

La capsule vidéo « moyen de transfert » de la connaissance en FLE d'une situation A à Aⁿ⁺¹ situations: chausser de nouvelles lunettes sur le monde à l'ère du numérique

Ruxandra MANEA¹

Our work starts from questioning the effectiveness of individual viewing of a video capsule in French, with grammatical content, with a view to targeting the representations of learners related to the effective transfer of knowledge in virtual class, which, in turn, targets the role of the teacher. This work is therefore interested in the concept of learning transfer among 15-16 year-old learners in digital and distance working situations who do not have academic difficulties and who have an A2 level of knowledge of French in accordance with the CECRL, in heteroglot environment.

Keywords: video capsule, virtual classroom, contextualization, representation, source task, transfer of learning.

1. Introduction

La visée de ce travail est de participer au développement des compétences de transfert des connaissances en classe de FLE virtuelle, en contexte roumain bilingue francophone hétéroglotte. Il vise surtout à fournir aux enseignants des pistes concrètes leur permettant de prendre des décisions des plus judicieuses en ce qui concerne la démarche méthodologique à adopter dans leur enseignement numérique et à distance des contenus grammaticaux au travers de la capsule vidéo en français. En d'autres termes, il s'agit plus précisément de rendre compte et de discuter des enjeux méthodologiques qu'impliquent ces données. Les deux questions auxquelles nous tenterons de répondre au fil de ce travail pourraient être formulées comme suit: quel transfert des connaissances et quelles

¹ National High School "Dr. Ioan Meşotă", Braşov, ruxandra-magdalena.manea@mesota.ro

représentations de l'enseignant et de l'enseignement-apprentissage de la grammaire pendant la dispensation des cours des connaissances grammaticales au travers d'une capsule vidéo en français langue native en ligne?

Cet article se divise en quatre parties: (1) la synthèse du travail comprenant un ancrage disciplinaire, la question de recherche et les hypothèses qui en découlent, (2) le cadre méthodologique au sein duquel nous présenterons le choix du public et le choix des outils de l'enquête, (3) la constitution du corpus, (4) les résultats de l'enquête, et (5) la conclusion.

2. Exposé du travail

2.1. Synthèse du travail. Hypothèses de recherche

Ce travail s'inscrit dans le champ de la didactique des langues. Nous avons étudié l'évaluation comme facteur de motivation en contexte roumain bilingue francophone hétéroglotte et cette contribution se situe dans le prolongement de nos intérêts sur l'enseignement en ce contexte. La capsule vidéo en français utilisée en classe provient du site web YouTube.² Cette première exploration du site web nous a conduite à envisager par la suite une démarche comparative entre le discours de l'enseignante pendant la dispensation la classe virtuelle ayant pour objectif de transmettre le discours indirect et la concordance des temps à l'indicatif, et le visionnage d'une capsule vidéo en français, en ligne, auprès du même public sur le même sujet. Ce travail nous a conduite après à identifier un état de choses en ce qui concerne le transfert des connaissances en situation de classe virtuelle à distance. Nos premières lectures visant le transfert des connaissances en apprentissage et en situation d'acquisition nous ont confrontée d'une part à un certain nombre de travaux visant les théories de l'apprentissage et de l'acquisition, et du transfert des connaissances (Gaonac'h 1990; Tardif 1992; Tardiff et Meirieu 1996 ; Bastien, 1997 ; Marion et Houlfort 2015 ; Bigot 2015) ou, d'autre part, dans le champ de la capsule vidéo.

Dans les principaux champs disciplinaires que nous visons, il nous semble que la perspective adoptée dans ces recherches a contribué à l'émergence d'outils conceptuels et méthodologiques permettant d'approfondir la question du transfert des connaissances grammaticales dispensées au travers de la capsule vidéo et de donner à ce travail un regard autre que comparatif. C'est à l'issue de ce constat que nous avons réorienté notre travail en adoptant une approche plutôt descriptive.

² Ce choix se justifiait à l'époque par le fait que ce site web est celui qui est le plus consulté par les apprenants en situation d'acquisition dynamique non guidée, avec du déploiement numérique, dans des domaines qui ne relèvent pas du domaine scolaire.

Il nous semble nécessaire premièrement d'établir un état des questions du transfert des connaissances. Dans ce qui suit, nous présenterons premièrement une partie théorique, et puis la partie pratique.

Pour mieux éclaircir la notion de transfert, on doit penser le transfert en tant que processus cognitif à travers lequel une compétence acquise dans une situation spécifique est réutilisée pertinemment dans un autre contexte et par conséquent « l'étude du transfert est donc l'étude de la manière par laquelle une connaissance acquise dans une situation est appliquée (ou échoue à être appliquée) à une autre situation (Singley et Anderson 1989, 24) ». Ou Tardif (1999) donne cette définition du transfert: « [Il] fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (1998, 58).

Les « similitudes » (Tardif, 1999) ou les « similarités » (Frenay 2004) entre la tâche source et la tâche cible représentent le degré de ressemblance entre stimuli-réponses. S'inspirant de Tardif et Meirieu (1996), Presseau définit le transfert comme étant « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Presseau 2000, 517).

Ainsi, est-il nécessaire de faire une « recontextualisation » (Tardif 1999, 59) et non pas une suite d'exercices d'entraînement. Celle-ci se présente sous la forme d'une situation problème à résoudre et une qui comporte un réemploi des stratégies relatives à des connaissances particulières et compétences développées dans la tâche initiale. Ainsi, il s'avère très important de trouver et de définir précisément le cadre de la *recontextualisation* comme un élément tout à fait essentiel tout comme l'importance de l'organisation des connaissances précédentes des apprenants.

Somme toute, la subjectivité de l'apprenant peut construire ce cadre dans la perception de certaines similitudes entre la tâche source et la tâche cible (recontextualisée) d'où la réalisation ou la non-réalisation du transfert. Le transfert, loin de constituer un processus automatique, et malgré la difficulté d'être distingué des processus d'apprentissage de haut niveau, nécessite de la part de nos sujets un ensemble de stratégies qui doivent s'appuyer sur des environnements pédagogiques adéquats et par des pratiques d'enseignement et d'évaluation orientées vers le développement des compétences dans de nouveaux contextes, sans passer par une suite d'exercices ou d'activités. Il semble que les difficultés de transfert soient attribuables plutôt au blocage éprouvé par un apprenant lié au *contexte initial* dans lequel il a appris, contexte qui empreinte fortement la situation d'acquisition. Cela rend très importante l'étape de *décontextualisation*

(moment où un apprenant se rend compte ou pas de l'utilité de la connaissance dans d'autres situations ou contextes de sa vie quotidienne. On pourrait associer cette étape à l'étape intitulée *debriefing* des débats académiques). *La recontextualisation*, finalement, constitue en effet, l'étape de réemploi dans d'autres contextes, et c'est effectivement à ce niveau qu'il faudrait vérifier le transfert des apprentissages.

Pour ce qui est de notre travail, loin d'être un simple visionnage de la capsule vidéo à contenu grammatical, le visionnage est interactif et nous l'avons compris se développant sur deux plans qui rendent compte d'une conjonction entre la sémiotique, le social et le technique³:

(1) *le plan de la compréhension interactive – le téléspectateur d'un écran*, du point de vue cognitif, peut à la fois s'appuyer sur des données provenant du texte, donc des éléments de nature linguistique tels que le mot ou la phrase (modèle bas-haut), sur des images, des couleurs, des exemples qui mettent en relief les éléments ciblés qui sont offerts dans la capsule vidéo, des éléments paraverbaux du transmetteur (une voix de femme dans notre cas, etc.) et sur des données relevant de ses connaissances antérieures qu'il projette sur le matériel vidéo à travers un processus d'émissions et de vérifications d'hypothèses en vue de dégager le sens (modèle haut-bas). La conjugaison des deux modèles, bas-haut et haut-bas, communément appelée *modèle interactif*, est une pratique majoritairement recourue par les téléspectateurs en vue de la compréhension. La notion d'*interactivité* fait référence aux rapports « homme-machine » pour opérer une différence entre ce concept et celui d'*interaction* qui se rattache aux rapports entre individus, sans médiation des dispositifs numériques. Et c'est à ce niveau que nous situons notre travail d'observation, tel qu'il s'effectue au cours d'une situation de visionnage de capsule vidéo à contenu grammatical.

(2) *le plan de la compréhension interactive* - il est admis que l'acte de compréhension est une interaction entre lecteur, scripteur, texte et support (Giasson, 2000) qui se traduit par un certain mode d'agencement du texte et par la présence d'indices de différents ordres disséminés dans le champ textuel par le lecteur. L'interaction est donc ici à comprendre au sens de collaboration, de coopération, telle qu'elle a été développée par Giasson (2000).

Pour décrire et comprendre dans les grandes lignes (puisque ce n'est pas notre but) la perspective d'interactivité à laquelle nous faisons référence, nous sommes partie du concept d'*exposition discursive* tel qu'il est exposé par Develotte « *Nous appelons espace d'exposition discursive l'environnement d'énoncés auquel*

³ Voir aussi le terme de *médiologie* qui voudrait étudier les rapports d'interaction unissant les faits symboliques et un milieu matériel technique. Debray, R. (1991, 234).

sont exposés tels ou tels acteurs du système éducatif considéré. C'est en fonction de cet espace d'exposition que chaque agent du système éducatif configure à un moment donné ce que nous appelons son espace de production discursive, c'est-à-dire les discours qu'il peut tenir dans l'institution, en fonction de son espace d'exposition discursive » (Develotte 2006, 2, cité par M. Razanadrakoto 2014, 87), particulièrement parce que ce concept est revisité par Develotte en contexte d'enseignement-apprentissage en ligne visant donc des enseignants et des apprenants des campus numériques, ce qui est notre but.

Hypothèses: De ce point de vue, la question principale qui a orienté notre travail est: quelles représentations des apprentissages et quel transfert pendant la dispensation des connaissances grammaticales à travers une capsule vidéo en ligne? En réponse à cette question, nous proposons deux hypothèses articulant deux dimensions, l'une linguistique et l'autre didactique.

Hypothèse 1 – linguistique - les discours des apprenants en visionnement seraient des vecteurs pour des représentations sur la capsule vidéo à contenu grammatical en ligne en tant que produit reçu par un public de niveau A2 en L2, sur l'enseignant mais aussi sur son efficacité en transfert des connaissances.

Hypothèse 2 – didactique - la réception orale / la lecture dépendrait, entre autres, de l'agencement et des spécificités technodiscursives de la capsule vidéo dispensée en ligne en tant qu'espace d'exposition discursive, qui vont, éventuellement, engendrer de nouvelles pratiques d'enseignement de la grammaire en langue étrangère, L2.

3. Cadre méthodologique

3.1. Le public

Le public d'enquête est un public captif, constitué d'un groupe de treize apprenants de 15 à 16 ans d'une classe de vingt-huit apprenants, en situation de compréhension de l'oral et lecture d'un contenu grammatical en classe de FLE, L2. Ils sont tous issus des classes qui ont étudié le français deux heures par semaine, donc le français n'est par leur langue de scolarisation, et cela leur confère une certaine uniformité dans l'étude de la L2. La L1 de ces élèves est uniquement le roumain. Ils font partie d'une classe de 28 apprenants en profil bilingue francophone étudiant le français pendant cinq sessions par semaine dont la durée est de cinquante minutes par session. Le travail s'est déroulé pendant le second semestre avec des apprenants qui ont été toujours en situation d'enseignement-apprentissage en ligne, à part trois semaines au début de l'année scolaire lorsqu'ils ont fréquenté les cours en alternance avec l'autre groupe de la classe.

Nous nous sommes posée la question de la représentativité de ce public, et nous avons décidé de continuer l'enquête dans ces conditions en prenant en compte les facteurs expliquant le niveau initial de tous ces élèves arrivant dans cette classe bilingue francophone et la finalité et la durée des études: l'accès en cette classe bilingue francophone après passation d'une épreuve DELF A2 à l'Alliance française de Braşov ou après passation de l'épreuve d'admission en filière bilingue francophone organisée par l'Inspection Scolaire de Braşov à titre équivalent, ils ont les mêmes visées, l'obtention du même diplôme DELF B2 en terminale à profil SVT, et la même durée des études en Roumanie. D'autre part, regarder une capsule vidéo en langue étrangère n'est pas chose facile pour ce public. Nous faisons également l'affirmation peu hasardeuse que ces élèves ont besoin d'un type de soutien de compréhension vu le besoin d'un niveau supérieur de compréhension en L1 pour pouvoir transférer les connaissances en L2, sans prendre en compte les piètres apprenants en grammaire (Alderson et Urquhart 1984).

3.2. Les outils de recueil de données

Dans cette étape, nous décrivons l'exploitation des différents outils d'enquête sollicités pour le recueil des données sur lesquelles reposent notre analyse et les résultats qui en découleront. Nous partons de l'hypothèse que les représentations sur la capsule vidéo dispensée en ligne véhiculées par les élèves en classe bilingue francophone choisis comme public d'enquête pour ce travail, détermineraient en partie leurs pratiques de lecture de ladite capsule.

Cela implique de voir s'il y a des convergences entre les discours des élèves et la pratique effective de classe. Ce qui implique de prendre en compte, à côté des discours des lecteurs, les procédés ou les modalités de compréhension observables et mises en œuvre au cours d'une situation du visionnage d'une capsule vidéo sélectionnée par l'enseignante. À cette fin, nous avons retenu l'entretien et la capture d'écran comme principaux outils pour la collecte d'informations tout comme les questionnaires en ligne offerts par le logiciel *Google Form*.

3.3. La phase exploratoire

D'abord, nous avons observé des difficultés du côté de l'enseignant et des apprenants à établir une connexion de façon à ce que les deux acteurs présents en classe virtuelle soient *sur la même page* lors des sessions d'enseignement de la grammaire. Les difficultés constatées en classe virtuelle ont visé principalement la capacité des apprenants de faire attention pendant les explications de l'enseignant tout au long de l'exposé et l'impossibilité de l'enseignant d'utiliser des méthodes

qui puissent *aller au delà de l'écran* pour maintenir ses apprenants concentrés, même en utilisant la méthodologie communicationnelle prônée par le CECRL. De plus, les explications de l'enseignante étaient trop longues par rapport à la durée de la session virtuelle diminuée de dix minutes chacune en raison de la crise sanitaire et de la prolongation du programme devant l'écran de l'ordinateur des apprenants.

Ensuite, le point de départ de notre travail est l'observation empirique et l'idée que les apprenants sont très habitués à regarder des vidéos sur YouTube tout le temps, et que cela pourrait les rendre plus réceptifs à la transmission des connaissances en effaçant le rôle actif de l'enseignant.

Par conséquent, nous sommes parties de l'idée de comparer deux groupes du même type de public décrit ci-dessus, l'un où la distribution du contenu est assurée par l'enseignant avec un autre groupe où cela est assurée par une capsule vidéo, l'enseignante en connexion avec ses élèves pour assurer le guidage, si nécessaire. Cette comparaison a connu rapidement ses limites en raison principalement de la structure de l'année scolaire changée plusieurs fois, ce qui menaçait la bonne fin de ce travail entrepris, et donc la disponibilité des apprenants, puis du programme scolaire qui aurait dû être ajusté de manière répétitive et impromptue. C'est ainsi que nous avons recentré notre travail sur un seul groupe d'apprenants sans entraver leur parcours ni le nôtre sur les représentations sur le transfert des apprentissages, sur le rôle négligeable de l'enseignant et sur l'efficacité de cette méthode d'enseignement-apprentissage vu l'espace d'exposition discursive.

3.4. Le questionnaire - méthode d'entretien scientifique

Vu notre objectif de prendre connaissance des représentations des apprenants sur l'utilisation de la capsule vidéo en classe virtuelle, nous avons choisi cette méthode parce que l'entretien est une méthode scientifique qui permet de recueillir des énoncés subjectifs des locuteurs sur des faits et des croyances d'autrui. Le questionnaire-entretien représente donc un moyen d'accès à ces représentations des apprenants en permettant *l'observation participante* de l'enseignante, le commentaire, l'adhésion, l'exemple, la citation, etc. En plus, le lieu de rencontre nous a permis un cadre de rencontre virtuelle en accord avec notre démarche, ce qui est un atout pour notre travail, car les apprenants ne sont pas bouleversés par une alternance de travail présentiel / distance.

Le guide d'entretien que nous avons élaboré vise les discours des apprenants lors du visionnage, leurs habitudes de visionner, les modalités de résoudre des

difficultés lors du visionnage, l'efficacité de cette organisation de la classe de grammaire, la prise de notes pendant le visionnage, le niveau d'effort déposé lors du visionnage, les connaissances sur le discours rapporté acquises après avoir visionné la capsule vidéo en français langue maternelle.

Deux entretiens-questionnaires ont été livrés aux apprenants dont la durée moyenne de chacun est estimée à une demi-heure, en raison des contraintes temporelles portant sur le programme quotidien très chargé des apprenants.

4. Constitution du corpus

Dans notre vision, une « capsule vidéo » est une séquence vidéo brève, d'une durée de 1 à 5 minutes en général, mais cela peut durer plus. Pour être efficace, une capsule doit être scénarisée, organisée. Le mot « Capsule » désigne une « production écrite, orale ou audiovisuelle qui traite, de manière condensée, d'un sujet ou d'un thème donné. »⁴ Une capsule vidéo est jugée comme un incontournable aujourd'hui avec le développement du *numérique* dans l'éducation grâce à son aspect ludique, accrochant, et agréable, facile à utiliser et très à la portée de la main des enseignants.

4.1. Les limites de l'approche

4.1.1. Une approche longitudinale

Une limite de notre travail vise l'approche longitudinale qui engendre des comportements originaux difficilement classifiables. En outre, en classe virtuelle, nous ne possédons pas des informations visant le niveau d'engagement des parents dans l'étude scolaire, ou les attitudes des apprenants face à l'école à l'ère du numérique ou leurs aspirations scolaires. Pour ce qui est de la motivation du transfert indispensable pour que les apprenants mobilisent les capacités cognitives et affectives convenables ou bien, l'autorégulation des méthodes qui engage une évaluation constante par les élèves de l'efficacité des stratégies cognitives utilisées en lien avec les divers processus de transfert, nous ne pouvons pas fournir des indices fiables.

⁴ *Qu'est-ce qu'une capsule vidéo ?*, <https://atelier-canope-19.canoprof.fr>.

4.1.2 . *L'accessibilité du public à la démarche*

Comme nous l'avons évoqué auparavant, nous avons fait le choix de mener notre enquête auprès des apprenants issus des cours ayant le français comme L2 et inscrits depuis un semestre en L1, profil bilingue francophone. Le nombre d'informateurs semble réduit, même s'ils sont des apprenants captifs. Une limite de notre travail fait référence donc aux situations qui peuvent paraître moins ressemblantes à nos apprenants par rapport aux situations présentées, à cause de l'incompréhension de notre démarche. Par contre, nous sommes assez confiants d'avoir pu éliminer un des défis, celui de la subjectivité de l'apprenant conformément auquel l'apprenant peut comprendre très différemment la tâche cible, et donc il se peut qu'il ne puisse pas repérer le stimulus objectif, car les consignes ont été expliquées en classe virtuelle par l'enseignante et en plus, un lien avec les connaissances antérieures a été établi en amont.

4.1.3 . *Les conditions techniques*

Une des limites de notre approche réside dans l'organisation du recueil des données. Pour ce qui tient de l'organisation du visionnement, lors de la distribution de la capsule vidéo avec des sous-titres, les apprenants ont été tous organisés *chacun chez soi*, avec connexion directe Internet avec leur enseignante sur *Google Meet*. La capsule vidéo leur a été transmise sur la plateforme *GWorkspace* utilisée pendant l'enseignement-apprentissage au long de l'année scolaire. Une fiche de travail individuel conçue par l'enseignante leur a été transmise en même temps à l'aide du logiciel *Google Docs*. Des informations visant le but de cette étude et le déroulement de la session leur ont été transmises comme la langue de la prise de notes, la durée de la capsule vidéo, la possibilité de regarder la capsule autant de fois qu'ils le veulent, l'orthographe qui ne sera pas pénalisé, le manque de temps imparti. En même temps, on leur a demandé de la sincérité totale lors du remplissage des deux questionnaires visant les aider à la compréhension et au rôle de l'enseignant durant ce type de processus d'enseignement-apprentissage. En outre, nous n'avons pas connaissance de la qualité de la connexion de chaque apprenant, tout comme de la capacité de chaque apprenant de manipuler les dispositifs nécessaires pour avoir accès aux documents. Les connexions se sont établies, comme nous l'avons déjà évoqué, dans des lieux privés, chaque apprenant disposant de connexion Internet propre sans aucun rapport avec la connexion Internet de l'institution scolaire. Or, cela aurait pu présenter des dysfonctionnalités lors du déroulement, ce qui aurait pu nous fournir des informations sur les

échanges qui ont eu lieu au cours du visionnage en situation visant les interventions des apprenants sur l'espace d'exposition discursive.

Description du déroulement: Exposition à la situation

*Acquisition*⁵ – les apprenants ont été exposés à des situations de communication en mode lecture où la problématique des discours direct et indirect a été présente⁶.

Apprentissage – (1) réviser les temps verbaux-formation et les valeurs; (2) visionner individuellement la capsule vidéo distribuée par l'enseignante le jour même du déroulement de la recherche. La capsule vidéo prévoit des situations guidées de discours rapporté au présent et au passé de l'indicatif, où les règles sont exposées et exemplifiées par une locutrice native, et qui font revisiter les mêmes situations rencontrées dans le texte *Patience!...*; (3) remplir la fiche apprenant sans l'aide de l'enseignante; (4) remplir le *Questionnaire 1*; (5) discours de l'enseignante visant le but de l'étude et le rappel des connaissances antérieures (se rappeler le contenu de la capsule vidéo, les transformations du discours rapporté au passé); (6) remplir le *Questionnaire 2*.

4.2. Le corpus de réponses au questionnaire

Dans cette partie, nous présenterons et commenterons quelques éléments de notre corpus médié par la technologie et très fragile (un effet sur les réponses des apprenants peut se constater quand-même) de notre point de vue, ainsi que les méthodes d'analyse adoptées pour le corpus.

4.2.1. Le corpus d'entretien-questionnaire

Le corpus d'entretien-questionnaire est composé de la transcription de deux entretiens-questionnaires que nous avons distribués à nos apprenants, et des réponses à ces questionnaires, de la fiche de l'apprenant complétée en ligne par chaque apprenant lors du visionnement de la capsule. Le premier questionnaire est intitulé *Capsule vidéo*, et le second est intitulé *Transfert après visionnage de la capsule vidéo - Le discours rapporté*. L'enseignante a tenu un journal de bord pour planifier le travail. Le premier questionnaire a été rempli après avoir regardé la capsule, et le second, après une semaine, en classe virtuelle, sans regarder encore une fois la même capsule.

⁵ La différence entre acquisition et apprentissage est opérée par Krashen.

⁶ Lecture du texte *Patience!...*, Belleville 2, Gallier, T., Grand-Clément, O., Livre de l'élève, Edition CLE International, 2004.

Traces des discours:

RA: *Je peux retourner et revoir [la capsule] ce que je n'ai pas compris; et je peux apprendre dans mon propre rythme, je peux visionner encore une fois quand j'ai besoin d'éclaircissements, et ça me semble plus efficace.*

TO⁷: *Je pense que c'est efficace car cela m'aide à améliorer mes connaissances de français tout comme mes connaissances de grammaire.*

SS: *Puisque nous travaillons dans notre propre rythme et le prof est là pour nous aider à tout moment.*

5. Les résultats de l'enquête

La lecture de ces entretiens-questionnaires nous a permis par exemple de relever des pistes d'analyse relatives à/aux :

- **Représentations:**

- Sur la manière dont les apprenants-lecteurs se représentent l'efficacité de la capsule vidéo à contenu grammatical retrouvée sur YouTube et distribuée par l'enseignante en classe virtuelle, et qui vient remplacer le discours de l'enseignante sur des questions de grammaire. Ainsi, dans le premier questionnaire, pour tous les treize apprenants, l'efficacité de l'utilisation de la capsule vidéo se montre assez élevée, 4 ou 5 points sur une échelle Likert de 1 à 5. Ainsi, six apprenants sur douze⁸ (50%) ont mentionné le gain en ce qui concerne les connaissances dispensées ainsi et la langue améliorée, 25% ont mentionné le gain en ce qui concerne le travail en rythme propre, 16,6% ont mentionné la nécessité de l'aide du professeur, 0,8% ont avoué avoir attiré l'attention de l'élève, et 0,8% la mémorisation. Par ailleurs, cela est *le statu quo* dans le second questionnaire. Tous les treize apprenants ont indiqué les valeurs 4 et 5 sur l'échelle Likert pour indiquer l'efficacité de la capsule vidéo en classe virtuelle. Dans le second questionnaire la situation a changé de peu. Le rythme propre de travail et la possibilité de revoir plusieurs fois la capsule vidéo, sans pression, a gagné des adeptes. Ainsi, huit apprenants sur treize (61,53%) ont indiqué l'utilité de la capsule vidéo.

- Toutefois, des réponses qui montrent l'inefficacité de l'emploi de la capsule vidéo dans ce contexte existent. Ainsi, pour neuf apprenants sur treize, des difficultés ont été signalées comme par exemple la difficulté de comprendre seul la grammaire en contexte - quatre apprenants (30,76%); le manque de communication pendant la classe - un apprenant (7,69%); une capsule vidéo désorganisée - un apprenant (7,69%); la trop grande vitesse d'expression de la

⁷ On observe le problème d'identification de la grammaire comme partie intégrante d'une langue.

⁸ Une réponse ne peut être encadrée car cette réponse vise une autre question du questionnaire.

locutrice - un apprenant (7,69%); trop de temps assis nécessaire pour travailler - deux apprenants (15,38%).

○ Représentations sur *le rôle de l'enseignant*: Dans le premier questionnaire seulement 15% des apprenants ont mentionné le besoin de bénéficier de l'aide de la part de l'enseignant lors de l'apprentissage par l'intermédiaire de la capsule vidéo. La majorité, en revanche, déclare que cette approche, où le rôle du professeur est très effacé, apportait des bénéfices pour ce qui tient notamment d'un rythme propre de travail et de la possibilité de regarder plusieurs fois la capsule. Dans le second questionnaire, le rôle de l'enseignante est en statu quo, le même pourcentage de 15,38% vient soutenir un appui en classe de la part d'un professeur.

SMS: *Il est bon d'apprendre de cette manière car nous travaillons par nous-mêmes mais en même temps nous avons un professeur à notre disposition qui peut éclaircir nos doutes. (Nous avons travaillé comme suit: 1. J'ai regardé la vidéo 2. J'ai pris des notes 3. J'ai répondu aux questions).*

FP: *Cette activité est beaucoup plus bénéfique lorsqu'elle est réalisée de cette manière. Tout d'abord, le visionnage asynchrone d'un clip vidéo, avec sous-titres et prononciation claire, assure une meilleure compréhension du sujet présenté. Par exemple, j'ai mieux compris l'accord des temps dans un discours indirect grâce aux exemples donnés dans la vidéo. Ils m'ont surtout aidé pour les transformations du futur proche et du futur simple, que je ne maîtrisais pas, ainsi que pour la transformation du présent à l'imparfait. Dans le même ordre d'idées, ce type d'activité a l'avantage de nous permettre de structurer nos propres idées à partir de la vidéo, nous pouvons les écrire nous-mêmes, de manière colorée, l'organisation nous appartient, nous pouvons donc apprendre plus facilement. Par exemple, cela m'aide à souligner les mots qui font la transition du discours indirect au discours direct, les verbes, les expressions ressortent beaucoup mieux lorsque je les écris, que si j'avais vu la vidéo sans avoir pris aucune note. J'aime donc ces activités de grammaire, je les trouve très efficaces et j'espère que nous en aurons d'autres. Bien qu'il soit un peu plus difficile de s'asseoir devant l'ordinateur, d'écouter et d'écrire pendant environ une heure, je pense que cela en vaut la peine et que nous retenons beaucoup de choses.*

CSP: *À mon avis, ce genre d'activité et ce quiz nous aident à mieux fixer les informations décrites dans la vidéo. Cela nous donne la possibilité de chercher et de mieux comprendre les notions. De plus, le fait d'avoir observé la leçon par nous-mêmes, sans explications supplémentaires, développe notre capacité à mieux travailler par nous-mêmes et nous aide à être plus confiants.⁹*

⁹ Traduit avec www.DeepL.com/Translator (version gratuite), consulté le 15 juin 2021.

- **Transfert des connaissances – la décontextualisation.**

○ Sur l'échelle Likert mesurant l'intensité, les options forcées des informateurs sont allées vers un degré important de réemploi des contenus présentés au travers de la capsule vidéo. Ainsi, dans le premier questionnaire au plus élevé degré d'intensité, cinq apprenants, c'est-à-dire 38,46% ont indiqué la valeur 5, puis 53,84% , c'est-à-dire 7 apprenants ont indiqué la valeur 4, et un apprenant se situe à 3 points sur cette échelle, c'est-à-dire 7,69%.

○ Dans le second questionnaire, par contre, la situation change par rapport au transfert des connaissances. Quatre questions variées, deux items de type QCM, un item de type d'association, et un item de type transformation ont été conçus pour mesurer le transfert des connaissances en recontextualisant l'apprentissage afin d'assurer une signifiante pour l'apprenant, mais **sans médiateur** (*le rôle de l'enseignante en classe*). Comme nous l'avons déjà évoqué, aucune révision n'a été réalisée en classe par l'enseignante avant de distribuer le questionnaire. Les deux premières questions de type objectif ont offert des réponses qui ne nous offrent pas la possibilité de voir clair.

➤ À la première question treize apprenants sur treize ont donné une réponse incorrecte, comme dans la Figure 1.



🗣️ La phrase suivante est au discours direct. On vous propose sa transformation au style indirect (discours rapporté). Choisissez la variante correcte! Phrase: David dit : „Le groupe de touristes aimera toujours notre belle ville. ”

13 responses

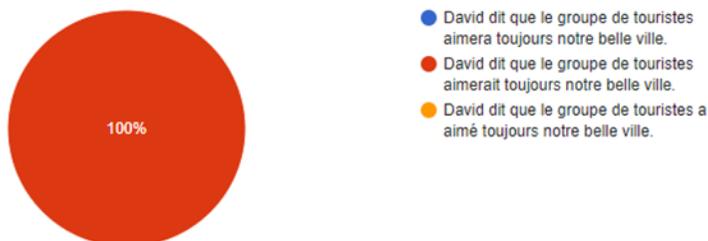


Figure 1. Distribution des réponses à la première question

➤ À la deuxième question, douze apprenants sur treize, c'est-à-dire 92,30 % ont correctement répondu, comme dans la Figure 2.

🌈🌈🌈 La phrase suivante est au discours direct. On vous propose sa transformation au style indirect (discours rapporté). Choisissez la variante correcte! Phrase: „Mes amis disent : „Nous ne savions pas de ton arrivée! ”
13 responses

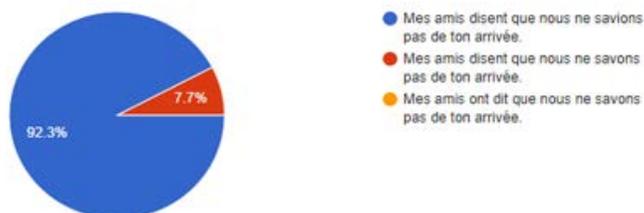


Figure 2. Distribution des réponses à la deuxième question

➤ À la troisième question les réponses sont en plus grande proportion erronées. Ainsi, onze apprenants sur treize ont donné une seule réponse correcte, ce qui signifie un pourcentage de 84,61. Et deux apprenants ont donné deux réponses correctes, ce qui équivaut à 15,39%, comme dans la Figure 3.



Figure 3. Distribution des réponses à la troisième question

➤ À la quatrième question, les pourcentages montent. Les transformations ont été repérées par plusieurs apprenants. Ainsi, huit apprenants sur treize, ce qui signifie 61%, ont correctement identifié les transformations de contenu nécessaires à trois des cinq questions, pour indiquer des réponses correctes en proportions différentes telles 46% ou 38 % aux deux autres questions décontextualisées, comme dans la Figure 4 :



Figure 4. Distribution des réponses à la quatrième question

• **Améliorations. Les améliorations proposées par les apprenants visent :**

- Aide de l'enseignant: quatre apprenants proposent encore l'aide du professeur en tant que tel pour expliquer les données, ce qui donne 30,76% ;
- Débit du locuteur sur la capsule vidéo: un apprenant indique un trop grand débit verbal de la locutrice ce qui empêche la compréhension et indique 7,69% ;
- Eliminer la limite de temps impartie à la résolution de la tâche en asynchrone: deux apprenants ont y fait référence, ce qui signifie 15,38% ;
- Sans remarques, les apprenants n'ont rien à rajouter: quatre apprenants, ce qui donne 30,76% ;

• **Les plus utiles aspects** de la leçon organisée de cette manière: la capsule vidéo a été désignée l'élément le plus utile suivi par les exemples et les exercices, puis le classique tableau de la concordance des temps vient en troisième position et un seul apprenant a considéré utile la révision en ligne réalisée sur <https://quizizz.com/> avec des quiz visant la manière traditionnelle d'enseignement règle de conjugaison plus les terminaisons spécifiques plus exercices interactifs. Dans ce qui suit nous présentons les choix des apprenants. Ainsi :

- La capsule vidéo: plébiscitée par huit apprenants ce qui donne 61,53% ;
- Les exemples offerts et les exercices: choisis par deux apprenants, ce qui donne 15,38% ;
- Le tableau de la concordance: choisi par un apprenant, ce qui donne 7,69% ;
- La révision: désignée par un apprenant, ce qui situe cela à 7,69%.

- **Niveau de l'effort** déposé par les apprenants dans la compréhension de la capsule vidéo. Les apprenants ont considéré assez difficile ce type de travail. Ainsi, par exemple dix apprenants sur treize, ce qui signifie 76,92 % ont déposé un effort important en cochant les cases indiquent des valeurs de 4 ou 5 sur l'échelle Likert dans le premier questionnaire. Les autres trois apprenants ont indiqué des valeurs inférieures, telles 3, 2, ou 1 sur cette même échelle.

- La nécessité de **faire appel à des ressources complémentaires** bénéfiques à la compréhension de la capsule vidéo, soit la présence d'un *espace d'exposition discursive*.

- Ainsi, les apprenants ont indiqué qu'ils avaient fait appel *partiellement* à des ressources complémentaires ou qu'ils avaient demandé des éclaircissements, tels un autre professeur de FLE (nous pensons que cette réponse vient renforcer notre idée d'incompréhension de la donne) ou un collègue. Pour exemplifier, 46,15% des apprenants ont répondu qu'ils n'avaient pas eu besoin de faire appel à d'autres ressources pour comprendre la capsule vidéo distribuée. Nous n'avons pas connaissance de « la polyfocalisation chez nos apprenants qui regardent de multiples fenêtres d'interaction sur l'écran en même temps qu'ils parlent avec des gens dans leur milieu immédiat» (Develotte 2012, 513) tout comme nous n'avons pas la certitude de l'existence ou de l'inexistence d'une communication via des dispositifs synchrones et asynchrones utilisés en parallèle, le multi-fenêtrage à l'écran.

- Également, un seul apprenant a indiqué la désorganisation de la capsule vidéo comme caractéristique technodiscursive entravant l'accès au sens.

- **Sujet** de la capsule 100% des apprenants ont compris le contenu: un accord entre les temps verbaux de deux phrases, et 23,07% ont ajouté des informations visant la transformation des adverbes de temps, si présents.

6. Conclusion

Les corpus que nous avons obtenu est foisonnant, et il est hors de notre but de l'analyser en entier.

Sur le plan des représentations des apprenants du FLE, en L2, en visionnement en ligne sur l'efficacité de la capsule vidéo à contenu grammatical en tant que moyen d'enseignement-apprentissage, les discours des apprenants fournissent des indices favorables. Les discours favorables des apprenants seraient des vecteurs pour des représentations sur rôle de l'enseignant dans la classe virtuelle. Selon nous, à la lecture des discours, l'enseignant garde un *rôle de médiateur* entre *le support* choisi à être regardé et sa classe, et un second *rôle de guide*, d'appui qui ne lui est pas nouvellement assigné qui favoriserait le travail en

autonomie, offrirait la possibilité d'avoir un rythme propre de travail sans la pression d'un temps imparti et assurera le feedback.

Sur le plan du transfert des connaissances, le problème reste épineux vu l'impossibilité de contrôler le multi-fenêtrage et la polyfocalisation chez l'apprenant, ce qui, de notre point de vue, représente un problème majeur de l'évaluation en système en ligne qui est plutôt moins organisée, moins valide, moins fiable. Les apprenants font preuve d'un système approximatif de compréhension, d'une compétence transitoire de rapporter des discours. Cela signifie une structuration progressive des connaissances, car instables, variables, perméables, complexes chez le même apprenant. Mais c'est rassurant d'être sur la bonne voie. Pour ce qui est de nouvelles manières d'engendrer le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, nous proposons la prise en compte de l'efficacité de la méthode plutôt que les représentations des apprenants devant la liberté de travailler si besoin est.

Sur le plan didactique, les réponses des apprenants ne nous ont pas fourni des éléments pour tirer une conclusion sur *l'espace d'exposition discursive*. Un apprenant sur tous a déclaré avoir mis les sous-titres en roumain langue maternelle lors du visionnage. Toutefois, l'appel aux collègues et à d'autres professeurs de FLE rend compte, de notre point de vue, du besoin d'explications des apprenants face à une capsule vidéo en français langue maternelle.

Sur ce plan empirique, vu le public auquel nous nous sommes adressés, un nombre restreint de transferts a été effectué sans soutien de l'enseignant. Ce travail ouvre sur l'importance des interventions de l'enseignant pour décontextualiser et recontextualiser les connaissances pour former des compétences chez l'apprenant. Il serait important de mettre le procès d'enseignement en branle à partir des situations expliquées en contexte pour pouvoir proposer aux apprenants des activités efficaces en lien avec leur vie quotidienne qui fassent sens.

Bibliographie

- Alderson, J. Charles et Adam H. Urquhar. 1984. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.
- Bigot, Violaine. *Cours 2, Master 1 – Théories de l'acquisition des langues*, Partie 2. Paris: Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Brouillette, Nancy et Annie Presseau. 2004. « Expérimentation en contexte scolaire d'un modèle axé sur le transfert des apprentissages ». En *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*, ed. par Annie Presseau et Marianne Frenay, 161-214. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Debray, Régis. 1994. *Manifestes médiologiques*. Paris: Gallimard.
- Develotte, Christine. 2006. « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. CLE International / Français dans le monde, Juillet 88- 100.
- Develotte, Christine. 2012, « L'analyse des corpus multimodaux en ligne: état des lieux et perspectives ». *3^{ème} Congrès Mondial de Linguistique*, 509-525. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/2012010021>
- Frenay, Marianne. 2004. « Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances » En *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*, ed. par A. Presseau et M. Frenay, 7-48. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bracke, Danièle. 1998. « Vers un modèle théorique du transfert: les contraintes à respecter. » *Revue des sciences de l'éducation XXIV (2)* : 235-266.
- Giasson, Jocelyne. 2000. *La compréhension en lecture*, Québec: Gaëtan Morrin.
- Meirieu, Phillipe. 1996. *Le transfert des connaissances: éléments pour un travail en formation*. <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>
- Pire, François. 1994. *Questions de psychologie*. Bruxelles: De Boek Université.
- Presseau, Annie. 2000. « Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques » *Revue des sciences de l'éducation 26(3)*, 515–544. <https://doi.org/10.7202/000289ar>
- Presseau, Annie. 2004. « Quelles interventions pédagogiques qui tirent profit des interactions sociales doit-on poser pour favoriser le transfert des compétences ? » En *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*, ed. par Annie Presseau et Marianne Frenay, 133-160. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Razanadrakoto, Meva. 2014. « Captures dynamiques d'écran et entretiens pour l'étude des lectures de la presse en ligne par des étudiants allophones. » *Cahiers internationaux de sociolinguistique 6*: 85-101.
- Singley, Marc et John Anderson. 1989. *The Transfer Of Cognitive Skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tardif, Jacques et Phillipe Meirieu. 1996. « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. » *Vie pédagogique 98*: 4-7.
- Tardif, Jaques. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Editions Logiques. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2021-v27-n2-rse847/009941ar/>.