



HAL
open science

**”Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?”
Etude d’un dispositif d’enseignement-apprentissage en
ligne synchrone franco-américain**

Christine Develotte, Nicolas Guichon, Richard Kern

► **To cite this version:**

Christine Develotte, Nicolas Guichon, Richard Kern. ”Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?” Etude d’un dispositif d’enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2007, Grenoble, France. hal-02063753

HAL Id: hal-02063753

<https://hal.science/hal-02063753v1>

Submitted on 11 Mar 2019

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.

"Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?" Etude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain

Christine Develotte, ENS LSH, Lyon.

Nicolas Guichon, Université Lyon 2.

Richard Kern, Université de Californie, Berkeley.

Résumé : *Cet article se donne comme objectif de rendre compte d'une formation effectuée en 2006-2007 dans le cadre d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone à partir d'entretiens effectués auprès de ses usagers, à savoir des étudiants de master professionnel de l'Université de Lyon 2 et des étudiants de français américains de l'UC de Berkeley. Après avoir présenté le dispositif mis en place, nous cherchons à mettre en évidence l'impact de la multimodalité et de la synchronie dans les échanges pédagogiques en ligne. L'analyse des deux corpus (français et américain) montre une appropriation progressive de la communication via ce dispositif par les usagers, ainsi que le développement de compétences spécifiques : du côté des apprenants américains, une amélioration au niveau de la fluidité de la parole, de l'aisance dans la prise de parole, du côté des tuteurs français une appropriation de gestes professionnels liés à l'écoute et à la spontanéité dans la relation pédagogique.*

Mots clés : multimodalité, synchronie, visioconférence poste à poste, apprentissage des langues.

Abstract: *This article describes a synchronous teaching/learning exchange between Masters degree students in teaching French as a foreign language at the University of Lyon 2 and intermediate-level French students at the University of California, Berkeley during the 2006-07 academic year. The desktop videoconferencing platform allowed face-to-face audiovisual communication as well as synchronous written chat. Based on observational and interview data, the study explores the impact of multimodality and synchronicity on learners' and tutors' responses to a series of eight online pedagogical modules and exchanges intended to develop students' linguistic ability and cultural knowledge. Analysis of the two corpora (French and American) shows a progressive adaptation to the particularities of desktop videoconferencing and the development of specific competencies : among the American learners of French, improvement in fluency and greater ease in taking the floor ; among the French teachers-in-training, development of a professional online persona and flexibility in their pedagogical stance.*

Keywords : multimodality, synchronicity, desktop videoconferencing, language learning.

1. Introduction

Depuis 2002, le projet international "le français en (première) ligne" offre la possibilité, grâce à un accord entre deux institutions, à des étudiants français, futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) de s'entraîner à enseigner à distance en s'adressant à de "vrais" apprenants de français à l'étranger. L'objectif pour les étudiants de FLE est, d'une part, d'avoir une occasion de pratiquer l'enseignement parallèlement aux cours plus théoriques qu'ils suivent à l'université, d'autre part, de se former à l'utilisation des outils de communication technologiques. Pour les apprenants étrangers, il s'agit de leur permettre un contact avec des locuteurs experts de la langue enseignée ; ce contact a pour but de leur faire pratiquer la langue dans une situation plus authentique que celle de la classe, en leur fournissant, par le biais des étudiants de FLE, un accès aux réalités francophones d'aujourd'hui. Après avoir été proposé en mode asynchrone lors des quatre premières années, la généralisation du haut débit permettait d'envisager de pouvoir passer à la synchronie à la rentrée de 2006. Ainsi a été mis en place un dispositif vidéographique synchrone pour l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire permettant à des apprenants américains de l'Université de Californie à Berkeley d'interagir en temps réel à l'oral, à l'écrit et par le biais d'une webcam avec leurs tuteurs, en l'occurrence des étudiants du master 2 professionnel de l'université Lumière de Lyon.

Cet article se donne comme objectif de décrire l'appropriation d'un dispositif de formation en ligne synchrone par les étudiants qui y ont participé. Nous posons que l'étude des discours des étudiants permet d'accéder à leurs représentations et révèle des traces de leurs modes d'appropriation de ce dispositif d'enseignement/apprentissage, nous fournissant par là même, les moyens d'en évaluer le potentiel et les limites.

L'analyse croisée des entretiens menés auprès des deux catégories d'utilisateurs de ce dispositif (étudiants américains et étudiants français) livrera des éléments de réflexion concernant les effets de la multimodalité et de la synchronie sur la relation pédagogique. Enfin, cette étude devrait permettre aux concepteurs du dispositif d'en évaluer le potentiel et les limites pour l'apprentissage de la langue étrangère et pour le développement de compétences d'enseignement en ligne.

2. Cadre théorique

2.1. Dispositifs d'apprentissage des langues à distance : des paramètres en évolution

"Système sociotechnique" pour Moreau et Majada (2002), "configuration de paramètres" selon Montandon (2002 : 15), ou "construit d'objets" pour Bernard (1999 : 263), les définitions abondent

pour cerner la notion de dispositif qui entrelace discours, représentations et paramètres contextuels. Pour Paquelin et Choplin (2003 : 173), le dispositif exprime formellement et symboliquement les **objectifs** souhaités en prenant en compte les **contraintes** inhérentes à l'organisation et à l'institution ainsi que les **besoins** des apprenants. A cette définition, il convient d'ajouter la notion de potentialités techniques pour des dispositifs reposant sur la technologie.

Parmi la diversité des dispositifs numériques d'enseignement en ligne, on peut différencier ceux qui, classiquement, associent un enseignant à des apprenants (Campus numérique du Centre National d'Enseignement à Distance, plateforme *Lyceum* de l'*Open University*), de ceux qui construisent une mise en relation directe des apprenants entre eux selon des objectifs et des configurations différents : le programme Télé-tandem permet d'échanger langue et culture par le biais de rencontres en ligne individuelles de même que le projet *Cultura* "propose une approche comparative interculturelle qui permet à des étudiants français et américains d'élaborer progressivement et collaborativement leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture". C'est dans cette dernière catégorie de dispositifs que se situe le projet "Le français en (première) ligne" (cf. introduction).

	<i>Cultura</i>	<i>Télé-tandem</i>	<i>FIL</i>	<i>FIL (Berkeley)</i>
Date de début	1997	2003	2002	2007
Type de communication temporel	asynchrone	asynchrone / synchrone (depuis)	asynchrone	synchrone
Modalité	écrit	oral écrit	écrit son depuis 2005	vidéo son écrit
Type de locuteurs	pairs à pairs	pairs à pairs classe à classe	tuteurs en formations → apprenants	
Medium	forum	courriel clavardage	forum clavardage	protocole vidéographique synchrone poste à poste (MSN)

Tableau 1 - Dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues

Le tableau ci-dessus présente les projets *Cultura*, *Télé-tandem* et *Le français en (première) ligne (FIL)* -en dissociant, pour ce dernier, les précédentes versions de celle qui fait l'objet de cet article-

trois dispositifs qui partagent des objectifs linguistiques et culturels. Au fur et à mesure des années, on peut observer que l'apparition d'outils et de nouvelles fonctionnalités ouvre des perspectives pédagogiques. D'une part, au gré des avancées technologiques (capacité des ordinateurs et meilleur débit des réseaux), la modalité asynchrone des débuts tend à disparaître au profit d'une mise en relation des apprenants en temps réel (synchrone), ce qui possède un impact certain sur le type d'apprentissage. D'autre part, les échanges qui étaient principalement écrits dans les premiers temps tendent à se diversifier et à devenir réellement multimodaux.

Kress (2003 : 46) définit la multimodalité en termes de juxtapositions de logiques différentes, par exemple des textes qui comprennent écriture, parole orale, images fixes et mobiles, musique, animations, etc. Pour lui, l'interactivité va de pair avec la multimodalité : interactivité interpersonnelle (le lecteur peut répondre à l'auteur ; communication bidirectionnelle entre interlocuteurs, multidirectionnelle (un à plusieurs), mais aussi interactivité intertextuelle (l'utilisateur peut entrer dans une nouvelle relation avec d'autres textes, par le biais du texte devant lui). Cette co-présence de modalités soulève la question des fonctions ou affordances respectives des modes—sont-elles redondantes ou marginales ou est-ce qu'elles jouent un rôle important dans la communication ?

Nous allons, dans le cadre de cet article, nous intéresser à l'impact de la multimodalité et de la synchronie sur la communication pédagogique en ligne, à travers le discours des usagers.

2.2. Visioconférence : multimodalité et synchronie

Au niveau de la communication, le cadre interactionnel de la visioconférence a été étudié à partir des entrées descriptives de Goffman (De Fornel, 1994). Au niveau didactique, O'Dowd (2006) propose de distinguer la visioconférence de groupe (*videoconferencing*) et la visioconférence de poste à poste (*desktop videoconferencing*). Cet article ne va s'intéresser qu'à ce dernier cas, qui place un ou deux apprenants en téléprésence par le biais d'une webcam. O'Dowd (2006) signale plusieurs expériences, semblables à celle qui fait l'objet de cet article, qui ont été conduites au cours des dernières années et ont mis en relation des apprenants venant de pays différents. Il évoque, par exemple, une expérience pédagogique entre 25 étudiants d'Essen (Allemagne) et 21 étudiants de Columbus (USA) qui a donné lieu à des échanges multimodaux synchrones et à des échanges de courriers électroniques. C'est en nous appuyant sur le compte-rendu scientifique de telles expériences que nous allons détailler le potentiel et les limites de ces dispositifs pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous distinguerons trois points de vue, l'un linguistique, l'autre communicationnel et le dernier psychoaffectif.

Point de vue linguistique

La base de ces échanges étant de mettre en relation des natifs et des non-natifs, cela permet tout d'abord d'explorer plus avant l'hypothèse émise par Long (1996 : 451-2) selon laquelle "la négociation du sens, en particulier un travail de négociation qui déclenche des ajustements interactionnels de la part du locuteur natif, facilite l'acquisition parce qu'elle met en relation l'apport langagier (*input*), les ressources internes de l'apprenant –en particulier l'attention sélective – et la production langagière (*output*) d'une façon productive." Un tel dispositif pédagogique, au-delà des aspects technologiques ou communicationnels, permet en tout cas de donner aux apprenants un accès à une langue riche, orale et authentique, inhabituelle en milieu scolaire (Kinginger, 1998).

D'une manière générale, Marcelli et al (2005) soulignent le potentiel de la visioconférence pour l'apprentissage d'une langue car celle-ci peut "favoriser l'actualisation et le développement des compétences orales". Plus précisément, les compétences langagières qui sont particulièrement convoquées concernent la capacité à négocier le sens, la capacité à demander et à apporter des clarifications et une sensibilité accrue au niveau de compétence langagière de l'interlocuteur (O'Dowd, 2006).

Point de vue communicationnel

Plusieurs auteurs (Wang, 2004 ; Kinginger, 1998 ; Tang et Isaacs, 1993) signalent l'intérêt de la multimodalité pour la communication à distance. Ainsi, Wang (2004) rappelle que les indices paralinguistiques (hochements de la tête, expressions faciales) disponibles avec l'image vidéo réduisent les ambiguïtés du discours et favorisent la compréhension. Wang souligne également combien l'information visuelle peut devenir essentielle dès lors que la qualité sonore des échanges est médiocre, l'image vidéo permettant ainsi de résoudre des problèmes d'incompréhension. La synchronie, elle aussi, a un impact sur la communication comme le soulignent Marcelli et al (2005) car "la téléprésence renforce la 'tension communicative' et "l'urgence à être compris'" et crée ainsi un sentiment de forte proximité. Celle-ci peut cependant souffrir de problèmes techniques au premier rang desquels le problème du débit de l'image vidéo (Zahner et al, 2000 ; Blake, 2005 ; Marcelli et al, 2005) qui peut interférer avec le débit du son et gêner la compréhension.

Point de vue psychoaffectif

Selon O'Dowd (2006), la visioconférence présente l'avantage potentiel d'abaisser le niveau d'anxiété chez les apprenants par rapport à la prise de parole dans une situation traditionnelle d'apprentissage d'une langue étrangère et de favoriser le développement de compétences interculturelles. Cependant, dans le cas de l'expérience germano-américaine décrite plus haut, il

signale que la multimodalité et la synchronie ont eu des effets contrastés : d'une part, le dispositif technico-pédagogique alliant échange de courriers électroniques et séances de visioconférence a favorisé la qualité des relations entre pairs des deux côtés. En revanche, l'immédiateté du médium en conjonction avec la présence d'éléments visuels a parfois conduit les participants à ne pouvoir éviter ou ignorer des sujets délicats ce qui a généré des moments d'incompréhension, voire de tension, entre les deux groupes. Wang (2004), quant à lui, ajoute que la vidéo aide à construire le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage, accroît la confiance et atténue le sentiment d'isolement parfois ressenti quand l'apprentissage se fait principalement en ligne et à distance (cf. Hampel et Hauck, 2004). Enfin, et ce n'est pas le moins important pour l'apprentissage d'une langue, un tel dispositif accroît la motivation à apprendre (Marcelli et al, 2005) en plaçant les apprenants dans une situation authentique d'échanges avec des pairs qui, au-delà de différences interculturelles et linguistiques, partagent des intérêts communs à leur âge.

3. Méthodologie

Dans cette partie, nous allons tout d'abord expliciter ce que nous entendons par «dispositif vidéographique synchrone» en en présentant les aspects organisationnels et pédagogiques puis techniques. Nous illustrerons ce protocole de communication pédagogique par un extrait vidéo tiré de la quatrième séance de cours en ligne. Puis, nous présenterons le corpus à partir duquel cette étude a été menée et les principes méthodologiques que nous avons suivis pour la conduire.

3.1. Le dispositif vidéographique synchrone entre Lyon et Berkeley

Aspects organisationnels et pédagogiques : un dispositif mettant en relation des apprenants à distance nécessite qu'un soin tout particulier soit accordé aux questions pratiques telles que le respect des horaires et l'accès à des ordinateurs équipés et en état de marche. Au-delà de ces aspects matériels, il est de première importance que les responsables de l'échange partagent les mêmes visées pédagogiques et soient prêts à investir le dispositif de formation de la même façon. Une rencontre entre les formateurs américains et français¹ a eu lieu avant la mise en place du dispositif pour définir les objectifs pédagogiques et les moyens mis en place pour les remplir. Afin de pouvoir s'insérer de manière harmonieuse dans la progression suivie par les étudiants américains, il a été ainsi décidé que le tutorat aurait lieu sur une base hebdomadaire et s'inscrirait directement dans le cadre d'un cours de français en occupant trente minutes sur les cinquante minutes du cours dispensé².

¹ Pour le côté américain, Rick Kern et Désirée Pries et pour le côté français, Christine Develotte et Nicolas Guichon.

² A noter que les cours de français à l'UC Berkeley sont dispensés à raison de 50 minutes sur 5 jours par semaine.

De plus, les thèmes du tutorat (les voyages, les immigrés, la poésie...) ont été déterminés par leur programme du semestre 3, inspiré en grande partie par le manuel *Sur le vif* (Jarausch et Tufts, 2006). L'organisation prévue a donc cherché à s'inscrire dans une cohérence forte avec le programme antérieurement prévu du côté américain afin de pouvoir s'intégrer dans les objectifs pédagogiques de l'enseignante et s'appuyer sur la motivation des apprenants de sa classe. Du côté français, les horaires de la classe ont été adaptés de façon à être en synchronie avec ceux de la classe de Berkeley : 18 heures en France, 9 heures à Berkeley. Chacun des 8 binômes français a pris en charge la réalisation pédagogique d'une des 8 séances que comprenait la formation. La formation des binômes s'est établie librement avec le conseil donné par les enseignants de mixer dans chaque binôme natif/non natif et d'essayer de faire entrer en complémentarité des savoirs différents (technique/parler anglais).

Aspects techniques : Le choix d'utiliser un logiciel téléchargeable, en l'occurrence MSN, s'est effectué sur la base de deux raisons principales : le fait que la plupart des étudiants étaient déjà familiarisés à cet outil réduisait d'autant les problèmes d'appropriation. D'autre part, le coût de la formation est réduit car le logiciel est libre et son utilisation ne nécessite que l'achat d'un casque et d'une webcam. Les principaux problèmes techniques rencontrés (coupures, images vidéo saccadées et débit audio parfois ralenti) ont été dûs à l'instabilité du réseau, mais il est raisonnable de penser que ces aspects devraient s'améliorer dans un futur proche.

La capture dynamique d'écran (grâce au logiciel *Screenvideorecorder*) permet de donner une idée de l'organisation du dispositif technique : la partie inférieure de l'écran partagé est un espace consacré au clavier écrit et à l'ajout d'émoticônes. Les messages écrits apparaissent dans la partie gauche de l'écran dans l'ordre chronologique où ils sont composés. Dans la partie droite, deux fenêtres montrent les protagonistes de l'interaction pédagogique en quasi-synchronie avec les échanges audio.

Insérer ici la capture dynamique d'écran 1

Exemple d'un échange vidéographique synchrone.

3.2. Constitution du corpus et approche méthodologique

Nous proposons de présenter le dispositif décrit dans la section précédente à travers la perception qu'en ont eu les protagonistes de la situation pédagogique, à savoir, les étudiants de Lyon et de Berkeley. A l'issue de la formation, nous avons cherché à recueillir les représentations de tous les étudiants ayant participé à cette expérience. Des entretiens semi-directifs (cf. grille en annexe) ont

ainsi été menés auprès de l'ensemble des 16 tuteurs et de 14 sur les 16 étudiants californiens³. Ces entretiens ont été réalisés avec six binômes de tuteurs (plus 3 tuteurs interrogés individuellement) et avec quatre binômes d'étudiants américains (plus six étudiants interrogés individuellement). Ils ont été enregistrés puis retranscrits afin de nous fournir un accès aux représentations des acteurs. En effet à la suite d'auteurs comme Vignaux (1988), par exemple, nous considérons qu'ils constituent un moyen d'accès aux représentations :

Seul le langage est capable de mettre en forme les représentations et surtout d'en assurer transmission et manipulation symbolique. En ce sens il est bien fondateur de nos représentations du monde, comprises cette fois, non seulement comme procédure de traitement et de compréhension des informations, mais "exprimant" nos propres "repérages" personnels ou collectifs en vue de l'action symbolique sur ces représentations.

A partir de ce double corpus de données, à Lyon et à Berkeley, nous avons effectué des repérages aptes à nous fournir l'image la plus exhaustive possible en termes de point de vue d'étudiants concernant principalement l'impact de la multimodalité et de la synchronie sur la communication pédagogique. Nous avons cherché à privilégier la diversité des représentations dans une perspective qualitative, à savoir que nous n'avons pas tenu compte du nombre d'étudiants ayant exprimé le même point de vue ou des idées proches. A ce niveau, lorsque la même réaction s'exprimait d'une façon massive, nous nous contentons de noter «de nombreux», voire «la majorité des étudiants» laissant à des études ultérieures⁴ le soin d'apporter des réponses quantifiées sur ces différentes positions mises au jour.

L'objectif de cette étude est donc de rendre compte de l'empan des représentations associées à une même pratique du dispositif par les étudiants. De façon à ne pas alourdir le texte nous n'illustrerons par des propos d'étudiants que les points de vue différenciés entre eux de façon à restituer la complexité des échanges en ligne et le potentiel d'un tel dispositif pour l'enseignement-apprentissage des langues. Nous avons choisi de présenter les résultats en restant au plus près du discours des étudiants afin d'en restituer l'authenticité. Ces différents extraits fonctionnent comme autant de fenêtres ouvertes sur la formation.⁵

³ La disponibilité limitée de certains étudiants nous a empêchés d'interviewer tous les étudiants californiens en binômes, et deux étudiants n'ont pas pu être interviewés.

⁴ Un travail de doctorat actuellement en cours et mené par Samira Drissi (ENS-LSH) documentera plus précisément ces aspects.

⁵ Les propos des tuteurs lyonnais seront indiqués par « T » et ceux des étudiants berkeleyens par « E » suivi d'un chiffre pour garder l'anonymat des participants.

4. Impact de la multimodalité et de la synchronie sur les échanges en ligne

4.1. Les aspects liés à la communication : le face à face écranique

La conjonction de la synchronie et de la multimodalité liée à la nouveauté du dispositif d'enseignement que les étudiants de Lyon 2 expérimentaient pour la première fois a été à l'origine d'une intense anxiété. D'autant plus intense que la stabilité technique des outils n'était pas assurée et générait donc de l'incertitude par rapport à la fiabilité de la connexion demandant aux étudiants de s'adapter sans arrêt aux nouvelles conditions qui pouvaient survenir de façon totalement imprévisibles. La première séance a été du point de vue de l'anxiété la plus émotionnellement chargée comme le montre le souvenir qu'en a un des binômes (cf. annexe 1).

Cette charge émotionnelle d'anxiété s'est progressivement apaisée tout en perdurant malgré tout, tout au long de la formation, comme si elle était consubstantielle à la situation de communication, comme si la pression temporelle qu'exerce la communication synchrone sur les différents participants engendrait une tension, un trac de part et d'autre.

T 1 : J'avais à chaque fois une sorte de stress et puis j'avais pas envie, c'était c'est terrible, et dès que j'y étais, il y avait une énergie qui fait que les séances elles passent très vite en général, ça se passe bien, enfin on ressort c'est bien quoi.

C'est l'appropriation de la situation de communication au fil des huit séances hebdomadaires qui a permis que se transforme ou tout du moins s'atténue cette sensation chez les étudiants. La sensation d'anxiété s'est progressivement modifiée pour faire place à une certaine décontraction et plusieurs étudiants soulignent que cette expérience les a amenés à apprendre à "gérer [leur] stress".

Du côté américain, les étudiants étaient également plutôt intimidés au début. Pour la plupart d'entre eux c'était la première fois qu'ils communiquaient avec des locuteurs natifs. Mais, assez paradoxalement, ils n'étaient pas moins intimidés quand il s'agissait de tuteurs non-natifs :

E 1: One of our tutors [T11] was Romanian and one intimidation factor is that they're used to other Europeans who excel in language and I am horrible at it [...] and I was kind of like almost embarrassed because I feel like as Americans we're known to be not that great at it,

and of all people they're talking to me... they knew English and French and Romanian, and it's just like I can't even speak like four sentences in French !

Pourtant, après trois ou quatre sessions, tous les étudiants américains (à l'unanimité) se sentaient plus à l'aise et ils ont tous remarqué à la fin qu'ils avaient beaucoup plus confiance en eux.

De la même façon que les Français, qui se sont rendu compte du fait qu'ils pouvaient s'écarter de temps en temps du caractère planifié des leçons, les Américains se sont rendu compte qu'ils n'avaient pas besoin de parler parfaitement pour réussir à communiquer avec des Français. Ils étaient progressivement moins préoccupés par des notions de "justesse" (*accuracy*).

E 3: What I really got from it was that I always forget that when I'm speaking it's not, I don't need to be so concerned about being accurate, that when you speak and just kind of get in the mindset of the language, that the words are intended to just come up because that's, those are the words you're supposed to use, like the way I'm speaking right no. So when I'm in a classroom I find myself preparing a sentence ahead of time, but with that [visioconférence] I was reacting on the spot, so I think it just developed kind of, just, it developed an immediacy in terms of the way I spoke.

On a ainsi pu constater que les étudiants faisaient état d'un certain relâchement des deux côtés, renvoyant en définitive à un glissement progressif vers une situation proche de la conversation en face à face authentique dans laquelle on s'intéresse "réellement" à ce qui est dit, au point de vue de l'interlocuteur :

E 3: It seemed very level, like we were all on even footing, and it seemed like they were interested in what we were saying.

E 4: It seemed like they were kind of interested in a lot of cultural things about here too, like I feel like they learned a lot from us too.

Passer d'une pratique sociale à une pratique pédagogique

Dans plusieurs des entretiens revient la nécessité d'avoir dû transformer une pratique de communication d'ores et déjà intégrée avec ses normes et ses rituels en pratique de communication pédagogique. En effet, les tuteurs utilisaient déjà pour la plupart d'entre eux MSN dans un contexte de relations amicales. Il leur a donc fallu modifier en partie cette façon de communiquer, par

exemple à l'écrit en prêtant attention à l'orthographe ou en évitant des abréviations qui se seraient avérées incompréhensibles pour des apprenants ou en adaptant la façon de communiquer oralement :

T 6 : quand je tapais avec des amis c'est essentiellement des abréviations. [...] Ce qui est difficile, c'est de perdre cette habitude de mal écrire sur Messenger pour écrire correctement pour les américains, et ça, c'est pas facile. Au début j'ai eu du mal. Sinon pour parler bah pareil à peu près en fait c'est un peu plus formel, la façon dont on parle avec eux.

La mise en place progressive d'une relation avec les apprenants américains porte alors la communication à se détendre et à adopter un caractère de plus en plus amical :

T 6 : Au début, c'était plus, on va dire formel la façon de parler ou la façon de taper, d'être même devant la caméra et, au fur et à mesure, on se détendait ou on faisait un peu les fous fous devant la caméra ou on envoyait plus de smileys plus interactif au fur et à mesure et, à la fin, c'est elles-mêmes qui ont demandé les adresses Internet.

Passer d'une pratique pédagogisée à une pratique sociale

Les apprenants californiens ont beaucoup apprécié la décontraction progressive de la communication :

E 4: I was like really nervous when we started the program because I'm not a really good speaker and they're probably not going to understand me, and that sort of went away after talking to them a while, like I just felt more comfortable speaking with them.

E 3: They were very friendly and it was very much, it was more like a discussion even though they would do things like correction, that would remind me that they were teaching us things, but for the most part I just feel like we were just conversing.

Ce type de communication «more relaxed, more natural» a parfois donné lieu à une illusion de co-présence, trahie dans le commentaire suivant par le mot *here* [ici] :

E 6.: They were our tutors and they were here to help us get our French better.

E 6: It's weird because they live thousands of miles away and we're just looking at them on a computer screen, but it almost felt like we were good friends.

En comparant la communication avec celle qui caractérise les cours traditionnels, ils mettent l'accent à plusieurs reprises sur la mise en jeu des savoir-faire différents de ceux auxquels ils étaient jusque là habitués :

E 4: It taught you how to [...] express something you're trying to say, like it taught you to...say things in different ways based on what you are able to, 'cause the other thing is like in class sometimes if there's something that we really needed to try and say and didn't know how to say it you could be like "Oh, comment dit-on...?" and they [les tuteurs] didn't know English, so it taught you to...say things differently and to look at something from different angles.

E 8: I see it as a really good opportunity to have a conversation with someone in which you're expected to be able to improvise and to find out how to say things that you never thought about saying before. And I think that it was very effective as that.

Utiliser la multimodalité pour des usages pédagogiques

Tous les étudiants font état de l'importance de la conjonction du son et de l'image vidéo dans la communication pédagogique. D'ailleurs, lorsque l'ouverture d'un fichier Word par exemple, requis pour l'activité proposée, vient se superposer sur l'écran en occultant la fenêtre MSN et donc le visage des apprenantes américaines, la sensation de manque se fait immédiatement sentir :

T 13 : un moment tu bouchais l'écran parce que c'est là que je me suis rendue compte que [...] c'était hyper important pour moi de les voir et que là quand y avait les fenêtres qui apparaissaient sur l'écran et que je ne les voyais plus ou qu'elles apparaissaient disparaissaient c'était extrêmement perturbant en fait [...] et du coup euh c'est vrai que la caméra enfin le fait de les voir était important.

Dans les lignes qui suivent, on a tenté de repérer les différents emplois de la vidéophonie dans le cadre de ce dispositif pédagogique. On trouve tout d'abord et de façon unanime l'emploi de la vidéo pour transmettre les sourires et des marques de salutation liées aux phases d'ouvertures et de clôture des différentes séances, dans un emploi que nous appellerons phatique. De même, la vidéo est également employée par la plupart des étudiants pour montrer des gestes de renforcement positif de

l'apprentissage avec des pouces levés, des applaudissements, des sourires qui sont mis dans le champ de la webcam.

Les différentes fonctions de la vidéo

L'emploi de la vidéo comme moyen d'évaluation est souvent évoqué par exemple pour apprécier le degré d'attention des apprenants

T 10 : c'est pratique la caméra parce que tout à l'heure je voyais qu'elle [l'apprenante américaine] regardait un peu ailleurs [...] pendant l'activité et je me suis dit, tiens, elle trouve peut-être que c'est un peu long là

ou bien d'une manière plus générale, pour réguler leurs réactions et leurs attitudes :

T 6 : Je regardais souvent [...] l'image de Berkeley pour avoir un retour par rapport à ce que je disais, pour voir quelle tête elles faisaient, si elles étaient perdues si elles étaient concentrées ou pour voir si y avait des problèmes de son.

In fine, les étudiants ont pu trouver dans les réactions perceptibles sur les visages de leurs interlocuteurs matière à évaluation de l'activité pédagogique qu'ils proposaient ou, de manière plus ponctuelle, pour évaluer la relation au sein des binômes américains :

T 6 : C'était plus tendu au début, entre elles, par rapport au français parce que plusieurs fois j'ai vu N qui était un peu, pas exaspérée, mais elle faisait les gros yeux ou elle tournait des yeux quand M mettait beaucoup de temps à répondre [...].

voire pour désambiguïser l'identité d'un locuteur dans le cas où les deux apprenantes avaient une voix assez similaire.

La vidéo a également été utilisée mais de façon assez spécifique par un binôme qui a joué avec la webcam pour montrer un plan en travelling dans une pièce censée être une agence de voyages dans laquelle entrait un client mais d'une façon générale on peut penser que cette fonction a été sous-employée lors de cette session de formation.

T 10 : Par exemple dans l'activité où le binôme doit se convaincre de changer de voyages enfin d'aller à la montagne ou à la mer en fait moi je leur ai mimé le truc [...] j'ai donné un

exemple et j'ai mimé et je crois que oui il faut savoir se servir des outils et de mimer et d'être expressif par exemple quand on donne une activité on donne des exemples mais on aurait dû exploiter plus à fond les outils.

On a pu voir ainsi ce même binôme jouer avec la webcam pour montrer un plan en travelling dans une pièce censée être une agence de voyages dans laquelle entrait un client mais d'une façon générale on peut penser que cette fonction a été sous-employée lors de cette session de formation. Une des hypothèses (en dehors de la connaissance imparfaite du maniement de la webcam, étant que l'attention des étudiants de Lyon était toute entière accaparée par la gestion de la communication en ligne et ne laissait que très peu de place à la créativité, on peut penser que lors des prochaines sessions, cette intégration technique dans l'activité pédagogique donnera lieu à des jeux de mises en scène plus variés.

Pour les Américains, la vidéo avait une importance capitale : d'après eux, voir leur tuteur rendait les corrections et les explications plus claires. Encore plus important : en regardant les visages de leurs interlocuteurs ils pouvaient vérifier si leurs tuteurs avaient compris ce qu'ils venaient de dire. Un résultat inattendu : ils ont beaucoup apprécié la possibilité d'observer l'interaction physique (gestes, expressions physiologiques, proximité) de leurs tuteurs, ce qui constituait une leçon culturelle imprévue mais efficace :

E 3: We could see them turn to each other—when they wanted to check something with each other, we saw them turn to each other, and y'know hand gesticulations and things like that, it was a physical aspect to the feedback that was good.

E 6: And like when they spoke they were really close to one another. I don't know if that's just a cultural thing but when E5 and I were talking to them we were approximately the space that we are right now [± 50 centimetres], but they were like shoulder to shoulder. And they also laughed and giggled a lot with each other and said things like «Nous sommes fous !».

En revanche, un étudiant trouvait la vidéo artificielle et se méfiait des mouvements saccadés :

E 8: I think the choppiness of the video...there was no real sense of the fluid motion—it was a slideshow. And so if you pay too much attention to gestures then it actually gets, I think you get an incorrect impression about how people are moving.

Puisqu'il n'aimait pas la vidéo, cet étudiant se mettait souvent à moitié hors champ quand il se plaçait devant son poste. Il a même profité de l'artificialité de la situation pour en tester les limites pragmatiques : il a parfois fait des grimaces devant la webcam ou lancé des provocations (par exemple, en disant qu'il était pour le réchauffement climatique) pour tester la réaction de sa tutrice.

Néanmoins, même cet étudiant a apprécié l'apport de la vidéo pour vérifier si ses interlocuteurs l'avaient compris :

E 8: The one nice thing about it is that since the sound was one way, I could tell when they understood that I was kidding by their faces and so on. So that would have been hard without the video.

Les diverses fonctions de l'écrit

Chez tous les binômes, l'utilisation de l'écrit a évolué entre la première et la dernière séance. On observe que les rôles étaient distribués au sein du binôme de tuteurs, l'un étant responsable de l'interaction orale tandis que l'autre, au clavier, se préoccupait du clavardage. La tendance au début de la formation était d'utiliser l'écrit comme une sorte de sous-titre à la parole du tuteur. Puis, les tuteurs ont progressivement privilégié les consignes, les mots clés, les encouragements – en mots ou avec des émoticônes - ou les clarifications en cas d'incompréhension en délaissant le sous-titrage intégral (cf. annexe extrait n° 2). Cet allègement de l'écrit s'est fait au profit d'une maîtrise grandissante de la communication à distance :

T 2 : " c'était mieux parce que j'étais plus impliquée dedans que quand on se concentre trop à l'écrit du coup on perd l'image on perd [...] le contact avec eux moi il me semblait que j'étais moins impliquée quand j'écrivais beaucoup."

Dans tous les cas de figures, les usages de l'écrit se sont concentrés sur certaines fonctions au lieu de chercher à "doubler" ce qui était dit à l'oral. Certains étudiants ont évoqué le rôle d'apaisement de l'anxiété, de "bouche trou" qu'avait pu jouer l'écrit dans des périodes de silences difficiles à gérer en début de formation :

T 6 : oui au début on l'a utilisé énormément pour se rassurer [le clavier], pour voir s'ils comprenaient et au fur et à mesure qu'on a vu qu'on connaissait leur niveau, on a arrêté d'utiliser le clavier et le support écrit, pour se concentrer sur l'oral et plus se pousser à reformuler à trouver d'autres mots. C'est vrai que c'était un peu la simplicité à toujours taper

et ils comprenaient, alors que quand on tape pas on est obligé de reformuler, parler lentement d'attendre, les laisser réfléchir [...] On a utilisé moins le clavier à la fin. Au début on savait pas comment accrocher le binôme et c'était frustrant mais ce qu'on avait pris au début pour un problème de niveau de langue en fait c'était une question de mise en route.

Les binômes qui ont eu des problèmes techniques, quasiment tous à un moment ou à un autre, ont eu alors recours à l'écrit en tant qu'outil de communication "de secours", par exemple, quand le son était défectueux.

Le type d'écrit typique de la messagerie instantanée a également permis d'enseigner des formules utiles quoique peu enseignées à ce niveau d'apprentissage dans les cours de langues classiques comme les abréviations :

T 2 : Le fait d'écrire vite, je crois, ça a appris à C des choses comme SVP ou bcp pour "beaucoup".

Pour les étudiants américains, l'écriture avait au moins cinq fonctions. D'abord, elle fournissait un canal en parallèle à l'oral quand il y avait des problèmes de son ou pour la métacommunication.

E 10: When the connection is really bad then we had to type everything in French because they can't hear us, and sometimes when we can't hear them they do the same thing.

E 11: If they thought that we couldn't hear them then they would type it out for us, I guess they thought it was easier for us to read it than to hear it, and I think that's true for me.

Deuxièmement, l'écriture aidait à clarifier des malentendus, à doubler par un autre canal que celui de l'oral une information importante, comme une consigne par exemple.

E 1: When we can't pronounce things correctly or if they're saying a word and we think it's similar to something else, and we'd be "like this?" and they would have to like repeat it back, typed, so we know how to pronounce it as well as what it is and what it is not.

E 6: We used it when we had words in English that we didn't know how to say in French and then we would type them and they would tell us what the word is in French, or sometimes,

well, they would often when they were giving us instructions, they would sometimes type up really quick sentences, just to kind of summarize the instructions that they were giving us in case we didn't quite understand what they were saying or maybe it didn't get through clearly like maybe the audio was chopped up. I found the written instructions were a really good way to keep the conversation flowing and not have these long awkward moments. Yeah, and we would sometimes if we wanted to ask a question and we knew the audio wasn't working well then we would type up questions as well.

L'écriture servait aussi à permettre la correction des erreurs en marge de l'interaction orale dans le sens où l'étudiant et le tuteur pouvaient continuer à parler sans interruption, mais qu'un des deux tuteurs pouvait écrire une correction qui apparaîtrait dans la fenêtre «chat».

E 1: They used it for clarification when they thought we didn't understand them, even if we may have, they would repeat themselves sometimes, like they would ask us a specific question and they would type it in.

Les étudiants ont trouvé cette forme de correction très productive non seulement parce qu'elle était discrète mais aussi parce qu'elle donnait la possibilité d'avoir une trace permanente des erreurs parlées qu'ils pouvaient réviser plus tard. Les tuteurs écrivaient aussi des encouragements (par ex : *bon travail!*, *bravo!* ou smileys), toujours très appréciés par les étudiants.

E 10: I think they typed more later to give us feedback, like they'd send us smiley icons.

On remarque que tout comme les étudiants français, les apprenants américains se sont d'abord sentis, pour certains d'entre eux, plus à l'aise au début de la communication en se servant de l'écrit pour éviter d'avoir à affronter l'oral

E 13: There was more keyboarding in the beginning when we weren't as comfortable saying things, but towards the end it got ... we were typing less and less, 'cause in the beginning the first and second day there was a lot of typing of things that could have been said, but y'know like wanted to type it out to make sure you were saying it correctly and double-check it between the two of us, and so as it went on it more just us talking and less [typing].

Finalement, et de façon entièrement imprévue, l'écriture jouait un rôle important dans la fermeture des séances. Apparemment non satisfaits de tout simplement *dire* au revoir, les étudiants tenaient à ce qu'on écrive une confirmation par écrit :

T9 *ils rajouteront une p'tite phrase pour conclure*

T10 *et aussi à la fin, à la fin d'une conversation ils, on est obligé de passer par l'écrit c'est bizarre parce qu'on est quand même encore en face*

T9 *on s'dit au revoir*

T10 *mais... pour que ce soit vraiment au revoir j'sais pas si t'as remarqué*

T9 *oui c'est vrai à chaque fois on leur dit à la semaine prochaine salut*

T10 *on est obligé de l'écrire pour leur dire [...] en fait c'est une transition ça veut dire [...]*

T9 *là on se parle plus*

T10 *on s'parle plus on l'écrit et après on se casse [...] on fait coucou au revoir mais en fait au bout d'un moment il faut s'arrêter de parler et on écrit la même chose que ce qu'on dit finalement*

Les échanges étaient donc marqués par une complémentarité considérable des modes de transmission.

4.2. Effets du dispositif sur les deux catégories d'apprenants

Apprendre la pédagogie "en flux tendu" : entrer dans un rôle de composition

Pour ce qui concerne la technologie, les nouvelles compétences concernent autant l'amont de l'interaction, à savoir la préparation d'activités pédagogiques tirant partie de la valeur ajoutée apportée par les TIC, que l'interaction elle-même où les outils sont les moyens de l'échange et nécessitent donc une prise en main rapide pour se mettre au profit de la pédagogie.

L'impression générale qui se dégage des entretiens concernant ce point renvoie tout d'abord au sentiment d'avoir acquis une capacité à agir dans l'immédiateté de l'interaction et apprendre à "**gérer à l'instant telle ou telle situation d'apprentissage**"(T 7).

En termes de développement professionnel, les tuteurs soulignent que ce dispositif leur a permis de gagner en souplesse afin d'adapter leur comportement tutoral à la situation pédagogique pour supporter les silences, gérer les tours de parole, donner des consignes concises et précises, en bref pour développer ce qu'un des tuteurs (T7) appellent une "stratégie didactique".

Une étudiante résume la complexité de la situation de communication pédagogique et les compétences qu'elle est susceptible de développer :

T1 : il faut avoir une capacité d'adaptation assez bonne pour s'approprier l'activité faite par d'autres et qu'on découvre assez tard, les problèmes techniques et le fait qu'on n'a pas les personnes devant soi et qu'on n'est pas habitué à cette forme de communication. Les élèves sont à distance au niveau pas psychologique mais du relationnel parce que les étudiantes sont elles-mêmes un peu stressées aussi par tout ça. Donc de savoir détendre l'atmosphère, d'avoir un bon contact, savoir être agréable sans tomber dans la démagogie facile, savoir rebondir - car des fois il y a des gros blancs parce que la vidéo qu'on a envoyée n'a pas marché - donc il faut vite trouver autre chose, avoir un peu de réserve d'activités.

Il s'agit en effet de savoir gérer l'imprévu que celui-ci soit d'ordre technique, relationnel ou communicationnel et de se constituer un répertoire d'actions de rechange. Les représentations concernant les apports de la formation renvoient en effet à cette compétence de flexibilité pédagogique. Ainsi, lorsqu'on les interroge sur les compétences qu'a développées la formation à laquelle ils ont participé, les étudiants soulignent combien la synchronie les a amenés à "profiter de la spontanéité" offerte par la situation qui les amène à accepter une part d'incertitude, de non planifié dans leur préparation en amont de l'interaction.

On peut penser que cette liberté prise par les tuteurs de s'écarter de la ligne directrice du cours pour accompagner les apprenants américains dans leurs chemins de traverse est liée à la situation de communication de face à face écranique : les postures des quatre locuteurs renvoient à celles de la conversation autorisant des digressions, du type "conversation à bâtons rompus".

Du côté des tuteurs ils sont plusieurs à évoquer la réactivité, le "développement de la flexibilité, apprendre à supporter le silence, [la] gestion de la parole concise." Cet art de saisir l'opportunité d'un rebond possible de la conversation pour embrayer sur de nouvelles questions à poser, ou de nouveaux points à travailler, se pratique à partir d'une mise en scène des tuteurs visant à mettre les apprenants américains en confiance comme cela est souligné ci-après :

T 9 : ça m'a appris un autre type d'enseignement. Il faut, je dirais, de la patience, de la présence je dirais presque un certain charisme parce que, avec la caméra, il faut arriver à être suffisamment présent puisqu'on ne l'est pas physiquement. C'est un peu le jeu qu'on a aussi. La caméra, elle [ne] sert pas juste pour montrer, elle sert aussi à communiquer. Il faut que le visage soit assez expressif.

Nous ne sommes pas très éloignés du comportement de l'acteur, lequel constitue déjà une des facettes du métier d'enseignant en présentiel. Mais ici ce ne sont que par les visages et leur

expressivité que passeront les soutiens à la parole, ce qui nécessite de surjouer une communication dynamique en étant, comme le soulignent deux étudiantes (cf. extrait n°3) "très souriantes et très encourageantes [...] limite exubérantes".

On a donc le sentiment d'une certaine composition dans la posture et le mode de présentation des tuteurs, ce qui d'ailleurs était visible dans la préparation esthétique qui présidait à l'ouverture de chaque session en ligne : la connexion à MSN du côté lyonnais qui précédait celle de Berkeley permettait en effet au tuteur de voir sa propre image avant celle des apprenants de Berkeley et donc de se préparer un peu comme dans un miroir avant l'ouverture de la session. Car tous les tuteurs choisissaient d'apparaître les deux visages ensemble, bien cadrés dans la fenêtre, pour le premier plan de la séance "quand on se disait bonjour on se mettait toutes les deux en face".

Cette préparation à accueillir les Américains de façon à ce qu'ils se sentent le plus à l'aise possible pour parler en langue étrangère les amène à jouer pour plaire à leurs interlocuteurs et n'est pas dissociable de la relation décomplexée liée à la communication médiée par ordinateur.

Les tutrices notent alors qu'elles ont pu se permettre cette proximité justement parce qu'elles étaient à distance et non en présentiel :

T 16 : Il y a quand même l'écran pour nous protéger, Quand on est derrière un écran, on se dit "ah je peux être moi-même ou pas, c'est pas grave pour l'autre, il est vraiment loin, je risque rien à me dévoiler.

Apprendre le français en se laissant entraîner dans la conversation

Du côté des étudiants de Berkeley, les étudiants ont jugé de façon unanime que l'expérience avait constitué une réussite importante dans leur apprentissage. Ils ont remarqué en particulier l'importance de la *pression communicative* qui les a forcés à parler :

E 9: There is a lot of pressure because we actually do have to talk and know all about the topics.

E 1: It actually definitely helped with our French speaking skills because we were forced to formulate sentences, because I won't raise my hand in class if I don't know what to say. But we had to make up something even if we had no idea of what they were talking about.

La motivation accrue et une certaine flexibilité d'expression se remarquent dans les commentaires des étudiants :

E 13: I loved it! I thought it was great. Especially since speaking for me is one of the areas I'm most uncomfortable with, it really, really helped me become more comfortable speaking and also speak better.

E 5: I think it helped me learn the language better [...] because you're constantly talking you have to keep the conversation going. It's in a different language and it's difficult, it just helped because [...] it's like repetition, if you keep doing this you'll get better and better at it, and I think by the end my French actually did improve.

Les apprenants américains soulignent en particulier le développement de leur capacité à improviser, à clarifier, en cas d'incompréhensions, à alimenter l'échange et à utiliser des registres inhabituels en situation scolaire traditionnelle.

5. Synthèse

La présence de l'image vidéo permet aux étudiants de prendre des indices (approbation, encouragement, sourire, ...) qui peuvent servir de points d'ancrage à la communication et de renforcement à l'apprentissage (cf. capture dynamique d'écran). Cette présence de l'image dynamique de l'autre semble essentielle car elle permet de rétablir le "lien visuel" qui fait défaut dans des environnements simplement audiographiques comme le souligne Vetter (2004) au sujet de *Lyceum*. D'autre part, et surtout dans les premiers temps, les tuteurs ont utilisé massivement les émoticônes par le biais du chat écrit pour donner un tour plus affectif aux interactions pédagogiques. Cet espace de prise de notes ménagé par MSN permet également de désynchroniser la parole et offre ainsi des possibilités de reformulation, de clarification, de modification de l'input, de correction ou encore de rétroaction. Ainsi, les paramètres liés à la justesse et la complexité de la production orale des apprenants peuvent-ils

être travaillés par le biais de cet espace de remédiation et de métacommunication graphique.

La synchronie ancre l'interaction pédagogique dans l'"ici-maintenant" et confère ainsi une authenticité accrue aux échanges grâce notamment à l'imprévisibilité inhérente à une situation dynamique (cf. Lamy et Shield, 2000 : 13). Plusieurs exemples dans le corpus montrent que les

étudiants s'appuient sur l'actualité (comme la St Valentin) pour alimenter les échanges. D'autre part, la synchronie induit une pression temporelle et fournit ainsi une opportunité pour travailler la fluidité des échanges. La fluidité, que l'on définit à la suite de DeKeyser (2001 : 147) par la "réduction du temps de réaction" correspond bien à un objectif majeur de l'apprentissage des langues ; il est en effet important d'entraîner les apprenants à s'exprimer oralement sans pauses exagérées et de manière aussi naturelle que possible.

Dans la section 4, nous avons détaillé les différentes caractéristiques du dispositif vidéographique synchrone pour un tutorat de langue. Sont présentés ci-dessous les principaux résultats obtenus à l'issue de l'étude des discours des deux catégories d'utilisateurs. Pour nous, les potentialités de ce dispositif pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se situent au niveau de :

- L'implication des protagonistes dans la situation de formation et l'ancrage dans une situation de communication authentique permet d'assurer l'investissement et la motivation des apprenants.
- La légèreté du dispositif technique le rend utilisable et abordable et permet de pouvoir l'exporter vers d'autres situations éducatives.
- La multimodalité permet de restituer toute la complexité des échanges oraux. Le clavardage donne également la possibilité de désynchroniser les échanges à des fins pédagogiques.
- La visioconférence poste à poste augmente l'authenticité des échanges et permet de travailler la fluidité de la communication.

6. Conclusion

Potentiel et limites pour l'apprentissage et l'enseignement

Cette étude confirme le potentiel de la visioconférence non seulement pour l'apprentissage des langues étrangères mais aussi pour la formation des professeurs de langues. Le dispositif multimodal (comportant des canaux audio-oral, visuel-gestuel, et écrit) permet non seulement la communication mais aussi la métacommunication. L'analyse des corpus français et américain montre le développement de compétences spécifiques : du côté des apprenants américains, une amélioration au niveau de la fluidité de l'expression orale, de l'aisance dans la prise de parole, et de la motivation, et du côté des tuteurs français, une appropriation progressive de spontanéité et de flexibilité dans la relation pédagogique.

Si la visioconférence possède un potentiel certain pour l'apprentissage, elle a néanmoins des limites. Le son et l'image n'ont pas encore la qualité souhaitée, et la pression communicative engendrée par

la synchronie nécessite une adaptation de la part des étudiants et de leurs tuteurs. Si la compétence à produire un discours fluide est importante à acquérir, il peut être également judicieux de l'associer à une autre compétence, à savoir, la justesse dans la formulation de l'expression qui n'est pas mise en œuvre en priorité lorsque l'on se trouve dans une situation que l'on peut qualifier d'urgence communicationnelle. Pour combler cette lacune, O'Dowd (2006) recommande de compléter les échanges synchrones par l'envoi de courriers électroniques plus susceptibles, selon lui, de développer des compétences d'interprétation et de synthèse.

A l'instar nous allons chercher à améliorer les potentialités du dispositif en termes d'apprentissage linguistique pour les apprenants américains, en complétant leurs rendez-vous hebdomadaires synchrones par des actions pédagogiques, exercées plus en continu, sur un support tel que le blog.

Enfin, comme le souligne Blake (2005), la pédagogie en ligne "ne vient pas naturellement aux enseignants et aux apprenants" et requiert, d'une part, un entraînement préalable et, d'autre part, une attention aux éléments organisationnels et aux objectifs pédagogiques visés par des dispositifs parfois difficiles à mettre en place.

Perspectives sur la recherche

Au niveau de la recherche nous allons continuer à explorer le corpus de données généré par l'enseignement-apprentissage synchrone à partir d'analyses effectuées cette fois-ci, sur les interactions pédagogiques entre les tuteurs et les apprenants. Après avoir d'abord commencé par rendre compte des représentations des différents acteurs, nous allons donc maintenant étudier ce qui, dans la communication pédagogique a pu amener les uns et les autres à porter les jugements et les appréciations décrits ici. Les interactions sont susceptibles d'être intéressantes tant du point de vue de l'apprentissage, (par exemple, par la mise en évidence des "séquences potentiellement acquisitionnelles" (Porquier, Py, 2004) liées à l'utilisation de la multimodalité) qu'au niveau de la formation des tuteurs. Ainsi, puisque nous sommes en possession d'une diachronie de huit semaines de formation, il pourrait être intéressant d'étudier l'intégration de la multimodalité dans les comportements des tuteurs et des apprenants.

Références

Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

Blake, R. (2005). "Bimodal CMC: The glue of language learning at a distance", *CALICO Journal*, vol.22, n°3. pp. 497-511.

de Fornel, M. (1994). "Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique". *Réseaux*, n° 64, pp. 107-132.

- De Keyser, R. (2001). "Automaticity and automatization". In Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 125-151.
- Hampel, R., & Hauck, M. (2004). "Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses", *Language Learning & Technology*, vol.8, n° 3. pp. 66-82.
- Jarausch, H., & Tufts, C. (2006). *Sur le vif*, 4e édition. Boston: Heinle & Heinle.
- Kinginger, C. (1998). "Video conferencing as access to spoken French". *Modern Language Journal*, vol.82, n° 4. pp. 502-513.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lamy, M.-N. & Shield, L. (2000). "Deux téléconférences pour l'auto-apprentissage d'une langue étrangère", *Actes des colloques "Usages de Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères" (Untele)*, vol. 3. pp. 13-23. Consulté en octobre 2004 : <http://www.utc.fr/~untele/>
- Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of research on language acquisition. Vol. 2 : Second language acquisition*, New York: Academic Press. pp. 413-468.
- Macaire D. (2005). "Les usages des TIC dans l'enseignement d'une langue en France et en Allemagne : l'exemple de rencontres par Internet". *La visioconférence transfrontalière*. Paris, Budapest, Torino : L'harmattan. pp. 93-112.
- Marcelli A., Gaveau, D., Tokiwa, R. (2005). "Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales". *Alsic*. Vol. 8. pp. 185-203
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques, enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Moreau, C. & Majada, M. (2002). "Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique". In Choplin, H. (dir.). *Education Permanente*, n°152. pp.133-142.
- O'Dowd, R. (2006). "The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography". In J. A. Belz & S. L. Thorne (dir.) *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston : Heinle & Heinle. pp. 86-120.
- Paquelin, D. & Choplin, H. (2003). "Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations" in Albergo, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science. pp.167-183.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris: Didier.
- Tang, J. C., & Isaacs, E. (1993). "Why do users like video? Studies of multimedia supported collaboration". *Computer-Supported Cooperative Work: An International Journal*, vol.1, n° 3. pp. 163-196.
- Vetter, A. (2004). "Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum". *Alsic*, vol. 7. pp. 107-129.
- Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde*, Paris : Ophrys.

Wang, Y. (2004). "Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing" [Electronic Version]. *Language Learning & Technology*, vol. 8. pp. 90-121. Retrieved 19 June 2007 from <http://llt.msu.edu/vol8num3/wang/default.html>.

Wang, Y. (2006). "Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning". *ReCALL*, vol.18, n° 1. pp. 122-145.

Zahner, C., Fauverge, A., & Wong, J. (2000). "Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum". In M. Warschauer & R. Kern (dir.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 186-203.

Sites Internet

<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

<http://tandem.ac-rouen.fr/>

<http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html#anchor382145>

Logiciels

Screenvideorecorder

Annexe :

Extrait 1:

T 7 : non non non non non le le premier cours c'était euh c'était du n'im c'était un peu du n'importe quoi

T 2 : rires

T 7 : le premier cours on a parlé on a parlé tous les deux en même temps on écrivait plus ou moins en même temps

T 2 : oui

T 7 : enfin toi t'écrivais plus mais le premier cours bah on faisait tout ensemble

[...]

T 2 : on avait un problème de son tout au début avec Christian donc

T 7 : même de connexion carrément

T 2 : nous on savait qu'il était lui oui de connexion et de son en plus de lui qui a des problèmes

T 7 : oui en fait voilà

T 2 : et on savait pas donc un coup ils sont partis on savait pas pourquoi et on on s'est échangé le microphone en fait

T 7 : ouais

T 2 : parce que c'était euh au début c'était moi après j'en pouvais plus j'étais trop stressée j'lui ai dit tiens!

T 7 : et puis y a eu un blocage et on a eu et puis y a eu p'tit euh un p'tit un p'tit un p'tit creux au niveau de l'activité pédagogique donc sur le premier cours

T 2 : oui

T 7 : donc du coup toi t'a hmm à un moment t'savais plus quoi faire

T 2 : oui

T 7 : et du coup j'ai dit tiens donne moi l'micro et puis on va enchaîner comme ça

T 2 : parce qu'en fait le truc j'avais peur de commencer tout de suite j'sais pas y avait une appréhension et il me l'a dit deux minutes avant en fait

T 7 : ouais moi j'ai eu la montée du stress tout de suite avant et j'ai dit vas y commence !

T 2 : c'était prévu que [...] c'était lui qui allait commencé

T 7 : oui oui j'ai été un peu traître

T 2 : et il me dit deux minutes avant il m'dit hmm! T 7 tu veux pas le faire j'ai très peur

T 7 : ouais ouais ouais

T 2 : et là en fait j'étais absolument pas prête ni rien donc j'ai pris le micro

T 7 : j'ai dit tiens j'lui ai pas laissé le temps

T 2 : j'ai pris le micro et j'fais

T 2 : et là y avait E3 qui fait argharghargh

Extrait 2 :

T 7 alors au début donc la première séance moi donc on s'est distribué les rôles T 2 il a parlé moi j'ai écrit et justement on savait absolument pas comment faire on savait pas c'qui était mieux ou pas donc moi j'écrivais tout tout tout absolument tout j'étais en retard par rapport à Vincent c'qu'il était en train de dire j'étais frustrée je savais pas quoi faire parce que j'écris assez vite mais bon quand il parle c'est quand même plus rapide que c'que j'écris et euh au fur et à mesure on s'est aperçu que justement en observant Céline et Pauline on s'est aperçu que c'était pas mal de d'écrire juste quelques mots et de pas faire euh ne pas faire ne pas en faire trop n'écrire seulement quand ils comprennent pas et plutôt écrire les smileys les très bien les oui super et les trucs comme ça et donc au fur et à mesure ça a marché comme ça c'est vrai que nous quand on travaillait ensemble [...] et c'était c'était mieux parce que j'étais plus impliquée dedans que quand on s'concentre trop à l'écrit du coup on perd l'image on

perd

[...] le contact avec eux moi il me semblait que j'étais moins impliquée quand j'écrivais beaucoup quand j'écrivais presque rien je j'avais l'impression de de faire la symbiose avec Vincent enfin et voilà

Extrait 3

T9 mais j pense qu'aussi au début on a quand même été très souriantes et très encourageantes, enfin on était du coup euh dès l'début après il commencent à sourire et tout et puis après c'est enfin

T10 on s'est montré vraiment sym on a fait les sympas quoi

T9 limite exhubérantes parce que

T10 oui

T9 on mettait vraiment beaucoup de *smileys*, beaucoup de *super*, *c'est bien*, *vas y*, *continues*, *bravo*, enfin on les a

[...]

T10 bah c'était forcé

T9 on s'forçait un peu c'est vrai

[...]

T9 bah c'était pour les mettre à l'aise et euh voilà

T10 au début tu fais la gentille et puis après t'es t'es sympa quoi

T9 bah là c'est voilà sympa normal sans sans se forcer

Traduction des extraits américains

E 1 : Une des tuteurs [T11] était roumaine et l'une des choses qui contribuaient à m'intimider, c'est qu'ils sont habitués à d'autres européens qui sont excellents en langue, alors que moi je suis mauvaise [...] et j'étais, enfin, presque gênée parce que j'ai l'impression que nous, en tant qu'Américains, on est connus pour pas être pas super dans ce domaine, et voilà que je me retrouve moi à leur parler... ils connaissaient l'anglais, le français et le roumain, et moi, c'est comme si je pouvais à peine aligner trois mots.

E 3 : Ce que ça m'a vraiment apporté, c'est que j'ai tendance à toujours oublier quand je parle que c'est pas la peine de me soucier autant de la justesse, que quand on parle et qu'on a juste besoin de se mettre dans la bonne tournure d'esprit, les mots finissent par arriver parce que, eh bien, ce sont ces mots que vous êtes censés utiliser, comme maintenant quand je suis en train de parler. Alors que

quand je suis en classe, je me retrouve en train de préparer ma phrase à l'avance, mais avec ça [la visioconférence] je réagissais sur le vif ; alors je pense que ça a développé une immédiateté en ce qui concerne ma façon de parler.

E 3 : C'était très équilibré [avec les tuteurs], comme si on était tous sur un pied d'égalité, et ils semblaient intéressés par ce qu'on avait à dire.

E 4 : Ils avaient l'air plutôt intéressés à propos d'un tas de trucs culturels sur ici aussi et je pense qu'ils apprenaient aussi pas mal de nous.

E 4 : J'étais genre vraiment nerveuse quand on a commencé le programme parce que je ne suis pas vraiment bonne à l'oral et j'avais peur qu'ils ne me comprennent pas, et ça a disparu après leur avoir parlé pendant un moment, comme si je me sentais plus à l'aise pour leur parler.

E 3 : Ils étaient très sympas et c'était vraiment, c'était plus une discussion même s'ils faisaient des trucs comme corriger, ce qui me rappelait alors qu'ils nous enseignaient des trucs, mais la plupart du temps, je pense que simplement on discutait.

E 6 : C'étaient nos tuteurs et ils étaient ici pour nous aider à améliorer notre français.

E 6 : C'est bizarre parce qu'ils habitaient à des milliers de kilomètres et on les voyait juste sur un écran d'ordinateur, mais on avait presque l'impression que nous étions de bons copains.

E 4 : Ca nous apprenait à exprimer quelque chose qu'on essaie de dire, du genre ça nous apprenait à dire des choses de manières différentes par rapport à ce qu'on est capable de dire, parce que d'un autre côté en classe s'il y a quelque chose qu'on a vraiment besoin de dire et qu'on ne sait pas comment le dire, on peut finir par demander "Oh, comment dit-on...?" et ils [les tuteurs] ne connaissaient pas l'anglais, alors ça nous apprenait à dire les choses différemment, à voir les choses sous un autre angle.

E 8 : Je vois ça comme une vraiment bonne occasion d'avoir une conversation avec quelqu'un avec qui vous êtes censé improviser et vous débrouiller pour dire des trucs que vous n'auriez pas pensé à dire avant. Et je pense que c'était le côté vraiment efficace.

E 3 : On pouvait les voir se tourner l'un vers l'autre – quand ils voulaient vérifier quelque chose – on les voyait se tourner l'un vers l'autre, t'sais les gesticulations et les trucs du même type, c'était un aspect physique de leur réaction qui était vraiment bien.

E 6 : Et alors quand ils parlaient ils étaient vraiment proches l'un de l'autre. Je ne sais pas si c'est un truc culturel mais quand E5 et moi on leur parlait on se tenait à la même distance qu'il y a entre nous[±50 centimètres], mais eux étaient côte à côte. Et ils riaient et ricanait à fond l'un avec l'autre et ils disaient des trucs comme «Nous sommes fous !».

E 8 : Je pense que le côté haché de la vidéo ... ce qui ne donnait pas l'impression d'un mouvement fluide – c'était plus comme une projection de diapositives. Et alors si on fait trop attention aux gestes, en fait ça devient, ça vous donne une impression fautive de la façon dont les gens bougent.

E 8 : La seule bonne chose à ce propos, c'est que puisque le son était dans un seul sens, je pouvais voir sur leur visage quand ils comprenaient que je plaisantais et ainsi de suite. Et ça, ça aurait été dur sans la vidéo.

E 10 : Quand la connexion était vraiment mauvaise alors il fallait qu'on tape tout en français parce qu'ils pouvaient pas nous entendre, et des fois, quand on pouvait pas les entendre, ils faisaient la même chose.

E 11 : S'ils pensaient qu'on pouvait pas les entendre, alors ils tapaient tout pour nous. A mon avis, ils devaient penser que c'était plus facile pour nous de lire plutôt que d'écouter, et je pense que c'est vrai pour ce qui me concerne.

E 1 : Quand on peut pas prononcer des trucs correctement ou s'ils nous disent un mot qui ressemble à quelque chose d'autre, et qu'on disait «comme ça ?» et alors ils répétaient le mot, le tapaient, comme ça on savait comment le prononcer mais aussi à quoi ça correspond et à quoi ça ne correspond pas.

E 6 : On l'utilisait quand il y avait des mots en anglais dont on connaissait pas la prononciation en français et alors on les tapait et ils nous donnaient la traduction en français ou alors des fois, ils tapaient quand ils nous donnaient des consignes, ou alors ils tapaient à toute vitesse des phrases, juste pour essayer de résumer les consignes qu'ils nous donnaient au cas où on ne comprenait pas tout à fait ce qu'ils étaient en train de dire ou quand ça ne passait pas clairement du genre quand le son était haché. J'ai trouvé que les consignes écrites étaient une bonne façon de garder du liant dans la conversation et d'éviter ces moments de gêne. Ouais, et on, parfois si on voulait poser une question et on savait que le son ne marchait pas bien, alors on tapait aussi les questions.

E 1 : Ils l'utilisaient pour clarifier quand ils pensaient qu'on ne les comprenait pas, même si c'était pas forcément le cas, ils se répétaient parfois, du style ils nous posaient une question spécifique et ils la tapaient.

E 10 : Je pense qu'ils tapaient davantage plus tard pour nous donner du feedback, ou alors ils nous envoyaient des smileys.

E 13 : On utilisait plus le clavier au début quand on n'était pas autant à l'aise pour dire des trucs à l'oral mais vers la fin, ça a ... on tapait de moins en moins, parce qu'au début le premier et le second jour il y avait plein de trucs qu'on tapait qu'on aurait pu dire, mais t'vois, on tapait tout pour être sûr qu'on disait tout correctement et on vérifiait l'un avec l'autre, et au fur et à mesure, on parlait plus et on tapait moins.

E 9 : Il y a pas mal de pression parce qu'on doit vraiment parler et connaître tous les sujets de conversation.

E 1 : Ça nous a vraiment aidé avec nos compétences en français, parce qu'on était obligé de formuler des phrases, parce que je vais pas m'amuser à lever le doigt en classe si je sais pas quoi dire. Mais là on devait trouver quelque chose même si on n'avait pas la moindre idée sur ce qu'ils disaient.

E 13 : J'ai adoré! J'ai trouvé que c'était super. Surtout que parler pour moi c'est un des domaines où je suis le plus mal à l'aise, ça m'a vraiment, vraiment aidé à devenir plus à l'aise à l'oral et à mieux parler.

E 5 : Je pense que ça m'a aidé à mieux apprendre la langue [...] parce qu'on est constamment en train de parler et il faut alimenter la conversation. C'est dans une autre langue et c'est difficile, mais ça a vraiment aidé parce que c'était comme la répétition, si on n'arrête pas, on finit par s'améliorer, et je crois qu'à la fin, mon français s'est réellement amélioré.

Christine Develotte est professeur des universités, responsable du service de la veille scientifique et technologique à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), sa recherche porte sur la communication médiée par ordinateur, principalement dans des contextes éducatifs. Elle est membre du laboratoire ICAR.

Nicolas Guichon est maître de conférences en didactique des langues à l'université de Lyon 2 et il appartient au laboratoire ICAR (Interactions Corpus Apprentissage Représentations). Ses recherches portent sur l'apprentissage médiatisé et sur l'appropriation des TICE.

Richard Kern est professeur associé en français à l'Université de Californie, Berkeley et directeur du Berkeley Language Center. Ses recherches portent sur la lecture, l'écriture, et l'acquisition des langues étrangères ainsi que sur l'apprentissage médiatisé par les TICE.

