



HAL
open science

La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste

Tatiana Codreanu, Christelle Combe Celik

► To cite this version:

Tatiana Codreanu, Christelle Combe Celik. La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 2013, 15 (3), non paginé. 10.4000/alsic.2572 . hal-01486703

HAL Id: hal-01486703

<https://hal.science/hal-01486703v1>

Submitted on 28 Mar 2020

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.



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 15, n° 3 | 2012
Vol. 15, n° 3

La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste

*The mediation of pedagogical interaction in the desktop videoconferencing: a
comparative study*

Tatiana Codreanu et Christelle Combe Celik



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2572>

DOI : [10.4000/alsic.2572](https://doi.org/10.4000/alsic.2572)

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Tatiana Codreanu et Christelle Combe Celik, « La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 3 | 2012, mis en ligne le 30 décembre 2012, Consulté le 15 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2572> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2572>

Ce document a été généré automatiquement le 15 mars 2020.

CC-by-nc-nd

La médiation de l'interaction pédagogique sur une plateforme de visioconférence poste à poste

The mediation of pedagogical interaction in the desktop videoconferencing: a comparative study

Tatiana Codreanu et Christelle Combe Celik

Nous tenons à remercier tout particulièrement Christine Develotte et François Mangenot pour leur relecture respective ainsi que leurs différents conseils.

1. Introduction

- 1 Depuis 1980 déjà, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a recours à des pratiques de communication médiée par la technologie, par Minitel d'abord, par ordinateur ensuite, (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Et, si les plateformes d'apprentissage privilégiaient jusqu'à peu des échanges principalement écrits et asynchrones, les pratiques audio mais également vidéo synchrones sont désormais de plus en plus répandues (Reffay & Betbeder, 2006). Aussi, après avoir étudié les échanges écrits asynchrones puis synchrones, la recherche s'intéresse-t-elle à présent aux dispositifs de visioconférence poste à poste (Develotte, Guichon & Kern, 2008) ainsi qu'à la fonction de tuteur en ligne afférente (Drissi & Guichon, 2008 ; Dejean, Guichon & Nicolaev, 2010). Toutefois, comme le soulignent Develotte, Guichon et Vincent (2010 : 294), à la suite de Hrastinski et Keller (2007),
il y a un manque de recherches sur les médias non textuels et synchrones de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) dans l'éducation et l'écart est plus évident quand il s'agit de la formation des professeurs de langues à utiliser cet outil spécifique¹.
- 2 C'est dans la lignée de ces recherches sur la communication pédagogique multimodale que s'inscrit notre travail. En effet, la plateforme utilisée dans le cadre de cette expérience est un système de communication pédagogique de visioconférence poste à

poste (désormais VPP). Deux groupes de tuteurs ont participé en 2009-2010 à sept séances de français langue étrangère à destination d'un groupe d'étudiants américains de l'université de Californie à Berkeley. Il s'agit d'une part, d'enseignants confirmés, ayant déjà des expériences antérieures du tutorat et de l'apprentissage en ligne, et, d'autre part, de futurs enseignants en formation universitaire professionnalisante. Develotte, Guichon et Vincent (2010) ont mis en évidence les compétences sémiopédagogiques des tuteurs en VPP, définies comme "la capacité de médier l'interaction pédagogique en combinant ou dissociant les modalités (écrites, orales et / ou, vidéo) adaptées aux objectifs et aux requis cognitifs des tâches²". À leur suite, nous nous proposons, dans cet article, d'analyser les interactions pédagogiques dans une configuration qui place les tuteurs devant deux apprenants chacun. Partant de l'hypothèse que certaines pratiques pédagogiques sont plus pertinentes que d'autres en VPP, nous tenterons de répondre à la question suivante : comment les tuteurs suscitent-ils et régulent-ils le discours de deux apprenants dans un contexte de communication pédagogique multimodale ? Après avoir explicité le cadre théorique, le contexte de la recherche, l'objet de la recherche et la démarche méthodologique, nous présenterons l'analyse que nous avons menée.

2. Cadre théorique

- 3 Notre étude s'inscrit non seulement dans le champ des recherches en communication médiée par ordinateur, mais également dans celui des recherches en didactique de l'enseignement-apprentissage des langues en ligne par visioconférence. Notre cadre théorique est donc à la fois linguistique et pédagogique et à l'instar de Kerbrat-Orecchioni (2005), nous n'hésitons pas à "métisser les théories".

2.1. Le cadre théorique linguistique

- 4 La perspective adoptée relève des sciences du langage. À la suite de Develotte (1994 : 79) nous considérons en effet
- que les discours, en tant que traduction symbolique des traitements cognitifs et des représentations, s'avèrent être le moyen le plus immédiat pour accéder aux comportements et aux perceptions des acteurs.
- 5 Dans ce cadre nous nous sommes intéressées aux variations interdiscursives des deux populations de tuteurs en ligne dans une démarche
- qui recherche, dans un discours, les **entailles** et entre les discours les **variantes** qui les distinguent.(...) C'est donc là où ça altère qu'il faut diriger l'attention analytique, là où ça diffère, là où ça reformule, là où ça transcode.(...) La linguistique de discours a toute chance de trouver une base ferme pour construire sa démarche, si elle se fonde sur les indices qui, dans le texte ou le document, signalent les entailles qui, dans l'intertexte, deviennent altérations et variations (Peytard & Moirand, 1992 : 149).
- 6 C'est à une telle démarche que nous nous sommes référées afin de mettre au jour les comportements efficaces d'enseignement-apprentissage en situation de VPP. Concrètement, nous avons analysé les variations interdiscursives repérables entre les discours des tuteurs en ligne : le degré d'hétérogénéité entre les énoncés, les ruptures de cohérence, les éléments perturbateurs (monologues, dialogues, commentaires,

truncations, silences) qui peuvent altérer la compréhension de l'instruction pédagogique par les apprenants.

- 7 Concernant l'analyse des interactions, nous nous sommes appuyées de façon privilégiée sur l'analyse du discours-en-interaction (ADI) qui a pour objet "les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif" (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 19). Nous nous sommes intéressées à "l'interprétation interactive" (*ibid.* : 21) qui décrit les discours interrompus par une pause et les stratégies destinées à rétablir le bon fonctionnement des échanges ou à capter l'attention de l'apprenant. Lors des enregistrements vidéo ces interruptions peuvent coïncider avec "une baisse d'attention de l'auditeur, un désengagement (...) marqué par un détournement prolongé du regard" (*ibid.* : 47). Ces phénomènes d'auto-interruption peuvent rendre compte d'un problème lié à un trouble de la communication qui pourrait différencier la communication pédagogique dans une situation d'enseignement en présentiel de celle dans une situation d'enseignement par VPP en induisant de nouvelles stratégies pédagogiques d'autoréparation.
- 8 Dans la perspective pluridimensionnelle du discours en interaction, il convient d'ajouter le niveau de la relation interpersonnelle. Dans le cadre des interactions pédagogiques médiées par ordinateur, le lien social sur lequel s'appuient l'enseignement et l'apprentissage comporte des dimensions socio-affectives et sociocognitives (Develotte & Mangenot, 2004). Nous avons donc également convoqué les théories de la politesse dans le discours en interaction et notamment les concepts de *Face Threatening Act* et *Face Flattering Act*, tels que Kerbrat-Orecchioni (2005) les redéfinit à partir de Brown et Levinson (1978), mais aussi ceux de Goffman (1974). Enfin, nous nous sommes intéressées à l'énonciation, aux termes d'adresse et à l'ethos telles que ces notions ont été développées dans le dictionnaire d'analyse du discours de Charaudeau et Maingueneau (2002).
- 9 Par ailleurs, nous nous ancrions dans le champ de recherche de la communication médiée par ordinateur (CMO), aussi notre étude s'inscrit-elle dans ce que Herring (2004) appelle l'*analyse de discours médié par ordinateur*³ (désormais ADMO), concept qu'elle a élaboré à partir d'études sur les forums mais que nous pouvons transposer à une étude de la communication multimodale.
- 10 Enfin, l'analyse de l'image des interactants mais également celle des interactions dans leurs dimensions mimo-gestuelles s'avèrent, en VPP, indispensables, afin notamment d'identifier l'influence de la gestuelle et des discours des tuteurs en situation de VPP sur le déroulement de l'interaction en cours. La communication pédagogique médiée par la visioconférence réduisant le champ de vision des interlocuteurs, nous avons analysé les indices audio-visuels coordinateurs facilitateurs de la communication pédagogique lors des tours de parole, ainsi que la gestion tutorale des tours de parole. Cosnier (2008 : 123) souligne notamment que

(...) ce système de passage des tours est étroitement lié au système de maintenance des tours. Sous ce terme, nous désignons le processus sous-jacent aux échanges verbaux qui permet à chaque locuteur de gérer au mieux sa participation, c'est à dire d'accéder à la "*félicité interactionnelle*" : pouvoir expliciter sa pensée, la faire comprendre et au-delà être approuvé, partager un point de vue, faire réaliser une action, persuader, etc. Pour ce, le parleur s'efforce d'être informé sur quatre points, que nous avons appelé les "quatre questions du parleur" :

 - Est-ce qu'on m'entend ?
 - Est-ce qu'on m'écoute ?

- Est-ce qu'on me comprend ?
 - Qu'est-ce qu'on en pense ?
- 11 et explique le rôle essentiel du regard lors des tours de parole.
- Or, la réponse à ces questions nécessite, d'une part, au minimum un regard du receveur et, d'autre part, des indices rétroactifs sous forme d'émissions voco-verbales et / ou kinétiques du receveur (*ibid.*).
- 12 C'est cette notion de "félicité interactionnelle" qui nous a intéressées dans une perspective d'analyse de la gestion des tours de parole en situation de communication par VPP de la part de l'enseignant. En situation de face à face pédagogique, de nombreux indices permettent aux interlocuteurs de comprendre les dysfonctionnements du discours en interaction. Nous avons analysé plus particulièrement les dysfonctionnements liés aux regards lors des tours de parole (désormais TDP).
- 13 Nous avons cherché également à mettre en évidence de quelle façon les apprenants "objectivent" et "subjectivent" le déroulement de l'interaction en cours quand les indices audio-visuels sont véhiculés par l'intermédiaire de la caméra. Nous suivons en cela Develotte, Guichon et Vincent (2010 : 305) qui ont mis en évidence les degrés d'implication personnelle des tuteurs débutants par rapport à la caméra, classés en cinq "degrés d'utilisation de la caméra" allant du degré 0 (le tuteur n'est pas visible ou en dehors de la caméra) au degré 4 (le tuteur regarde la caméra en donnant l'impression de regarder son interlocuteur).

2.2. Le cadre théorique pédagogique

- 14 Le chercheur qui s'intéresse à la communication pédagogique en ligne ne peut négliger le contexte pédagogique dans lequel les échanges ont lieu (Mangenot, 2007). En effet, ce contexte particulier est la source même de ces échanges. Le chercheur est donc amené à se poser également des questions d'ordre pédagogique sur le fonctionnement d'une formation en ligne.
- 15 Dans un contexte de VPP, deux notions apparaissent très importantes : la multimodalité et la polyfocalité. Comme Develotte, Guichon et Kern (2008 : 132) nous nous proposons de définir la multimodalité
- comme englobant, d'une part, les dimensions verbale, non verbale et paraverbale (voix, débit, prosodie, gestes, mimiques, rires) et, d'autre part, la co-présence de différents outils de communication avec la juxtaposition possible d'écriture, de parole, d'image.
- 16 Par ailleurs, la multimodalité est étroitement liée, à notre sens, à la notion de polyfocalité de l'attention (Jones, 2004). Jones (*ibid.*), en analysant la polyfocalisation des apprenants a mis en évidence la difficulté d'être vraiment "là" lors des interactions en ligne si des éléments extérieurs altèrent l'interaction en cours.
- 17 Cet environnement multimodal d'apprentissage à distance d'une langue étrangère présente un potentiel et des limites que Develotte, Guichon et Kern (2008) ont répertoriés en fonction de trois critères et que nous rappellerons. Sur le plan linguistique les apprenants sont mis en présence de natifs, ils ont accès à une langue orale riche et authentique. Sur le plan communicationnel, la multimodalité et en particulier la vidéo suscite un sentiment de plus forte proximité et une tension communicative plus grande, cependant des problèmes liés au débit de l'image peuvent

gêner la compréhension et le déroulement des interactions (Heath & Luff, 1991). Sur le plan psycho-affectif, elle peut générer moins d'appréhension par rapport à la prise de parole et les compétences interculturelles sont davantage travaillées (Develotte, 2007). Ce type de communication en ligne induit une situation d'apprentissage proche de la conversation pédagogique (Drissi & Guichon, 2008). À la suite de Develotte, Guichon et Kern (2008) et de Drissi et Guichon (2008) nous nous intéressons donc au genre pédagogique spécifique en situation de VPP.

Enfin, à la suite de Cosnier et Develotte (2010 : 48), nous pensons que "l'appareillage technique nécessite un certain savoir-faire (que l'on se rappelle des difficultés d'accoutumance liées à chaque nouvel outil de communication)". Ainsi, nous cherchons à mettre en évidence les bonnes pratiques pédagogiques, celles qui sont les plus adaptées et les plus efficaces à la communication en ligne en contexte de VPP.

3. Contexte de la recherche

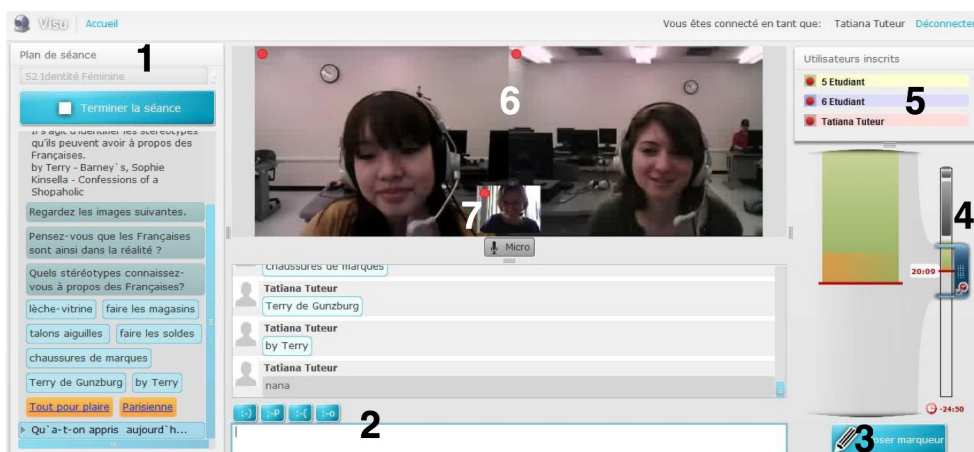
3.1. F1L

Le contexte de cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet international *Le français en (première) ligne*⁴ (désormais F1L). F1L permet aux futurs enseignants de FLE d'avoir une pratique réelle des Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) et aux étudiants étrangers d'entrer en contact avec des experts de la langue enseignée. Dans le cadre de ce projet, à l'université de Lyon, depuis 2010, une plateforme de visioconférence poste à poste, *Visu*⁵, est en développement.

3.2. Visu

Visu offre trois fonctionnalités : un espace de préparation des séances pédagogiques, un salon de communication synchrone et un salon de rétrospection, qui permet de visualiser l'enregistrement des séances.

Figure 1 – Capture d'écran du salon synchrone *Visu*.



Légende – (1) présentation du plan de séance côté enseignant (consignes, mémo, mots clés, ressources) ; (2) fenêtre clavardage ; (3) pose de marqueur ; (4) ligne de temps ; (5) utilisateurs en ligne ; (6) fenêtres étudiants (image floutée) ; (7) fenêtre tuteur.

- 21 Le salon synchrone (figure 1) accueille les interactions tuteur / apprenant(s). Plusieurs outils sont à la disposition du tuteur : un plan de séance visible par tous les participants, un *mémo*, un module de visioconférence (comportant trois fenêtres : deux pour les apprenants et une pour l'enseignant), un espace de *clavardage* et une zone *ligne de temps* destinée au contrôle du temps de déroulement de chaque activité en ligne et à la pose de *marqueurs*. Des marqueurs temporels renvoyant à un événement sur lequel les uns et les autres aimeraient revenir après l'interaction sont à la disposition des apprenants et des tuteurs. Les séances sont enregistrées automatiquement par *Visu* à l'aide d'un logiciel de capture d'écran vidéo dynamique.

3.3. Deux populations de tuteurs

- 22 Les séances d'enseignement du français via *Visu* ont été assurées par deux populations de tuteurs : huit étudiants en master professionnel de FLE, futurs enseignants en formation initiale à Lyon, et trois enseignants confirmés à Amboise (France), Turku (Finlande) et Valence (Espagne). On a cherché à préciser les compétences et habiletés techniques de départ de tous les participants à l'enseignement en ligne à partir d'un questionnaire qui leur a été distribué avant la première séance.
- 23 Les trois enseignants confirmés, en tant que professeurs depuis plusieurs années dans ce domaine, détenaient des compétences spécifiques : ils avaient déjà été eux-mêmes apprenants en ligne dans le cadre du master de français langue étrangère de l'université Stendhal de Grenoble et avaient déjà une pratique de l'enseignement en ligne via une plateforme asynchrone (*Moodle* et *Ning*) pour deux d'entre eux et une expérience de l'enseignement par téléphone et via la plateforme *Wiziq* pour la dernière.
- 24 Les huit étudiants du master professionnel ont travaillé en binômes pour concevoir les activités en ligne des sept séances qui ont eu lieu chaque mardi, de janvier à fin mars 2010. Une fois enregistrées sur *Visu*, les activités ont été fournies aux autres tuteurs deux jours avant les interactions afin qu'ils se les approprient et qu'ils procèdent à des modifications s'ils le souhaitaient.

4. Objet de la recherche

- 25 Le corpus de référence est constitué de sept séances de 45 minutes. Pour cette étude, nous avons sélectionné la cinquième séance pour étudier des pratiques stabilisées (ou en voie de stabilisation) par rapport à l'utilisation de la plateforme.

4.1. La cinquième séance

- 26 La première séance ayant eu lieu le 19 janvier et la septième et dernière séance le 10 mars, il nous a semblé que, lors de la cinquième séance, qui a eu lieu le 26 février, tuteurs et apprenants seraient suffisamment familiers non seulement les uns avec les autres, mais également avec la plateforme.
- 27 Le thème de cette cinquième séance "Identité nationale" a aussi retenu notre attention car il nous a semblé particulièrement susceptible de générer des échanges intéressants en raison de la possible confrontation culturelle entre interactants.

- 28 Cette séance s'organise autour de quatre activités : "les symboles français et américains", "les clichés, mensonge ou vérité", "portrait chinois" et "quand deux super-héros se rencontrent". Chaque activité est prévue pour durer dix minutes, l'ensemble de la séance devant durer quarante minutes. Un titre, des consignes, un mémo et des mots-clés ainsi que des documents composent cette préparation de séance.

4.2. La première activité de la cinquième séance

- 29 Dans le cadre de cet article, nous nous sommes limitées à la microanalyse du discours tutorial qui a eu lieu au cours de la première activité afin de pouvoir observer, entre autres, l'ouverture de l'échange et l'enchaînement avec l'activité suivante, soit 80 min 89 s d'interactions en VPP.
- 30 Les questions associées à la première activité étaient les suivantes.
- Citez trois symboles qui selon vous représentent le mieux les États-Unis et la France ; Pourquoi ? Par exemple, le *Star Spangled Banner* (USA) ou le drapeau tricolore français.
 - Les rapports à la langue. Récemment, il y a eu une polémique en France concernant l'utilisation du mot "S'miles" par la compagnie nationale des chemins de fer. Comprenez-vous cette controverse ? Si des compagnies nationales américaines utilisaient des termes étrangers, cela vous dérangerait-il ? Personnellement utilisez-vous des expressions françaises ? Par exemple, à quoi associez-vous la langue anglaise, française ?

Figure 2 – Capture d'écran du salon de conception *Visu* – Séance 5 "Identité nationale" (Général).

S5 Identité Nationale (40 min.)

Liste des activités

- Les symboles français & américains (...)
- Les clichés, mensonge ou vérité? (10 ...)
- Portrait chinois (10 mn)
- Quand deux super-héros se rencontre...

Général Documents

Titre : Les symboles français & américains

Consigne 1)Citez trois symboles qui selon vous représentent le mieux les Etats-Unis et la France ; Pourquoi?; Par exemple, le Star Spangled Banner (USA) ou le drapeau tricolore français; 2) Les rapports à la langue ;

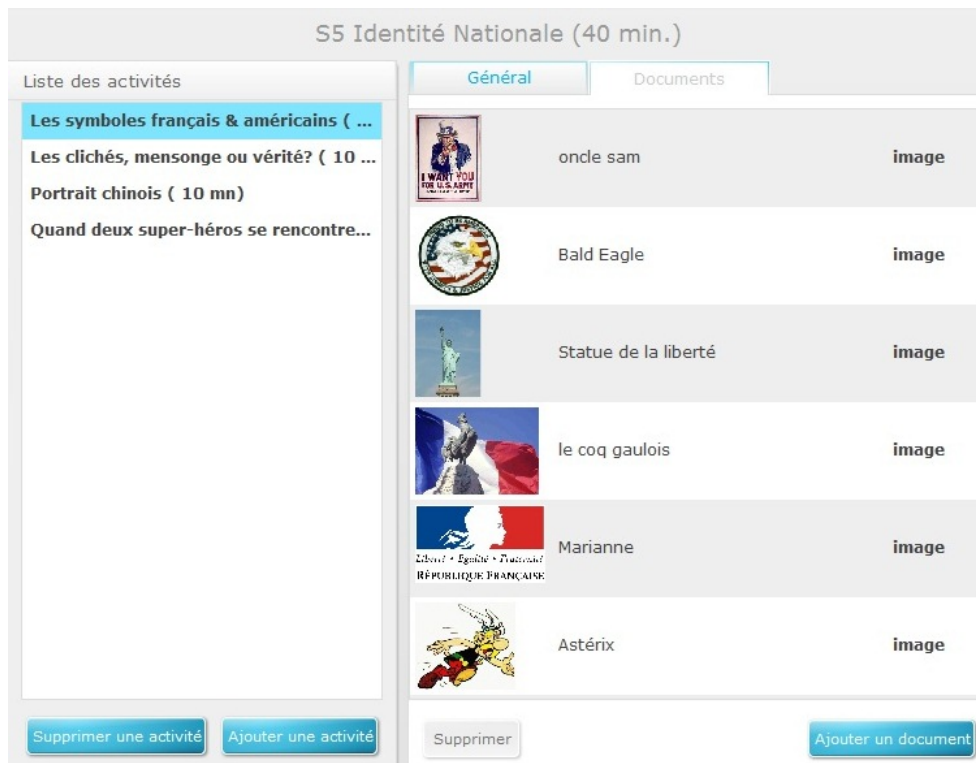
Memo Q1)Voir quels symboles/emblèmes les apprenants associent aux deux cultures pour comparer avec ses propres représentations. Les exemples suivants sont à titre indicatif, la Tour Eiffel, les Champs-Élysées, McDo, Hollywood, les présidents ou tout autre

Durée prévue 10 min

Mots-clés chapeau haut de forme; torche; couronne; bonnet phrygien; drapeau tricolore; mocassin; moustache; glaive; casque ailé; gourde de potion magique; gilet noir; coq; aigle; pygargue;

Supprimer une activité Ajouter une activité Enregistrer

Figure 3 – Capture d'écran du salon de conception *Visu* – Séance 5 "Identité nationale" (Documents).



4.3. Les participants

- 31 Pour les besoins de notre analyse, nous avons sélectionné les cinq tuteurs qui se sont trouvés en configuration "un tuteur / deux apprenants" (quatre femmes et un homme) :
- deux enseignantes en formation (deux femmes), que nous désignerons par les lettres A et B basées à Lyon ;
 - trois enseignants expérimentés (deux femmes et un homme), que nous désignerons par les lettres C, E et D, basés à Amboise (France), Valence (Espagne) et Turku (Finlande).
- 32 Ces deux groupes de tuteurs ont participé à la session 2010-2011 d'un enseignement de FLE à destination d'un groupe de dix étudiantes américaines en cinquième semestre d'apprentissage du français.
- 33 Tous les tuteurs utilisaient pour la première fois une plateforme de visioconférence dédiée à l'apprentissage des langues. Nous avons cependant volontairement constitué un corpus avec des enseignants expérimentés et des enseignants en formation afin d'examiner si l'expérience est corrélée à des pratiques pédagogiques plus adaptées au tutorat en VPP. Les enseignantes en formation étaient cependant les deux conceptrices des activités de la séance 5.

5. Démarche méthodologique

- 34 Le protocole de recherche est fondé sur des données empiriques recueillies de façon écologique.

5.1. Les données

- 35 Notre méthodologie s'appuie sur une analyse croisée de deux types de données qualitatives (Van der Maren, 2003).
- Des données invoquées : dix captures d'écran dynamiques, réalisées entre janvier et mars 2010.
 - Des données suscitées : après la dernière séance, des entretiens semi-dirigés avec les tuteurs et les apprenants.
- 36 Ces données se caractérisent également par leur différence de nature : multimodales et audio.

5.2. Transcription des données et quantification

- 37 Nous avons, tout d'abord, à partir des captures d'écran dynamiques, transcrit l'ensemble des échanges multimodaux de notre corpus d'étude. Cette transcription multimodale des interactions reprend la grille temporelle des échanges en VPP mise au point par Drissi & Guichon (2008) permettant de représenter les différentes modalités (audio, vidéo, texte) au sein des tours de parole. Nous avons également transcrit les entretiens.
- 38 Nous avons, ensuite, répertorié et quantifié les productions discursives générées par les différents outils textuels de la plateforme au sein de notre corpus d'étude. Puis, nous avons observé l'utilisation que les tuteurs ont fait de ces différents outils afin de mieux gérer la parole et susciter les échanges.

5.3. Analyse interactionnelle et sémio-discursive

- 39 Considérant à l'instar de Drissi et Guichon (2008 : 193) qu'
une analyse des interactions ayant lieu lors d'une tâche d'apprentissage dans un dispositif de VPP devrait permettre de mettre en évidence des phénomènes complexes liés à la conjugaison de la multimodalité, de la distance et de la synchronie,
- 40 nous avons procédé à une microanalyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et discursive (Charaudeau & Maingueneau, 2002) des différents discours générés. Nous nous sommes également intéressées en particulier à l'utilisation de la caméra. Nous avons ainsi analysé aussi finement que les enregistrements le permettaient la mimogestuelle et la gestion des tours de parole (Cosnier, 2008) couplée à l'utilisation de la visioconférence (Develotte, Guichon & Vincent, 2010) des différents interactants.
- 41 L'étude des entretiens nous a enfin permis de comprendre de l'intérieur le vécu des différents tuteurs et d'affiner ainsi nos observations.

6. Analyse

6.1. Quelle utilisation des différents outils proposés sur *Visu* ?

- 42 La première observation que nous pouvons faire est que les deux populations de tuteurs ont sollicité différemment les outils textuels écrits (clavardage, marqueurs, consignes pré-rédigées) et, que dans l'ensemble, c'est le clavardage qui semble l'outil privilégié.

6.1.1. Le clavardage

- 43 Le message textuel vient souvent en renforcement lexical ou pour donner l'orthographe d'un mot, conformément à ce que Lamy (2006) a mis en évidence. Le tuteur D trouve le clavardage très utile en cas de problème de son et que "c'était assez naturel de passer du mode oral au mode écrit". C'est d'ailleurs ce même enseignant qui pose des questions "pourquoi?", "un symbole pour la France?" ou répond par des phrases "c'est un Gaulois", l'écrit prenant le relais de l'oral naturellement au sein de l'interaction.

Tableau 1 – Extrait d'interaction.

Tuteur	TEMPS			AUDIO	VISUEL
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAVARDAGE
05 D	00:00:57.990	00:01:01.770	00:00:03.780	ah oui pardon l'aigle l'aigle	l'aigle
06 D1	00:01:01.780	00:01:03.430	00:00:01.640	oui merci d'accord d'accord merci	
07 D	00:01:11.000	00:01:16.370	00:00:05.370	d'accord très bien et toi D2 qu'est-ce qui représente pour toi le les Etats-Unis	
08 D2	00:01:16.360	00:01:18.300	00:00:01.940	hmm peut-etre les hamburgers	
09 D	00:01:21.250	00:01:25.370	00:00:04.120	ah les hamburgers (rires) d'accord et pourquoi	
10 D2	00:01:23.325	00:01:25.385	00:00:02.060	ils représentent les Etats-Unis	
11 D	00:01:25.370	00:01:39.800	00:00:14.430	d'accord, mais pourquoi tu dis ça	pourquoi

Légende :

apprenant
tuteur

- 44 La tutrice C dit dans un entretien "J'ai pas mal utilisé aussi le tchat pour envoyer du vocabulaire, l'orthographe d'un mot". Le clavardage est aussi le moyen de corriger, d'encourager les apprenants, comme le souligne la tutrice C :
- via le tchat j'ai envoyé des petites phrases, par exemple une bonne formulation, en renotant la phrase aussi à l'attention de l'autre étudiante et puis en marquant comme une petite flèche très bien.
- 45 La tutrice E explique ainsi l'utilisation qu'elle a fait du clavardage lors des interactions : "presque systématiquement j'écrivais la correction sur le tchat", et envisage d'ailleurs que le clavardage puisse être mieux utilisé à long terme en encourageant les élèves à noter les erreurs qui ont été corrigées au sein des messages.
- 46 L'usage du clavardage des tutrices A et B est beaucoup moins réfléchi, beaucoup plus spontané. Par exemple, la tutrice A note le "congrès des États-Unis" alors que l'apprenante l'a trouvé seule et l'a correctement prononcé. Elle relève également "Pentagone" sans que l'on comprenne l'enjeu pédagogique et tandis que c'est plutôt elle qui se trouve en difficulté puisque l'interaction montre qu'elle ne connaît pas le

Capitole et confond le Congrès avec le Pentagone. Les messages envoyés par clavardage ne semblent pas suivre un objectif pédagogique particulier, par exemple, la tutrice A a envoyé une explication écrite "congrès des États-Unis" alors que l'apprenante avait formulé seule cette réponse et l'avait correctement prononcée. On peut s'interroger aussi sur la pertinence de l'envoi du terme "s'miles", "miles: smiles" ou encore "cow-boys" qui sont des mots anglais, peut-être l'impression de n'avoir pas été comprise à l'oral par des anglophones ?

6.1.2. Les autres outils textuels (marqueurs, mots-clefs, documents et consignes)

- 47 Nous observons que l'envoi des consignes et des documents a été largement utilisé par les tuteurs B, C et E. La tutrice C dit : "le fait que les consignes soient sur visu même ça c'était vraiment pratique de pouvoir envoyer les phrases", le tuteur D "j'ai plus utilisé ce qui était déjà fait les consignes et les mémos comme aide-mémoire et pour essayer de recadrer un peu les conversations ou pour aider les étudiantes à se focaliser sur des images ou des vidéos". Les outils, comme les documents ou les consignes, sont ainsi des moyens de susciter la parole des apprenants. En revanche, ces trois tuteurs ont une grande réserve concernant l'emploi des marqueurs. La tutrice C, par exemple, affirme :

j'ai très peu utilisé les marqueurs (...) j'ai pas du tout trouvé évident de les utiliser en même temps que les débats les échanges (...) c'est pas évident de se dire bon ben là je mets un marqueur à la fin je réserve du temps et puis j'y reviendrai d'autant plus qu'on a toujours eu des petits soucis techniques qui ont fait perdre du temps.

- 48 Et lorsqu'on lui demande si elle pense à d'autres fonctionnalités, elle répond :

je pense que c'était déjà assez complet (...) c'était pas évident non plus de tout utiliser plus ç'aurait fait trop pour se concentrer sur les échanges plus d'autres choses.

- 49 Ne se sentant pas assez sûre d'elle pour utiliser les marqueurs elle a préféré ne pas le faire. Ces trois tuteurs accordent plus d'importance à l'interaction orale : "j'arrive pas à me concentrer sur ce que les gens disent, sur ce que j'écris, sur les marqueurs à prendre" et veillent à ne pas perturber ou modifier le cours de l'interaction.
- 50 Les tutrices A et B ont participé à l'évaluation des différents outils et à ce titre elles ont été invitées à tous les utiliser par les concepteurs de *Visu*. Aussi, observons-nous qu'elles ont fait usage de tous les outils textuels, comme le souligne la tutrice B au cours d'un entretien : "J'ai *tout* utilisé j'ai *tout* utilisé", "j'ai fait l'utilisation de *tout* ce qu'y avait à ma portée". La répétition de *tout* montre l'importance accordée à l'utilisation de l'ensemble des outils, toutefois, il semble que les deux tutrices n'en ont pas toujours fait un usage raisonné. En ce qui concerne les marqueurs, la tutrice A, souligne, en effet, les difficultés qu'elle a eu à s'en servir : "les marqueurs moi ça a été mon gros problème j'ai beaucoup aimé m'en servir". Nous pouvons nous demander ce que signifie "aimer s'en servir", si précisément on ne sait pas se servir de l'outil. La tutrice appréhende sans doute le potentiel pédagogique de l'outil mais ne sait comment l'utiliser. Par ailleurs, la tutrice B affirme : "j'ai bien aimé les marqueurs c'était vraiment bien pour tout ce qui était de la correction aussi bien la grammaire, les fautes d'accord les prépositions, c'était bien pour ça", toutefois si nous observons les marqueurs qu'elle a posés, nous constatons qu'ils sont très proches de la note prise

pour soi, et qu'elle n'en fait plus usage par la suite, elle ne fait pas de point à la fin de la séance, par exemple. Par ailleurs, nous pouvons nous interroger sur l'usage qu'elle pourrait faire d'une remarque aussi générale que "Mils ne savent pas la gramm correcte 4 connaître"⁶. Nous constatons, chez cette même tutrice, un engouement pour ces outils (sauf pour les émoticônes qu'elle reconnaît ne pas avoir utilisés en raison de leur redondance avec l'image de la vidéo), au point qu'elle souligne qu'elle aurait bien aimé "avoir une sorte de wizz comme sur MSN peut-être pour une ou deux fois les stimuler ou leur dire si jamais vous comprenez ou que c'est trop compliqué envoyez-moi un wizz". Les tutrices A et B semblent donc friandes de ces outils.

- 51 Enfin, la fonctionnalité qui a été la plus appréciée par l'ensemble des enseignants est la vidéo, car, comme le dit spontanément la tutrice A : "ben le problème tu vois c'est que *Visu* sans la vidéo c'est pas *Visu*".

6.1.3. La caméra


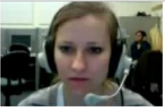
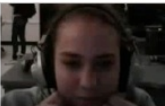
- 52 La VPP réduit le champ de vision des participants. Cosnier et Develotte (2010 : 30) soulignent par ailleurs que
la réduction de l'efficacité des éléments gestuels en raison du dispositif technique restrictif semble provoquer une activité communicative faciale qui occupe pratiquement toute la scène.
- 53 Aussi, avons-nous étudié les aspects mimo-gestuels principalement du visage : les regards, les expressions faciales des différents tuteurs.
- 54 Les tuteurs C, D et E regardent davantage l'écran (degré 3 d'implication), sourient plus et vérifient les réactions des apprenants (degré 4 d'implication), répondent en utilisant un ton plus haut et plus fort, délimitent les mots en syllabes et les phrases en groupes de mots afin de faciliter la compréhension des apprenants. La mimo-gestualité est réduite au buste et à l'expression faciale du tuteur, cependant les activités faciales très expressives des enseignants suscitent des mimiques et des sourires de la part des apprenantes en réponse, comme l'illustre l'exemple suivant, dans lequel la tutrice C explique le thème de la séance à l'apprenante C2 arrivée en retard sur la plateforme suite à un incident technique : "voilà donc le thème d'aujourd'hui, je disais à [C1], [C2], s'appelle identité nationale"

Figure 4 – L'utilisation de la caméra.



- 55 Nous constatons que les choix opérés parfois par les tutrices A et B ont un effet sur le sens que les apprenants donnent à l'interaction en cours. La pose de marqueurs au cours d'un tour de parole peut perturber le discours de l'apprenant.

Tableau 2 – Extrait d'interaction.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL	
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAVARDAGE	FENETRE WEBCAM
10 B2	00:02 :06.356	00:02 :21.008	00:00 :14.652	de gens pensent que euh que les gouvernements n'est pas juste euh tous les citoyens des Etats-Unis		
11 B	00:02 :20.976	00:02 :21.606	00:00 :00.630	hmmm		
12 B2	00:02 :21.656	00:02 :30.676	00:00 :09.020	alors il n'y a pas beaucoup de symboles de euh la fierté de des américains euh		
13 B	00:02 :29.610	00:02 :37.170	00:00 :07.560	hmmm (bruit de clavier)		
14 B1	00:02 :29.610	00:02 :37.170	00:00 :07.560			
15 B2	00:02 :29.610	00:02 :37.170	00:00 :07.560			
16 E	00:02 :37.170	00:02 :42.500	00:00 :05.330	alors / est- ce que tu es d'accord avec ça Mi /B1	[marqueur M pron citoyen]	

Légende : apprenant tuteur

- 56 La pose de marqueur est accompagnée d'un bruit de clavier et d'un degré 0 d'implication personnelle dans la caméra de l'enseignante.
- 57 En VPP, comme en face à face, le fait qu'une question soit suivie d'une réponse crée une certaine obligation conversationnelle et "est étroitement lié au système de maintenance des tours" (Cosnier, 2008). La tutrice semble déconnectée de l'action en cours après avoir sollicité une réponse de la part de l'apprenante. Le silence associé au bruit de clavier devient insaisissable pour l'apprenante (Feenberg, 1991). Les deux apprenantes arrêtent de parler, l'utilisation du marqueur vient troubler l'interaction en cours. "La félicité interactionnelle" est interrompue, de même que l'interaction en cours, car l'apprenante ne sait pas si on l'écoute ou si on l'a entendue. Par ailleurs, la tutrice B, en reprenant la parole, se trompe de nom en posant une question à l'apprenante B1. Comme Jones (2004) le souligne, la polyfocalisation peut perturber la communication en cours.

6.2. Distribution de la parole et tension interactionnelle

- 58 Si l'étude des entretiens nous montre que l'ensemble des tuteurs a conscience de l'importance et de la difficulté de la gestion de la parole lorsqu'il y a deux apprenants en VPP, ils n'abordent pas cette gestion de la parole de manière identique. Nous avons mis en relation la distribution de la parole avec les repérages des entailles discursives. Cette approche variationniste s'intéresse à la façon dont les discours des tuteurs sont altérés par les éléments extérieurs. Notre démarche consiste à comparer à chaque fois des discours isolés faisant partie du même corpus.

- 59 Les tuteurs C, D et E s'inquiètent particulièrement de la répartition du temps de parole de chacun et se positionnent par rapport à la prise de parole, qui n'est pas laissée au hasard de l'interaction, distribuant eux-mêmes la parole. Le tuteur D affirme, par exemple, avoir donné la parole à l'élève la plus à l'aise lorsqu'une difficulté se présentait :

généralement j'ai distribué les paroles quand j'ai trouvé que quelque chose était un peu difficile j'ai euh j'ai essayé de laisser la parole à l'élève qui était un peu plus à l'aise en français > pour la faire parler et pour essayer de donner un modèle peut-être à l'autre à l'autre étudiante et pour qu'elle voit aussi le type de questions que j'allais poser qu'elle puisse s'y préparer un peu mais euh bon ça c'était au début parce que euh après quand même cette étudiante qui me semblait un peu plus faible j'ai eu l'impression qu'elle se lâchait un peu plus.

- 60 Sinon, il répartit de manière relativement équitable le temps de parole en cherchant à ce qu'elles répondent ou se positionnent les unes par rapport aux autres. Il souligne ainsi le caractère triangulaire de la circulation du discours qui passe beaucoup par le tuteur qui redistribue la parole, au contraire d'un cours en présentiel où l'enseignant peut être complètement en retrait, comme la tutrice C l'affirme : "mais c'est vrai qu'en présentiel pour un cours oral je me mets en tant qu'enseignante en retrait".
- 61 La tutrice C essaie également d'équilibrer les tours de parole : "plutôt l'une l'autre, ou en les regardant aussi parce que le côté visuel joue en voyant celle qui tout de suite avait une idée en lui donnant la parole d'abord, j'ai essayé d'équilibrer autant que possible".
- 62 Enfin, la tutrice E qui a une pratique avérée de tutorat par téléphone est peut-être celle qui explique le mieux ce type d'interaction. Elle note ainsi :

ne jamais rajouter le petit mot après la question (rires) être très concis une fois qu'on a fini la phrase et ben s'arrêter voilà, même s'il manque un un élément, on se dit mince j'aurais dû demander ça aussi, c'est un coup à prendre mais c'est un coup à prendre que j'avais pris au téléphone aussi parce que c'est la même chose.

- 63 Elle souligne qu'il faut être "encore plus attentif, ménager les temps d'écoute ne pas intervenir quand on en a envie". Elle constate aussi que les temps morts "avec la vidéo ça passe un tout petit peu mieux, mais sans la vidéo un temps mort c'est pas supporté".
- 64 Les discours des tuteurs C, D et E sont interactivement pertinents. Ils présentent des éléments mis au service de la gestion des tours, des régulateurs et des ponctuels, des continueurs ("oui"). Nous avons relevé des inter-connecteurs ("je vous propose", "justement", "à propos de") qui sollicitent les représentations des apprenants, des synthétiseurs pour faciliter l'apprentissage, comme l'illustre l'extrait d'interaction suivant, dans lequel l'enseignante C explique le sujet de la séance.

Tableau 3 – Extrait d'interaction.

Tuteur	TEMPS			AUDIO
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL
03 C	00:00:07.890	00:00:35.020	00:00:27.130	le thème d'aujourd'hui s'appelle identité nationale donc c'est un peu le thème général de la journée ou de la séance et je vais vous proposer de discuter ensemble de différences d'aspect concernant l'identité, la question d'identité

Légende : tuteur

- 65 Les tutrices A et B laissent en revanche davantage la parole s'auto-distribuer. La tutrice A affirme en entretien ne jamais poser la première question directement. Dans le corpus que nous avons étudié, nous observons, en effet, qu'en début de tâche, au moment de la consigne, elle s'adresse conjointement aux deux étudiantes (quatre occurrences du pronom "vous") : "vous allez me donner trois symboles chacune", ce qui d'ailleurs soulève une question de la part d'une apprenante : "les deux ensemble ?" à laquelle la tutrice répond en riant : "on va essayer chacune". Au cours de l'interaction, nous observons cependant qu'elle s'adresse directement par son prénom bien davantage à l'apprenante la moins loquace (neuf fois au cours de l'interaction).
- 66 Par ailleurs, elle affirme n'avoir pas beaucoup favorisé des temps d'échanges entre les apprenantes, toutefois il apparaît qu'elle sollicite plusieurs fois l'apprenante plus discrète notamment pour qu'elle vienne en aide à l'apprenante plus avancée qui est déjà en train de répondre à la tâche "tu peux l'aider [A1] ? Comment tu dis 'flag' ?". La tutrice A cherche ainsi à faire circuler la parole au sein des apprenantes, s'appuyant sur l'une pour mieux aider l'autre.
- 67 De manière identique, la tutrice B, quand elle pose une question, ne l'adresse pas mais la laisse ouverte, afin que l'étudiante qui le souhaite, réponde en premier : "généralement quand je pose une question je la laisse ouverte c'est la première qui répond qui a la parole". Elle reconnaît cependant qu'il lui arrive aussi de couper la parole à une apprenante trop loquace afin de mieux redistribuer la parole à une apprenante qui serait, au contraire, dans une phase passive d'écoute : "j'ai dû la couper pour demander en fait à l'autre apprenante ce que elle en pensait". Elle reconnaît cependant préférer un binôme, car il lui semble plus difficile de gérer un seul apprenant, si notamment il s'avère être timide et peu loquace.
- 68 Cette gestion plus souple de la parole conduit cependant parfois à des moments de tension interactionnelle plus ou moins violents. Ainsi, l'étude de l'interaction avec la tutrice A, nous montre que l'apprenante A2 – qui a le plus de facilité à s'exprimer et qui est sans doute la plus à l'aise avec la VPP – prend peu à peu le contrôle de la gestion de la parole et envahit l'espace à la fois sonore (le son de sa voix, de son rire apparaît même en hors-champ dans les enregistrements des autres apprenantes) et visuel de l'interaction. Alors qu'elle commence à monopoliser la parole, la tutrice fait une tentative de redistribution de la parole : "alors attends on va donner le tour à [A1] maintenant". Devant l'attitude plus réservée de l'apprenante A1, l'apprenante A2 se met alors à mimer le mot que l'apprenante est censée trouver : [A1] on dit (elle imite le vol de l'oiseau) c'est bon ? oui comme l'oiseau oui peut-être je suis ridicule (éclats de rire) ouais ouais ouais". C'est ainsi qu'au cours de l'interaction, nous constatons qu'elle prend peu à peu le contrôle, sollicitant elle-même l'autre apprenante "quelque chose ? [A1]".
- 69 En outre, lorsque cette même tutrice présente des lacunes culturelles sur les États-Unis, cela vient également perturber le cours de l'interaction et la distribution de la parole.

Ainsi, alors qu'elle se trompe sur le Capitole, qu'elle confond avec le Pentagone, l'apprenante A1 ne maîtrisant pas assez bien la langue pour pouvoir faire comprendre à la tutrice son erreur se retrouve à nouveau obligée de céder la parole alors qu'elle était l'initiatrice de la réponse.

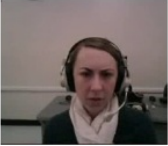

Tableau 4 – Extrait d'interaction.

TDP		TEMPS			AUDIO
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL
59	A1	00:03 :11.168	00:03 :16.468	00:00 :05.300	peut-être je ne sais pas le mot {whose} euh le congrès euh euh élect sénateur ouais ouais
60	A	00:03 :59.520	0:04 :03.890	00:00 :04.370	d'accord ouais, ouais ouais le bâtiment
61	A2	0:04 :03.920	0:04 :06.200	00:00 :02.280	c'est où le président habite alors

Légende : apprenant tuteur

70 Enfin, apparemment protégée par l'écran – nous faisons l'hypothèse que dans une conversation en présentiel, à trois, elle ne l'aurait pas fait – alors que l'apprenante A1 peine à comprendre la question, l'apprenante A2 commet un acte menaçant pour la face de l'autre apprenante en émettant un jugement sur cette dernière "oh c'est difficile alors (très bas)", et à un autre moment de l'interaction, elle ose même une moue d'ennui. Ces différents actes menaçants pour la face, par écran interposé, aboutissent à un acte de révolte oratoire de la part de l'apprenante la plus discrète (A1), comme le montre l'exemple ci-dessous.

Tableau 5 – Extrait d'interaction.

TDP		TEMPS			AUDIO	VISUEL
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	
84	A1	00:17 :57.461	00:18 :01.331	00:00 :05.870	oui peut-être who peut-être les films avec les acteurs britanniques mais	
85	A2	00:18 :01.351	00:18 :02.751	00:00 :01.400	oh oui bien sûr	
86	A	00:18 :03.921	00:18 :07.971	00:00 :04.050	et tu comprends bien ce qu'ils disent tu comprenais bien	
87	A1	00:18 :09.953	00:18 :10.193	00:00 :00.440	oui oui je pense que c'est + je pense que le même	
88	A1	00:18 :14.943	00:18 :18.373	00:00 :03.430	mais quelques fois désolée je pense que c'est le même langue mais	
89	A2	00:18 :18.413	00:18 :20.353	00:00 :01.940	oh non vas-y A1	

Légende : apprenant tuteur

71 Le terme "désolée" ici est une tentative de la part de l'apprenante A1 pour s'imposer dans le discours, ce que comprend d'ailleurs l'apprenante A2 comme le prouve sa réponse "oh non vas-y [A1]", puis les différents gestes au travers desquels elle trompe sa gêne ou son ennui.

72 Sur le plan de la cohérence, lors de la distribution de la parole, nous avons constaté que, parfois, les discours des tuteurs sont entrecoupés de commentaires, présentent des

ruptures et des troncations, comme l'illustre l'exemple suivant, dans lequel la tutrice A interpelle une étudiante en se trompant de nom.

Tableau 6 – Extrait d'interaction.

Tuteur	TEMPS			AUDIO
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL
145 A	00:17:25.215	00:17:36.495	00:00:11.280	et toi est-ce que A2 t'as déjà essayé oh non non non A1 je confonds les prénoms en fait je confonds toujours A2 et A1

Légende : tuteur

- 73 Ces énoncés disjoints et éléments perturbateurs, ces bafouillages peuvent s'avérer difficiles à suivre par l'auditeur.

6.3. Quel ethos tutorial ?

- 74 Les tuteurs C, D et E maîtrisent davantage les outils et le discours qu'ils génèrent, ils dominent le cours de l'interaction et étayent la parole des apprenants. Bien que l'interaction ne soit que de la discussion – comme le signale dans un entretien la tutrice E – elle semble maîtrisée, chaque intervention du tuteur étant mesurée et pédagogiquement orientée. Ainsi, dans le cas de la tutrice C, nous pouvons observer que l'emploi de la langue de l'apprenante servira nécessairement une perspective pédagogique, comme, par exemple, pour mieux appréhender une situation culturelle particulière.

Tableau 7 – Extrait d'interaction.

TDP	TEMPS			AUDIO	VISUEL
	DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAVARDAGE
106 E	00:12:30.061	00:12:36.211	00:00:06.150	le ministre à l'époque il y a à peu près 10 ans ou 15 ans s'appelait monsieur Toubon	Toubon
107 E	00:12:36.211	00:12:38.351	00:00:02.130	c'était son nom monsieur Toubon et à l'époque on était étudiants et nous on l'appelait mister Allgood (rires)	Allgood
108 E1	00:12:48.701	00:12:49.081	00:00:00.380	(rires)	
109 E2	00:12:48.701	00:12:49.081	00:00:00.380	(rires)	
110 E	00:12:49.080	00:13:03.670	00:00:14.590	puisque'il voulait pas de d'anglicismes et ben on traduisait son nom et on l'appelait mister Allgood (rires)	
111 E2	00:13:03.670	00:13:04.050	00:00:00.380	Toubon (rires)	
112 E	00:13:04.710	00:13:16.160	00:00:11.450	le pauvre avait un nom facile à traduire donc voila (rires)	
113 E1	00:13:16.250	00:13:17.180	00:00:00.930	(rires)	
114 E2	00:13:16.160	00:13:16.920	00:00:00.760	(rires)	

Légende : tuteur apprenant

- 75 Nous observons que le recours à la langue anglaise correspond à un contexte très particulier, qui facilite également la compréhension culturelle des apprenantes comme le prouvent les rires partagés que suscite l'explication. Ces trois tuteurs développent donc davantage l'ethos d'un chef d'orchestre qui harmonise le cours de l'interaction en utilisant judicieusement les différents outils et en coordonnant les différents acteurs.

- 76 Les tutrices A et B laissent davantage la parole s'auto-distribuer ce qui conduit parfois à une redistribution surprenante des rôles. Elles développent aussi un ethos qui se veut proche des étudiantes. Nous relevons, par exemple, l'emploi de l'anglais, la langue des apprenantes, au sein du discours de l'enseignante débutante B : "à part le *star spangled banner*", "euh j'avais une amie euh américaine qui disait tout le temps euh au lieu de dire *I love Paris*". Ce passage par la langue de l'autre n'a pas de motivation pédagogique précise, elle semble bien davantage un moyen de se rapprocher affectivement de l'apprenant. Nous remarquons ainsi, comme Dejean-Thircuir et Mangenot (2006), que la tutrice adopte ici un positionnement de pair par rapport aux apprenantes.

7. Quelles pratiques retenir ?

- 77 Nous synthétisons dans le tableau suivant l'utilisation des différents outils et les pratiques les plus efficaces pour un tutorat en VPP.

Tableau 8 – Synthèse des pratiques à retenir.

Le clavardage	<p>Il favorise l'appropriation du lexique.</p> <p>Il facilite la compréhension audio, la correction de certaines erreurs de compréhension orale sans interrompre le discours de l'apprenant.</p> <p>Il permet de débloquer une situation en cas de problèmes audio ou vidéo.</p> <p>Il permet d'encourager l'apprenant.</p>
Les marqueurs	<p>Ce nouvel outil est à utiliser à bon escient car il peut potentiellement perturber l'interaction, mais il peut s'avérer utile sur le plan pédagogique si le tuteur réinvestit ses remarques.</p>
Les documents	<p>Leur envoi est déclencheur d'actes de parole.</p> <p>Ils stimulent l'attention et la curiosité.</p> <p>Ils permettent de soutenir la production orale encadrée, semi-libre ou libre.</p>
Les mots-clefs	<p>Ils favorisent l'appropriation du lexique, l'enrichissement lexical et la production orale.</p>
Les consignes	<p>La consigne peut être formulée à l'écrit, elle est ainsi claire et bien comprise, identique pour tous. C'est un moyen efficace de présenter par le canal écrit le contexte lié à l'acte d'énonciation.</p>
La caméra	<p>La vidéo vient en soutien à l'oral. Les activités faciales très expressives de certains tuteurs suscitent des mimiques et des sourires de la part des apprenants en réponse. Les sourires encouragent l'apprenant.</p>

La distribution de la parole	<p>Distribuer la parole équitablement, s'appuyer sur un apprenant pour mieux aider l'autre, positionner les apprenants dans un binôme, l'un par rapport à l'autre, sont des attitudes qui favorisent une interaction fructueuse.</p> <p>Une bonne connaissance des prénoms peut éviter des tensions et des confusions lors des interactions.</p> <p>Il est important d'avoir un degré de prévoyance : adresser les questions, ne pas les laisser ouvertes car cela peut provoquer une confusion dans l'interaction, réguler son propre discours, anticiper les problèmes de décalage qu'il peut y avoir dans une conversation par VPP en laissant parler l'apprenant.</p>
L'ethos tutorial	<p>Une appropriation du contenu des séances favorise le bon déroulement des activités, car la confusion est démultipliée par la vidéo et la perte de temps plus importante.</p> <p>Il faut veiller aux faces des apprenants.</p> <p>La VPP peut favoriser le développement d'un ethos plus proche des apprenants, mais une maîtrise du geste et de la parole s'avère indispensable.</p>

8. En conclusion

- 78 Cette recherche vise à alimenter la réflexion sur les pratiques tutorales dans l'enseignement des langues à distance par VPP. L'analyse montre que les tuteurs sollicitent différemment les fonctionnalités audio, vidéo et textuelles de la plateforme. Des indices discursifs différencient les compétences sémio-pédagogiques lors de la présentation des consignes et de la transmission des informations aux apprenants et montrent qu'il y a des ethos plus efficaces que d'autres en situation de VPP. Ainsi, si certaines tutrices parviennent à développer un ethos plus proche des apprenants, il leur arrive aussi de perdre parfois la maîtrise de leur rôle et le contrôle de la conversation. En effet, les tuteurs en langue dans ces nouveaux dispositifs en ligne arrivent avec un ethos qui n'est pas préconstruit, il convient donc qu'ils le construisent dans leur discours et qu'ils s'affirment rapidement comme l'arbitre de l'interaction. L'utilisation des différents outils et la polyfocalisation de l'attention qu'ils induisent relèvent de pratiques sémio-pédagogiques qui ne vont pas de soi.
- 79 Il semble donc que le tutorat par VPP ne s'improvise pas et que, plus la communication est synchrone et visuelle, plus l'exigence au niveau de la qualité du tutorat est forte. Si une expérience pédagogique antérieure est un léger atout, une formation appropriée non seulement aux outils, mais également au rôle du tuteur est indispensable à un tutorat de qualité où les fonctionnalités des outils seront utilisées au mieux et la gestion de la parole assurée. Enfin, l'outil le plus important du dispositif par VPP est aussi le plus sensible à utiliser : la caméra. Des études complémentaires s'intéressant tout particulièrement à cet outil et l'attitude sémio-discursive qu'il implique nous semblent indispensables à conduire pour améliorer encore l'enseignement-apprentissage des langues par VPP.

BIBLIOGRAPHIE

- Brown, P. & Levinson, S. (1978). "Universals in language use: Politenesse phenomena". In Goody, E. (dir.). *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge : CUP. pp. 56-289.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Cosnier, J. (2008). "Les gestes du dialogue". *La communication – État des savoirs*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. pp. 119-128.
- Cosnier, J. & Develotte, C. (2010). "Le face à face en ligne, approche éthologique". In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.). *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions. pp. 27-50.
- Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). "Compétences interactionnelles des tuteurs dans les échanges vidéographiques synchrones". *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 3. pp. 377-393.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). "Présentation". *Le Français dans le monde – Recherches et applications – Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 5-13.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). "Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens". *Le Français dans le monde – Recherches et applications – Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 75-87.
- Develotte, C. (1994). *Les interactions textuelles en jeu dans un système éducatif : Observation d'une situation d'enseignement à l'étranger*. Thèse de doctorat, université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Develotte, C. (2007). "Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne – Le cas du programme franco-australien 'Le français en (première) ligne'". In Collès, L., Develotte, C., Geron, G. & Tauzer-Sabatelli, F. (dir.). *Didactique du FLE et interculturel*. Cortil-Wodon : EME & InterCommunications. pp. 227-240.
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). "'Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?' Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. <http://alsic.revues.org/index892.html>. DOI : 10.4000/alsic.892
- Develotte, C., Guichon, N. & Vincent, C. (2010). "The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment". *ReCall*, vol. 23, n° 3. pp. 293-312.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). "Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif". *Distances et savoirs*, n° 2-3. pp. 309-333.
- Drissi, S. & Guichon, N. (2008). "Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques". *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1. pp. 185-217. <http://acedle.org/spip.php?article1021>
- Feenberg, A. (1991). "Social factors in computer mediated communication". In Harasim, L. (dir.). *On-Line Education: Perspectives on a new medium*. New York : Praeger. pp. 67-97.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Heath, C. & Luff, P. (1991). "Disembodied conduct: communication through video in a multi-media office environment". In Robertson, S. P., Olson, G. M. & Olson, J. S. (dir.). *Actes du colloque*

SIGCHI *Human factors in computing systems: reaching through technology*. New York : Association for Computing Machinery. pp. 99-103.

Herring, S. C. (2004). "Online communication: Through the lens of discourse". In Consalvo, M., Baym, N., Hunsinger, J., Jensen, K. B., Logie, J., Murero, M. & Shade, L. R. (dir.). *Internet Research Annual*, vol. 1. New York : Peter Lang. pp. 65-76.

Hrastinski, H. & Keller, C. (2007). Computer-Mediated Communication in Education: A Review of Recent Research. *Educational Media International*, vol. 4, n° 1. pp. 61-77.

Jones, R. H. (2004). The problem of context in Computer Mediated Communication. In Levine, P. & Scollon, R. (dir.). *Discourse & Technology multimodal discourse analysis*. Washington DC : Georgetown University press. pp. 20-33.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Lamy, M.-N. (2006). "Conversations multimodales : l'enseignement-apprentissage des langues à l'heure des écrans partagés". *Le français dans le monde – Recherches et applications – Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 129-138.

Mangenot, F. (2007). "Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?". In Gerbault, J. (dir.). *La langue du cyberspace – De la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan. pp. 105-120.

Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.

Reffay, C. & Betbeder, M.-L. (2006). "Spécificités de la communication audio-synchrone". *Le Français dans le monde – Recherches et applications – Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 124-128.

Van der Maren, J.-M. (2003, 2^{ème} édition). *La recherche appliquée en pédagogie – Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Notre traduction.
2. Notre traduction.
3. Notre traduction de *Computer Mediated Discourse Analysis (CMDA)*.
4. <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>
5. La plateforme d'enseignement *Visu* est développée dans le cadre du projet *Ithaca* (financé par l'Agence nationale de la recherche) qui fait collaborer les universités Lyon 1 et Lumière Lyon 2.
6. Note personnelle de la tutrice qui orthographe mal le prénom de la première apprenante et qui identifie la seconde par le chiffre 4.

RÉSUMÉS

Cet article se donne pour but de décrire les pratiques tutorales dans un environnement multimodal de deux populations de tuteurs en ligne : de futurs enseignants en formation universitaire professionnalisante et des enseignants confirmés de français langue étrangère

(FLE). Cette étude a pour cadre un enseignement de FLE à destination d'un groupe d'étudiants américains de l'université de Californie à Berkeley, donné en 2009-2010 sur une plateforme d'apprentissage vidéographique synchrone. À travers la micro-analyse d'une tâche dans la configuration qui place un tuteur devant deux apprenants, nous tentons d'observer comment les tuteurs suscitent et régulent le discours des apprenants. Nous étudions notamment l'utilisation qu'ils font des différents outils textuels de communication ainsi que de la caméra. Nous discutons les résultats qualitatifs en vue de mettre au jour les compétences sémio-pédagogiques et l'ethos des tuteurs en ligne.

This article describes the instructional practices of two different populations of online tutors in a multimodal environment: trainee teachers and experienced teachers. They participated in a project using a desktop videoconferencing platform designed for delivering online language courses. Through micro-analysis of a task in the configuration that places a tutor in front of two students, we try to observe how the tutors engage and regulate the discourse of learners. We study the use of the various textual communication tools and of the webcam. We discuss the qualitative findings of the study in order to highlight the semio-pedagogical skills and the ethos of the online tutors.

INDEX

rubriques Recherche

Thèmes : tutorat en ligne

Keywords : online interaction, multimodality, online tutoring

Mots-clés : interactions en ligne, multimodalité, tutorat en ligne

AUTEURS

TATIANA CODREANU

Tatiana Codreanu est doctorante en sciences du langage. Sa recherche doctorale sous la direction de Christine Develotte examine les pratiques d'enseignants confirmés et d'enseignants en formation en contexte de visioconférence poste à poste. Elle a enseigné le français langue étrangère aux États-Unis et l'enseigne actuellement à Londres.

Affiliation : laboratoire Icar, UMR 5191, École normale supérieure de Lyon.

Courriel : tatiawa@gmail.com

Toile : <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/tCodreanu>

Adresse : laboratoire Icar, UMR 5191, École normale supérieure de Lyon, 15 parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon Cedex 07, France.

CHRISTELLE COMBE CELIK

Christelle Combe Celik est docteur en sciences du langage (spécialité français langue étrangère) et certifiée de lettres modernes. Ses activités de recherche portent en général sur la communication médiée par ordinateur et plus spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage en ligne. Elle a soutenu une thèse en 2010 sur la communication pédagogique qui a eu lieu via Internet dans le cadre d'une formation d'enseignants de français langue étrangère entièrement à distance. Elle a enseigné le français en Turquie, au Brésil et à Madagascar.

Affiliation : université Stendhal Grenoble 3.

Courriel : christellecelik@hotmail.com

Toile : <https://sites.google.com/site/combecelik/>

Adresse : laboratoire Lidilem, université Stendhal, UFR des sciences du langage, BP 25,38040
Grenoble cedex 9, France.