiques du type C résumée dans le tableau 30, aucune des précisions apportées par les étudiant·e·s ne concerne la catégorie préétablie ; les 4 limites indiquées n’ont pas de thématique commune qui permettrait la détermination d’une limite des tâches pédagogiques du type C, spécifique à une perspective partagée par les étudiant·e·s.

La majorité des 23 unités précisant les apports du type C de tâches pédagogiques (N = 15) ne peut être associée aux apports potentiels préétablis (cf. tableau 29). Parmi ces unités émerge, comme déjà parmi les unités des deux autres types d’activités pédagogiques, le fait que le type C des tâches pédagogiques soutient, aux yeux des apprenant·e·s, la concentration et la focalisation de l’attention, lors du visionnage. 4 unités concernent cet apport propre à une perspective partagée par les étudiant·e·s. Le second apport que l’analyse des unités a fait émerger concerne le fait que le type C propose une démarche guidée, découpée en étapes : 4 unités mettent en avant cet élément en tant qu’apport, dans la perspective apprenante.

La perception que le type C aide à comprendre une VEL à travers la focalisation de l’attention est reliée à l’idée d’obligation par un·e répondant·e (O.P3.VEL6) : selon lui·elle, le type C

« oblige » à ce concentrer. La mise en avant de l'obligation (à se concentrer, à focaliser l'attention) en tant qu'apport d'une activité ou tâche pédagogique apparaît également pour les types A et B. Par ailleurs, l'obligation est mise en avant aussi dans deux unités relatives aux visionnages-écoutes répétés, donc d'une des catégories préétablies (« m'a forcé à visionner plusieurs fois... », W.D1.VEL2 ; « ma obligé à revoir chaque scène... », N.P3.VEL5).

Un plus grand nombre d'unités que pour les deux autres types restent « hors catégorie » pour le type C. Deux apports du type C avancés par les apprenant·e·s ont en commun l'aspect qu'elle permet une plus grande précision dans la compréhension (BB.P2.VEL4) et qu'elle permet de « mieux comprendre les détails » (W.D1.VEL2). Mais pour l'étudiant·e W cela est dû aux visionnages répétés auquel ce type de tâche pédagogique « force » les apprenant·e·s.

L'étudiant·e AA souligne que le type C lui a permis de « décortiquer le document » et par là, de le comprendre (AA.P3.VEL5). AA, qui n'a réalisé que les types B et C des tâches et activités pédagogiques, utilise le même verbe pour décrire l'apport du type B, à ses yeux (cf. le tableau 27, AA.P2.VEL3), de façon quasiment non-différenciée. Les indications de l'étudiant·e laissent transparaître que pour lui·elle, un document doit être traité / interprété jusqu'au moindre détail. Cette vision se manifeste aussi dans le choix de l'étudiant·e de retaper le texte entier de la VEL 3 et de l'imprimer pour l'apporter au présentiel 2.

Les apports indiqués par les étudiant·e·s R et L (R.P2.VEL3 ; L.P1.VEL2) ont été difficiles à analyser par manque de précision. Que le type C « permet de donner le contexte » (R.P2.VEL3) peut éventuellement être rapproché de l'apport potentiel préétabli « proposition d'informations supplémentaires pour expliciter l'implicite et/ou des aspects socioculturellement marqués » mais nous a semblé trop peu clair pour l'y associer de manière définitive. Pour des raisons comparables, nous n'avons pas associé l'apport formulé par L selon lequel le type C « donne la structure de la vidéo » (L.P1.VEL2) à l'apport potentiel préétabli « (f) systématiser / structurer les contenus (à l'aide d'une figure) » alors que cela correspond éventuellement à ce que l'étudiant voulait dire. Le sens des deux unités restantes (S.P2.VEL4 ; J.P1.VEL1) est également peu clair ce qui a conduit à les classer « hors catégorie », elles aussi.

Les 4 unités précisant les limites du type C des tâches pédagogiques ne relèvent pas de la limite potentielle préétablie dans une perspective didactique, et ne peuvent pas non être rapprochées entre elles. La limite avancée par D quant aux « questions (...) trop précises » s'appuie sur une caractéristique du type C qui est considérée comme un apport par d'autres étudiant·e·s (cf. *supra*). La limite avancée par l'étudiant·e N, à savoir que le type C nécessite de « s'attarder sur des détails pratiques » (N.P3.VEL5) peut se référer au fait que le type C est le seul pour lequel il a été nécessaire de travailler avec un document PDF. Il s'agissait soit de l'imprimer, soit de le modifier dans le format numérique. Cependant, l'étudiant·e N a rendu sa réalisation des tâches pédagogiques du type C sans difficulté apparente, en version PDF, et à temps pour avoir un feedback lors du distanciel 3.

Un dernier aspect mérite d'être soulevé alors qu'il ne fait pas partie des unités relatives aux apports et limites du type C, sur lesquelles notre analyse s'est focalisée : Comme dans les réponses relatives au type A, dans celles en rapport au type C, un·e étudiant·e précise avoir « compris l'essentiel à la première vue » (N.P3.VEL5). N fait partie des 10 étudiant·e·s de la cohorte dont le niveau de compétence est au-dessus de la moyenne de la cohorte.

5.2.5 Discussion et résultats relatifs à la sous-question 2 (QR2.2) : Facteurs de soutien à la compréhension identifiés par les apprenant·e·s

La sous-question 2, qui a guidée nos analyses, a été

QR2.2 - Quels facteurs de soutien (ou non) de la compréhension sont identifiés par les apprenant·e·s au sein des trois types de tâches et d'activités pédagogiques ?

Comme pour la discussion des résultats concernant la sous-question 1, nous allons orienter la discussion des résultats relatifs à la sous-question 2 vers ce qui concerne le type C des tâches pédagogiques, tout en intégrant également les résultats concernant des deux autres types.

Globalement, l'analyse du contenu des réponses des étudiant·e·s quant à l'aide que leur ont apporté les types de tâches et d'activités pédagogiques à la compréhension, montre que leur perception des apports et limites des différents types n'est pas complètement déconnectée de l'appréciation qui en est faite dans une perspective didactique et de conception. Les facteurs que les apprenant·e·s avancent et qui sont en cohérence avec les facteurs établis dans une perspective didactique, concernent en très grande partie les apports des trois types (donc les facteurs de soutien), et très peu leurs limites. Cela est dû au fait qu'à part pour le type A d'activités pédagogiques, les apprenant·e·s ont répondu majoritairement positivement quant à l'aide apportée en compréhension.

Si pour le type C, le nombre de facteurs de soutien que les étudiant·e·s « reconnaissent » est le plus élevé parmi les trois types (8 des apports spécifiés par eux·elles correspondaient à ceux préétablis dans une perspective didactique), beaucoup d'apports semblent passer inaperçu, selon ce que révèlent les données. Quatre des six actions d'apprentissage stratégiques, intégrées mises en œuvre dans le type C des tâches pédagogiques, n'apparaissent pas dans les unités repérées parmi les réponses des apprenant·e·s. Concrètement il s'agit des actions (a) planifier / préparer le visionnage-écoute : vérifier si nécessaire le sens des mots ou tournures inconnus dans les items, (c) anticiper des aspects du contenu / formuler et vérifier des hypothèses, (d) relier de nouvelles informations à ses propres connaissances, et (e) utiliser les informations fournies par les images. Que ce dernier facteur de soutien ne soit pas relevé par les apprenant·e·s peut être dû au fait que les activités réceptives à partir de vidéos sont généralement considérées, en enseignement-apprentissage de L2/LS, comme impliquant la compréhension de l'oral et que

L'interrelation entre images et texte au sein de vidéos est rarement considérée en tant que telle (cf. *supra*, 2.3.1.). Concernant les autres actions stratégiques, deux explications éventuelles peuvent être avancées : ces actions n'ont pas été perçues par les étudiant·e·s, au sein des items ; elles ne sont pas identifiées comme des actions qui soutiennent la compréhension. Le dernier apport potentiel préétabli dans une perspective didactique du type C qui n'est pas mentionné dans les réponses des étudiant·e·s concerne la prise de conscience relative aux schémas mobilisés. Pour cet élément, et éventuellement les autres qui ne sont pas perçus non plus, selon les données, les conditions dans lesquelles le recueil de données a été fait peut fournir une explication de ce résultat. Le temps consacré au remplissage des questionnaires était limité et de ce fait, les conditions pour une réflexion approfondie n'étaient pas remplies.

L'analyse des réponses des étudiant·e·s a permis de mettre en exergue que de nouveaux facteurs associés au soutien de la compréhension, des facteurs différents de ceux établis dans une perspective didactique, entrent en ligne de compte dans la perspective des étudiant·e·s. Le tableau 31 résume les résultats chiffrés concernant les apports et les limites potentiels perçus par les apprenant·e·s, leur correspondance ou non aux apports et limites préétablies dans une perspective didactique et de conception, et l'émergence de nouveaux éléments, propres à la perspective apprenante, qui relèvent pour eux·elles de facteurs de soutien. Pour chaque type d'activités ou de tâches pédagogiques, des facteurs associés au soutien de la compréhension ont émergé des réponses des étudiant·e·s. Ainsi, concernant le type C, leur caractéristique générale en tant que « démarche guidée par étapes » est relevée par les étudiant·e·s en tant que facteur de soutien de la compréhension. Concernant le type A, les étudiant·e·s mettent en avant un sous-aspect de ce type d'activité pédagogique, à savoir le fait qu'elle invite à écrire lors du visionnage de la VEL.

Tableau 31 – Vue d'ensemble : Apports et limites des trois types de tâches et d'activités pédagogiques aux yeux des apprenant·e·s vs. dans une perspective didactique et de conception

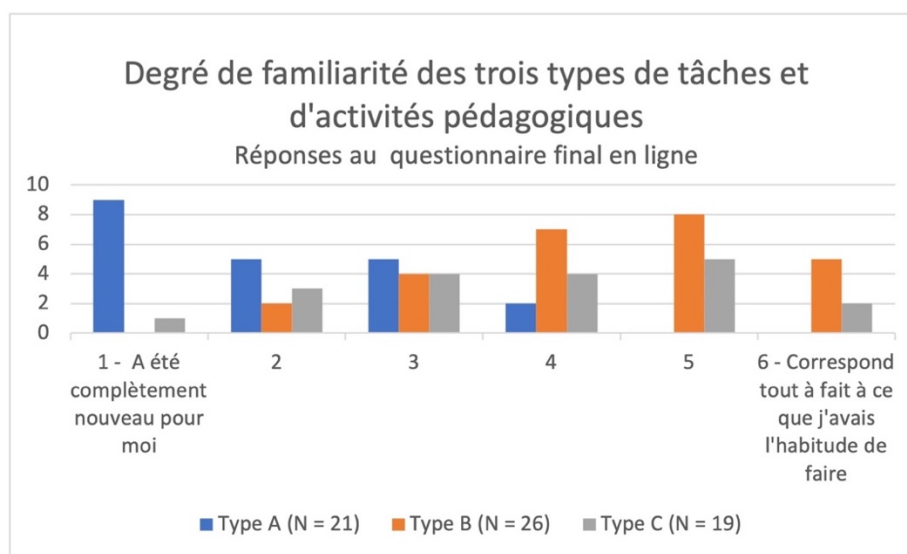
Apports	Type A	Type B	Type C
N de réponses positives (Les tâches pédagogiques ont aidé à comprendre la VEL)	10 (sur 22)	22 (sur 25)	18 (sur 20)
N d'apports spécifiés (N d'unités d'analyse)	16	22	23
N d'unités d'analyses pouvant être rapprochées des apports potentiels préétablis	6	3	8
Apports émergents spécifique dans la perspective des apprenant·e·s	Écrire les idées (importantes) pendant le visionnage (N = 5)	Les questions dirigent l'attention sur « l'essentiel » (N = 12)	Démarche guidée (par étapes) (N = 4)
	Concentration / focalisation de l'attention (N = 3)	Concentration / focalisation de l'attention (N = 3)	Concentration / focalisation de l'attention (N = 4)
Unités restantes « hors catégorie »	2	4	7
Limites	Type A	Type B	Type C
N de réponses négatives (Les tâches pédagogiques n'ont pas aidé à comprendre la VEL)	12 (sur 22)	3 (sur 25)	2 (sur 20)
N de limites spécifiées (N d'unités d'analyse)	12	2	2
N d'unités d'analyses pouvant être rapprochées des limites potentielles préétablis	2	0	0
Limite émergente dans la perspective des apprenant·e·s	Non-correspondance aux activités habituelles, préférées (dimension affective) (N = 5)		
Unités restées « hors catégorie »	5	2	2

Un facteur a été indiqué dans les réponses concernant les trois types : tous aident à comprendre, selon les apprenant·e·s, parce qu'ils conduisent à focaliser l'attention et à se concentrer lors du visionnage de la VEL. Ce résultat est éventuellement à relativiser dans la mesure où deux étudiant·e·s (O et X) ont indiqué ce même apport concernant deux types de tâches pédagogiques (concernant les types B et C). Il peut donc s'agir d'enjeux individuels pour ces deux étudiant·e·s, qui ont peut-être des difficultés particulières à se concentrer. Au vu du nombre relativement limité d'unités qui ont mené à l'émergence de ce facteur de soutien de la

compréhension concernant les trois types, cette observation doit être prise en considération. Il est cependant intéressant de noter que concernant les trois types de tâches et d'activités pédagogiques, le fait de faire plus attention est également associé à une obligation, indiquée de façon positive. Ceci est le cas pour le type A (cf. tableau 25, Z.P1.VEL2, L.P2.VEL4), pour le type B (cf. tableau 27, F.P1.VEL1) et pour le type C (cf. tableau 29, O.P3.VEL6).

Le type A des activités pédagogiques, par rapport auquel les avis sont les plus divergents au sein des participant·e·s, est le seul pour lequel un facteur limitant a émergé lors de l'analyse de contenu. Le facteur limitant qui a émergé concerne le fait que le type A ne correspond pas à ce que les apprenant·e·s ont l'habitude de faire en termes de prise de note. Ici les résultats peuvent éventuellement s'expliquer par les spécificités du public et du contexte à savoir les étudiant·e·s inscrit·e·s dans l'enseignement supérieur, en grande partie dans une grande école. En effet, pour ce public, la prise de notes – sans ou avec des techniques spécifiques, et indépendamment de l'apprentissage des langues – fait partie des activités quotidiennes susceptibles d'être largement automatisées. L'imposition d'une certaine façon de prendre des notes, alors même que celle-ci est appliquée au service de l'apprentissage d'une langue, peut faire surgir des réactions de rejet, teintées de l'affectif. Cela semble être le cas pour les étudiant·e·s dont les réponses signalent le facteur en question. Aussi, le mode distanciel rend la négociation de la nature de l'activité difficile. La prise en compte de données secondaires peut enrichir ici la discussion des résultats. Lors du questionnaire final en ligne, les étudiants ont indiqué sur une échelle Likert leur familiarité avec les trois types de tâches et d'activités pédagogiques.

Figure 9 – Degré de familiarité des trois types de tâches et d'activités pédagogiques (N = 66)



Comme le montre la figure 9, le type A est de loin le moins familier. Le facteur limitant qui a émergé de l'analyse des données, ne nous semble pas tant constituer une limite intrinsèque par

rapport à des caractéristiques empêchant le soutien de la compréhension de VEL, mais plutôt un rejet d'une activité que les apprenant·e·s ont du mal à superposer sur celle qu'ils·elles ont l'habitude de mettre en œuvre dans leur quotidien.

Pour ce qui est du type B, le résultat de l'analyse de contenu montre un grand écart entre la perspective didactique et celle des apprenant·e·s. Dans la perspective didactique, ce type d'activité pédagogique déployé lors d'activités réceptives est surtout marqué par des limites – on déconseille même d'y recourir. Or, dans la perspective des apprenant·e·s ce type d'activité soutient la compréhension de VEL, et un grand nombre de réponses d'étudiant·e·s signalent une perception selon laquelle les questions « de compréhension » aident spécifiquement parce qu'elles ciblent ce qui est important ou essentiel dans la VEL. Les questions qui se posent alors sont premièrement celle de savoir si en effet les questions posées portent sur ce qui est important dans chaque VEL – elles n'ont pas été posées dans ce but en tout cas. Deuxièmement on peut se demander s'il est possible de déterminer de façon objective ce qui est important ou essentiel dans un document. Cela dépendra de l'individu qui se servira des éléments de contenu, mais aussi des objectifs poursuivis avec leur réutilisation. Et troisièmement la question est de savoir si le critère d'importance doit être rattaché aux VEL ou à la tâche cible et à ses exigences en termes de contenus. Ce qui nous semble transparaitre ici est la croyance des étudiant·e·s que la personne qui pose les questions présélectionne celles-ci selon un critère d'importance abstrait et détaché de tout contexte. L'apport consisterait alors à permettre aux apprenant·e·s de se reposer sur cette sélection sans se demander à titre individuel ce qui leur paraît « important » ou « pertinent », à eux·elles, et par rapport à quoi.

5.2.6 La perception du degré de difficulté des VEL et les facteurs ayant pu l'influencer

Nous nous sommes intéressés à connaître le degré de difficulté qu'attribuent des apprenant·e·s en voie d'atteindre, ou ayant un niveau B1 (niveau seuil) en allemand, à des VEL authentiques en langue cible, afin de déterminer une éventuelle influence indirecte des tâches et activités réalisées en distanciel sur cette difficulté perçue. Notre troisième sous-question qui a guidé nos analyses étant :

QR2.3 – Les tâches pédagogiques qui mettent en œuvre les quatre moyens pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques, influencent-elles la perception qu'ont des apprenant·e·s du degré de difficulté de VEL authentiques, lorsqu'ils·elles réalisent ce type de tâche pédagogique en distanciel ?

5.2.6.1 La variation de la difficulté perçue des VEL

Il s'est alors posé la question de savoir si les apprenant·e·s ont une perception différenciée de la difficulté des six VEL utilisées au sein du dispositif d'observation. Autrement dit il s'agissait

de savoir si certaines VEL étaient perçues comme plus difficiles que d'autres. La question qui a guidé nos analyses a donc été :

Q2.3.1. La perception de la difficulté des VEL varie-t-elle d'une VEL à l'autre ?

5.2.6.1.1 Données retenues et méthodes d'analyse

Les données concernant la difficulté perçue des VEL sont toutes issues du questionnaire 1 en format papier (cf. annexe 13). Les étudiant·e·s ont rempli ce premier questionnaire, de manière itérée lors de chacune des trois phases en présentiel avant l'interaction mettant à contribution la préparation basée sur la VEL. L'encadré 13 présente la question posée et les options de réponses sur une échelle de Likert à 7 points.

Encadré 12 – Question 4 du questionnaire 1 (format papier)

4. Comment évaluez la difficulté de la vidéo que vous avez vue ?	1 Très difficile	2	3	4	5	6	7 Très facile

Pour nos analyses quant à la difficulté de la VEL, nous avons pris en compte les réponses des participant·e·s qui ont visualisé toute la VEL (tous les passages demandés) au moins une fois et qui ont réalisé les tâches et activités pédagogiques demandées. Un·e étudiant·e n'avait pas répondu à la question relative à la difficulté de la VEL. Nous n'avons pas pris en compte les réponses de deux autres étudiant·e·s qui avaient indiqué avoir visualisé la VEL, mais dans le questionnaire 2, après le présentiel, indiquaient qu'en fait aucun des deux ne l'avait vue.

Concernant l'intérêt de la thématique et les connaissances antérieures de la thématique, nous avons pris en compte les réponses des participant·e·s qui ont visualisé toute la VEL (tous les passages demandés) au moins une fois.

Ainsi, nous avons retenu en tout 74 réponses relatives à la difficulté perçue des VEL du dispositif.

Afin de vérifier la variation de la difficulté perçue par les étudiant·e·s, nous avons délimité et regroupé ses réponses. En effet, uniquement 17 sur les 30 participant·e·s de notre étude ont effectué le visionnage des VEL et la réalisation des tâches et activités pédagogiques lors des trois phases en distanciel. Seules les réponses de ceux·celles qui avaient vu les trois VEL ont pu servir à répondre à la question de la variation de la perception de la difficulté des VEL. Cet échantillon est constitué de deux groupes :

- Groupe X des 5 étudiant·e·s qui ont visualisé les VEL 1 / 3 / 5 lors du distanciel 1 / 2 / 3
- Groupe Y des 12 étudiant·e·s qui ont visualisé les VEL 2 / 4 / 6 lors du distanciel 1 / 2 / 3

Nous avons regroupé les données et nous en avons effectué des statistiques descriptives que nous présentons dans la prochaine sous-partie.

5.2.6.1.2 Résultats et discussion relative à la variation de la difficulté perçue des VEL (QR 2.3.1)

Les tableaux 32 et 33 indiquent les valeurs des réponses des étudiant·e·s du groupe X pour les VEL 1 / 3 / 5 et du groupe Y pour les VEL 2 / 4 / 6.

Tableau 32 – Degrés de difficulté perçue des VEL 1 / 3 / 5 par les étudiant·e·s du groupe X (1 = « très difficile », 7 = « très facile ») (N = 6)

Étudiant·e	D1 VEL 1, « Leipzig »	D2 VEL 3, « Voice of Baceprot »	D3 VEL 5, « Kassel »
E	4	4	3
I	5	4	4
R	4	5	5
U	6	3	3
CC	4	3	3
Valeur moyenne	4,6	3,8	3,6
Valeur minimale	4	3	3
Valeur maximale	6	5	5

Tableau 33 – Degré de difficulté perçue des VEL 2 / 4 / 6 par les étudiant·e·s du groupe Y (1 = « très difficile », 7 = « très facile ») (N = 12)

Étudiant·e	D1 VEL 2, « Heidelberg »	D2 VEL 4, « Kraftwerk »	D3 VEL 6, « Düsseldorf »
C	4	3	3
D	6	3	4
G	4	4	4
L	3	3	3
O	5	2	5
P	4	4	5
S	4	3	5
T	5	5	4
W	3	3	4
X	4	4	6
Y	4	3	5
DD	5	4	4
Valeur moyenne	4,25	3,41	4,33
Valeur minimale	3	2	3
Valeur maximale	6	5	6

Les moyennes des appréciations indiquées sur l'échelle de Likert montrent que les degrés perçus de difficulté ou de « facilité » des VEL varient chez les étudiant·e·s dont les données ont été retenues. Dans le groupe X, elles vont de 3,6 (VEL 5, « Kassel »), considérée comme plus difficile, à 4,6 (VEL 1, « Leipzig »), considérée comme plus facile. L'amplitude entre la valeur minimale et maximale est soit de 2 soit de 3 points. Dans le groupe Y, les appréciations vont de 3,41 (VEL 4, « Kraftwerk ») considérée comme plus difficile, à 4,33 (VEL 6, « Düsseldorf »), considérée comme plus facile.

On ne peut pas constater de données aberrantes tels que l'indication d'un seul ou de 7 points sur l'échelle de Likert. Or, l'étudiant·e U dans le groupe X indique 2 points (la seule occurrence de cette valeur) pour la VEL 1 (D1) qui est donc estimée être difficile. Le niveau de compétence de U est cependant au-dessus de la moyenne. L'activité pédagogique réalisée était celle du type B. Trois étudiant·e·s indiquent la valeur 6, cependant ne concernant pas la même VEL. Lors du premier distanciel, D estime la VEL, et U estime la VEL 1 comme étant faciles. Tou·te·s les deux ont un niveau de compétence langagière correspondant à la moyenne de la cohorte ; l'étudiant·e U a réalisé les tâches pédagogiques du type C et l'étudiant·e D les activités pédagogiques du type A. L'étudiant·e X, dont le niveau de compétence langagière correspond également à la moyenne de la cohorte estime que la VEL 6 (D3) est facile. Concernant les quatre indications de deux et de six points sur l'échelle de Likert, aucun lien avec des tâches ou activités pédagogiques réalisées ne peut donc être établi.

5.2.6.2 La perception de la difficulté des VEL selon le type d'activités ou de tâches pédagogiques

Nous voulions savoir si l'aide apportée par les trois types de tâches pédagogiques se reflète – indirectement – dans la perception de la difficulté des six VEL par les apprenant·e·s. La question qui a guidée nos analyses a été :

Q2.3.2. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par le type d'activités ou de tâches pédagogique ?

5.2.6.2.1 Données retenues et méthodes d'analyse

Afin d'analyser un lien éventuel entre les tâches et activités pédagogiques et la difficulté ou « facilité » perçue des VEL par les apprenant·e·s, nous avons utilisé les mêmes données que celles présentées précédemment, relatives à la difficulté perçue (cf. *supra*, 5.2.6.1.1.). Pour nos analyses, nous avons utilisé deux types d'échantillons et nous avons procédé en appui sur trois méthodes d'analyse :

- Nous nous sommes appuyés sur la totalité des réponses relatives à la difficulté perçue des VEL (N = 74), dans les données retenues, sans tenir compte du fait que tous les étudiant·e·s

n'avaient pas réalisé les trois types de tâches et d'activités pédagogiques ni nécessairement vu les trois VEL lors des trois phases en distanciel. Nous avons établi un « profil de difficulté » par tâche pédagogique et par VEL. Il s'agit donc de statistiques descriptives (cf. *infra*, 5.2.6.2.2.) dont le but est d'évaluer si avec certaines tâches ou activités pédagogiques, le degré de difficulté des VEL visualisées par les apprenant·e·s est plus élevé ou moins élevé, en moyenne.

- Nous avons ensuite fait une nouvelle sélection dans les données en écartant les données de ceux·celles qui n'avaient réalisé qu'un seul type de tâches ou d'activités pédagogiques afin d'obtenir trois échantillons par paires de type de tâches ou d'activités réalisées. Nous avons alors comparé les moyennes des degrés de difficulté des VEL visualisées – toutes VEL confondues – concernant ces paires-là. Procéder ainsi nous a permis de nous appuyer sur un échantillon plus grand que si nous n'avions retenus que les réponses des étudiant·e·s qui ont réalisé les trois types de tâches ou d'activités pédagogiques (N = 18, à multiplier par les trois distanciels). Ces trois échantillons ont également été analysés par des statistiques descriptives (c.f. *infra*, sous-partie 5.2.6.3.1.).
- Ces trois mêmes échantillons ont ensuite été analysés par le biais de tests statistiques afin d'établir s'il était possible de relever statistiquement une influence de la nature des tâches ou activités pédagogiques sur le degré de difficulté perçu des VEL par les étudiant·e·s.

5.2.6.2.2 La totalité des réponses retenues quant à la difficulté perçue des VEL selon le type de tâche ou d'activité pédagogique : Résultats des statistiques descriptives et première discussion

Nous présentons dans les tableaux 34 (type A), 35 (type B) et 36 (type C), par tâche pédagogique effectuée les valeurs de la difficulté perçue pour chacune des 6 VEL. En rouge sont marquées les valeurs les plus basses (indiquant un degré de difficulté perçue plus élevé), en vert les valeurs les plus hautes (indiquant un degré de difficulté perçue moins élevé).

Tableau 34 – Difficulté perçue des VEL par les étudiant-e-s ayant travaillé avec les activités pédagogiques du type A (N = 23)

	VEL 1, Leipzig	VEL 2, Heidelberg	VEL 3, Voice of Baceprot	VEL 4, Kraftwerk	VEL 5, Kassel	VEL 6, Düsseldorf	N total
(1) Très difficile							
(2)							
(3)	1		1	2	3		7
(4)		4	2	1		4	12
(5)		1	1		1	2	5
(6)		1					1
(7) Très facile							
N total	1	6	4	3	4	6	24
Score moyen	3	4,5	4	3,33	3,5	4,33	Moy. totale 3,78

Tableau 35 – Difficulté perçue des vidéos par les étudiant-e-s ayant travaillé avec les activités pédagogiques du type B (N = 27)

	VEL 1, Leipzig	VEL 2, Heidelberg	VEL 3, Voice of Baceprot	VEL 4, Kraftwerk	VEL 5, Kassel	VEL 6, Düsseldorf	N total
(1) Très difficile							
(2)				1			1
(3)			1	3	1	1	6
(4)	6	3	3	2	2	1	17
(5)		2					2
(6)						1	1
(7) Très facile							
N total	6	5	4	6	3	3	27
Score moyen	4	4,4	3,75	3,17	3,67	4,3	Moy. totale 3,89

Tableau 36 – Difficulté perçue des vidéos par les étudiant-e-s ayant travaillé les tâches pédagogiques du type C (N = 23)

	VEL 1, Leipzig	VEL 2, Heidelberg	VEL 3, Voice of Baceprot	VEL 4, Kraftwerk	VEL 5, Kassel	VEL 6, Düsseldorf	N total
(1) Très difficile							
(2)					1		1
(3)	2	2	1	1			6
(4)		1	1	2	1	1	6
(5)	1		1	2	2	2	8
(6)	1				1		2
(7) Très facile							
N total	4	3	3	5	5	3	23
Score moyen	4,25	3,33	4	4,2	4,4	4,67	Moy. totale 4,14

Les résultats sont impactés par une difficulté : lorsqu'on distingue les réponses par vidéo et par tâches ou activités pédagogiques effectuées, les échantillons sont très limités ; ils vont de 1 à 6 étudiant·e·s. Une comparaison des moyennes par VEL et tâches ou activités pédagogiques ne peut de ce fait, être prise en compte qu'avec grande précaution.

Toutefois, les tableaux 34, 35 et 36 montrent que les valeurs sont différentes, pour chaque VEL, selon le type de tâches pédagogiques qui a été réalisé par les étudiant·e·s. Mais aucune régularité ne peut être identifiée.

Ainsi, aucun type de tâches pédagogiques mène systématiquement à des valeurs plus élevées – qui indiquerait une plus grande « facilité » perçue – par rapport aux six VEL. Aussi, la difficulté perçue d'une VEL comparée aux autres, varie, quand on sépare les valeurs par tâches ou activités pédagogiques réalisées. Comparé aux 5 autres, la VEL 2 (Heidelberg) a par exemple paru la plus facile aux étudiant·e·s ayant travaillé avec les types A (valeur moyenne de 4,5 ; N = 6) et B (valeur de 4.4 ; N = 5) des activités pédagogiques. Parmi celles et ceux qui ont travaillé avec les tâches pédagogiques du type C, elle paraît être la plus difficile (valeur moyenne de 3,33 ; N = 3). Les échantillons très faibles rendent difficile le fait d'avancer des pistes d'explication pour ces différences qui apparaissent quand on tient compte de chaque VEL séparément, dans le but d'établir une influence par les différents types de tâches ou activités pédagogiques. L'irrégularité dans ces différences a pour conséquence qu'au sein des moyennes de la difficulté perçue, les écarts entre les degrés de difficulté perçue des VEL par type tâche pédagogique s'amenuisent, comparés aux écarts qu'il peut y avoir quand on tient compte aussi de chaque VEL.

Ainsi, les moyennes de la difficulté perçue par type de tâches ou d'activités pédagogiques, toutes VEL confondues, indiquées dans le tableau 37, montrent un écart peu élevé. Toutes les moyennes se situent autour de 4 sur 7 (7 correspondant à « très facile ») et les écarts sont de 0,11 points entre les types A et B, de 0,25 points entre les types A et C et de 0,36 points entre les types B et C.

Tableau 37 – Valeurs moyennes, degré de difficulté perçue toutes les VEL confondues, avec les types A – B – C des activités et tâches pédagogiques

Valeur moyenne du degré de difficulté perçue toute VEL confondue (7 étant « très facile ») quand les étudiant·e·s ont travaillé avec ...	
... les tâches pédagogiques du type A	3,78
... les tâches pédagogiques du type B	3,89
... les tâches pédagogiques du type C	4,14

L'analyse basée sur un échantillon qui prend en compte toutes les réponses, même celles des étudiant·e·s qui n'avaient réalisé qu'un seul type de tâches ou d'activités pédagogiques, montre donc que les tâches et activités pédagogiques n'influencent pas le degré de difficulté perçue. Si

l'on tient compte uniquement les réponses d'étudiant·e·s qui ont réalisé plusieurs tâches pédagogiques, les résultats sont susceptibles de varier.

5.2.6.3 Comparaison des perceptions par paires de tâches et d'activités pédagogiques réalisées

Nous avons poursuivi nos analyses afin de déterminer si la perception de la difficulté des six VEL est influencée par le type d'activités ou de tâches pédagogiques que les étudiant·e·s réalisent en distanciel (Q2.3.2), avec un échantillon différent et plusieurs méthodes d'analyses (cf. *supra*, 5.2.6.2.1.). L'établissement d'un choix au sein des données retenues concernant les réponses portant sur la difficulté perçue, selon la paire de tâches ou d'activités pédagogiques que les répondant·e·s ont effectivement réalisées, a permis d'obtenir trois échantillons que nous résumons dans le tableau 38.

Tableau 38 – Les trois échantillons par paires de tâches ou activités pédagogiques effectivement réalisées

Répondant·e·s ayant réalisé les paires de tâches ou activités pédagogiques :			Échantillons
Type A	et	type B	(1) N = 22
Type A		type C	(2) N = 16
Type B		type C	(3) N = 20

5.2.6.3.1 Les valeurs attribuées à la difficulté des VEL (toutes VEL confondues) par paires de tâches pédagogiques réalisées : Résultats des statistiques descriptives

Nous avons établi, en trois séries, la difficulté perçue moyenne des VEL, selon les points indiqués sur l'échelle de Likert (degré de difficulté perçue, 7 = « très facile », 1 = « très difficile »), lorsque les apprenant·e·s travaillent avec un type de tâches ou d'activités pédagogiques par rapport à leur perception quand il travaillaient avec un autre des trois types. Le tableau 39 présente les résultats.

Tableau 39 – Moyennes des valeurs attribuées à la difficulté de toutes les VEL confondues par paire et par type de tâches ou d'activités réalisées

Moyenne du degré de difficulté indiqué par les étudiant·e·s ayant réalisé les types A et B (avec différentes VEL) N = 22		Moyenne du degré de difficulté indiqué par les étudiant·e·s ayant réalisé les types A et C (avec différentes VEL) N = 16		Moyenne du degré de difficulté indiqué par les étudiant·e·s ayant réalisé les types B et C (avec différentes VEL) N = 20	
VEL accompagnées par le type A	VEL accompagnées par le type B	VEL accompagnées par le type A	VEL accompagnées par le type C	VEL accompagnées par le type B	VEL accompagnées par le type C
3,955	3,909	4,187	4,062	3,85	4,1

Les moyennes des valeurs indiquées sur l'échelle Likert à propos de la difficulté perçue des VEL, quand on compare par paires d'activités réalisées effectivement, diffèrent très peu ; elles se situent autour de 4 : les écarts sont de 0,046 points entre type A et B, de 0,125 points entre A et C et de 0,25 points entre A et C.

Les résultats des statistiques descriptives basées sur l'échantillon par paire d'activités réalisées confirment donc le résultat obtenu avec l'échantillon constitué des 74 indications de degrés de difficulté perçue sans égard au nombre de tâches pédagogiques effectuées (cf. *supra*, 5.2.6.2.2.). Le type de tâche pédagogique n'influe pas la difficulté perçue des VEL. Ce résultat a été vérifié ensuite par des tests statistiques.

5.2.6.3.2 Les valeurs attribuées à la difficulté des VEL (toutes VEL confondues) par paires de tâches pédagogiques réalisées : Résultats des analyses statistiques

Afin de déterminer si au niveau statistique, une différence significative entre les appréciations de la difficulté des VEL, en fonction des tâches et activités pédagogiques effectuées lors de leur visualisation, pouvait être détectée, un test de la variance de Friedman a été effectué, pour chaque appréciation de difficulté de deux VEL sur lesquelles les apprenant·e·s avaient travaillé avec deux tâches pédagogiques distincts.

Les données relatives à la perception de la difficulté des VEL sont de nature nominale catégorielle (« très difficile » - « très facile »). Or, seules les cellules aux deux bords de l'échelle de Likert portaient une inscription. Nous considérons donc les données comme quantitatives (sept valeurs de 1 à 7).

Les résultats du test de la variance de Friedman sont les suivants :

La différence entre la difficulté perçue des vidéos sur lesquelles les étudiant·e·s ont travaillé avec les activités pédagogiques du **type A** et la difficulté perçue des vidéos travaillées avec les activités pédagogiques du **type B** n'est pas significative ($p = 0,593$).

La différence entre la difficulté perçue des vidéos sur lesquelles les étudiant·e·s ont travaillé avec les activités pédagogiques du **type B** et la difficulté perçue des vidéos travaillées avec les tâches pédagogiques du **type C** n'est pas significative, la valeur p est exactement identique que pour la différence entre le type A et B ($p = 0,593$).

La différence entre la difficulté perçue des vidéos sur lesquelles les étudiant·e·s ont travaillé avec les activités pédagogiques du **type A** et la difficulté perçue des vidéos travaillées avec les tâches pédagogiques du **type C** n'est pas significative, la valeur p est de ($p = 0,705$).

Compte tenu des échantillons peu importants, l'écart entre la perception du degré de difficulté des VEL devrait être plus important pour conduire à un résultat statistiquement significatif.

5.2.6.4 Discussion des résultats relatifs à la perception de la difficulté des VEL selon le type de tâche pédagogique (Q2.3.2.)

Il n'est pas possible, ni sur la base de ce test statistique ni sur la base des moyennes indiquées plus haut, de dire qu'il existe une différence significative entre le degré de difficulté perçue en fonction du type de tâches et des types d'activités pédagogiques que les étudiant·e·s ont réalisés. Aucun élément permet de dire que les tâches pédagogiques qui mettent en œuvre les quatre moyens pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques influencent la perception qu'ont les apprenant·e·s du degré de difficulté de la VEL. Une telle influence aurait été indirecte, et le résultat d'un effet sur la perception subjective des apprenant·e·s. Basé sur les résultats, on peut supposer que les apprenant·e·s, en tout cas des apprenant·e·s adultes, font bien la différence entre les caractéristiques propres d'une VEL, et les activités qu'ils·elles sont amené·e·s à réaliser en s'appuyant sur elles. Les variations dans la perception de la difficulté perçue des VEL peuvent être influencées par d'autres facteurs, de même que les types de tâches et d'activités pédagogiques, dont celui qui met en œuvre les moyens pour soutenir la compréhension des apprenant·e·s, peuvent avoir des effets différents sur les uns et les autres. Si les tâches ou activités pédagogiques n'influencent pas la perception de sa difficulté de la part des apprenant·e·s, d'autres facteurs peuvent l'influencer. Nous avons élargi la troisième sous-question qui a guidé nos analyses, afin de nous tourner vers deux facteurs susceptibles d'influencer la perception de VEL authentiques comme plus ou moins difficiles : l'intérêt pour la thématique et les connaissances antérieures que les apprenant·e·s ont indiqué avoir.

5.2.6.5 La perception de la difficulté des VEL selon l'intérêt des apprenant·e·s pour la thématique et selon leurs connaissances antérieures

5.2.6.5.1 Données retenues et méthodes d'analyse

Les données recueillies relatives à l'intérêt des apprenant·e·s pour la thématique et les connaissances antérieures qu'ils en ont sont issues du même questionnaire que celles relatives à la difficulté perçue des VEL (cf. *supra*, 5.2.6.1.1.) à savoir le questionnaire papier 1, rempli par les apprenant·e·s à chaque présentiel, avant l'interaction en groupe par laquelle ils·elles réalisaient la tâche cible. L'encadré 14 présente les questions posées et les options de réponses sur une échelle de Likert à 7 points.

Encadré 13 – Questions 5 et 6 du questionnaire 1 (format papier)

5. Comment évaluez-vous votre intérêt pour la thématique du document ?	1 Aucun intérêt	2	3	4	5	6	7 Très grand intérêt
6. Comment évaluez-vous les connaissances que vous aviez sur la thématique avant de prendre connaissance du document ?	1 Aucune connaissance	2	3	4	5	6	7 Excellente connaissance

Nous avons retenu parmi les réponses celles qui ont été indiquées par les étudiant·e·s qui ont visionné la VEL au moins une fois et qui ont réalisé les tâches et activités pédagogiques ; nous nous sommes également appuyés sur les données relatives à la difficulté perçue des VEL (N = 74 ; cf. *supra*, 5.2.6.1.1.). Nous avons analysé les données recueillies sur l'intérêt des apprenant·e·s, leurs connaissances antérieures, et la difficulté perçue des VEL, de deux manières :

Pour les données relatives à l'intérêt et les connaissances antérieures, nous avons établi le nombre des différentes valeurs indiquées sur l'échelle Likert à propos des VEL et calculé les moyennes afin d'établir une première représentation des données. Nous avons effectué des tests statistiques afin de vérifier s'il y a une différence de perception de la difficulté des VEL en fonction de l'intérêt qu'ont les étudiant·e·s pour la thématique, et en fonction des connaissances antérieures qu'ils·elles disent en avoir. Les questions qui ont guidé nos analyses sont :

Q2.3.2.1. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par l'intérêt des étudiant·e·s par la thématique ?

Q2.3.2.2. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par les connaissances antérieures qu'ont les étudiant·e·s de la thématique ?

5.2.6.5.2 L'intérêt qu'attribuent les étudiant·e·s aux six VEL et les connaissances antérieures qu'ils·elles indiquent en avoir : résultats des statistiques descriptives (Q2.3.2.1., Q2.3.2.2.)

Les tableaux 40 et 41 présentent respectivement la vue d'ensemble des valeurs issues des réponses des étudiant·e·s quant au degré auquel la thématique des six VEL les a intéressé·e·s, et aux connaissances antérieures qu'ils·elles disaient en avoir.

Tableau 40 – L'intérêt des étudiant·e·s pour la thématique de la VEL (N = 74)

	VEL 1, Leipzig	VEL 2, Heidelberg	VEL 3, Voice of Baceprot	VEL 4, Kraftwerk	VEL 5, Kassel	VEL 6, Düsseldorf	N total
(1) Aucun intérêt						1	1
(2)	1		2	2	1	3	9
(3)	3	1	2	3	5	2	16
(4)	1	8	3	2	2	1	17
(5)	4	5	3	3	3	2	20
(6)	2			2	1	3	8
(7) Très grand intérêt				2			2
N total	11	14	11	14	12	12	74
Score moyen	4,27	4,29	3,36	4,43	3,83	3,75	Moy. totale : 3,93

Tableau 41 – Connaissances antérieures des étudiant·e·s de la thématique de la VEL (N = 74)

	VEL 1, Leipzig	VEL 2, Heidelberg	VEL 3, Voice of Baceprot	VEL 4, Kraftwerk	VEL 5, Kassel	VEL 6, Düsseldorf	N total
(1) Aucune connaissance	6	8	3	4	4	5	30
(2)	3	2	5	4	4	3	21
(3)			3	3	3	3	12
(4)	2	2		1		1	6
(5)				1	1		2
(6)		2		1			3
(7) Excellente connaissance							0
N total	11	14	11	14	12	12	74
Score moyen	1,82	2,29	2	2,57	2,17	2	Moy. totale : 2,2

En moyenne, l'intérêt qu'ont les thématiques des six VEL aux yeux des étudiant·e·s varie relativement peu. Les valeurs attribuées sur l'échelle Likert vont de la valeur minimale de 3,36 pour la VEL 3 (Voice of Baceprot) à la valeur maximale de 4,43 pour la VEL 4 (Kraftwerk). Les détails montrent cependant que les valeurs peuvent varier fortement pour certaines VEL à

propos desquels les avis divergent plus fortement que pour d'autres. Les valeurs attribuées aux VEL 4 (Kraftwerk) et 6 (Düsseldorf) vont respectivement de deux à sept et de un à six ; les avis quant à leur intérêt divergent donc plus que ceux sur l'intérêt de la VEL 2 (Heidelberg), pour laquelle les avis vont de trois à cinq sur l'échelle.

Les étudiant·e·s indiquent dans l'ensemble avoir peu de connaissances des thématiques des VEL avant de les visionner. Seulement 5 étudiant·e·s indiquent des valeurs au-dessus de quatre. Majoritairement, les étudiant·e·s n'avaient aucune ou presque pas de connaissance des thématiques des VEL.

5.2.6.5.3 La perception de la difficulté des VEL en fonction de l'intérêt des étudiant·e·s pour la thématique et en fonction des connaissances qu'ils·elles en avaient : Résultats des analyses statistiques (Q2.3.2.1., Q2.3.2.2.)

Afin de savoir si l'intérêt qu'ont les étudiant·e·s de la thématique et leur connaissances antérieures influent sur le degré de difficulté perçue des VEL – comparé à une éventuelle influence des tâches pédagogiques –, nous avons procédé à des tests statistiques. Les tests ont été effectués en appui sur les réponses relatives à la difficulté perçue de la VEL et sur les réponses des mêmes étudiant·e·s relatives à l'intérêt attribué aux VEL et relatives à leurs connaissances antérieures (N = 74).

Afin d'établir quel test peut être utilisé, nous avons d'abord vérifié si les groupes étaient appariés. Cela était le cas, car ce sont les mêmes étudiant·e·s qui répondent aux trois questions. Nous avons ensuite exclu l'existence d'une donnée aberrante significative. Puis, nous avons vérifié le respect de la loi de normalité. Autrement dit, nous avons vérifié si les données suivent une distribution normale, et ce à l'aide du test de Shapiro Wilk. La valeur p obtenue était de 0,000000126. Pour une distribution normale, la valeur aurait dû être supérieure à 0.5. Les données ne suivent donc pas une distribution normale. Par conséquent, nous avons utilisé le test des rangs signés de Wilcoxon pour échantillons appariés. Ce test est non-paramétrique.

La première question a été : Y a-t-il une différence de perception de la difficulté des VEL en fonction de l'intérêt qu'ont les étudiant·e·s pour la thématique ?

Par rapport à la question, le test des rangs signés de Wilcoxon est non significatif ($p = 0,81160822599549$). Le résultat indique donc que la perception de la difficulté des VEL n'est pas liée à l'intérêt des étudiant·e·s pour leur thématique.

La deuxième question a été : Y a-t-il une différence de perception de la difficulté des VEL en fonction des connaissances antérieures que les étudiant·e·s indiquent avoir de la thématique ?

Quant à la question relative au lien entre les connaissances antérieures que les étudiant·e·s indiquent avoir sur le sujet abordé dans la VEL, et leur difficulté perçue, le test des rangs signés de Wilcoxon est significatif. La valeur p est de $1,0948303559654^E-11$. Le résultat du test indique

donc qu'une perception d'une VEL comme plus facile est liée à la connaissance antérieure qu'une·e étudiant·e dit avoir de la thématique abordée dans la VEL.

5.2.6.6 Discussion des résultats relatifs à la perception de la difficulté des VEL selon l'intérêt des étudiant·e·s pour la thématique et selon leurs connaissances antérieures (Q2.3.2.1., Q2.3.2.2.)

Une VEL perçue comme difficile peut décourager des apprenant·e·s d'allemand. C'est pourquoi l'investigation d'autres facteurs qui peuvent influencer la difficulté perçue d'une VEL nous a semblé importante. Nous avons analysé des données recueillies relatives à deux facteurs susceptibles d'influencer la difficulté perçue d'une VEL. Les résultats de nos analyses concernant l'intérêt qu'a un·e apprenant·e pour la thématique d'une VEL, montrent que cet intérêt n'a pas d'influence sur sa perception de la VEL comme difficile ou non. Le deuxième facteur, les connaissances antérieures, a été mis en avant dans la partie théorique par rapport à l'importance qu'elles ont pour l'interprétation et la construction du sens, lors de processus de compréhension (cf. *supra*, 3.2.1.2.). Nos résultats relatifs à la difficulté perçue des apprenant·e·s des VEL, montrent qu'il existe un lien entre les connaissances antérieures qu'un apprenant·e·s dit avoir de ses thématiques et la perception qu'a l'apprenant·e d'une VEL comme étant moins difficile. Alors que les analyses statistiques ont révélé ce lien au sein des données, il nous semble important de souligner que si un·e apprenant·e déclare qu'il·elle trouve une VEL « peu difficile » cela ne donne pas d'indication sur sa compréhension de la VEL, ni sur les aspects qu'il·elle en a saisi en termes de contenus.

5.2.7 Résumé des résultats relatifs à la sous-question 3 (QR2.3) : Facteurs ayant pu influencer le degré de difficulté perçu des VEL

Nous avons identifié trois facteurs susceptibles d'influencer le degré de difficulté perçue des VEL par les apprenant·e·s : les tâches et activités pédagogiques que les apprenant·e·s ont réalisées lors du visionnage en phase distancielle, l'intérêt des apprenant·e·s pour la thématique de la VEL visionnée, et les connaissances antérieures qu'il·elle a de la thématique abordée. Seul les connaissances préalables ont pu être confirmées en tant que facteur influençant la perception de la difficulté d'une VEL visionné en phase distancielle.

6 Conclusion

Nous proposons en conclusion générale d'abord une synthèse du travail de recherche réalisé, en reprenant dans un premier temps les objectifs indiqués en introduction, pour aboutir à la première question de recherche de cette thèse (QR1). Nous résumerons également les réponses apportées à l'issue de la partie théorique. Nous aborderons ensuite les éléments de réponses à la seconde question de recherche (QR2), à partir de laquelle nous avons conçu le protocole mis en place décrit en seconde partie de cette thèse. C'est l'analyse des données recueillies qui nous permettent d'apporter ces éléments. Les résumés des réponses aux différentes sous-questions qui ont guidé nos analyses, décrites au début de la troisième partie de cette thèse (chapitre 5), seront précisés par la suite. Pour finir, nous aborderons les apports et les limites de notre recherche.

6.1 Synthèse

En s'intéressant à la vidéo en ligne en enseignement-apprentissage des langues, cette thèse a eu pour objectif de contribuer à la mise en lumière des théories sous-jacentes à certains choix didactiques et de conception en lien avec ce média. Pour ce faire, nous avons étudié le concept d'authenticité, tel qu'il a été déterminé en lien avec les vidéos en enseignement-apprentissage des langues avant qu'elles n'évoluent suite à la numérisation et à l'accélération du transfert des données ; les critères de l'époque se sont révélés ne plus pouvoir s'appliquer. Nous avons alors proposé pour la vidéo en ligne un modèle à trois degrés d'authenticité. Ce modèle s'appuie sur les caractéristiques de VEL selon le rôle qui est donné à la langue, leur contenu, la nature de la communication engagée à travers la VEL, le rôle donné au spectateur-apprenant et à la spectatrice-apprenante et la nature des connaissances langagières susceptibles d'être développées à l'aide de la VEL. Les VEL des degrés plein et moyen d'authenticité, selon notre modèle, s'appuient sur la langue cible comme outil (de communication), leurs contenus concernent les faits tirés du monde (que ce monde soit « réel » ou « fictif »), poursuivent des objectifs communicatifs tels qu'informer, divertir, convaincre, etc. et prennent en compte le·la spectateur·rice en tant que communicant·e qui interprète et coconstruit les significations. Le degré moyen se distingue du degré plein d'authenticité par le fait que les VEL concernées engagent une communication (indirecte) dans le but de permettre l'apprentissage d'une L2/LS, alors que les VEL du degré plein poursuivent un but communicatif non lié à cet apprentissage. Au sein des VEL du degré zéro d'authenticité, la langue cible est l'objet de la communication qui, elle, est comprise comme transmission, leur contenu porte sur le fonctionnement de la langue cible et le·la spectateur·rice-apprenant·e est essentiellement conduit·e à apprendre ou à mémoriser des connaissances explicites.

La VEL joue un rôle central dans les dispositifs hybrides de type classe inversée, du moins dans le niveau 1 des deux niveaux qui sont distingués pour la classe inversée dans la littérature en ingénierie pédagogique. Pour ce qui est du cas de l'enseignement-apprentissage des langues en classe inversée, des vidéos du degré zéro d'authenticité y prennent une place importante. Afin de mettre en lumière les théories sous-jacentes au recours à ce type de VEL en classe inversée, nous avons affirmé l'utilité d'une distinction répandue dans la littérature en DDL, entre deux dimensions, a priori opposées, de la stratégie d'enseignement et de conception. D'un côté, la stratégie analytique, basée sur une représentation de l'apprentissage d'une langue comme un processus cumulatif et sur une vision du langage comme un ensemble d'entités qu'il s'agit d'enseigner séparément, pas à pas. L'usage de la langue est remis à un « plus tard » quand suffisamment d'entités seront « stockées », donc quand suffisamment de connaissances explicites seront acquises. D'un autre côté, la stratégie holistique implique que l'apprenant·e découvre le système elle·lui-même au cours de processus qui marient l'apprentissage et la communication. La langue est considérée comme associée aux expériences personnelles et comme moyen au service d'objectifs de communication. L'étude de cette distinction nous a permis d'éclaircir, d'un point de vue didactico-théorique, le recours aux VEL fabriquées, mises au service de l'acquisition de connaissances explicites sur le fonctionnement de la langue cible. Nous avons alors rapproché le modèle à trois degrés d'authenticité des deux dimensions de la stratégie d'enseignement et de conception, ce qui nous a permis de déterminer que les VEL du degré zéro d'authenticité s'inscrivent dans la dimension analytique de la stratégie d'enseignement et de conception.

Lors de l'étude des VEL en classe inversée et du travail sur les considérations théoriques qui sous-tendent le choix de VEL de degrés différents d'authenticité comme médias en enseignement-apprentissage de L2/LS en distanciel, une question nous a préoccupés de manière sous-jacente : elle concerne la dimension holistique de la stratégie d'enseignement et de conception et sa mise en œuvre avec des VEL qui y correspondraient, c'est-à-dire des VEL du degré plein ou moyen d'authenticité. Nous avons formulé cette question en introduction sous la forme suivante :

Quels moyens permettent de s'appuyer sur une vidéo authentique en tant que « matériel au service des contenus » pour une tâche ?

Par la revue de la littérature effectuée en première partie, nous avons poursuivi le deuxième objectif de cette thèse qui a été de mettre en avant certaines propositions existantes relatives au soutien potentiel d'apprenant·e·s de L2/LS en situation réceptive, à travers les tâches pédagogiques. Cet objectif est matérialisé par notre première question de recherche :

(QR1) Quels sont les moyens à disposition des enseignant·e·s pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques au sein de tâches pédagogiques ? Quels types de médiation pédagogique se dégagent-ils de la littérature ?

6.1.1 Réponse à la première question de recherche (QR1)

Au terme de la partie théorique, nous avons présenté les moyens soutenant la compréhension de VEL issus de la littérature qui viennent en réponse à la question de recherche 1 (QR1). Nous les récapitulons ici en reproduisant le tableau 11 de la sous-partie 4.1.1.

Tableau 11 – Les 4 moyens pour soutenir l'accès au contenu d'une VEL authentique par les apprenant·e·s, issus de la littérature

Les 4 moyens pour soutenir l'accès au contenu d'une VEL authentique par les apprenant·e·s
1) Clarification de l'input : proposition d' <i>input</i> complémentaire (pour mieux comprendre ou arriver à s'exprimer par la suite) ;
2) Intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes de tâches pédagogiques ;
3) Incitation à la prise de conscience quant aux schémas que mobilisent certaines images ou éléments lexicaux et qui peuvent induire en erreur ;
4) Proposition d'informations supplémentaires pour expliciter l'implicite et/ou des aspects socioculturellement marqués (favoriser l'authentification).

La perception qu'ont les apprenant·e·s des quatre moyens identifiés dans la littérature, lorsqu'ils sont mis en œuvre au sein de tâches pédagogiques a fait l'objet de la deuxième question de recherche de cette thèse (QR2) :

QR2 - Les moyens issus de la littérature sont-ils perçus par les apprenant·e·s comme soutenant la compréhension de VEL en distanciel ? Cela plus particulièrement lors d'activités réceptives avec des VEL authentiques et en vue de la réalisation d'une tâche cible en interaction en présentiel ?

Afin d'y répondre, un protocole d'observation et un dispositif de recueil de données ont été conçus. Au cours du dispositif, les participant·e·s ont eu à réaliser trois types de tâches et d'activités pédagogiques, lors du visionnage de VEL en phase distancielle, en vue de la réalisation d'une tâche cible en phase présentielle. Les éléments du contenu de la VEL ont alors pu être mis à profit. Parmi les trois types de tâches et d'activités pédagogiques mis en place en distanciel, le type C des tâches est conçu en appui sur les 4 moyens issus de la littérature ; les types A et B constituent des activités pédagogiques répandues en classe inversée en langues. Les apprenant·e·s ayant participé au recueil de données sont des étudiant·e·s apprenant·e·s d'allemand, en France, en voie d'acquisition (ou ayant acquis) le niveau B1. Notre recherche, dans cette deuxième partie, est une recherche empirique.

Nous présenterons maintenant la synthèse des éléments de réponse à la question de recherche 2 (QR2) que notre analyse des données recueillies permettent d'apporter. Les réponses aux différentes sous-questions qui ont guidé nos analyses (cf. chapitre 5) seront détaillées par la suite.

6.1.2 Éléments de réponse à la seconde question de recherche (QR2)

Une partie des étudiant·e·s perçoivent, en réalisant des tâches pédagogiques de type C, certains facteurs de soutien de la compréhension, que l'on peut rapprocher des moyens mis en œuvre au sein du type C (cf. tableau 11). Ils·elles perçoivent partiellement les apports potentiels préétablis du type C dans une perspective didactique et de conception. Les étudiant·e·s ont perçu des éléments relevant des moyens 1), 2) et 4), c'est-à-dire relatifs à la clarification de l'input, à l'intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes et à la proposition d'informations supplémentaires. Sur les 23 unités d'analyse isolées spécifiant les apports du type C aux yeux des étudiant·e·s, 8 ont pu être rapprochées de ces 3 moyens (cf. résumé dans le tableau 31, dans la sous-partie 5.2.5.). L'absence d'éléments, dans les données recueillies auprès des étudiant·e·s qui pourraient être rapprochés du moyen 3) peut éventuellement s'expliquer par les conditions du recueil des données, à savoir le peu de temps à disposition des étudiant·e·s pour remplir le questionnaire. En effet, un temps de réflexion plus long aurait probablement été nécessaire, pour permettre une prise de conscience éventuelle de la mobilisation de schémas, des processus en jeu, et de leur rôle lors d'une activité réceptive.

Nos analyses des données recueillies auprès des étudiant·e·s dans notre dispositif d'observation montrent également que les actions d'apprentissage stratégiques, dans leur majorité, ne sont pas mentionnées parmi les facteurs qui, selon les apprenant·e·s, soutiennent la compréhension. Que les stratégies liées aux images des VEL ne soient pas perçues comme apports du type C pourrait être lié au fait qu'en enseignement-apprentissage de L2/LS, les compréhensions orale et audiovisuelle ne sont pas encore intégrées, c'est-à-dire que des supports audiovisuels sont traités de la même manière que les supports audio (cf. *supra*, 2.3.1.) et que les étudiant·e·s n'ont peut-être pas été sensibilisé·e·s aux enjeux liés aux images lors d'activités réceptives en L2 avec des VEL. Pour les autres actions d'apprentissage stratégiques qui n'apparaissent pas dans les réponses des étudiant·e·s se pose la question de la nécessité d'une prise de conscience de la part des apprenant·e·s par rapport à ces moyens liés aux stratégies d'apprentissage. D'autant plus que le rôle central de la métacognition a été mis en lumière par la recherche portant sur les stratégies d'apprentissage (cf. *supra*, 3.2.3.2.2).

Parmi les trois types de tâches et d'activités pédagogiques, réalisés par les apprenant·e·s dans le cadre de notre dispositif d'observation, le type C peut être considéré comme légèrement mis en avant par les apprenant·e·s, surtout lorsque l'on distingue les résultats selon le niveau de compétence langagière des répondant·e·s. En effet, concernant les données du groupe entier, le type B est considéré par presque autant de répondant·e·s comme procurant du soutien en compréhension, que le type C. Mais ceux·celles dont la compétence langagière est au-dessus, ainsi que ceux·celles dont elle est en-dessous de la moyenne de la cohorte, indiquent nettement

plus souvent que le type C les a aidé·e·s qu'ils·elles ne le font pour le type B. Dans l'ensemble, il faut également souligner que les 67 réponses analysées confirment très majoritairement que les activités et tâches pédagogiques apportent un soutien à la compréhension en distanciel ; seulement une minorité (15 réponses) indique le contraire.

Les résultats les plus intéressants concernent les facteurs de soutien (ou non) à la compréhension avancés par les apprenant·e·s, mais qui ne font pas partie des apports et limites potentiels préétablis sur la base de la littérature. Ces facteurs de soutien sont par conséquent propres à la perspective apprenante ; il s'agit des facteurs suivants :

- Pour le type A, un sous-aspect de l'activité pédagogique, à savoir le fait d'écrire lors du visionnage de VEL ;
- Pour le type B, le fait que par les questions posées une présélection est faite de ce qui est « important » (dans la VEL) ;
- pour le type C, le fait qu'il propose un guidage par étapes.

Concernant le type A, le facteur émergent cible une partie – minimale - de l'activité demandée par la consigne, qui inclut bien le fait d'écrire. Cette focalisation sur un sous-aspect et le nombre d'unités d'analyses qui le mettent en avant (5 sur les 16 unités indiquant des apports) est marquant.

Par ailleurs, c'est pour les activités pédagogiques du type A que les avis divergent le plus. Ces activités pédagogiques sont caractérisées par le fait qu'elles se recoupent partiellement avec une activité quotidienne des participant·e·s, tou·te·s étudiant·e·s : le fait de prendre des notes. Pour les étudiant·e·s écrire en écoutant aide à comprendre, ce qui correspond sans doute à une expérience personnelle liée à leur quotidien. Pour l'activité de visionnage de VEL en L2, ce même aspect est mis en avant. L'apport que les étudiant·e·s perçoivent au sein de ce type d'activité pédagogique fait donc ressortir ce qui peut être considéré comme un point commun avec une activité qui est habituelle pour eux·elles. Dans d'autres unités repérées dans les réponses, ce qui est mis en avant est au contraire le fait que le type A ne correspond pas aux habitudes des apprenant·e·s. Ceci constitue par ailleurs la seule limite qui émerge dans les réponses des étudiant·e·s : un certain nombre d'apprenant·e·s estime que les activités pédagogiques du type A ne les aide pas à comprendre, car elles ne correspondent pas à leurs activités de prise de notes habituelles. Cette limite est ressortie dans 5 unités d'analyses (sur les 12 unités précisant des limites) comme un facteur qui enfreint le soutien de la compréhension. L'apport émergent des réponses des étudiant·e·s à propos du type B est leur perception que les questions permettent de se concentrer sur « l'essentiel ». Cet aspect est mis en avant dans 12 sur 22 unités d'analyse qui indiquent en quoi les activités pédagogiques du type B ont soutenu les étudiant·e·s pour comprendre les VEL. Possiblement, le type B a un effet rassurant, dans une perspective d'apprenant·e. Cet éventuel effet rassurant pourrait être basé sur une

représentation selon laquelle ce que ces questions visent est ce qu'il « faudra savoir ». Le type B est par ailleurs considéré comme soutenant la compréhension surtout par les apprenant·e·s ayant un niveau de compétence langagière autour de celle de la moyenne de la cohorte ; les deux autres « groupes de niveau » attribuent plus fréquemment une fonction de soutien au type C, et dans une moindre mesure au type A. Il n'est pas possible, sur la base des données recueillies, d'avancer des explications potentielles à cette différence dans les perceptions selon les niveaux de compétence.

Un résultat notable quant au type B est le décalage de l'appréciation des apprenant·e·s avec la perspective didactique et de conception, dans laquelle le type B d'activités pédagogiques présente plus de limites que d'apports par rapport à un éventuel soutien de la compréhension. Le soutien perçu par les apprenant·e·s, consistant en l'indication – selon eux·elles – de ce qui est important, l'emporte sur la difficulté dans laquelle cette activité peut mettre certain·e·s apprenant·e·s qui n'arrivent pas à répondre aux questions alors qu'ils·elles ont compris l'élément qui permettrait d'y répondre. Les apprenant·e·s participant·e·s à l'étude n'ont peut-être pas rencontré cette difficulté. Elle n'est en tout cas pas mentionnée en tant que limite du type B dans les réponses des participant·e·s. Il est à souligner que le type B fait partie des activités pédagogiques répandues en classe inversée en langues, lors du visionnage de VEL authentiques en phase distancielle. On peut alors se demander si le contraste avec ce que nous avons appelé la perspective didactique ne concerne pas seulement la perspective apprenante, mais aussi la perspective enseignante.

Un facteur de soutien a émergé de manière transverse, dans les réponses concernant les trois types d'activités et de tâches pédagogiques : il s'agit du fait qu'ils conduisent, selon les étudiant·e·s, à se concentrer et à focaliser l'attention lors du visionnage. C'est surtout le caractère transversal de cet apport apparaissant dans la perspective apprenante, qui est selon nous, marquant. Le nombre d'unités d'analyse précisant cet apport est cependant relativement faible (3 sur 16 unités relatives aux apports du type A, 3 sur 22 unités et 4 sur 23 unités relatives aux apports des types B et C respectivement). De plus, l'émergence de ce facteur peut être due aux réponses répétées de deux étudiant·e·s à qui l'on doit 4 unités à eux·elles seul·e·s. L'apparition de cet apport peut donc relever davantage de différences individuelles que de tendances générales chez les participant·e·s.

Cette dernière réflexion touche à une autre, plus générale, à laquelle nous conduit l'analyse des données. Il s'agit de l'importance des aspects relevant de l'individualité de chacun·e – comme celle qui semble se dégager pour les deux étudiant·e·s qui apprécient comme une aide au sein de tâches et d'activités pédagogiques le fait qu'elles leurs permettent de se concentrer. Ces aspects relevant de l'individualité de chacun semblent être prégnants également face au rôle que peut jouer tel ou tel type d'activités ou de tâches pédagogiques, en termes de soutien de la compréhension. Un autre exemple dans le corpus, qui nous amène à cette réflexion, est le cas

de l'étudiant·e pour qui comprendre une VEL correspond à la « décortiquer ». Dans ses réponses, il·elle indique que les deux types de tâches et d'activités pédagogiques qu'il·elle a réalisés (B et C), lui ont permis précisément de « décortiquer » la VEL, et c'est en cela qu'il·elle estime que chaque activité l'a aidé·e. Ceci semble constituer pour cet·te étudiant·e l'objectif de l'activité réceptive et cette idée semble être prédominante par rapport aux spécificités des deux types de tâches ou d'activités pédagogiques qu'elle a réalisés. Un troisième exemple montrant selon nous l'importance de ce qui touche à l'individualité des apprenant·e·s est la mention de l'obligation, faite par 4 apprenant·e·s, comme facteur de soutien lors du visionnage de VEL en distanciel. Le fait que les tâches ou activités pédagogiques obligent à se concentrer, à regarder la VEL attentivement, est positif aux yeux de ces apprenant·e·s. Les trois types sont concernés par cette mise en avant de l'intervention d'une contrainte (cf. *supra*, 5.2.5.) comme apport d'aide en distanciel, lors de visionnages de VEL.

Certains aspects qui ressortent des analyses sont marquants mais particulièrement difficiles à interpréter. Par exemple, quand les apprenant·e·s estiment qu'un type de tâche ou d'activité pédagogique ne les aide pas, ils·elles la réalisent quand même sans la modifier. Sans données supplémentaires, il n'est pas possible d'interpréter ce résultat. Une hypothèse qui peut éventuellement être émise serait que les apprenant·e·s réagissent à un injonction sous-jacente selon laquelle leur rôle est de faire ce qu'on leur demande, selon les consignes. Il se peut également que ces comportements sont dus au fait que les étudiant·e·s, conscient·e·s de leur rôle en tant que participant·e·s à une étude de recherche, ne réagissent pas comme ils·elles le feraient en situation « normale » en cours d'allemand. Mais les apprenant·e·s peuvent aussi voir un autre intérêt, dans le fait de réaliser la tâche ou l'activité pédagogique, que celui d'être soutenu au niveau de la compréhension, par exemple un intérêt à être en contact avec la langue par le biais de la réalisation des tâches ou activités.

Une dernière observation concerne l'utilisation du terme « comprendre », à la fois dans le recueil de données et dans les réponses des participant·e·s. Ce sont les réponses des étudiant·e·s qui indiquent avoir compris la VEL au premier visionnage, qui nous amènent à nous interroger sur l'interprétation qu'ont les participant·e·s à l'étude de ce en quoi consiste cette action de « comprendre ». Là encore, des données supplémentaires permettraient de mieux interpréter les propos de ces étudiant·e·s.

6.1.3 Réponses aux sous-questions de la seconde question de recherche

Nous présenterons ci-dessous les questions qui ont guidé nos analyses et les éléments de réponses correspondants que l'analyse des données a permis d'apporter.

6.1.3.1 La sous-question 1 (QR2.1) – Aide perçue et adaptations éventuelles

QR2.1 Est-ce que les apprenant·e·s perçoivent les différents types de tâches et d'activités pédagogiques comme une aide pour comprendre les VEL ?

Q2.1.1. Quelle est la perception de l'ensemble des apprenant·e·s ?

Globalement, les étudiant·e·s considèrent les tâches et activités pédagogiques comme une aide à la compréhension.

Q2.1.2. La perception des apprenant·e·s dont la compétence langagière [générale] est supérieure à la moyenne de la cohorte diffère-t-elle de la perception des apprenant·e·s avec une compétence langagière inférieure ?

Une comparaison directe entre la perception des deux groupes n'a pas été possible, l'échantillon étant trop réduit pour le second. Les deux sous-groupes estiment unanimement que le type C soutient la compréhension. Les étudiant·e·s ayant une compétence langagière au-dessus de la moyenne perçoivent plus fréquemment un soutien de la compréhension au sein du type A que le groupe dont la compétence langagière correspond à la moyenne. Le groupe dont la compétence correspond à la moyenne est celui qui estime le plus fréquemment que le type B aide à comprendre une VEL.

Q2.1.3. Les apprenant·e·s qui ne perçoivent pas les tâches et activités pédagogiques comme une aide, les modifient-ils-elles ? Si oui, en quoi consistent ces modifications ?

Majoritairement les apprenant·e·s ne modifient pas les tâches et activités pédagogiques lorsqu'ils·elles considèrent qu'elles ne les aident pas. Les réalisations des étudiant·e·s estimant qu'une activité pédagogique n'aide pas et qui la modifient, montrent que les apprenant·e·s poursuivent leurs buts propres. Les réalisations alternatives peuvent être considérées comme cohérentes et semblent raisonnées.

6.1.3.2 La sous-question 2 (QR2.2) - Facteurs de soutien à la compréhension identifiés par les apprenant·e·s

QR2.2 - Quels facteurs de soutien (ou non) de la compréhension sont identifiés par les apprenant·e·s au sein des trois types de tâches et d'activités pédagogiques ?

Q2.2.1 Ces facteurs correspondent-ils aux éléments préétablis, dans une perspective didactique et de conception, en tant qu'apports ou en tant que limites du type de tâche ou d'activité pédagogique ?

Les résultats montrent qu'un certain nombre de facteurs indiqués par les apprenant·e·s, concernant les trois types de tâches ou d'activités pédagogiques et leur soutien à la compréhension, peuvent être rapprochés des apports potentiels préétablis dans une perspective

didactique. Par rapport aux types A et C des activités et tâches pédagogiques, environ un tiers des éléments avancés par les apprenant·e·s comme des facteurs de soutien peut être rapproché des facteurs de soutien potentiels préétablis. Concernant le type B, seulement 3 des 22 éléments indiquant des apports de ces activités pédagogiques pour la compréhension, peuvent être associés aux apports potentiels préétablis. Quant aux réponses, peu nombreuses, qui précisent qu'un type de tâche ou d'activité pédagogique n'aide pas à comprendre une VEL, les éléments relevant de limites ne correspondent pas ou rarement aux limites potentielles préétablies dans une perspective pédagogique. Les analyses ont montré des apports et des limites propres à la perspective des apprenant·e·s.

Ainsi, plusieurs éléments correspondant à des apports (et que nous venons de synthétiser ci-dessus) peuvent être regroupés : les résultats permettent de voir, pour le type A d'activités pédagogiques, que dans la perspective apprenante, le fait qu'il conduit à écrire en visionnant une VEL, aide à la comprendre. Pour le type B, les apprenant·e·s considèrent la direction de l'attention sur l'essentiel comme un facteur de soutien. Concernant le type C, ils·elles mettent en avant sa démarche guidée (et par étapes successives) en tant qu'aide à la compréhension. De manière transverse, c'est-à-dire pour les trois types de tâches et d'activités pédagogiques à la fois, un facteur de soutien mis en avant selon les apprenant·e·s consiste en la focalisation de l'attention. Les analyses ont permis de déceler une seule limite propre à la perspective des apprenant·e·s, qui concerne le type A des activités pédagogiques. Celui-ci est considéré comme ne fournissant pas de soutien à la compréhension car il diffère des activités (de prise de notes) habituelles des apprenant·e·s.

6.1.3.3 La sous-question 3 (QR2.3) – Facteurs ayant pu influencer le degré de difficulté perçu des VEL

QR2.3 – Les tâches pédagogiques qui mettent en œuvre les quatre moyens pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques (type C), influencent-elles la perception qu'ont les apprenant·e·s du degré de difficulté de VEL authentiques, lorsqu'ils·elles réalisent ce type de tâches pédagogiques en distanciel ?

Q2.3.1. La perception de la difficulté des VEL varie-t-elle d'une VEL à l'autre ?

Oui, les apprenant·e·s perçoivent la difficulté des VEL de façon variée. Il n'est pas possible de déterminer une VEL comme étant perçue unanimement par les apprenant·e·s comme plus facile ou plus difficile (à comprendre) qu'une autre.

Q2.3.2. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par le type d'activités ou de tâches pédagogiques ?

Il n'existe pas de différence significative dans le degré de difficulté perçue en fonction du type de tâches et d'activités pédagogiques réalisées. Les résultats ne montrent pas que les tâches pédagogiques qui mettent en œuvre les quatre moyens pour soutenir l'accès aux contenus de VEL authentiques, influencent la perception qu'ont les apprenant·e·s du degré de difficulté de la VEL. Les participant·e·s semblent bien faire la différence entre les caractéristiques propres d'une VEL et les activités qu'ils·elles sont conduit·e·s à réaliser en s'appuyant sur elle.

Q2.3.2.1. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par l'intérêt des étudiant·e·s par la thématique ?

Q2.3.2.2. La perception de la difficulté des six VEL est-elle influencée par les connaissances antérieures qu'ont les étudiant·e·s de la thématique ?

Nos résultats indiquent que la perception qu'a un·e apprenant·e de la difficulté d'une VEL authentique n'est pas liée à l'intérêt qu'il·elle a pour sa thématique. En revanche, nos résultats permettent d'affirmer que cette perception est liée à la connaissance antérieure que l'apprenant·e dit avoir de la thématique abordée dans la VEL. Il est important de souligner que la perception qu'a un·e apprenant·e d'une VEL authentique comme « facile » ne permet pas de tirer des conclusions relatives à la compréhension de cette VEL ni relatives aux aspects tirés du contenu de la VEL que l'apprenant·e arrive à saisir afin de les mettre à profit, notamment lors de la réalisation d'une tâche cible.

6.2 Apports et limites de la recherche

Un des apports de cette recherche est à notre sens d'attirer l'attention sur les tâches pédagogiques et sur leur rôle au service des tâches cibles – ou « tâches pour mener à bien l'enseignement et l'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 46-47). Nous avons exemplifié la manière dont les tâches pédagogiques peuvent être mises au service non seulement des « supports » qui fournissent de l'*input* (Conseil de l'Europe, *ibid.*) ainsi qu'au service des contenus en vue de la réalisation de la tâche, mais surtout au service des apprenant·e·s et de leur apprentissage. Nous avons mis en exergue que les tâches pédagogiques permettent d'atténuer les défis que représentent aussi bien la réalisation des tâches cibles que le traitement de l'*input* par les apprenant·e·s, car elles constituent des étapes intermédiaires en fonction d'une représentation de ce que les apprenant·e·s savent déjà faire (cf. *supra*, 3.3.2). C'est en cela, comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, que les tâches pédagogiques sont rapprochées dans la littérature en DDLC, du concept d'étayage (cf. *supra*, 3.3.3).

Ainsi, ce travail a mis en évidence une alternative au recours à des procédés par lesquels les supports sont adaptés au niveau de compétence de l'apprenant·e·s en enseignement-apprentissage des langues, qui consistent en ce que les enseignant·e·s créent eux-mêmes les supports servant à réaliser une tâche cible. Il s'agit à ce propos non pas de défendre un recours exclusif aux documents appartenant aux degré plein ou moyen d'authenticité, mais de contribuer

à ce que d'autres possibilités, en termes de conception, soient envisagées, notamment pour les phases distancielles et à plus forte raison en classe inversée. En effet, l'enseignement-apprentissage de L2/LS participe au développement des « capacités relatives à l'utilisation de textes et de médias » (« Text- und Medienkompetenz », Badstübner-Kizik, 2016, p. 93) telles qu'elles sont évoquées en DDLC et discutées également au sein des recherches s'intéressant à la littéracie (cf. *supra*, 1.2.5.). De plus, une préoccupation en enseignement-apprentissage de L2 est également d'aspirer à une correspondance entre les expériences que font les apprenant·e·s de L2 pendant cet enseignement en contexte institutionnel, et celles qu'ils·elles sont susceptibles de faire après ou en dehors de cet enseignement-apprentissage (cf. *supra*, 2.4.4.). Nous avons exploré les voies permettant que le visionnage de VEL en mode distanciel puisse contribuer à ses objectifs.

A travers notre travail, nous voudrions encourager particulièrement les étudiant·e·s en master MEEF en allemand à explorer pour leurs enseignements, le potentiel communicatif des VEL à leur disposition et à se détacher d'une focalisation sur le seul message verbal ainsi que sur les aspects formels de la langue. Le défi particulier pour les enseignant·e·s en devenir concerne la prise en compte d'une représentation des compétences de leurs apprenant·e·s – ou autrement dit – de se mettre à leur place. Cette prise en compte est centrale lors de la conception de tâches pédagogiques permettant l'intégration de VEL authentiques dans une tâche cible. En même temps, elle est difficile à mettre en œuvre, particulièrement pour les enseignant·e·s qui débutent. Dans la mesure où « les apprenant·e·s » ne constituent pas une entité collective, mais un regroupement d'individus, elle persiste tout au long d'une carrière d'enseignant·e.

Notre étude a ses limites, c'est pourquoi elle mériterait d'être approfondie, vue la prépondérance des modalités d'enseignement qui articulent des phases distancielles à des phases présentiels, telles les formations hybrides en langues, dont la classe inversée.

Une limite de notre thèse, plus particulièrement de la recherche empirique à laquelle sont consacrées sa deuxième et troisième partie, est liée aux problèmes que représentent les données provoquées recueillies par questionnaires et en un temps relativement court. L'analyse des données nous a mis à plusieurs reprises devant la difficulté de ne pas arriver à interpréter les énoncés des étudiant·e·s. Aussi, la confrontation de leurs réponses au questionnaire à leurs comportements conduit à s'interroger sur l'interprétation à donner à leurs propos. Ceci est le cas notamment des réponses des étudiant·e·s qui déclarent que les tâches ou activités pédagogiques les ont aidé·e·s à comprendre, mais qui ont modifié les tâches ou activités (cf. tableau 24, les réalisations modifiées, sous-partie 5.2.2.2.). La difficulté touche 7 réalisations de tâches et d'activités pédagogiques (5 concernent le type A, 1 respectivement les types B et C) et constitue un biais par rapport aux résultats de cette recherche. Car la base sur laquelle les étudiant·e·s indiquent que le type de tâche ou d'activité soutient leur compréhension n'est pas claire : répondent-ils·elles par rapport à l'idée qu'ils·elles se sont faite de l'activité indiquée, en

lisant les consignes, ou par rapport à l'activité modifiée qu'ils·elles ont réalisée effectivement ? Dans le dernier cas, les réponses auraient éventuellement dû être exclues des données retenues, ce qui aurait pu conduire à des résultats différents quant à l'aide apportée par les tâches et activités pédagogiques (tableau 21, dans 5.2.1.1.1.1.). Les choix faits au moment de la conception du dispositif de recueil de données, à savoir de favoriser le nombre de données recueillies, auraient pu être utilement complétés par un recueil de données plus qualitatives, par exemple par le biais d'entretiens suite à l'observation de ces comportements.

Les comportements des participant·e·s que nous venons de décrire peuvent être également dû à l'effet liée à la réactivité, ou « l'effet Hawthorne » (Cohen et al., 2007, p. 189) : les participant·e·s ont peut-être répondu dans le questionnaire qu'une activité pédagogique les a aidé·e·s en distanciel, même si tel n'a pas été le cas. L'effet Hawthorne désigne l'influence qu'a la présence du·de la chercheur·euse sur la situation et sur les comportements des participant·e·s. Ainsi, les réponses positives ont pu être données pour ne pas mettre en difficulté la recherche, pour éviter d'éventuelles questions supplémentaires de la chercheuse, ou pour d'autres raisons liées au fait que les participant·e·s ont agi dans le contexte d'un protocole d'observation mené par la chercheuse.

Une autre limite de cette recherche a été révélée par l'analyse de trois réalisations d'activités pédagogiques modifiées, effectuées par les participant·s aux yeux desquels l'activité prescrite des consignes n'a pas aidé à comprendre la VEL. L'analyse a été menée afin d'étudier les modifications que les apprenant·e·s y apportent. Or, les réalisations ne donnent accès qu'au résultat de l'activité, par le biais de traces écrites ou figuratives. Elles ne permettent pas de connaître les processus qui y ont mené. Aussi, les motivations derrière les modifications apportées restent largement dans l'ombre. Là encore, un recueil de données complémentaires, par des entretiens, aurait pu permettre d'aboutir à des résultats plus complets.

Malgré ses limites, notre travail participe à mettre en lumière les éléments qui contribuent à une intégration réussie de VEL authentiques lors de phases distancielles et en appui sur une approche par les tâches, en cohérence avec la dimension holistique des stratégies d'enseignement et de conception. Le travail accompli ici mériterait d'être approfondi dans des recherches ultérieures afin de soutenir le travail de conception et d'enseignement lié à des dispositifs intégrant des VEL en distanciel.

Références bibliographiques

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom : Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Achard, J. P. (s.d.). Les mouvements en cinéma et vidéo. *surImage*.
<http://www.surimage.info/ecrits/mouvement.html>
- Adams, C., Yin, Y., Vargas Madriz, L. F., & Mullen, C. S. (2014). A phenomenology of learning large : The tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance Education*, 35(2), 202-216.
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom : A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Alten, M., & Prinzler, H. H. (Réalisateurs). (2007, 2008). *Auge in Auge—Eine deutsche Filmgeschichte* [Dokumentarfilm]. Zorro Filmverleih GmbH.
https://www.filmportal.de/film/auge-in-auge-eine-deutsche-filmgeschichte_b4699c55387c42789cebbfb7477988a4
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Retz.
- Anders, P., Staiger, M., Albrecht, C., Rüssel, M., & Vorst, C. (2019). *Einführung in die FilmDidaktik : Kino, Fernsehen, Video, Internet*. J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>
- Anderson, J. R. (2020). *Cognitive psychology and its implications* (Worth Publishers).
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal, *Handbook of reading research* (p. 225-291). Longman, Inc.
- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49(1), 5-28
- Badstübner-Kizik, C. (2016). Hör- und Hör-Sehverstehen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 93-97). A. Francke Verlag.
- Bailly, D. (1998a). *Les mots de la didactique des langues : Le cas de l'anglais - lexicque*. Ophrys.
- Baker, J. W. (2000). The « classroom flip » : Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Éd.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (p. 9-17). Florida Community College at Jacksonville.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). De Boeck.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.

- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 189-202.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barillé, A. (Réalisateur). (1978). *Il était une fois... L'homme*. Procidis, FR3, Société Radio-Canada.
- Barnett, M. A. (1988). Teaching reading strategies : How methodology affects language course articulation. *Foreign Language Annals*, 21(2), 109-119.
- Bärtl, M. (2018). YouTube channels, uploads and views : A statistical analysis of the past 10 years. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 24(1), 16-32. <https://doi.org/10.1177/1354856517736979>
- Baur, R. S., Grotjahn, R., & Spettmann, M. (2006). Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In J.-P. Timm (Éd.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung : Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation* (p. 389-406). Narr Francke Attempto.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Beißwenger, M., & Knopp, M. (Éds.). (2019). *Soziale Medien in Schule und Hochschule : Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students : Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664-675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>
- Bell, T. R. (2015). The Flipped German Classroom. In A. J. Moeller (Éd.), *Proceedings of central states conference on the teaching of foreign languages* (p. 17-38).
- Bento, M., Riquois, E., & Laboratoire EDA (Education, Discours, Apprentissages). (2022). *La notion d'authenticité en didactique des langues*. Université Paris Descartes. <http://eda.recherche.parisdescartes.fr/journee-detude-la-notion-dauthenticite-en-didactique-des-langues-25-11-2022/>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. (Free Press). Free press.
- Bergmann, J., Overmeyer, J., & Wilie, B. (2013, septembre 7). *The Flipped Class : Myths vs. Reality*. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom : Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *La classe inversée*. REYNALD GOULET.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier : Didier.
- Biebighäuser, K., Zibelius, M., & Schmidt, T. (2012). *Aufgaben 2.0 : Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Narr.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university : What the student does*.
- Biggs, J. B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA News*, 36(3), 5-6.

- Billaud Viallon, V. (2000). *L'image animée en didactique des langues à l'exemple du F. L. E. : De la télévision au multimédia : analyse sémiolinguistique et pragmatique* [These de doctorat, Lyon 2]. <http://www.theses.fr/2000LYO20104>
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 46, 3-10.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom : A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30, 1-18. http://www.asee.org/file_server/papers/attachment/file/0003/3259/6219.pdf
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Archives contemporaines.
- Blell, G., & Kupetz, R. (2011). Authentizität und Fremdsprachendidaktik. In W. Funk & L. Krämer (Éds.), *Fiktionen von Wirklichkeit Authentizität zwischen Materialität und Konstruktion* (p. 99-115). transcript Verlag.
- Bordetas Bonilla, A. (2015). *Compréhension de l'oral en espagnol langue étrangère : Construction de sens à partir de dispositifs de représentation audiovisuels* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01347772>
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'Apprentissage des Langues* (Didier).
- Bourgatte, M. (2017). Les natifs du numérique au prisme de la vidéo. In M.-C. Lapointe, G. Pronovost, & J. Lemieux (Éds.), *Génération et pratiques culturelles* (p. 157-178). Presses de l'Université du Québec.
- Brabrand, C. (Réalisateur). (2006). *Teaching teaching & understanding understanding*. Aarhus Univ. Press. <https://ttuu.itu.dk/>
- Bradley, D. C., & Forster, K. I. (1987). A reader's view of listening. *Cognition*, 25(1), 103-134. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(87\)90006-0](https://doi.org/10.1016/0010-0277(87)90006-0)
- Brame, C. J. (2013). *Flipping the Classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Brandi, M.-L. (1996). *Video im Deutschunterricht : Eine Übungstypologie zur Arbeit mit Fiktionalen und Dokumentarischen Filmsequenzen* (Langenscheidt).
- Brash, B., & Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien* (1. Auflage). Klett Sprachen GmbH.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. N. Candlin & D. Murphy, *Language learning tasks* (Prentice Hall International, p. 23-46).
- Brewer, S. (2010). Un regard agentique sur l'anxiété langagière. In J. Aden, T. Grimshaw, & H. Penz (Éds.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en relance = Teaching language and culture in an era of complexity: Interdisciplinarity approaches for an interrelated world* (p. 75-88). P.I.E. Peter Lang.
- Broca, S. (2010). Lawrence Lessig, Remix. Making art and commerce thrive in the hybrid economy. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 71, Article 71.

- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours, et «degrés» de langue. *Texto! Textes et cultures*, 13(1), 1-95.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, Article 158. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press.
- Brown, S. (2006). *Teaching listening* (Vol. 5, Numéro 1). Cambridge University Press New York.
- Bruner, J. S. (2011). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (PUF, p. 261-280).
- Bygate, M. (2001b). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Éds.), *Researching pedagogic tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. (p. 23-48). Pearson Education Limited.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candlin, C. N. (1984). Syllabus design as a critical process. In C. J. Brumfit (Éd.), *General English syllabus design* (Pergamon Press and the British Council, p. 29-46).
- Cardon, D. (s. d.). *Blog*. Encyclopædia Universalis. Consulté 25 août 2022, à l'adresse <http://www.universalis.edu.com/encyclopedie/blog/>
- Caspari, D., Grotjahn, R., & Kleppin, K. (2010). Kompetenzorientierung und Aufgaben. In B. Tesch, E. Leupold, & O. Köller (Éds.), *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht : Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)* (Vol. 38, p. 85-87). Peter Lang.
- Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts : Une approche socio-interactionnelle*. Éditions des archives contemporaines. <https://eac.ac/books/9782813003911>
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- Chaplier, C., & Crosnier, E. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.
- Chotel, L. (2017). Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de la « massivité ». *Sticef*, 24(2). <https://doi.org/10.23709/sticef.24.2.5>
- Chudak, S., & Nardi, A. (2016). Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht. In S. Chudak, H. Drumbl, A. Nardi, & R. Zanin (Éds.), *IDT 2013/6 Medien in Kommunikation und Unterricht*. (p. 37-53). Bozen University Press.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole : Le métalangage en classe de langue* (Clé international). <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/Parole-sur-parole.pdf>
- Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*.

Didier.

- Cohen, A. D. (2003). The learners side of foreign language learning : Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 279-291.
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the language learner : Styles, strategies and motivation. *An introduction to applied linguistics*, 2, 161-178.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.
- Cohn, R. (1979). Ich bin ich. Ein Aberglaube. *Psychologie heute*, 3(6), 27-33.
- Commission d'enrichissement de la langue française, & Ministère de la Culture (Éds.). (2022). *Vocabulaire de l'éducation et de la recherche 2022*. <https://www.culture.gouv.fr/content/download/307598/3689030?version=5>
- Commission Européenne & Directorate-General for Education and Culture. (2015). *Guide d'utilisation ECTS 2015*. Publications Office. <http://dx.publications.europa.eu/10.2766/87607>
- Compte, C. (1985). *Using soap opera structure for aural French comprehension (Thèse américaine non publiée)*. New York University.
- Compte, C. (1989). L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère. *Langue française*, 32-50.
- Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Hachette.
- Compte, C. (2009). *L'image en mouvement : La médiation du regard*. Hermès sciences Lavoisier.
- Compte, C. (2003b). Les oppositions institutionnelles et la spécificité du média. In W. Bufe & H. W. Giessen (Éds.), *Des langues et des médias* (Presses universitaires de Grenoble, p. 99-118).
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education* [A report commissioned by the Higher Education Academy]. The Open University.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Service de l'Éducation (Division des Politiques éducatives)). <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In E. Rosen (Éd.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (p. 15-24). Clé international : Le français dans le monde.
- Council of Europe (Éd.). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*. Cambridge Univ. Press [u.a.]. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Courant, F., & Gourmaud, J. (Réalisateur). (1993). *C'est pas sorcier*. France 3.
- CNRTL (2012). Réel, -elle. <https://www.cnrtl.fr>
- CNRTL (2012). Vidéo. <https://www.cnrtl.fr>

- Crookes, G., & Gass, S. M. (Éds.). (1993). *Tasks and language learning : Integrating theory and practice*. Multilingual Matters.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Davignon, F. (2017). Un parcours. *Classes inversées. Dossier. Les Cahiers Pédagogiques*, 72(537), 48-49.
- Davis, R. S. (2014). *Good Neighbors*. <https://youtu.be/umI22lVqPZw>
- Davis, R. S. (2019a). *Randall's Grandson*. <https://youtu.be/HeCsKjq2ueI>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A Motivational Approach to Self : Integration in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation.*, 38, 237-288.
- Dejean, C., & Sarré, C. (2017). Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones. In N. Guichon & M. Tellier (Éds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (p. 151-183). Didier.
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams, *Theories in second language acquisition : An introduction* (p. 83-104). Routledge.
- Demaizière, F. (2004). Ressources et guidage—Définition d'une co-construction. *La notion de ressource à l'heure du numérique*, 81-103.
- Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Vol. 17*. <https://doi.org/10.4000/alsic.2691>
- Dias da Silva, P. (2015). La vidéo en ligne comme outil de communication politique en Europe. *Communication & langages*, N° 183(1), 59-81. <https://doi.org/10.3917/comla.183.0059>
- Doquet, C., Lefebvre, J., Mahrer, R., & Testenoire, P.-Y. (2022). L'oral et l'écrit : Si proches, si loin. *Linguistique de l'écrit*, 3, 9-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner : Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The handbook of second language acquisition* (Vol. 589, p. 489-630). Blackwell.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long, *The handbook of second language acquisition* (Blackwell, p. 256-310).
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
- Drissi, S., & Develotte, C. (2011). L'analyse de contenu : Exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [synchrones]. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 83-91). Archives contemporaines.
- Duda, R., Carette, E., Parpette, C., Mangiante, J.-M., & Carton, F. (2009). Table ronde : Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage? *Mélanges CRAPEL*, 31, 273-285.

- Dürscheid, C. (2003). Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit : Theoretische und empirische Probleme. *Zeitschrift Für Angewandte Linguistik. Sonderdruck*, 38, 37-56.
- Easy German. (2022). *What Berliners Think 2050 Will Look Like*. <https://youtu.be/IJZRtbWoa60>
- Ebner, M., & Schön, S. (2017). Lern-und Lehrvideos : Gestaltung, Produktion, Einsatz. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Éds.), *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis ; Strategien, Instrumente, Fallstudien* (71. Aktualisierung, p. 4.61, 1-14). Dt. Wirtschaftsdienst.
- Eckerth, J. (2003b). *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Narr.
- Edmondson, W., & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3^e éd.). Francke.
- Ehnert, R. (2001). Audiovisuelle Medien. In L. Götze, G. Helbig, & G. Henrici (Éds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 2* (Walter de Gruyter, p. 1093-1100).
- Eichheim, H. (2001). Deutschunterricht in den Massenmedien. In G. Helbig, L. Götze, & G. Henrici (Éds.), *Deutsch als Fremdsprache : Ein internationales Handbuch. Halbband 2*. (p. 1053-1061). Walter de Gruyter.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford Univ. Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Ellis, R. (2014). Principles of instructed second language learning. In M. Cecle-Muria, D. M. Brinton, & M. A. Snow, *Teaching English as a Foreign and Second Language* (4^e éd., p. 31-45). National Geographic Learning.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Klett-Langenscheidt.
- ErnstKlettSprachen. (2020). *Online-Seminar—Die neue Prüfung Goethe B2*. <https://youtu.be/G9IxmR2UQY>
- Erwig, M. (Réalisateur). (2015). *Typisch!? Ein Büro in Deutschland*. https://www.crew-united.com/fr/Typisch-Ein-Buero-in-Deutschland_208499.html
- Estaire, S., & Zanón, J. (1994). *Planning Classwork : A Task Based Approach*. Macmillan Education.
- Faistauer, R. (2010). Die sprachlichen Fähigkeiten. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Éds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch: Vol. Halbband 1* (p. 961-969). De Gruyter Mouton.
- Fenoglio, P. (2023). La présence pour mieux apprendre à distance. *EduBref*, 14. <https://edupass.hypotheses.org/2426>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice : An analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union.
- filmer. (2022, août 10). *Wiktionnaire, le dictionnaire libre*. Page consultée le 10 août 2022 depuis <https://fr.wiktionary.org/w/index.php?title=filmer&oldid=33018860>.

- Finkbeiner, C. (2012). Handlungsorientierter Unterricht (Holistic and action-oriented learning and teaching). In M. Byram & A. Hu (Éds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (Second Edition, p. 292-296). Routledge.
- Franc, S. (2014). *How to understand a video*. https://youtu.be/5V2tLtHrU_M
- Freund, F. (2022). *Scénarisation d'une formation hybride en anglais pour spécialistes de psychologie dans le secteur LANSAD: Focus sur la production écrite collaborative* [These de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://www.theses.fr/2022GRALL024>
- Fuchs, C. (s. d.). *Langue registre de*. Encyclopædia Universalis. Consulté 13 août 2022, à l'adresse <http://www.universalis.edu.com/encyclopedie/registres-de-langue/>
- Funk, H. (2016a). Entwicklung sprachlicher Curricula. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 151-156). A. Francke Verlag.
- Funk, H. (2016d). Was heißt Time on task? Oder: Warum übt man ausgerechnet im Fremdsprachenunterricht oft nicht das, was man am Ende können soll? In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Éds.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung: Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (p. 62-76). Narr Francke Attempto.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion* (1. Aufl.). Klett-Langenscheidt.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Ganz Cooney, J., & Lloyd, M. Jr. (Réalisateurs). (1969, juillet 21). *Sesame Street*. Children's Television Workshop (CTW), Curious Pictures, Sesame Workshop.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines* (1st ed). Jossey-Bass.
- Gautherot, J.-M. (2009). Glossaire des termes du CECR. In E. Rosen (Éd.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (p. 169-191). Clé international: Le français dans le monde.
- Gerbault, J. (2000). Guidage et collaboration dans la compréhension en langue étrangère: Le cas de VIFAX. *DistanceS (Conseil Québécois de la Formation à Distance)*, 4(2), 29-44.
- Germain, C., & Netten, J. (2010a). La didactique des langues: Les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada, & S. Prévost (Éds.), *Actes du 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 519-537). EDP Sciences. <http://www.linguistiquefrancaise.org/10.1051/cmlf/2010100>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.

- Giraud, F. (2010). Patrick Rayou, Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.988>
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT journal*, 60(3), 222-232.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (2015). *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture* (Nouvelle éd.). Hachette éducation.
- Goldstein, B., & Driver, P. (2015). *Language learning with digital video* (1. publ.). Cambridge Univ. Press.
- Graham, L. (1995). Towards a typology of video exercises. *ASP*, 7-10, 241-251. <https://doi.org/10.4000/asp.3905>
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113-117.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Grotjahn, R. (2004). "Tests and Attitude Scales for the Year Abroad" (TESTATI) : Sprachlernmotivation und Einstellungen gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2).
- Grotjahn, R., & Porsch, R. (2016). Konzeptualisierung des Hörsehverstehens in Lehrplänen und Bildungsstandards und seine Überprüfung im fremdsprachlichen Kontext. In C. Michler & D. Reimann (Éds.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht* (p. 57-83). Narr Francke Attempto.
- Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE - Les conditions d'un apprentissage significatif* [Université de Nantes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00870131/document>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier, impr. 2012.
- Guichon, N., & McLornan, S. (2008). The effects of multimodality on L2 learners : Implications for CALL resource design. *System*, 36(1), 85-93.
- Guichon, N., & Nicolaev, V. (2011). Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. In E. Nissen, F. Poyet, & T. Soubrié (Éds.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 61-76). ELLUG, Université Stendhal.
- Guilbault, M., & Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : État des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33 (1)).
- Haeuw, F. (2001). *COMPETICE - Outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur*. <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

- Hallet, W. (2006). Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive : Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In K.-R. Bausch (Éd.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe : Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (p. 72-83). Gunter Narr Verlag.
- Hallet, W. (2009). « Ways of being in the world ». Diskursfähigkeit als Kompetenzziel und die Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Éds.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzzbestimmung : Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (p. 68-77). Narr.
- Hallet, W. (2012). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Éds.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht : Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. (p. 8-19). Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2014). Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe – Lernen als kulturelle Partizipation. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann, & M. Rothangel (Éds.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (p. 61-70). Waxmann.
- Halliday, M. A. K. (2009). Language teaching, learning and development. In J. Webster (Éd.), *The essential Halliday* (p. 197-226). Continuum.
- Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., Schildhauer, T., & Schmidt, J. P. (2015). *Video and Online Learning : Critical Reflections and Findings from the Field* (SSRN Scholarly Paper 2577882). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2577882>
- Hartwell, L. M. (2010). Visionnement de documents audiovisuels authentiques— Problématiques de contigüité et d'interprétation culturelle. *Alsic, Vol. 13*. <https://doi.org/10.4000/alsic.1419>
- Haß, F. (2012). Fertigkeitentwicklung im kompetenzorientierten Englischunterricht. In *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. (Klett/Kallmeyer, p. 20-29).
- Häussermann, U., & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch : Deutsch als Fremdsprache ; Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium-Verlag.
- Hecke, C. (2012). *Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht : Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz* [Georg-August-Universität Göttingen]. <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-000D-EF96-D?locale-attribute=en>
- Heine, S. (2017). *Fremd- und Zweitsprachenlernerfolg und seine Erklärung durch Erverbsalter, kognitive, affektiv-motivationale und sozio-kulturelle Variablen. Eine empirische Studie* [Universität Kassel]. <https://d-nb.info/1127536869/34>
- Henrici, G. (2001a). Zweitspracherwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen. In G. Helbig, L. Götze, & G. Henrici (Éds.), *Deutsch als Fremdsprache : Ein internationales Handbuch. Halbband 2*. (p. 732-742). Walter de Gruyter.
- Hess, H. W. (2006). Beyond the rhetoric of the 'autonomous learner' : Combining e-learning and the classroom. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(1), 102-120.

- Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les langues modernes*, 99(3), 12-21.
- Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues* [Rapport scientifique d'évaluation: Langues vivantes étrangères - comment mieux accompagner les élèves ?]. CNESCO (Centre national d'études des systèmes scolaires). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf
- Höfler, E. (2016). YouTube-Videos : Innovativ-traditionelle Textsorten für den Sprachunterricht. *Medienimpulse*, 54(3), Article 3. <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.991>
- Höfler, E. (2017c). Videoblogger/innen : Die neuen Sprachlehrer/innen? Die Videos der YouTube-Stars als Ressource für den Sprachunterricht. *Symposium Sprachlehr/ lernforschung in Österreich – 10 Jahre ÖGSD. 19. Mai 2017, Universität Wien. Tagungsberichte Vol. 2.1. Symposium Sprachlehr/ lernforschung in Österreich – 10 Jahre ÖGSD, Wien.* <https://www.oegsd.at/wp-content/uploads/2020/08/2017-Haupttagung-Extendend-Abstract-Band.pdf>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (Conseil de la coopération culturelle, Éd.). Conseil de l'Europe.
- Holec, H., Little, D. G., & Richterich, R. (1996). *Strategies in language learning and use : Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Council of Europe.
- Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction : Observations on intimacy at a distance. *Psychiatry*, 19(3), 215-229.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Huwendiek, V. (1995). Didaktisches Denken und Handeln. In G. Bovet & V. Huwendiek, *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (1^{re} éd., p. 91-156). Cornelsen.
- Jacquin, M., Simons, G., & Delbrassine, D. (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : Entre théorie et pratique*. Peter Lang, Switzerland.
- Jacquinot, G. (1977). *Image et pédagogie : Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Presses universitaires de France.
- Jacquinot, G. (1996). Les NTIC: écrans du savoir ou écrans au savoir? *Ateliers, cahiers de la Maison de la Recherche de l'Université Charles-de-Gaulle - Lille 3.*, n.p. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000069/document>
- Jacquinot, G. (2012). *Image et pédagogie*. Éditions des archives contemporaines.
- Jacquinot, G., & Leblanc, G. (Éds.). (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement* (CNDP: Hachette éducation).

- Jeanneau, C. (2023). *Réaliser une vidéo de règles de jeux de société*. Accessible sur <https://www.linguanum.eu/productions-products/tâches-tasks>.
https://drive.google.com/open?id=1n1f4nVdb5FQ6A_8V69D_XEPLk78pWQM4Cf52jJQAYaA&usp=drive_copy
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture : Media education for the 21st century*. The MIT Press.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jimenez, R. T., & Gamez, A. (1996). Literature-based cognitive strategy instruction for middle school Latina/o students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(2), 84-91.
- Johnson, C., & Marsh, D. (2016). The flipped Classroom. In M. McCarthy (Éd.), *The Cambridge guide to blended learning for language teaching* (p. 55-67). Cambridge University Press.
- Jouannaud, M.-P. (2021). *Diagnostic et remédiation orientés vers le lexique en compréhension aurale de l'anglais* [Theses, Université Lyon 2 Lumière]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03170753>
- Kalyaniwala, C. (2018). Analyse d'Edmodo : Un site de réseautage éducatif. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Volume 21*. <https://doi.org/10.4000/alsic.3333>
- Karbe, U., & Piepho, H.-E. (Éds.). (2000). *Fremdsprachenunterricht von A - Z: Praktisches Begriffswörterbuch* (1. Aufl). Hueber.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik : Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Oldenbourg Verlag.
- Khan, S. (2013). *L'éducation reinventée : Une école grande comme le monde*. Editions Jean-Claude Lattes.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university : An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Klant, M., & Spielmann, R. (Éds.). (2008). *Kino, Fernsehen, Videokunst* (Dr. A 5). Schroedel.
- Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 315-320). A. Francke Verlag.
- Koch, P., & Österreicher, W. (1985). Sprache der Nähe—Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), 15-43.
- Koch, P., & Österreicher, W. (2001a). Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Langage parlé et langage écrit. In G. Holtus, M. Metzeltin, & C. Schmidt (Éds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL): Vol. I, 2* (Max Niemeyer Verlag, p. 584-627).
- Koch, P., & Österreicher, W. (2001b). Langage parlé et langage écrit. In *Lexikon der Romanistischen Linguistik: Vol. I,2* (p. 584-627). <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/79014>

- Kohn, K., & Hoffstaedter, P. (2015). Flipping intercultural communication practice: Opportunities and challenges for the foreign language classroom. In J. Colpaert, A. Aerts, M. Oberhofer, & M. Gutierrez-Colon Plana (Éds.), *Task design & CALL. Proceedings of the seventeenth international CALL conference* (p. 338-345). Universiteit Antwerpen.
- Korkut, S., Dornberger, R., Diwanji, P., Simon, B. P., & Maerki, M. (2015). Success Factors of Online Learning Videos. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijim)*, 9(4), Article 4. <https://doi.org/10.3991/ijim.v9i4.4460>
- Kramersch, C. (1984b). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier CREDIF.
- Kramersch, C. J. (1983). Interaction in the classroom: Learning to negotiate roles and meanings. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 16(2), 175-190.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (Éds.). (2006). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl). Beltz PVU.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition (Internet Edition)* (Pergamon Press Inc.).
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition (Internet Edition)*. Oxford Pergamon.
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krenz, L., & Zeit online (ze.tt). (2016). *Lifehack: So macht Ihr aus einer Getränkepackung ein schönes Portemonnaie*. <https://youtu.be/kVy1r5WwkjE>
- Kress, G. R., & Leeuwen, T. van. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2016). Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Vol. 6, p. 230-234).
- Kumaravadivelu, B. (2013). *Understanding language teaching: From method to post-method* (Routledge).
- Küster, L. (2016). Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 83-87). A. Francke Verlag.
- Lacelle, N. (2018). La littératie médiatique multimodale. Présentation des travaux de la Chaire de recherche en littératie médiatique multimodale. *Cahiers COSTECH*, 24 août 2018(2). <http://www.costech.utc.fr/CahiersCOSTECH/spip.php?article51>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@: Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lackner, E. (2014). Didaktisierung von Videos in (x)MOOCs. Von Imperfektion und Zwischenfragen. In K. Rummel, *Lernräume gestalten—Bildungskontexte vielfältig denken* (p. 343-355). Waxmann.

- Laermans, M., Mahnert, S., & Singh, C. (Réalisateurs). (2010, 2013). *Jojo sucht das Glück*. https://www.crew-united.com/de/Jojo-sucht-das-Glueck-Webserie_130307.html
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom : A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30. <https://doi.org/10.2307/1183338>
- Lancien, T. (1986). *Le document vidéo dans la classe de langues*. CLE International.
- Lancien, T. (1998). Images mobiles et multimédia. *Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures*, 110, 171-182.
- Lancien, T. (2008). *Le multimédia*. Clé international.
- Lavaur, J.-M., & Bairstow, D. (2011). Languages on the screen : Is film comprehension related to the viewers' fluency level and to the language in the subtitles? *International Journal of Psychology*, 46(6), 455-462.
- Leadbeater, C., & Miller, P. (2004). *The Pro-Am Revolution : How Enthusiasts are Changing Our Society and Economy*. Demos.
- Lebrun, M. (2015). Classes inversées : Fossilisation des pratiques ou innovation à l'ère numérique ? *Revue Projet*. <https://www.revue-projet.com/articles/2015-04-lebrun-classes-inversees-fossilisation-des-pratiques-ou-innovation-a-l-ere-numerique>
- Lebrun, M. (2013b). *Quand les « Flipped Classrooms » font tilt !* Atelier de Pédagogie Sociale - Le GRAIN. http://legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=428:quand-les-qflipped-classroomsq-font-tiltn&catid=54:analyses
- Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2016). Vers une typologie des classes inversées. *Éducation & Formation*, 125-145.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). De la (r) évolution médiatique en communication à la littératie : La multimodalité. In M. Lebrun, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Éds.), *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 1-16). Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit !* (Canopé éditions).
- Lebrun, M., & Lecoq, J. (2017). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit : Guide pratique pour débiter en classe inversée*. Les cahiers du Louvain Learning Lab. https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-lll/carnets/Classes_Inversees.pdf
- Leclercq, P., Edmonds, A., & German, E. S. (2021). *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (1er édition). DE BOECK SUP.
- Legendre, R. (Éd.). (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin éditeur.
- Legutke, M. (2006b). Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In K. R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Éds.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (p. 140-146). Gunter Narr.
- Legutke, M. (2006a). Projekt Airport–Revisited : Von der Aufgabe zum Szenario. In A. Küppers & J. Quetz (Éds.), *Motivation revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. (p. 71-81). LIT Verlag.

- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Longman.
- Le Robert (2022). Filmer. Dans *Le Petit Robert—Version numérique*.
- Le Robert (2022). Influenceur, euse. Dans *Le Petit Robert—Version numérique*.
- Le Robert (2022). Vidéo. Dans *Le Petit Robert—Version numérique*.
- Le Robert (2022). Authentique. Dans *Le Petit Robert—Version numérique*.
- Lessig, L. (2008). *Remix : Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Bloomsbury.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking : From intention to articulation* (The MIT Press).
- Levelt, W. J. M. (1995). The ability to speak : From intentions to spoken words. *European Review*, 3(1), 13-23. <https://doi.org/10.1017/S1062798700001290>
- Linard, M. (1979). Compte rendu de : Jacquinet (Geneviève). - Image et pédagogie : Analyse sémiologique du film à intention didactique. *Revue française de pédagogie*, 47, 83-85.
- Linder, C. (Réalisateur). (2015). *Deutschlandlabor*. https://www.crew-united.com/fr/Goethe-Institut-Deutschlandlabor_226286.html
- Little, D. (1995). Learning as dialogue : The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1996). Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process. In H. Holec, D. G. Little, & R. Richterich (Éds.), *Strategies in language learning and use : Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching* (p. 9-37). Council of Europe.
- Little, D. (1997). Responding authentically to authentic texts : A problem for self-access language learning ? In P. Benson (Éd.), *Autonomy and independence in language learning*. (p. 225-236). Longman.
- Little, D., & Erickson, G. (2015). Learner Identity, Learner Agency, and the Assessment of Language Proficiency : Some Reflections Prompted by the Common European Framework of Reference for Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 120-139. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000300>
- Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). *Preparing for Blended e-Learning*. Routledge.
- Lonergan, J. (1987). *Fremdsprachenunterricht mit Video : Ein Handbuch mit Materialien* (U. Rösner, Trad.). Hueber.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition : Task-based language teaching. In *Modelling and assessing second language acquisition* (p. 77-99).
- Long, M. H. (2007). Texts, tasks, and the advanced learner. In M. H. Long (Éd.), *Problems in SLA* (p. 119-138). Lawrence Erlbaum New York.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL quarterly*, 26(1), 27-56.

- Lopez, D. (1999). Distance et présence dans l'enseignement du français : La méthode multimédia Vifax. *Études de linguistique appliquée*, 57-72.
- Louveau, É., & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langues*. CLE international.
- Lutjeharms, M. (2016). Leseverstehen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 97-102). A. Francke Verlag.
- Macaire, D. (1990). La classe d'allemand. In M. Candelier, M. Dinard, & B. Helmling (Éds.), *Guide Belin de l'enseignement de l'allemand* (p. 109-200). Belin.
- Macaire, D., & Ciekanski, M. (2022). Introduction. Autonomie et autonomisation, des notions carrefour. *L'autonomisation: Volume 1. Recherches en didactique des langues et des cultures*, 1(19), n.p. <https://doi.org/10.4000/rdlc.10393>
- Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use : Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- Mahnert, S. (Réalisateur). (2016). *Nicos Weg*.
- Maier, U. (Éd.). (2014). *Lehr-Lernprozesse in der Schule : Praktikum: fachdidaktische Anregungen für die Gestaltung und schriftliche Dokumentation von Unterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
- maiLab. (2017). *XXL CHEMIE-HAUL!!! (Parodie) #scheisswerbung*. <https://youtu.be/f5Cuux1X0l8>
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1(2), 133-146.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette.
- Mangenot, F. (2011b). Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E. Nissen, F. Poyet, & T. Soubrié (Éds.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble : Ellug (p. 7-20). ELLUG Université Stendhal.
- Mangenot, F., & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. In E. Rosen (Éd.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (p. 82-90). Clé international : Le français dans le monde.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : Quels critères ? Quels obstacles? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4, 433-443.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Manoilov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. [Rapport scientifique d'évaluation: Langues vivantes étrangères - comment mieux accompagner les élèves ?]. CNESCO (Centre national d'études des systèmes scolaires). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Manoilov-1.pdf
- Margerie, C. de, & Porcher, L. (1981). *Des media dans les cours de langues*. CLE international.
- Markham, P. L., Peter, L. A., & McCarthy, T. J. (2001). The effects of native language vs. Target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign language annals*, 34(5), 439-445.

- Martinez, H. (2016). Lernerstrategien und Lerntechniken. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 372-376). A. Francke Verlag.
- Martinez, P. (2011). Contextualiser, comparer, relativiser : Jusqu'où aller ? In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 435-443). Archives contemporaines.
- Masats, D., Dooly, M., & Costa, X. (2009). Exploring the potential of language learning through video making. In L. Gomez Chova, I. Marti Belenguier, & I. Candel Torres (Éds.), *Proceedings of EDULEARN09 conference : 6th—8th July 2009, Barcelona, Spain* (p. 341-352).
- Mattes, W., & Danquin, R. (2015). *52 Méthodes Pratiques pour enseigner*. Réseau Canopé.
- Maury, C., & Terrier, L. (2015). *Compréhension de l'oral, études filmiques et autonomie : Quelles interactions ? Le cas de l'anglais dans un dispositif d'auto-formation guidée en Centre de Ressources en Langues*.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning : Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of educational psychology*, 90(2), 312.
- McCarthy, M. (Éd.). (2016). *The Cambridge guide to blended learning for language teaching*. Cambridge University Press.
- Meineck, S., & Kirchner, T. (2017, décembre 8). YouTube-Formate erklärt : Von Morgenroutine bis Flachwitze-Challenge. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/youtube-formate-erklart-von-morgenroutine-bis-flachwitze-challenge-a-1181101.html>
- Meißner, F.-J. (2016). Hör- und Hörsehverstehen fördern, messen, prüfen. In E. Klein & F.-J. Meißner (Éds.), *Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen : Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2014* (p. 16-61). Giessener Elektronische Bibliothek. <https://core.ac.uk/download/pdf/56346434.pdf>
- Meyer, H. (1994). *Unterrichtsmethoden II Praxisband* (6. Auflage). Cornelsen.
- Meyer, H. (2000). *Unterrichtsmethoden I Theorieband* (11. Auflage). Cornelsen Scriptor.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety : Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 39(2), 276-295.
- Mirow, B. (Réalisateur). (2013). *Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6*.
- Mitschian, H. (2010). *m-Learning - die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel University Press. https://doi.org/10.26530/OAPEN_355293
- Moore, D., & Simon, D. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. <https://doi.org/10.4000/aile.1374>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Éd.), *Theoretical principles of distance education* (Vol. 1, p. 22-38). Routledge.
- Moore, M. G. (2015). *La théorie de la distance transactionnelle* (O. Marty, Trad.). 1-20.

- Morin, L.-P. (2015, mars 5). Ces trois chiffres surprenants sur le trafic de données mobiles. *Challenges*. https://www.challenges.fr/high-tech/ces-trois-chiffres-surprenants-sur-le-trafic-de-donnees-mobiles_109808
- Moyer, A. (2006). Language Contact and Confidence in Second Language Listening Comprehension : A Pilot Study of Advanced Learners of German. *Foreign language annals*, 39(2), 255-275.
- Mueller, G. A. (1980). Visual contextual cues and listening comprehension : An experiment. *The Modern Language Journal*, 64(3), 335-340.
- Muller, C. (2012a). La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXXI N° 1, Article Vol. XXXI N° 1. <https://doi.org/10.4000/apliut.2224>
- Müller-Hartmann, A., & Schocker, M. (2016). Aufgabenorientierung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 325-330). A. Francke Verlag.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2006). Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. In *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* (Vol. 40, Numéro 84, p. 2-8).
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2008). Research on the Use of Technology in Task-based Language Teaching. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-von Ditfurth, *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien : Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik* (Vol. 15, p. 11-64). Peter Lang.
- Musser, J., & O'Reilly, T. (2007). *Web 2.0 Principles and Best Practices*. O'Reilly Media.
- Narcy-Combes, J.-P. (2012). Propositions pour intégrer contenu et langue (s) : Allier l'approche par la tâche en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes. In M. Causa, M. Derivry-Plard, & B. Lutrand-Pezant (Éds.), *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* (Riveneuve éditions, p. 59-100).
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005b). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Ellipses Marketing.
- Nasse, D. (s. d.). TÉLÉVISION - Nouvelles télévisions. In *Encyclopædia Universalis*. Consulté 23 juin 2017, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/television-nouvelles-televisions/>
- Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grever, U. (1985). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (5e éd.). Langenscheidt.
- Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie : Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Schneider-Verl. Hohengehren.

- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale* [Theses, Université Louis Pasteur - Strasbourg I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00001449>
- Nissen, E. (2020). Mise à l'épreuve de paramètres pour une articulation réussie du distanciel et du présentiel aux yeux des étudiants. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 30, Article 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5007>
- Nissen, E. (2023, juin 22). *Que disent les recherches sur la formation hybride en langues et l'engagement ? Une revue de la littérature*. Pratiques et usages du numérique en FLE. Xe colloque l'ADCUEFE Campus FLE, Lyon.
- Nissen, E. (2017a). Conception d'une formation hybride : Quelques grandes lignes. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. <https://journals.openedition.org/alsic/3038>
- Nissen, E. (2019a). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel* (Les Éditions Didier).
- Nissen, E. (2014a). *Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques* [Dossier en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Volume 1: Dossier de synthèse de l'activité de recherche]. Université Stendhal - Grenoble 3.
- Nissen, E. (2019b). Pourquoi mettre à contribution le numérique dans l'enseignement des langues à l'école ? In CNESCO (Centre national d'études des systèmes scolaires) (Éd.), *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Notes des experts*. (p. 120-132). CNESCO.
- Nissen, E. (2011a). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Vol. 14*. <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Nissen, E., Poyet, F., Soubrié, T., & Université de Grenoble. (2011). *Interagir et apprendre en ligne*. ELLUG Université Stendhal.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford Univ. Press.
- Nunan, D. (2001). *Aspects of task-based syllabus design*. Karen's Linguistic Issues.
- Nunan, D. (2004a). *Designing tasks for the communicative classroom* (1. publ. 1989, 18 repr.). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004b). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Olivier, N. (2017, janvier 8). La classe inversée? Ma vision des choses... *EdmusTech.fr*. <http://edmustech.fr/2017/01/08/classe-inversee-vision-choses/>
- Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne : Une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121-137.
- Ollivier, C. (2012). Real-life Tasks im sozialen Web. In J. Wagner & V. Heckmann (Éds.), *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule* (Verlag Werner Hülsbusch, p. 206-213).

- Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre* [Rapport scientifique d'évaluation: Langues vivantes étrangères - comment mieux accompagner les élèves ?]. CNESCO (Centre national d'études des systèmes scolaires). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Ollivier-1.pdf
- Ollivier, C., & Projet e-lang. (2018). *Littérature numérique et enseignement-apprentissage des langues*. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/elang-FR-A4_28112018_112636.pdf?ver=2018-11-28-112636-933
- Ollivier, C., & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Editions Maison des Langues, DL 2011.
- Ollivier, C., & Puren, L. (2013). L'ouverture au-delà des murs de la classe : Du fantasme à la réalité. In C. Ollivier & L. Puren (Éds.), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues* (p. 16-27).
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R. P. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language learning*, 35(1), 21-46.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Küpper, L. (1985b). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL quarterly*, 19(3), 557-584.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Ortega, L. (2009). Sequences and Processes in Language Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 81-105). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch6>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies : Self-regulation in context* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73(3), 291-300.
- Ozeki, N. (2000). *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan* [A Dissertation Submitted to the Graduate School and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy]. Indiana University of Pennsylvania.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations : A dual coding approach* (Vol. 9). Oxford University Press.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic Aspects of Implicite and Explicit Memory : Implications for Bilingualism and SLA. In N. C. Ellis (Éd.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 393-419). Academic Press.

- Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 6(2), 107-133.
- Pasquier, F. (2000). *Le vidéo à la demande : Pour l'apprentissage des langues*. L'Harmattan.
- Pauels, W. (2007). Hausaufgaben. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5., gegenüber der 4. unveränderte Aufl., p. 317-320). A. Francke Verlag.
- Peirce, C. S. (1955). *Philosophical writings of Peirce* (J. Büchler, Éd.; Vol. 217). Dover Publications Inc.
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In V. Liquète (Éd.), *Médiations* (p. 35-48). CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.14712>
- Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : Un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 17. <http://journals.openedition.org/dms/1738>
- Peris, E. M. (2009). L'Éducation pour l'autonomie : Un nouveau modèle d'enseignement ? In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (2. éd., révisée et enrichie, p. 101-118). Éditions Maison des langues.
- Perrin, M. (1991). Wherefore Vifax or : Helping learners to acquire comprehension competence of a foreign language at a distance. *The European English Messenger*, 1(1), 31-34.
- Perrin, M., & Graham, L. (1997). Quand l'oeil écoute. *TESOL France Journal*, 4, 3-13.
- Pettersson, M. P. (2016). Einsatz von Medienpaketen und Authentisierungsprozesse zur Förderung interkulturell kommunikativer Kompetenz im DaF-Unterricht der dänischen Folkeskole. In S. Chudak, H. Drumbl, A. Nardi, & R. Zanin (Éds.), *IDT 2013/6 Medien in Kommunikation und Unterricht*. (p. 217-229). Bozen University Press.
- Pica, T. (1994). Research on Negotiation : What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Introduction. In G. Crookes & S. M. Gass (Éds.), *Tasks and language learning : Integrating theory and practice* (p. 9-34). Multilingual Matters.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius-Verlag.
- Piepho, H.-E., & Serena, S. (1992). Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impuls-gesteuerten Deutschunterricht. *FRAGEZEICHEN – Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien*, 1, 20-41.

- Platten, E. (2010). Distanz- und Präsenzlernen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Éds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch: Vol. Halbband 2* (p. 1193-1198). De Gruyter Mouton.
- Porcher, L. (1973). *L'école parallèle*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k34007674>
- Posselt, T. (2022). Ein Wisch, ein Buch. *Die Zeit*, 40, 55.
- Pothier, M. (2004). Approche de la notion de ressources. *La notion de ressource à l'heure du numérique*, 15-22.
- Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives* [Université Paris Diderot - Paris VII]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000220>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International.
- Puren, C. (2003). Environnements numériques et cohérence didactique. In W. Bufe & H. W. Giessen (Éds.), *Des langues et des médias* (Presses universitaires de Grenoble, p. 149-162).
- Puren, C. (2018a). *La classe inversée : Une analyse critique du point de vue de la didactique des langues-cultures*. Diaporama commenté par écrit. https://www.christianpuren.com/app/download/13497440527/PUREN_2018a_Conf%C3%A9rence_Classe_invers%C3%A9e.pdf?t=1519938105
- Raabe, H. (2007). Audiovisuelle Medien. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* ((5., gegenüber der 4. unveränderte Aufl.), p. 423-426). A. Francke Verlag.
- Raatz, U., & Klein-Braley, C. (2020). *C-Test*. <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/c-test/>
- Rampillon, U. (1998). *Lernen leichter machen : Deutsch als Fremdsprache* (1ère Édition [Réimpr.]). Hueber.
- Rayou, P. (2017). Sortir de la métaphysique des devoirs à la maison. *Les cahiers pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Sortir-de-la-metaphysique-des-devoirs-a-la-maison>
- Reimann, D. (2016a). Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In C. Michler & D. Reimann (Éds.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht* (p. 19-36). Narr Francke Attempto.
- Reinfried, M., & Volkmann, L. (2012). Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten. In M. Reinfried & L. Volkmann (Éds.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht : Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen : Beiträge zum IX. Mediendidaktischen Kolloquium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (18.-20.09.2008)* (p. 9-40). Lang.
- Rémon, J. (2012b). Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : Document authentique ou authentiquement intéressant? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXXI N° 2, 90-102. <https://doi.org/10.4000/apliut.2702>

- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* [Phdthesis, Université Victor Segalen - Bordeaux II]. <https://theses.hal.science/tel-00007305>
- Rezo ja lol ey. (2019). *Die Zerstörung der CDU*. <https://youtu.be/4Y1lZQsyuSQ>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching : A description and analysis* (3e édition (1e éd. 1986)). Cambridge University Press.
- Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : Une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, 3, 15-30.
- Riemer, C. (2016b). Affektive Faktoren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 266-271). A. Francke Verlag.
- Riemer, C. (2016a). Übung(en) im Fremdsprachenunterricht—Perspektiven der Fremdsprachenerwerbsforschung. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Éds.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen : Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung : Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (p. 162-171). Narr Francke Attempto.
- Riley, P. (Éd.). (1985). *Discourse and learning*. Longman.
- Ring, M. (Réalisateur). (2017). *24h Deutsch*. <https://www.youtube.com/@24hDeutsch/>
- Roche, J. (2008b). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik* (2., überarb. und erw. Aufl.). Francke.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Verlag.
- Rosen, E. (2005). La mort annoncée des « quatre compétences »—Pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 6.
- Rösler, D. (2006). Aufgaben als (Status-) Indikatoren im fremdsprachendidaktischen Diskurs. In K.-R. Bausch (Éd.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe : Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (p. 219-227). Gunter Narr Verlag.
- Rösler, D. (2007). *E-Learning Fremdsprachen* (2. Aufl.). Stauffenburg.
- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Éds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch : Vol. Halbband 2* (p. 1199-1214). De Gruyter Mouton.
- Rösler, D. (2018). Lernerautonomie und digitale Medien. In Japanische Gesellschaft für Germanistik, T. Ohta, M. Raindl, A. Lipsky, & R. Degen (Éds.), *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt—Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan* (p. 13-29). Iudicium.
- Rösler, D. (2012a). *Deutsch als Fremdsprache : Eine Einführung*. Metzler.

- Rösler, D. (2012b). So echt wie möglich und/oder so tun als ob? Aufgaben im Kontext sich verändernder Privatheitskonzepte. In K. Biebighäuser, M. Zibelius, & T. Schmidt (Éds.), *Aufgaben 2.0 : Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (p. 91-117). Narr.
- Rösler, D., & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien* (Klett-Langenscheidt).
- Ross, S. (Réalisateur). (1996). *Hallo aus Berlin* [Animation, Familienfilm]. British Broadcasting Corporation (BBC), Goethe-Institut.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. ed). Pearson Longman.
- Rost-Roth, M. (2010). Affektive Variablen/Motivation. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Éds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch: Vol. Halbband 1* (p. 876-886). De Gruyter Mouton.
- Roth, G. (2015). *Bildung braucht Persönlichkeit : Wie lernen gelingt* (überarbeitete und erweiterte Auflage). Klett-Cotta.
- Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck supérieur.
- Roussel, S. (2014). *À la recherche du sens perdu : Comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. La clé des langues*. Lyon: ENS LYON/DGESCO. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>
- Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues* (Retz).
- Roussel, S., Gruson, B., & Galan, J.-P. (2019). What Types of Training Improve Learners' Performances in Second Language Listening Comprehension? *International Journal of Listening*, 33(1), 1-14.
- Rubin, J. (1975). What the " good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, 41-51.
- Rummler, K., & Wolf, K. (2012). Lernen mit geteilten Videos : Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In W. Sützl, F. Stadler, R. Maier, & T. Hug (Éds.), *Media, knowledge and education : Cultures and Ethics of Sharing* (p. 253-266). innsbruck university press.
- Sadighi, F., & Zare, S. (2006). Is listening comprehension influenced by the background knowledge of the learners? A case study of Iranian EFL learners. *The Linguistics Journal*, 1(3), 110-126.
- Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition, and learning* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.
- Salomon, G. (1974a). What is learned and how it is taught : The interaction between media, message, task, and learner. In D. R. Olson (Éd.), *Media and symbols : The forms of expression, communication, and education* (p. 383-406). The National society for the study of education, The University of Chicago Press.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan.
- Saunders, A. H. (1914). Motion Pictures as an Aid to Education. In *Report of the Commissioner of Education Made to the Secretary of the Interior for the Year ended June 30, 1913* (p. 587-597). U.S. Government Printing Office.
- Schaeffer, J.-M. (s. d.). Genres littéraires. In *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Consulté 30 octobre 2022, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/genres-litteraires/>

- Schäfer, A. (2012). Das Inverted Classroom Model. In *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. (p. 3-11). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486716641-004>
- Schmenk, B. (2012). Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In K. Biebighäuser, M. Zibelius, & T. Schmidt (Éds.), *Aufgaben 2.0 : Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (p. 57-89). Narr.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, 78(2), 179-189.
- Schmitt, J. B. (2022b). *Das Unternehmen und die Funktionsweise der Plattform* (Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Éd.). <https://www.bpb.de/lernen/bewegtbild-und-politische-bildung/themen-und-hintergruende/youtube-lernmedium/343078/das-unternehmen-und-die-funktionsweise-der-plattform/>
- Schmitt, J. B. (2022c). *Inhalte und Themen* (Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Éd.). <https://www.bpb.de/lernen/bewegtbild-und-politische-bildung/themen-und-hintergruende/youtube-lernmedium/343191/inhalte-und-themen/>
- Schmitt, J. B. (2022a). *Überblick und Learnings* (Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Éd.). <https://www.bpb.de/lernen/bewegtbild-und-politische-bildung/themen-und-hintergruende/youtube-lernmedium/505432/ueberblick-und-learnings/>
- Schneider, R. (Réalisateur). (1966). *Guten Tag*.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989). *Sehen und verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, I. C. (2001). Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2, 1017-1028.
- Schwitalla, J. (2010). Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Éds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch: Vol. Halbband 1* (p. 425-430). De Gruyter Mouton.
- Seemann, M. (2021). *Die Macht der Plattformen. Politik in Zeiten der Internetgiganten*. Ch. Links Verlag. <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/505445/die-macht-der-plattformen/>
- Segermann, K. (1994). *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Brockmeyer.
- Seiz Ortiz, R. (2002). Randall's ESL Cyber Listening Lab. *The EuroCALL Review*, 1, 5-7. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2002.16467>
- Severo, M. (2021). *L'impératif participatif: Institutions culturelles, amateurs et plateformes*. INA.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.

- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence : Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>
- Siméone, C. (2017, septembre 23). *Soutien scolaire : La vidéo pédago, ça marche ou pas ?* France Inter. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/soutien-scolaire-la-video-pedago-ca-marche-ou-pas-7071692>
- Skehan, P. (1998a). Task-Based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003585>
- Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy : A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>
- Söll, L., & Hausmann, F. J. (1985). *Gesprochenes und geschriebenes Französisch* (3., überarb. Auflage). E. Schmidt.
- Soyez, F. (2015). Classe inversée en anglais : « préparés, les élèves arrivent en classe rassurés ». *VousNousIls*. <https://www.vousnousils.fr/2015/08/14/classe-inversee-en-anglais-un-bagage-minimum-en-videos-pour-rassurer-leleve-573651>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance : Communication and cognition*. Harvard University Press.
- Spinner, P., Behney, J., & Gass, S. M. (2018). Afterword. The role of Saliency in Second Language Research. In S. M. Gass, P. Spinner, & J. Behney (Éds.), *Saliency in second language acquisition* (p. 291-297). Routledge.
- Spolsky, B. (1990). *Conditions for second language learning : Introduction to a general theory* (2. impr.). Oxford Univ. Press.
- Springer, C. (2017). *Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ?* L'Enseignement du français comme vecteur de développement économique et d'intégration sous-régionale. 20-21 mars 2017., Universidade de Cabo Verde. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01540738/document>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Erste Auflage, Originalausgabe). Suhrkamp.
- Standop, J. (2013). *Hausaufgaben in der Schule : Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen*. Julius Klinkhardt.
- Stangl, W. (2023). Parasoziale Interaktion. In *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/28634/parasoziale-interaktion>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching* (P. D. Allen & B. Harley, Édés.). Oxford Univ. Press.
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.

- Studer, T. (2019). Erntezeit!? Streiflichter auf aktuelle Arbeitsfelder der Fremdsprachendidaktik. In E. Peyer, T. Studer, & I. Thonhauser (Éds.), *IDT 2017. BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN: Menschen – Lebenswelten – Kulturen. Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Fribourg/Freiburg, 31. Juli – 4. August 2017. Band 1: Hauptvorträge* (p. 20-34). Erich Schmidt Verlag.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [Faculty of Arts and Education English, Karlstad University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275141/FULLTEXT03>
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction*, 4(4), 295-312.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and instruction*, 12(3), 185-233.
- Sylvand, B. (2014). *L'image pédagogique: Pour l'usage et la réalisation de productions pédagogiques audiovisuelles et multimédias*. Editions des archives contemporaines.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), Article 1.
- Tellier, M. (2021). Ceci est mon corps : Le corps de l'enseignant dans la classe. In N. Olympio, Terrien, Pascal, M. Cairo Crocco, M. Cappellini, F. Chnane-Davin, & C. Hache 1986-, *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : Conditions, contextes, innovations* (p. 173-193). Presses universitaires de Provence.
- Terantino, J. M. (2011). YouTube for foreign languages : You have to see this video. *Language Learning & Technology*, 15(1), 10-16.
- Tesch, B. (2018). *The Reconstruction of Sense in the Foreign Language Classroom*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b12039>
- Thaler, E. (2007). Schulung des Hör-Seh-Verstehens. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 12-17.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten : Grundlagen, Kompetenzen, Methoden* (Cornelsen).
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Thonhauser, I. (2010b). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? *Babylonia*, 3(10), 8-16.
- Thurmair, M. (2010b). Textsorten. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Éds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Ein internationales Handbuch: Vol. Halbband 1* (p. 284-293). De Gruyter Mouton.
- Tittelbach, S., Hiekel, A., & Goldbeck, C. (Réalisateurs). (2012). *Ticket nach Berlin*. https://www.crew-united.com/fr/Ticket-nach-Berlin-Webserie_202929.html
- Tomary. (2019). *Merkel Reagiert auf Rezo-Video* (YouTube Kake). <https://youtu.be/vNtyaWLvYGo>
- Travis, J. E. (1947). The use of the film in language teaching and learning. *ELT Journal*, 1(6), 145-149.

- Tricot, A. (2007a). *Apprentissages et documents numériques*. Belin.
- Tricot, A., Sahut, G., & Lemarié, J. (2016). *Le document : Communication et mémoire* (De Boeck Supérieur).
- Trim, J. L. M., North, B., & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]* (Goethe-Institut Inter Nationes & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Éd.s.; J. Quetz, R. Schieß, & G. Schneider, Trad.; Nachdruck). Langenscheidt.
- Tschirner, E. (2001). Language acquisition in the classroom : The role of digital video. *Computer assisted language learning*, 14(3-4), 305-319.
- Turek, R. (2019). What content dominates on YouTube. *PEX*. <https://pex.com/blog/what-content-dominates-youtube/>
- Tyler, M. D. (2001). Resource Consumption as a Function of Topic Knowledge in Nonnative and Native Comprehension. *Language Learning*, 51(2), 257-280. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00155>
- Ullmann, M. T. (2015). The Declarative / Procedural Model. A Neurobiologically Motivated Theory of First and Second Language. In B. VanPatten & J. Williams (Éds.), *Theories in second language acquisition : An introduction* (Second Edition, p. 135-158). Routledge.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education : From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social* (3e éd). De Boeck.
- Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 1(1-2), 83-105.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening : Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire : Development and Validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference : An empirical study. *Language learning*, 60(2), 470-497.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Vanderplank, R. (2010). Déjà vu ? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language teaching*, 43(1), 1-37. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990267>
- Vanderplank, R. (2020). Video and Informal Language Learning. In M. Dressmann & R. Sadler (Éds.), *The Handbook of Informal Language Learning* (p. 181-201). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch12>

- van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A., & Zourou, K. (2010). *Apprentissage des langues : Ressources et réseaux. Etude du consortium « Language learning and social media : 6 key dialogues »*. OpenEducationEuropa. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01586325/document>
- van Ek, J. A. (1979). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Longman-Group.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum : Awareness, autonomy, and authenticity*. Longman.
- Vanoye, F., Frey, F., & Goliot-Lété, A. (1998). *Le cinéma*. Nathan.
- Verch, A. (2008, janvier 17). *Deutschland konkret—L'adaptation de Virtual Cabinet pour l'Allemand langue étrangère*. Colloque ACEDLE: Recherches en didactiques des langues. L'Alsace au cœur du plurilinguisme, Strasbourg, France.
- Verch, A., & Nissen, E. (2020). The Role of Video in the Flipped Language Classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(3), Article 3. <https://doi.org/10.21432/cjlt27908>
- Véronique, G. D. (2019). Qu'est-ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une langue ? In CNESCO (Éd.), *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Notes des experts*. (p. 24-38). CNESCO.
- Verplaetse Manoïlov, P. (2017). *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 : Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants* [These de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. <https://www.theses.fr/2017USPCA162>
- Verreman, A. (1999b). La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices didactiques. *Bulletin APLV (Association des professeurs de langues vivantes)*, 59, n.p.
- Viebrock, B. (2012). Zwischen Medieneuphorie und vermeintlicher ‚Demokratisierung des Lernens : Einige kritische Überlegungen zur Nutzung des Web 2.0 im Englischunterricht. In M. Reinfried & L. Volkman (Éds.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht : Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen : Beiträge zum IX. Mediendidaktischen Kolloquium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (18.-20.09.2008)* (p. 185-200). Lang.
- von Boehm, G. (Réalisateur). (2020, septembre 20). *Schöne neue Medienwelt—Wer hat die Meinungsmacht ? Richard David Precht im Gespräch mit Rezo, YouTuber*. <https://www.zdf.de/uri/1c2c00c1-14a9-4bab-bb01-dcb6416f7712>
- Watkins, J., & Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL classroom. *Language education in Asia*, 2(1), 113-119.
- Weidlich, J., & Spannagel, C. (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In K. Rummler (Éd.), *Lernräume gestalten—Bildungskontexte vielfältig denken*. (p. 237-248). Waxmann.
- Weil-Barais, A. (2011). *L'homme cognitif* (2e éd). PUF.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft. Weinheim.*, 10, 99-110.

- Welter, H. (Réalisateur). (2012). *Erste Wege nach Deutschland*. https://www.crew-united.com/fr/Goethe-Institut-Erste-Wege-nach-Deutschland-Lehrfilm-Webserie_176362.html
- Westhoff, G. J. (1987). *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Hueber.
- Westhoff, G. J. (1991). Leseverstehen: Lesen, Lernen, Lehren. *Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée - Schweizerische Hochschulkommission für angewandte Sprachwissenschaft)*, 53, 11-22.
- Westhoff, G. J. (1997). *Fertigkeit Lesen* (11. Nachdruck 2010). Langenscheidt.
- Westhoff, G. J. (2001). Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In G. Helbig, L. Götze, & G. Henrici (Éds.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Halbband 1. (p. 684-692). Walter de Gruyter.
- White, R. V. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and management* (Blackwell).
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press. http://digitool.hbz-nrw.de:1801/webclient/DeliveryManager?pid=2557399&custom_att_2=simple_viewer
- Widdowson, H. G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues* (K. Blamont & G. Blamont, Trad.). Hatier-Credif.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press. <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780194371285.pdf>
- Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389. <https://doi.org/10.2307/3587438>
- Widdowson, H. G. (1996). Comment: Authenticity and autonomy in ELT. *ELT Journal*, 50(1), 67-68. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.67>
- Wilkins, D. A. (1974). Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In S. P. Corder & E. Roulet (Éds.), *Linguistic insights in applied linguistics* (AIMAV/Didier, p. 58-62).
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.
- Will, L., & Pinner, R. S. (2022). The Concept of Authenticity in Foreign Language Teaching and Learning. In L. Will, W. Stadler, & I. Eloff (Éds.), *Authenticity across languages and cultures: Themes of identity in foreign language teaching and learning* (p. 1-1). Multilingual Matters.
- Will, L., Stadler, W., & Eloff, I. (Éds.). (2022a). *Authenticity across languages and cultures: Themes of identity in foreign language teaching and learning*. Multilingual Matters.
- Will, L., Stadler, W., & Eloff, I. (2022b). Preface: Authenticity Revisited: It's Getting Personal. In L. Will, W. Stadler, & I. Eloff (Éds.), *Authenticity across languages and cultures: Themes of identity in foreign language teaching and learning* (p. XVII-XXIV). Multilingual Matters.
- Willis, J. (1983b). 101 Ways to Use Video. In J. McGovern, *Video applications in English language teaching* (Pergamon Press, p. 43-55).

- Wilson, D., & Sperber, D. (2012). *Meaning and relevance*.
- Wolf, K. D. (2015). Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In A. Hartung-Griemberg, T. Ballhausen, C. Trültzsch-Wijnen, A. Barberi, & K. Kaiser-Müller (Éds.), *Filmbildung im Wandel* (p. 121-131). new academic press.
<https://www.medienimpulse.at/files/get/6d728c2ec512a214ed7891463e9b37c7/II%20Reihe%20MI%202015%20Filmbildung.pdf#page=121>
- Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* ((5., gegenüber der 4. unveränderte Aufl.), p. 321-326). A. Francke Verlag.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Wright, T. (2005). *Classroom Management in Language Education* (1st éd.). Palgrave Macmillan.
- Würffel, N. (2018). Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht: Ein vernachlässigtes Thema (digital) neu denken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(1), n.p.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0009>
- Würffel, N. (2016b). Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, p. 386-391). A. Francke Verlag.
- Würffel, N. (2017a). Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen. Was gilt es zu bedenken? In K. Armborst-Weihs, C. Böckelmann, W. Halbeis, & Waxmann Verlag (Éds.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten: Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit* (p. 125-134). Waxmann.
- Würffel, N. (2016a). Vor-Während-Nach: Vom Sinn und Unsinn komplexer und weniger komplexer Übungstypologien. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Éds.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung: Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (p. 240-250). Narr Francke Attempto.
- Yeldham, M. (2018). Viewing L2 captioned videos : What's in it for the listener? *Computer Assisted Language Learning*, 31(4), 367-389.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1406956>
- Zarzycki, Ł. (2021). The implementation of YouTube Resources in Language Learning. In A. Turula & A. Buczek-Zawiła (Éds.), *CALL for Background* (p. 169-189). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/b18131>
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n°1, Article Vol. 15, n°1.
<https://journals.openedition.org/alsic/2485>

Sitographie et chaînes *YouTube*

Sitographie

Adobe Express	https://www.adobe.com/express/create/video
Amara	https://amara.org/
Animoto	https://animoto.com/
Dailymotion	https://www.dailymotion.com/fr
DER SPIEGEL	https://www.spiegel.de/
DEUTSCH FÜR DICH	https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm
DEUTSCH ZUM MITNEHMEN	https://learngerman.dw.com/de/deutsch-lernen-neu/s-9095
DW	https://www.dw.com
DW DEUTSCH LERNEN	https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055
edpuzzle	https://edpuzzle.com/
funk	https://www.funk.net/
Learningapps	https://learningapps.org/
Mai Think x – Die Show	https://www.zdf.de/show/mai-think-x-die-show
Mediathek	https://www.ardmediathek.de/
Moovly	https://www.moovly.com/
playposit	https://go.playposit.com/
Play SRF	https://www.srf.ch/play/tv
Powtoon	https://www.powtoon.com/
Randall's ESL Cyber Listening Lab	https://www.esl-lab.com/
Vimeo	https://vimeo.com/
YouTube	https://www.youtube.com/

Chaînes *YouTube*

24h Deutsch	https://www.youtube.com/@24hDeutsch
Der Spiegel	https://www.youtube.com/@derspiegel
DER STANDARD	https://www.youtube.com/@derStandardat
Deutsch lernen mit der DW	https://www.youtube.com/@dwlearngerman
Deutsch mit Marija	https://www.youtube.com/@DeutschmitMarija
Dinge Erklärt - Kurzgesagt	https://www.youtube.com/@KurzgesagtDE
DW Deutsch	https://www.youtube.com/@dwdeutsch

DW Documentary	https://www.youtube.com/@DWDocumentary
DW Español	https://www.youtube.com/@dwespanol
DW на русском	https://www.youtube.com/@dwrussian
DW News	https://www.youtube.com/@dwnews
Easy German	https://www.youtube.com/@EasyGerman
ErnstKlettSprachen	https://www.youtube.com/@ErnstKlettSprachen
European Commission	https://www.youtube.com/@EuropeanCommission
FilmKunst	https://www.youtube.com/@FilmKunstKanal
HueberVerlag	https://www.youtube.com/@HueberVerlag
KunstSpektrum	https://www.youtube.com/@kunstspektrum
MaiLab	https://www.youtube.com/@maiLab
MaisondesLangues	https://www.youtube.com/@MaisondesLangues
NZZ Neue Zürcher Zeitung	https://www.youtube.com/@NZZNeueZurcherZeitung
Site d'anglais Académie de Grenoble	https://www.youtube.com/@sitedanglaisacademisitedan5836
srenonce	https://www.youtube.com/@Aideenallemandsr
The Secret Life Of Scientists	https://www.youtube.com/@TheSecretLifeofScientists
ZEIT ONLINE	https://www.youtube.com/@zeitonline

Liste des tableaux

Tableau 1 – Distinction entre élaboration (pour l’oral/écrit) et réalisation (à l’oral/écrit) d’un message encodé en langage (d’après Koch & Österreicher, 2001a, p. 585	33
Tableau 2 – Caractéristiques « initiales » des documents audiovisuels (non-)authentiques (cf. Compte, 1993 ; Margerie & Porcher, 1981)	68
Tableau 3 – Exemples de VEL horizontales au service de l’apprentissage de L2/LS sans avoir les caractéristiques des documents audiovisuels « non-authentiques » (cf. tableau 2)	69
Tableau 4 – Authenticité et VEL - Proposition de trois degrés d’authenticité de VEL.....	72
Tableau 5 – Les versions de l’approche communicative et de l’approche par les tâches versus les dimensions des stratégies d’enseignement et de conception concernées (selon Ellis, 2003)	151
Tableau 6 – Différents types de tâches en TBLT (Long, 1985, 2015 ; Nunan, 2001) et dans l’approche actionnelle (Conseil de l’Europe, 2001)	152
Tableau 7 – Types de tâches communicatives et leur fonctionnement interactionnel, selon Pica et al. (1993, p. 17)	156
Tableau 8 – Clarification de l’input par la redondance, l’explicitation et la conformité aux règles ou normes (cf. Parker & Chaudron, 1987, p. 110 ; Long, 2015, p. 252)	166
Tableau 9 – Les phrases à propos de Paco (« The Paco sentences ») - Illustration des modifications par simplification et par la clarification de l’input, Long (2007, cf. 2015, p. 252)	167
Tableau 10 – Actions d’apprentissage stratégiques (Bimmel 2012, p. 5; Rösler & Würffel 2014, p. 102-103)	245
Tableau 11 – Les 4 moyens pour soutenir l’accès au contenu d’une VEL authentique par les apprenant·e·s, issus de la littérature	261
Tableau 12 – Types d’activités à réaliser en distanciel dans le corpus des descriptions de séquences en classe inversée, et nombre de séquences concernées	265
Tableau 13 – Apports et limites potentiels des trois types de tâches et d’activités pédagogiques dans une perspective didactique et de conception	271
Tableau 14 – Les six VEL, leurs durées et les liens vers les sites web dans lesquels elles sont présentées, pour les trois tâches cibles.....	277
Tableau 15 – Items du type C, exemples de mises en œuvre des 4 moyens pour soutenir l’accès au contenu d’une VEL authentique	282
Tableau 16 – Nombre des tâches et d’activités pédagogiques attendues, et rendues, pendant (ou après) les trois séances distancielles	291
Tableau 17 – Vue d’ensemble : Données recueillies, méthode de recueil, moment du recueil.....	294
Tableau 18 – Vue d’ensemble : Données recueillies et types d’analyses effectués.....	296
Tableau 19 – Analyse de contenu quant à l’aide qu’apportaient les trois types de tâches pédagogiques : Deux exemples de réponses non retenues.....	303
Tableau 20 – Analyse de contenu quant à l’aide fournie par les trois types de tâches et d’activités pédagogiques : Exemples de l’attribution des catégories « oui explicite », « non explicite », « oui relativisé » et « non relativisé »	304

Tableau 21 – Résultats première analyse de contenu : Les tâches pédagogiques ont-elles aidé à comprendre la VEL en distanciel ou non ? Réponses de l'ensemble des apprenant·e·s.....	304
Tableau 22 – Résultats première analyse de contenu : Les tâches pédagogiques ont-elles aidé à comprendre la VEL en distanciel ou non ? Réponses des étudiant·e·s avec un niveau de compétence langagière plus fort	306
Tableau 23 – Résultats première analyse de contenu : Les tâches pédagogiques ont-elles aidé à comprendre la VEL en distanciel ou non ? Réponses des étudiant·e·s avec un niveau de compétence langagière plus faible	307
Tableau 24 – Tâches et activités pédagogiques modifiées : participant·e·s, types, cycles, VEL concernées et appréciation si le type de tâche ou d'activité pédagogique a aidé ou non à comprendre la VEL.....	310
Tableau 25 – Apports indiqués par les étudiant·e·s quant aux activités pédagogiques du type A : Correspondances avec les apports potentiels préétablis, nouveaux éléments émergents et unités restantes.....	318
Tableau 26 – Limites indiquées par les étudiant·e·s quant aux activités pédagogiques du type A : Correspondances avec les limites potentielles préétablies, nouveaux éléments émergents et unités restantes.....	320
Tableau 27 – Apports indiqués par les étudiant·e·s quant aux activités pédagogiques du type B : Correspondances avec les apports potentiels préétablis, nouveaux éléments émergents et unités restantes.....	324
Tableau 28 – Limites indiquées par les étudiant·e·s quant aux activités pédagogiques du type B : Correspondances avec les limites potentielles préétablies, nouveaux éléments émergents et unités restantes.....	325
Tableau 29 – Apports indiqués par les étudiant·e·s quant aux tâches pédagogiques du type C : Correspondances avec les apports potentiels préétablis, nouveaux éléments émergents et unités restantes.....	328
Tableau 30 – Limites indiquées par les étudiant·e·s quant aux tâches pédagogiques du type C : Correspondances avec les limites potentielles préétablies, nouveaux éléments émergents et unités restantes.....	329
Tableau 31 – Vue d'ensemble : Apports et limites des trois types de tâches et d'activités pédagogiques aux yeux des apprenant·e·s vs. dans une perspective didactique et de conception.....	334
Tableau 32 – Degrés de difficulté perçue des VEL 1 / 3 / 5 par les étudiant·e·s du groupe X (1 = « très difficile », 7 = « très facile ») (N = 6)	338
Tableau 33 – Degré de difficulté perçue des VEL 2 / 4 / 6 par les étudiant·e·s du groupe Y (1 = « très difficile », 7 = « très facile ») (N = 12)	338
Tableau 34 – Difficulté perçue des VEL par les étudiant·e·s ayant travaillé avec les activités pédagogiques du type A (N = 23).....	341
Tableau 35 – Difficulté perçue des vidéos par les étudiant·e·s ayant travaillé avec les activités pédagogiques du type B (N = 27).....	341
Tableau 36 – Difficulté perçue des vidéos par les étudiant·e·s ayant travaillé avec les tâches pédagogiques du type C (N = 23).....	341
Tableau 37 – Valeurs moyennes, degré de difficulté perçue toutes les VEL confondues, avec les types A – B – C des activités et tâches pédagogiques.....	342

Tableau 38 – Les trois échantillons par paires de tâches ou activités pédagogiques effectivement réalisées	343
Tableau 39 – Moyennes des valeurs attribuées à la difficulté de toutes les VEL confondues par paire et par type de tâches ou d'activités réalisées	344
Tableau 40 – L'intérêt des étudiant·e·s pour la thématique de la VEL (N = 74)	347
Tableau 41 – Connaissances antérieures des étudiant·e·s de la thématique de la VEL (N = 74)	347

Liste des figures

Figure 1 – Les différentes étapes de la présente thèse : Liens entre les questions de recherche.....	5
Figure 2 – Les « faces » de la vidéo en ligne et les facteurs qui la sous-tendent	16
Figure 3 – Authenticité liée aux objets, aux sujets et aux situations (d'après Blell & Kupetz, 2011, p. 103).....	78
Figure 4 – Activités et stratégies langagières communicatives : Les activités de réception (Conseil de l'Europe, 2018, p. 57)	172
Figure 5 – Le rôle médiateur des stratégies d'apprentissage (Ellis 1994, p. 530)	226
Figure 6 – Le rôle médiateur des stratégies d'apprentissage (Ellis 1994, p. 530) et la dynamique entre stratégies et enseignement.....	238
Figure 7 – Principe de planification à rebours (Funk et al., 2014, p. 14)	246
Figure 8 – Schéma des trois « cycles » du dispositif d'observation : répartition des tâches, succession des modes et des modalités de travail	275
Figure 9 – Degré de familiarité des trois types de tâches et d'activités pédagogiques (N = 66)	335

Liste des encadrés

Encadré 1 – Caractéristiques retenues pour la VEL.....	15
Encadré 2 – Quelques usages de la VEL susceptibles de contribuer à l'apprentissage d'une L2/LS..	47
Encadré 3 – Définitions de la compétence communicative / de la compétence à communiquer langagièrément (Canale & Swain, 1980; Conseil de l'Europe, 2001; Trim et al., 2001)	48
Encadré 4 – Deux exemples d'une pratique stratégique guidée	234
Encadré 5 – Caractéristiques de tâches pédagogiques relevées dans la littérature (cf. « Synthèse de la partie théorique et réponse à la première question de recherche »)	263
Encadré 6 – Activités pédagogiques du type A : Prise de connaissance d'une démarche stratégique générique - Explications en allemand dans la capsule pédagogique	280
Encadré 7 – Activités pédagogiques du type B : Repérage des informations dans la VEL qui permettent de répondre à des questions « de compréhension » puis formulation des réponses .	281
Encadré 8 – Vue d'ensemble des trois tâches cibles ; messages adressés (par pairs) aux participant·e-s sur Edmodo, lors des trois cycles du dispositif d'observation	287
Encadré 9 – Calendrier des trois « cycles » du dispositif d'observation (Légende : P = phase présentielle ; D = phase distancielle ; TC = tâche cible ; TP = tâches et activités pédagogiques)	288
Encadré 10 – Système des références aux 30 participant·e-s, aux trois « cycles » du dispositif d'observation et aux six VEL, lors de la présentation des résultats	301
Encadré 11 – Question 2 c du questionnaire 2 (format papier)	302
Encadré 12 – Question 4 du questionnaire 1 (format papier)	337
Encadré 13 – Questions 5 et 6 du questionnaire 1 (format papier)	346

Liste des annexes³⁵⁶

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Annexe 1 : La « boussole du film » avec un modèle de classification selon huit aspects (Klant & Spielmann, 2008)	2
Annexe 2 : Descriptions du contenu de quelques séries verticales VEL sélectionnées	5
Annexe 3 : Sondage du 1 ^{er} décembre 2017 auprès du groupe de partage des enseignants d'allemand sur <i>Facebook</i>	7
Annexe 4 : La notion de « Paralleltext » de Neuner et al. (1985) – trois exemples.....	9

DEUXIÈME PARTIE : PROTOCOLE D'OBSERVATION MIS EN PLACE

Annexe 5 : Deux exemples de « transcriptions multimodales » représentant le texte et les contenus principaux en termes d'images de deux VEL utilisées dans le dispositif d'observation...	13
Annexe 6 : Les transcriptions des six VEL sur lesquelles s'appuient les tâches cibles	31
Annexe 7 : Résultats de l'analyse des éléments du contenu susceptibles de servir à la réalisation de la tâche pour les six VEL utilisées.....	50
Annexe 8 : Visuel de l'espace « classe » du site de réseautage social et éducatif <i>Edmodo</i> (Explications ajoutées à destination des participant·e·s au dispositif d'observation)	73
Annexe 9 : Plans, captures d'écran et texte de la capsule constituant les activités pédagogiques du type A.....	75
Annexe 10 : Les six tâches pédagogiques du type C créées pour les six VEL.....	82
Annexe 11 : Autorisation de l'École Centrale	101
Annexe 12 : Consentement éclairé accordé par les participant·e·s	104
Annexe 13 : Questionnaires 1 et 2 (format papier)	107
Annexe 14 : Réponses retenues des participant·e·s à la question 2 c du questionnaire 2 (format papier) par type de tâche ou d'activité pédagogique.....	110
Annexe 15 : Les deux versions du questionnaire final (en ligne)	114
Annexe 16 : Estimation des niveaux de compétences atteints ou en cours d'acquisition, des participant·e·s par leurs enseignant·e·s d'allemand.....	123
Annexe 17 : Le <i>C-Test</i> élaboré pour l'étude et effectué sur <i>Edmodo</i> par les apprenant·e·s	126
Annexe 18 : Répartition en trois « groupes de niveau » basé sur les résultats au <i>C-Test</i> et l'estimation des enseignant·e·s des participant·e·s quant à leur niveau de compétence en trois activités langagières.....	128

TROISIÈME PARTIE : ANALYSES ET RÉSULTATS

Annexe 19 : Les activités pédagogiques du type A modifiées, réalisées par les étudiant·e·s estimant que l'activité selon la consigne n'a pas aidé à comprendre la VEL.....	131
Annexe 20 : Description des réalisations modifiées : trois activités pédagogiques du type A effectuées par les étudiant·e·s ayant indiqué que ce type n'a pas aidé à comprendre la VEL.....	135

³⁵⁶ Les annexes sont disponibles sous format numérique dans un volume distinct.

Sigles et abréviations utilisées

CdRL	Centre de Ressources en Langues
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CLIL	<i>Content and language integrated learning</i>
DDL	Didactique des Langues et des Cultures
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EMILE	Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère
ENT	Environnement Numérique de Travail
FAD / F(O)AD	Formation (Ouverte) et à Distance
FH(L)	Formation Hybride (en Langues)
FLE	Français Langue Étrangère
L1	Une (ou plusieurs) langue(s) apprises en premier
L2	Une (ou plusieurs) langue(s) vivante(s) apprise(s) après la première langue (L1)
LANSAD	LANGues pour les Spécialistes des Autres Disciplines dans l'enseignement supérieur en France
LS	Une (ou plusieurs) langue(s) seconde(s) : l'apprenant·e apprend la langue du pays dans lequel il·elle vit
M1 MEEF	1 ^e année du master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
MOOC	Massive Open Online Course
RAL / SLA	Recherche en Acquisition d'une Langue seconde ou étrangère / <i>Second language acquisition research</i>
TBLT	<i>Task-based language learning and teaching</i>
TED	<i>Technology, Entertainment and Design</i>
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TOEFL	<i>Test Of English as a Foreign Language</i>

Table des matières

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	8
1 LA VIDEO EN LIGNE ET L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES AUJOURD'HUI	9
1.1 QU'EST-CE QU'UNE VIDEO EN LIGNE ?.....	9
1.1.1 Vidéo – origines et définitions générales.....	9
1.1.2 Changements consécutifs à la numérisation des données et à l'accélération du transfert des données.....	11
1.2 APPROCHE DE LA VEL PAR TROIS ASPECTS QUI LA CARACTERISENT ET PAR LES FACTEURS SOCIETAUX ET ECONOMIQUES QUI LES IMPACTENT	16
1.2.1 La « face » technologique de la vidéo en ligne	17
1.2.1.1 L'évolution dynamique de la VEL - mise à disposition de plateformes vidéo	17
1.2.1.2 Les techniques principales de production de VEL	18
1.2.2 La « face-produit » des vidéos en ligne.....	20
1.2.2.1 Les productions verticales côtoyant les productions horizontales	21
1.2.2.2 Les vidéos en ligne, réalisées ou non pour l'apprentissage, dans une perspective transdisciplinaire	27
1.2.2.3 Moyens sémiologiques des vidéos.....	31
1.2.3 VEL et pratiques sociales	35
1.2.3.1 VEL et « culture collaborative »	36
1.2.3.2 VEL et productions horizontales	38
1.2.3.3 VEL, pratiques sociales et référentialité (Stalder 2016)	41
1.2.4 Facteurs économiques et sociétaux qui sous-tendent les trois « faces » de la VEL	43
1.2.5 Conclusion : Les opportunités et les défis de la VEL en DDLC.....	46
1.2.5.1 La VEL, média social et média – la notion de média en DLLC.....	50
1.2.5.2 Média – un moyen pour communiquer de manière indirecte.....	52
1.2.5.3 Les apprenant·e·s et les média – une question d'accès aux informations vs. une question de construction et de négociation de sens.....	53
1.3 ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L2/LS ET VIDEO(S) (EN LIGNE)	54
1.3.1 Les VEL faites pour (faire) apprendre et la notion d'authenticité en DDLC	54
1.3.1.1 Les débuts de la notion d'authenticité en DDLC.....	55
1.3.1.2 Deux aspects définitionnels de l'authenticité à l'origine de la notion appliquée aux documents audiovisuels.....	58
1.3.1.2.1 Réalité et (usage de la) langue, réalité et image, au sein de documents audiovisuels ...	60
1.3.1.2.2 L'intention à l'origine des productions audiovisuelles	63
1.3.1.3 Authenticité de VEL : une notion davantage en lien avec l'intention de l'instance productrice (et de ses positions didactiques) qu'en lien à « la réalité ».....	66

1.3.1.3.1	Proposition-d'une distinction de trois degrés d'authenticité.....	67
1.3.1.3.2	L'écriture filmique comme facteur de soutien de l'interprétation du sens.....	73
1.3.1.4	Authenticité et VEL – synthèse	74
1.3.2	Les facettes multiples de l'authenticité en DDLC aujourd'hui	76
1.3.2.1	L'authenticité dans la situation sociale « en classe » (en situation d'enseignement-apprentissage de L2/LS), authenticité et interactions.....	79
1.3.2.1.1	La recherche francophone sur l'acquisition du langage dans la perspective interactionniste	79
1.3.2.1.2	Arguments psychologiques et sociaux en faveur de l'authenticité en classe : la perspective interventionniste	81
1.3.2.1.3	Reconnaître la réalité de « la classe », reconnaître la réalité de ses participant·e·s pour permettre la co-construction du discours	82
1.3.2.1.4	L'interaction en tant que conversation et la « contingence » (« l'imprévisibilité-pertinence »).....	85
1.3.2.1.5	La question des rôles et responsabilité des participant·e·s	86
1.3.2.1.6	L'influence du contexte d'enseignement-apprentissage et la question de l'identité en apprentissage de L2/LS	89
1.3.2.2	L'authenticité de la tâche et le cas des tâches « ancrées dans la vie réelle » grâce à Internet	91
1.3.2.2.1	Authenticité situationnelle et interactionnelle de la tâche en DDLC anglophone	92
1.3.2.2.2	Le « lien avec l'univers dans lequel vivent les participant·e·s » en DDLC germanophone ..	94
1.3.2.2.3	Recoupements entre l'authenticité liée aux interactions et aux situations d'enseignement-apprentissage et l'authenticité des tâches	96
1.3.2.2.4	Aspects de l'authenticité spécifiques au concept de tâche	97
1.3.2.2.5	Difficultés liées aux aspects de l'authenticité spécifiques au concept de tâche	99
1.3.2.2.6	Le cas des tâches « ancrées dans la vie réelle » grâce à Internet	103
1.3.2.3	L'authenticité comme processus : « l'authentification »	108
1.3.2.3.1	L'authentification des textes.....	109
1.3.2.3.2	L'authentification des tâches et des tâches ancrées dans la vie réelle.....	112
1.3.2.4	Synthèse.....	114
1.4	VEL ET DISTANCIEL	115
1.4.1	La notion de distanciel.....	118
1.4.1.1	Les devoirs à la maison – un « distanciel » traditionnel	119
1.4.1.2	« Distance / absence » de l'enseignant·e ... et néanmoins sa présence	121
1.4.2	Les formations hybrides en langues (FHL)	124
1.4.3	Le cas de la classe inversée	128
1.4.3.1	La distinction de deux niveaux de classe inversée.....	130
1.4.3.2	La classe inversée et la VEL	133

1.4.3.2.1	Le rôle de la vidéo en classe inversée dans l'enseignement-apprentissage des langues....	134
1.4.3.2.2	La distinction fondamentale en enseignement-apprentissage des langues entre deux dimensions de la stratégie d'enseignement et de conception	138
1.4.4	VEL et distanciel – bilan.....	143
2	LA VEL COMME PARTIE INTEGRANTE D'UNE TACHE CIBLE.....	145
2.1	L'APPROCHE PAR LES TACHES	149
2.1.1	Ancrage de la notion de tâche dans l'approche communicative	150
2.1.2	Les différents types de tâches.....	152
2.2	ANCRAGE DANS LA RECHERCHE EN ACQUISITION DES LANGUES SECONDES / <i>SECOND LANGUAGE ACQUISITION RESEARCH</i> ET L'IMPORTANCE DE L'INPUT.....	155
2.2.1	Les hypothèses fondamentales en RAL / <i>SLA</i> et le concept d'interlangue	157
2.2.2	Les processus d'acquisition : les connaissances implicites et explicites et les positions relatives à l'interface entre elles.....	159
2.2.3	Compréhensibilité de l' <i>input</i> – simplification et/ou clarification	163
2.2.3.1	La simplification de l' <i>input</i>	163
2.2.3.2	La clarification de l' <i>input</i>	165
2.2.4	Conclusion.....	169
2.3	TACHES ET VEL – LES ACTIVITES LANGAGIERES.....	171
2.3.1	L'activité de compréhension audiovisuelle.....	172
2.3.1.1	VEL et input « à l'oral ».....	175
2.3.1.2	Compréhension audiovisuelle combinée à la compréhension de l'écrit : les sous-titres intralinguistiques	176
2.3.2	La tâche cible et l'intégration d'activités langagières.....	179
2.3.3	Tâche et contenu.....	181
2.3.4	Conclusion.....	184
2.4	LES TACHES PEDAGOGIQUES.....	185
2.4.1	Les tâches pédagogiques et les notions d'exercice et de micro-tâche	186
2.4.2	Tâches pédagogiques accompagnant des activités réceptives et didactisation.....	189
2.4.3	Tâches pédagogiques en distanciel et la perspective intégrée des activités langagières ; spécificités qu'amène la VEL authentique et la situation en distanciel	191
2.4.4	La clarification de l' <i>input</i> par les tâches pédagogiques.....	193
3	SOUTIEN DE LA COMPREHENSION.....	196
3.1	LES PROCESSUS COGNITIFS LORS D'UNE ACTIVITE RECEPTIVE.....	198
3.1.1	Le traitement par processus ascendants et descendants : une distinction fondamentale.....	198
3.1.2	Le modèle en trois phases de J. R. Anderson.....	199
3.1.3	Implications didactiques (synthèse).....	205
3.2	LES FACTEURS INFLUENÇANT LA COMPREHENSION.....	206
3.2.1	Les connaissances intervenant en compréhension	206
3.2.1.1	Les connaissances linguistiques	207

3.2.1.2	Les connaissances antérieures.....	208
3.2.1.2.1	Les attentes du lecteur/auditeur, de la lectrice/auditrice	210
3.2.1.2.2	Les connaissances du domaine évoqué.....	211
3.2.1.2.3	Les connaissances pragmatiques	212
3.2.1.2.4	Les connaissances discursives.....	212
3.2.1.3	Implications didactiques (synthèse).....	213
3.2.2	Les facteurs affectifs.....	215
3.2.2.1	L'anxiété associée à (l'utilisation d')une langue étrangère	215
3.2.2.2	Le sentiment d'auto-efficacité (l'efficacité personnelle perçue)	218
3.2.2.3	La motivation	219
3.2.2.4	Implications didactiques (synthèse).....	221
3.2.3	Les stratégies d'apprentissage	223
3.2.3.1	Les stratégies d'apprentissage – la médiation entre l'individualité de l'apprenant, les facteurs contextuels et les résultats de l'apprentissage	225
3.2.3.1.1	Les relations entre le niveau de réussite de l'apprentissage et les stratégies.....	228
3.2.3.1.2	Les relations entre les stratégies d'apprentissage et les activités d'apprentissage (« tâches »).....	229
3.2.3.1.3	La variété des stratégies et leur mise en œuvre flexible.....	230
3.2.3.2	Le rôle de l'enseignement en matière de stratégies d'apprentissage à l'exemple de l'enseignement de stratégies en compréhension de l'oral	231
3.2.3.2.1	Enseigner les stratégies : Comment procéder ?.....	232
3.2.3.2.2	Le rôle de la métacognition.....	236
3.2.3.2.3	La dynamique entre stratégies d'apprentissage et enseignement.....	237
3.2.3.3	Synthèse.....	239
3.3	SOUTENIR L'ACCES AU CONTENU DE VEL LORS D'ACTIVITES RECEPTIVES ET EN VUE D'ACTIVITES PRODUCTIVES ET INTERACTIVES DANS L'APPROCHE PAR LES TACHES	241
3.3.1	Une troisième voie : l'intégration d'actions d'apprentissage stratégiques dans les consignes de tâches pédagogiques.....	241
3.3.2	Cohérence du séquençage de plusieurs tâches : le principe de planification à rebours (« Rückwärtsplanung »).....	245
3.3.3	Tâches pédagogiques comprises comme étayage – soutenir ou tester lors d'activités réceptives	247
<u>SYNTHESE PARTIE THEORIQUE ET REPONSE A LA PREMIERE QUESTION DE RECHERCHE (QR1)....</u>		252
<u>DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE D'OBSERVATION MIS EN PLACE</u>		258
4	SECONDE QUESTION DE RECHERCHE (QR2) ET PROTOCOLE DE RECHERCHE	259
4.1	IDENTIFICATION DES TYPES DE TACHES ET D'ACTIVITES PEDAGOGIQUES, LEURS APPORTS ET LIMITES POTENTIELS	260

4.1.1	Un type de tâches pédagogiques en appui sur les moyens issus de la littérature pour soutenir l'accès au contenu de VEL authentiques : le type C	260
4.1.1.1	Les principes de conception du type C	261
4.1.1.2	Le type C et la définition des tâches pédagogiques	263
4.1.1.3	Apports et limites, du type C des tâches pédagogiques.....	264
4.1.2	Deux autres types d'activités accompagnant le visionnage-écoute de VEL authentiques en distanciel : les types A et B.....	264
4.1.2.1	Identification des types A et B au sein des descriptions de séquences en classe inversée en langues.....	264
4.1.2.2	Caractéristiques, apports et limites potentiels des types A et B dans une perspective didactique et de conception	266
4.1.2.2.1	Le type A : Caractéristiques, apports et limites potentiels.....	266
4.1.2.2.2	Le type B : Caractéristiques, apports et limites potentiels.....	267
4.1.2.2.3	Les types A et B et la définition des tâches pédagogiques.....	268
4.1.3	Bilan : Vue d'ensemble des apports et limites potentiels des trois types de tâches et d'activités pédagogiques dans une perspective didactique et de conception	269
4.2	CONTEXTE ET PROTOCOLE DE RECUEIL DES DONNEES	272
4.2.1	Le contexte de la mise en place du recueil des données	272
4.2.2	Le dispositif d'observation	275
4.2.2.1	La conception des trois tâches cibles et le choix des VEL	276
4.2.2.2	Choix de l'environnement numérique de travail pour permettre un fonctionnement hybride	278
4.2.3	Les activités et tâches pédagogiques conçues.....	279
4.2.3.1	L'activité pédagogique du type A.....	279
4.2.3.2	L'activité pédagogique du type B : Les questions « de compréhension »	280
4.2.3.3	Tâches pédagogiques du type C : Exemples d'items	282
4.2.4	Vue d'ensemble des trois tâches cibles et des messages envoyés en distanciel pour les trois types d'activités et tâches pédagogiques	286
4.2.5	Calendrier des trois « cycles » du dispositif d'observation	288
4.2.6	Considérations éthiques.....	289
4.3	DONNEES RECUEILLIES.....	289
4.3.1	Données provoquées.....	289
4.3.1.1	Les questionnaires 1 et 2 portant sur le distanciel et le présentiel	290
4.3.1.2	Le questionnaire final	290
4.3.2	La réalisations des tâches et activités par les apprenant·e·s.....	290
4.3.3	Les estimations des enseignant·e·s et les résultats au <i>C-Test</i>	291
4.3.3.1	Précisions à propos du <i>C-Test</i>	292
4.3.3.2	Conception du <i>C-Test</i>	293
4.3.3.3	Résultats au <i>C-Test</i> et identification de trois « groupes de niveau »	293
4.3.4	Vue d'ensemble des données recueillies.....	294

4.4	METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	294
4.4.1	Considérations générales concernant les tâches et activités pédagogiques effectivement réalisées.....	294
4.4.2	Analyses statistiques, analyses de contenu et description de réalisations de tâches et d'activités pédagogiques modifiées.....	295

TROISIEME PARTIE : ANALYSES ET RESULTATS 297

5	RESULTATS ET DISCUSSION	298
5.1	LA SECONDE QUESTION DE RECHERCHE ET LES SOUS-QUESTIONS QUI ONT GUIDE L'ANALYSE DES DONNEES ..	298
5.2	L'AIDE APPORTEE PAR LES TROIS TYPES DE TACHES ET D'ACTIVITES PEDAGOGIQUES	302
5.2.1	La perception des étudiant·e·s de l'aide que les trois types de tâches pédagogiques apportent à la compréhension	302
5.2.1.1	Données retenues et méthodes d'analyse	302
5.2.1.1.1	Première analyse de contenus : Les trois types de tâches ou activités pédagogiques perçues ou non comme une aide	303
5.2.1.1.1.1	La perception de l'ensemble des apprenant·e·s	304
5.2.1.1.1.2	La perception des apprenant·e·s avec un profil de compétence langagière plus faible ou plus élevé que la moyenne de la cohorte.....	305
5.2.1.1.1.2.1	La perception des étudiant·e·s ayant des compétences langagières plus élevées ..	306
5.2.1.1.1.2.2	La perception des apprenant·e·s ayant des compétences langagières plus faibles	307
5.2.1.1.1.2.3	Spécificités de la perception des apprenant·e·s dont la compétence langagière est supérieure ou inférieure à la moyenne	308
5.2.2	Le lien entre la perception des types de tâches et activités pédagogiques et la manière dont les apprenant·e·s les réalisent.....	309
5.2.2.1	Données retenues et méthodes d'analyse	309
5.2.2.2	Les réalisations de tâches et d'activités pédagogiques (rendues et) modifiées.....	309
5.2.3	Discussion des résultats relatifs à la sous-question 1 (QR2.1) : Aide perçue et adaptations éventuelles	312
5.2.4	Apports et limites des tâches et activités pédagogiques aux yeux des apprenant·e·s vs. dans une perspective didactique et de conception	314
5.2.4.1	Données retenues et méthodes d'analyse	315
5.2.4.2	Apports et limites des activités pédagogiques du type A aux yeux des apprenant·e·s	317
5.2.4.2.1	Réponses des étudiant·e·s quant aux apports du type A des activités pédagogiques ..	317
5.2.4.2.2	Réponses des apprenant·e·s quant aux limites du type A des activités pédagogiques.	319
5.2.4.2.3	Résumé commenté : Correspondances avec les éléments préétablis et éléments propres à la perspective des étudiant·e·s, quant aux apports et limites avancés du type A	321
5.2.4.3	Apports et limites des activités pédagogiques du type B dans la perspective des apprenant·e·s.....	323
5.2.4.3.1	Réponses des apprenant·e·s quant aux apports du type B des tâches pédagogiques ..	323

5.2.4.3.2	Réponses des apprenant·e·s quant aux limites du type B des tâches pédagogiques.....	325
5.2.4.3.3	Résumé commenté : Correspondances avec les éléments préétablis et éléments propres à la perspective des apprenant·e·s, quant aux apports et limites avancés du type B	325
5.2.4.4	Apports et limites des tâches pédagogiques du type C dans la perspective des étudiant·e·s	327
5.2.4.4.1	Réponses des étudiant·e·s quant aux apports du type C des tâches pédagogiques	327
5.2.4.4.2	Réponses des étudiant·e·s quant aux limites du type C de tâches pédagogiques	329
5.2.4.4.3	Résumé commenté : Correspondances avec les éléments préétablis et éléments propres à la perspective des étudiant·e·s, quant aux apports et limites avancés du type C	330
5.2.5	Discussion et résultats relatifs à la sous-question 2 (QR2.2) : Facteurs de soutien à la compréhension identifiés par les apprenant·e·s	332
5.2.6	La perception du degré de difficulté des VEL et les facteurs ayant pu l'influencer	336
5.2.6.1	La variation de la difficulté perçue des VEL	336
5.2.6.1.1	Données retenues et méthodes d'analyse	337
5.2.6.1.2	Résultats et discussion relative à la variation de la difficulté perçue des VEL (QR 2.3.1).....	338
5.2.6.2	La perception de la difficulté des VEL selon le type d'activités ou tâches pédagogiques	339
5.2.6.2.1	Données retenues et méthodes d'analyse	339
5.2.6.2.2	La totalité des réponses retenues quant à la difficulté perçue des VEL selon le type de tâche ou d'activité pédagogique : Résultats des statistiques descriptives et première discussion.....	340
5.2.6.3	Comparaison des perceptions par paires de tâches et d'activités pédagogiques réalisées.....	343
5.2.6.3.1	Les valeurs attribuées à la difficulté des VEL (toutes VEL confondues) par paires de tâches pédagogiques réalisées : Résultats des statistiques descriptives.....	343
5.2.6.3.2	Les valeurs attribuées à la difficulté des VEL (toutes VEL confondues) par paires de tâches pédagogiques réalisées : Résultats des analyses statistiques	344
5.2.6.4	Discussion des résultats relatifs à la perception de la difficulté des VEL selon le type de tâche pédagogique (Q2.3.2.).....	345
5.2.6.5	La perception de la difficulté des VEL selon l'intérêt des apprenant·e·s pour la thématique et selon leurs connaissances antérieures	346
5.2.6.5.1	Données retenues et méthodes d'analyse	346
5.2.6.5.2	L'intérêt qu'attribuent les étudiant·e·s aux six VEL et les connaissances antérieures qu'ils-elles indiquent en avoir : résultats des statistiques descriptives (Q2.3.2.1., Q2.3.2.2.)	347
5.2.6.5.3	La perception de la difficulté des VEL en fonction de l'intérêt des étudiant·e·s pour la thématique et en fonction des connaissances qu'ils-elles en avaient : Résultats des analyses statistiques (Q2.3.2.1., Q2.3.2.2.)	348
5.2.6.6	Discussion des résultats relatifs à la perception de la difficulté des VEL selon l'intérêt des étudiant·e·s pour la thématique et selon leurs connaissances antérieures (Q2.3.2.1., Q2.3.2.2.).....	349
5.2.7	Résumé des résultats relatifs à la sous-question 3 (QR2.3) : Facteurs ayant pu influencer le degré de difficulté perçue des VEL	349

6 CONCLUSION	350
6.1 SYNTHÈSE.....	350
6.1.1 Réponse à la première question de recherche (QR1)	352
6.1.2 Éléments de réponse à la seconde question de recherche (QR2)	353
6.1.3 Réponses aux sous-questions de la seconde question de recherche	356
6.1.3.1 La sous-question 1 (QR2.1) – Aide perçue et adaptations éventuelles	357
6.1.3.2 La sous-question 2 (QR2.2) - Facteurs de soutien à la compréhension identifiés par les apprenant·e·s.....	357
6.1.3.3 La sous-question 3 (QR2.3) – Facteurs ayant pu influencer le degré de difficulté perçue des VEL	358
6.2 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	359
<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	362
<u>SITOGRAFIE ET CHAINES YOUTUBE</u>	393
<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	395
<u>LISTE DES FIGURES</u>	398
<u>LISTE DES ENCADRES</u>	398
<u>LISTE DES ANNEXES</u>	399
<u>SIGLES ET ABBREVIATIONS UTILISEES</u>	400
<u>TABLE DES MATIERES</u>	401

Tâches pédagogiques accompagnant des vidéos authentiques en ligne en enseignement hybride en allemand : apports, perceptions et influences sur les comportements des apprenant·e·s

Résumé

Le support vidéo sous sa forme numérique connaît un engouement croissant dans nos sociétés actuelles comme dans le monde de l'éducation. Des enseignements hybrides de type classe inversée se sont développés qui recourent généralement à ce type de vidéo.

Nous définissons la vidéo en ligne par ses trois faces que sont la technologie, le produit et l'objet de pratiques sociales. Cette thèse propose d'explorer les enjeux cruciaux liés au média vidéo en enseignement-apprentissage des langues dans un contexte institutionnel, enjeux qui sont liés aux concepts d'authenticité et de tâche.

En premier lieu, l'authenticité prend tout son sens en enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui si on la considère non plus comme exclusivement liée aux documents, mais également comme résultat d'un processus initié par les participant·e·s, comme caractéristique des interactions entre eux·elles et comme caractéristique des situations dans lesquelles se déroule l'apprentissage. Un modèle à trois degrés d'authenticité est alors proposé pour la vidéo en ligne. La tâche, quant à elle, constitue l'unité centrale de l'approche par les tâches qui elle-même s'inscrit dans l'approche actionnelle. L'approche par les tâches s'appuie sur une stratégie d'enseignement et de conception holistique. Alors que le document, dont la vidéo, se met au service de la tâche dans cette approche, le fait que celle-ci relève d'une stratégie d'enseignement et de conception holistique la rend théoriquement incompatible avec certaines vidéos éducatives en ligne – notamment avec des vidéos de transmission de connaissances explicites et qui se situent au degré zéro d'authenticité, selon le modèle proposé. C'est toutefois ce type de vidéo qui est largement utilisé en classe inversée en langues.

Se pose alors la question de la manière dont il est possible d'intégrer des vidéos authentiques, davantage compatibles avec la stratégie holistique, au sein de tâches. Pour cela nous considérons que les tâches pédagogiques ont un rôle central à jouer. La thèse explore alors les moyens à disposition des enseignant·e·s, au sein des tâches pédagogiques, pour soutenir l'accès des apprenant·e·s aux contenus de vidéos authentiques en ligne. Nous identifions dans la littérature en Didactique des Langues et des Cultures (DDLC) quatre moyens pour y parvenir.

Une étude empirique a été menée auprès de 30 étudiant·e·s apprenant·e·s d'allemand, en cours d'acquisition des compétences du niveau B1 (ou les ayant juste atteintes), inscrit·e·s dans l'enseignement supérieur dans le secteur des Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD) en France. Le protocole d'observation mis en place s'est déroulé en trois cycles alternant distanciel et présentiel : le visionnage de vidéos authentiques et la réalisation de trois types de tâches et activités pédagogiques en distanciel et la réalisation de tâches cibles en présentiel, au cours desquelles les contenus des vidéos en ligne devaient être mis à profit.

Trois types de tâches et activités pédagogiques sont intégrés dans le protocole : deux d'entre eux s'appuient sur des exemples répandus en classe inversée en langues, le troisième met en œuvre les quatre moyens issus de la littérature.

Dans nos analyses, la perception qu'ont les apprenant·e·s des apports et limites des tâches et activités pédagogiques est confrontée aux apports et limites potentiels préétablis par les didacticien·ne·s de langues. Nos résultats font apparaître une concordance partielle entre les apports potentiels préétablis dans une perspective didactique et de conception, et les déclarations des apprenant·e·s. Les recoupements avec les limites potentielles préétablies sont cependant mineurs. Les apprenant·e·s mettent en avant des apports et limites autres, révélateurs des spécificités de la perspective apprenante quant au soutien à la compréhension qu'apportent des tâches et activités pédagogiques lors du visionnage de vidéos authentiques en distanciel.

Pedagogical tasks accompanying authentic online videos in blended teaching in German: benefits, perceptions and influences on student behavior

Abstract

Digital video has become increasingly popular in today's society and in the world of education. Blended learning approaches such as the flipped classroom have been developed, which usually make use of this type of video.

We define online video by its three dimensions: technology, product and object of social practices. This thesis explores the crucial issues related to video media in language teaching and learning in an institutional context, issues that are linked to the concepts of authenticity and task.

First, authenticity takes on its full meaning in language teaching and learning today if it is no longer seen as exclusively linked to documents, but also as the result of a process initiated by the participants, as a characteristic of the interactions between them and as a characteristic of the situations in which learning takes place. A model based on three degrees of authenticity is then proposed for online video.

As for tasks, they are the central units of the task-based approach, which is in turn based on the action approach. The task-based approach relies on a holistic teaching and planning strategy. While documents, including video, are used to support tasks in the task-based approach, the fact that this approach is based on a holistic teaching and design strategy means that it is theoretically incompatible with certain online educational videos - in particular videos that transmit explicit knowledge and that are at the "zero" level of authenticity, according to the proposed model. Yet, videos of this kind are widely used in the flipped language classroom.

This raises the question of how authentic videos - more compatible with the holistic strategy - can be integrated into tasks. To achieve this, pedagogical tasks have a central role to play. The thesis then explores the means available to teachers, to support learners' access to authentic online video content within pedagogical tasks.

We have identified four means of achieving this in the literature on applied linguistics / language learning and teaching.

An empirical study was carried out on 30 students learning German who were in the process of acquiring B1 level skills (or had just acquired them) and who were enrolled in higher education in the Languages for Specialists in Other Disciplines (LANSOD) sector. The observation study protocol was based on three cycles. These entailed watching authentic videos, carrying out 3 types of pedagogical tasks and activities in the distance learning mode, and carrying out target tasks in the face-to-face mode which involved drawing on the content of the online videos.

Three types of pedagogical tasks and activities are used in the protocol: two of them are based on examples that are commonly found in the flipped language classroom, and the third one uses the four means found in the literature.

In our analyses, learners' perceptions of the benefits and limitations of pedagogical tasks and activities are compared with the potential benefits and limitations pre-established by language researchers.

Our results show partial congruence between the potential benefits pre-established from a didactic and pedagogical design perspective, and the learners' statements. However, the overlaps with the pre-established potential limitations are minimal. Learners put forward other benefits and limitations, revealing the specificities of the learner's perspective with regard to the support given to comprehension by pedagogical tasks and activities when viewing authentic videos in distance learning.