

"Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?"

Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers

Résumé

Cet article se donne comme objectif d'étudier l'impact de la multimodalité et de la synchronie sur la communication pédagogique en ligne à travers le discours des usagers d'une formation en ligne synchrone. Celle-ci s'est déroulée en 2007 et, dans le cadre d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone, a mis en relation des dyades d'étudiants de master professionnel de l'Université de Lyon 2 et dyades d'étudiants de français américains de l'Université de Californie (désormais UC) de Berkeley via une plateforme de visioconférence poste à poste. Après avoir présenté le dispositif pédagogique, nous chercherons, à partir d'entretiens effectués auprès des deux catégories de participants (apprentis enseignants et apprenants), à rendre compte de l'empan des représentations associées à une même pratique d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne : les types d'utilisation des modalités (écrit, oral, visuel) par les participants, les effets psycho-affectifs liés à une situation d'échange multimodal synchrone et, enfin, les compétences développées dans ce dispositif. L'analyse des deux corpus (français et américain) montre une appropriation progressive de la communication à travers ce dispositif par les usagers, ainsi que le développement de compétences spécifiques : du côté des apprenants américains, une amélioration au niveau 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 studies the impact of multimodality and synchronicity on an online 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 how participants use speech, writing, and visual contact online, the psychoaffective effects of these uses, and the types of competences developed as a consequence. 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, greater confidence and ease in taking the floor ; among the French teachers-in-training, development of a professional online persona and flexibility in their pedagogical stance and strategies.

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

1. Introduction

Depuis 2002, le projet international *Le français en (première) ligne* (désormais *FIL*) 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 médiée par ordinateur. 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. Si cette formation a été proposée 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 dyades d'apprenants américains de l'UC 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 dyades d'étudiants du master 2 professionnel de l'université Lumière de Lyon.

Cet article se donne comme objectif de décrire la mise en place de compétences, d'une part, professionnelles, d'autre part linguistiques et communicationnelles, liées à l'utilisation d'un dispositif de formation en ligne synchrone par les étudiants qui y ont participé. Nous posons que l'étude des discours des participants permet d'accéder à leurs représentations et révèle des traces de leurs modes d'appropriation de ce dispositif d'enseignement / apprentissage. L'analyse croisée des entretiens menés auprès des deux catégories d'utilisateurs de ce dispositif (étudiants américains et apprentis tuteurs français) livrera des éléments de réflexion concernant les effets de la multimodalité et de la synchronie sur l'enseignement / apprentissage 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 des langues 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" (Furstenberg et Waryn, 1999). C'est dans cette dernière catégorie de dispositifs que se situe le projet *Le français en (première) ligne*, avec la modification suivante : au lieu d'un échange apprenant-apprenant on a affaire à un échange tuteur-apprenant (c'est-à-dire un dispositif hybride, qui comprend des éléments des deux premières catégories de dispositifs).

	<i>Cultura</i>	<i>Télé-tandem</i>	<i>FIL</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 en ligne (pairs à pairs)

Le tableau ci-dessus présente les projets *Cultura*, *Télé-tandem* et *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 se double d'une possibilité de 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 (d'un individu à plusieurs), mais aussi interactivité intertextuelle (l'utilisateur peut entrer dans une nouvelle relation avec d'autres textes, par le biais du texte qui est devant lui). Dans le contexte de cette étude, 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. Cette co-présence de modalités soulève la question de leurs fonctions et de leurs affordances : sont-elles redondantes ou marginales et quel(s) rôle(s) jouent-elles dans la communication ?

2.2. Visioconférence : multimodalité et synchronie

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.

2.2.1. Point de vue linguistique

Comme la visée principale de tels dispositifs est 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" (notre traduction). Au-delà des aspects technologiques ou communicationnels, une situation pédagogique de ce type 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).

2.2.2. 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, de surcroît, un sentiment de forte proximité. En revanche, les problèmes techniques liés, par exemple, au débit de l'image vidéo (Zahner et al, 2000 ; Blake, 2005 ; Marcelli et al, 2005) peuvent gêner la compréhension et rendre difficile les interactions.

2.2.3. 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 (O'Dowd, 2006), la multimodalité et la synchronie ont eu des effets contrastés : d'une part, il est vrai que le dispositif technico-pédagogique alliant échange de courriers électroniques et séances de visioconférence a favorisé la qualité des relations entre pairs des deux côtés. D'autre part, l'immédiateté de la communication en conjonction avec la présence d'éléments visuels a parfois conduit les participants à ne pouvoir éviter ou ignorer des sujets délicats générant ainsi des moments d'incompréhension, voire de tension, entre les deux groupes. Wang (2004), quant à lui, ajoute que la vidéo aide à construire la sensation 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. Présentation du dispositif vidéographique synchrone entre Lyon et Berkeley

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.

3.1. 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. De plus, les thèmes du tutorat (les voyages, les émigrés, la poésie...) ont été déterminés par leur programme du semestre 3, et tirés, en grande partie, du manuel *Sur le vif* (Jarausch et Tufts, 2006) utilisé par l'enseignante américaine. Par exemple, pour la séance portant sur les moyens de transport, les tuteurs lyonnais

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.

ont préparé une séquence pédagogique³ prenant appui sur les déplacements doux du type Vélo'v avec renvoi sur le site de la ville. 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 huit séances que comprenait la formation.

3.2. Aspects techniques

Deux raisons ont conduit à utiliser un logiciel téléchargeable, en l'occurrence *MSN*. Tout d'abord, le fait que la plupart des étudiants étaient déjà familiarisés avec cet outil, ce qui réduisait d'autant les problèmes d'appropriation. D'autre part, le coût de la formation était allégé car le logiciel est libre et son utilisation ne nécessite que l'achat d'un casque et d'une webcam.

La capture dynamique d'écran (grâce au logiciel *Screen videorecorder*) permet de donner une idée de l'organisation du dispositif technique : la partie inférieure de l'écran partagé est un espace consacré au clavardage 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.

4. Méthodologie

La courte durée de cette expérience (8 semaines) et le fait que l'interaction en ligne ne constituait qu'une des cinq séances hebdomadaires de langue pour les étudiants américains n'autorise pas à se livrer à l'analyse d'améliorations perceptibles dans les productions linguistiques des apprenants. C'est pourquoi cette étude s'inscrit dans une démarche exploratoire fondée principalement sur les représentations des acteurs et vise à fournir des pistes d'approfondissement. Nous écrivons "principalement" car il nous semble important de prendre en compte les effets potentiellement induits par notre propre regard d'enseignants-chercheurs en position d'acteurs impliqués dans une recherche-action.

4.1. Questions de recherche

Nous proposons d'étudier l'impact de la multimodalité et de la synchronie sur la communication pédagogique en ligne à travers l'étude du discours des usagers. Nous aborderons cette analyse à partir des trois questions de recherche suivantes :

- quels ont été les effets psycho-affectifs du dispositif de visioconférence sur les acteurs (tuteurs et apprenants)?

³ Cf. les préparations pédagogiques des apprentis tuteurs : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/2006-2007/corpus_lyon_berkeley/Seance05/EN%20ROUTE_seance%2005.ppt#3

- comment la multimodalité a-t-elle été utilisée dans le cadre de ce dispositif ?
- quelles compétences ont développé les acteurs de la formation ?

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 tuteurs de Lyon et les étudiants de Berkeley. En effet nous considérons que le discours constitue d'une part, un moyen d'accès et de transmission des représentations et, d'autre part, fournit l'opportunité d'exprimer "nos propres `repérages` personnels ou collectifs en vue de l'action symbolique sur ces représentations" (Vignaux : 1988). C'est pourquoi, avant de nous attacher à une analyse des interactions pédagogiques qui ont eu lieu entre les tuteurs français et les étudiants américains, nous avons choisi de nous intéresser aux représentations de ces derniers afin qu'elles viennent éclairer, en particulier sur le plan subjectif, l'étude des comportements. De plus, dans une visée de formation, la démarche réflexive par rapport à son propre apprentissage nous paraissait importante à adopter afin de développer chez les deux publics une certaine conscience des savoirs liés à leur implication dans le dispositif.

4.2. Constitution du corpus et approche méthodologique

A l'issue de la formation, nous avons recueilli les représentations de tous les étudiants ayant participé à cette expérience. Des entretiens semi-directifs ont ainsi été menés auprès de l'ensemble des 16 tuteurs et de 14 sur les 16 étudiants californiens⁴. Ces entretiens ont été réalisés avec six binômes de tuteurs (plus trois 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.

A partir de ce double corpus obtenu auprès des tuteurs à Lyon et des étudiants à Berkeley, nous avons cherché à privilégier la diversité des représentations dans chacun des deux groupes. L'objectif de cette étude étant donc de rendre compte de l'éventail des représentations associées à une même pratique du dispositif par les participants, nous n'avons pas tenu compte du nombre de participants ayant exprimé le même point de vue ou des idées proches⁵. Par ailleurs, nous avons choisi de présenter les résultats en nous appuyant sur les discours des participants afin d'en restituer l'authenticité. Nous nous inspirons en cela de la démarche clinique préconisée par Dejours (2003) afin d'accéder à l'"expérience subjective" des usagers du dispositif. Les discours des étudiants qui émaillent notre étude fonctionnent donc comme des fenêtres ouvertes sur la formation. Les extraits nécessaires à la compréhension de notre propos figurent dans le corps du texte. Les propos des participants sont indiqués par une lettre : "T" pour tuteurs lyonnais ou "E" pour étudiants berkeleyens suivie d'un chiffre visant à préserver leur anonymat (T6 = tuteur codé numéro 6). Enfin, nous avons gardé les discours des apprenants américains en anglais, mais une traduction est proposée en annexe.

⁴ 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.

⁵ 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 ultérieures le soin d'apporter des réponses quantifiées sur ces différentes positions mises au jour.

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

5.1. Les effets psychoaffectifs de la visioconférence

5.1.1. De la découverte à l'apprivoisement de la communication synchrone

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 :

T 7 : le premier cours, [...] c'était un peu du n'importe quoi. On a parlé on a parlé tous les deux en même temps, on écrivait plus ou moins en même temps. [...]. Et puis y a eu un blocage et on a eu... et puis y a eu un p'tit, euh, un p'tit, un p'tit, un p'tit creux au niveau de l'activité pédagogique donc sur le premier cours. [...] Moi j'ai eu la montée du stress tout de suite avant et j'ai dit vas y commence !

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'apprivoisement 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 d'anxiété chez les étudiants des deux côtés. Celle-ci 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. 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.

5.1.2. Passer d'une pratique sociale à une pratique pédagogique

Dans plusieurs des entretiens revient, pour les tuteurs, 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.

Ce sont principalement par les visages et leur expressivité que passent les soutiens à la parole, ce qui nécessite de surjouer une communication dynamique en étant, comme le soulignent deux tutrices "très souriantes et très encourageantes [...] limite exubérantes" (T9 et T10). Se dégage donc le sentiment d'une certaine composition dans la posture et le mode de présentation des tuteurs. Ainsi, tous les tuteurs choisissaient d'apparaître les deux visages ensemble, bien cadrés dans la fenêtre, pour le premier plan de la séance. 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 adopter un comportement empathique spécialement adapté à l'enseignement des langues en ligne.

5.1.3. Passer d'une pratique pédagogique à une pratique sociale

La mise en place progressive d'une relation avec les apprenants américains amène 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.

Ce type de communication "plus relâchée et plus naturelle" a parfois donné lieu à une illusion de co-présence, perceptible dans le commentaire suivant par l'adverbe déictique *here* [ici] :

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

En comparant la communication avec celle qui caractérise les cours traditionnels, ils mettent l'accent, à plusieurs reprises, sur la mise en jeu de savoir-faire différents de ceux auxquels ils étaient jusque là habitués en renonçant, par exemple, aux habituelles demandes d'aide voire en se risquant à improviser :

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.

De la même façon que les Français ont compris 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 précision linguistique et mieux préparés à répondre de manière spontanée.

E 3: what I really got from it [the videoconference] was that I always forget that when I'm speaking 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 now. So when I'm in a classroom I find myself preparing a sentence ahead of time, but with that [videoconference] I was reacting on the spot, so I think it just 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, en plaçant les interlocuteurs sur un apparent pied d'égalité, malgré leurs rôles respectifs d'étudiants et de tuteurs :

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

5.2. Utiliser la multimodalité dans la communication en ligne synchrone

Des tuteurs ainsi que des étudiants font état de l'importance de la conjonction du son et de l'image vidéo dans la communication en ligne. 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, provoquant un effet qualifié "d'extrêmement perturbant" (T3) par les tuteurs qui en ont fait l'expérience.

L'utilisation de la multimodalité intervient tout au long de l'échange pédagogique et des tuteurs ont recours à l'écrit dès l'ouverture de la communication (en complémentarité avec la communication vidéo) jusqu'à la phase de clôture. En effet, apparemment non satisfaits de tout simplement *dire* au revoir, les étudiants tenaient également parfois à ce qu'on écrive une confirmation par écrit :

T10 : à la fin d'une conversation, on est obligé de passer par l'écrit c'est bizarre parce qu'on est quand même encore en face [...] mais... pour que ce soit vraiment au revoir [...] on est obligé de l'écrire pour leur dire [...] en fait c'est une transition ça veut dire [...] 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 souvent marqués par une complémentarité considérable des modes de transmission.

Point central de cette expérimentation pédagogique et principale nouveauté par rapport aux dispositifs d'enseignement / apprentissage existants, la possibilité de voir son interlocuteur pendant l'échange mérite que l'on réfléchisse à une typologie des utilisations de la vidéo.

5.2.1. Les différentes fonctions de la vidéo

Nous allons présenter tour à tour la perspective des tuteurs et celle des apprenants et établir une liste des fonctions liées à l'utilisation de la vidéo. Mais auparavant il nous faut différencier deux types de vidéo : l'image de la visioconférence (les visages des locuteurs à l'écran) et les vidéos extérieures à la classe et utilisées comme ressources dans l'activité en ligne par les tuteurs (généralement sous forme de clips). Afin de clarifier notre propos, nous conviendrons donc de distinguer ici, les fenêtres de "la visio" (premier cas) des ressources vidéo (second cas).

Perspective des tuteurs

- **Emploi de ressources vidéo pour la préparation du matériel pédagogique**

C'est tout d'abord dans le choix des ressources pour les interactions pédagogiques que la multimodalité a été exploitée par la majorité des tuteurs lyonnais. Ainsi, sur le thème de la publicité, ces derniers ont utilisé des images et des clips vidéo en ligne provenant de *You-tube* pour donner accès à du matériau langagier contextualisé et alimenter les échanges.

- **Recours à l'image pour enrichir l'expression du socio-relationnel**

A travers les discours, est mentionné de façon unanime, l'emploi de la visio 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.

- **Renforcement positif**

De même, l'image de la visio est utilisée par la plupart des tuteurs 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. Ces gestes de renforcement positif ont été jugés très motivantes par les apprenants.

- **Amélioration de la régulation pédagogique grâce à la prise d'indices visuels**

L'emploi de la visio comme moyen de régulation pédagogique est également souvent évoqué, par exemple pour apprécier le degré d'attention des apprenants ou bien d'une manière plus générale, pour prendre en compte 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, la plupart du temps, les apprentis tuteurs 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 apprécier la relation au sein des binômes américains, voire pour désambiguïser l'identité d'un locuteur dans le cas où les deux apprenants avaient une voix assez similaire.

- **Ouverture au hors champ pour contextualiser l'échange parfois de manière ludique**

La visio a également été utilisée ponctuellement par un binôme qui a joué avec la webcam pour faire un travelling dans une pièce censée être une agence de voyages mais, d'une façon générale,

on peut constater que l'exploitation du hors champ autorisé par le déplacement de la caméra a été sous-employée lors de cette session de formation⁶.

Perspective des apprenants

- **Entraînement à tester, parfois en mode ludique, les limites de la norme communicative en ligne**

Si la plupart des apprenants ont souligné l'intérêt de la vidéo pour l'apprentissage, un étudiant en revanche a trouvé la vidéo artificielle et s'est plaint 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.

En conséquence, cet étudiant a joué des limites de la visio dans une fonction que l'on pourrait qualifier de "ludo-pragmatique", en faisant parfois des grimaces devant la webcam ou en lançant des provocations (par exemple, en disant qu'il était pour le réchauffement climatique avec une expression faciale sérieuse) pour tester la capacité régulatrice de la tutrice.

- **Vérification de la compréhensibilité ou de l'adéquation du message transmis**

L'étudiant précédemment cité a néanmoins reconnu l'apport de la vidéo pour s'assurer que ses interlocuteurs l'avaient compris ou pour vérifier instantanément qu'ils étaient sur le même registre humoristique que lui-même.

E 8: 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.

- **Facilitation de l'apprentissage**

Les apprenants ont également souligné le fait que la vidéo conférait une plus grande fluidité à l'apprentissage car un grand nombre d'indices non verbaux venaient compléter l'explication verbale ou les consignes données par les tuteurs.

- **Accès aux interactions entre francophones "en réel"**

Enfin, les étudiants ont manifesté un intérêt certain quant à la possibilité d'observer les interactions physiques (gestes, expressions faciales, proximité) entre les deux tuteurs, ce qui constituait une leçon culturelle imprévue mais efficace :

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!"

⁶ Une des hypothèses (en dehors de la connaissance imparfaite du maniement de la webcam), est que l'attention des tuteurs 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

De notre point de vue, cet accès à des échanges entre francophones entre pour beaucoup dans cette sensation de réel que la plupart des étudiants disent avoir éprouvée.

5.2.2. Les diverses fonctions de l'écrit

Nous avons déjà constaté le haut degré de complémentarité entre les modes de transmission. La fenêtre de clavardage a fourni un autre canal visuel pour la communication. Notre corpus nous a permis de repérer sept fonctions de l'écrit synchrone dans un dispositif d'enseignement / apprentissage des langues en ligne. Nous allons exposer chacune de ces fonctions en les illustrant par des extraits d'entretiens de tuteurs aussi bien que d'apprenants.

- **Fonction d'apivroissement de la multimodalité synchrone**

Que ce soit pour les tuteurs ou pour les apprenants, il semble que l'écrit constitue une première étape de l'appropriation de la communication multimodale synchrone. Pour tous les binômes de tuteurs, l'utilisation de l'écrit a évolué entre la première et la dernière séance. On observe une distribution des rôles, 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 pris conscience des spécificités de l'écrit pour les échanges synchrones et cela s'est accompagné d'une raréfaction de l'écrit au profit d'une maîtrise grandissante de la communication orale synchrone : 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 a utilisé le clavier énormément pour se rassurer, 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, 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.

On remarque que tout comme les tuteurs 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].

- **Fonction de secours**

De manière assez classique dans ce genre d'environnement, on remarque tout d'abord que l'écrit peut avoir une fonction de secours en cas d'incident :

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.

- **Fonction de redondance ou de clarification**

L'écrit est utilisé en complémentarité de l'oral dans deux situations typiques : pour redoubler par l'écrit une consigne d'activité donnée oralement ou pour apporter des clarifications en cas d'incompréhension.

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.

- **Fonction de régulation pédagogique ou psychoaffective**

Par ailleurs, la fonction de régulation des interactions est particulièrement utilisée par les tuteurs qui encouragent leurs étudiants par le biais de ce canal. On rejoint ici un usage signalé de l'écrit dans une perspective de régulation psychosociale de la communication synchrone.

Deux fonctions nous semblent plus particulièrement intéressantes dans le cadre didactique :

- **Fonction de correction linguistique**

En premier lieu, la possibilité de pouvoir réguler l'activité d'apprentissage dans une fenêtre séparée (consignes, corrections), de façon "quasi synchrone" sans interrompre le fil de la conversation. L'espace de prise de notes ménagé par MSN permet en effet de désynchroniser la parole et offre ainsi des possibilités de reformulation, de clarification, de modification de l'*input*, de correction ou encore de rétroaction. L'écriture permettait donc 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 un des deux tuteurs pouvait écrire une correction et la faire apparaître dans la fenêtre de clavardage.

E7 : The written feedback definitely helped a lot, because sometimes, if it's a word that I'd never seen before, it was helpful to hear it and also see what it looks like, so I'd be more likely to remember it.

- **Fonction de mise en mémoire**

D'autre part, le clavardage offre l'opportunité à l'apprenant de pouvoir garder en mémoire et à disposition des commentaires des tuteurs pour un usage en différé, grâce à la conservation de l'écrit. Ainsi, les paramètres liés à la précision et à la complexité de la production orale des apprenants peuvent-ils être travaillés par le biais de cet espace de remédiation et de métacommunication graphique.

On constate, à travers ces deux dernières fonctions, le maillage qui se dessine entre, d'une part, les deux modalités (écrit / oral) et, d'autre part, les deux temporalités (synchronie/asynchronie) au profit d'une pédagogie enrichie de nouvelles potentialités.

- **Fonction d'enseignement du code sociolinguistique SMS**

Le type d'écrit typique de la messagerie instantanée a 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".

Ceci a donc permis de sensibiliser les apprenants aux spécificités orthographiques de l'écrit synchrone et aux conventions de la prise de notes en français.

Pour finir, on peut remarquer que parmi ces sept fonctions identifiées ci-dessus, l'écrit est utilisé selon trois temporalités :

- dans la dynamique de l'échange, en direct ;
- en quasi-synchronie (en léger décalage par rapport au flux oral) ;
- en différé, lorsque l'enregistrement du clavardage permet à l'étudiant de retravailler certains aspects de sa production.

5.3. Effets du dispositif sur le développement des compétences des deux catégories d'apprenants

5.3.1. Apprendre la pédagogie "en flux tendu"

Dans cette section, nous proposons tout d'abord, d'identifier les compétences professionnelles qui se mettent en place dans de tels environnements éducatifs. Outre le développement des compétences imputable au dispositif *le français en (première) ligne*, il semble que le passage à un enseignement / apprentissage en synchronie permette la mise en place de compétences spécifiques.

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 à "*gérer à l'instant telle ou telle situation d'apprentissage*" (T7). En termes de développement professionnel, les tuteurs soulignent que ce dispositif leur a permis de gagner en souplesse afin d'adapter leur comportement tutorial 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) appelle une "stratégie didactique".

Une tutrice résume la complexité de la situation de communication pédagogique due à la distance et au dispositif technique et les compétences qu'elle est susceptible de développer :

T1 : les élèves à distance [...] 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 entretiens renvoient à cette compétence de flexibilité pédagogique. Ainsi, lorsqu'on les interroge sur les

compétences qu'a développées la formation à laquelle ils ont participé, certains tuteurs soulignent combien la synchronie leur a permis de "profiter de la spontanéité" offerte par la situation et à accepter une part d'incertitude, de non planifié dans leur préparation en amont de l'interaction. Ils sont plusieurs à évoquer la réactivité, le "développement de la flexibilité", la nécessité d'apprendre à "supporter le silence". 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 semble constitutif d'une compétence professionnelle en développement.

5.3.2. Apprendre le français en se laissant entraîner dans la conversation

Les étudiants de Berkeley 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 car la situation de face à face les empêche de se dérober à la prise de parole :

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 apparaissent dans les commentaires des étudiants, en particulier en ce qui concerne le développement de la fluidité :

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.

Nos propres observations nous ont permis de constater que les échanges étaient beaucoup moins marqués par des hésitations et des silences à la fin qu'au début des échanges en ligne. Ceci nous amène à inférer que le dispositif ait pu contribuer à développer leur capacité à improviser, à solliciter des clarifications, en cas d'incompréhensions, à alimenter l'échange, bon gré mal gré, et à utiliser des registres inhabituels en situation scolaire traditionnelle.

5. Synthèse

Comme nous l'avons montré (cf. 5.2.1.), la présence de l'image de la visio semble cruciale dans un tel dispositif d'apprentissage en ligne synchrone car elle 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* et elle participe à construire le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage (cf. 2.2.3.). Cette modalité participe au caractère hybride de ce genre d'échange pédagogique en ligne à mi-chemin entre une conversation sociale et une interaction pédagogique.

D'autre part, notre étude incite à penser (cf. 5.2.2.) que la modalité écrite dans la fenêtre de clavardage s'inscrit, après une période d'adaptation des tuteurs, non pas dans une visée de redondance (dire la même chose par le canal écrit), mais plutôt de complémentarité avec le son et l'image (apporter un élément supplémentaire à ce que est fourni par les autres canaux). Les fonctions spécifiques à ce type de pédagogie en ligne synchrone sont la possibilité de corriger les productions langagières des apprenants sans nuire au déroulement des échanges et la possibilité de conserver une trace écrite de ces corrections afin de permettre aux apprenants de s'y référer après l'interaction pour développer leur compétence de production.

Enfin, nous avons pu remarquer que 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. Notre analyse confirme les résultats de O' Dowd (cf. 2.2.3.) qui indiquent une baisse du niveau d'anxiété chez les participants à un tel dispositif mais nous conduit toutefois à suggérer qu'une à deux séances sont nécessaires pour s'habituer à la pression générée par la conjonction de la synchronie et de la multimodalité dans un environnement d'enseignement / apprentissage. 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. Toutefois, étant donné que les séances de visioconférence n'intervenaient qu'un jour sur cinq chaque semaine, il est impossible d'attribuer des améliorations de fluidité au seul dispositif de CMO. En revanche, cette étude nous a permis de nuancer 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 tuteurs et des apprenants. Pour nous, les potentialités de ce dispositif pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se situent aux niveaux suivants :

- L'implication des protagonistes dans la situation de formation et l'ancrage dans une situation de communication authentique, qui permet d'assurer l'investissement et la motivation des apprenants.
- La légèreté du dispositif technique, qui le rend utilisable et abordable et permet de pouvoir l'exporter vers d'autres situations éducatives.
- La visioconférence poste à poste, qui augmente l'authenticité des échanges et permet de travailler la fluidité de la communication.
- L'utilisation de la multimodalité, qui permet de compenser la pauvreté de la communication en ligne par rapport à la communication en face-à-face par l'ajout d'outils tels que le clavardage car celui-ci est susceptible de créer de la redondance nécessaire au bon fonctionnement de la communication. Le clavardage donne également la possibilité de désynchroniser les échanges à des fins pédagogiques. Il semble possible de parler de pratiques discursives spécifiques qui sont en cours d'élaboration pour ce type de communication pédagogique en ligne.

6. Conclusion : potentiel et limites de la visioconférence 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 (comprenant des canaux audio-oral, visuel-gestuel et écrit) permet non seulement la communication mais aussi la métacommunication. L'analyse des corpus français et américain suggère le développement de compétences spécifiques : du côté des apprenants américains, dans le contexte des échanges au cours des huit semaines, une amélioration au niveau de l'expression orale, de l'aisance dans la prise de parole, et de la motivation. Du côté des tuteurs français, on peut mettre au jour un accroissement de la flexibilité dans la gestion de l'échange pédagogique et le développement de stratégies didactiques.

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 précision de l'expression. Celle-ci 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 de O'Dowd 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 blogue. Enfin, cette analyse nous a sensibilisés aux enjeux formatifs liés à de tels dispositifs conjuguant multimodalité et synchronie. Nous rejoignons Blake (2005) quand il souligne que la pédagogie en ligne "ne vient pas naturellement aux enseignants et aux apprenants" mais 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.

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.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Sciences en questions. Versailles : INRA Editions.
- Furstenberg, G., & Waryn, S. (1999). *Cultura*.
<http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html>

- 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.
- Jaraus, 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". *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

Traduction des extraits américains

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

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 : 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 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 : 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 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 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 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 7 : Les corrections écrites ont beaucoup aidé parce que, parfois, s'il s'agissait d'un mot que je ne connaissais pas, il a été bénéfique de l'entendre et aussi le voir, pour que je puisse me le rappeler.

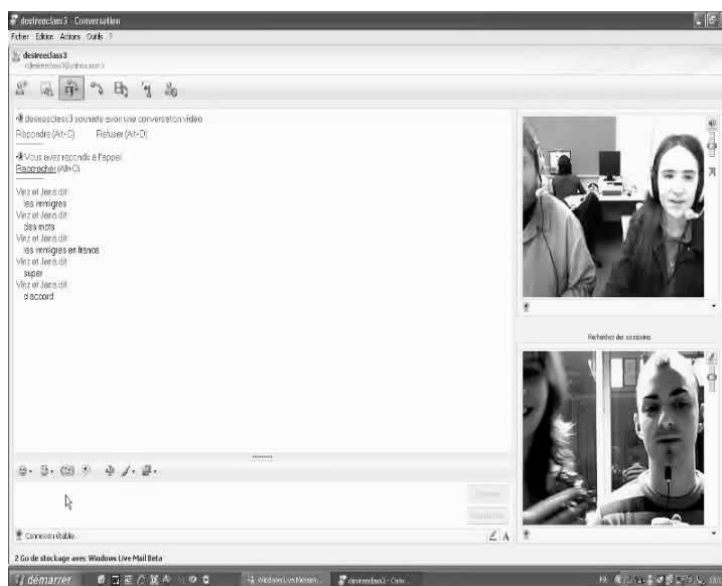
E 1 : Ça nous a vraiment aidé avec nos compétences en français, parce qu'on était obligé de formuler des phrases, parce que je vais pas m'amuser à lever le doigt en classe si je ne sais pas quoi dire. Mais là on devait trouver quelque chose même si on n'avait pas la moindre idée sur ce qu'ils disaient.

E 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 continue, 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 (désormais CMO), 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.



Capture dynamique d'écran 1 - Exemple d'un échange vidéographique synchrone.

