Apport de la tâche dans un dispositif d'apprentissage de l'oral en FLE
Une étude de cas en Corée du Sud

Hee-Kyung Kim
Université nationale de Kyungpook

Résumé : Les apprenants coréens de FLE n'ont pas assez d'occasions à pratiquer le français à l'oral en cours tout comme en dehors de la salle de cours. Afin de leur permettre de pouvoir travailler l'oral à leur guise nous avons conçu une méthode d'apprentissage basée sur l'approche par tâches ayant recours à un outil mobile « téléphonie mobile ». Il s'agit d'étudier son apport à la production orale chez les apprenants coréens de FLE. Nos résultats montrent que les tâches proposées ont amené les apprenants à être encouragés pleinement à parler et que leur prise de parole a été réalisée avec diverses stratégies d'apprentissage. Enfin, la façon de réaliser une tâche en mode asynchrone a été un atout pour favoriser l'apprentissage de l'oral.

Mots-clés : production orale ; stratégies d'apprentissage ; tâche, mobilité ; attitude d'apprentissage ; apprentissage non-formel ; asynchronie

1 Introduction

Les apprenants coréens de FLE sont confrontés à un manque de pratique orale en dehors du cours de langue, s'ils ne voyagent pas en France ou s'ils ne côtoient pas de Français dans la vie quotidienne. En outre, pour des raisons culturelles, ils sont peu participatifs, plutôt timides et facilement gênés lors de leur production orale (Lee-Le Neindre, 2002 ; Park, 2002). Selon nos propres expériences, nous constatons que le cours traditionnel de langue n'offre ni suffisamment de temps pour s'entraîner à l'oral ni de situations de communication authentiques, car les moyens pédagogiques utilisés se limitent généralement à des manuels. Pour ces raisons, il nous semble nécessaire de placer les apprenants coréens de FLE dans un environnement pédagogique différent.

Selon Basque et Doré (1998), l'environnement d'apprentissage est « un lieu qui abrite un système [1] avec ses sous-systèmes [2], ce lieu pouvant être réel ou virtuel ». Ces auteurs soulignent que ce lieu doit contenir des outils et des conditions adéquats pour mener les individus à interagir dans un but commun. En nous référant à cette définition, nous présentons un dispositif mobile visant à favoriser la production orale des apprenants coréens de FLE dans une situation donnée. Ce dispositif s'appuie sur l'hypothèse que la situation d'apprentissage en salle de classe (manque de temps, pression sociale) ne mette pas les apprenants à l'aise pour s'exprimer librement. Ainsi, le fait de sortir les apprenants de la salle de classe tout en les encadrant à travers un tutorat personnalisé pourrait leur permettre de mener à bien leur apprentissage. Le principe de notre dispositif mobile est le suivant : un certain nombre de tâches conduisent les apprenants à réaliser un enregistrement vidéo par téléphone portable n'importe où et n'importe quand. Cet enregistrement est ensuite transféré au site *Cyworld* (réseau social coréen en ligne) depuis le téléphone portable. Puis, l'enseignant-tuteur commente les productions des apprenants à l'écrit sur ce site Internet. Comme le tout est visible par tous les apprenants, ceux-ci peuvent également faire des commentaires à l'oral (par enregistrement vidéo) ou à l'écrit. En utilisant notre dispositif, les apprenants coréens de FLE seront ainsi placés dans un nouvel environnement d'apprentissage.

Le présent article s'intéresse au rôle de la tâche dans le cadre de notre dispositif. Comme la tâche est centrée sur l'activité langagière de l'apprenant (*cf.* infra 2.1.), nous nous interrogeons sur son apport à la production orale des apprenants coréens. Les questions que nous nous posons sont ainsi les suivantes :

- Quelles tâches incitent les apprenants à prendre la parole ?
- Comment les apprenants s'y prennent-ils pour réaliser la tâche dans une situation donnée ?

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous présenterons d'abord les éléments théoriques auxquels nous nous référons. Ensuite, nous exposerons les données recueillies et la méthodologie pour nos analyses. A partir des résultats d'analyse, nous soulignerons enfin les enjeux et les intérêts que l'utilisation des tâches dans un environnement d'apprentissage mobile peut avoir en didactique de l'oral.

2 Cadre théorique

2.1 Approche centrée sur la tâche

Afin de familiariser les apprenants avec la façon dont une langue est utilisée dans une situation réelle, les didacticiens s'appuient depuis les années quatre-vingt sur l'approche par tâches. Nunan (1989, p. 10) définit la tâche comme une « unité de travail en classe impliquant les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction de la langue cible ». Selon Ellis (2003), il est souhaitable que la tâche présente une authenticité situationnelle et/ou interactionnelle. Comme ces auteurs se réfèrent à la situation d'apprentissage dans une salle de classe, nous

1. Dans leur article, le système est composé de l'enseignant et des apprenants dans une classe.
2. Selon ces mêmes auteurs, les sous-systèmes se réfèrent aux individus dont les actions sont orientées vers le développement de nouvelles connaissances.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

nous demandons s'il est possible d'intégrer l'approche par tâches dans un dispositif mobile (*cf.* supra) visant l'apprentissage non-formel. En effet, dans le cadre de notre dispositif, les apprenants sont amenés à travailler en dehors de la salle de classe pour réaliser des productions orales qu'ils échangent avec un interlocuteur natif de manière asynchrone à travers Internet. Ceci demande donc une assez grande autonomie même si le tutorat en ligne accompagne les apprenants distants. La tâche nous semble donc être un instrument idéal pour encadrer cet apprentissage non-formel.

En ce qui concerne les tâches que nous avons conçues, nous nous référons à Ellis (*ibid.*) qui préconise l'utilisation pragmatique de la langue et l'intégration d'une sorte d'écart (*« gap »* en anglais) comme l' *« information gap »* et l' *« opinion gap »*, afin d'inciter les apprenants à utiliser une langue pour le combler. Ainsi, nous avons recours à ce concept dans le but de susciter l'interaction avec un interlocuteur natif distant. Par ailleurs, comme nos tâches sont réalisées dans un cadre d'apprentissage non-formel, il nous semble nécessaire de permettre aux apprenants d'apprendre en fonction de leur disponibilité. Pour cette raison, nous nous appuyons sur l'apprentissage mobile (*« mobile learning »* en anglais) défini par Kukulska-Hulme et Shield (2008). Il s'agit d'un « apprentissage par l'intermédiaire d'un appareil tenant dans la main (*handheld device*), potentiellement disponible n'importe quand et n'importe où et pouvant être formel, [non-formel] ou informel » (Kulkulska-Hulme et Shield, *ibid.*, cité par Kim et Mangenot, 2009, p. 1). Cet apprentissage place les apprenants dans un environnement virtuel combinant l'utilisation d'un outil mobile (téléphone portable) avec le partage des productions orales en ligne. A cet égard, Traxler (2009) souligne le rôle des outils mobiles qui contribueraient à constituer un nouvel espace virtuel entre l'espace public et l'espace privé. Il indique que le fait que l'individu décroche son téléphone portable dans un lieu public pour faire une conversation personnelle fait fusionner ce lieu public avec son espace privé, ce qui crée un espace virtuel mobile.

Nous nous intéressons donc non seulement au lien entre la tâche et la production orale mais également aux stratégies que les apprenants mettent en œuvre compte tenu de cette condition nouvelle qui est la mobilité dans leur réalisation de tâches.

2.2 Caractéristiques de l'oral

Dans cet article, les tâches visent la production orale que les apprenants enregistrent par téléphone portable. Afin de qualifier cette production orale, il convient de définir la notion d'oral.

Goffman (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 41) identifie trois formes du discours oral : « la mémorisation (récitation, diction théâtrale, etc.), la lecture à haute voix et le parler frais (*« fresh talk »* en anglais). » Il considère que les deux premiers relèvent de l'écrit oralisé alors que le dernier correspondrait à l'improvisation. Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*, p. 42) relativise cette distinction en soulignant que l'oral peut exister à des degrés divers entre « le véritable écrit oralisé » et « l'authentique oral spontané ». Selon elle, c'est l'oral spontané qui apparaît principalement dans les échanges quotidiens. Elle le qualifie comme une prise de parole sans « programmation préalable ».

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Dans les travaux d'analyse de Blanche-Benveniste (1989 ; 1997), l'oral spontané est caractérisé par la présence de turbulences dans le processus de production orale. Cet auteur identifie les formes linguistiques suivantes qui révèlent ces caractéristiques : les hésitations, les inachèvements, les recherches de mots, les répétitions, les auto-corrections et reformulations, et l'empilement.

Comme nous analysons la production orale d'apprenants de FLE, c'est-à-dire de locuteurs non natifs, et que l'objectif de notre dispositif est de susciter la prise de parole, nous considérons toutes les formes évoquées ci-dessus comme de l'oral, à l'exception de la lecture. Afin de déterminer le degré de l'oral que les apprenants produisent, nous nous référons aux critères de Blanche-Benveniste.

2.3 Stratégies d'apprentissage

Lors de la réalisation de tâches, les apprenants utilisent des stratégies que le CECR (2001, p. 48) définit comme « le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis ». Les stratégies déployées sont donc fonction de la disponibilité de ressources, des compétences et des conditions matérielles et situationnelles liées à l'exécution d'une tâche. Dans le cadre de notre dispositif mobile (*cf.* s_upra_), les apprenants coréens de FLE sont amenés à réaliser une production orale sous forme de vidéo. Certains chercheurs coréens (Lee-Le Neindre, 2002 ; Park, 2002) décrivent les apprenants coréens dans un cours comme silencieux, facilement embarrassés et réservés tout en cherchant le perfectionnisme. De plus, ils sont plutôt récepteurs et peu réfléchissants. Comme nos apprenants se situent en dehors de la salle de classe, nous allons prendre en compte ces attitudes pour étudier les stratégies d'apprentissage auxquelles ils ont recours lors de l'exécution de la tâche.

3 Méthodologie

3.1 Recueil de données

La présente étude fait partie d'une thèse de doctorat en didactique des langues relevant de la recherche-action et qui a été soutenue en 2014. Les données ont été recueillies lors d'une expérience [3] menée durant trois mois en Corée du Sud. Six étudiantes (K, Che, B, Park, Kimji et Kim) [4] de l'université nationale de Kyungpook à Daegu en Corée du Sud ont volontairement participé à notre expérience. Il s'agit d'un groupe assez homogène concernant l'activité professionnelle (étudiantes), le niveau de compétence orale auto-évaluée (A2-B1) ainsi que l'âge (22-23 ans et 27 ans) et l'année d'études (3e année de licence). Les données que nous avons recueillies se constituent des contributions de nos apprenantes postées sur le site *Cyworld* et des entretiens semi-directifs menés par l'enseignante-tutrice avant et après l'expérience. Pour répondre à nos questions de recherche du présent article, nous exploitons un

3. Dans le cadre de la thèse de doctorat (Kim, 2014), cette expérience a été faite auprès de 6 étudiants de français de niveau homogène (A2-B1) pendant 3 mois en période de vacances début 2010.

4. Voir l'annexe 1. Profil des apprenantes.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

corpus de données issues des réalisations de tâches par les apprenantes sous forme d'enregistrements vidéo et des photos qui complètent leur réalisation des tâches. Ces données proviennent du forum (appelé « *Board* » en anglais) de l'espace *Cyworld* de l'enseignante-tutrice [5].

Concernant les tâches proposées, nous avons abordé des thèmes qui touchent la vie personnelle des apprenantes car nous estimons que plus on est familier avec un sujet, plus on est à l'aise d'en parler. Ces thèmes sont fondés sur les principes de « *information gap* » et d' « *opinion gap* » (Ellis, 2003) afin de favoriser l'échange communicatif et culturel avec une interlocutrice native [6] introduite dans cette expérience. Le tableau suivant présente les thèmes des tâches proposées :

	Titre de thème
Tâche 1	Présentation
Tâche 2	Les soldes d'hiver 2010
Tâche 3	Dites-moi votre secret pour être belle
Tâche 4	Petit déjeuner à la française
Tâche 5	Faire du sport ? Je n'aime pas !
Tâche 6	Dans un tram
Tâche 7	On va jouer le petit BAC
Tâche 8	Le 14 février 2010
Tâche 9	Un film français

Figure 1 – Thèmes des tâches

A titre d'exemple, nous présentons la consigne de la tâche 3 : « Bonjour les filles ! Pour la 3e tâche, on échange ensemble nos secrets de beauté ! ! [Interlocutrice native] vous raconte sa façon de se maquiller et de soigner sa peau. Elle veut connaître vos habitudes [...]. (Dans la vidéo de consigne réalisée par l'enseignante-tutrice, l'interlocutrice native montre et explique ses produits de beauté). » Les six apprenantes doivent alors réaliser une tâche par semaine. Leurs quarante-quatre réalisations des tâches [7] ont été récupérées et sauvegardées par l'enseignante-tutrice. Nous tenons à noter que les apprenantes ont envoyé plusieurs séquences vidéo par tâche, comme le temps d'enregistrement vidéo par téléphone portable est limité. Ainsi, notre corpus est constitué de 158 séquences vidéo au total.

5. Voir l'annexe 2. Espace *Cyworld* de l'enseignante-tutrice.

6. Dans notre expérience, l'interlocutrice native est une personne qui réside en France. Elle est présente dans toutes les consignes vidéo et répond systématiquement aux productions des apprenants sous forme de vidéo.

7. Parmi les six apprenantes, quatre ont réalisé toutes les tâches de notre expérience tandis que deux ont arrêté l'expérience en cours de route, l'une à la quatrième tâche et l'autre à la septième tâche.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

3.2 Outils d'analyse

Afin d'analyser notre corpus, nous avons opté pour une approche qualitative qui met l'accent sur la signification contextualisée des données (Mucchielli, 1996). Nous avons complété cette analyse par des traitements statistiques et des comptages. Pour ce faire, nous avons transcrit les vidéos finement en prenant en compte les canaux verbal, paraverbal et non-verbal ainsi que la description des images en mouvement (entourage, lieu).

Concernant les enregistrements vidéo des six apprenantes, nous avons compté le nombre de mots par tâche et par personne. Il s'agit d'étudier l'impact du choix des thèmes sur la prise de parole. Ensuite, nous avons cherché les traces d'auto-reformulation (Blanche-Benveniste, 1989, 1997) pour évaluer la production orale des apprenantes à l'aide de trois indicateurs : les marques d'hésitation, l'auto-correction et l'auto-reprise. Nous avons également relevé le mimo-gestuel qui nous fournit une source supplémentaire pour comprendre les attitudes discursives de nos apprenantes. Enfin, nous avons pris en compte le lieu et la manière dont les apprenantes se filment. Ces informations devraient nous permettre d'une part de savoir si nos apprenantes sont mobiles lors de la réalisation de tâches et d'autre part de connaître les stratégies auxquelles elles ont recours.

4 Résultats

4.1 Prise de parole

Concernant le rôle incitatif des thèmes de tâche dans la prise de parole, nous avons analysé le nombre de mots par personne et par tâche. Le tableau suivant montre le classement ordinal des thèmes en fonction du nombre de mots utilisés.

	K		Che		B		Park		Kimji		Kim	
Rang	Tâche	Mots	Tâche	Mots	Tâche	Mots	Tâche	Mots	Tâche	Mots	Tâche	Mots
1	T7	382	T7	361	T9	423	T2	260	T2	125	T2	249
2	T9	332	T2	335	T7	259	T9	251	T5	114	T1	174
3	T6	295	T3	275	T6	247	T8	240	T3	101		
4	T2	268	T8	271	T1	234	T5	234				
5	T3	201	T6	260	T4	221	T1	208				
6	T8	185	T5	253	T8	220	T3	196				
7	T5	183	T1	205	T3	199	T6	141	T4	87		
8	T4	166	T4	191	T2	142	T7	64	T6	83		
9	T1	106	T9	188	T5	29	T4	66	T1	60	T3	132

FIGURE 2 – Ordre de tâches en fonction du nombre de mots par personne

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Dans ce tableau, les thèmes « shopping en ligne » (Tâche 2), « jeu » (Tâche 7) et « film » (Tâche 9) apparaissent le plus souvent en première et deuxième position et suscitent donc le plus de paroles. Notamment, les deux thèmes « shopping en ligne » (Tâche 2) et « jeu » (Tâche 7) figurent respectivement trois fois (Tâche 2) et deux fois (Tâche 7) au premier rang alors que le thème « film » (Tâche 9) n'y apparaît qu'une fois contre deux fois au deuxième rang.

Comme le thème « shopping en ligne » (Tâche 2) touche la vie personnelle, il se peut que les apprenantes y trouvent un intérêt personnel. Le positionnement des deux autres tâches (7 et 9) semble être lié à l'effet incitatif de la recherche d'informations dans une situation de communication interculturelle. Au fait, comme l'interlocutrice native qui est systématiquement présente dans la consigne vidéo ne connaît pas la culture coréenne, les apprenantes sont amenées à s'exprimer davantage pour certains thèmes, notamment lorsqu'il s'agit de parler d'un jeu traditionnel coréen (Tâche 7) ou d'un film coréen (Tâche 9).

Les thèmes figurant aux deux derniers rangs sont le « petit déjeuner » (Tâche 4) avec quatre apparitions et la « présentation de soi » (Tâche 1) avec deux apparitions. Comme le thème de la première tâche (« présentation de soi ») est souvent abordé dans les cours de conversation, les apprenantes pourraient le trouver trop banal. Concernant le thème « petit déjeuner », il se peut qu'il soit difficile de décrire et expliquer des plats coréens en français en raison d'un manque de vocabulaire.

4.2 Mise en scène

A partir de nos observations, la plupart des apprenantes semblent s'orienter à la conception de la consigne donnée ou même la copier pour réaliser leurs vidéos. Par exemple, lorsque l'interlocutrice native fait une démonstration de ce que et de comment elle mange le petit déjeuner dans la consigne vidéo (Tâche 4), les apprenantes montrent des plats (K, B, Kimji) ou des photos (Che) de ce qu'elles mangent d'habitude au petit déjeuner.



FIGURE 3 – Saisie d'écran : présentation du petit déjeuner par les apprenantes B (gauche) et Che (droite)

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

En revanche, certaines apprenantes (B, Park) se détachent plus de l'exemple donné par la consigne vidéo. Pour la tâche 8, l'apprenante B présente les résultats d'une enquête qu'elle a menée auprès de ses amies pour expliquer comment les Coréens fêtent le jour de la Saint-Valentin. Quant à Park, c'est à partir de la quatrième tâche qu'elle fait des simulations avec ses amies ou se rend dans des lieux publics tels un restaurant pour réaliser les tâches.



Figure 4 – Saisie d'écran : simulations de l'apprenante Park (tâches 8 et 5)

La réalisation de tâches laisse donc entrevoir les attitudes d'apprentissage de nos apprenantes. Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction (*cf.* supra), dans la salle de classe, les apprenants coréens ne sont généralement pas incités à prendre l'initiative ou explorer par eux-mêmes la matière à étudier. Dans notre expérience, la plupart des étudiantes reproduisent ainsi la mise en scène de la consigne donnée. Certaines étudiantes font exception en montrant une créativité (B). Elles collaborent même avec des amies (Park) pour réaliser les tâches. Toutefois, nos apprenantes montrent généralement un comportement semblable à celui qu'elles adoptent dans la situation formelle de la salle de classe.

4.3 Stratégies d'exécution d'une tâche

Dans les vidéos des apprenantes, nous pouvons voir la façon dont elles réalisent les tâches. Le graphique ci-dessous résume dans combien de séquences vidéo les apprenantes se montrent elles-mêmes, ou se filment avec des objets, des images ou d'autres personnes, ou encore filment seulement des objets, des images ou d'autres personnes.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

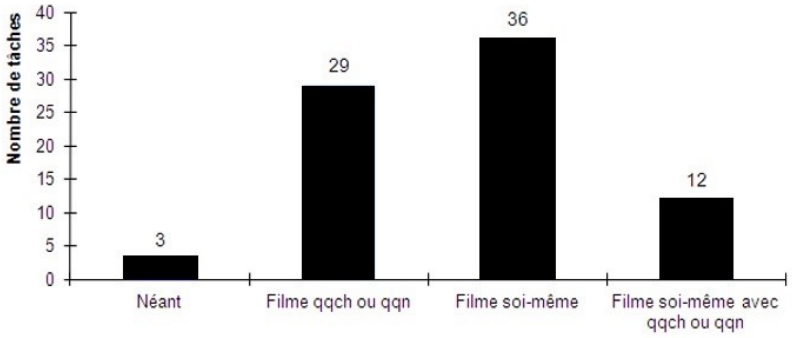


FIGURE 5 – Présence d'une personne ou d'un objet dans la vidéo

Dans la plupart des cas, les apprenantes se filment toutes seules (36 séquences vidéo) ou montrent des objets, des images ou d'autres personnes (29 séquences vidéo). Dans douze séquences vidéo, elles se filment accompagnées d'objets, d'images ou d'autres personnes. Concernant les trois séquences vidéo restantes, seule la voix des apprenantes est enregistrée et l'écran est noir.

Ce constat nous amène à réfléchir sur l'effet de la vidéo. Le fait que les apprenantes de notre expérience se réfèrent à des objets qui les entourent pourrait contribuer à la construction du sens et les inspirer ou leur permettre d'expliquer quelque chose lorsqu'elles manquent de vocabulaire. L'apprenante B par exemple explique un produit de maquillage mais semble avoir un doute de lexique (Tâche 3). Pour combler la difficulté de vocabulaire, elle montre un tube de rouge à lèvres en faisant un geste qui illustre l'application du produit.



Et puis je hm j'utilise rouge rouge de lèvre c'est tout.

FIGURE 6 – Saisie d'écran et extrait du discours : explication d'un produit de maquillage (apprenante B, tâche3)

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Une autre apprenante (K) commence sa vidéo en parlant du temps pour proposer à l'interlocutrice native des vêtements qu'elle a choisis (Tâche 2). Dans sa première séquence vidéo (sur 4), elle ne se montre pas elle-même mais filme l'écran de son ordinateur sur lequel est affichée une image météorologique satellite de la Corée. Suite à cette séquence, elle filme encore une deuxième image qui montre une scène de trafic sous la neige. L'apprenante K semble s'appuyer sur ces images pour construire son discours.



[. . .] D'abord je veux mieux connaître le temps de votre région où vous vivez maintenant. [. . .] Et en Corée et à Daegu aussi c'est la photo de Satellite. Ensuite je vais vous montrer la photo de Séoul. Franchement à Daegu il n'y a pas il n'y pas beaucoup de froid. [. . .]

FIGURE 7 – Saisie d'écran et extrait du discours : illustration du discours à l'aide de photos filmées par téléphone portable (apprenante K, tâche 2)

Outre l'apparition d'objets ou d'images dans les vidéos, certaines apprenantes filment d'autres personnes pour réaliser les tâches. A titre d'exemple, la consigne de la tâche 4 est de parler du petit déjeuner. L'apprenante Park dit dans sa vidéo qu'elle n'en mange pas d'habitude. Ainsi, elle présente des plats qu'elle aime manger et introduit deux amies avec qui elle va souvent au restaurant. Suite à son discours, ces deux amies prennent la parole en montrant des images de plats coréens. L'apprenante Park accomplit ainsi la tâche 4 de manière collaborative avec ses deux amies.



Enchantée c'est Su-jin. Le plat que j'aime beaucoup, c'est Bibimbap [nom d'un plat coréen]. Bibimbap est le plus célèbre plat que les étrangers, j'adore. [. . .]

FIGURE 8 – Saisie d'écran et extrait du discours : collaboration avec une amie et illustration du discours à l'aide de photos filmées par téléphone portable (apprenante Park, tâche 4)

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Nous pouvons synthétiser que les apprenantes tirent profit de la stratégie de démonstration dans l'exécution de tâches. Il se peut que le fait de pouvoir filmer des objets, des images et d'autres personnes permette de combler un défaut de performance ressenti au réel. Ceci pourrait ainsi conférer de l'aisance à nos apprenantes pour produire de l'oral.

4.4 Stratégies de prise de parole

Dans les productions orales de nos apprenantes, nous constatons que les marques d'hésitation telles la pause, l'allongement vocalique et les unités non-lexicalisées (euh, ah, hum) apparaissent souvent avec de simples réitérations mais parfois sans aucune reprise. Dans l'extrait ci-dessous, nous observons que l'apprenante Kimji utilise plusieurs fois le mot 'et', l'allongement vocalique (:) et des pauses (+). Lorsqu'elle prononce ces marques d'hésitation, son regard est orienté vers onze heures.



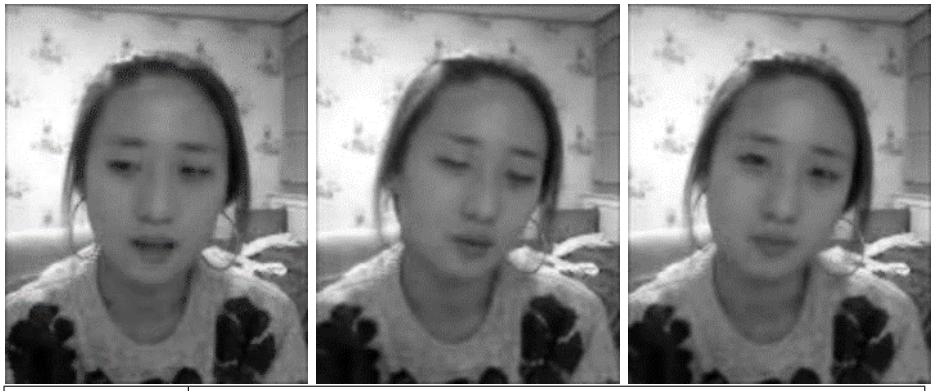
Paraverbal	(débit moyen. . . . . .) ↑ ↑
Verbal	le plat + plat : à base de blé euh : et : et : : + et : le plat frit
Non verbal	(touche un peu sa frange. . . ☺. . . . . ←. . . . . ☺. . . . .)
Contexte visuel	(On voit la tête, le cou, une partie du bras gauche et les épaules de l'apprenante. Son corps est dressé. La main droite apparaît mais disparaît aussitôt. Ses cheveux sont attachés. Derrière elle se trouvent un tableau accroché au mur et un canapé sur lequel sont posés des coussins.

Figure 9 – Saisie d'écran et extrait du discours : hésitations (apprenante Kimji, tâche 5)

Concernant l'auto-correction, nous en avons observé deux types. Le premier est d'autocorriger les énoncés au niveau de la grammaire. Dans ce cas, les apprenantes interrompent leur discours et reprennent une partie de la phrase pour modifier la structure grammaticale. Leur mouvement corporel n'est pas spécifique. Le second type d'autocorrection concerne une modification de l'énoncé pour ajuster la sémantique. Lorsque les apprenantes se trompent de lexique, elles utilisent des adverbes négatifs, comme

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

« non » par exemple, ou des marques d'hésitation et reformulent leurs énoncés. Parfois ceci est accompagné d'un mimo-gestuel comme le hochement de tête (négation), par exemple. Nous illustrons ce dernier type d'auto-correction dans l'extrait suivant :



Paraverbal	(débit lent. . . . .↑. . . . . .)
Verbal	un couple qui sont dans la vidéo euh : : ani (négation « non » en coréen)
Non verbal	(←☺. . . . .hoche la tête de droite à gauche)
Contexte visuel	(On voit la tête, les épaules et une partie des bras de l'apprenante. Derrière elle se trouve un lit. Sur ce lit sont posés un coussin et une couverture).

FIGURE 10 – Saisie d'écran et extrait du discours : auto-correction (apprenante Che, tâche 1)

Ces formes linguistiques, selon Blanche-Benveniste (1989 ; 1997), sont caractéristiques de l'oral spontané. Le mimo-gestuel observé chez nos apprenantes semble également indiquer une prise de parole plutôt spontanée. D'une part, leur regard bouge souvent ce qui nous permet d'écarter la possibilité de lecture demandant un regard fixe. D'autre part, les mouvements corporels qui apparaissent lors de la prise de parole contredisent également la lecture ou la récitation.

Par ailleurs, nous remarquons que trois apprenantes (K, Che et B) reprennent des mots ou des groupements de mot entre les séquences dans leurs réalisations discursives. Voici un exemple de reprises entre les deux séquences dans la tâche 3 de l'apprenante B.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Paraverbal	(débit lent. . . . .) ↑ ↑
Verbal	**+ ensuite + euh : : normalement + je : : + je me maquillage**
Non verbal	(descend une boîte, baisse la tête ↓ caresse ses cheveux avec ses deux mains)
Contexte visuel	(On voit la tête, le cou et les épaules de l'apprenante. L'angle de vue est dans la direction de 9h (sa tête est positionnée à l'horizontale). Son corps est dressé. Derrière elle, il y a une bibliothèque avec des livres. On voit un oreiller et une couverture par terre. L'apprenante prend un flacon en forme de tube dans la main et le regarde).

(Fin de la 3e séquence vidéo)

Paraverbal	(débit moyen. . . . . ↑ ↑ ↑
Verbal	**+ euh normalement : je me maquillage souvent :** pour mes yeux
Non verbal	(☺↓. . . . . ☺fait une démonstration . . . .)
Contexte visuel	(On voit la tête, le cou et les épaules de l'apprenante. L'angle de vue est dans la direction de 9h (sa tête est positionnée à l'horizontale). Son corps est dressé. Derrière elle, il y a une bibliothèque avec des livres. On voit un oreiller et une couverture par terre).

(Début de la 4e séquence vidéo)

Figure 11 – Extrait du discours : reprises entre les séquences vidéo (apprenante B, tâche 3)

En revanche, les trois autres apprenantes Park, Kimji et Kim ne le font jamais. Ces trois apprenantes semblent particulièrement bien gérer leurs discours en veillant à bien le couper en fonction de la durée des séquences imposée par la technologie. Comme il y a une grande liberté de reprendre la vidéo à sa guise grâce à l'enregistrement et à l'asynchronie qui le sous-tend, les apprenantes peuvent donc avoir le temps d'organiser leurs idées, de planifier la structure du discours et de s'entraîner afin d'obtenir la meilleure prestation. Ceci leur permet également de maîtriser les coupures en reprenant le cas échéant les enregistrements vidéo.

Compte tenu de ces constats, nous avons classé les stratégies de prise de parole adoptées par nos apprenantes en trois catégories : une plus ou moins grande spontanéité, une répétition intense et la mémorisation. Aucune apprenante n'a recours à la lecture.

4.5 Mobilité

En regardant les réalisations de tâches vidéo, nous remarquons que les apprenantes filment dans des lieux différents. Nous pouvons distinguer six catégories de lieux comme suit :

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

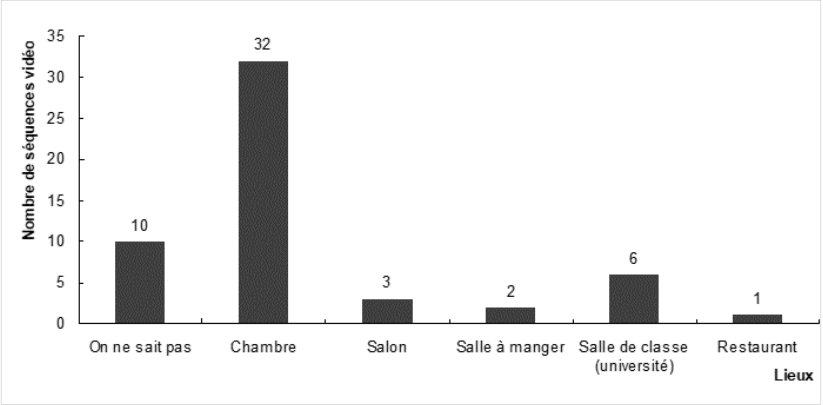


Figure 12 – Lieu de la production orale

Ce graphique décrit dans combien de séquences vidéo ces catégories de lieu apparaissent. La plupart des apprenantes filment à la maison et ceci principalement dans leur chambre (32 séquences vidéo), au salon (3 séquences vidéo) ou dans la salle à manger (2 séquences vidéo). Sinon, elles réalisent les vidéos à l'extérieur de la maison : six séquences vidéo sont filmées dans une salle de classe à l'université et une séquence vidéo dans un restaurant. Pour dix séquences vidéo, nous ne pouvons pas identifier le lieu. Nous remarquons également qu'aucune tâche n'est réalisée en plein air. Parfois, lors de la réalisation de tâches, certaines apprenantes changent de lieu entre les séquences vidéo. Par exemple, dans le cas de la tâche 4, une apprenante (B) se filme d'abord dans la cuisine/salle à manger en mangeant le petit déjeuner et puis change de lieu pour filmer dans sa chambre. Dans la plupart des cas, nos apprenantes filment dans les mêmes lieux, soit toujours à la maison, soit toujours dans une salle de classe à l'université.

Contrairement à ce que Traxler indique (*cf.* supra 2.1.), dans le cas de notre expérience, l'espace virtuel mobile ne semble pas être établi : les apprenantes distinguent le lieu public du lieu privé lors de la réalisation vidéo. Elles ont tendance à privilégier un lieu spécifique. Ceci pourrait être expliqué par le contexte socio-culturel de la Corée. Généralement, les Coréens veillent à ne pas montrer des comportements intimes lorsqu'ils reçoivent des appels téléphoniques dans des lieux publics tels les transports en commun, les restaurants ou les magasins. Ainsi, ils ne restent pas longtemps au téléphone et souvent répondent à voix basse pour empêcher d'autres personnes de participer à la conversation mais aussi pour ne pas les déranger. En outre, il se peut que la discrétion joue également un rôle dans le choix des lieux pour effectuer les tâches. Dans ce cas, la plupart des apprenantes se filmeraient à la maison et notamment dans la chambre, considérée comme un lieu privé. Il nous semble donc qu'elles suivent ces normes sociales pour protéger un lieu privé. Nous pouvons tout de même noter que les apprenantes prennent la parole tout au long de notre expérience. Ainsi, la notion de mobilité serait donc un facteur permettant aux apprenantes de choisir un lieu où elles se sentent à l'aise pour réaliser les tâches. Comme nous n'avons, à une exception

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

près (Tâche 2 « shopping en ligne »), pas demandé d'actions spécifiques pour réaliser les tâches langagières, cette liberté est bien présente dans notre expérience.

Outre l'aspect du lieu, nous abordons l'aspect temporel dans la réalisation de tâches. A ce titre, nous tenons à noter que la seule observation de la vidéo ne nous est pas suffisante pour trouver des indices de l'heure de la réalisation des tâches, car la plupart des apprenantes enregistrent les vidéos à l'intérieur de la maison. Pourtant, comme l'apprenante Park réalise certaines tâches à l'extérieur et filme dans une salle de classe et dans un restaurant ayant des fenêtres, nous pouvons voir dans ces vidéos qu'elle y réalise les tâches associées pendant la journée.

5 Conclusion

Compte tenu de ces résultats, nous pouvons considérer que toutes les participantes prennent la parole et réalisent les tâches à l'exception de deux étudiantes qui ont abandonné notre expérience pour des raisons personnelles. Concernant la prise de parole, l' « information gap » et l' « opinion gap » semblent jouer un rôle important pour inciter les apprenantes à prendre la parole même si le nombre de mots varie parfois considérablement d'un facteur trois voire quatre entre certaines tâches. Nous supposons que l'intérêt personnel pour un certain thème pourrait donc également influencer la prise de parole. Ainsi, certaines apprenantes parlent plus pour le thème du « shopping en ligne » (Tâche 2), par exemple, alors qu'elles s'expriment moins lorsqu'il s'agit de se présenter (Tâche 1) car c'est un thème qui pourrait être ressenti comme trop banal.

Lors de la réalisation de la tâche, la plupart des apprenantes imitent la mise en scène de la consigne vidéo. En revanche, certaines apprenantes (Park, B) inventent des formes plus originales et font, par exemple, des simulations. Le choix de se référer généralement à l'exemple donné semble être lié à leurs habitudes d'apprentissage dans une salle de classe. Comme déjà évoqué, les apprenants coréens sont plutôt passifs et suivent les consignes de l'enseignant. Ainsi, le fait de devoir planifier et organiser une réalisation de tâche en autonome pourrait constituer un défi pour nos apprenantes. Concernant la stratégie adoptée, les apprenantes ont recours à trois types de prise de parole différents. Nos analyses de discours révèlent que les apprenantes prennent la parole de manière relativement spontanée selon les critères de Blanche-Benveniste (1989 ; 1997) ou se préparent de manière intensive ou encore mémorisent leur discours. En revanche, aucune apprenante n'a recours à la lecture. Dans tous les cas, le fait de pouvoir se préparer et reprendre un enregistrement en cas d'insatisfaction constitue une forme de pratique de la langue. Par ailleurs, les apprenantes illustrent souvent leurs discours à l'aide d'objets, d'images ou intègrent des personnes externes dans leur vidéo. Cette stratégie de démonstration pourrait les réconforter pour prendre la parole puisque l'image permet de co-construire le sens.

La mobilité offerte par notre dispositif ne semble pas être pleinement exploitée dans la réalisation de tâches. Le lieu choisi pour réaliser la tâche semble être soumis à des conditions de confort et de pratique (lieu calme et privé) et moins lié à la circonstance de vie (endroit quelconque). D'ailleurs, comme les apprenantes enregistrent leurs vi-

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

déos à l'intérieur d'un immeuble (maison ou salle de classe), ces vidéos ne révèlent pas d'indices sur l'aspect du 'n'importe quand'de la réalisation de tâches.

Pour conclure, il nous semble que, dans le cadre de notre dispositif, l'approche par tâches intégrant le principe d'écart (« gap » en anglais) permet aux apprenants coréens de FLE de produire de l'oral plus librement que dans la salle de classe et offre la possibilité d'entraînement à la prise de parole spontanée. En particulier, l'échange asynchrone avec une interlocutrice native prévu dans notre dispositif est un atout pour déployer les stratégies nécessaires à la réussite de la réalisation de tâche.

Bibliographie

Basque, Josianne ; Doré, Sylvie (1998) « Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé », *La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, vol. 13, No 1, Presse Athabasca University, Canada, p. 40-56. DOI : http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/136/426 (consulté en janvier 2020).

Blanche-Benveniste, Claire (1991) « Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains », *Langue française*, No 89, Larousse, Paris, p. 52-71.

Blanche-Benveniste, Claire, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris, 2000.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues– apprendre, enseigner, évaluer,* Didier, Paris, 2001.

Ellis, Rod, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1999) « L'oral dans l'interaction : une liberté surveillée », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. IV-2, Publication linguistique, Paris, p. 41-55.

Kim, Hee-kyung ; Mangenot, François (2009) « Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone », *in* Develotte, Christine ; Mangenot, François ; Nissen, Elke. (dir.), *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal – Grenoble 3, 5-7 juin 2009, France, p. 1-17.

Kim, Hee-Kyung, *Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, France, 2014.

Kukulska-Hulme, Agnes ; Shield, Lesley (2008) « An overview of mobile assisted language learning : From content delivery to supported collaboration and interaction », *ReCALL*, vol. 3, No 20, Cambridge University Presse, Cambridge, p. 271-289.

Lee-Le Neindre, Bouriane (2002) « Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères », *in* Jean-Michel, Robert (dir.) « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », *ELA*, No 126, Klincksieck éditions, Paris, p. 157-168.

Mucchielli, Alex, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996.

Nunan, David, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University press, Cambridge, 1989.

Park, Sung-Hee (2002) « L'oral et les apprenants coréens. Problèmes de phonétique et de culture », *in* Jean-Michel, Robert (dir.) « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », *ELA*, No 126, Klincksieck éditions, Paris, p. 201-210.

Traxler, John (2009) « Learning in a Mobile Age », *International Journal of Mobile and Blended Learning*, vol. 1, No 1, January-March 2009, IGI Global, Etats-Unis (USA), p. 1-12.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Annexe 1. Profil des apprenantes

Nom		K	Che	B	Park	Kimji	Kim
Sex		F	F	F	F	F	F
Age		22 ans	23 ans	22 ans	23 ans	27 ans	22 ans
Occupation		LLF(1)	LLF	LLF	SE (2)	SE	LLF
Parler	Conversation	A2	B1	B1	B1	A2	A2
	Discours en continu	A2	B1	B1	B1	A1	A2
Ecrire		B1	B2	B2	B2	A1	A2
Lire		B1	B2	B2	B1	B1	B1
Ecouter		A2	B1	B1	B1	A2	A2
Expériences linguistiques et interculturelles	Lycée	2 ans	2 ans			2 ans	
	Université	3 ans	3 ans	3 ans	3 ans	3 ans	3 ans
	Institut privé	7 mois	1 an	5 mois	3 ans		6 mois
	Séjour en France		1 an	1 an	1 mois (vacances)		

(1) LLF : Littérature et linguistique françaises
(2) SE : Science de l'éducation

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Annexe 2. Espace *Cyworld* de l'enseignante-tutrice

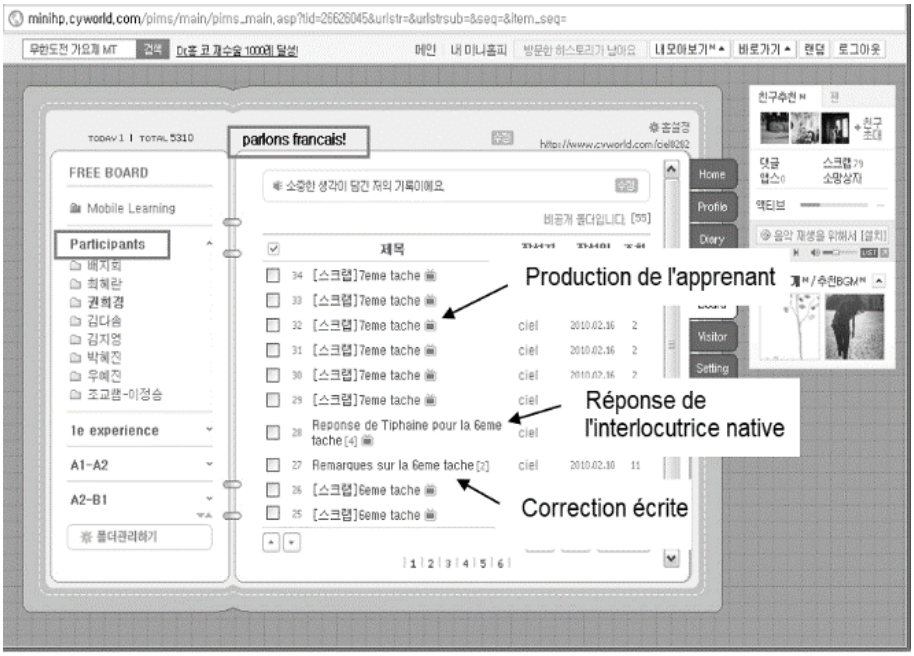


FIGURE 13 – Espace Cyworld de l'enseignant-tutrice

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669