



**HAL**  
open science

# La visioconférence : quels effets sur la nature des interactions produites lors de séances d'anglais au cycle 3 ?

Brigitte Gruson

► **To cite this version:**

Brigitte Gruson. La visioconférence : quels effets sur la nature des interactions produites lors de séances d'anglais au cycle 3 ?. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533715

**HAL Id: hal-00533715**

**<https://hal.science/hal-00533715>**

Submitted on 8 Feb 2011

**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.

# La visioconférence : quels effets sur la nature des interactions produites lors de séances d'anglais au cycle 3 ?

---

**GRUSON Brigitte**

Université de Bretagne Occidentale-IUFM, CREN EA3875

Les nouvelles formes de correspondance scolaire rendues possibles par les systèmes de visioconférence ou les logiciels de messagerie instantanée semblent créer, en dépassant le cadre spatial de la classe, des conditions de pratiques langagières mieux finalisées. En mettant les élèves en situation de communiquer à distance en temps réel avec des partenaires étrangers, on peut faire l'hypothèse que cela leur permettra d'améliorer leurs compétences de communication orale. Toutefois, ces nouvelles formes d'échanges modifient profondément les constituants contextuels de l'interaction didactique. En effet, des observations *in situ* montrent que les séances de visioconférence, fondées sur un principe de réciprocité, amplifient les phénomènes d'alternance de langues et rendent leur maîtrise plus délicate. De plus, en diversifiant les modalités de l'interaction, elles accentuent l'hétérogénéité textuelle et contextuelle et, ce faisant, complexifient le travail des élèves. Ainsi, pour produire leurs énoncés en langue étrangère, ces derniers doivent être capables de mettre en relation différents systèmes sémiotiques et s'orienter dans un milieu qui se caractérise par une forte multimodalité.

L'objet de cette communication est donc, premièrement, d'examiner les effets de la visioconférence sur la nature des interactions produites par des élèves de 9 à 10 ans lors de deux séances d'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère pour les élèves français et de français langue étrangère pour les élèves anglais. Deuxièmement, cette communication vise à étudier si la situation de visioconférence conduit les élèves à développer des compétences spécifiques. Enfin, elle a pour troisième objectif de montrer les effets de la visioconférence sur la nature des contrats didactiques en jeu lors de ces séances.

Dans la première partie de cette communication, nous décrivons les principaux éléments qui constituent notre cadre théorique. La deuxième partie est consacrée à la présentation de notre corpus et démarche méthodologique. La troisième partie, centrée sur l'observation de pratiques effectives, est dédiée à des analyses à un niveau micro qui permettent d'illustrer les phénomènes étudiés et de présenter les premiers résultats de la recherche.

## 1. Outils théoriques

Nous empruntons nos outils théoriques à deux domaines de recherches complémentaires : la didactique des langues et cultures (désormais DLC) et la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) qui se situe dans le cadre des recherches comparatistes en didactique. Dans cette

communication, nous nous centrons sur quelques notions essentielles : les notions de transaction et de distance transactionnelle, les notions de milieu et de contrat didactique.

### 1.1. Les notions de transaction et de distance transactionnelle

Notre étude se centrant sur l'analyse des processus de communication et des pratiques langagières en situation, il nous semble que le terme *transaction* tel qu'il est utilisé dans les travaux des pragmatistes (Dewey & Bentley, 1949 ; Vernant, 1997) serait plus à même de rendre compte des relations qui unissent intrinsèquement les actions langagières et non langagières et donc la complexité de tout événement communicatif.

« Par [le] terme [transactionnel], nous désignons les relations complexes qui lient l'acte de discours comme pratique langagière aux activités non langagières dans lesquelles il s'inscrit. L'interaction communicationnelle n'a généralement pas sa finalité en elle-même. Elle est hétéronome : la coopération langagière vise, in fine, une coopération non langagière : une transformation du monde par ou avec autrui. » (Vernant, *ibid*, p. 47)

De plus, avec la notion de *transaction*, nous nous situons résolument dans une approche pragmatique qui dépasse l'approche purement communicationnelle du langage et envisageons le discours comme une forme d'action, une action communicationnelle. Ce faisant, nous nous inscrivons dans l'approche décrite dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui ancre la DLC dans une visée actionnelle et non plus simplement communicative.

Enfin, l'utilisation de cette notion nous permet de faire le lien avec celle de *distance transactionnelle* élaborée par Moore en 1993 pour décrire « l'univers des relations enseignant-élève qui existe lorsque les élèves et les enseignants sont séparés dans l'espace et/ou dans le temps. » (p. 22). Même si cette notion a été utilisée au départ pour caractériser les relations enseignant-élève lorsque ces derniers sont séparés, il nous semble qu'elle peut être très féconde pour analyser des situations dans lesquelles deux classes interagissent tout en étant séparées dans l'espace. En effet, certains facteurs contextuels<sup>1</sup> décrits par Moore comme étant susceptibles d'augmenter ou de réduire la distance transactionnelle, soit l'espace psychologique et communicationnel entre les participants, nous semblent avoir des impacts semblables à ceux identifiés par Moore sur les séances que nous étudions. Ainsi, ce dernier (*Ibid*, pp. 25-26) indique que le nombre d'élèves, la fréquence des échanges, la nature des contenus et le niveau des élèves ont des effets sur la distance transactionnelle. Macedo-Rouet (2009), quant à elle, précise que des facteurs externes tels que des problèmes techniques peuvent augmenter la distance transactionnelle mais qu'une pratique experte peut, au contraire, la réduire.

« Le décalage gênant entre son et image augmente la distance temporelle. » (p. 83)  
« [Ce] décalage son-image est jugé gênant par les apprenants en visioconférence ; mais la distance spatiale n'est pas ressentie grâce au professionnalisme des formateurs qui s'efforcent de regarder la caméra en face augmentant la proximité avec l'apprenant. » (p.80)

---

1 . Pour une présentation détaillée de ces facteurs, voir Moore (1993) et Macedo-Rouet (2009).

Ces constats mettent en évidence la nécessité de réfléchir aux compétences spécifiques que les enseignants et les élèves doivent maîtriser pour tirer le meilleur profit des séances en visioconférence. Ils montrent aussi qu'une analyse des comportements proxémiques (Forest, 2006) devrait permettre de mettre au jour les effets des comportements non-verbaux sur les transactions.

### 1.2. Les notions de milieu et de contrat didactique

Ces deux notions, initialement élaborées dans le champ de la didactique des mathématiques, grâce notamment aux travaux de Guy Brousseau (1998) et d'Yves Chevillard (1992), ont été partiellement redéfinies dans le cadre des recherches menées au sein des approches comparatistes en didactique (Sensevy & Mercier, 2007). Pour notre part, nous menons actuellement un travail de spécification de ces deux notions à la DLC et étudions plus particulièrement (Gruson, 2009) la façon dont les différents types d'équilibre contrat/milieu caractérisent le travail conjoint<sup>2</sup> du professeur et des élèves.

1.2.1. *La notion de milieu.* Parmi les deux sens de la notion de milieu auxquels nous nous référons habituellement - le milieu au sens de *milieu résistant* (Brousseau, 1998) et au sens d'*environnement cognitif commun* au professeur et aux élèves (Sensevy, 2007) - nous ne retenons ici que la seconde acception de cette notion. Dans cette perspective, le milieu est envisagé comme « contexte cognitif de l'action » (*Ibid*) dans lequel se trouvent, dans des proportions variables, des objets descriptibles en positif - certains savoirs anciens – et des objets descriptibles en négatif - les nouveaux savoirs qui permettront de résoudre le problème posé dans la situation. Ainsi, pour produire des actions langagières pertinentes, les élèves doivent être capables d'interpréter le système de signification en jeu dans la situation et donc de prendre la mesure du « contexte cognitif », dont font partie les normes pérennes du contrat didactique.

Selon nous, il est possible de spécifier cette définition de milieu au champ de la DLC en la caractérisant de trois façons complémentaires. Tout d'abord, la classe de langue étrangère se distingue des autres par la présence de nombreux media différents et un recours à des systèmes sémiotiques qui accordent, notamment avec les élèves quasi-débutants, une place importante au non-verbal. Ceci nécessite de la part des élèves un travail de perception et de traitement de l'information très dense. Ainsi, pour évoluer efficacement au sein d'une situation, les élèves doivent utiliser des modalités sensorielles variées (lexicale, iconique, sonore) et effectuer un travail complexe de mise en relation de l'ensemble des éléments constitutifs de la situation. Par conséquent, la première caractéristique de ce milieu est, selon nous, qu'il est intrinsèquement multimodal. Deuxièmement, du fait de l'alternance codique, soit des passages de la langue cible à la langue de scolarisation, ce milieu est par définition hétérogène. Enfin, ce milieu est un milieu *fortement* exolingue (Porquier, 1984 ; Alber et Py, 1985), c'est-à-dire un milieu qui se caractérise par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants aux interactions. Considérons, par exemple, les énoncés produits en langue étrangère par i) des élèves quasi-débutants, ii) le professeur ou iii) des natifs

---

2 Pour une présentation du programme de recherche sur la théorie de l'action conjointe en didactique, voir l'ouvrage dirigé par Sensevy & Mercier (2007).

lors de l'utilisation d'enregistrements sonores ou vidéo ou de séances en visioconférence.

Le milieu en classe de langue étrangère semble donc pouvoir être décrit, dans une première approximation, selon une triple définition. Il est à la fois multimodal, hétérogène et fortement exolingue. De ce fait, nous adhérons aux propos de Cicurel (2002) lorsqu'elle écrit :

*« Il semble que la compétence à être un apprenant « performant » ne provienne pas seulement du développement d'une compétence linguistique mais aussi d'une compétence à s'orienter dans une hétérogénéité textuelle voire contextuelle assez complexe. Cela exige qu'un habitus culturel de type scolaire existe ou préexiste, permettant aux participants de suivre le fil du discours dans sa discontinuité. » (p. 190).*

Enfin, à la suite de Moore (1993), il nous semble que les situations d'échanges médiées par des systèmes de visioconférence, qui accentuent l'hétérogénéité contextuelle et la plurimodalité, rendent le milieu auquel sont confrontés les élèves encore plus complexe.

*« what was before a bilateral relationship between a teacher and a distant learner is now a multilateral relationship that brings an enormous number of dialogues between and among participants. » (p. 34)*

*1.2.2. La notion de contrat.* Cette notion peut se décrire comme un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves ou comme un système d'habitus ou de règles du jeu immanent à telle ou telle situation, dont les implications réciproques sont constamment redéfinies dans l'action. Cette notion, initialement produite par Brousseau en 1978 à l'occasion de ses recherches sur l'échec électif en mathématiques, a été reprise et reconfigurée dans le cadre de l'élaboration de la théorie de l'action conjointe en didactique.

Cette notion est également utilisée en DLC. Dans ce champ, le contrat didactique est souvent conçu comme un des éléments définitoires de la classe de langue, qui se distingue d'autres lieux d'acquisition, notamment par la présence d'une dimension contractuelle (De Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Palotti, 2002). Dans d'autres travaux, il est aussi défini comme un contrat interactif qui fixe le déroulement et la nature des interactions qui se produisent au cours de la séance de langue étrangère (Moore et Simon, 2002).

Cette rapide mise en rapport montre que les didacticiens des langues étrangères spécifient la notion de contrat didactique à leur propre projet, ce que nous tentons également de faire dans notre utilisation de cet outil conceptuel car cette notion nous paraît essentielle au processus de description des transactions didactiques et de compréhension du poids des habitudes d'action dans leur formation. Pour notre part, dans une recherche précédente (Gruson, 2006), nous avons mis au jour trois types de contrats caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'anglais avec des élèves quasi-débutants : un contrat d'utilisation de la langue étrangère, un contrat de répétition et un contrat de production d'énoncés complets corrects. Dans cette communication, nous montrerons, au fil de l'analyse, la façon dont ces trois

contrats déterminent ou non les actions langagières conjointes des professeurs observés et de leurs élèves.

## 2. Corpus et éléments de méthodologie

Les deux situations étudiées ici sont extraites d'un corpus de cinq séances de visioconférence entre des classes primaires bretonnes et britanniques filmées au cours de l'année 2008-2009 dans le cadre d'une recherche collaborative menée au sein d'un Groupe de Recherche IUFM mis en place avec le soutien de l'INRP et de l'IUFM de Bretagne.

### 2.1. Les professeurs observés

Les deux séances analysées sont mises en œuvre par le même professeur français (PF) qui utilise la visioconférence pour l'enseignement de l'anglais depuis près de huit ans. De ce fait, PF manifeste une très grande aisance dans la manipulation du dispositif et de ses différentes fonctionnalités (contrôle de la caméra, programmation des vues, connexion, utilisation du TNI, etc). Par ailleurs, PF travaille avec la même partenaire depuis le début du projet. Toutefois, compte-tenu de son expertise, il est souvent sollicité pour travailler ponctuellement avec des enseignants qui souhaitent découvrir les potentialités de la visioconférence. Ainsi, la première séance qui a été filmée dans sa classe se déroule lors d'une séance « d'essai » avec un professeur anglais (PA1) alors que la seconde met en interaction des élèves de PF avec ceux de sa partenaire habituelle (PA2).

### 2.2. Les séances étudiées

PF conduit deux types de séances en visioconférence. Des séances avec l'ensemble de la classe (séance 1) et des séances en petits groupes dans le cadre d'ateliers sur la pause méridienne (séance 2). Les séances menées avec l'ensemble de la classe interviennent une fois par semaine en plus des deux séances hebdomadaires préconisées par les programmes. Les séances en petits groupes sont organisées sous forme d'ateliers, plusieurs midis par semaine sur la base du volontariat. Les élèves s'y succèdent tout au long de l'année, mais elles ne font pas partie des enseignements obligatoires.

Les séances observées sont des séances de réinvestissement de connaissances ayant déjà été étudiées en classe. Aucun élément langagier nouveau n'est introduit par le professeur ; il s'agit pour les élèves d'utiliser les connaissances travaillées préalablement en situation de communication avec des locuteurs natifs.

Les élèves des deux classes ne se connaissant pas, la première partie de la séance 1 (S1) est consacrée à des échanges en binômes qui visent à établir l'identité des partenaires au moyen d'un jeu de questions/réponses. La deuxième partie, quant à elle, correspond à un jeu collectif qui exploite la multimodalité (images, textes) permise par le couplage du dispositif de visioconférence avec le TNI. Il s'agit d'un jeu de devinettes qui prend appui sur six cartes projetées sur le TNI et sur plusieurs diaporamas élaborés par PF. Pour jouer, les élèves doivent désigner une case en indiquant sa couleur et/ou le chiffre qui y figurent. Suite à cela, le meneur du jeu dévoile un indice qui correspond à un animal caché. Le but du jeu « what animal is it? » est de découvrir de quel animal il s'agit.

La seconde séance (S2) se déroule avec un petit groupe d'élèves volontaires de chaque côté et s'appuie sur des documents conçus pour pratiquer un second jeu de devinettes portant sur la description de monstres (« what monster is it? »). C'est un jeu que PF et PA2 ont déjà fait jouer à leurs élèves à plusieurs reprises. C'est en outre un jeu que les élèves peuvent connaître en dehors du cadre scolaire, car il s'apparente à un jeu couramment joué par les enfants de cet âge : le jeu du « qui est-ce ? ».

### 2.3. Quelques éléments sur le recueil et le traitement des données

Les deux séances ont été filmées avec deux caméras. La première, en plan fixe était centrée sur l'écran de télévision qui transmettait les images de la classe anglaise. La seconde, plus mobile, a permis de filmer des interactions spécifiques et les états successifs du TNI (S1). L'ensemble des documents distribués aux élèves ont été recueillis. Chaque séance a fait l'objet d'une transcription sous forme de synopsis large permettant de donner à voir l'organisation générale de la séance et les connaissances en jeu à chaque étape. Les deux séances ont également été intégralement retranscrites afin de pouvoir mener des analyses à un niveau micro. Par ailleurs, chaque situation (le questionnement sur l'identité, le jeu de devinettes sur les animaux et sur les monstres) a fait l'objet d'une analyse épistémique<sup>3</sup> qui nous a permis d'identifier les enjeux (connaissances, règles, stratégies) propres à la situation observée et d'envisager les régulations possibles à partir de ses éléments constitutifs (matériels, cognitifs, etc.). Compte-tenu du format de cette communication, ces analyses ne sont pas présentées ici.

## 3. Analyse des pratiques effectives

### 3.1. De nombreux phénomènes d'alternance de langues

L'objectif des séances de visioconférence étant de permettre aux élèves des deux classes de communiquer avec des locuteurs natifs et ainsi de renforcer leurs compétences dans la langue cible, les échanges se déroulent pour partie en anglais et en français. Dans ce dispositif, chaque groupe d'élèves, en tant que natifs, est institué « expert » de sa propre langue et sert donc de modèle pour ses partenaires. Ces séances bilingues sont ainsi fondées sur un principe de réciprocité et d'équité. Dans cette perspective, le temps consacré à chaque langue doit être équivalent même si la répartition entre les langues peut varier en fonction des thèmes abordés ou de la période.

Lors des séances en visioconférences, une question essentielle est donc celle du choix de la langue employée par les élèves. En effet, selon les choix des enseignants, la façon de répartir entre les langues peut varier considérablement. Ainsi, certains enseignants choisissent d'utiliser durant la moitié de chaque séance une des langues, puis la seconde durant l'autre moitié, afin que les élèves puissent offrir leurs savoirs puis recevoir ceux de leurs partenaires. Ce n'est, toutefois, pas le choix qui est fait dans les séances étudiées ici, ce qui n'est pas sans effet sur la nature des interactions et le type de compétences que les élèves doivent mobiliser.

---

3 L'analyse épistémique s'inspire de l'analyse *a priori* d'abord développée en didactique des mathématiques (Mercier & Salin, 1988) puis utilisée dans d'autres disciplines (notamment en Physique, Johsua & Dupin, 1993 ; en EPS, Amade-Escot, 2001). Elle permet de mener une observation instrumentée des situations didactiques.

Ainsi, les extraits ci-dessous montrent que les élèves sont mis dans des situations d'interaction très différentes.

Dans les premiers cas (S1, TP 50-52 & 83-87), chaque élève utilise sa L1 pour interagir avec son partenaire.

- 50. EA<sup>4</sup>. *when is your birthday?*
- 51. EF. *mon anniversaire est en septembre.*
- 52. EA. (*à ses camarades*) *in September.*

- 83. EA. *do you have a sister ?*
- 84. EF. *non je n'ai pas de soeur*
- 85. PF. *répète Marianne.*
- 86. EF. *non je n'ai pas de soeur*
- 87. EA. *she hasn't got a sister*

Dans ces cas, l'enjeu en terme d'apprentissage est centré sur le développement des compétences de compréhension de l'oral des élèves. De plus, on note, à l'occasion de ces échanges que l'élève anglaise effectue un travail de médiation en direction de ses camarades puisqu'elle leur transmet les informations qu'elle obtient en les traduisant (TP 52 & 87). Ce travail de médiation, peu présent dans les séances ordinaires, est d'ailleurs encouragé par les professeurs comme le montrent les tours de parole ci-dessous (S1) :

- 73. EA. *do you have a pet ?*
- 74. EF. *euh oui j'ai un lapin et un chien*
- 75. PA1. *un lapin is...*
- 76. EsA. *a rabbit !*
- 77. PA1. *Chien is...*
- 78. EsA. *a cat*
- 79. PA1. *no chien is...*
- 80. EA. *dog.*
- 81. PA1. *a dog Chien is dog ok lapin rabbit*

- 125. PF. *Dis-lui ++ je ne sais pas si tu te rappelles comment on dit je suis un fils unique I...*

Dans les exemples qui suivent, les règles sont inversées puisque chaque élève utilise la langue cible pour échanger avec son partenaire (S1).

- 112. EA. (*consulte une feuille*) *quand est ton anniversaire?*
- 113. EF. *my birthday is in February*

Dans ce cas, contrairement à la majorité des échanges en classe ordinaire, le travail à fournir par les élèves semble plus exigeant car ils doivent i) passer rapidement d'un code à l'autre, ii) produire un énoncé sans pouvoir, par exemple, prendre appui sur la question qui vient de leur être posée pour construire leur énoncé, soit en reprenant certains éléments langagiers déjà présents dans cette question.

Par ailleurs, ce qui frappe lorsqu'on observe les réponses fournies par les élèves (cf. TP 51, 74, 84 & 86 ci-dessus), c'est que loin de répondre par un mot isolé ils produisent tous à de très rares exceptions des énoncés complets. Ces formulations, relativement éloignées de celles qui seraient produites par deux jeunes adolescents

---

4 Dans les transcriptions, les élèves anglais sont nommés EA et les élèves français EF.

en situation naturelle, s'explique en fait par la volonté de fournir aux partenaires un modèle linguistique et phonologique. Contrairement aux séances ordinaires, il nous semble que la production de ces énoncés longs n'est pas le résultat d'un système d'attentes entre le professeur et les élèves, soit du contrat de production d'énoncés complets corrects mais un effet du principe de réciprocité qui caractérise les séances en visioconférence.

En revanche, l'analyse de l'ensemble des deux séances montre que la production d'énoncés complets en langue cible n'est pas exigée par le professeur anglais alors que, comme indiqué précédemment, des recherches antérieures (Gruson, 2006) nous ont permis de montrer qu'un contrat de production d'énoncés complets corrects constituait une des caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'anglais avec des élèves quasi-débutants. Il nous semble donc qu'il serait intéressant de vérifier, par des analyses complémentaires, si ce constat relève de la pratique des professeurs anglais observés ou, plus largement, de la façon dont est enseigné le français en Angleterre.

Pour conclure, il nous semble que le fait d'utiliser les deux codes de manière parallèle conduit les élèves à développer des compétences spécifiques en langue cible et en L1 qui mériteraient d'être explorées dans le cadre d'une recherche longitudinale. Toutefois, la construction de ces compétences nécessite, selon nous, que les professeurs se soient mis préalablement d'accord sur le choix des langues afin d'éviter de trop longues négociations en cours de séance. En effet, nos observations montrent que ces temps de négociation représentent un pourcentage non négligeable de la durée totale des deux séances, ce qui a pour conséquence de réduire le temps dédié aux échanges entre les élèves.

### *3.2. Un milieu qui nécessite le développement de compétences spécifiques*

Au delà de la distance spatiale entre les classes lors des séances en visioconférence, les écarts linguistiques et culturels pèsent fortement sur les transactions entre les élèves. En effet, même si un des intérêts de la visioconférence est de permettre aux élèves d'avoir une pratique "authentique" de la langue orale et d'accéder à d'autres cultures, elle place les élèves dans un milieu très ouvert qui échappe non seulement à leur contrôle mais aussi partiellement à celui du professeur. Ceci nous conduit à penser que, lors d'échanges en visioconférence, les élèves et les professeurs doivent mobiliser des compétences spécifiques qu'il conviendrait de définir plus précisément<sup>5</sup>.

*3.2.1. Des compétences spécifiques pour les élèves.* Parmi ces compétences, la nécessité de maintenir la continuité des transactions requiert que les élèves fassent des efforts pour comprendre et se faire comprendre et soient donc plus attentifs, par exemple, aux composants phonologiques de la langue.

Par ailleurs, lors de ces échanges, les élèves doivent être capables d'interagir plus spontanément en mettant en oeuvre des stratégies discursives spécifiques et en

---

5 Une partie de ces compétences est décrite par Tadini (2003) en lien avec l'évaluation des effets de la visioconférence sur les apprentissages des élèves : « *The focus of assessment would ideally need to be on pragmatic aspects of learners' interactions [...] Learners' discourse management strategies and efforts in using the target language idiomatically (with minimal transfer from first language structures and expressions) also need to be taken into account. Given that chatting seems to promote negotiation, assessment criteria should promote and reward the ability to negotiate.* » (p. 96)

acceptant une forme d'incertitude<sup>6</sup> liée à l'introduction potentielle dans le milieu par leurs partenaires d'éléments de langue inconnus.

Le premier extrait (S1) ci-dessous montre que les élèves utilisent, de façon spontanée, des stratégies discursives qui leur permettent de relancer leurs partenaires (TP 55) et, ce faisant, de maintenir la communication.

- 54. EA. *what kind of sport do you like?*
- 55. EF. *Can you repeat please?*
- 56. EA. *what kind of sport do you like?*

Le second extrait illustre le fait que l'introduction par les élèves anglais d'une forme langagière différente (« do you have ») de celle qu'ils ont travaillée (« have you got ») ne fait pas obstacle au maintien des échanges (S1 - TP 83-84) et permet même de montrer que les élèves ont de très bonnes compétences de compréhension de l'oral (S1 - TP 90-91).

- 83. EA. *do you have a sister?*
- 84. EF. *non je n'ai pas de soeur*
  
- 90. EA. *d'you have a brother?*
- 91. EF. *yes++euh+oui j'ai un frère*

Ainsi, malgré la rapidité de débit de l'élève anglais qui le conduit à produire une forme contractée (« d'you »), l'élève français est capable de produire une réponse quasi-immédiate (TP 91)<sup>7</sup>.

**3.2.2. Un milieu multimodal complexe.** La complexité du milieu lors de séances en visioconférence tient à plusieurs paramètres parmi lesquels nous présentons ici les trois suivants : des problèmes techniques, des réseaux d'interaction plus complexes et une plurimodalité plus délicate à appréhender.

Le premier extrait (S1 - TP 33-39) sert à illustrer les effets de la moindre qualité sonore et du léger décalage entre deux énoncés sur les interactions.

- 33. EF. *have you got a+ sister?*
- 34. EA. *what?*
- 35. PF. *répète*
- 36. EF. *have you got a sister?*
- 37. EA. *(simultanément) pardon?*
- 38. PA1. *plus fort !*
- 39. EF. *have you got a sisters!*

Lors des échanges ci-dessus, l'élève française est confrontée à pas moins de quatre demandes de répétition qui émanent à la fois de sa partenaire (TP 34 & 37) et des deux professeurs (TP 35 & 38) et sont produites tour à tour en anglais (TP 34 & 37)

---

6 Avec cette affirmation, nous adhérons aux propos de Puren (2009, p. 7) qui considère que « l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère exige la mise en œuvre de compétences telles que la capacité à travailler en groupe, à prendre des risques, à non seulement admettre l'erreur chez soi et chez les autres mais à en tirer profit pour tous, à affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, à réfléchir sur ses activités et stratégies (métacognition) ainsi que sur ses productions (conceptualisation), à s'auto- et co-évaluer, ... ».

7 Plusieurs auteurs, dont notamment Ely (1989) et Naiman & al. (1978), ont montré que la tolérance à l'ambiguïté est un des facteurs qui prédisent le mieux le succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

et en français (TP 35 & 38). Nous constatons ici une nouvelle fois que le contrat de répétition qui règle fortement le système d'attentes entre les professeurs et les élèves dans des séances ordinaires n'est pas à l'origine des répétitions produites par l'élève française mais que ces dernières sont nécessitées par la spécificité de la situation d'interaction en visioconférence. De plus, il nous semble que les relances formulées par les professeurs se interfèrent inutilement avec les échanges entre les élèves ; elles contribuent à une accumulation qui a d'ailleurs un effet sur la production de l'élève française qui, à la seconde répétition (TP 39), produit une erreur (« s » à « a sisters ») et répond avec une intonation qui traduit son agacement. La superposition d'énoncés ou les phénomènes de chevauchement (S2 - TP 48-42) semblent d'ailleurs être assez caractéristiques des séances en visioconférence ; ils contribuent à rendre le milieu langagier plus complexe pour les élèves.

48. PF. (à Hélène) tu veux poser des questions tu attends qu'ils aient fini de ... tu attends qu'ils aient fini de

49. PA2. (à ses élèves) come on hang on that's fine <...?>

50. PF. vas-y Hélène !

51. Hélène. est-ce que ton monstre a cinq oreilles ?

52. PA2. are you listening to the question? Sophie you reply est-ce que tu peux répéter s'il te plaît Hélène ?

Comme le montrent les tours de parole ci-dessus, les professeurs doivent à la fois gérer les interactions au sein de leur groupe (TP 48-50) et avec le professeur et les élèves partenaires (TP 52).

*« [...] la visioconférence demande des compétences spécifiques de communication que les enseignants doivent maîtriser, par exemple, la gestion des tours de parole dans l'échange entre pairs. » (Macedo-Rouet, 2009, p. 83)*

De plus, comme l'explique ce même auteur (p. 84), les séances de visioconférence requièrent une expertise, des compétences de négociation et des capacités d'adaptation spécifiques qu'il conviendrait d'étudier plus précisément.

*« Pendant les séances de visioconférence, les interlocuteurs ont généralement besoin de parler plus lentement, de réguler les tours de parole (pas de chevauchements surtout dans les connexions plus lentes) et d'établir un « langage commun » au départ. La visioconférence demande une phase de familiarisation, pendant laquelle la structure de la séance est assez ouverte et les participants négocient les règles de communication et les rôles de chacun (Lawson et al., 2004). »*

Le troisième phénomène que nous souhaitons illustrer ici est le fait que, lors de séances de visioconférence, le milieu est fortement plurimodal et, de ce fait, plus délicat à appréhender par les élèves. Ainsi, lors de la séance 1 (TP 353-361), les élèves doivent à la fois interpréter les indices qui s'affichent sur le TNI (TP 353, 356 & 358), tenir compte des possibilités d'action de leurs « adversaires » anglais (TP 360) et des attentes de leur professeur (TP 355, 357 & 359).

Tours de parole	TNI
<p>353. EsF. Ho! zoo (en écho. Les élèves doivent lire le TBI et découvrent avec surprise le texte qui s'affichent sur le TNI)                      354. PA1. &lt;....?&gt;                      355. PF. sh++can you read?++.can you read pleas?                      356. EF. it live in zoo                      357. PF. it LIVES in a zoo                      358.EF. it live in a zoo                      359. PF. I know I don't know?++                      360. EF. ouais mais après si c'est pas bon+eux vont dire                      361. PF. sh I don't know she said</p>	

3.2.3. *Un partage des responsabilités entre les deux professeurs.* Les deux extraits ci-dessous mettent en évidence le fait que les deux professeurs se trouvent en position de partager certaines des responsabilités qu'ils ont traditionnellement à assurer seuls.

Au tour de parole 231 (S1), PF intervient pour rectifier la prononciation d'un élève anglais qui enchaîne (TP 232) en répétant le modèle fourni par le professeur français. Ensuite, on constate que les deux professeurs posent successivement la même question (TP 233 & 234), ce qui tend à montrer que les règles de répartition des rôles entre eux sont encore floues.

- 230. EA. je sais
- 231. PF. je sais
- 232. EA. je sais
- 233. PA1. what is it?
- 234. PF. what is it?

De la même manière que PF, PA2 n'hésite pas à intervenir pour rectifier (TP 39) puis valider (TP 41) la prononciation d'une élève française (TP 38 & 40), ce qui tend à montrer que les professeurs natifs sont ici les garants incontestés de la qualité phonologique des énoncés produits par les élèves.

- 38. Emma. my monster [as] got [air]
- 39. PA2. hair++hair
- 40. Emma. hair (en prononçant le « h » distinctement)
- 41. PA2. bien !

Ces quelques exemples montrent donc que les rôles de chacun des professeurs doivent faire l'objet d'une réflexion et d'un accord préalables afin de tirer le meilleur parti des compétences de chacun et d'éviter des actions redondantes qui pourraient avoir pour effet d'augmenter la place occupée par les professeurs au détriment de celle des élèves.

## Éléments de conclusion

Les analyses présentées ici permettent de mettre en évidence, d'une part, que les séances en visioconférence, en mettant les élèves dans un milieu complexe, ont indéniablement des effets sur la façon dont ils construisent leurs compétences en langue étrangère. D'autre part, elles montrent que les contrats didactiques à l'œuvre lors de séances ordinaires nécessitent d'être redéfinis à l'aune des interactions produites lors de séances en visioconférence. Ces constats nous encouragent donc à continuer notre travail de spécification des notions de contrat didactique et de milieu et à approfondir les questions soulevées dans cette communication dans le cadre d'une nouvelle recherche qui visera à concevoir, par un travail collaboratif entre professeurs et chercheurs, une ingénierie didactique et à comparer des situations mises en œuvre lors de séances ordinaires et de séances en visioconférence.

## Références bibliographiques

- Alber, J-L. & Py, B. (1985). « Interlangue et conversation exolingue ». *Cahiers du département des sciences du langage*, n°1, Lausanne : Université de Lausanne.
- Amade-Escot, C. (2001). « De l'usage des théories de l'enseignant. Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique ». In Mercier A., Lemoyne G. & Rouchier A., *Le génie didactique*. (p. 23-41). Bruxelles: De Boeck Université.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 12, n°1, Grenoble : La pensée sauvage, p. 73- 112.
- Cicurel, F. (2002). « Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues ». In Cicurel, F. & Véronique, D. [coord.]. *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 179-194). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- De Pietro J.-F.; Matthey M. & Py B. (1989). « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*. pp. 99-124. Université des Sciences Humaines, Strasbourg, (réédité dans Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. [Eds] (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1945). *Knowing and the known*, Boston : Beacon Press.
- Ely, C-M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 22, 5, p.437-445.
- Forest, D. (2006). « Analyse proxémique d'interactions didactiques », *Carrefours de l'éducation*, vol. 21, p. 73-94.
- Gruson, B. (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Gruson B. (2009). « Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en 6è », *Revue Suisse des Sciences de l'Education*. Vol. 3.

- Joshua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF.
- Macedo-Rouet M. (2009). « La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction. ». *Revue Distances et savoirs*, vol. 7, p. 65-91.
- Mercier, A. & Salin, M-H. (1988). « L'analyse a priori, outil pour l'observation ». Actes de l'Université d'été : *Didactique et formation des maîtres à l'école élémentaire*. Bordeaux : IREM de Bordeaux. p. 203-244.
- Moore M. G. (1993). « Theory of transactional distance ». in Keegan D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*, New York, Routledge. 1993, p. 22-38.
- Moore M. & Simon D-L. (2002). « Déréalisation et identité d'apprenants ». *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, n°16)*. St Denis : Association Encrages.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, D. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Palotti G. (2002). « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition ». *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, n°16)*. St Denis : Association Encrages.
- Porquier R. (1984) « Communication exolingue et apprentissage des langues ». *Acquisition d'une langue étrangère (n°3, pp. 17-47)*. Paris : Presses universitaires de Vincennes.
- Puren, C. (2009). « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Version longue d'un article paru dans Rosen, E. (Coord.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. « Recherches et applications » de la revue *Le Français dans le monde*. N°45. Paris : CLÉ international. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>.
- Sensevy, G. (2007) « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », In Sensevy G. & Mercier A. [dir.]. *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. & Mercier, A. [dir.]. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Tudini, V. (2003). « Conversational elements of online chatting: speaking practice for distance language learners? », *Alsic*, vol. 6, n°2, p. 83-99.
- Vernant D., (1997). *Du discours à l'action*. Paris : PUF.