Interactions pédagogiques "fortement multimodales" en ligne : le cas de tuteurs en formation

Caroline Vincent

▶ **To cite this version:**

Caroline Vincent. Interactions pédagogiques "fortement multimodales" en ligne : le cas de tuteurs en formation. Linguistique. Ecole normale supérieure de lyon - ENS LYON, 2012. Français. NNT : 2012ENSL0756 . tel-00765986

HAL Id: tel-00765986

https://theses.hal.science/tel-00765986

Submitted on 17 Dec 2012

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.

Ecole Normale Supérieure de Lyon
Université de Lyon
Ecole doctorale Lettres, Linguistique et Arts (ED484)
ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) – UMR 5191.

Interactions pédagogiques « fortement multimodales » en ligne : le cas de tuteurs en formation.

Caroline Vincent

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur en sciences du langage de l'Université de Lyon délivré par l'Ecole Normale Supérieure.

Sous la direction de **Christine Develotte**.

Présentée et soutenue publiquement le 26 octobre 2012.

Composition du jury :
Jacques Cosnier, Professeur émérite, Université Lumière Lyon II.
Christine Develotte, Professeure, Ecole Normale Supérieure de Lyon.
Richard Kern, Professeur, University of California, Berkeley.
Christian Licoppe, Directeur de recherches, Telecom ParisTech.
François Mangenot, Professeur, Université Stendhal Grenoble III.
Véronique Traverso, Directrice de recherches, CNRS, Laboratoire ICAR

Remerciements

J'exprime toute ma gratitude à ma directrice de thèse Christine Develotte, qui, depuis que j'ai eu le plaisir de la rencontrer, m'a guidée et épaulée avec implication, rigueur, disponibilité et une grande bienveillance. Je lui en suis reconnaissante et il me tiendra toujours à cœur de faire honneur à la confiance qu'elle m'a accordée.

Merci aux membres de mon jury d'avoir accepté de prendre le temps de lire et d'évaluer mon travail : Jacques Cosnier, Richard Kern, Christian Licoppe, François Mangenot et Véronique Traverso.

Un grand merci également aux membres de mon équipe de recherche, avec qui j'ai pu échanger et apprendre : Christelle Célik, Tatiana Codreanu, Samira Drissi, Jean-François Grassin, Viorica Nicolaev, et tout particulièrement Nicolas Guichon qui s'est toujours montré disponible et m'a offert ses précieux conseils lorsque je les ai (souvent) sollicités.

Merci également à l'équipe franco-américaine du Français en (1ère) ligne avec qui j'ai eu beaucoup de plaisir à communiquer durant ces cinq dernières années : Richard Kern, Désirée Pries, Dave Malinowski, ainsi que les membres du projet ITHACA. Une pensée particulière pour Serguei Sayfulin, aux côtés duquel j'ai travaillé depuis trois ans sur l'aspect technologique de la formation des tuteurs en ligne. J'éprouve une grande gratitude pour la confiance et les responsabilités qui m'ont été accordées au sein du projet.

Merci aux professeurs et aux chercheurs que j'ai rencontrés au cours de mon parcours universitaire qui m'ont transmis leur passion, en plus de leur savoir, et notamment Jacques Cosnier, Catherine Kerbrat-Orecchioni, Véronique Traverso, Kriss Lund et Lorenza Mondada que j'ai eu la chance de côtoyer au sein du Laboratoire ICAR, ainsi que François Mangenot et Charlotte Dejean-Thircuir de l'Université de Grenoble.

Enfin, un immense merci à ma famille, mes amis et Alexandre pour leur soutien sans faille qui m'a littéralement portée durant ma thèse. Leur compréhension et leurs encouragements ont été le carburant de ma motivation. Je remercie spécialement mes parents qui m'ont donné le goût et l'opportunité de poursuivre de longues études, et les personnes qui m'ont aidé pour les relectures : Christine Develotte, Alexandre Haffner, Hélène Lim, Anne Maquet, Anne-Sophie et Nicolas Trcera.

SOMMAIRE

Introduction générale..... 9

Partie I : Cadre théorique et méthodologie..... 17

Chapitre 1 : Cadre théorique 19

1.L'analyse des interactions médiées par ordinateur..... 20

2. L'analyse de la multimodalité en ligne. 34

3. La visiophonie pour apprendre une langue étrangère. 53

4. Conclusion de ce chapitre..... 69

Chapitre 2 : Le terrain de recherche. 71

1. Le projet Français en (1ère) Ligne. 71

2. L'édition franco-américaine 2007-2008. 73

Chapitre 3 : Méthodologie, recueil et traitement du corpus. 85

1. La démarche méthodologique d'appréhension du terrain de recherche. 85

2. Le recueil des données 92

3. Corpus de référence. 105

4. Normes et outils d'analyses. 117

5. La grille d'analyse 121

Partie II : Analyses. 135

Chapitre 4 : Comparaison des comportements des tuteurs sur la séance deux.... 137

1. Analyses préliminaires. 137

2. Le mode visio. 162

3. Analyses du mode audio..... 184

4. Analyses du mode textuel..... 211

5. Profils des tuteurs et confrontation avec la représentation qu'ils ont de leurs propres pratiques. 223

Chapitre 5 : Evolution des comportements des tuteurs entre la séance 2 et la séance 6. 231
1 Le contexte de la séance 6. 231
2. Paule. 234
3. Charles 249
4. Clémentine 267
5. Sofia 282
6. Synthèse de la comparaison des évolutions des quatre tuteurs. 300

Chapitre 6 : Chapitre conclusif 309
1.Quelles utilisations des modes de communication ? 310
2.Quelles compétences interactionnelles ont été développées par les tuteurs ? 317
3. Quelles sont les variables qui influencent les utilisations des tuteurs ? 323
4. Quels sont les apports et les limites de notre travail de recherche ? 329
5. Les perspectives ouvertes par cette recherche. 334

Bibliographie 335

INDEX 349

ANNEXES 367

Introduction générale

L'introduction des Technologies de la Communication et de l'Information (TIC) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues a créé de nouvelles situations potentiellement intéressantes pour la Didactique Des Langues et des Cultures étrangères (DDLC) et mises en évidence très tôt par les auteurs de ce domaine (Barbot, 1997, 1998). On peut prendre par exemple le fait d'autonomiser les apprenants, de leur permettre une formation adaptée à leur rythme, de proposer des ressources variées et des documents authentiques, prenant en compte la variation de la langue (Develotte et Mangenot, 2006) tels, les accents régionaux ou les registres de langue.

L'enseignement peut se dérouler alors par l'intermédiaire de didacticiels spécifiques, dans des salles équipées, ou des environnements adaptés à l'Apprentissage d'une Langue Assistée par Ordinateur (ALAO), ou bien encore sur des plateformes synchrones initialement dédiées à la conversation ordinaire (*MSN, Skype* par exemple), comme c'est le cas dans notre étude.

Objet de recherche.

Les plateformes visiophoniques synchrones permettent de mettre en relation des apprenants de français situés dans un pays étranger, avec des tuteurs locuteurs natifs du français. Dans le cas notamment d'apprenants situés dans des pays très éloignés de la France, la mise en relation synchrone avec un tuteur de langue et de culture françaises, introduit dans la salle de classe de l'authenticité, de la vie, un sentiment d'immersion en France le temps de l'interaction, qui peuvent être facteurs de motivation et donc, de plus grand investissement dans l'apprentissage (Develotte et Vincent 2011, Develotte Guichon et Kern 2007).

C'est cette volonté qui a animé Christine Develotte lorsqu'elle a créé le Français en (1ère) Ligne (F1L), en 2002. De retour d'un poste de lecteur à l'Université de Sydney, elle propose à François Mangenot[1] de mettre en contact des apprenants australiens avec des tuteurs français novices de l'Université de Franche-Comté, avec un double-objectif :

- que les étudiants australiens apprennent une langue contextualisée dans son usage social, et en y prenant du plaisir.

[1] Alors en poste à l'Université de Franche-Comté.

- que les tuteurs novices se destinant à l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) apprennent à créer des tâches pédagogiques multimédias adaptées à un public cible, à mener à bien une interaction pédagogique, et soient capables de réflexivité quant à leurs pratiques.

Depuis la création du F1L, un nombre croissant de partenariats s'est développé entre des universités françaises et des universités situées à l'étranger, et ainsi mis en relation des étudiants par l'intermédiaire de dispositifs synchrones et/ou asynchrones (cf. la liste des partenariats sur le site du F1L[2]).

Dans le cadre de notre étude, nous nous proposons d'analyser les interactions recueillies lors de l'édition 2007/ 2008 du F1L dans le cours de Christine Develotte et Nicolas Guichon, au cours duquel les tuteurs français de l'Université Lumière Lyon II et les apprenants américains de l'UC Berkeley ont interagis hebdomadairement sur *Skype*.

Motivations et choix du sujet d'étude.

Notre rencontre avec le terrain de recherche du F1L est le résultat de la conjugaison de plusieurs faits. Tout d'abord, étudiante en Sciences du Langage à l'Université Paris III, puis à l'Université Lyon II, notre intérêt pour les technologies et l'environnement informatique nous a guidé à effectuer la plupart de nos travaux de recherches sur des corpus électroniques[3]. Depuis la première année de Licence en Sciences du Langage, nous étions déterminée à nous orienter vers la recherche et à poursuivre notre parcours universitaire par un travail de doctorat. Nous avons eu le privilège, à partir de l'année de Master 1, d'être acceptée à l'Université Lyon II, qui permet aux étudiants d'être en contact quotidien avec le monde de la recherche : les laboratoires, les équipes, des terrains, et des chercheurs reconnus. Ce deuxième élément a confirmé notre volonté d'orientation vers la recherche en Sciences du Langage, et plus précisément dans le domaine de l'analyse des interactions.

La rencontre avec Christine Develotte, dans le cadre de notre formation universitaire[4], fût le troisième élément déterminant qui nous a ouvert la voie vers ce terrain de recherche. En effet, nous avions demandé à Christine Develotte d'encadrer nos mémoires de Master 1 et de Master 2, partageant des intérêts de recherche communs (la communication médiée par ordinateur, l'analyse du discours). Christine Develotte nous a ensuite fait l'honneur de nous

[2] http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/partenaires.php.

[3] Notamment, nos mémoires de Master 1 et de Master 2 ont porté respectivement sur les traces socio-affectives dans la communication en ligne, et sur la construction de l'identité sur les *chatrooms*.

[4] Christine Develotte enseignait le cours d'Analyse des discours textuels et multimédias.

proposer d'encadrer notre travail de Doctorat, et nous a suggéré que celui-ci porte sur le terrain de recherche en cours d'exploration de la version synchrone du F1L.

Concernant le choix de nos questions de recherche, il est né de l'observation des données une fois recueillies, et de notre intérêt personnel. En effet, les interactions qui sont réalisées dans le cadre du F1L comportent trois composantes principales : elles ont un objectif d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, elles suscitent une relation interpersonnelle, et elles sont médiées par la technologie. La didactique des langues n'étant pas notre domaine d'origine, nous avons choisi d'axer nos recherches sur les deux composantes qui nous intéressaient le plus: la relation qui se co-construit entre les participants, et les incidences du fait que les interactions soient médiées par ordinateur.

Précisons que notre travail est historiquement situé, et donc que les utilisations que nous décrivons et les résultats qui émergent de nos analyses sont susceptibles d'être « dépassés » d'ici à la parution de notre travail. Le logiciel *Skype* par exemple, permet aujourd'hui des fonctionnalités qui n'existaient pas au moment du recueil de notre corpus (le partage de l'écran, converser visuellement avec plus d'un interlocuteur, la modification des messages textuels après leur envoi), et qui auraient pu modifier les utilisations des participants s'ils y avaient eu accès. Puisque nous avons eu la chance d'être toujours en contact régulier avec notre terrain de recherche[5], nous avons jugé bon de faire état dans le dernier chapitre de nos observations concernant les évolutions dans les utilisations des outils par les tuteurs que nous avons pu observer au cours du temps.

Questions de recherche

Du côté des tuteurs français (ou experts[6] du français), conduire une interaction dans un environnement multimodal et synchrone s'avère un exercice difficile puisqu'ils doivent coordonner un ensemble complexe d'opérations à des fins d'apprentissage. Plusieurs modes de communication sont à la disposition du tuteur (textuel, graphique, gestuel, audio, par exemple) et il va les combiner dans son discours (Develotte, Guichon, Vincent, 2010). La façon de s'exprimer des tuteurs est d'autant plus importante que dans le cadre de l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE), il est à la fois le support de la communication, mais aussi le support pédagogique. La communication multimodale est ainsi

[5] Nous assistons depuis cinq années les formateurs Christine Develotte et Nicolas Guichon dans le cadre du cours d'Enseignement des Langues en Ligne.

[6] Un tiers environ des étudiants du cours sont étrangers.

au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage et c'est sur cet aspect que nous centrons notre étude.

Notre corpus est constitué d'échanges à distance synchrones entre des tuteurs français et des apprenants américains, qui ont à leur disposition différentes ressources (en dehors de *Skype*, ils disposent aussi d'un blog ou de sites internet par exemple). Nous avons cherché à comprendre comment ces tuteurs vont individuellement gérer les ressources multimodales à leur disposition en menant une interaction pédagogique en ligne. Plus concrètement : quel(s) mode(s)[7] de communication va ou vont être utilisé(s) par chaque tuteur, dans quelle proportion et avec quel degré d'investissement[8] ? Quelles conséquences ces différents choix vont-ils avoir sur la nature de l'interaction ?

Nous avons voulu comprendre ce qui pousse les tuteurs dans l'utilisation d'un mode ou d'un autre, et les conséquences que cela aura au niveau de l'interaction et de la relation avec leurs apprenants.

Ce type de corpus, « fortement multimodal » (Develotte, Kern, Lamy, 2010, Norris, 2004) a déjà donné lieu à des études (Traverso 2011, de Fornel 2011, Kerbrat-Orecchioni 2011, Hampel et Stickler 2012, Drissi 2011, Malinowky 2011, Develotte et Cosnier 2011). Cependant, il nous paraît que la multimodalité est souvent traitée sur un aspect ponctuel (par exemple, la gestualité (Cosnier et Develotte, 2011), l'utilisation des smileys et du clavardage (Marcoccia 2000, Anis 1999) et non dans la globalité d'une interaction tutorale.

Nous avons donc élaboré une grille d'analyse d'interactions fortement multimodales, mise au point dans un double objectif : d'une part, analyser un corpus d'interactions pédagogiques en ligne, tout en prenant en charge la globalité de leur multimodalité, et d'autre part, de participer à la réflexion sur la méthodologie des corpus multimodaux et la formation des tuteurs à la pédagogie synchrone en ligne. La grille d'analyse se veut adaptable à la fois à d'autres dispositifs, mais aussi dans d'autres contextes (conversations ordinaires, contexte professionnel, assistance à distance, par exemple).

Hypothèse de recherche

Dans l'objectif de répondre à nos questions de recherche, et de comprendre à la fois ce qui motive l'utilisation des modes (visio, audio et textuel) par les tuteurs, mais aussi les

[7] Nous proposons une définition des termes « modes » et « canaux » dans la section 2.1 du chapitre 1.
[8] L'expression est expliquée dans la section 2.4 du chapitre 1.

conséquences que ces utilisations auront sur la nature de l'interaction et sur la relation avec les apprenants, nous avons élaboré trois hypothèses de recherche.

- Premièrement, il nous est nécessaire de vérifier avant toute chose que les tuteurs utilisent différemment les modes. Le fait que les tuteurs n'utilisent pas de la même façon les ressources multimodales constitue donc notre première hypothèse, sur laquelle se fondent les hypothèses suivantes.
- Deuxièmement, nous émettons l'hypothèse que le profil initial des tuteurs (compétences individuelles, expériences professionnelles en présentiel ou à distance, habitude de l'environnement informatique) et le contexte des interactions (perturbations extérieures, problèmes techniques, type de tâche, besoins exprimés des apprenants, nature des supports pédagogiques utilisés) ont une influence sur la façon dont le tuteur utilise les modes à disposition.
- Troisièmement, nous pensons que les choix d'utilisations des différents modes influencent la nature de l'interaction et la relation entre tuteurs et apprenants.

Ces trois hypothèses de recherche ont guidé l'élaboration de la grille d'analyse des interactions qui s'attache à décrire de la façon la plus précise possible : quels modes sont utilisés, pourquoi, comment et quelles en sont les conséquences ?

Méthodologie

Nous avons adopté une démarche méthodologique empruntée à la fois à l'éthologie des communications humaines et donc consistant à adopter un point de vue naturaliste et empirique, et à la *Communication Mediated Discours Analysis (CMDA)* (Herring, 2001), concernant les principes d'élaboration des questions de recherche.

Conformément aux préceptes de l'éthologie des communications humaines (Pléty 1993, Cosnier 1993), pour appréhender le terrain de recherche et recueillir nos données, nous ne sommes pas parti de la théorisation d'une problématique, mais de l'observation d'une pratique concrète, de laquelle a émergé notre problématique.

Notre corpus d'étude (Bommier-Pincemin, 1999) est constitué des interactions entre quatre des tuteurs et leurs apprenants, lors de deux séances pédagogiques (la deuxième et l'avant-dernière de la formation), telles qu'elles ont eu lieu à l'écran des tuteurs[9]. A cela s'ajoutent des questionnaires renseignés par les tuteurs en amont des interactions, des entretiens des

[9] Ces séances ont été enregistrées par Viorica Nicolaev et moi-même, par l'intermédiaire du logiciel *Screen Video Recorder*.

tuteurs en aval des interactions, et enfin, l'enregistrement des séances de débriefings qui ont suivi les interactions, dans l'objectif de recueillir le point de vue des acteurs sur leurs interactions. En effet, à la suite de Goodwin et Duranti, nous pensons qu'il est indispensable de le prendre en compte pour comprendre et analyser une situation : « *the crucial importance of taking as a point of departure for the analysis of context the perspective(s) of the participants whose behavior is being analysed »* (Goodwin, C. et Duranti, A., 1992 :4)

Les analyses que nous proposons pour répondre à nos questions de recherche s'appuient à la fois sur des données chiffrées (pourcentages de durée d'utilisation d'un mode, fréquence d'utilisation, calculs de proportions) et des descriptions qualitatives.

Plan de la thèse

Notre thèse est organisée en six chapitres, répartis en deux volets:

- Le premier est composé de trois chapitres nous permettant de présenter les appuis théoriques, le terrain de recherche et la démarche méthodologique d'approche du terrain, de recueil de données et de leur traitement.
- Le second est composé de trois chapitres analytiques : les analyses des interactions de la séance 2, la comparaison de l'évolution de la communication des tuteurs entre les séances 2 et 6, et un chapitre conclusif, reprenant et discutant les résultats de recherche qui ont émergé durant les analyses.

Détaillons le premier volet de la thèse :

Le premier chapitre est consacré à la présentation des notions théoriques inhérentes aux composantes de notre étude. Nous présentons dans une première partie les champs de l'analyse de la communication médiée par ordinateur (CMO), de la CMDA, et de l'analyse conversationnelle en ligne. Après un rappel historique succinct, nous exposons la façon dont ces disciplines se sont attachées à définir un cadre pour l'étude des interactions synchrones à distance. Au cours de la deuxième partie de ce chapitre, nous présentons les concepts qui nous serviront à analyser la multimodalité dans le cadre de notre étude. Enfin, la troisième partie du chapitre s'attache à décrire les études les plus pertinentes, c'est-à-dire dans le cadre spécifique de notre travail de recherche, qui traitent de la CMO dans un contexte pédagogique.

Le deuxième chapitre présente le terrain de recherche qui a accueilli notre recherche et décrit ses spécificités, l'organisation de la formation, et présente les participants et les espaces d'échanges.

Le troisième chapitre est de nouveau organisé en trois parties. La première expose notre démarche méthodologique et notre position de chercheuse. La deuxième est consacrée au recueil du corpus et à la description de celui-ci. Enfin, la troisième partie présente les normes et outils d'analyse et notamment la grille d'analyse que nous proposons afin de traiter les données recueillies.

Le deuxième volet de la thèse expose les résultats d'analyse :

Le quatrième chapitre est constitué des résultats de l'application de la grille d'analyse sur les interactions qui ont été réalisées lors de la séance 2 de la formation. Ce chapitre est organisé en fonction du type d'analyse (celles-ci ont été présentées dans le chapitre précédent): les analyses préliminaires, les analyses du mode visio, les analyses du mode audio et celles du mode textuel. A la fin de ce chapitre, nous proposons une première esquisse du profil d'utilisation des modes par les quatre tuteurs.

L'objectif du cinquième chapitre est de mesurer l'évolution des conduites des tuteurs au cours du temps. Nous appliquons donc la même grille d'analyse à la sixième (et avant-dernière) séance de la formation. Afin de ne pas proposer une présentation redondante au chapitre précédent, les analyses sont organisées cette fois-ci en fonction des tuteurs. A la fin de ce chapitre, nous proposons une comparaison de leur évolution en rappelant les variables et les constantes qui ont émergées au cours des analyses.

Enfin, le sixième chapitre est conclusif : nous reprenons et discutons les résultats saillants, les hypothèses et les questions de recherches, les apports et les limites de notre travail de recherche, puis nous élaborons des propositions afin de participer aux réflexions concernant à la fois la façon d'étudier ce type de corpus fortement multimodaux, et d'autre part la formation des tuteurs en ligne.

Partie I : Cadre théorique et méthodologie.

Chapitre 1 : Cadre théorique

Les interactions que nous étudions présentent trois caractéristiques principales : elles ont lieu dans un contexte pédagogique, suscitent une relation sociale interpersonnelle, sont multimodales, médiées par ordinateur. Par conséquent, le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons est à l'image de ces interactions et organisé selon les trois domaines qui les composent : l'étude de la communication médiée par ordinateur (dorénavant CMO), l'étude de la multimodalité et l'étude de la CMO dans un contexte pédagogique. De plus, nous avons opté pour une présentation synthétique, ne présentant que les notions dont nous allons nous servir dans le cadre de cette recherche, et non un état de l'art exhaustif et historique des recherches effectuées[10] dans les trois domaines pré-cités.

Terminons cette introduction par une précision terminologique. Il existe un débat dans la communauté scientifique opposant les termes «communication médiée par ordinateur», «communication médiatisée par ordinateur» et «communication scripturale électronique». Les deux premiers termes sont issus de la traduction du terme anglais « *computer-mediated communication* », le terme anglais « *mediated* » désignant l'acception de « médiatiser » dans le sens de « servir d'intermédiaire ». Le débat se situe donc sur la pertinence de sa traduction. Le terme de « communication scripturale électronique », introduit par Jacques Anis en 2002, permet d'inclure les SMS. A ces termes s'ajoutent encore la « communication écrite médiatisée par ordinateur » et par conséquent aussi « la communication écrite médiée par ordinateur », traduisant le terme de « *computer-mediated written communication* ».

Dans le cadre de notre étude des interactions synchrones sur *Skype*, nous reprenons le choix de Develotte, Kern et Lamy en adoptant le terme de «communication médiée par ordinateur».

Nous présenterons dans un premier temps les notions développées dans trois disciplines incluses dans l'analyse de la CMO et qui nourrissent nos réflexions : la *computer-mediated discours analysis* (désormais CMDA), l'analyse du discours médié par ordinateur et l'analyse conversationnelle en ligne. Dans un deuxième temps, nous exposerons les concepts sur lesquels nous nous appuyons pour analyser la multimodalité en présentiel et à distance. Enfin, nous décrirons les études les plus pertinentes selon nous, dans le cadre spécifique de notre recherche, c'est-à-dire celles menées dans le domaine de la CMO dans un contexte pédagogique.

[10] Le lecteur intéressé pourra consulter sur ces points les thèses de Christelle Combe-Célik, Louay Pierre Salam ou Samira Drissi.

1.L'analyse des interactions médiées par ordinateur

Nous allons nous intéresser à la façon dont le champ de recherche de la CMO a émergé dans les années 80 dans la littérature anglo-saxonne, puis francophone quelques années plus tard. Dans une deuxième partie, nous présenterons l'apport de Herring et sa méthode d'analyse des corpus électroniques. Enfin, nous développerons les notions issues de l'analyse du discours médié par ordinateur ou de l'analyse conversationnelle en ligne, qui nous serviront dans le cadre de notre étude,.

1.1 Bref historique des recherches sur la CMO.

Dans les années 80, un nouvel objet de recherche apparaît, nommé *computer mediated-communication.* Susan Herring (2000) le définit ainsi : *« de manière générale, la communication médiée par ordinateur est définie comme l'interaction entre deux personnes ou plus, grâce à la transmission de messages entre ordinateurs branchés en réseau ».* Les premières recherches s'orientent vers trois axes de recherches principaux :

- Les usages de l'ordinateur à des fins organisationnelles et les processus de prise de décision en groupe au travail (Rice 1989, Kiesler 1986).
- La notion de « communauté » (Anderson 1983, Baym 1998)
- La comparaison de la CMO à la communication en face-à-face, dans une orientation linguistique (Kiesler, Siegel et McGuire 1986, Jones 1998, Herring 1999).

Si les deux premiers axes de recherches sont plutôt techno-centrés, les chercheurs s'intéressant au dernier axe s'attachent davantage à déterminer les caractéristiques du discours sur Internet. Herring en particulier apporte une contribution majeure au champ de recherche qu'elle nomme *Computer-Mediated Discours Analysis* (CMDA), et sur lequel nous reviendrons plus précisément dans la section suivante.

En France, c'est à la fin des années 90 que Jacques Anis ouvre la voie aux linguistes en s'intéressant aux nouveaux corpus issus du minitel, les cd-rom, les courriers électroniques et les livres électroniques.

Un nombre croissant de linguistes étudient par la suite ces nouveaux terrains de recherche, tant en analyse du discours (Mourlhon-Dallies et Colin 1995, Anis 1999 et 2000, Develotte et

Lancien 2000), qu'en analyse interactionnelle (Beaudoin et Velkovska 1999, Mondada 1999, Marcoccia 2003, Atifi 2004, de Fornel 2004).

Les études portent alors sur la description du cadre participatif, les séquences conversationnelles, la décomposition de l'objet de discours, les notions de mise en écran, mise en media et mise en discours, les genres de discours, la prise de parole.

1.2 La méthodologie proposée par *Communication-Mediated Discours Analysis* de Herring.

Dans l'article « *Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior* », de 2004 dans lequel elle présente son approche pour analyser la communication en ligne, Herring explique que les recherches portant sur Internet ne sont pas assez empiriques selon elle et elle se donne pour objectif d'identifier et de décrire les phénomènes qui existent en ligne, et de les caractériser à partir d'observations empiriques. Dans cet objectif, la CMDA adapte les méthodes des disciplines axées sur le langage, telles que la linguistique, la rhétorique ou l'étude de la communication, aux analyses de la *Computer-Mediated Communication* (Herring, 2001). Elle propose donc une approche empirique, complétée au besoin par des entretiens avec les acteurs du terrain et des observations ethnographiques, suivies par des analyses qui peuvent être quantitatives ou qualitatives, du moment qu'elles s'appuient sur des interactions verbales : « *in the broadest sense, any analysis of online behavior that is grounded in empirical, textual observations is CMDA »* (2004 : 339). Herring précise que le mot « *textual* » est à interpréter dans son sens étendu, c'est-à-dire qu'il inclut toute forme de langage, écrite ou parlée, qui peut être captée et retranscrite à l'écrit pour être traitée. La CMDA traite différents niveaux de langage, pour lesquels nous donnons des exemples d'applications entre parenthèses : la structure (l'orthographe, la typographie, la structure des phrases), le sens (le sens des mots, les actes de langage), l'interaction (la prise de parole, la notion de topic, la négociation) ou encore les comportements sociaux (les expressions, le pouvoir, l'adhésion à des échanges). Herring ajoute un cinquième domaine qu'elle appelle « *participation patterns* » et qui étudie par exemple la fréquence ou la longueur des messages d'un interlocuteur.

Dans le cadre de notre étude, nous utilisons la CMDA pour analyser les interactions verbales aux trois derniers niveaux cités : l'interaction, les comportements sociaux et la *participation*

patterns, et nous décrirons plus précisément de quelle manière dans le chapitre consacré à la méthodologie[11].

La CMDA prend majoritairement ses racines dans la linguistique et Herring propose trois principes « théologiques » hérités de l'analyse du discours :

- *« First, it is assumed that discourse exibits reccurent patterns » (2004 : 342).*

  Ce premier principe s'appuie sur l'analyse du discours, dont l'objectif original est d'identifier, dans le discours, les patterns, produits consciemment ou non et que l'observation immédiate des interlocuteurs eux-mêmes n'aurait pas permis de remarquer.

- *« Second, it is assumed that discourse involve speaker choices » (ibidem).*

  D'après Herring, les choix des locuteurs ne sont pas faits selon des considérations purement linguistiques, mais reflètent aussi des facteurs sociaux et cognitifs.

- *« Third, computer-mediated discours may be, but is not inevitably, shaped by the technological features of computer-mediated communication systems » (2004 : 343).*

  Herring précise que c'est grâce à l'enquête empirique que l'on pourra déterminer de quelle manière, à quel point, et dans quelles circonstances, le système de communication formate le discours.

Notre étude s'accorde avec les trois dogmes énoncés par la CMDA, puisque nous cherchons à comprendre quels « choix » font les tuteurs engagés dans une interaction pédagogique synchrone en ligne, concernant les modes[12] qu'ils utilisent pour communiquer avec leurs interlocuteurs. Nous faisons l'hypothèse que des comportements récurrents vont émerger (principe 1 de la CMDA), que ces comportements sont influencés par facteurs contextuels ou identitaires (principe 2). Concernant le troisième principe, nous pensons que les tuteurs peuvent potentiellement adopter des comportements différents en fonction du système de communication qu'ils utilisent, que ce soit parce qu'ils sont plus ou moins à l'aise avec celui-ci, parce que celui-ci connaît momentanément un problème technique, ou pour toute autre raison que nous décrirons lors des analyses. Ce principe promulgué par la CMDA est proche de la notion « d'affordance », que nous décrirons dans la section suivante.

Enfin, nous avons opéré de façon à ce que nos questions de recherche correspondent aux quatre caractéristiques que Herring définit comme à la base d'une bonne question de recherche :

[11] Cf. chapitre 3.
[12] Nous reviendrons sur ce terme dans la section 2.1 de ce chapitre.

A good CMDA research question has four characteristics :

1 It is empirically answerable from the available data

2 It is non-trivial

3 It is motivated by a hypothesis

4 it is open-ended (2004 : 346).

Nous avons donc pour ambition de répondre à nos questions de recherche à partir d'une étude empirique et à partir du corpus d'étude que nous nous sommes fixé[13] (caractéristique 1) Nous posons qu'une réponse immédiate et évidente ne peut être apportée à nos questionnements (caractéristique 2). Nous avons présenté l'hypothèse de départ qui motive notre analyse et qui postule que les tuteurs vont adopter des comportements interactionnels différents face aux modes de communication à leur disposition (caractéristique 3). Enfin, nos questions de recherche sont flexibles, dans le sens où elles pourraient être adaptées, transposées, à un autre terrain de recherche, ou un autre outil de communication, par exemple (caractéristique 4).

Nous avons présenté l'apport de la CMDA à notre démarche de chercheuse, et la façon dont cette discipline prend source dans l'analyse du discours. Nous allons à présent exposer les contributions offertes par les linguistes qui ont développé des recherches sur des corpus électroniques, et les résultats qui en ont émergés.

1.3 Le cadre de l'interaction dans l'échange visiophonique et la gestion des contraintes induites par le dispositif.

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux chercheurs intéressés par le langage ont porté leurs recherches sur les corpus électroniques. Dès 1988, Michel de Fornel contribue largement à l'avancée des recherches en dégageant les caractéristiques du cadre de l'interaction en visiophonie. Plus récemment, en 2011, Christine Develotte a soumis l'idée à une dizaine de chercheurs d'étudier un même corpus de conversations en ligne en visiophonie. Ces contributions sont réunies dans l'ouvrage *Décrire la conversation en ligne : le face-à-face distanciel*[14], dirigé par Christine Develotte, Marie-Noëlle Lamy et Richard Kern. Dans cet ouvrage, les chercheurs ont rassemblé leurs compétences pour examiner le fonctionnement de conversations dyadiques par l'intermédiaire du logiciel de messagerie instantanée MSN. En prenant comme repères temporels les ouvrages de de Fornel (1988) et de Develotte et al

[13] Cf. Chapitre 3, section 3.

[14] Ce titre fait écho à l'ouvrage *Décrire la conversation*, édité 22 ans plus tôt qui s'appuie lui-même sur un corpus commun de conversations orales en présentiel.

(2011), nous allons dans cette section développer les notions sur lesquelles nous prenons appui pour penser la CMO dans le cadre de notre recherche. Nous présenterons un fil rouge l'apport de de Fornel à la discipline, étayé par les recherches[15] reprenant et complétant les notions qu'il a mises au jour.

1.3.1 Le cadre de l'interaction

De Fornel cherche à dégager les propriétés du cadre interactionnel de l'échange visiophonique (de Fornel,1988), en prenant appui sur les contraintes de la conversation ordinaire distinguées par Goffman plus tôt : les contraintes systémiques et les contraintes rituelles[16]. En quelques mots, les contraintes systémiques sont les « *conditions et les dispositifs permettant de faciliter une transmission de la parole entre les interlocuteurs»* (Goffman, 1987 : 19). Les contraintes rituelles sont, quant à elles, définies comme « *la façon dont chaque individu doit se conduire vis-à-vis de chacun des autres, afin de ne pas discréditer sa propre prétention tacite à la respectabilité, ni celle des autres à être des personnes dotées de valeur sociale et dont il convient de respecter les diverses formes de territorialité »* (*ibid*). Dans le cadre de l'échange visiophonique, de Fornel ajoute aux contraintes systémiques la notion de « contrainte de système de l'objet technique ». En effet, l'objet technique médiant l'interaction va transformer celle-ci et contraindre les interlocuteurs à s'adapter à lui. L'image et le son vont par exemple être séparés (l'un est visible sur l'écran, l'autre audible dans un casque), désynchronisant le verbal du non-verbal. Les individus vont donc devoir adopter une « *capacité bidirectionnelle à transmettre des messages acoustiquement adéquats et interprétables »,* une capacité rétroactive en s'assurant que leurs messages ont été correctement réceptionnés, une capacité à s'adapter physiquement au dispositif qui modifie la taille et la distance des visages, et oblige à poser ses mains sur le clavier, à adapter le volume de sa voix au microphone, à cadrer son visage dans le champ de la caméra et son corps à la bonne distance de la caméra.

De Fornel montre ainsi que les contraintes systémiques vont directement influencer les contraintes rituelles :

> *Ces problèmes pratiques ont des effets directs sur le plan des contraintes rituelles. Ils bouleversent la relation entre les participants qui doivent parvenir à déterminer en l'absence de toute norme explicite ce qu'ils sont en droit de demander à l'autre et ce qu'ils doivent exiger d'eux-mêmes (par exemple, un*

[15] Nous écartons les recherches axées sur la multimodalité ou dans des contextes d'apprentissage puisqu'ils seront l'objets des sections suivantes.
[16] Goffman, 1987

positionnement correct). Au cours du processus de socialisation, les agents sociaux ont appris à maîtriser les contraintes systémiques et les contraintes rituelles de l'interaction verbale. Ils savent par exemple à quelle distance de l'autre il faut se situer, quelle hauteur de la voix il faut adopter, quelle gestualité il faut mettre en œuvre, et ce, en fonction d'un ensemble complexe de critères, tels le degré de familiarité avec l'autre (ou les autres), le nombre d'interactants, leur âge, etc. A la différence du téléphone qui suppose avant tout le développement de pratiques compensatoires (du fait de l'absence du canal non verbal), le visiophone impose un réapprentissage d'ensemble extrêmement subtil[17].

Si les acteurs de notre corpus sont a priori accoutumés aux contraintes interactionnelles de la visiophonie (de part leur jeune âge et le fait que cette technologie existe à présent depuis plusieurs décennies), pour autant ces dernières ont sans conteste des conséquences directes sur les interlocuteurs, tant au niveau physique que cognitif.

De Chanay (2011) étudie lui aussi le cadre de l'interaction dans la communication visiophonique. Il remarque que si dans la conversation en face-à-face, les participants n'ont pas un accès visuel à l'historique de la conversation, dans la conversation visiophonique en revanche, les interlocuteurs partagent toutes les informations audiovisuelles pertinentes, et en plus de cela ont accès à leur propre image, ce qui n'est pas le cas en présentiel. Il ajoute que si dans la conversation en présentiel les « coulisses » (Goffman, 1973) ne sont pas pertinentes du point de vue de l'interaction, lors d'une communication audiovisuelle elles revêtent différents rôles. De Chanay définit par « coulisses » ce qui n'est pas visible pour l'interlocuteur à l'écran : *« chacun n'a accès qu'à la portion qui apparaît de l'espace plus vaste où se tient l'autre, qui en jouit à son tour comme de coulisses. Ces coulisses englobent donc la partie non-cadrée (hors-champ) des corps des participantes, les espaces hors-champ où elles se situent, ainsi que leurs occupants»* (De Chanay, 2011 : 153). Elles peuvent fonctionner comme un espace où chacun peut se retirer (par exemple pour cacher un témoin de l'interaction) comme une « réserve productive » (en extrayant de ce cadre des objets ou des participants pour venir nourrir la conversation par exemple), ou encore être vécues comme une gêne (si les espaces des participants ne sont pas alignés par exemple[18]).

Dans le cadre de notre terrain de recherche, nous avons eu l'occasion d'observer le phénomène de coulisses et leurs conséquences sur l'interaction, négatives tout d'abord : malentendus quant au destinataire d'un message, perturbations de l'engagement d'un locuteur

[17] de Fornel, 1988 : p.38

[18] Dans le cas par exemple où l'un est dans un espace privé, l'autre dans un espace professionnel, ou encore si l'on n'est pas sûr de la présence ou non d'un participant non-ratifié dans le cadre participatif.

dans la conversation ; mais aussi positives : comme par exemple en ressource pédagogique illustrant un propos en introduisant un objet initialement hors du champ de la caméra.

Poursuivons la description du cadre de l'interaction en nous intéressant plus particulièrement aux notions soulevées par de Fornel : la fragmentation des espaces de communication, et l'espace commun que partagent les interlocuteurs.

1.3.2 L'espace transactionnel partagé

L'espace que partagent les interlocuteurs dans une conversation visiophonique, comme dans une conversation en face-à-face, n'est pas un espace physique explique de Fornel. Il définit l'espace partagé comme « un ilot fermé »[19] dans lequel les interlocuteurs coopèrent pour créer un espace commun par la disposition et l'orientation de leur corps, facilitant ainsi la prise en compte des contraintes systémiques et rituelles (s'isoler du groupe, vérifier la compréhension de l'autre, faciliter la transmission des messages verbaux et non-verbaux). Il reprend la notion de « segment transactionnel » élaborée par Ciolek et Kendon (1980), qui est la région de l'espace que les participants partagent, en co-orientant les parties de leur corps. L'espace transactionnel partagé par les interlocuteurs d'une conversation est alors un « espace formé par un chevauchement continuellement maintenu entre les segments transactionnels des interactants » (1980 : 240). Cet espace permet ainsi aux interlocuteurs de s'isoler de leur cadre spécifique et de mener une interaction « focalisée ».

En visiophonie, les participants adoptent la même technique en s'orientant vers la caméra et en cherchant ainsi à *« faire émerger une forme de co-présence virtuelle et surmonter le fait que les espaces dans lesquels ils se trouvent sont radicalement disjoints »* (de Fornel, 1994 : 110).

De Fornel ajoute que cet espace est d'autant plus fragile qu'il est un espace physique *abstrait* et que la gestion de la relation de l'interaction avec l'extérieur n'est plus commune, contrairement au face-à-face, mais *séparée*. Il insiste en conséquence sur l'importance de l'image (sur laquelle nous reviendrons), qui permet en partie la coprésence virtuelle et l'élaboration de mimes d'actions, renforçant la réalité de l'espace transactionnel partagé.

Dans notre corpus, il a pu arriver que la caméra ne fonctionne pas et que les interactants soient amenés à communiquer uniquement par l'audio et/ou l'écrit. Ainsi, il nous paraît intéressant de voir comment la question de la différence d'environnement spatial et l'absence de coprésence physique soulignée par de Fornel a été reprise dans les recherches portant sur la

[19] de Fornel 1988, 1994.

communication synchrone sans image vidéo. Dans son étude sur les chats, Velkovska (2004) décrit l'espace commun comme étant constitué de l'écran d'ordinateur et l'architecture de l'interface technique. Les interactants vont lui donner corps en échangeant des messages. Marcoccia (2005) constate que l'absence des corps comme support de la communication ne permet pas l'échange d'éléments portés par la communication non-verbale, les chatteurs vont donc devoir fournir un travail pour neutraliser les contraintes liées à ce fait, en contextualisant la situation. De Fornel a décrit dans son étude sur la visiophonie[20] le mime d'actions impossibles à accomplir à distance (tendre le bras vers la caméra pour proposer un morceau de chocolat). Velkosvka fait une constatation proche en dégageant les stratégies des chatteurs, comme le fait de textualiser des gestes physiques (les participants explicitent par l'écrit une action qu'ils accomplissent alors « virtuellement »[21]). Draelents (2004) constate de même que les locuteurs, du fait de la rupture des cadres spatio-temporels, sont amenés à construire un territoire commun, sans existence matérielle. Ils vont ainsi créer verbalement et textuellement des espaces imaginaires dans lesquels ils vont interagir. De plus, la coprésence n'étant pas vérifiée visuellement, le locuteur indique sa présence par son engagement dans la communication : par une écriture rythmée et exigeant des réponses rapides, en étant impliqué dans la cohérence de la communication, en précisant à qui il s'adresse, en indiquant un statut de présence ou d'absence, *et cetera*.

Nous avons étudié l'espace partagé par les participants, décrivons à présent leur espace spécifique.

1.3.3 La fragmentation des espaces de communication.

Luff et ses collaborateurs (2003) ont étudié la création d'espace collaboratif dans la communication médiée par ordinateur et mis au jour un paradoxe : les dispositifs de communication ont pour objectif d'offrir un espace commun aux interlocuteurs pour interagir. Pourtant, ils rendent impossible la compréhension de certaines actions (le pointage, les gestes déictiques) puisque l'action et l'environnement sont fracturées. Relieu et Licoppe (2007) verbalisent ce paradoxe ainsi :

> *La vidéocommunication tend à créer des problèmes générés par la forme spécifique de coprésence qu'elle institue. La visiocommunication introduit en fait une promesse de mise en commun d'un environnement. Or cette promesse est impossible à tenir : au lieu de réunir des espaces distants, la*

[20] de Fornel, 1994.

[21] Prenons un exemple issu de notre mémoire de Master 2 portant sur la construction de l'identité sur les chats : un participant propose aux autres de leur servir à boire et chacun passe alors sa commande. Le premier participant textualise ensuite sa fonction de barman qui sert les boissons à chacun.

vidéocommunication les fragmente. En effet, un dispositif visiophonique constitue une scission (Luff et al, 2003) entre (1) l'environnement réel dans lequel se trouve une personne A ; (2) l'image de cet environnement sur le moniteur de B ; (3) l'environnement dans lequel se trouve B et ; (4) la représentation de cet environnement sur l'écran que regarde A. La dissociation des environnements provoque une série de malentendus puisque les participants ont l'illusion qu'ils voient la même chose alors que cela est rarement le cas[22]

Ils prennent deux exemples : lorsqu'un participant veut pointer du doigt un objet situé dans l'environnement physique de son interlocuteur, il pointe alors l'objet sur son propre écran d'ordinateur, puisque c'est à cet endroit que lui, le voit. Pour celui qui interprète ce geste, il est impossible de comprendre à quel objet réfère le pointage. Le deuxième exemple est celui d'un geste de pointage vers un objet dans l'environnement physique de celui qui le produit, mais auquel l'interlocuteur n'a pas d'accès visuel. De nouveau, l'interprétation de ce geste sera gênée par la fragmentation de l'action et de l'environnement. Ainsi, si l'illusion de partage d'un espace commun, procurée par le dispositif, incite les interactants à agir comme ils le feraient en face-à-face, « la multiplication des problèmes interactionnels ne cesse de leur rappeler que tel n'est pas le cas » (Licoppe et Relieu, 2007 : 12).

Marcoccia (2011) s'interroge lui aussi sur les espaces de la conversation visiophonique. Il explique que la conversation visiophonique en ligne n'est pas seulement caractérisée par le fait que les interlocuteurs soient distants et dans des contextes spatiaux différents, mais aussi parce qu'ils vont découvrir l'identité du lieu dans lequel se trouve l'autre au cours de l'interaction, de la même façon que lorsque l'on appelle quelqu'un sur son téléphone portable. Il pose le problème de l'alignement des cadres et de la façon dont cela contribue à l'organisation et la définition de l'activité. Analysant des conversations visiophoniques sur *MSN*, Marcoccia illustre son propos par différents exemples dans lesquels les participants communiquent chacun soit de leur domicile, soit de leur lieu de travail. A la suite de Relieu (2007 : 200), il montre comment les participants cherchent à localiser leur interlocuteur, lorsque cela n'est pas visible à l'écran, par la question « t'es où ? ». Marcoccia fait l'hypothèse que la demande de localisation est en passe de devenir une routine lors de la visite virtuelle que rendent les internautes à leurs interlocuteurs, en référence aux commentaires de sites lors des visites, mis au jour par Véronique Traverso (1996 :111). Nous avons montré que De Chanay décrit « les coulisses » comme des facteurs de gêne ou des ressources discursives. Marcoccia fait la même constatation, et il établit une relation entre l'établissement d'un cadre

[22] Licoppe et Relieu 2007 : 14.

commun de l'interaction et l'alignement ou non des cadres des participants, c'est-à-dire si les participants sont présents dans des lieux de même nature (sphère privée ou sphère professionnelle) ou non. La conversation sera plus formelle lorsque les deux interlocuteurs sont chacun situés dans leur sphère professionnelle, plus relâchée s'ils sont chacun dans leur sphère privée, et sera gênée si leur localisation ne sont pas alignées. Marcoccia met ainsi l'accent sur l'importance de la dimension spatiale dans l'étude des interactions en ligne, alors que celles-ci sont habituellement uniquement considérées comme déspatialisées et focalisent donc sur l'espace abstrait commun (l'espace transactionnel partagé de de Fornel).

Christine Develotte (2012) différencie quant à elle trois espaces en interaction : le champ (ce qui se passe sur l'écran d'un locuteur), le hors-champ (ce qui entoure le locuteur hors de l'écran) et le contre-champ (ce qui se produit sur l'écran de l'autre). Elle propose ainsi des questionnements posés par les corpus multimodaux en ligne dans chacun de ces espaces. En effet, les phénomènes que nous avons évoqués précédemment (la présence potentielle d'un témoin silencieux et non déclarée de l'interaction par exemple) perturbateurs de l'interaction entraînent des questionnements : *« La prégnance de la communication présentielle sur celle en ligne est en effet la règle, alors que les règles de politesse ne semblent pas encore exister. Ainsi, on a pu voir un interactant enlever soudain son micro-casque et se lever, quittant son ordinateur et laissant ses interlocuteurs en plan et dans l'incompréhension de ce qui se passe du côté de l'interlocuteur. Son téléphone portable sur la table devant lui venait de sonner et il est sorti dans le couloir pour répondre à ce qu'il avait évalué comme une urgence. Comment socialiser le fait que chaque interlocuteur puisse potentiellement être contacté au même moment par différents moyens de communication ? Quelles règles, quelles routines interactionnelles vont se mettre en place selon les situations ?* » (Develotte, 2012 : 23)

Concernant le contre-champ, les locuteurs ne savent pas ce que voit l'autre et ce qu'il affiche sur son écran. Ainsi, Develotte pose la question des attentes anticipées des interlocuteurs et de la gestion du silence, lorsque l'on n'a pas connaissance des actions de l'autre à l'écran.

Ces questions soulèvent l'importance de la représentation de soi et de la notion d'implication dans l'interaction, notamment par la coprésence que nous avons déjà évoquée.

1.3.4 Le rôle de l'image

Nous avons précédemment décrit le rôle de l'image dans la création de l'espace transactionnel partagé (les locuteurs s'orientent vers la caméra et contrôlent le cadrage de leur visage dans le champ de la caméra) et l'impression de coprésence virtuelle. De Fornel introduit la notion de

« représentation écranique »[23] et explique que pour préserver le territoire commun, les participants se doivent de maintenir un engagement réciproque en se maintenant dans le cadre de la caméra, et en prévenant leur interlocuteur si celui-ci n'y est pas visible. Le fait de regarder l'autre et de se montrer visible permet aussi de préserver sa propre face et celle de l'autre, respectant ainsi les contraintes rituelles. De Fornel souligne que cette réflexivité fait souvent défaut aux interactants, qui ne pensent pas à contrôler leur image (partant du principe trompeur que s'ils voient l'autre, l'autre les voit) ou à regarder la caméra plutôt que l'écran, montrant ainsi un regard que de Fornel catégorise comme « faux-jeton ». De Fornel préconise donc le contrôle rétroactif de sa propre image afin de ne pas perdre la face. Il constate que la mise en image est bien souvent négociée en ouverture de l'interaction, et que ces échanges techniques ont tendance à se transformer en « échanges confirmatifs » (Goffman, 1974) à la suite des salutations, les participants se complimentant sur l'apparence l'un de l'autre, ou s'excusant de leur propre apparence, confirmant du même coup qu'ils ont bien accès à leur image réciproque.

De Chanay fait la même constatation que de Fornel concernant le regard sur l'écran et non vers la caméra. Cependant, loin d'y voir une perte au niveau de la richesse de l'interaction et de la préservation des faces, il l'explique ainsi : si l'on regarde la caméra, on perd tout *feed-back* visuel, puisque l'on ne peut plus voir l'écran. De plus, si les deux interlocuteurs regardent la caméra, ils cessent de se voir, et donc de voir l'autre le regarder. Regarder la caméra est donc à la fois désynchronisant, mais aussi déstabilisant et déceptif. Ceci explique pour le chercheur le fait que les interlocuteurs regardent très majoritairement l'image de l'autre à l'écran, et balayent ponctuellement du regard leur propre image et parfois la caméra.

Cosnier et Develotte (2011) analysent finement les regards de participants à une conversation visiophonique et constatent à leur tour ce phénomène : les locuteurs orientent leur regard vers l'image et non la caméra. Pour autant, voir sa propre image sur l'écran peut aussi être gênant, l'individu se voyant avec un léger décalage et avec une image inversée et ayant alors du mal à se reconnaître. Ils constatent cependant un « savoir-faire technopraxique » (2011 :42) qui s'installe avec le temps et permet aux locuteurs de s'adapter aux contraintes techniques et de ne plus être perturbés.

Catherine Kerbrat-Orrechioni (2011) résume les constats des différents chercheurs précités[24] en s'accordant sur le fait que regarder l'image de l'autre à l'écran, plutôt que la caméra,

[23] de Fornel, 1988, 1991, 1994.

[24] A l'exception de de Fornel qui préconise le comportement inverse, pour donner à l'autre l'impression de le regarder directement.

constitue « le comportement le plus approprié au bon fonctionnement de l'échange ». Pour elle, le regard porté sur sa propre image est symptomatique des utilisateurs débutants, puisque les habitués n'y porteraient qu'un regard rapide au début de l'interaction.

Cette dichotomie entre les débutants et les habitués aux dispositifs visiophoniques nous permet d'introduire la notion suivante que nous allons à présent décrire : la maîtrise de l'objet technique.

1.3.5 La maîtrise interactionnelle de l'instrument de communication

D'après de Fornel, pour être à l'aise dans l'interaction, un individu doit consacrer du temps à la mise en forme de l'interaction (1988, 1994). A défaut de quoi, les utilisateurs se reportent sur un mode qu'ils maîtrisent d'ores et déjà, et vont ainsi « se regarder téléphoner ». Pour acquérir ce qu'il nomme « le savoir-faire interactionnel », les utilisateurs réalisent des routines jusqu'à maîtriser l'instrument de communication et l'utiliser par conséquent de façons variées selon leurs besoins et leurs goûts. de Fornel explique ainsi que *« plus l'objet technique est maîtrisé, plus son existence en tant qu'objet technique médiatisant la communication passe en arrière-plan et se transforme en simple élément de contexte interactionnel »* (1988 : 45). Il ajoute dans ses recherches ultérieures la notion « d'artefact interactionnel » (1991 : 127, 1994 : 126), définissant le visiophone maîtrisé.

C'est après l'obtention de cette maîtrise que naîtront les styles de communication différents, et que nous nous donnons pour objectif de catégoriser dans notre analyse.

Nous avons cité précédemment un certain nombre de routines mises au jour par les recherches récentes : la demande de localisation (Relieu, Marcoccia), les échanges techniques et les confirmatifs en ouverture (de Fornel), le regard vers l'image de l'autre ou vers la caméra (Kerbrat-Orrechioni) et qui permettent de mesurer l'acclimatation au dispositif des participants.

On peut penser que c'est une fois que le dispositif est devenu un artefact interactionnel que les participants vont avoir le choix d'ajuster leur conduite en contournant ou détournant les options offertes par le dispositif. Pour comprendre cela, il faut tout d'abord introduire la notion « d'affordances d'un dispositif » définit par le psychologue Gibson (1979) puis reprise entre autres par Lamy et Hampel (2007), Hampel et Stickler (2012) ou Develotte (2012). Develotte explique l'affordance en ces termes : *« une affordance est une relation de réciprocité entre des acteurs et un environnement, une articulation entre ce qui est permis par*

l'outil et les options qui sont offertes à l'utilisateur » (2012 : 11). Ainsi, on peut constater les affordances dans une communication en ligne: le fait de regarder la caméra plutôt que l'écran pour donner l'illusion d'un regard direct (ajustement de la conduite), ou de prendre des notes sur le chat de *Skype* (plutôt que sur papier) pour ne pas quitter l'écran des yeux, comme on le constatera dans notre corpus (détournement de l'objet technique). Dans le cadre de notre étude, il nous paraît intéressant d'étudier les affordances afin de mesurer la maîtrise des outils par les acteurs et les stratégies d'ajustements et d'évitements qu'ils vont mettre en place.

Le dernier point que nous aborderons, en lien avec la maîtrise de l'objet technique et le maintien de l'interaction, est l'identification des problèmes techniques.

1.3.6 L'identification des problèmes techniques en visiophonie.

Peu d'études se consacrent à l'identification et à la résolution des problèmes techniques lors d'une conversation visiophonique, alors qu'il s'agit pourtant d'une activité fréquente lors des interactions. Lorenza Mondada (2007) étudie les imbrications entre les dimensions techniques et interactionnelles en analysant la façon dont les participants vérifient le fonctionnement des connexions audio et vidéo, anticipent, identifient et résolvent les problèmes techniques. Elle montre que l'apparition d'un problème technique réorganise l'activité en cours puisque les participants s'orientent alors vers le dispositif. Mondada analyse les ouvertures d'interaction, pendant lesquelles les participants cherchent à détecter et à résoudre les pannes. Elle reprend, dans cet objectif, les procédés séquentiels établis par Schegloff (1968, 1972, 1986) lors de ses études des communications téléphoniques. Schegloff identifie ainsi :

- Les *summons-answer* (qui vérifient la disponibilité des interlocuteurs à interagir).
- L'identification mutuelle des participants
- L'échange de salutations
- L'échange « comment ça va ? »
- Le premier topic.

Dans le cadre de la visioconférence, Mondada constate une expansion des *summons-answer* (notamment dans le cas où le nombre des participants est supérieur à deux et que ceux-ci ne se connectent pas tous au même moment), et des vérifications du bon fonctionnement de la connexion au moment de l'ouverture.

Au cours de l'interaction, les problèmes techniques seront soit auto-vérifiés par l'orateur, soit hétéro-vérifiés par les auditeurs. Lorsqu'un problème est identifié, un choix s'imposera alors : poursuivre l'interaction malgré tout, ou interrompre l'interaction pour s'orienter vers la résolution du problème. Ainsi, Mondada montre que le dispositif n'est pas « transparent » et n'est pas considéré par les participants comme un ersatz du face-à-face, puisque les interactants prennent en compte les spécificités du dispositif afin d'intégrer dans leurs pratiques les contraintes qu'il leur impose.

En 2010, Cunningham et ses collaborateurs s'intéressent aux stratégies compensatoires mises en place par les participants en visiophonie lors de problèmes de communication (problèmes techniques mais aussi problèmes d'intercompréhension entre les participants). Ils font état d'un bel exemple dans le contexte d'une conversation pédagogique visiophonique entre un professeur et ses élèves : pour ne pas être gêné par le bruit permanent que provoquent les microphones des étudiants, le professeur leur demande de les couper lorsqu'ils ne s'en servent pas. Le professeur se retrouve alors dans un silence total et doit s'appuyer sur le *feed-back* offert par l'image vidéo des étudiants, afin de vérifier leur compréhension. Or, un grand nombre d'étudiants sont réticents à l'usage de la caméra et ne les ont donc pas branchées. On voit donc dans cet exemple comment un problème technique initial entraine un contournement par les participants (couper les microphones), qui créera finalement une situation très inconfortable pour le professeur et la dynamique de l'interaction. L'étude montre aussi comment la créativité des participants va permettre de contourner les problèmes techniques en quittant le mode ne fonctionnant pas, et en interagissant sur un autre mode.

L'étude de la gestion des modes et de leur combinaison en interaction va d'ailleurs être au cœur de la deuxième section de ce chapitre.

2. L'analyse de la multimodalité en ligne.

Comme l'ont souligné Hampel et Stickler dans leur récent article paru dans ReCall en 2012 : *« there is a lack of research that examines the impact of this combined use of tools on interaction and analyses multimodal communication in an online language classroom »* (2012 : 119). En effet, il existe encore peu d'études portant sur l'impact de la multimodalité sur l'interaction pédagogique en ligne. Pourtant, il est attesté que la combinaison des modes disponibles dans les dispositifs pédagogiques multimodaux en ligne (Moodle, Skype, Visu, FlashMeeting…) est primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisque qu'elle *« organizes, regular means of representations and communication »* (Jewitt, 2004 : 184). Les participants engagés dans une communication synchrone en ligne vont devoir combiner la langue parlée, le langage écrit, les systèmes visuels et graphiques et le langage corporel. De plus, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue, le langage sous toutes ses formes sera d'autant plus important qu'il est à la fois le support de la communication mais aussi un support pédagogique. Il existe néanmoins de nombreux travaux portant sur un point particulier de la multimodalité en ligne en contexte pédagogique (l'objet technologique (Lamy, 2010), la gestion des silences (Wang 2004), des problèmes techniques (Cunningham, Beers, Holmsten 2010), la désynchronisation du verbal et du non-verbal (Malinowski 2011)), ou concernant la globalité de la multimodalité en présentiel ou dans un contexte non-pédagogique (Tellier 2009, Kerbrat-Orrechioni 2008, Traverso 2008, Licoppe et Morel à paraître), et qui nous sont précieux pour comprendre le phénomène complexe qu'est la gestion par un interlocuteur des modes de communication à sa disposition.

Dans cette section, nous déterminerons dans un premier temps la terminologie que nous emploierons, puis nous présenterons les notions dont nous nous servirons lors de nos analyses. Notre objectif n'est pas de présenter de façon exhaustive l'ensemble des travaux réalisés dans ce champ de recherches, mais de définir précisément les points utiles pour nous, dans le cadre de notre travail de recherche.

2.1 Une terminologie pour la multimodalité.

A ce stade de notre présentation, il est temps de définir la « multimodalité » et les niveaux de communication qui la composent. Le champ de la multimodalité en ligne étant encore relativement émergent, les termes ne sont pas clairement fixés et l'on trouve de nombreuses

acceptions différentes pour faire référence à la même notion. Il nous est donc nécessaire de définir quels termes nous allons employer, après avoir croisé les différentes études se rapportant à la multimodalité.

2.1.1 La communication multimodale et la notion de densité.

Catherine Kerbrat-Orecchioni définit la communication multimodale comme à la fois « multicanale et plurisémiotique » (2011 : 178).

Elle est *multicanale* puisque les interlocuteurs ont un accès visuel et auditif à leur partenaire. A distance et en ligne, Kerbrat-Orecchioni explique que l'accès visuel est à la fois plus riche qu'en présentiel puisque les deux participants apparaissent à l'écran, et plus pauvre puisque l'image ne comporte que deux dimensions et que le cadre de la caméra limite l'accès visuel.

Elle est *plurisémiotique* du fait que la communication orale à distance et en ligne « *exploite au même titre que les [communications en présentiel] un matériel tout à la fois verbal (lexico-syntaxique), paraverbal (vocalo-prosodique) et non verbal (posturo-mimo-gestuel) »* (*ibidem*). De plus, à cet « *online talk* » vient s'ajouter le « *online text* », c'est-à-dire le recours ponctuel à l'écrit.

Dans l'introduction de l'ouvrage *Décrire la conversation en ligne* , Develotte, Kern et Lamy précisent encore plus finement la notion de multimodalité, en reprenant la notion de densité mulimodale de Norris (2004) et en distinguant « les conversations en ligne (CL) faiblement multimodales » des « conversations en ligne fortement multimodales » (Develotte Kern Lamy 2011 : 19). Les CL faiblement multimodales ont uniquement recours à l'écrit. Les auteurs expliquent que si l'écrit est considéré comme multimodal puisque son décodage sémiotique recourt à plusieurs modalités (linguistique et iconique principalement), sa densité multimodale est cependant faible en comparaison des CL exploitant les modalités visuelle, auditive, scripturale, que sont les CL fortement multimodales.

Le dispositif *Skype* par l'intermédiaire duquel se déroulent les interactions que nous étudions dans notre étude permet donc des CL « fortement mutlimodales », puisqu'elles produisent des ressources visuelles, graphiques et auditives.

2.1.2 L'échange synchrone à distance.

Lorsque l'on étudie les interactions à distance par l'intermédiaire d'un dispositif synchrone comprenant une caméra, on trouve les termes suivants : *video-in-interaction* (Licoppe et

Morel), conversation visiophonique (Marcoccia), conversation en ligne (De Chanay, Kerbrat-Orrechioni), face-à-face distanciel (Develotte, Lamy, Kern) ou face-à-face en ligne (Develotte et Cosnier), *video-mediated face-to-face interaction* (Liddicoat), *videoconferencing* (Hampel et Stickler), conversation oralo-graphique en ligne (Kerbrat-Orecchioni)… Si les différents termes renvoient tous à l'idée similaire d'une conversation entre des interlocuteurs ayant la possibilité de visualiser leur image vidéo respective, ils offrent cependant des nuances. Les termes « conversation en ligne », « face-à-face distanciel », « face-à-face en ligne » sont par exemple assez larges pour englober d'autres formes de communication à distance (une conversation sur un chat ou un forum sont par exemple autant de « conversations en ligne » possibles). D'autres acceptions précédemment citées précisent le mode central (la vidéo) en interaction: *video-in-interaction, video-mediated face-to-face interaction, videoconferencing,* ou les deux modes centraux : conversation « visiophonique » (image vidéo et son audio) ou conversation « oralo-graphique » en ligne (l'oral et l'écrit). Dans le cadre de notre étude, les interactions auxquelles nous nous référons ont eu lieu sur *Skype*, dispositif qui propose trois modes de communication : l'image vidéo, l'audio et le chat. Les interlocuteurs l'utilisent systématiquement par défaut[25] en démarrant la caméra vidéo, en ouvrant la fenêtre de chat et en disposant d'un casque audio et d'un microphone. Ainsi, il pourrait sembler restrictif de citer uniquement le mode vidéo pour s'y référer. De plus, comme nous le montrerons dans la suite de nos analyses, le mode utilisé majoritairement est déterminé en interaction par les tuteurs, et non par l'utilisation initiale prescrite par le dispositif. Pour ces raisons, dans le cadre de notre étude, le terme de conversation (ou interaction, échange) *visiophonique* nous paraît le plus approprié puisqu'il fait référence aux modes qui nous paraissent centraux en interaction dans notre corpus : la vidéo, l'audio et la visio, tels que nous allons les définir dans la sous-section suivante.

2.1.3 Les niveaux de communication

Comme évoqué précédemment, il est fréquent de rencontrer dans les travaux ayant trait à la multimodalité les termes « modalité », « mode », « canal », « outil » pour nommer des référents similaires. Nous allons ici définir à quoi se réfèreront ces termes lorsque nous les emploierons dans notre étude.

- Nous appelons « outils » les ressources matérielles que les participants manipulent lors de la réception ou l'émission de productions sémiotiques. Plus concrètement : le

[25] Il peut ponctuellement arriver qu'en raison de contraintes techniques, un des modes soit indisponible.

casque audio, le clavier, la souris, la caméra, du papier, un stylo, des haut-parleurs, un microphone, l'écran d'ordinateur. Cette notion est proche de ce que Drissi (2011) appelle « objets techniques » (mais qui ne nous convient pas du fait de la dimension technique qui ne recouvre pas le papier ou le stylo dont les participants peuvent par exemple se servir[26]), et de ce que Chanier et Vetter (2006) nomme « media[27] ».

- Les « supports » contiennent des informations nécessaires au déroulement de la séance pédagogique : un plan de séance, des supports pédagogiques papier ou des supports pédagogiques numériques. Il est de même possible qu'un tuteur fasse émerger un support des « coulisses » (De Chanay 2011) de l'interaction, en faisant intervenir un objet, un élément du contexte, ou une personne.

Pour différencier le canal et les modes, nous allons utiliser la métaphore de la plomberie. Dans le cadre de notre étude, les interlocuteurs utilisent différents canaux à travers lesquels ils émettent et réceptionnent des ressources sémiotiques. Nous considérons les canaux comme les différents « tuyaux » que peut *potentiellement* emprunter la communication en production comme en réception : le canal vidéo, le canal audio et le canal du chat.

Les modes sont les moyens qui vont être sollicités pour produire et réceptionner les ressources sémiotiques. Si l'on poursuit notre métaphore, les modes sont alors les « robinets » qui sont *effectivement* utilisés : le robinet pour l'audio seul, le robinet pour la vidéo, les deux robinets ensemble pour la visio puisque la visio consiste à communiquer à la fois oralement et visuellement avec son partenaire. Le mode textuel est quant à lui utilisé (dans le cadre de notre corpus) en complément soit du mode audio seul (par exemple si le mode visuel est inaccessible ou si, plus simplement, le regard de celui qui écrit sur le chat est porté vers le clavier de l'ordinateur), soit en complément du mode visio (si le regard est porté vers l'écran d'ordinateur).

Pour résumer, les canaux sont les tuyaux qui permettent potentiellement de diffuser (les ressources sémiotiques). Les robinets sont les modes utilisés en interaction : soit l'un des deux (audio seul, vidéo seule), soit les deux à la fois (visio). Le mode textuel serait alors un troisième robinet, dont se sert un individu en complément du ou des robinets choisis[28].

[26] Prenons un exemple que nous avons observé dans la salle informatique où les tuteurs communiquaient sur Skype: le mode audio étant indisponible, un tuteur a écrit sur une feuille qu'il a présenté en face de la caméra à destination des apprenants afin de poursuivre l'interaction par écrit, sur cette feuille.

[27] « le media est une ressource matérielle qui est utilisée dans la production ou la diffusion de produits ou d'événements sémiotiques » (2006 : 24).

[28] Cette métaphore a pour objectif de faciliter la compréhension mais reste limitée puisqu'elle ne prend pas en compte le fait que la communication, contrairement à l'eau, n'est pas unilatéral. Il faudrait alors imaginer que les deux parties engagées dans la communication utilisent chacun ces robinets, reliés l'un à l'autre par les tuyaux.

Enfin, il nous faut différencier les modes en réception et les modes en production, puisqu'ils ne sollicitent pas les mêmes ressources et n'agissent pas au même niveau. Prenons trois exemples afin de clarifier notre propos :

- Deux participants communiquent sur *Skype*. Le premier écrit un message sur le canal du chat, utilisant donc le mode textuel. Pour le deuxième, la lecture du message sollicite le mode visuel.
- Le premier participant produit un geste, utilisant le canal vidéo et le mode posturo-mimo-gestuel. Pour le deuxième, la réception du geste sollicite de nouveau le mode visuel.
- Le premier participant s'exprime par le canal audio, ayant ainsi recours au mode oral. La réception du second participant sera alors auditive.

Ces trois exemples montrent que la production d'une ressource sémiotique et sa réception sollicitent pour l'émetteur et le récepteur le même canal, mais pas le même mode.

Maître de Pembroke et Le Gros distinguent dans leurs travaux « les modes de production », des « modalités de réception ». Si ce choix nous a paru satisfaisant théoriquement, il nous est apparu qu'en pratique, il est compliqué d'utiliser les deux termes différents (« modes » et « modalités »). En effet, lorsqu'un tuteur observe sa propre image à l'écran, comment dire si cela est une ressource en production ou d'une ressource en réception ? Le tuteur produit cette image mais lorsqu'il la visionne (par exemple pour ajuster sa position ou pour vérifier la qualité de l'image) il la réceptionne alors quasi-simultanément. Il nous semble que l'intention des participants n'étant pas transparente (le tuteur en question utilise-t-il la diffusion de son image uniquement comme une ressource produite, ou également comme une ressource reçue ?), il n'est pas opportun de différencier par deux termes (mode et modalité) la production de la réception, puisqu'elles interagissent en permanence et se nourrissent l'une l'autre.

Récapitulons nos choix terminologiques dans le tableau ci-contre :

Outils	Canaux	Modes de production	Modes de réception
Clavier	Clavardage	Textuel Graphique	Visuel
Casque Micro Haut-parleurs	Audio	Oral Partie orale de la Visio	Auditif Visio
Webcam	Vidéo	Posturo-mimo-gestuel Partie visuelle de la Visio Vidéo seule	Visuel Visio

Tableau 1 : Les niveaux de communication, dans le cadre de notre étude.

La présentation de ces termes en tableau est possible de façon théorique, cependant, comme nous espérons l'avoir démontré, en pratique, les frontières séparant les acceptions sont poreuses: ce que nous appelons « outil » ou « geste » peut devenir « un support », un mode peut être détourné de son usage prévu, une ressource « produite » et quasi-simultanément « réceptionnée » à la fois par celui qui l'a émise et celui qui en est le destinataire, ou encore ne pas être réceptionnée du tout si une perturbation du signal intervient. Ainsi, s'il est indispensable d'arrêter une terminologie afin de rendre notre discours compréhensible concernant la multimodalité et les niveaux qui la composent, nous nous voulons prudente et ouverte quant au caractère non stabilisé de ces termes. Comme l'a démontré Rabardel (1995) : les logiques d'usages conduisent souvent à des formes d'appropriation des technologies très éloignées de celles prévues par les concepteurs.

Dans les sous-sections suivantes, nous présenterons les notions qui découlent du caractère fortement multimodal des interactions que nous étudions et sur lesquelles nous nous appuierons par la suite lors des analyses.

2.2 Une situation doublement polyfocalisée.

Goffman a proposé l'idée qu'un regroupement d'individus peut être articulé de différentes façons:

- un regroupement peut être « focalisé », si les participants partagent à la fois une situation sociale commune, et « se ratifient mutuellement comme soutiens autorisés d'un objet d'attention visuelle et cognitive » (Goffman, 1988 : 147). Si ce type de regroupement est possible en situation dyadique, il n'est pas pour autant si fréquent que l'on laissé penser les premières recherches.
- Un regroupement est « non focalisé » si les individus partagent la « même situation sociale et un espace perceptuel commun, mais sans engagement réciproque et mutuellement ratifié autour d'un enjeu collectif » (Filliettaz, 2005 : 161).
- Un regroupement est « polyfocalisé » si les individus sont pris dans des groupes d'interaction verbale, la situation sociale étant alors structurée autour de « foyers » distincts.

Dans le cas de notre étude, on pourra distinguer plusieurs types de regroupements :

- un regroupement focalisé entre chaque tuteur et son groupe d'apprenants, dans l'espace virtuel proposé par *Skype*. (situation A)
- un regroupement polyfocalisé dans la salle informatique de Lyon, dans laquelle les tuteurs et les formateurs partagent la même situation sociale mais des engagements dirigés vers des foyers distincts. (situation B)
- Un regroupement polyfocalisé dans la salle informatique de Berkeley, dans laquelle les apprenants partagent la même situation sociale mais des engagements dirigés vers des foyers distincts. (situation C)
- De plus, du fait de la nature fortement multimodale du dispositif, le tuteur se trouve pris dans une autre situation polyfocalisée, interragissant avec les multiples fenêtres de *Skype*: la situation sociale est ainsi identique mais il existe différents foyers qui exigent son attention : la fenêtre de chat, la fenêtre vidéo, les supports pédagogiques numériques ou papier, les feuilles situées sur son bureau sur lesquelles il peut prendre ou lire des notes, etc. (situation D)

A partir des distinctions établies par Goffman, Laurent Filliettaz revisite la notion de « région[29] ». Pour Filliettaz, les régions sont les différents foyers attentionnels et qui marquent par conséquent autant de cadres interactionnels[30]. Puis il ajoute la nuance suivante : la polyfocalisation est « configurationnelle » si elle concerne l'ensemble du cadre participatif, et « individuelle » si elle s'applique à la position particulière d'un locuteur engagé dans le cadre participatif.

- La polyfocalisation configurationnelle est donc une situation dans laquelle les interlocuteurs se rencontrent autour d'une pluralité de foyers *« coordonnés ou emboités, prenant place éventuellement dans des régions distinctes »* (Fittiellaz, 2002 : 98). Cela s'applique ainsi à la situation D que nous avons décrite précédemment : chaque tuteur rencontre ses apprenants autour de foyers coordonnés ou emboités et qui sont matérialisés par les fenêtres de communication sur l'écran d'ordinateur (la fenêtre visio, la fenêtre de chat, une page web extérieure), ou présents dans l'environnement extérieur (un support de communication papier, une feuille sur laquelle le tuteur prend des notes, etc.)
- La polyfocalisation individuelle est le fait qu'un individu soit engagé simultanément dans deux directions différentes, et donc vers deux foyers distincts. C'est le cas des situations B et C ; le groupe de tuteurs et le groupe des apprenants sont collectivement engagés dans deux directions différentes : la formation globale à l'apprentissage du français pour les uns, et à l'enseignement du FLE pour les autres, et, la participation a une interaction pédagogique synchrone en ligne.

Ainsi, la polyfocalisation appliquée à une conversation visiophonique pédagogique met au jour la multiplicité des possibilités de communication simultanée qui sont disponibles pour le tuteur (puisque c'est de son point de vue que se place notre étude), à la fois avec les différents cadres participatifs (1), mais aussi par l'intermédiaire du multifenêtrage (2), créant ainsi une situation doublement polyfocalisée.

Jones (2004) remet en question le processus de sélection, établi par Goodwin et Duranti (1992) entre le « premier plan » d'une interaction et du « second plan», différenciant ainsi « l'engagement primaire » de « l'engagement secondaire ». Dans une interaction polyfocalisée aussi complexe que celle que nous venons de décrire, il faudrait ainsi démêler ce qui est de l'engagement primaire et de l'engagement secondaire du tuteur. Jones soumet

[29] Goffman la définit comme « un lieu borné par des obstacles à la perception » (1973 :105).
[30] Il différencie ainsi les régions proximales, locales, globales et supra-globales que nous ne développerons pas plus ici.

l'idée que les interlocuteurs peuvent être engagés simultanément dans plusieurs engagements primaires, qu'ils réactualisent en permanence, à travers une « chorégraphie attentionnelle » (2004 : 28). Dans son article de 2012, Develotte s'interroge sur la notion de polyfocalisation et de l'engagement primaire développée par Jones et propose le questionnement suivant : *« la question posée par l'analyste nous semble donc être moins de dégager une action d'une autre mais plutôt de traiter l'intrication des comportements dans leur ensemble et leur complexité. (…) Nous considérons que la complexité d'étudier ce que d'aucuns d'entre nous appellent le « multi-tasking » impose de recourir à des procédures de recueil de données qui ne se limitent pas à la seule observation mais qui s'appuient sur d'autres techniques tels qu'entretiens, et auto-confrontations »* (2012 : 13).

Nous souscrivons aux propositions que fait Develotte : établir une hiérarchisation entre les engagements d'un individu nous semble de plus venir porter atteinte à l'intention du locuteur, à laquelle le chercheur ne peut pas avoir accès en se limitant à l'analyse de l'interaction. Ainsi, à l'instar de Develotte, l'analyse des entretiens avec les acteurs, ou bien le recours à des *focus-group* entre les acteurs, nous paraît indispensable pour un accès maximal à la compréhension de la gestion de la multimodalité par les tuteurs.

2.3 L'utilisation des modes en interaction

Nous présentons dans cette sous-section quelques études portant sur les interactions pédagogiques synchrones à distance[31], et sur la façon dont les participants utilisent les modes en interaction.

Depover, De Lièvre et Temperman (2006) ont cherché à identifier les modalités d'interaction à privilégier pour faciliter le développement des compétences. Les « modalités » renvoient pour ces auteurs aux dispositifs synchrones ou asynchrones tels que les forums ou les chats. Les auteurs s'interrogent sur les spécificités et l'efficacité des modalités. Ils citent Clark et Brennan (1991) qui déterminent huit types de contraintes qui peuvent influencer l'efficacité d'un média : la coprésence, la visibilité, l'audibilité, la simultanéité, la cotemporalité, la séquentialité, la permanence et la révision. Clark et Brennan affirment qu'un dispositif synchrone ou asynchrone sera d'autant plus efficace qu'il comprendra ces huit contraintes. Concernant le dispositif *Skype*, la plupart de des contraintes pré-citées (la permanence[32] et la

[31] Les études portant sur le sujet n'étant pas nombreuses, nous élargissons le champ d'étude aux dispositifs synchrones ne proposant pas l'image vidéo, dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère.

[32] Le fait qu'il y ait une conservation des données.

révision[33] ne sont pas permises par le dispositif) sont en effet un challenge constant pour les participants : en effet, comme nous l'avons précédemment montré[34] le lien qui unit les participants est fragile et doit être entretenu par ceux-ci pour maintenir la coprésence, la visibilité, l'audibilité, etc. La cotemporalité est relative puisque les participants partagent une expérience synchrone mais connaissent un décalage horaire du fait de leur localisation géographique respective[35] qui induit que les apprenants se trouvent au début de leur journée et les tuteurs à la fin de celle-ci. Depover et De Lièvre (2005) constatent avec regret que « *bien que les études dans le domaine soient encore limitées, il semblerait qu'il existe des spécificités liées aux moyens d'interaction à distance et que les apprenants utilisent ces spécificités en fonctions de leurs besoins »* (2005 : 6).

Plus récemment, la linguiste américaine Shannon Sauro (2009) utilise l'analyse du discours pour analyser comment les apprenants d'une langue étrangère engagés dans une CMO synchrone et bimodale (audio et chat) utilisent les modes pour négocier les asymétries interactionnelles. Elle montre à travers l'analyse de tâches de vingt minutes comment le fait de choisir d'utiliser un mode plutôt qu'un autre renseigne le chercheur sur la position plus ou moins dominante des participants, sur leur personnalité et leurs préférences : *« the analysis of their interactionnal patterns illustrates how learners' strategic use of certain modes can influence the direction of their interaction and subsequent opportunities for L2 production and output »* (2009 : 113). Sauro conclue son étude en soulignant qu'il est nécessaire de prendre en compte les utilisations des apprenants lors de la constitution des groupes de travail et le design du dispositif. Si son travail se place, contrairement au nôtre, du côté de l'apprenant, il nous conforte toutefois dans l'idée que l'utilisation des modes par les participants est influencée par la personnalité de ces derniers et a des conséquences sur la nature de l'interaction et la relation entre les acteurs.

Chanier et Ciekansky (2008) reconnaissent de la même façon l'apport de la multimodalité et de la combinaison des modes à la relation socio-affective entre les participants et à la négociation du sens en interaction. Cependant, là encore, leurs travaux sur portent sur des corpus bimodaux (audio et textuel) puisque les auteurs ne considèrent pas le mode vidéo comme bénéfique dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Si notre position

[33] Le fait de pouvoir modifier ses propres productions après leur diffusion.

[34] Cf. section 1.3 Le cadre de l'interaction dans l'échange visiophonique et la gestion des contraintes induites par le dispositif.

[35] Au début de l'interaction, il est 9h du matin pour les apprenants américains et 19h pour les tuteurs français.

en faveur de l'apport de la vidéo ne nous semble plus à démontrer[36], on peut cependant regretter que nombre d'études portant sur la gestion des modes en interaction, n'incluent pas dans leurs analyses le canal visuel.

Très récemment, Hampel et Stickler (2012) ont analysé l'utilisation des modes en visiophonie pour comprendre comment l'interaction est influencée par les affordances et comment les interlocuteurs utilisent les modes pour faire sens. Malgré la présence de la vidéo, les chercheuses ne prennent en compte que l'audio et le texte pour catégoriser les fonctions discursives de ces modes dans une conversation multimodale. Elles montrent ainsi que l'audio est utilisé majoritairement par les participants, et que le mode textuel sert les fonctions discursives suivantes :

- les salutations lorsque le locuteur se connecte en retard et ne veut pas interrompre le flux audio.
- les références à la technologie et particulièrement au début des interactions, soit en secours si le flux audio est en panne, soit pour une utilisation moins intrusive au cours de l'interaction.
- La négociation du sens : le chat et l'audio sont combinés pour faire des assertions (sur le chat) à la discussion principale (à l'audio), signifier son accord avec ce qui est dit à l'oral, faire des requêtes de clarification, de confirmation ou d'explication du vocabulaire.
- Le fait de remettre en question (« *challenge* » dans le texte) ce que quelqu'un a dit à l'oral.
- Initier et poursuivre une conversation en aparté entre les apprenants pendant les silences à l'audio du professeur.
- Par le professeur pour donner du feed-back aux apprenants : répondre à une contribution orale, répondre à une requête d'un étudiant, donner ou corriger l'orthographe d'un mot de vocabulaire, résumer la discussion orale.

A partir de ces premiers résultats, Hampel et Stickler déterminent trois façons selon lesquels les modes sont utilisés :

- « *Complementation* » (que l'on peut traduire par « en complémentarité ») : soit pour ne pas interrompre le flux audio, soit pour donner une information de manière plus pérenne (une adresse de site web par exemple).

[36] Cf. section 1.3.4 le rôle de l'image, de ce présent chapitre.

- *« Compensation »* (« pour compenser l'autre ») : un mode est utilisé pour compenser un autre quand il y a des difficultés techniques (« j'entends mal » à l'écrit, ou compenser le non-verbal si la vidéo ne fonctionne pas ou bien si elle est lente), ou lorsque les paires adjacentes sont difficiles à compléter à l'oral (le dispositif étudié implique une mise en file d'attente des demandes de prises de parole), alors l'écrit permet de pallier le manque de spontanéité du mode oral. Enfin, un mode est utilisé à la place de l'autre lorsque le locuteur est mal à l'aise avec le fait de s'exprimer à l'oral ou d'utiliser le chat.
- *« Competition »* (« en compétition ») : les modes sont utilisés en compétition lorsqu'il y a coexistence de deux conversations parallèles. Le mode audio sera alors utilisé pour la conversation principale et le chat pour la seconde conversation (la salutation des retardataires, le signalement d'un problème technique).

L'étude d'Hampel et Stickler montre la façon selon laquelle les utilisateurs s'approprient les modes en fonction de leurs objectifs, et les stratégies qui s'opèrent afin de commenter la discussion, vérifier le vocabulaire et assurer la qualité de la connexion sans interrompre la conversation principale, à l'oral. En effet, en l'absence de canal de communication privée, les participants se tournent alors vers le mode le moins utilisé au moment particulier de l'interaction pour initier ou participer à une discussion parallèle.

Bien que l'enthousiasme suscité par les travaux de Hampel et Stickler soit entaché par le fait qu'elles ne prennent que très peu en compte le mode visuel- ce qu'elles regrettent elles-mêmes[37]- nous souscrivons pleinement à leur démarche analytique, et nous référons à la catégorisation des stratégies d'utilisation des modes par les utilisateurs lors de nos propres analyses.

2.4 L'utilisation du mode visuel.

A l'inverse des travaux précédemment cités, Licoppe et Morel (à paraître) s'intéressent, pour leur part, uniquement au canal visuel et à la façon dont les participants s'orientent pour apparaître à l'écran « *in a talking-heads arrangement* » (:4) lors de l'ouverture de conversation visiophonique par *Skype* et téléphone portable. A travers l'analyse d'une centaine de conversations (dans un contexte de conversation ordinaire), les auteurs illustrent le fait que les participants s'attendent à visualiser par défaut le visage de leur interlocuteur,

[37] « we are aware of the limitations of the study (…) we have focused on the audio channel and text chat, have only referred briefly to the use of the video channel » (2012 : 134).

(ou son visage et le haut de son torse sur *Skype*) à moins que l'interaction implique ponctuellement la visualisation d'un élément contextuel pertinent. La vérification ou la négociation du cadrage de la caméra se fait au moment de l'ouverture de l'interaction et celle-ci ne démarre véritablement que lorsque le cadrage est satisfaisant pour les deux participants : « *the talking-heads arrangement is the context-free default mode of interaction for video calls* » (:34).

Lorsque le cadre participatif implique plus de deux participants, l'individu qui contrôle le dispositif de communication (soit le téléphone portable, soit l'ordinateur) devra alors soit partager le cadre de la caméra avec les autres participants, soit diriger la caméra vers eux au moment où ceux-ci s'expriment. En effet, Licoppe et Morel illustrent par de nombreux exemples ce phénomène et il apparaît que « *video conversationalists publicly display strong expectation that the face of current speaker should be fully visible, oriented toward the camera and as large as pratically feasible »* (:34).

Si le corpus étudié par Licoppe et Morel est constitué de conversations ordinaires, et non pédagogiques, les auteurs reconnaissent la ressource que constitue la possibilité d'orienter la caméra, pour enseigner une langue étrangère à distance. En effet, comme nous l'avons décrit au cours de ce chapitre, le tuteur a la possibilité de puiser, dans l'environnement hors-champ qui l'entoure, des supports improvisés pour mener à bien la séquence pédagogique.

Dans un article paru en 2010, Develotte, Guichon et Vincent ont étudié comment des tuteurs novices apprennent à enseigner par l'intermédiaire d'un dispositif « fortement multimodal » et les auteurs analysent plus particulièrement leur utilisation de la caméra. Pour les tuteurs, le mode visuel est utilisé en complément du mode audio pour apporter des informations soit d'un point de vue psychopédagogique (feed-back du tuteur), culturel (le tuteur étant un locuteur natif de la langue cible, son image est une ressource d'informations culturelles) ou linguistique (un geste illustrant une information orale). Ils notent toutefois que, ces informations apportées par la vidéo, sont pertinentes dans la mesure où à la fois les apprenants sont capables de les traiter (par exemple en portant leur regard sur l'écran), mais encore ils ne sont pas distraits par celles-ci.

L'article montre également que lorsque la caméra est utilisée, cela a des conséquences importantes sur la relation socio-affective et l'établissement d'une relation interpersonnelle. En effet, l'image vidéo créé une présence à distance (« *prescence at a distance* » (2010 : 319)), installe une connexion visible entre les participants et augmente la qualité de la relation pédagogique.

Enfin, Develotte, Guichon et Vincent identifient une gradation concernant la façon dont la caméra est « investie » par les tuteurs. A ces fins, cinq degrés sont établis à partir de l'observation des interactions (2010 : 305) et différencient les utilisations suivantes :

- Degré 0 : Le tuteur n'apparaît pas sur la fenêtre vidéo, il se tient en dehors du cadre de la caméra ou le canal visuel est inutilisable.
- Degré 1 : Le tuteur ne regarde pas vers l'écran d'ordinateur.
- Degré 2 : Le tuteur regarde la fenêtre vidéo qui est affichée sur l'écran d'ordinateur.
- Degré 3 : Le tuteur regarde la fenêtre vidéo sur l'écran d'ordinateur et produit des expressions faciales et/ ou des gestes.
- Degré 4 : Le tuteur regarde directement la caméra, donnant l'impression à son interlocuteur de le regarder dans les yeux.

Les degrés 0 et 1 sont considérés comme une « non-utilisation » de la caméra puisque durant ces moments, les apprenants n'ont pas accès visuel au visage des tuteurs.

Les degrés 2, 3 et 4 correspondent à une « utilisation » de la caméra, avec un investissement plus ou moins important.

Il est important de préciser que le comportement des tuteurs renvoie à des degrés différents selon les moments de l'interaction (et non pas un seul degré tout au long de l'interaction) : il sera par exemple ponctuellement repéré au degré 1 lorsque le tuteur se penche vers un élément de son environnement physique (une feuille sur son bureau, un individu). Les degrés 2 (sans expression particulière ni geste) et 3 (visage expressif et gestualité) alternent souvent au cours de l'interaction. Enfin, le degré 4 (regard direct sur la caméra) est celui qui est le moins fréquent, et suggère que le tuteur ait intégré l'affordance avec la caméra. En effet, comme le note De Chanay (2011) « *pour qu'un des participants ait l'impression d'être regardé droit dans les yeux, il faut en effet que l'autre participant ait détourné les yeux de l'image de son interlocuteur (ou de la sienne, ou de celle du tchat) pour les porter sur la caméra, ce qui est très contrariant puisque l'on perd tout feed-back visuel* » (2011 : 149). Comme le souligne De Chanay, si les deux parties se mettaient à regarder la caméra plutôt que l'écran, elles perdraient alors tout contact visuel, et ne verraient même pas que l'autre produire cet effet de regard.

Nous nous inspirons largement des travaux de Develotte, Guichon et Vincent dans le cadre de notre étude[38], et utilisons la gradation de l'utilisation de la caméra pour étudier l'investissement du mode visuel par les tuteurs. En effet, cela permet de documenter la façon dont ils investissent le mode visuel comme une scène de théâtre et quelle représentation d'eux-mêmes ils proposent sur celle-ci. De Chanay utilise le terme de « théâtralisation intermittente » pour décrire « *la curieuse alternance entre des expressions surjouées (c'est-à-dire tenues, pour rester accessibles plus longtemps) et des phases inexpressives (d'attention à un autre dont on ne sent pas qu'il vous regarde, sans engagement facial dans l'interaction)* » (2011 : 172), qu'il observe lui aussi dans son corpus de conversations synchrones sur *MSN*.

2.5 La gestualité et les expressions faciales produites lors d'une interaction visiophonique.

Si les recherches sur la visiophonie s'accordent à dire que les locuteurs regardent l'image de leur interlocuteur, ils se doivent alors de faire des choix de cadrage : focaliser sur leur visage en étant près de la caméra et mobiliser ainsi l'expressivité (de Fornel, 1988) ou s'éloigner quelque peu de la caméra pour faire appel aux gestes et augmenter ainsi l'effet transactionnel (ibid). Avant de nous intéresser plus particulièrement à la gestualité dans une situation visiophonique, il nous faut déterminer ce que nous entendons par « gestes » et « expressions faciales».

Jacques Cosnier (1982, 1996, 2007) propose la notion de « totexte » qui est un énoncé total et qui englobe les éléments vocaux-verbaux (« texte ») et posturo-mimo-gestuels (« cotexte »). C'est donc le cotexte qui va ici nous intéresser. D'après Cosnier, le cotexte revêt différentes fonctions : il accompagne le discours et aide à piloter l'interaction. Nous allons donc examiner successivement ces deux types de gestes.

2.5.1 Les gestes qui accompagnent le discours.

La gestualité qui accompagne le discours peut elle même être catégorisée de la façon suivante. Elle peut soit être :

- « Désignante » (aussi nommée « déictique ») lorsqu'elle est nécessaire et prévue par la forme verbale pour donner sens à l'énoncé qu'elle accompagne (Cosnier cite

[38] D'autant plus que l'étude analyse le même terrain de recherche et les mêmes acteurs, par conséquent l'application de l'analyse en degrés est possible sur notre corpus.

l'exemple de la phrase « c'est celui-ci qui me plaît le plus » qui ne sera interprétable qu'accompagnée d'un geste déictique).

- « Illustrative » : « spatiographique » lorsqu'elle mime une action, définit un lieu (exemple du geste associé à « l'escalier en colimaçon »), « iconique » lorsqu'elle représente la forme d'un objet.
- « Métaphorique » (ou « idéographique ») lorsque le geste accompagne l'expression d'une pensée abstraite. Ce type de gestes remplit différentes fonctions : il aide l'énonciation pour le locuteur, il illustre sa pensée et provoque l'empathie de l'interlocuteur.
- « Quasi-linguistique » (ou « emblèmes ») : ces gestes sont conventionnels et diffèrent selon les cultures, ils ont valeur de tour de parole (exemple du « ras le bol » associée à la main en ras du cou, compréhensible sans parole).

Cosnier définit ce type d'activité posturo-mimo-gestuelle comme « liée à l'énoncé auquel elle s'intègre » (2007 : 120). On voit bien en effet comment ce type de gestes soutient l'énoncé dans le discours. Ajouté à cela, Cosnier définit un autre type de gestes qui revêtent une fonction complémentaire : la fonction coordinatrice.

2.5.2 Les gestes qui pilotent l'interaction.

Cosnier explique que les éléments discursifs non-verbaux permettent non seulement d'accompagner le discours de celui qui l'énonce, mais aussi d'assurer un certain nombre de fonctions indispensables au maintien et à la régulation de l'échange verbal, et notamment le passage des tours de parole. Ainsi, celui qui produit l'énoncé et celui qui le reçoit vont échanger un certain nombre d'indices cotextuels pour indiquer à l'autre soit la candidature de l'auditeur à prendre la parole, soit la volonté du parleur de la conserver ou de la céder. Les interlocuteurs permettent ainsi de maintenir « la félicité interactionnelle » qui consiste pour celui qui parle à obtenir des indices permettant de répondre à ces quatre questions (« les quatre questions du parleur » Cosnier, 1992) :

- est ce qu'on m'entend ?
- est ce qu'on m'écoute ?
- est ce qu'on me comprend ?
- qu'est ce que l'on en pense ?

C'est grâce aux indices cotextuels posturo-mimo-gestuels pilotant l'interaction que le participant trouvera réponse à ces questions, que ce soit par l'intermédiaire du regard de son interlocuteur ou par les éléments rétro-actifs que va fournir l'autre (vocaux-verbaux ou kinésiques). Ces indices peuvent être le regard (bref, lorsqu'il se veut phatique ; appuyé, quand il se veut régulateur), des hochements de tête, des mimiques (le sourire, ou des expressions de doute, d'incompréhension, de désapprobation…), un raclement de gorge, un geste appuyé de la main, une main tendue, etc. Cosnier appelle ces gestes « coordinateurs » et les divise entre les « phatiques » (qui vérifient et entretiennent le contact) et les « régulateurs » (qui répondent aux phatiques et sont produits par le récepteur).

Le chercheur souligne habilement que ces règles de maintien et de régulation de l'échange sont d'autant plus importantes en pédagogie que *« le savoir enseigné nécessite le savoir enseigner ».*

2.5.3 Les éléments extracommunicatifs.

En plus des gestes cotextuels, liés à l'énoncé total, Cosnier note la présence d'éléments contextuels, qui renseignent sur la relation qui unit les participants et l'action réalisée, en particulier dans les situations contraintes, tels que l'enseignement d'une langue, dans laquelle les participants ont un rôle prédéfini à jouer et à remplir. Les indices extracommunicatifs sont situés en dehors de l'énoncé, dans le contexte : le fait que les interlocuteurs se touchent, soient situés plus ou moins près l'un de l'autre, qu'ils influencent par leur comportement la réaction attendue de l'autre, maintiennent le contact physique et/ ou oculaire, l'auto-contact, la gestualité rythmique (balancements de tête, de jambe, de main, etc), ou encore selon l'orientation de leur buste, de leur tête.

Les catégories de gestes proposées par Cosnier permettent ainsi de comprendre leurs fonctions en interaction, mais aussi, si l'on revient au cadre de notre étude, à l'importance du mode visuel pour bénéficier de ces ressources facilitant l'énonciation, la compréhension, régulant et maintenant la parole, et co-construisant la relation entre les participants.

Nous les récapitulons dans le tableau[39] ci-dessous :

[39] Ce tableau s'inspire de celui proposé dans Cosnier 2002 : 333 « les catégories gestuelles », nous nous permettons de changer sa mise en forme et la définition de certains termes.

<table>
<tr><th colspan="2">Cotextuels</th></tr>
<tr><th>Coverbaux</th><th>Coordinateurs</th></tr>
<tr><td>Déictiques : désignent un référent présent ou symbolique</td><td rowspan="2">Phatiques : activité du parleur destinée à vérifier ou à entretenir le contact par le regard, l'intonation, ou le contact physique.</td></tr>
<tr><td>Illustratifs : représentent la forme d'un objet (iconiques), délimitent un lieu ou un espace (spatiographiques).</td></tr>
<tr><td>Métaphoriques : représentent des objets abstraits.</td><td rowspan="2">Régulateurs : activités du récepteur en réponse aux précédents.</td></tr>
<tr><td>Emblèmes : quasi-linguistiques, peuvent être utilisés sans parole associée.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Contextuels</th></tr>
<tr><td colspan="2">Extracommunicatifs : renseignent sur la nature de la relation entre les participants et l'activité réalisée.</td></tr>
</table>

Tableau 2 : Les catégories de gestes définies par Cosnier.

En 2011, Cosnier et Develotte ont appliqué ces catégories gestuelles à un corpus de conversations visiophoniques. Ils se sont s'intéressés aux choix des interlocuteurs concernant ce qu'ils rendent visible ou non dans le champ de la caméra. Ils comparent le nombre de gestes et d'expressions faciales dans deux corpus : l'un en face à face[40] et l'autre en visiophonie sur *MSN*. Ils tirent les deux conclusions suivantes :

> *- Premièrement, [une constatation] comportementale : ce dispositif qui ne permet un accès direct qu'à la tête et au buste du partenaire fait que les expressions faciales tiennent une place majeure dans la régulation de l'interaction et elles sont effectivement plus nombreuses que dans les interactions ordinaires (…) Il y a donc cinq fois plus d'activités mimiques dans le face-à-face en ligne. La face joue donc un rôle majeur dans l'expression et la régulation.*

[40] étudié par Cosnier en 1987.

> *- Deuxièmement, théorique : (…) la persistance des gestes co-verbaux idéographiques non visibles par le partenaire, ce qui suggère l'idée que ces gestes sont au moins en grande partie plus utiles au parleur qu'à l'écouteur et ont une fonction de facilitation énonciative. On peut émettre l'hypothèse que la mise en visibilité de ces gestes est volontaire (Cosnier Develotte 2011 : 40-41).*

L'activité faciale lors d'une conversation visiophonique est donc augmentée par rapport au face-à-face, et les auteurs ajoutent que celle-ci prend alors en charge des fonctions qui seraient, en présentiel, assurées par les gestes : l'expression de l'affection, la connotation textuelle, la régulation interactive. L'intersynchronisation des mimiques faciales (qui a une fonction phatique, régulatrice et extracommunicative) est rendue difficile par la désynchronisation du verbal et du non-verbal, et par le fait que les regards ne puissent pas être directement portés sur l'autre (mais sur l'écran ou la caméra). Concernant les regards, si les auteurs constatent que ceux-ci ne peuvent de fait pas être directs, les participants s'adaptent rapidement aux contraintes du dispositif, et ne paraissent pas gênés par cela, ni par le fait de visualiser leur propre image.

Dans les deux premières sections de ce chapitre, nous avons focalisé sur les caractéristiques interactionnelles et sur l'aspect multimodal du corpus qui constitue notre étude. Dans la section suivante, nous allons nous intéresser aux particularités induites du fait que la communication ait une visée pédagogique.

3. La visiophonie pour apprendre une langue étrangère.

Nous allons partir de la description générale de l'intérêt de la visiophonie dans l'apprentissage d'une langue étrangère, avant de nous pencher plus particulièrement sur le contrat de communication et le contrat pédagogique induits par la situation que nous étudions, ainsi que le rôle du tuteur, les compétences qu'il développe en interaction, et la relation qui est construite avec les apprenants.

3.1 L'intérêt de la visiophonie pour apprendre une langue étrangère.

Si les recherches portant sur la visiophonie en contexte pédagogique s'accordent à reconnaître son efficacité tant pour accroître la motivation des apprenants et diminuer leur anxiété à s'exprimer dans la langue apprise (Beauvois 1992, Kern 1995, Warschauer 1996), pour proposer un terrain fertile pour la négociation du sens (Sauro 2009, Kost 2008), pour développer des compétences interculturelles (Belz 2003, Ware et Kramsch 2005, O'Dowd 2007, Audras et Chanier 2008, Develotte et Vincent 2012) et pour augmenter le sentiment d'authenticité et de réalité (Develotte, Guichon et Kern 2008), la visiophonie soulève encore des interrogations pour les chercheurs, et d'autant plus lorsque ceux-ci la comparent à l'apprentissage en classe, qui paraît toujours plus riche que le face-à-face distanciel. En effet, bien que les dispositifs de formation à distance (FAD), proposent à présent une interaction directe entre des apprenants d'une langue et des locuteurs natifs (ou experts) de celle-ci, il n'empêche que l'enseignant n'est pas présent physiquement, et les partenaires ne peuvent pas manipuler les documents les uns des autres, ni suivre avec précision les activités de l'autre.

Si cela paraît naturel aux « immigrants numériques » que nous sommes de comparer la situation visiophonique au face-à-face présentiel, cela peut ne pas paraître forcément pertinent. En effet, il nous semble que les situations d'apprentissage d'une langue étrangère en ligne et en présentiel sont souvent complémentaires, et non substituables l'une à l'autre[41].

De plus, dans le cadre du terrain de recherche dans lequel prend appui notre travail, les interactions entre les tuteurs et les apprenants sont intégrées dans une formation plus large, en

[41] Au contraire d'une conversation dans un autre contexte (ordinaire, professionnelle, d'assistance) qui parfois être jugée de façon équivalente en ligne ou en présentiel.

présentiel, à l'enseignement du FLE à distance pour les premiers, et à l'apprentissage du Français pour les seconds. Nous ne cherchons donc pas à montrer l'intérêt des échanges visiophoniques pour remplacer un cours en classe, mais son intérêt en complément de l'enseignement en présentiel.

Les apprenants du F1L se disent très motivés par la rencontre avec les tuteurs français[42] et cette interaction sur *Skype* est complémentaire au cours de français qu'ils reçoivent à Berkeley. Cela leur permet ainsi d'utiliser et d'expérimenter le vocabulaire et les structures grammaticales apprises en classe et de développer les compétences communicatives avec de « vrais Français », par opposition aux activités réalisées avec leur enseignante américaine qui partage leur langue d'usage et leur culture américaine au quotidien.

Nous allons détailler les apports principaux de la visiophonie à la situation d'apprentissage d'une langue étrangère, non pas par opposition à l'apprentissage en classe, mais comme un genre d'apprentissage à part entière, éventuellement en complément de l'apprentissage traditionnel.

3.1.1 L'impression de réalité et d'authenticité.

L'introduction de la visiophonie dans l'enseignement permet de créer des conditions qui ne seraient pas possibles autrement, tel que le fait de mettre en relation, lors d'échanges synchrones à distance, des apprenants du français situés dans un pays étranger avec des tuteurs locuteurs natifs du français. C'est cette volonté d'authenticité qui a animé Christine Develotte lorsqu'elle a créé et développé le projet du Français en (1ère) Ligne en 2000. En poste de *lecturer* en Australie, elle a constaté que l'enseignement du français en classe était équivalent à celui d'une langue morte, les apprenants n'étant jamais en contact réel avec la langue. En faisant se rencontrer de façon synchrone ou asynchrone les apprenants de la langue et ses locuteurs natifs, l'apprenant se trouve alors ponctuellement comme en « immersion » en France, face à un tuteur dont la culture et la langue sont françaises dans son usage quotidien.

Dans l'article écrit avec Christine Develotte (2012), nous décrivons comment la contextualisation du français dans son usage social augmente le plaisir pris par les apprenants et comment les échanges décrits par les tuteurs et les apprenants, sont ressentis comme « vrais », plein de vie et de rires favorisent la confiance en soi et la fluidité de la parole. En plus de l'acquisition linguistique, la visiophonie véhicule des informations culturelles : l'image transmet des informations aux apprenants (les aspects physiques, la diversité ethnique

[42] Au point que l'enseignante a pu se sentir délaissée (Develotte, Guichon, Kern 2008).

des français, la proxémie et le contact physique entre les tuteurs), et permet des échanges ayant trait aux actualités (élections, grèves, Halloween, Saint Valentin).

3.1.2 La compétence communicative

La visiophonie a principalement une visée communicative, celle de favoriser l'expression orale des apprenants. Ces derniers sont alors amenés à accomplir ce que Gaveau, Marcelli, et Tokiwa (2005) nomment une *performance communicative* qui consiste à réaliser une conversation réelle (et non plus simulée), et à se livrer simultanément à un faisceau d'activités (combler les trous informationnels et focaliser sur la forme même de la communication). D'après les auteurs, la performance communicative en visiophonie permet d'atteindre une *tension communicative « qui correspond au moment où l'apprenant est, en quelque sorte, personnellement contraint d'agir et de réagir en langue étrangère face à un locuteur natif coopératif, garant d'un apprentissage en tandem* » (Gaveau, Marcelli, Tokiwa 2005 : 10). La visiophonie apporterait alors deux avantages :

- Diminuer la prise de risque de l'apprenant grâce à la préparation en amont - en classe- de la rencontre avec l'interlocuteur natif.
- Faciliter la mise en place du contrat didactique entre l'apprenant et le tuteur, en diminuant les soucis liés à la face (Véronique, 1992).

D'après Gaveau et *al.,* la visiophonie est un moyen d'actualiser et de développer les compétences orales de compréhension et d'expression. De plus, elle sollicite une écoute active et une attention soutenue, en renforçant la tension communicative et l'urgence à être compris. Ils appliquent à leur dispositif visiophonique les notions de *distance matérielle* (technologique, temporelle et spatiale) et *distance immatérielle* (interpersonnelle, pédagogique et sociale) développées par Marquet et Nissen en 2003, et témoignent du fait que si la distance immatérielle n'est pas vécue comme un obstacle par les participants, la distance matérielle peut donner l'impression d'une régression par rapport au face-à-face.

Ainsi, on peut également relever des limites aux apports de la visiophonie, que nous allons développer dans la sous-section suivante.

3.2 Les limites de la visiophonie et la nécessité de la formation des tuteurs.

Certaines études (Dejean-Thircuir, Guichon, Nicolaev, 2010 ; Hampel et Stickler 2012, Gaveau Marcelli Tokiwa 2005, Marquet et Nissen 2003) repèrent les limites de la visiophonie et proposent des procédures afin de remédier à ces lacunes.

- La configuration d'un tuteur face à un seul apprenant semble être plus propice au bon déroulement de la communication : afin d'augmenter le taux de participation de chaque apprenant (Dejean-Thircuir et al., 2010), de canaliser la conversation vers un seul participant plutôt que de s'adresser à plusieurs apprenants à la fois (Gaveau et al., 2005), mais aussi car cela permet des fenêtres vidéo plus grandes, ou des visages mieux cadrés si n'y a que deux participants (Marquet et Nissen, 2003).
- Les tuteurs doivent être sensibles aux indices non-verbaux apportés par l'image en gros plan du visage de l'apprenant (sourire, froncement, hochement de tête) qui sont autant de régulateurs de la communication (Dejean-Thircuir et al).
- Tous les participants se doivent d'être attentifs aux signes phatiques (visuels et sonores) qui soutiennent habituellement la conversation en face-à-face (Gaveau et al.).
- La distance matérielle (Marquet et Nissen 2003) doit être appréhendée et maîtrisée car le dispositif technologique peut paraître intimidant, le son et l'image être désynchronisé ou le débit insuffisant (Gaveau et al.) ; le son être décalé entre le moment de son émission et de sa réception (Marquet Nissen 2003, Develotte Vincent 2012).

Nous avons cité les limites de la visiophonie relevées le plus fréquemment dans les études, mais la liste pourrait encore être allongée. On remarque que les contraintes de la visiophonie sont liées à son aspect émergent qui induit des conséquences psychologiques (pression, stress, intimidation), techniques (désynchronisation des canaux, décalage du son, panne d'un mode) ou encore organisationnelles (*ratio* des tuteurs, des apprenants et des ordinateurs, taille de la salle informatique). On peut donc s'attendre à ce qu'avec le temps, ces limites soient appréhendées en amont lors de la formation des tuteurs, mais aussi du fait de la banalisation de la communication à distance, comme le soulignent Develotte et Vincent :

> *Tout se passe comme si les comportements d'interactions par écran se banalisaient, s'incorporaient dans les pratiques individuelles, et signe des temps, certains étudiants de cette classe de master professionnel auront ainsi appris à enseigner en ligne avant d'enseigner en présentiel.*
>
> *Ce sont de nouvelles formes de la profession d'enseignant de langue qui se développent sous l'impulsion de la généralisation du haut débit et de l'équipement des foyers et institutions dont il nous faut dés à présent chercher à voir comment les adapter dans différents contextes éducatifs de façon à ce que la cohérence globale de l'enseignement/apprentissage soit respectée chez les deux partenaires. (2012 : 8).*

Les différentes études que nous avons citées soulignent unanimement la nécessité de professionnaliser l'enseignement des langues à distance, afin que les tuteurs acquièrent des comportements et des stratégies de communication propres à l'enseignement des langues à distance.

3.3 Repères terminologiques : différencier la tâche, l'activité, la séance et les régulations pédagogiques.

Afin de clarifier notre propos, nous allons définir les termes dont nous allons nous servir par la suite de notre étude, lorsque nous ferons référence à l'interaction pédagogique. Ainsi, à la suite de Bouchard (1985), puis de Mangenot (2003, 2008), Dejean-Thircuir et Mangenot (2006), Depover, De Lièvre et Quintin (2002) nous allons différencier et définir les termes de séance, activité, tâche, et les régulations pédagogiques (Drissi et Guichon 2009). Nous partirons comme précédemment de l'acception recouvrant le niveau sémantique allant du plus large au plus particulier.

3.3.1 La séance pédagogique et le plan de séance.

Le plan de séance pédagogique est dans notre étude l'équivalent du « scénario pédagogique » définit par Depover, De Lièvre et Quintin dans le cadre de la FAD comme : *« une organisation temporelle d'activités pédagogiques agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés».* Cette définition est tout à fait satisfaisante mais dans le cadre de notre étude, il nous est nécessaire de différencier les activités pédagogiques que les tuteurs prévoient de réaliser, de ce qui est effectivement produit, puisque cela fait partie de nos entrées de recherche. C'est pour cette raison que nous substituons le terme de « plan de séance prescrit» au « scénario », plan qui s'oppose à la « séance pédagogique », qui est la séquence temporelle d'activités effectivement réalisées.

De plus, nous émettons une réserve quant aux termes « d'activités pédagogiques » présents dans la définition de Depover et al. En effet, il peut arriver que le tuteur et ses apprenants réalisent des activités improvisées hors du cadre proprement pédagogique : pause, conversations informelles (en particulier en ouverture ou en clôture de l'interaction), résolution de problème technique. Nous ne pensons pas qu'il y ait pour autant *rupture* de la séance pédagogique, puisque ces activités contribuent à la seconde partie de la définition qui veut qu'elles permettent « *d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés* », nous parlerons donc « d'organisation temporelle d'activités agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés ».

3.3.2 L'activité, la tâche, le bilan.

Nous venons de définir le plan de séance pédagogique comme une suite temporelle d'*activité*s. Il nous faut donc différencier les activités pédagogiques (les tâches et le bilan) et celles que nous avons catégorisées comme non-pédagogiques.

3.3.2.1 La tâche et le bilan.

Dans le cadre du F1L, il est demandé aux tuteurs de prévoir en moyenne quatre *tâches*, puis un *bilan* à la fin de l'interaction.

Lors du bilan, les tuteurs invitent les apprenants à revenir sur ce qui s'est produit durant l'interaction, leur donnent une évaluation et prévoient éventuellement la séance suivante. Le bilan représente environ cinq minutes des quarante-cinq prévues pour la séance pédagogique.

Si la notion de bilan se comprend facilement, nous allons nous attarder sur la notion de tâche.

Bouchard différencie la *tâche* de l'*exercice* en ce qu'elle s'appuie sur des documents authentiques et qu'elle prévoit une interaction entre l'apprenant avec un autre locuteur.

La pertinence de la tâche (dans l'apprentissage d'une langue seconde) prend appui à la fois sur la construction du sens (Ellis 2003) et sur l'interactivité afin de négocier le sens : l'apprenant manipule la langue seconde en interaction pour accéder à la construction du sens et à sa négociation, soit avec le tuteur, soit avec un deuxième apprenant.

Selon le type de compétence langagière que l'on veut solliciter, on favorisera différents types de tâches : l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème (Pica, Kanagy & Falodun, 1993), que Guichon et Nicolaev (2011) récapitulent dans le tableau ci-après:

TYPES	FONCTIONNEMENT
Echange d'information	Les participants détiennent des informations sur un même thème. Quand l'information est répartie à part égale entre les apprenants, les interactants ont des documents différents (un texte, un graphique, un dessin) portant sur un même sujet et ils doivent décrire le contenu de leur document afin, par exemple, de faire des comparaisons (Lamy & Hampel, 2007 : 117).
Echange d'opinion	Les participants échangent leurs opinions sur un sujet donné. Ainsi, dans le projet Cultura qui met en relation des étudiants américains et français, les participants doivent débattre au sujet de l'éducation en partant d'une situation (« une mère dans un supermarché gifle son enfant ») et échanger dans leur L1 sur un forum.
Prise de décision	Il s'agit de parvenir à une décision qui satisfait tous les protagonistes. On donne, par exemple, une liste d'items (couvertures, allumettes, nourriture, ...) à classer par ordre de priorité en donnant comme contrainte que les participants sont échoués sur une île et doivent survivre en attendant des secours et qu'ils n'ont que 5 choix possibles.
Résolution de problème	Après l'étude de différents documents, les participants doivent parvenir à une solution qui répond aux contraintes initialement énoncées. Il s'agira par exemple de construire un zoo et de faire cohabiter des animaux, ce qui amènera à traiter de l'information sur l'alimentation, les comportements animaux avant de dessiner le plan d'un zoo idéal.

Tableau 3 : Types de tâches, Guichon et Nicolaev 2011.

Guichon et Nicolaev précisent que l'on ne peut pas prévoir de façon certaine l'apprentissage langagier que provoquera la réalisation d'une tâche en particulier. Cependant, ils avancent, en s'appuyant sur les recherches d'Ellis (2003), que « différents types de tâches peuvent potentiellement contribuer à différentes acquisitions et que certaines tâches peuvent faciliter un certain type de production mais ne peuvent pas les garantir » (2011 : 3). Dans leur étude portant sur l'impact de différentes caractéristiques des tâches sur la production orale en L2, Guichon et Nicolaev font émerger deux résultats:

- Premièrement, l'engagement de l'apprenant ne dépend pas uniquement de l'authenticité de la tâche, mais de *l'authenticité de son enjeu*. Ainsi, l'apprenant montrera plus de motivation à réaliser une tâche lorsque le caractère factice de celle-ci sera réduit.

En effet, l'enjeu doit impliquer cognitivement et personnellement les apprenants afin qu'ils mobilisent les ressources langagières pour résoudre la tâche.

- Deuxièmement, la tâche « *fonctionne essentiellement comme une trame pédagogique et communicationnelle qui précise une situation d'énonciation, propose des éléments à traiter et détermine un type de production langagière, mais ménage suffisamment de jeu pour que l'enseignant ajuste ses régulations aux besoins de l'apprenant lors de l'interaction* » (Guichon Nicolaev 2011 : 11).

Ce dernier résultat rappelle la notion de « contrat de communication » définie et appliquée à la salle de classe, par le linguiste Patrick Charaudeau, en 1993[43]. En effet, Charaudeau explique que pour remplir le contrat de communication (la co-construction du rôle de chaque interactant, le principe de pertinence, le principe d'influence et assurer la régulation de l'échange), les interlocuteurs établissent des *stratégies de parole*. Les stratégies de parole répondent aux *finalités* des acteurs, en plus des contraintes du contrat de communication (c'est-à-dire en ne perdant pas son identité et en « luttant » pour la régulation de la prise de la parole).

- Pour l'enseignant, la finalité est d'enseigner aux apprenants (cela est validé par le travail fourni par l'élève), d'évaluer leur travail (validé par leur progrès) et de capter les obstacles de non-vouloir ou de non-pouvoir des élèves.
- Pour les apprenants, la finalité est d'apprendre le « savoir modèle » que propose l'enseignant, et de prouver à la fois son savoir (grâce aux évaluations de l'enseignant) et son intérêt pour l'enseignement qui lui est apporté (en répondant positivement au travail de captation de l'enseignant).

Ainsi, bien que le rôle du tuteur en ligne ne soit pas équivalent à celui de l'enseignant en classe (nous allons le définir dans la section suivante), on retrouve à la lecture des finalités du professeur et des élèves de Charaudeau, la tension permanente en interaction que décrivent Guichon et Nicolaev, entre la volonté d'enseigner du tuteur, tout en évaluant à la fois le savoir

[43] Charaudeau P., (1993) Le contrat de communication dans la situation de classe, in *Inter-actions*, Halté J. F. (éd.), Université de Metz.

et l'intérêt des apprenants, et en adaptant son discours en fonction du résultat de son travail d'évaluation et de captation.

3.3.2.2 Les activités non-pédagogiques.

Les activités hors-pédagogiques (Vincent, 2012) que nous prenons en compte dans notre étude sont de différents ordres :

- La *résolution de problèmes techniques* : nous avons décrit précédemment (cf. section 1.3.6) que les locuteurs sont amenés à focaliser leur attention sur le dispositif technique en cas de panne de l'un des modes de communication. Nous identifions une activité de résolution de problème technique lorsque le tuteur interrompt l'activité pédagogique en cours, afin d'identifier ou de résoudre un problème technique. En revanche, dans le cas où un problème technique survient sans rompre l'activité pédagogique en cours, et sans que le tuteur ou les apprenants ne focalisent leur attention sur sa résolution, nous ne le considérons donc pas comme une activité de résolution du problème technique.
- Des activités *non-pédagogiques*, c'est-à-dire n'ayant pas trait au thème du plan de séance et n'étant pas prévues dans le plan de séance. Les activités non-pédagogiques peuvent être, par exemple, des questions personnelles, des récits d'expériences.
- Des activités *méta-pédagogiques*, que nous définissons comme ayant trait au thème de la séance ou à la situation pédagogique elle-même, mais n'étant pas prévues dans le plan de séance. Les activités méta-pédagogiques renvoient par exemple à une conversation à propos du thème de la séance, à propos du blog ou de l'organisation de la séance.

Toute conversation entre les tuteurs et les apprenants est par essence un apport langagier et parfois culturel, mais ces dernières conversations telles que nous les définissons ont pour but premier la sociabilité et l'échange d'informations personnelles. Nous revenons sur ces notions dans la section 5.3.2 du chapitre 3, lorsque nous présentons la grille d'analyse.

3.3.3 Les régulations pédagogiques.

Les régulations de l'apprentissage sont, d'après Allal (2007 :8) des opérations réalisées à la fois par le tuteur (hétéro-régulations) et l'apprenant (auto-régulation) pour déterminer un but, orienter l'action en conséquence, contrôler la progression de l'action vers son but, confirmer ou réorienter la trajectoire de celle-ci. Dans la lignée d'Allal, Guichon reprend la notion d'hétéro-régulation, qu'il définit ainsi :

> *Par régulations pédagogiques, nous désignons l'ensemble d'actions et d'énoncés déployé par l'enseignant de langue pour créer et maintenir des conditions optimales autour d'une tâche d'apprentissage et ménager des opportunités pour amener les apprenants à développer des compétences langagières (Guichon 2009 : 6)*

Il identifie quatre catégories de régulations pédagogiques pour l'enseignement en face-à-face: les consignes, les explicitations, les rétroactions et les alertes. En appliquant ces catégories à l'enseignement par visiophonie, Guichon et Drissi (2008 :6) y ajoutent une cinquième catégorie : les réparations. Définissons ces cinq entrées :

- La *consigne* définit le contour de la situation d'apprentissage, en fournissant les indications sur les objectifs visés par la tâche, l'organisation, le temps alloué, les étapes de réalisation, les ressources à disposition et les critères d'évaluation. Les consignes instaurent également de contrat de fiction (Cicurel, 2002) lorsque la tâche demande l'endossement de rôles imaginaires.
- Les *explicitations* rendent compréhensible le matériau langagier à traiter lors de la réalisation de la tâche. Cela peut concerner le contenu linguistique des productions des interlocuteurs, mais aussi de documents vidéo, sonores, etc.
- Les *rétroactions* accompagnent et valident l'activité d'apprentissage. Il s'agit d'un renforcement positif (soutien par sourire, hochements, gestes, expressions d'encouragement) qui participe à créer un climat psychoaffectif propice à la prise de risque.
- Les *alertes* (*feed-back* négatif) attirent l'attention des apprenants sur un écart entre leur production et la norme linguistique, la stratégie pour réaliser la tâche, leur participation en tant que locuteur, ou une représentation incorrecte de la culture de la L2.
- Les *réparations* sont propres à la situation d'apprentissage visiophonique et concernent la résolution d'un problème technique émergent lors de l'interaction.

Les régulations pédagogiques permettent donc au tuteur et à l'apprenant de co-construire un savoir et de piloter l'action réalisée lors d'une tâche pédagogique.

3.4 Les fonctions et les compétences du tuteur en ligne.

Christelle Combe-Célik décrit le tuteur en ligne comme « *un accompagnateur essentiel au bon fonctionnement de l'apprentissage en ligne, le tuteur est une personne ressource aux*

multiples compétences qui doit faire preuve d'une grande disponibilité » (2010 :120). D'après Combe-Célik, le tuteur n'est donc pas un équivalent de l'enseignant, détenteur du savoir, mais un *adjuvant* à l'acquisition de ce savoir. On trouve d'autres termes dans la littérature faisant référence au même métier : accompagnant ou accompagnateur (Barbot 2006, Nissen 2009), conseiller (Gremmo 2009), encadrant (Quintin 2008).

Ce métier étant encore émergent, nous avons évoqué précédemment (cf. section 3.2 de ce chapitre) le manque actuel de formations professionnalisantes. Godinet et Caron soulignent à ce propos que le métier n'est pas seulement émergent, mais en cours de construction et de ce fait, « *souffre d'un manque de reconnaissance institutionnelle* » (2003 :9). De même, Mangenot et Dejean-Thircuir constatent le fait que les fonctions du tutorat sont mal définies, et ils attribuent cela au manque d'expérience dans de tels contextes des participants, tuteurs comme apprenants (2006 : 1). Nous allons présenter quelques études qui ont cherché à déterminer les fonctions et les compétences du tuteur en ligne.

3.4.1 Les fonctions du tuteur en ligne.

Dans les études consacrées aux fonctions d'accompagnement (Nissen, 2009) ou d'encadrement (Quintin, 2008) du tuteur, trois pôles ressortent : les apprenants, la technique, et les pairs. Le tuteur se doit de guider et de soutenir les apprenants, mais aussi les autres tuteurs de la formation, dans l'apprentissage linguistique et technique inhérent à la formation.

Dejean-Thircuir, Guichon, Nicolaev mesurent le rôle du tuteur, en étudiant comment celui-ci met en œuvre les compétences pragmatiques des apprenants dans leur « *capacité à s'engager dans des échanges communicatifs verbaux, de prendre position face à l'autre et de participer à la construction et la régularisation du discours* » (Pekarek, 1999) et à sa capacité à construire un discours organisé et structuré pour réaliser des macro-fonctions (narration, description, etc.). En croisant les différents travaux dans le domaine (Henri et Lundgren-Cayrol 2001, Daele et Docq 2002, De Lièvre 2000) les composantes du rôle du tuteur qui émergent unanimement sont à la fois l'aspect social (instaurer un climat de confiance, motiver les apprenants, les soutenir), pédagogique (faciliter l'apprentissage, l'évaluer), organisationnel (animer la séance, réguler la parole) et technique (faciliter la communication, gérer les ressources multimodales). Develotte, Kern et Guichon (2007) soulignent de plus le rôle « d'acteur » qui fait partie des multiples facettes du métier de tuteur en ligne, et qui consiste à

se mettre en scène face à la caméra, à montrer un visage expressif et adapter sa gestualité aux contraintes de la situation[44].

Intéressons-nous à présent aux compétences qui sont mises en œuvre par le tuteur pour accéder à cette fonction.

3.4.2 Les compétences interactionnelles du tuteur en ligne

Lors des interactions en ligne, les apprenants développent un certain nombre de compétences linguistiques, communicatives, interculturelles. Le tuteur, lui aussi, acquiert des compétences spécifiques à la pédagogie d'une langue en ligne (Develotte, Guichon et Kern, 2007; Develotte, Mangenot et Zourou, 2007 ; Develotte, Guichon, Vincent 2010). Lors d'une étude portant sur le même terrain de recherche que le nôtre, Guichon (2009) isole les trois compétences interactionnelles du tuteur en ligne :

- La *compétence technico-sémio-pédagogique* : capacité à utiliser les outils de communication à disposition et les modalités inhérentes de façon opportune.
- La compétence de *régulation socio-affective* : capacité à établir et maintenir un climat propice à la participation orale et la prise de risque.
- La compétence de *médiation pédagogique* : capacité à, d'une part, concevoir des activités appropriées en amont pour favoriser l'engagement cognitif et émotionnel des apprenants dans l'échange, d'autre part, à conduire l'interaction de façon à ce que les apprenants développent des compétences pragmatiques.

Guichon précise qu'en plus de ces compétences, le tuteur doit faire preuve de *flexibilité communicative* (Bigot et Cicurel 2005), c'est-à-dire la capacité « *d'imposer ou non une planification et de laisser plus ou moins l'interaction être dirigée aussi par l'apprenant* » (2005 :5).

C'est la façon dont les tuteurs vont mettre en place ces trois compétences en interaction - et plus particulièrement les deux premières – ainsi que la flexibilité communicationnelle que nous voulons mesurer dans notre étude : la compétence technico-sémio-pédagogique, afin de comprendre ce que les tuteurs considèrent comme la façon « opportune » de mener l'interaction et les moyens qu'ils se donnent pour y parvenir, et la compétence de régulation socio-affective car elle joue un rôle déterminant qui ne peut pas être dissocié des deux autres.

[44] cf. section 1.3.4 de ce présent chapitre : « le rôle de l'image ».

En effet, Gauducheau et Marcoccia (2007) soulignent le caractère autonomisant des dispositifs technico-pédagogiques et comme cela peut créer chez l'apprenant un sentiment d'isolement et de démotivation. Le tuteur se devra alors de pallier ce déficit socio-affectif en établissant un climat de confiance et une relation interpersonnelle propice à l'apprentissage. C'est l'établissement de la relation entre le tuteur et les apprenants qui va nous intéresser dans la section suivante.

3.5 La relation socio-affective entre tuteurs et apprenants.

Au cours de ce chapitre, nous avons évoqué plusieurs facteurs qui participent à l'établissement de la relation interpersonnelle entre les participants (la présence d'activités non-pédagogiques, les régulations pédagogiques et notamment les rétroactions, les éléments coverbaux et extracommunicatifs) et nous avons démontré l'importance de celle-ci pour l'apprentissage et la motivation des étudiants. Nous présenterons dans un premier temps le constat que proposent les chercheurs concernant l'établissement de la relation socio-affective dans le cadre d'une communication pédagogique à distance, puis nous établirons les indicateurs qui nous permettront de mesurer celle-ci lors de nos analyses.

3.5.1 La quasi-symétrie entre tuteurs et apprenants.

D'après Mangenot et Dejean-Thircuir (2006), la relation entre les rôles et les statuts des tuteurs et des apprenants est problématique, puisque celle-ci est à la fois :

- Symétrique : les tuteurs comme les apprenants sont jeunes et sont des étudiants en formation.
- Asymétrique : au niveau linguistique et culturel, les tuteurs sont des experts face à des novices.

Ces chercheurs ont analysé la mise en scène de soi (Goffman) et la négociation des rôles institutionnels[45] des participants d'un échange pédagogique à distance, à travers le registre de langue utilisé, la présentation de soi, et l'activité d'évaluation. Ils montrent à travers ces analyses les ajustements réciproques explicites qui ont lieu au fil des interactions, et la volonté d'une relation symétrique, qui peut être problématique au moment des corrections.

Develotte, Kern et Guichon (2007) font un constat proche en soulignant la difficulté pour les tuteurs de passer d'une pratique sociale à une pratique pédagogique, et réciproquement. Ils

[45] Cf. section 3.3.2 le contrat de communication de Charaudeau.

documentent cela par l'exemple d'une tutrice qui est habituée à utiliser le canal du chat dans la sphère privée avec ses amis, et qui éprouve des difficultés à ne pas se servir d'abréviations à l'écrit. A travers cet exemple, on sent bien l'ambiguïté entre activité pédagogique et activité sociale qui existe pour les tuteurs, du fait de l'utilisation d'un dispositif habituellement réservé à la communication avec leurs proches, et du fait de la symétrie décrite par Dejean-Thircuir et Mangenot, entre les apprenants et les tuteurs.

A la suite des auteurs précédents, Guichon et Drissi utilisent le terme de « quasi-symétrie » pour caractériser la communication pédagogique ambivalente décrite précédemment.

> *Le ton de la communication est à la fois pédagogique, puisqu'une tâche est réalisée, et informel (tutoiement, registre de langue familier, envoi d'émoticônes). Ce type de communication rompt avec le modèle traditionnel selon lequel les interactions sont asymétriques. Il s'agit en effet plutôt d'une quasi-symétrie car la distance et le dispositif technologique amènent les protagonistes à renégocier le contrat didactique et reconfigurer leurs rôles dans l'interaction (2008 :24).*

Nous avons expliqué que d'après Charaudeau, l'identité de soi et de l'autre est co-construite à travers les échanges. Dans la situation du tuteur, le fait qu'il ait un rôle intermédiaire entre l'enseignant de langue traditionnel et l'étudiant, à la fois parce qu'il est lui-même en formation, et parce qu'il n'est pas l'enseignant référent des apprenants, transforme sa posture et donc celle de ses interlocuteurs.

Quintin montre par ailleurs que la modalité d'intervention tutorale axée sur la dimension socio-affective (*versus* organisationnelle ou pédagogique), est celle qui est jugée la plus efficace pour l'apprentissage (2007 :229).

Si l'on comprend bien à présent l'importance et l'ambivalence de la relation socio-affective qui unit les tuteurs et leurs apprenants, il est nécessaire de pouvoir la mesurer en interaction.

3.5.2 Mesurer la relation interpersonnelle.

La relation interpersonnelle est structurée sur deux axes d'après Catherine Kerbrat-Orrechioni (1990, 1992, 2005) :

- La relation verticale, qui est la relation hiérarchique qui s'établit entre les participants.
- La relation horizontale, qui est la relation proche ou distante entre les participants.

Ces deux relations sont matérialisées à travers les échanges, et donc sont en permanence négociables au fil des tours de parole.

3.5.2.1 La notion de place.

Afin d'appréhender la relation verticale, il faut comprendre la notion de « place » proposée par Kerbrat-Orrechioni : *« au cours de l'interaction, les différents partenaires de l'échange peuvent se trouver positionnés en un lieu différent sur cet axe vertical qui structure la relation interpersonnelle. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve en position 'haute', de 'dominant', cependant que l'autre est en position 'basse', de 'dominé' » (1990 : 185).*

Ainsi, lorsqu'un individu s'exprime, il s'octroie une place (haute ou basse), et par conséquent confère à son interlocuteur la place corrélative. Prenons l'exemple du tuteur qui donne une consigne aux apprenants. Par cette requête qui exige une réponse de l'autre, il se met en position haute. L'apprenant aura alors le choix, lors du tour suivant, de répondre à la requête et accepter sa position basse, ou refuser cette place en ne répondant pas à la requête du tuteur.

3.5.2.2 Les taxèmes.

Pour repérer et nuancer les places des interlocuteurs au cours des échanges, on se servira des *taxèmes* qui donnent aux énoncés une valeur taxémique, un « poids », soit en faveur d'une position haute, soit d'une position basse. Un tour de parole peut contenir plusieurs taxèmes, qui permettent d'atténuer ou d'accentuer la valeur taxémique, c'est-à-dire la position du locuteur. Reprenons l'exemple de la requête du tuteur, si celle-ci est accompagnée de politesse, de remerciement, (actes « auto-dégradants »), la force illocutoire directive de la requête (le fait d'imposer à son interlocuteur de dire ou faire quelque chose) sera alors atténuée. Le tuteur peut aussi accompagner sa requête d'un acte porteur de force illocutoire commissive (le fait de s'engager soi-même à faire quelque chose) pour atténuer sa position haute.

Les taxèmes servent également à caractériser la relation horizontale entre les locuteurs, à travers les termes d'adresses, les titres, les pronoms d'allocution (tu ou vous), le registre de la langue, les choix lexicaux, *et cetera*.

C'est donc la relation sur l'axe vertical que les chercheurs précités caractérisent de « quasi-symétrique », en comparaison avec la relation traditionnellement asymétrique en classe de langue, qui pourrait être attendue. De plus, la relation sur l'axe horizontal est elle aussi ambivalente puisque à la fois les participants semblent matérialiser par leurs échanges verbaux une relation « proche », mais comme ils ne se sont jamais rencontrés et ne rencontreront probablement jamais, cela favorise plutôt une relation que d'aucuns pourraient caractériser de « distante », puisque les participants ne se connaissent pas « pour de vrai », selon leurs propres dires.

3.5.2.3 La confiance institutionnelle et la confiance interpersonnelle.

Eneau et Simonian fournissent par ailleurs d'autres indicateurs, spécifiques à la communication pédagogique à distance. Dans cet objectif, ils différencient la *confiance institutionnelle* et la *confiance interpersonnelle* (2011 : 6-7) que portent les apprenants à l'institution et à leurs tuteurs, à travers différents indicateurs élaborés à distance et en interaction :

- Pour la confiance institutionnelle : le fait que le tuteur donne des consignes claires, qu'il les rappelle, qu'il soutienne la coopération et non la compétition, qu'il fournisse des régulations.
- Pour la confiance interpersonnelle : à travers les séquences de négociation, la mise en place de possibilités de contacts avec les tuteurs, la régularité et la fréquence de ces derniers, le partage de responsabilités.

Les facteurs proposés par Eneau et Simonian pour établir la confiance entre les apprenants et leurs tuteurs, ainsi qu'entre les apprenants et l'institution, constituent de nouveaux indices qui nous permettront de comprendre et de mesurer la relation interpersonnelle qui s'établit entre les locuteurs, au cours des interactions.

4. Conclusion de ce chapitre

Dans ce chapitre, construit en trois grandes parties, nous avons présenté et discuté les notions et le vocabulaire à partir desquels nous nous appuyons dans la suite de notre étude. Les parties ont suivi les trois composantes qui caractérisent la situation que nous étudions : à la fois médiée par ordinateur, multimodale et pédagogique.

Nous avons commencé par décrire la façon d'analyser la communication médiée par ordinateur, en proposant tout d'abord un bref historique des recherches dans le domaine. Puis, nous avons décrit le cadre de l'interaction, les contraintes induites par la situation, l'aspect fragmenté des espaces de communication, l'importance de l'image vidéo et la résolution de problèmes techniques.

Dans la partie suivante, nous nous sommes penchée sur l'aspect multimodal de la situation que nous étudions. Nous avons défini la multimodalité et les niveaux de communication qui la composent, le caractère fortement multimodal et doublement polyfocalisé de notre corpus, les stratégies d'utilisation des modes en interaction, puis plus particulièrement du mode visuel. Nous avons ensuite défini les outils qui nous permettront d'analyser l'investissement des modes de communication, et plus particulièrement du mode visuel.

Enfin, nous avons exploré l'aspect pédagogique de notre terrain de recherche. Nous avons tout d'abord établi l'intérêt, mais aussi les limites, d'un dispositif tel que le nôtre. Puis, nous avons défini le contrat de communication et le contrat pédagogique propres à la situation que nous étudions : le rôle et les fonctions du tuteur (mis en relation avec ceux de l'apprenant), les compétences interactionnelles déployées par les deux parties, la nature ambivalente de la relation qui les unit, et des outils pour mesurer celle-ci. Au cours de cette troisième partie, nous avons également défini les termes que nous utilisons pour faire référence à la séance pédagogique et ses composantes.

Notre cadre théorique se veut succinct et pratique : nous n'avons présenté et discuté que les notions dont nous nous servirons par la suite, et non un état de l'art exhaustif et historique. Ayant balisé les différentes bases théoriques, nous présentons dans le chapitre suivant la méthodologie que nous avons mise en place afin d'appréhender le terrain de recherche et recueillir les données, et la grille d'analyse que nous avons établie afin d'analyser ces données.

Chapitre 2 : Le terrain de recherche.

Dans ce chapitre, nous présentons le dispositif du Français en (1ère) ligne qui a accueilli notre recherche, et plus particulièrement l'édition franco-américaine 2007-2008, durant laquelle nous avons recueilli notre corpus de recherche. Ce chapitre se veut succinct, ne présentant que les éléments qui sont nécessaires à la compréhension de notre travail. Pour plus d'informations, nous renvoyons aux nombreuses études[46] proposant une présentation détaillée de l'historique et des partenariats du dispositif, ou encore au site internet du Français en (1ère) Ligne[47].

1.Le projet Français en (1ère) Ligne.

Après avoir expliqué comment le projet a débuté, nous décrirons les objectifs qu'il s'est donné.

1.1 La genèse du Français en (1ère ligne).

Le Français en (1ère) Ligne (désormais F1L) est né en 2001 de la volonté de Christine Develotte d'introduire de l'authenticité dans la salle de classe des apprenants de FLE. En effet, alors en poste de *visiting lecturer* à l'University of Sydney, elle réalise que les apprenants australiens bénéficient de peu d'exposition avec la langue et la culture française dans son usage social quotidien, et que leur apprentissage du français est proche de celui d'une langue morte. Ainsi, Christine Develotte a l'idée de mettre en relation par l'intermédiaire d'un dispositif de communication pédagogique d'une part une classe d'apprenants de FLE situés hors de France, et d'autre part des étudiants en France, se destinant à enseigner le FLE. Le projet débute donc en 2002 entre les universités de Franche-Comté et de Sydney, *via* un dispositif de communication asynchrone (un forum internet et des envois de fichiers audio) et s'est depuis poursuivi à travers divers partenariats. Depuis l'année universitaire 2006-2007, il existe une version synchrone du F1L, permettant des échanges visiophoniques en face-face distantiel. Poursuivons notre présentation en étudiant les multiples objectifs du dispositif.

[46] Les thèses de Salam (2011), Drissi (2011), Zourou (2006) notamment.
[47] http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html

1.2 Les objectifs du F1L.

Le F1L est une recherche-action, c'est-à-dire, comme l'écrit Hess (1989 :9) :

> *Un processus collectif mettant en relation des chercheurs et des praticiens visant à produire un savoir en prise directe sur les pratiques des acteurs sociaux. Cette définition très large étant posée, elle permet ensuite toutes les variations. Aujourd'hui, la recherche-action dans le champ éducatif est extrêmement variée.*

La recherche-action est donc une recherche qui s'appuie sur le réel d'une situation sociale, qu'elle cherche à améliorer. Dans le cas du F1L, le projet nourrit quatre objectifs principaux qu'il entend remplir chaque année universitaire à travers ses différents partenariats.

- Tout d'abord, enseigner le FLE à des apprenants étrangers en permettant une exposition à la langue, l'actualité et la culture française vivantes et authentiques, développant ainsi les compétences linguistiques et culturelles des apprenants.
- Deuxièmement, former les étudiants français (ou experts du français) à la didactique du FLE et notamment à l'enseignement à distance, en les amenant à concevoir des tâches pédagogiques pour un public précis.
- Le troisième objectif est en liaison avec le précédent : former les enseignants-novices aux outils technologiques et les sensibiliser à l'apport de la multimodalité dans la conception des tâches pédagogiques.
- Enfin, le projet offre aux chercheurs en Sciences du Langage et en Didactique des Langues, un terrain fertile pour étudier les interactions entre les acteurs, l'utilisation et l'impact des outils multimodaux, la dimension interculturelle ou encore le potentiel d'apprentissage du dispositif. Pour plus d'informations sur ce point, de nombreuses études ont été menées depuis 2002, et nous proposons au lecteur de consulter la liste des publications disponibles sur le site internet du F1L[48].

Les différents niveaux d'objectifs du projet transparaissent dans l'organisation de la formation du F1L que nous allons à présent décrire. Détaillons celle-ci en nous concentrant sur la promotion 2007-2008, durant laquelle s'est produite notre étude.

[48] http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/publications.php

2.L'édition franco-américaine 2007-2008.

En 2007-2008, le projet du F1L a mis en relation onze étudiants de Master 2 FLE à l'Université Lyon II avec dix-sept apprenants de l'UC Berkeley, aux Etats-Unis. Nous allons expliciter dans cette section l'organisation de la formation pour les acteurs américains et français.

2.1 L'organisation de la formation des étudiants lyonnais.

La formation des étudiants lyonnais est organisée en deux semestres, et encadrée par deux formateurs : Christine Develotte et Nicolas Guichon au sein du cours « Enseigner le français en ligne », intégré au Master 2 professionnel FLES. Durant le premier semestre, les étudiants bénéficient de 18h de formation théorique et pratique à l'enseignement à distance : ils apprennent ainsi le maniement des outils informatiques, la conception de tâches pédagogiques en fonction d'un objectif d'apprentissage, l'exploitation de la multimodalité à des fins pédagogiques. Au second semestre a lieu la rencontre avec les apprenants américains. Le cours est alors divisé en trois phases d'une heure chacune. Avant d'expliquer le déroulement des trois heures de cours hebdomadaire, il nous faut préciser qu'un tuteur (ou un groupe de deux tuteurs) est en charge chaque semaine de la séance : nous l'appelons « le tuteur responsable » :

- Lors de la première heure, tuteurs et formateurs reviennent sur l'interaction de la semaine précédente. Les interactions étant enregistrées, le tuteur responsable de la séance en question présente trois moments forts de son interaction : un moment qu'il juge avoir bien fonctionné, un qui au contraire lui a donné un sentiment d'échec, et un dernier qui le fait se questionner. Les trois extraits choisis par le binôme sont projetés sur un écran au mur. L'objectif est d'inciter les tuteurs à avoir une réflexivité sur leur pratique d'enseignant et de partager leurs questionnements avec leurs paires et les formateurs afin de pouvoir s'appuyer sur l'expérience les uns des autres.
- La deuxième heure est consacrée à l'interaction sur Skype avec Berkeley. Chaque tuteur (ou binôme de tuteurs) administre le même plan de séance aux apprenants de Berkeley. L'interaction est prévue pour durer 45 minutes.

- Durant la troisième heure, les étudiants organisent la séance de la semaine suivante. Un tuteur ou un groupe de deux tuteurs, différent chaque semaine, propose des tâches pédagogiques autour d'un thème donné. Il les présente aux autres tuteurs et aux formateurs, et le groupe tout entier collabore pour les améliorer. Dans les jours suivants, le tuteur ou le binôme responsable enverra à l'ensemble des tuteurs, aux formateurs et à l'enseignante américaine la version finalisée de la séance, afin que chacun puisse se l'approprier.

Les tuteurs novices bénéficient ainsi d'une formation complète les initiant aux différentes facettes du métier d'enseignant en ligne : le travail préparatoire, l'enseignement, le retour sur expérience, le travail collaboratif. Les trois phases de la formation sont liées les unes aux autres, et fonctionnent de façon cyclique, comme le schématise la figure suivante :

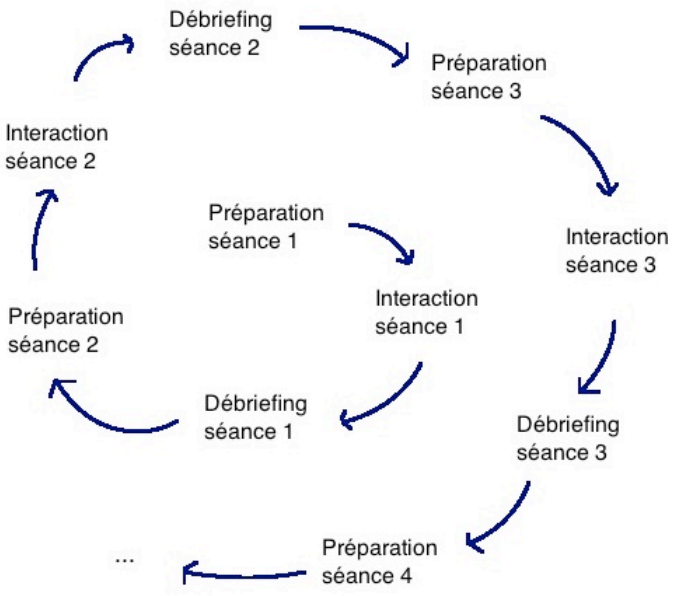


Figure 1: L'aspect cyclique de la formation et l'importance de chaque phase.

Les trois phases de la formation se nourrissent donc les unes les autres, comme on le constate sur le schéma ci-dessus, et chacune est indispensable à la suivante. En effet, la préparation de la séance est nécessaire à la réalisation de celle-ci, qui servira ensuite de base de discussion lors du débriefing. Enfin, pour améliorer la qualité des séances de semaine en semaine, le débriefing de la séance passée est indispensable à l'élaboration de la séance suivante. La formation du deuxième semestre s'étend sur sept semaines. Dans le tableau suivant, nous

faisons figurer le tuteur (ou le binôme) responsable de chaque séance, la date de l'interaction, et le thème de la séance.

Calendrier des interactions entre Lyon et Berkeley en 2008.			
Séance	**Date**	**Thème**	**Tuteurs responsables**
S1	29/01/08	Les études	Gabrielle et Léa
S2	05/02/08	Les jeunes	Manuella
S3	12/02/08	Les immigrés	Clémentine
S4	26/02/08	L'identité nationale	Charles
S5	04/03/08	Les moyens de transports	Sofia
S6	11/03/08	Les voyages	Paule
S7	18/03/08	Le cinéma, la télé, la publicité.	Elise et Rémi

Tableau 4: Calendrier des interactions entre Lyon et Berkeley en 2008.

Les séances conçues par les tuteurs s'appuient sur des thèmes que les apprenants américains étudient au cours de leurs leçons de Français à Berkeley. L'enseignante américaine, Désirée Pries, collabore étroitement avec les formateurs lyonnais afin d'assurer une cohérence entre l'enseignement que suivent ses étudiants à Berkeley et celui qui est assuré en ligne avec les tuteurs. Les apprenants américains reçoivent donc cinq heures de français par semaine, donc une heure d'interaction à distance avec Lyon.

2.2 Présentation des acteurs

On peut séparer les acteurs en trois groupes. Celui des formateurs (français et américains), celui des tuteurs lyonnais et celui des apprenants américains[49]. Si les enseignants communiquent entre eux afin de coordonner au mieux le projet, les tuteurs et les apprenants

[49] On pourrait aussi ajouter les deux doctorantes Viorica Nicolaev et Caroline Vincent qui furent présentes cette année afin de recueillir des données, et assister les différents acteurs.

ne sont en contact que lors des interactions hebdomadaires, ou s'ils le souhaitent par l'intermédiaire d'un blog[50] sur lequel ils peuvent échanger des messages durant la semaine. Les tuteurs et les apprenants sont appariés en groupes qui ne varient pas[51] durant le deuxième semestre, afin de leur permettre de développer une relation interpersonnelle et d'assurer un suivi. Voici dans le tableau ci-dessous, l'organisation des groupes :

Groupe	**Apprenants**	**Tuteurs**
1	Azra & Brian	Léa (& Gabrielle)[52]
2	Mary & Annie	Charles
3	Helen	Elise & Rémi
4	Linda & Ashley	Manuella
5	Keene & Sandra	Makram
6	Henry & Emma	Sofia
7	Julia & Emily	Paule
8	Mark & Naomi	Clémentine
9	Nick	Julia

Tableau 5: Appariement des tuteurs et des apprenants.

La formation compte ainsi 17 apprenants pour 11 tuteurs. On compte neuf groupes dont un binôme de tuteurs (groupe 3) et huit binômes d'apprenants. Voyons à présent comment ceux-ci ont interagi au cours du semestre.

[50] www.apprentissageenligne.blogspot.com

[51] Il a pu arriver qu'un groupe soit modifié dans le cas d'absence d'un tuteur ou d'un apprenant.

[52] Lors de la première séance, cette tutrice fut en binôme avec Gabrielle, qui a ensuite quitté la formation. Par la suite, Léa fut seule.

2.3 Les espaces d'échanges.

Le cadre de la situation nous amène à différencier trois espaces : l'espace présentiel des tuteurs français, l'espace présentiel des apprenants américains, et les espaces « transactionnels » sur lesquels les deux groupes se réunissent lors des interactions.

- *Les espaces présentiels d'interaction.*

Du côté lyonnais comme du côté californien, une salle informatique est réservée aux interactions et les ordinateurs sont mis à niveaux afin de supporter les différents logiciels. Voici une photographie de chacun de ces espaces, sur laquelle on observe les étudiants en train d'interagir :

Figure 2: L'espace d'interaction présentiel américain.

Figure 3: L'espace d'interaction présentiel lyonnais.

Sur les photographies ci-dessus, on constate que les étudiants américains et français sont chacun présents dans une salle commune, et que les binômes sont côte-à-côte sur le même ordinateur. Les étudiants sont équipés de casques-micros afin de s'isoler au mieux du bruit ambiant de la salle. Les tuteurs en charge de la préparation de la séance sont chaque semaine isolés dans une salle à part, afin d'enregistrer leur interaction dans les meilleures conditions sonores possibles, puisque celle-ci devra ensuite servir lors du débriefing. Dans cette salle, le tuteur peut ainsi se passer d'un casque-micro et écouter ses apprenants par l'intermédiaire de haut-parleurs. De plus, il travaille sur un PC portable, équipé pour optimiser au maximum la qualité de l'interaction et des enregistrements. Voici une photographie d'un tuteur dans cette salle de travail :

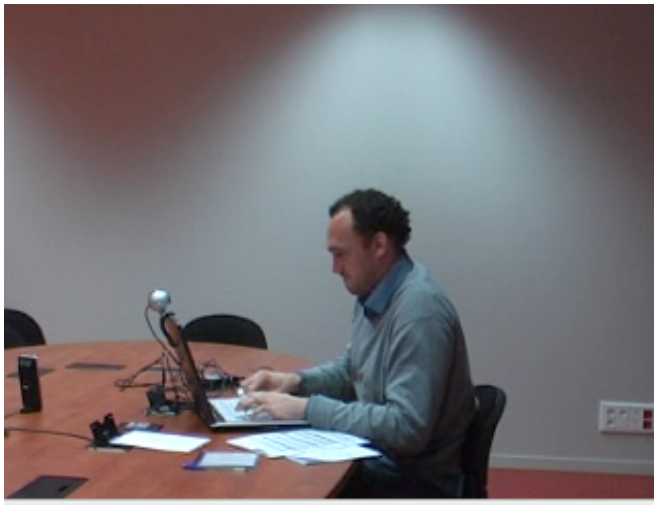


Figure 4: Espace d'interaction d'un tuteur en charge de la séance.

Cette salle et celle dans laquelle se trouvent les autres tuteurs sont situées à quelques mètres l'une de l'autre au sein de l'Université Lyon II, ce qui permet aux formateurs et aux chercheuses d'aller rapidement de l'une à l'autre, si l'un des tuteurs a besoin d'assistance.

- *Les espaces transactionnels d'interaction.*

De nouveau, on distingue deux espaces : l'un d'interaction synchrone durant les séances pédagogiques ; et l'autre d'interaction asynchrone, en dehors des séances pédagogiques.

Concernant l'espace virtuel synchrone, il sert aux deux groupes d'étudiants pour communiquer chaque semaine au cours des séances pédagogiques. Le logiciel *Skype* a été choisi à cette fin pour les raisons suivantes :

- il est compatible à la fois sur les PC lyonnais et les MAC américains
- il permet une conversation visiophonique et textuelle synchrone

- c'est un logiciel répandu que la majorité des étudiants ont manipulé préalablement dans leur sphère privée, ce qui facilite l'acclimatation au logiciel.

Voici une capture d'écran sur laquelle figure les fenêtres du logiciel *Skype*, et qui va nous permettre de détailler ses fonctionnalités :

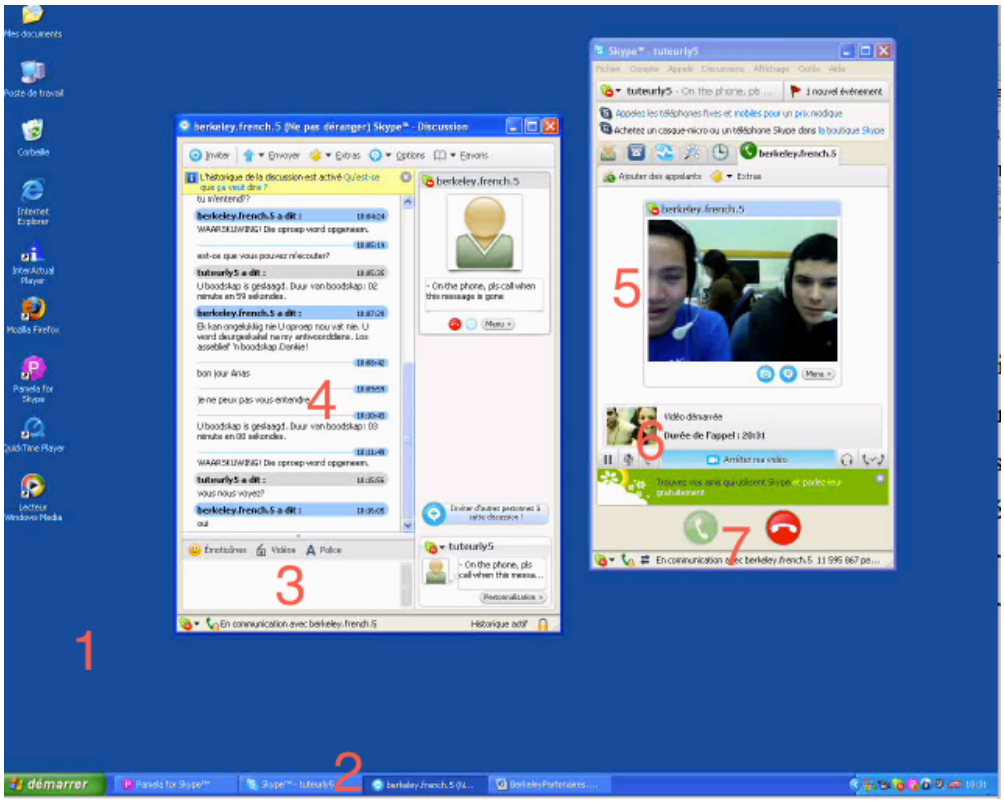


Figure 5: Les fonctionnalités de Skype.

La figure ci-dessus représente une capture d'écran de l'ordinateur d'un binôme de tuteurs. On voit en arrière-plan le fond d'écran de l'ordinateur (1). En bas, on voit les onglets ouverts (2) : le logiciel d'enregistrement, deux fenêtres de *Skype*, et un document *Word*. Les deux fenêtres ouvertes au centre de l'écran sont les fenêtres de *Skype*. Celle de gauche est la fenêtre de chat, qui permet d'envoyer des messages textuels. En bas de la fenêtre, la zone de saisie du texte (3). Dans cette zone, l'utilisateur a la possibilité d'écrire ou de sélectionner une émoticône. La police d'écriture peut être personnalisée. Le texte envoyé apparaît dans la zone au-dessus (4). On visualise en bleu les messages des apprenants et en gris ceux du tuteur. Le texte remonte donc au fur et à mesure des envois des interlocuteurs. La fenêtre de droite contient les images vidéos des interlocuteurs : en grand les apprenants (5) et en plus petit les tuteurs (6). Sur cette fenêtre sont aussi présents les boutons qui permettent de démarrer ou interrompre un appel (7). On constate donc que le logiciel *Skype* est facile d'utilisation même si l'on ne possède pas

au préalable une grande connaissance informatique. La capture d'écran ci-dessus fait état des fenêtres *Skype* telles qu'elles apparaissent par défaut, étant entendu que la taille des fenêtres vidéo et de chat sont modulables. Nous verrons par la suite que les tuteurs font chacun des choix différents concernant la façon dont ils organisent leur bureau d'ordinateur et la taille des fenêtres visiophonique et textuelle.

Lorsque l'on observe les deux vignettes vidéo, on constate que les binômes de tuteurs et d'apprenants sont tous les deux présents sur le même poste d'ordinateur (nous les voyons deux par deux cadrés par leur webcam). *Skype*, en 2008, ne permettait pas encore en effet, une conversation visiophonique à plus de deux interlocuteurs. Ainsi, les tuteurs comme les apprenants devaient se partager un même compte *Skype* (et donc un même ordinateur) pour pouvoir interagir à quatre.

Il existe un autre espace virtuel sur lequel les tuteurs et leurs apprenants se rendent ponctuellement. En effet, un blog a été créé par l'équipe lyonnaise afin que les tuteurs puissent y déposer les documents nécessaires aux tâches pédagogiques, durant l'interaction. Le blog est donc utilisé par les tuteurs en amont des interactions, et par les apprenants au cours des interactions. Voici une capture d'écran du blog que nous allons détailler :

Figure 6: Capture d'écran du blog.

Sur la page web, on voit deux titres de billets (« lien vers le blog des vacances » et « les voyages ») ayant servi lors de la séance 6. Le tuteur responsable de la séance 6 a fait figurer à l'intérieur de ces billets du blog un lien vers un site internet et des photographies, qui sont nécessaires à l'exécution des tâches pédagogiques de cette séance.

Le blog est un espace qui sert à l'ensemble des deux groupes d'étudiants, mais ceux-ci n'interagissent pas à proprement parler ensemble sur le blog, en se laissant des commentaires

par exemple. Pour cela, les tuteurs ont chacun créé un « mini-blog » sur lequel ils écrivent à destination de leur groupe d'apprenants uniquement. Les tuteurs écrivent par exemple des corrections ou des informations complémentaires, se rapportant à la séance passée. Les apprenants ont ainsi la possibilité de répondre en commentaire, de façon asynchrone. En voici un exemple :

Figure 7: Le mini-blog de Sofia[53].

Dans un premier temps, nous constatons que la tutrice offre un espace personnalisé aux apprenants : elle a choisi une couleur d'arrière-plan, affiché une photographie d'elle-même, et accueille ses apprenants par son sourire sur cette photographie mais aussi par un smiley « =) », dans le titre de son blog. Sous le titre figure un petit texte en anglais (1), que nous retranscrivons ici : *« Hey guys! This space is OUR space! Ask questions, make remarks, comments, suggestions, etc about our online interactions! Develop the following points after each conversation we have: "Over the last session, I have learned...;I enjoyed...;It was hard for me to..." Give your feedback in English because I wanna get the most of this experience! For my part, I will answer your questions &post stuff about France, its culture & people (just to keep you interested! & to make you read some French!) »*. La tutrice définit cet espace comme un lieu qui est réservé uniquement à ses apprenants et elle-même et invite les étudiants américains à donner leurs impressions concernant les interactions, et s'engage à répondre à leurs questions et leur faire partager des informations ayant trait à la culture et aux personnalités françaises.

[53] Nous n'avons pas anonymé la photographie puisque la tutrice fait partie du corpus de référence et a donc donné son accord pour que nous fassions figurer son image, dans le cadre de notre recherche.

Dans le cadre de la formation, les tuteurs sont libres d'utiliser leur blog à leur guise, cet espace virtuel asynchrone offrant l'opportunité à chaque groupe d'étudiants d'échanger dans un lieu privé, avec une liberté temporelle plus grande qu'en synchronie. Sur la capture d'écran, on constate que Sofia n'a posté que deux billets (4) durant la totalité du deuxième semestre, et n'a recueilli qu'un seul commentaire (3)[54] de l'une des apprenantes. En effet, les mini-blogs ont été assez peu utilisés par l'ensemble des étudiants, et n'ont pas été conservés dans la formation les années suivantes.

Nous avons présenté l'organisation de la formation, ses différentes phases et les espaces d'interactions des acteurs. Récapitulons ces informations dans le schéma suivant[55], qui illustre les relations entre les différents acteurs:

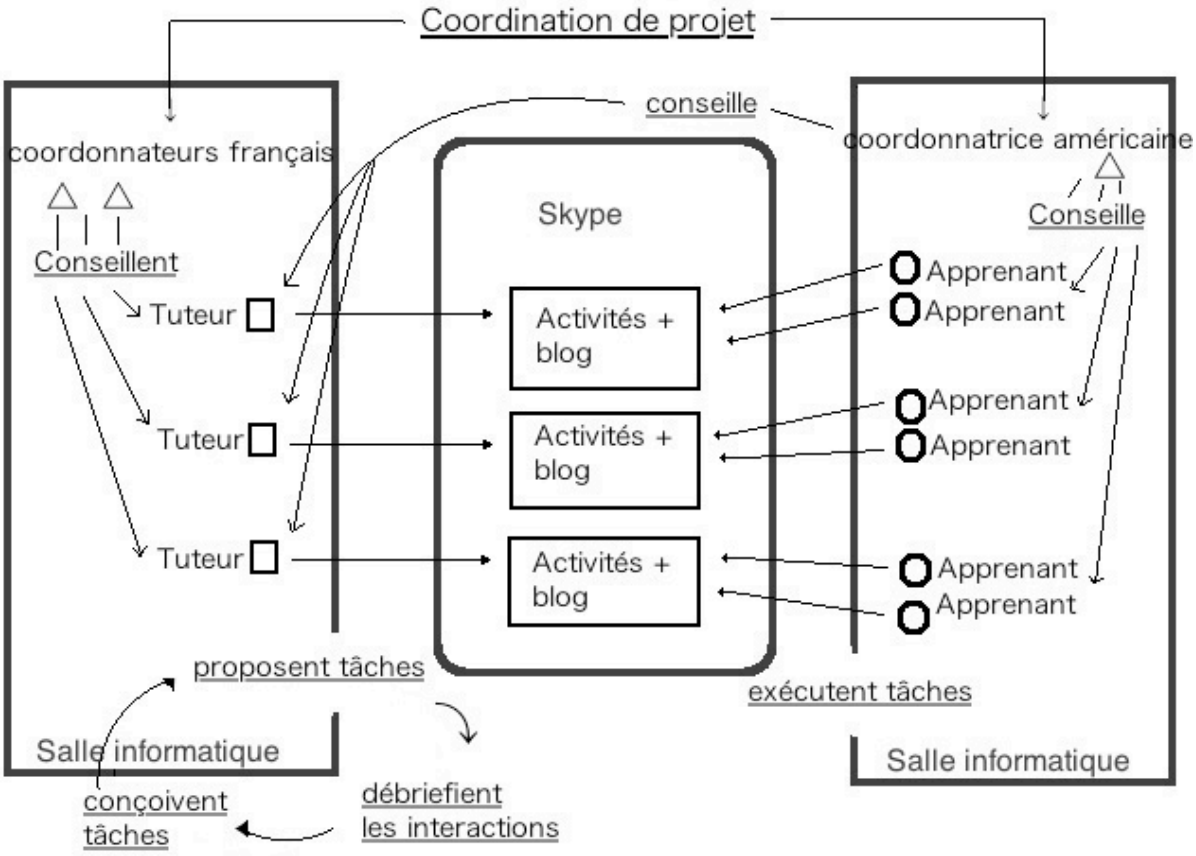


Figure 8: Dispositif du programme Lyon-Berkeley 2007/2008.

[54] Dans son commentaire, l'apprenante exprime ses impressions sur la séance précédente.

[55] Nous nous sommes inspirée du schéma proposé par Ryoji Mogi dans sa thèse de doctorat (p.115), que nous avons adapté à notre dispositif.

Ce schéma regroupe les informations que nous avons présentées : les trois espaces d'interaction, les trois phases de la formation des tuteurs lyonnais et les groupes d'acteurs qui interagissent les uns avec les autres.

Notre terrain de recherche étant à présent décrit, nous allons dans le chapitre suivant, expliquer la démarche méthodologique et le protocole de recherche que nous avons adoptés pour aborder ce terrain.

Chapitre 3 : Méthodologie, recueil et traitement du corpus.

Nous présentons dans ce chapitre la méthodologie qui nous a guidée lors de l'approche du terrain de recherche, le recueil du corpus, et le traitement des données. Nous verrons que la méthodologie que nous avons employée est « métissée », mêlant une approche éthologique des communications humaines et une approche de linguiste plus classique.

Ce chapitre est organisé en cinq parties présentant la démarche méthodologique d'approche du terrain de recherche, la façon dont nous avons recueilli le corpus « latent » (Bommier-Pincemin 1999), puis la manière dont nous avons sélectionné le corpus « de référence » (*ibidem*), les normes d'analyse selon lesquelles nous traitons les données et enfin la grille d'analyse que nous proposons afin d'analyser le corpus « d'étude » (*ibidem*).

1. La démarche méthodologique d'appréhension du terrain de recherche.

Notre recherche se veut exploratoire et descriptive, et à ces fins nous avons choisi une approche éthologique, c'est-à-dire que nous nous sommes laissée guider par l'observation, avant d'élaborer nos questions de recherche. Définissons notre démarche et les choix que nous avons adoptés.

1.1 L'éthologie de la communication humaine.

L'éthologie adaptée à la communication humaine est « caractérisée par une approche naturaliste et l'éthologue est de préférence un chercheur de terrain » (Cosnier et Bourgain, 1993 :11). En effet, cette discipline transversale préconise un travail empirique, basé sur une pratique concrète, par opposition à la recherche expérimentale qui prend appui sur la théorisation d'un problème et met en place un plan expérimental afin de confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche. Comme l'expliquent Cosnier et Bourgain : « le projet est en fait de se garder contre toute spéculation qui placerait l'échafaudage théorique au début et à la fin de tout et se finaliserait de manière tautologique » (:16). L'éthologue observe donc la réalité de ce qui est acté sur son terrain de recherche, restant ainsi ouvert aux hypothèses de

recherche. L'éthologie de la communication humaine est par conséquent plus descriptive qu'explicative, posant les questions suivantes : « que se passe-t'il ? » ou « comment cela se passe-t'il ? », plutôt que d'avancer des théories, toujours d'après Cosnier et Bourgain.

L'approche préconisée par l'éthologie de la communication correspond tout à fait à l'esprit dans lequel nous avons abordé notre terrain de recherche. Décrivons plus en détail le travail empirique que nous avons mis en place au cours de notre recherche.

1.2 Une démarche empirique.

L'empirisme consiste à recourir à l'expérience pour vérifier l'existence d'un phénomène, plutôt que de partir d'une théorie établie. Cela peut porter une connotation péjorative dans l'acception francophone. En effet, elle est souvent mise en opposition à la rigueur scientifique (Bachelard (1934,1968), Chomsky (1969)), le chercheur s'affranchissant des théories et du raisonnement. Jean Ribéreau-Gayon (1989) fait état de cet a priori, auquel il s'oppose :

> *Il n'est peut être pas exagéré de dire que le rejet du mot empirisme est une des clés des difficultés qu'a rencontré et que rencontre encore souvent l'établissement de relations efficaces et durables entre sciences et technique, entre recherche scientifique et recherche appliquée ou technologique, entre université et industrie. Le mot empirisme signifiant : « méthode fondée uniquement sur l'expérience », n'a en lui même rien de péjoratif. Il est vrai que certains dictionnaires et certaines habitudes lui donnent une telle connotation par le biais de l'adjectif empirique : « méthode qui cherche à tirer parti de l'expérience, mais sans soucis de la rigueur scientifique … Les procédés empiriques ne méritent donc qu'une confiance limitée » (:14).*

On constate donc que la définition première de l'empirisme paraît s'opposer, pour certains et dans la littérature francophone, à l'établissement de la « vérité scientifique », et l'objectivité dont doit faire preuve le chercheur.

Dans la littérature anglophone, le terme d'empirisme est utilisé avec une autre connotation, l'associant à la rigueur scientifique. Cosnier et Berguain le définissent ainsi :

> *Est empirique tout travail basé sur une pratique concrète : expérimentation et observation. Empirisme désigne donc la simple référence au concret et s'oppose à théorique, tout en le complétant : on peut penser qu'une bonne théorie doit nécessairement se baser sur l'empirisme (:17).*

Le sociologue Louis Moreau de Bellaing (1992) défend lui aussi un empirisme porteur de rigueur scientifique. S'il reconnaît la nécessité et l'apport de l'empirisme, il met en garde contre les recherches « le plus souvent ne respectant pas même les *a priori* de l'empirisme, fiabilité, rigueur, exactitude et se présentent comme scientifique » (:26). Pour le sociologue,

une démarche empirique rigoureuse se doit de déterminer un objet de recherche, et de définir les notions auxquelles le chercheur fait référence.

Nous sommes convaincue du bien-fondé d'une démarche empirique permettant de baser l'élaboration des hypothèses de recherche sur l'observation d'un terrain et ne fermant la porte à aucune perspective. En effet, nous considérons qu'en ayant comme objectif d'appliquer une théorie à nos données avant même de les avoir recueillies, nous aurions pris de risque non seulement de biaiser notre perception de la réalité des situations, mais aussi de limiter le recueil de corpus à ce que nous aurions pensé nécessaire, et ainsi de nous priver de données qui auraient pu rendre compte d'éléments absents d'un corpus d'étude préétabli. Ainsi, nous avons fait le choix de récolter un maximum de données sur notre terrain de recherche, comme nous le décrirons dans la suite de notre présentation. Notre objectif était de récupérer le corpus le plus exhaustif possible, puis après l'observation de celui-ci d'aboutir à des questions et des hypothèses de recherche. Une fois nos questions de recherche établies, le corpus a alors pu être réduit à un corpus de référence, puis soumis à des analyses rigoureuses, visant à infirmer ou à affirmer nos hypothèses de recherche.

Nous voulons concilier l'ouverture d'esprit que permet la démarche empirique, et la rigueur scientifique, indispensable à un travail de recherche.

Précisons dans la section suivante la posture d'observation que nous avons adoptée.

1.3 La posture d'observation.

Afin de définir la posture d'observation qui a été la nôtre, il est nécessaire d'expliciter différents points.

- Le dispositif du Français en (1ère) ligne imbrique la recherche et la formation des tuteurs novices, et celles-ci se nourrissent l'une l'autre. En effet, les tuteurs sont invités à s'interroger sur leurs propres pratiques, et dans cet objectif, ils visionnent les vidéos enregistrées par les chercheurs. De plus, les recherches qui sont réalisées chaque année sur le terrain de la formation des tuteurs servent à l'amélioration du cours de Master 2, et les formateurs (eux-mêmes chercheurs actifs) portent une attention particulière aux travaux de recherche et les encouragent. Ainsi, la recherche est inhérente au cours de Master 2, et les étudiants sont sensibilisés à sa nécessité tout au long de leur formation.

- Lors de l'année universitaire 2007/2008, nous étions deux chercheuses-observatrices, puisque le corpus recueilli à servi à deux recherches dans le cadre d'un doctorat : celle de Viorica Nicolaev et la mienne. Si nos approches méthodologiques ne sont pas identiques, le recueil de données et nos postures d'observation l'ont été.

Les étudiants ont donc été prévenus et habitués à notre présence dès le premier cours, au cours duquel Viorica et moi-même avons pu nous présenter et répondre aux questions des étudiants.

A ce propos Robert Pléty (1993) précise les différents types d'observations possibles dans le cadre d'une démarche éthologique :

1.3.1 Observation non-justifiée versus observation justifiée.

- L'observation peut être « non justifiée », si le chercheur choisit de ne pas prévenir les acteurs de son terrain du fait qu'il les enregistre.

Bastien Soulé (2007) nomme ce type d'observation « clandestine » ou « couverte », et explique qu'elle « *présente l'avantage de saisir un certain nombre de processus sociaux dans leur contexte 'naturel'* » (2007 : 129), citant les travaux de l'éthnologue De Sardan (2001) et des sociologues Abercombrie, Hill et Turner (2000). On évite ainsi le risque de « changements artificiels de comportements » (*ibidem*) ou de « jeu théâtral », comme le décrit Pléty (1993 :27). L'observation implique en effet inévitablement que la situation soit biaisée, de par les modifications de comportements induites par le fait que les acteurs sont conscients d'être observés.

1.3.2. Participation observante et observation participante.

L'anthropologue Tedlock (1991) invite ainsi les chercheurs à dépasser le paradoxe engendré par la distance objective nécessaire au chercheur et la relation d'intimité qui se lie avec les acteurs, en acceptant que l'observation participante puisse devenir une « participation observante » et que la présence du chercheur sur le terrain puisse représenter autant un problème qu'une richesse pour la recherche. A son instar, l'ethnologue et interactionniste Emerson (2003) affirme ceci :

> *La solution est davantage du côté de la prise de conscience des effets de l'enquête que la tentative de les minimiser (…) On tient pour acquis que l'observateur altère ce qu'il observe, mais que ces*

altérations font partie de l'étude (…) Le travail de terrain est donc nécessairement de nature interactionnelle et la présence de l'enquêteur a des conséquences dans la vie des enquêtés. Les solutions à la réactivité ne sont pas dans la régularisation, la restriction ou la suppression des interactions sur le terrain. Elles réclament que l'on devienne sensible et réceptif à la façon dont les protagonistes se perçoivent et se traitent les uns les autres. Le chercheur est une source de résultats, non pas de contaminations de ceux-ci (:132).

Nous avons donc fait le choix d'une observation « justifiée »[56], selon le terme de Pléty, en communiquant aux étudiants de la formation les observables que nous allions enregistrer, et en rendant notre matériel d'enregistrement visible.

1.3.3 L'explicitation de la démarche aux acteurs.

Robert Pléty apporte la nuance suivante à ce type d'observation: deux stratégies pourront être mises en place par le chercheur qui choisit d'expliquer sa démarche aux acteurs (voire de négocier celle-ci avec eux). Pléty explique ainsi que l'explication peut prendre deux formes :

- Le chercheur décrira avec précision l'objet de son observation, et la façon dont il va procéder. Cette méthode présente deux difficultés d'après Pléty : elle engendre potentiellement de longues discussions avec les sujets intéressés, et elle risque de précipiter les comportements artificiels, dont nous faisions état précédemment.
- La seconde méthode consiste à révéler un objectif secondaire à la place de l'objectif principal de la recherche, voire à en présenter un qui ne fait en réalité pas partie de la recherche. Le but est ainsi de lever les inhibitions, et les comportements en lien avec le véritable motif de la recherche seront plus « naturels ».

Le choix que nous avons fait au cours de notre recherche fût le second, en ne révélant pas le sujet de notre étude. Ce choix fût motivé par la volonté double[57] :

- de ne pas influencer les pratiques des étudiants, qui auraient pu vouloir nous fournir du « matériel d'étude » en agissant de manière à enrichir notre corpus
- de ne pas faire naître en eux une réflexion sur leur comportement (au moment des interactions du moins) qu'ils n'auraient peut être pas eue si nous ne l'avions pas suggérée.

Enfin, de par notre démarche empirique, nous[58] n'avions pas au moment des interactions de sujet d'observation rigoureusement défini, même si des questions de recherche ont émergées

[56] Appelée encore « ouverte », « transparente », ou « déclarée ».
[57] Toujours en accord avec Viorica Nicolaev.

pour nous tout au long de la formation. Pour autant, nous n'avons fait part de nos questionnements à aucun moment aux étudiants.

1.3.4 Une posture discrète, faiblement participante.

Notre posture d'observation au cours de la formation s'est donc voulue discrète sans être invisible, et nous avons été invitée à plusieurs reprises à participer au déroulement de l'action, soit pour aider les étudiants avec le matériel informatique, soit pour les assister les formateurs lorsque nous étions sollicitées. Notre rôle, en plus de celui d'observatrice, fût donc occasionnellement celui d'un « intermédiaire », entre les étudiants et le matériel informatique, entre les étudiants et les formateurs, entre Lyon et Berkeley. Notre implication en tant qu'observatrice participante pourrait être considérée comme faible, puisque nos interventions furent limitées et que nous ne faisions partie ni du groupe des formateurs, ni du groupe des étudiants. Nous ne nous reconnaissons donc pas dans la posture de l'ethnologue puisque si celui-ci s'infiltre dans le milieu qu'il observe jusqu'à en être un membre à part entière, nous avons conservé un statut de membre extérieur, restant toujours en retrait des interactions, qu'elles aient eu lieu entre les formateurs et les tuteurs novices, ou les tuteurs novices et les apprenants. Soulé fait état de cette gradation des degrés d'implication de l'observateur, qui doit en permanence faire des compromis entre son rôle d'observateur et celui de participant. Le chercheur doit en effet parfois abandonner sa posture d'observateur pour prendre part à l'action, faisant ainsi le choix d'un investissement plus ou moins coûteux et conséquent. Si notre implication en tant qu'observatrice fût maximale, celle en tant que participante fût minimale, au moment des interactions entre les différents acteurs[59]. En effet, notre présence étant au préalable visible, voire lourde comme nous le décrivons dans la section concernant le recueil de données, nous avons fait le choix de rester en retrait et de « nous faire oublier » autant que possible. De plus, les interactions entre les formateurs et les tuteurs, tout comme entre les tuteurs et les apprenants américains, nous ont semblées être psychologiquement très prenantes pour les différents acteurs, et ajouter des participants supplémentaires nous auraient semblé plus parasite que bénéfique, le but prioritaire étant la formation des tuteurs et l'apprentissage des apprenants américains.

[58] Je parle ici pour ma part car ma collègue Viorica Nicolaev, travaillant sur le même corpus, n'a pas choisi une démarche empirique.

[59] Par la suite, une fois notre corpus recueilli, nous nous sommes impliquée de façon maximale dans la formation des tuteurs des promotions suivantes, et nous avons assisté les formateurs durant cinq ans, avec un rôle croissant dans le dispositif.

Après avoir précisé la façon dont nous avons abordé le terrain de recherche, présentons dans la section suivante le protocole que nous avons mis en œuvre pour recueillir les données.

2. Le recueil des données

La démarche éthologique propose l'enregistrement des comportements sur le terrain de recherche « dans sa globalité et sa complexité (verbal et non-verbal) » (Pléty 1993 : 23). Dans cette perspective, notre volonté lors de la saisie des données a été de collecter autant d'observables que possible, tout en respectant au maximum l'écologie du terrain de recherche. De plus, les données se devaient d'être multimodales et hétérogènes, pour refléter au mieux la complexité du dispositif observé. Notre objectif a ensuite consisté à définir un corpus d'étude plus restreint, dans le cadre de notre thèse, en fonction des questions de recherche définies. Nous reviendrons sur cet aspect ultérieurement.

Rappelons tout d'abord que l'organisation de la formation des tuteurs novices est organisée en deux semestres universitaires [60] :

- un semestre de formation « théorique » à l'enseignement du FLE à distance, pendant lequel les tuteurs sont en contact les uns avec les autres, mais aussi avec les formateurs et les deux chercheuses.

- au deuxième semestre, les tuteurs appliquent leurs acquis théoriques, et la formation est alors sectionnée en trois parties : (1) les tuteurs préparent collaborativement les plans de séances pédagogiques, (2) les administrent aux apprenants américains, puis (3) le tuteur (ou le groupe de tuteurs) responsable[61] visionne la séance qu'il a réalisée et la commente, abordant les thèmes de son choix[62] qui sont discutés avec l'ensemble des tuteurs et les formateurs.

Nous avons expliqué notre choix d'une démarche éthologique, qui implique par conséquent de recueillir un maximum de données afin de rendre compte autant que possible de la réalité de la formation. Dans cet objectif, en plus des interactions entre les tuteurs et les apprenants qui sont le noyau de notre étude, nous avons cherché à collecter des observables lors des moments qui ont précédés et suivis les interactions.

Nous allons détailler dans la section suivante la façon dont nous avons saisi les observables et la nature de ceux-ci.

[60] Cf. Chapitre 2 : le terrain de recherche.

[61] Un tuteur (ou un groupe de deux tuteurs) différent est nommé responsable de la séance chaque semaine et doit organiser et modifier la séance en fonction des avis des autres tuteurs et des formateurs.

[62] La consigne donnée par les formateurs est de choisir un moment qui a fonctionné de façon satisfaisante, un moment qui n'a pas fonctionné et un moment qui les fait s'interroger.

2.1 Les données recueillies en amont des interactions[63].

Durant le premier semestre de la formation, nous avons débuté un « journal de bord », prenant en notes le déroulement des cours, les questionnements des tuteurs, nos tâtonnements et interrogations lors de l'établissement du protocole de recherche ou de nos questions de recherche, ainsi que les conseils que nous avons reçus en discutant avec les différents protagonistes de cette formation[64]. Ce journal, composé de deux cahiers, constitue la première trace des données recueillies.

Nous avons de plus demandé aux tuteurs de remplir des questionnaires, à la fin du premier semestre de formation, avant qu'ils aient un contact avec les apprenants américains. Les questionnaires, textuels, comportaient les questions suivantes :

1. Quel âge avez-vous ?
2. Quelle est votre nationalité ?
3. Quelle est votre langue maternelle ?
4. Quel est votre parcours universitaire: Licence et Master 1 ?
5. Etes-vous familiarisé avec l'informatique et Internet ? Dans quelles situations les utilisez-vous ?
6. Utilisez-vous les *chats* ?
7. Utilisez-vous les forums de communication ?
8. Utilisez-vous les blogs ? Si oui, lesquels, dans quelles situations?
9. Avez-vous déjà enseigné le français ? Où ? Quel public ?
10. Avez-vous vécu une expérience de tutorat en ligne?
11. Quelles attentes et/ou craintes avez-vous vis-à-vis des interactions qui vont se dérouler ?

Tableau 6: Questionnaires textuels pré-interactions.

L'objectif du questionnaire était en premier lieu de documenter les informations identitaires concernant les tuteurs (âge, nationalité, parcours universitaire, langue maternelle) et leur perception de leurs propres pratiques des communications électroniques (familiarité avec l'informatique et internet puis plus particulièrement les blogs, les forums et le chat) et la pédagogie (expérience d'enseignement et de tutorat en ligne). Dans un deuxième temps, nous voulons recueillir leur représentation des interactions avant qu'elles n'aient lieu, en les

[63] Précisons une fois de plus que les choix méthodologiques et la saisie furent réalisés en collaboration avec Viorica Nicolaev, qui réalise son doctorat sur le même terrain que le nôtre.

[64] Les formateurs, les informaticiens, les équipes de recherche gravitant autour du projet, les personnes qui ont assisté à nos présentations…

interrogeant sur leurs attentes et leurs craintes vis-à-vis de celles-ci. Le but était ainsi de connaître l'idée que les étudiants se faisaient de ces interactions à venir, auxquelles ils ont été préparés pendant un semestre, puis de pouvoir comparer la réponse à cette question à ce qui sera réalisé dans la suite de la formation.

Les étudiants ont répondu aux questionnaires individuellement par écrit, et deux semaines leur ont été allouées pour cela. Présentons à présent les données qui ont été recueillies au cours des interactions entre les tuteurs et les apprenants américains.

2.2 Les données recueillies au cours des interactions.

Trois types d'observables ont été saisis durant les interactions entre Lyon et Berkeley : l'enregistrement de l'écran des tuteurs, une prise de vue extérieure, et le recueil des prises de notes des tuteurs. Nous allons ici les présenter en détail.

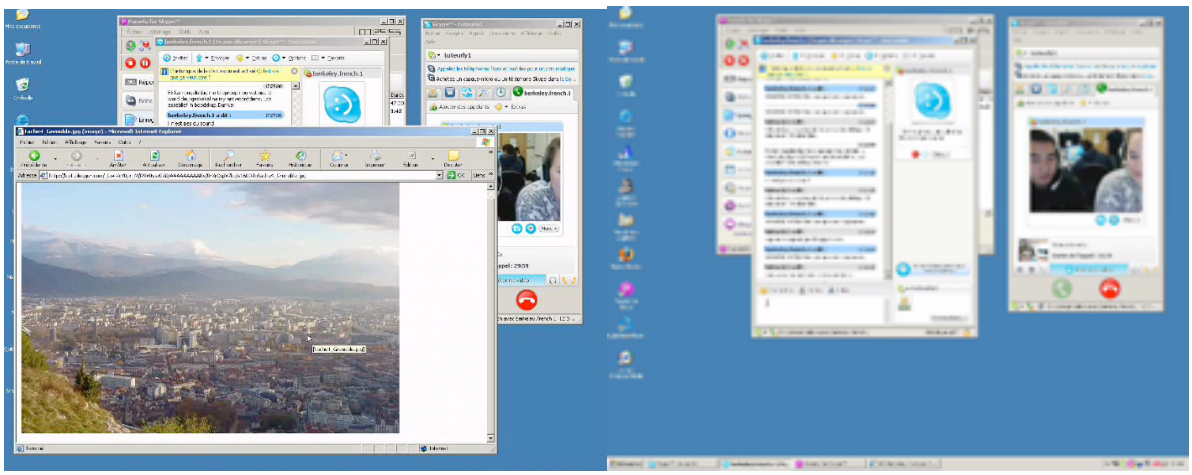
2.2.1 L'enregistrement de l'écran.

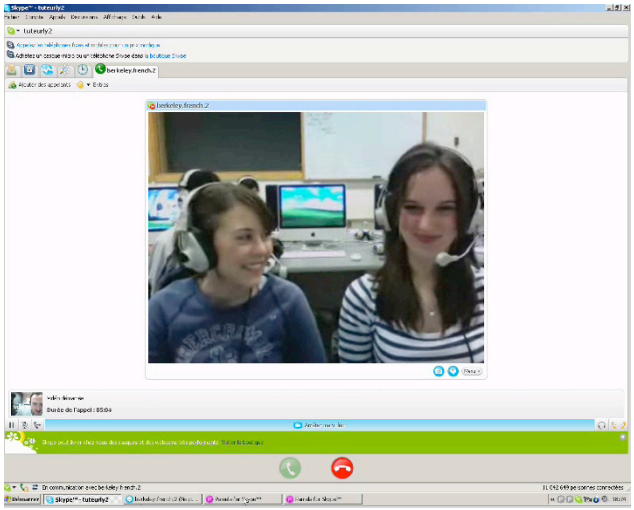
L'enregistrement de l'écran de chaque tuteur (ou groupe de tuteurs). Nous avons pour cela utilisé deux logiciels : le logiciel *Screen Vidéo Recorder*[65] (SVR) et le logiciel *Pamela*[66]. Le premier enregistre en théorie l'image dynamique présente sur l'écran d'ordinateur et le son (entrant et sortant). Ceci permet ainsi de connaître le cheminement du curseur de la souris à l'écran, les actions qu'a effectué le sujet, ce qu'il visualise à l'écran. En pratique, lors de nos tests, nous avons constaté que le logiciel SRV n'enregistrait pas systématiquement le son sortant de l'ordinateur (parfois même aucun son malgré des paramétrages identiques), et nous avons donc doublé la saisie par le logiciel *Pamela*, qui enregistre spécifiquement le son de *Skype*. Si ce choix de multiplier les logiciels d'enregistrement comporte le risque de ralentir des ordinateurs déjà lents, il nous est apparu que cette contrainte était moins risquée que de recueillir un corpus muet. Pour autant, les logiciels de capture dynamique d'écran n'étaient pas encore en 2007 aussi fiables que l'on pouvait l'espérer et nous verrons dans la suite de notre présentation que l'intégralité du corpus n'a pas pu être collectée avec une qualité suffisante pour permettre de l'exploiter. Cette perte a été en partie compensée par le fait que le même protocole a été adopté à Berkeley à partir de la troisième séance, nous permettant de visualiser l'écran des apprenants (et donc le visage des tuteurs en grand format).

[65] Téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.wordaddin.com/screenvcr/.
[66] Téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.pamela.biz/en/.

Pour supporter le « poids » des logiciels, l'informaticien de l'Université Lyon II[67] a augmenté la qualité de la mémoire vive des ordinateurs, en installant un giga de mémoire supplémentaire[68] sur chacun des postes. De plus, nous avons eu accès aux droits d'administration sur les ordinateurs de cette salle, afin d'installer les logiciels et le matériel technologique (webcam et micro-casques) mais aussi de débarrasser les postes des virus et autres logiciels parasites qui participent au ralentissement des ordinateurs.

Voici trois exemples de capture de l'écran d'un tuteur, qui montrent la diversité des organisations des espaces de travail que l'on rencontre dans notre corpus :





Figures 9, 10 et 11 : Exemples d'enregistrements de l'écran des tuteurs.

Sur les trois figures ci-dessus, on observe différentes organisations de l'espace de travail puisque les tuteurs sont libres de paramétrer la taille des fenêtres à leur guise, et de

[67] Thomas Armagnat
[68] La mémoire vive des ordinateurs était de 512Mo jusqu'alors.

placer celle(s) de leur choix au premier plan. Nous reviendrons sur leur organisation de l'espace du travail plus précisément lors des analyses du corpus.

2.2.2 La prise de vue extérieure.

Par le biais d'une caméra sur pied, nous avons enregistré une prise de vue extérieure d'un groupe différent de tuteurs chaque semaine. En effet, nous avons décrit que chaque semaine un tuteur (ou un groupe de deux tuteurs) étaient en charge de la séance. Ce groupe administrait l'interaction depuis une salle à part, sur un ordinateur portable, avec le même protocole d'enregistrement de l'écran. Ce groupe était de plus enregistré de l'extérieur afin d'observer la gestualité qui échapperait au cadre de la webcam, l'organisation de l'espace de travail, et le partage des actions dans le cas d'un groupe de deux tuteurs. Les tuteurs de la formation ont donc été tour à tour filmés de cette façon.

Sur la figure ci-dessous, un exemple de prise de vue extérieure d'une des tutrices, qui permet de visualiser la façon dont la tutrice occupe l'espace:

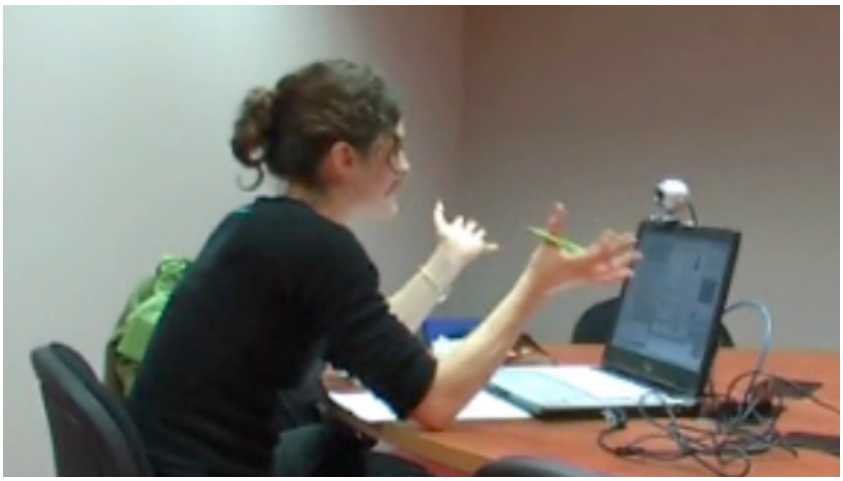


Figure 12 : Prise de vue extérieure d'une tutrice.

On observe que la tutrice tient dans sa main un stylo et qu'elle possède une feuille sur son bureau. L'observation de l'interaction depuis une vue extérieure nous permet ainsi de savoir si cette feuille lui sert à prendre des notes, ou à lire des informations, de comprendre à quelles actions de la tutrice vont correspondre les moments où elle ne regardera pas l'écran.

2.2.3 La prise de notes des tuteurs.

Les tuteurs qui le souhaitaient nous ont remis une copie de leur prise de notes à la fin de chaque interaction. L'idée de recueillir ces données textuelles est venue des formateurs, en

particulier pour la thèse de notre collègue Viorica Nicolaev qui avait pour objectif initial d'étudier l'apprentissage des étudiants américains. Le fait d'avoir accès aux erreurs qu'ont pu noter les tuteurs permet ainsi de savoir comment ils ont l'intention de corriger leurs apprenants et d'organiser en particulier le bilan final de chaque interaction. Cela offre en outre la possibilité de comparer les notes prises par les tuteurs, avec l'interaction réalisée, et de voir s'ils ont effectivement eu l'opportunité d'émettre les corrections des erreurs relevées précédemment.

Le recueil des prises de notes n'a bien entendu pas été imposé aux tuteurs qui auraient pu juger cela intrusif. Certains n'ont d'ailleurs (volontairement ou non) pas écrit leur nom ni la date de l'interaction sur la copie qu'ils nous ont donnée, rendant leur exploitation difficile.

Voici un exemple qui montre les notes de l'un des tuteurs :

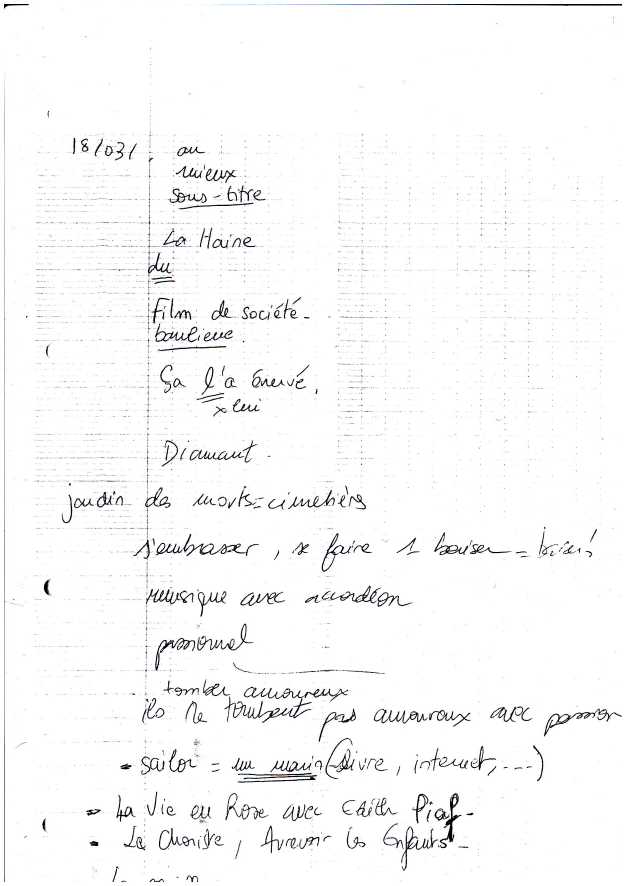


Figure 13 : Prise de notes de l'un des tuteurs.

Sur la figure ci-dessus, on peut lire ce que le tuteur a pris en note durant l'interaction : que ce soit des corrections (« ça l'a énervé *lui ») ou d'autres éléments qui sont plus difficiles à interpréter indépendamment de l'interaction, mais qui peuvent être cependant mis en relation avec le contenu de l'interaction, grâce au recueil des données précédemment citées :

l'enregistrement de l'écran et la vue extérieure du tuteur, qui permettent en effet d'obtenir des indices si l'on met en relation le moment pendant lequel le tuteur a écrit sur sa feuille, et ce qui était dit par les interlocuteurs à cet instant.

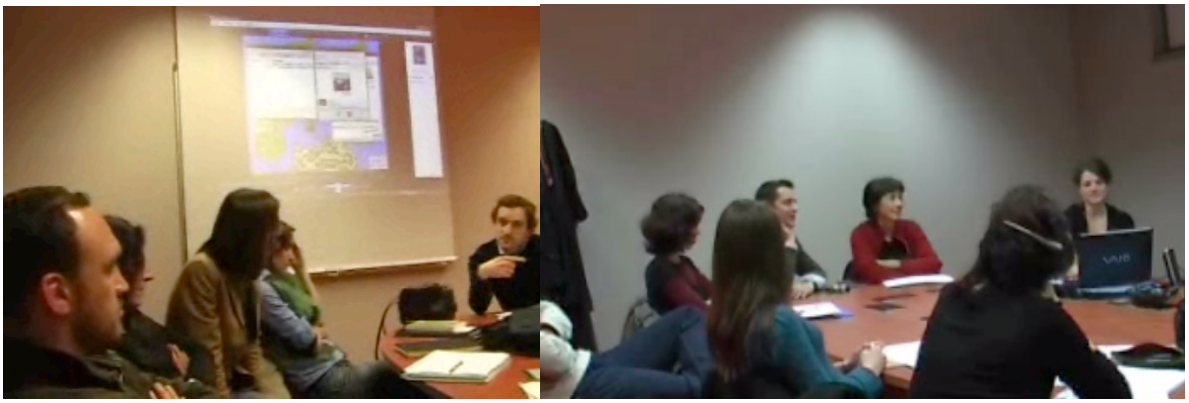
2.3 Les données recueillies en aval de l'interaction.

Il nous faut d'abord distinguer deux temps qui ont suivi les interactions : le moment suivant chaque séance (le débriefing hebdomadaire), et le moment suivant l'ensemble des interactions (les entretiens à la fin du semestre). Nous avons recueilli des observables lors de ces deux temps différents.

2.3.1 Le débriefing de l'interaction.

Après chacune des sept séances d'interactions, un débriefing collectif eut lieu chaque semaine, au lendemain de la séance avec Berkeley, comme nous l'avons décrit dans la section concernant le terrain de recherche (cf. Chapitre 2). Nous avons enregistré l'ensemble des débriefings, par l'intermédiaire d'une caméra sur pied. Les participants étant assis autour d'une grande table ovale, à l'intérieur d'une salle relativement petite, nous nous sommes positionnée dans un des coins de la pièce et avons systématiquement orienté la caméra vers la personne qui prenait la parole. Ces enregistrements vidéo nous ont permis de documenter les impressions des tuteurs et les débats qui eurent lieu entre eux tout au long de la formation.

Sur les figures ci-dessous, nous présentons deux exemples de prise de vue d'un débriefing, sur lequel on distingue les tuteurs et les formateurs discuter, devant un grand écran qui projette l'enregistrement de la séance du tuteur en charge :



Figures 14 et 15 : Prises de vue d'un débriefing post-interaction.

Les figures ci-dessus rendent compte des deux côtés de la table de discussion : l'écran au mur d'un côté de la table ovale et les deux formateurs de l'autre. Entre ces deux repères, les tuteurs sont assis autour de la table.

2.3.2 Les entretiens post-interactions.

Des entretiens ont eu lieu durant la semaine suivant la fin des interactions. Ces entretiens, semi-directifs, ont été menés individuellement par Viorica Nicolaev et moi-même avec chacun des tuteurs. Les entretiens furent enregistrés avec le logiciel *Audacity*[69] installé sur notre ordinateur portable, lui-même disposé à proximité des interlocuteurs. Nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs dans l'objectif de recueillir les impressions des tuteurs, et les représentations qu'ils se faisaient de leurs pratiques. En effet, nous considérons que l'étude des interactions et de la complexité de ce qui est acté, imposent de recourir à des procédures de recueil de données qui ne se limitent pas à la seule observation mais qui s'appuient sur d'autres techniques tels que les entretiens, ou les débriefings, afin de connaître le point de vue de l'acteur. Nous souscrivons donc au positionnement préconisé par Durant et Goodwin : « *the crucial importance of taking as a point of departure for the analysis of context the perspective(s) of the participants whose behavior is being analysed* » (1992 :4)

Ainsi, nous avons abordé avec chacun des tuteurs différents thèmes, organisés de la façon suivante :

[69] http://audacity.sourceforge.net/

Les usages du dispositif « Le F1L » :

1- Que pensez-vous du dispositif « Le F1L » ?
2- Quelles sont les qualités du dispositif « Le F1L » ?
3- Quels sont les défauts du dispositif « Le F1L » ?
4- Que pensez-vous de la facilité d'usage et de la pertinence pédagogique du dispositif ?

Les outils de communication du F1L :

1- Connaissez-vous l'outil de communication Skype ?
2- Avez-vous rencontré des difficultés d'ordre technique ? Lesquelles ? Comment y avez-vous remédié ?
3- Quelle fonctionnalité de Skype avez vous utilisé le plus ?
4- Avez-vous utilisé le chat écrit et dans quelle situation ? Pensez vous que c'est important d'avoir l'image vidéo de vos apprenants ? Pourquoi ?
5- Quel usage avez-vous fait du blog ?

L'enseignement :

1- Comment avez-vous organisé une séance de cours en ligne ?
2- Quel type de support (documents word, vidéos, photos) avez-vous utilisé pour les cours ?
3- Comment avez-vous remédié aux difficultés de compréhension et expression orale des apprenants (stratégies, procédés).
4- Quelles modalités d'évaluation de l'acquisition des connaissances par les apprenants avez-vous utilisées?
5- Quelle séance a le mieux fonctionné ? A votre avis, pourquoi ?
6- Quel type d'activité/ tâche a le mieux fonctionné ?

Le tutorat et relation avec l'apprenant:

1- Comment avez-vous ressenti l'expérience de tuteur en ligne par rapport à l'enseignement traditionnel ?
2- Parlez nous en quelques mots de vos apprenants.
3- A votre avis quelles sont les fonctions d'un tuteur ?
4- Quelles compétences sont nécessaires pour un tuteur en ligne ?
5- Quelle relation s'est établie avec les apprenants américains au fil des séances ? Cette relation correspond t'elle à vos attentes initiales ?
6- Selon vous, quelle image ont les apprenants de vous ?

Tableau 7 : Questions posées lors des entretiens post-interactions.

Les questions posées lors des entretiens ont été sélectionnées collaborativement par l'équipe de recherche lyonnaise[70] et l'équipe de recherche américaine[71]. L'objectif était de recouvrir

[70] Christine Develotte, Nicolas Guichon, Viorica Nicolaev et moi-même.
[71] Dave Malinowsky, Rick Kern et Désirée Pries.

les différentes composantes de la formation (la pédagogie, l'apprentissage, la formation, la gestion de la technologie), afin de satisfaire les intérêts de recherche des différents protagonistes.

2.4 Récapitulatif des données recueillies.

A l'intérieur de cette section, nous allons récapituler les différents types de données collectées, et le nombre d'heures d'enregistrement que chacune représente.

Kerbrat-Orecchionni différencie les données « naturelles » des données « élicitées » et des données « artificielles ». Les données naturelles sont fondées sur des « épisodes réels d'interactions » (2005 : 24) et existent en l'état en dehors du protocole de recherche. A l'inverse, les données élicitées sont provoquées par le chercheur, comme par exemple les entretiens. Kerbrat-Orrechioni précise que si elles ne sont pas « naturelles », les données élicitées sont cependant authentiques, et concernent des personnes réelles, par opposition aux données « artificielles » qui sont inventées par le chercheur : extraits de littérature, jeux de rôle, fictions, entre autres exemples. Bommier-Pincemin exprime sa réticence envers le terme de données en avançant l'argument suivant :

> *Les données ont un nom trompeur : elles ne s'imposent pas, elles sont construites. Certes, il y a un existant, directement sous forme de textes électroniques par exemple, et donc l'analyste n'a pas une totale liberté d' « inventer » ses données, il part d'une réalité, mais il reste des décisions du type : faut-il considérer tout ce qui est disponible ou en extraire un sous-ensemble plus significatif et équilibré ; comment tirer parti du codage disponible, comment éventuellement l'adapter au traitement envisagé. Le rapport aux données tient donc d'un compromis : faire avec ce à quoi on a accès, mais faire au mieux avec cela (1999 : 415).*

Pour les raisons invoquées par Bommier-Pincemin, nous rajouterons la nuance apportée par le terme de « sources d'observables», proposée par la méthodologie éthologique. Pléty utilise ainsi les termes de « sources semi-artificielles », ou « semi-naturelles » et de « sources fictionnelles », qui sont sémantiquement très proches des définitions proposées par Kerbrat-Orrechioni. Ce qui différencie les sources semi-naturelles des sources semi-artificielles est le lieu dans lequel elles ont été enregistrées : dans le milieu naturel pour les premières, en laboratoire pour les secondes, et le type de matériel utilisé (plus ou moins léger ou lourd, plus ou moins visible ou discret). Les sources fictionnelles sont définies de la même manière que les « données artificielles » de Kerbrat-Orrechioni. A la lecture de ces différents auteurs, nous choisissons de conserver la notion de « sources » proposée par Pléty, qui démontre que celles-

ci ne sont jamais tout à fait naturelles, mais bien semi-naturelles ou semi-artificielles, et d'y ajouter la nuance proposée par Kerbrat-Orrechioni en précisant quand nos sources sont « élicitées », puisque cette précision n'est pas présente dans la démarche éthologique.

Dans le tableau suivant, nous représenterons donc la nature de nos sources, le volume que celles-ci représentent et le moment durant lequel elles ont été enregistrées.

Données	Nature de la source	Réussite du protocole d'enregistrement	Moment du recueil	Volume
Captures dynamiques d'écran	Semi-naturelle	Partielle	Hebdomadaire, entre le 27/01/08 et le 17/03/08.	25h34
Débriefings	Semi-naturelle	Oui	Hebdomadaire, entre le 28/01/08 et le 18/03/08.	4h03 de vidéos
Questionnaires	Semi-naturelle, élicitée	Oui	Décembre 2007.	22 pages
Vues extérieures des interactions	Semi-artificielle	Oui	Hebdomadaire, entre le 27/01/08 et le 17/03/08.	4h45 de vidéos
Prises de notes des tuteurs	Semi-naturelle	Partielle	Hebdomadaire, entre le 27/01/08 et le 17/03/08.	10 pages
Entretiens semi-directifs	Semi-artificielle, élicitée	Oui	Avril 2008.	5h10 de fichiers mp3

Tableau 8 : Récapitulatif des données récoltées.

Le tableau ci-dessus en présentant l'ensemble des données recueillies fait état du « corpus latent », ou « corpus existant », selon la définition de Bommier-Pincemin. Elle le définit ainsi :

> *L'ensemble des textes auxquels on peut avoir accès, dont on peut disposer. C'est généralement une masse « informe », non systématique, mal définie, aux contours incertains. Il est difficile d'en avoir une vue globale. Cet existant dépend de conditions étrangères à l'étude, qui ne sont pas toutes connues, ni maîtrisées (1999 : 419).*

Le corpus latent que Viorica Nicolaev et moi-même avons recueilli représente un nombre conséquent et hétérogène d'observables, conformément à notre volonté initiale. Cependant, on constate aussi que le protocole de recueil a partiellement échoué lors de la saisie des captures d'écran dynamiques et des prises de notes des tuteurs. Cet échec partiel nous a conduit à sélectionner notre « corpus de référence », comme nous allons l'expliquer dans la section suivante.

3. Corpus de référence.

A cette étape de notre recherche, et après une première « lecture flottante » (Bardin 2001 : 126)[72] de notre corpus latent, nous avons défini les questions de recherche que nous avons explicitées précédemment, et par conséquent chercher à délimiter le corpus de référence. Bommier-Pincemin (*ibidem*) donne la définition suivante du corpus de référence de la façon suivante :

> *Composé à partir du corpus existant, en adéquation avec l'objectif de travail ; il est clairement défini et équilibré. C'est lui qui fournit l'univers le plus large dans lequel chaque élément trouve sa valeur. (…) Autrement dit, il dématérialise le contexte, actif et virtuel, et acquiert là son statut linguistique d'unité de rang supérieur- la linguistique ne s'arrêtant ni à la phrase, ni même au texte.*

Dans l'objectif de constituer notre corpus de référence, et afin qu'il réponde au mieux à nos questions de recherche, nous avons comparé les comportements de plusieurs tuteurs, sur différentes séances[73]. Pour cela, nous avons tout d'abord effectué un filtrage « technique », c'est-à-dire un tri en fonction des enregistrements qui avaient fonctionnés, et donc qui étaient exploitables pour l'analyse[74].

3.1 Le filtrage technique.

De nombreuses captures dynamiques d'écran de notre corpus latent connaissent des déficiences, qui nous empêchent de les exploiter. Malgré de nombreux tests et des paramétrages identiques d'une semaine à l'autre, il est arrivé que l'enregistrement du son n'ait pas fonctionné, que l'enregistrement soit coupé prématurément, que le son et l'image soient décalés, ou encore qu'un tuteur soit absent. Si nous avons pu « réparer » certains enregistrements en superposant le son capturé par un logiciel à l'image enregistrée par un deuxième sur un nouvel enregistrement, certains fichiers se sont avérés totalement irrécupérables. Pour ces raisons, nous avons fait un premier tri de nos observables en regardant pour chaque tuteur, quelles séances étaient exploitables. Dans le tableau suivant, on

[72] « Une lecture intuitive, très ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses, en une sorte de *brain-storming* individuel » (Bardin, 2001 :126).

[73] Nous avons également éliminé les binômes de tuteurs de la sélection, afin de rendre la comparaison des utilisations entre les acteurs plus équitable.

[74] Nous avons en effet décrit dans la section précédente que les captures d'écran dynamiques et les prises de notes des tuteurs n'avaient que partiellement été recueillies.

observe en fonction des tuteurs[75], quels enregistrements vidéo de leur écran d'ordinateur ont fonctionné pour chaque séance :

	Makram[76]	Clémentine	Julia	Paule	Charles	Léa	Manuella	Sofia
S1	✖	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
S2	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
S3		✔	✖	✖	✖	✔		✔
S4	✔	✔	✖	✖	✔	✖	✖	
S5		✖	✔	✔	✔	✔		✔
S6		✔	✖	✔	✔	✖	✔	✔
S7		✔	✔	✔	✖	✔		✖
Total	**2/3**	**6/7**	**4/7**	**5/7**	**5/7**	**5/7**	**3/4**	**5/6**

Tableau 9 : Enregistrements des séances, en fonction des tuteurs.

On constate que pour certains tuteurs, nous possédons peu d'enregistrements exploitables (Makram, Manuella, Julia). Pour la sélection du corpus de référence, nous avons donc conservé dans un premier temps, les tuteurs pour lesquels nous possédions le plus d'observables : Charles, Paule, Clémentine, Sofia, et Léa. Dans un deuxième temps, nous avons observé le tableau dans l'autre sens, c'est-à-dire en partant des séances pour lesquelles nous possédions le plus de tuteurs en commun :

[75] Nous avons écarté le groupe de tuteurs enseignant en binôme, afin de faciliter la comparaison des conduites des tuteurs.

[76] Les prénoms ont été changés.

	S1	**S2**	S3	S4	S5	**S6**	S7
Clémentine	✔	✔	✔	✔	✖	✔	✔
Paule	✔	✔	✖	✖	✔	✔	✔
Charles	✔	✔	✖	✔	✔	✔	✖
Léa	✔	✔	✔	✖	✔	✖	✔
Sofia	✔	✔	✔	✖	✔	✔	✖

Tableau 10 : Enregistrements des tuteurs, en fonction des séances.

A la lecture du tableau ci-dessus, on constate que quatre tuteurs (Charles, Paule, Clémentine et Sofia) ont tous été enregistrés de façon satisfaisante lors des séances 1, 2 et 6. Dans le but d'observer l'évolution de leurs pratiques au cours du temps, nous avons donc fait le choix de conserver pour notre corpus de référence ces quatre tuteurs, lors de deux séances, situées au début et à la fin de formation. Si le choix de la séance 6 a été entièrement défini par les contraintes techniques, il nous restait à choisir entre les séances 1 et 2. Nous avons préféré sélectionner la séance 2, pour deux raisons : éviter l'effet de nouveauté induit pour les tuteurs par la toute première séance de la formation, et respecter une symétrie dans le corpus en étudiant la deuxième et l'avant-dernière séance.

Conséquemment à ce choix concernant les captures dynamiques d'écran, les autres observables sélectionnés furent ceux qui concernent ces tuteurs pour ces séances : les débriefings des séances 2 et 6, les questionnaires de Charles, Clémentine, Sofia et Paule, la vidéo de la prise de vue extérieure de Paule[77] lors de la séance 6, les entretiens des quatre tuteurs et les vidéos des écrans américains lors de la séance 6. Nous n'avons pas conservé les prises de notes des tuteurs dans le corpus de référence car le volume de données récoltées est faible et le plus souvent les feuilles en notre possession sont anonymes[78], rendant difficile l'appariement des feuilles et des tuteurs.

[77] La seule tutrice qui a été filmée de l'extérieur lors de la séance 6. Le tuteur qui a été enregistré lors de la séance 2 ne fait pas partie du corpus de référence.

[78] Les pages recueillies étaient déposées sur une table à la fin de la séance, et les tuteurs avaient le choix d'inscrire ou non leur nom sur la feuille.

Précisons à présent l'identité des acteurs et le détail des séances composant le corpus de référence.

3.2 Présentation des acteurs et des séances.

3.2.1 Les quatre tuteurs et leurs apprenants.

Les quatre groupes que nous avons sélectionnés sont composés d'un tuteur novice français, face à deux apprenants américains de niveau A1/B2. Dans le tableau ci-dessous, nous allons préciser leur nom et leur appariement. Cette présentation se veut succincte puisque nous donnerons plus d'informations concernant l'identité des différents acteurs au cours des analyses.

	Tuteur	**Apprenant 1**	**Apprenants 2**
Groupe 1	Charles	Mary	Annie
Groupe 2	Paule	Julia	Emily
Groupe 3	Clémentine	Naomi	Mark
Groupe 4	Sofia	Emma	Henry

Tableau 11 : Présentation des acteurs du corpus de référence.

Les groupes sont restés identiques tout au long de la formation[79], permettant aux tuteurs et aux apprenants de construire une relation au fil des sept semaines de tutorat.

Lors des interactions, les tuteurs étaient chacun sur un poste d'ordinateur PC, dans la salle informatique de l'Université Lyon II. Du côté américain, les apprenants étaient tous deux côte-à-côté sur le même poste, partageant l'espace filmé par la webcam et les outils informatiques tels que la souris et le clavier. Présentons à présent les deux séances au cours desquelles nous avons appliqué nos analyses.

[79] Il y a pu y avoir des exceptions lors de l'absence d'un tuteur ou d'un apprenant, mais celles-ci ne concernent pas les quatre tuteurs du corpus de référence.

3.2.2 Les deux séances du corpus de référence.

Les sept séances de la formation sont prévues pour durer chacune quarante minutes. Elles ont chacune un thème (cohérent avec l'enseignement administré par le professeur de français à l'UC Berkeley), un objectif pédagogique et une structure commune : cinq activités dont quatre tâches pédagogiques et un court bilan. Les tâches pédagogiques sont conçues pour amener les apprenants à utiliser certaines structures ou du vocabulaire en relation avec l'objectif pédagogique. Le bilan est une activité durant laquelle le tuteur revient sur les points forts de la séance qui vient d'être réalisée : les principales erreurs qui ont été commises par les apprenants mais aussi des encouragements concernant ce qu'ils ont accompli.

Détaillons pour chaque séance le thème, les tâches pédagogiques et les objectifs qui ont été prescrites par les tuteurs.

3.2.2.1 La séance 2

La deuxième séance avait pour thème « enquête à Lyon II ». L'objectif de la séance était d'amener les apprenants américains à utiliser la description et la comparaison. Le tuteur responsable de cette séance, Elise, ne fait pas partie des quatre tuteurs du corpus de référence. Elle a préparé, en collaboration avec les autres tuteurs et les formateurs, deux documents à l'attention des tuteurs. Le premier document est le plan de séance prescrit, qui explique les consignes, les objectifs, et la durée pour chaque tâche pédagogique. Voici une retranscription de ce document :

ENQUETE A LYON 2

18h10 – 18h15 Salutations + Mise en situation et attribution des rôles (ami - inspecteur)

Samedi dernier 1er février, un étudiant, François, a été assassiné sur le campus de Lyon 2! E1, est un très bon ami du pauvre François. E2 est l'inspecteur qui mène l'enquête sur le campus.

Type de tâche	Objectif(s)	Document(s) utilisé(s)	Description de l'activité, durée prévue et consigne(s)	Conseils pédagogiques pour enrichir l'activité
Tâche 1 échange d'information **A quoi ressemblez-vous?**	-Savoir décrire, et se décrire -Vocabulaire de description par rapport aux jeunes (apparence physique et vêtements) -Savoir poser des questions et		**Temps** : 18h10 - 18h20 (10 minutes) **Organisation :** un binôme inspecteur – étudiant (tuteurs effacés) **Consigne :** L'inspecteur E2 veut prendre rendez-vous avec E1. Ils se téléphonent. Ils ne	Selon la réaction à la consigne, **copier coller** l'exemple: **Exemple:** J'ai les cheveux bruns. Et toi, de quelle couleur sont tes cheveux?

	y répondre.		se sont jamais rencontrés et doivent se décrire l'un à l'autre (cheveux, yeux, taille, vêtements etc.) pour se reconnaître sur le lieu du rendez-vous. * **la transition avec la tâche 2 :** Vous savez maintenant à quoi ressemble l'autre. Vous allez pouvoir vous rencontrer! Rendez-vous sur le campus!	
Tâche 2 échange d'information **La dernière journée de la victime**	-Savoir décrire la journée d'un jeune (activités quotidiennes) -Poser des questions et y répondre	Deux emplois du temps avec des informations complémentaires	**Temps** : 18h20 – 18h30 (10 minutes) **Organisation :** un binôme inspecteur – étudiant (tuteurs effacés) **Consigne** : Vous voilà sur le campus! L'inspecteur a déjà quelques indices sur la journée de la victime. L'ami a des éléments supplémentaires car il a passé une partie de la journée avec François. Vous allez chercher à reconstituer cette dernière journée. * **la transition avec la tâche 3 :** Vous savez maintenant ce qu'a fait François. Vous allez examiner ensemble les profils des personnes qui étaient avec lui ce jour là.	Expliquer reconstituer = refaire (dans la consigne). Bien demander aux étudiants de remplir au fur et à mesure afin d'obtenir un emploi du temps complet. A la fin de la tâche s'assurer que tout le monde a le même emploi du temps. Essayez au plus de les faire utiliser les prépositions (chez le coiffeur etc.). Ne pas hésiter à les corriger.

Tâche 3 échange d'opinion et prise de décision **Selon vous, qui est le coupable?**	-Savoir comparer (supériorité, infériorité, égalité + superlatif) -Vocabulaire de description (caractère) -Masculin / Féminin -Donner son avis	Profils de quatre amis de l'étudiant assassiné	**Temps** : 18h30 – 18h40 (10 minutes) **Organisation :** un binôme inspecteur – étudiant (tuteurs effacés) **Consigne** : 1) Vous consultez maintenant les dossiers des quatre suspects. Comparez-les. Exemple: Je pense que ce n'est pas Antoine parce qu'il est plus gentil que Pierre. (plus...que..., moins...que..., aussi...que, le plus/moins...) 2)D' après cet échange choisissez le coupable. Il faut que vous soyez d'accord. Expliquez-nous pourquoi.	**Tuteurs: Attention! Vous savez que le coupable est Alice mais vous ne le dites pas encore!** La consigne est séparée en deux parties. Ne donnez la deuxième partie qu'une fois que la première est terminée. Essayez de laisser les étudiants passer du substantif à l'adjectif. Attention au genre de l'adjectif. **Copier coller** un exemple et les formes: «Marie est moins franche que Pierre» le/la plus... le/la moins... plus... que moins...que
PAUSE	**Deux situations possibles**: -Les étudiants ont choisi le bon coupable BRAVO!!! - Les étudiants n'ont pas choisi le bon coupable, vous leur dites qui c'est (Alice). **Considérez le temps qu'il vous reste.**			

SI VOUS AVEZ ENCORE LE TEMPS				**SI VOUS N'AVEZ PAS LE TEMPS**		
Type de tâche	**Objectif(s)**	**Description de l'activité, durée prévue et consigne(s)**	**Conseils pédagogiques pour enrichir l'activité**	**Type de tâche**	**Objectif**	**Descriptif**
Tâche 4 Imaginez **Que s'est il passé?**	-Construire une histoire simple au passé composé -Etre cohérent	-Temps: 5 minutes -Consigne: Vous connaissez maintenant le coupable, à vous d'imaginer ensemble ce qui s'est passé de 19h à 21h.	En cas de difficulté, vous pouvez leur donner les trois indices suivants: manger ensemble, poison, chat (ou autres indices de votre choix)	Tâche 4 **Bilan**	-Mettre fin à l'enquête -Déterminer l'intérêt des participants -Rassurer les participants sur leur niveau de français -Enrichir la prochaine activité / Remarques	-Lien avec le blog: Ils doivent imaginer la fin (ce qui c'est passé de 19h à 21h) et la mettre sur le blog.

Bilan	-Déterminer l'intérêt des participants -Rassurer les participants sur leur niveau de français -Enrichir la prochaine activité / Remarques	-Temps: 5 minutes -Lien avec le blog: Imaginez la dernière conversation de François et Alice et mettez-la sur le blog. -Essayez d'échanger sur des films policiers que vous avez vus récemment.	

Tableau 12 : Activités prévues pour la séance 2.

On constate en observant le plan de séance prescrit pour la séance 2 qu'il est très précis, les tuteurs prescrivant une durée pour chaque activité et ce qui peut être fait en fonction de différents cas de figure, par exemple selon le temps qu'il leur reste à la fin de la troisième tâche pédagogique, ou en fonction de la réussite ou l'échec de la tâche 3.

Le deuxième document prévu pour la séance est un document distribué aux apprenants et aux tuteurs, sur lequel figurent différentes informations nécessaires à la deuxième et la troisième tâche. Voici une copie de ce document :

FICHE TUTEUR

ACTIVITE 2

La dernière journée de la victime

sEMPLOI DU TEMPS DE FRANCOIS (SAMEDI 1er FEVRIER)		
Horaires	**Activité**	**Avec qui ?**
9h-11h	*Football*	*Antoine*
11h-13h	*Coiffeur*	*Moi*
13h-15h	*Déjeuner + courses*	*Marie*
15h-17h	*Guitare*	*Alice*
17h-19h	*Jeux vidéos*	*Pierre*
19h-21h		
21h02 Mort de François		

Note: Les mots soulignés et en italique sont ceux de la fiche *inspecteur*, les autres sont ceux de la fiche ami.

ACTIVITE 3

Selon vous, qui est le coupable?

Gentillesse 90%
Franchise 50%
Malice 30%
Discrétion 60%

Gentillesse 70%
Franchise 40%
Malice 70%
Discrétion 50%

Gentillesse 40%
Franchise 60%
Malice 90%
Discrétion 80%

Gentillesse 40%
Franchise 95%
Malice 50%
Discrétion 35%

Tableau 13 : Document pédagogique en lien avec la séance 2.

Le document distribué comporte différentes informations selon qu'il est destiné au tuteur (toutes les informations, comme ci-dessus), premier apprenant (la moitié des informations) ou deuxième apprenant (l'autre moitié des informations). Les apprenants s'échangent donc les informations qui leur manquent, afin de remplir chacun entièrement leur tableau.

La séance 2 est composée de quatre tâches pédagogiques : deux tâches d'échanges d'information, une tâche d'échange d'opinion et une tâche d'imagination. A leur suite, un bilan de la séance est prévu dans les cinq dernières minutes de la séance.

3.2.2.2 La séance 6.

La séance 6 est construite sur la même structure et la tutrice responsable de cette interaction est Paule, qui fait partie des tuteurs du corpus de référence. Le thème de la séance est « Les voyages », et l'objectif pédagogique est d'amener les apprenants à utiliser le futur et le conditionnel, ainsi que le vocabulaire se référant au thème de la séance. Voici dans le tableau suivant, le plan de la séance prescrite :

UNITE 6 : LES VOYAGES

Vous avez gagné ensemble un voyage de 15 jours dans un endroit de rêve. Vous avez quelques photos de l'endroit où vous allez passer vos vacances…

Type de tâche	**Objectifs**	**Documents utilisés**	**Description de l'activité, durée prévue et consigne**	**Conseils pédagogiques pour enrichir l'activité**
Tâche 1 : Négociation et prise de décision **Partir : où, comment, quand ?**	Outils linguistiques : ***Futur et conditionnel** *** Utilisation de si** : exprimer une hypothèse ou une suggestion ***Utilisation des prépositions** (/lieux géographique)	*Photo détail + lieu* *Avec lien sur le blog*	18h10 - 18h20 (10mn) Consigne : Regardez les photos sur le blog et décidez ensemble : A votre avis, quelle est votre destination ? A quel moment choisissez-vous de partir, comment ? Qu'est-ce que vous prenez comme bagages ? Un objet à ne pas oublier pour les vacances!	Ne pas hésiter à reformuler la consigne. Si l'étudiant manque d'imagination : proposez des possibilités de départ (été/hiver : pourquoi… chaleur, prix, temps libre… bagage / en fonction de l'avion, des activités possibles… Vous pouvez discuter des avantages /inconvénients de partir plutôt en fin de semaine ou en milieu de semaine, Le choix du pays ou de la région en fonction de la photo : Je pense que c'est … pour utiliser les prépositions avant les lieux.
Tâche 2 : Echanges d'information et prise de décision	Outils linguistiques : *Vocabulaire propre à l'hébergement, et	Utiliser la fiche comme guide	18h20 - 18h30 (10mn) Consigne : Vous êtes enfin sur place, mais	Comment s'est passé le voyage, le décalage horaire, les escales, …les difficultés du voyage. Donner des infos sur le

Hébergement et activités	aux transports *Vocabulaire des loisirs, des voyages		vous avez eu des problèmes durant le voyage, vous avez raté une correspondance : -Vous téléphonez à votre famille pour raconter vos difficultés de déplacement et votre arrivée sur votre lieu de vacances. - Vous déterminez le programme de 2 journées (que faire, que voir…) A vous de choisir ensemble un programme commun de visites ou activités.	logement, les chambres, description du lieu… Lieu, activités, en montagne, à la mer… Que fait-on à la mer ? À la plage ?
Tâche 3 : Echange d'opinion **Vous, et vos amis**	Outils linguistiques : * Exprimer une hypothèse, suggestion, conseil *Vocabulaire thématique		18h30-18h40 (10 mn) Consigne : Sur votre lieu de vacances, vous rencontrez des Français, ils ont des a priori sur les Etats-Unis. En discutant, vous montrez qu'ils ne sont pas nécessairement fondés. Et, vous les invitez aux Etats-Unis, Quels conseils leur donnez-vous ? -Vous pourriez…. -Il faudrait… et s'ils veulent visiter la baie, de San Francisco (seulement 2 jours sur place)	Ex : consommateur, peu cultivé, décontracté, expansif… *Si vous avez d'autres idées…* Proposition de Désirée : Les étudiants risquent d'être polis, alors vous pouvez les encourager à CONTREDIRE ce que pensent les Français!. Il est possible d'aborder les lieux (à visiter / à éviter), les activités, les moyens de transport, les possibilités des hébergements (ce qui change avec la France cf. Désirée : les hôtels, aux EU on ne reçoit pas de clé, mais une carte électronique pour ouvrir les portes, il y a TOUJOURS une salle de bain avec toilettes/douches/baignoires…)

Tâche 4 : Echange d'information Découvrir le lieu de vos vacances de rêves !	*Vocabulaire thématique	Mettre photos de l'environnement (lien avec le blog) Liens : Photo casa	18h40-18h45 (9min) Etes-vous surpris ? Qu'en pensez-vous ? Quelles nouvelles vacances (activités) pouvez-vous prévoir ?	
Bilan : Et pour aller plus loin et découvrir le lieu et sa région, renvoi au blog (activité culturelle en autonomie)	Donner essentiellement un retour sur : Vocabulaire thématique Prépositions avec des noms géographiques Points non étudiés en classe (dixit Désirée) Futur/conditionnel Emploi de Si + imparfait	Liens à mettre sur le blog, St martin La Casamaures Vu des EU FRANCE3 Photo casa Expo	18h45-18h50 (5mn)	Leur rappeler que le bilan linguistique sera mis sur le mini-blog et qu'ils peuvent bien sûr publier des questions et des commentaires.

Tableau 14 : Plan prescrit de la sixième séance.

Les documents nécessaires au déroulement de la première et de la troisième tâche pédagogique sont des photographies d'un lieu de vacances, disponibles sur un site internet. Toute la séance s'articule autour de ces photographies, puisque les apprenants doivent imaginer le lieu qu'elles représentent, puis les activités qu'ils feraient en ce lieu, ce qu'ils emmèneraient avec eux pour s'y rendre, *et cetera*.

Voici une capture d'écran du site en question :

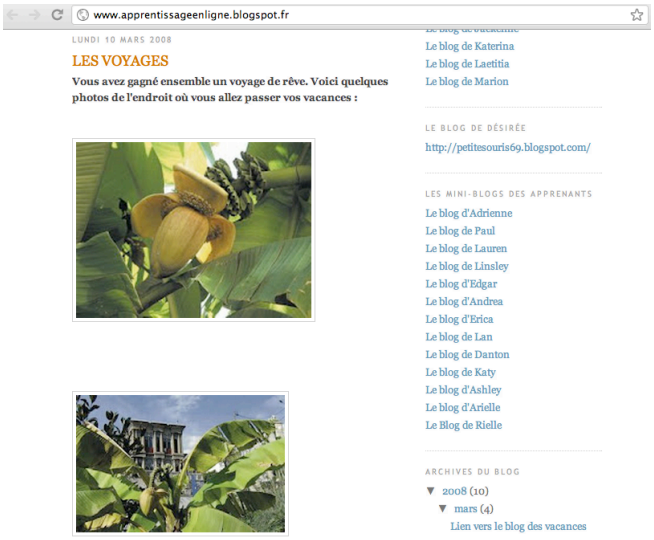


Figure 16 : Capture d'écran du site Internet sur lequel sont disponibles les documents pédagogiques pour la séance 6.

La séance 6 est composée de cinq activités : quatre tâches pédagogiques dont une tâche de négociation et prise de décision, deux tâches d'échanges d'informations et une tâche d'échange d'opinion. Dans les cinq dernières minutes de l'interaction, un bilan est prévu afin de revenir sur la séance et approfondir certains points.

3.3 Aspect juridique du recueil des données.

Les différents acteurs de la formation ont rempli et signé des contrats valant autorisation pour l'enregistrement audiovisuel et la diffusion de leur image. Nous avons fait de choix de changer leur prénom, mais de ne pas flouter leur visage puisque nos analyses nécessitent de visualiser leur regard et leurs expressions faciales.

Nous venons de présenter les acteurs de notre corpus et les séances durant lesquelles ils interagissent. Nous allons à présent définir les normes d'analyse qui nous serons nécessaires et la grille d'analyse que nous avons mise au point afin de répondre à nos questions de recherche.

4. Normes et outils d'analyses.

Dans cette section, nous allons présenter les normes sur lesquelles nous nous appuyons, et les outils d'analyse que nous avons mis au point pour répondre le plus précisément possible à nos questions de recherche.

Notre corpus est constitué d'échanges à distance synchrones entre des tuteurs français et des apprenants américains, dans le cadre de cours de français. Les tuteurs ont à leur disposition différentes ressources (le dispositif de communication lui-même, mais aussi un blog ou des sites internet par exemple), qui sont multimodales c'est à dire composées de différents modes (vidéo, audio, chat). Ce qui nous intéresse est de comprendre comment les tuteurs vont individuellement utiliser les ressources multimodales à leur disposition en menant une interaction pédagogique en ligne. En d'autres termes, comment vont-t ils organiser l'espace de leur écran d'ordinateur ? Quels modes vont-ils privilégier ? Pour quelles raisons ? Quelles conséquences ces choix auront-ils sur l'interaction et la relation avec les apprenants ? En d'autres termes, nous voulons comprendre comment ils développent chacun, une compétence technico-sémio-pédagogique (spécifique ou non) dans le cadre des interactions pédagogiques avec leurs apprenants.

Afin de répondre à ces questions, nous avons établi trois hypothèses de recherche principales que nous allons rappeler, avant de présenter les outils d'analyse qui vont permettre d'y apporter des réponses. Avant cela, décrivons les normes qui encadrent le travail d'analyse mis en place.

4.1 Une analyse mixte : « quantitative » et qualitative.

Dans le respect de la démarche éthologique[80], mais aussi des principes de la CMDA[81], nous avons choisi une analyse mixte : à la fois quantitative, et qualitative. Nous devons préciser que nous n'entendons pas « quantitatif » au sens des analyses quantitatives traitées statistiquement (cf. recherches canadiennes par exemple). Nous avons interrogé les données quantitatives afin d'obtenir un éclairage statistique (concernant la durée des prises de parole, la durée d'utilisation d'un mode, *et cetera*), avant d'examiner plus en détail les séances d'interaction sur *Skype*.

[80] Cf. section 1.1 de ce chapitre.
[81] Cf. Chapitre 1 ; section 1.2.

L'objectif est de fonder nos analyses sur des faits objectifs et d'appliquer une analyse qui se veut la plus fine possible à notre corpus d'étude. L'étayage qualitatif permet de contextualiser les faits, «d'humaniser » les résultats des analyses quantitatives, mais aussi principalement de les compléter. Cosnier et Bourgain expliquent que le but d'une recherche quantitative « *n'est pas de prouver ou de vérifier le bien fondé d'une théorie, comme d'autres disciplines s'en font fort, mais de trouver de nouveaux objets d'observation, des relations nouvelles entre les observés, d'autres concepts pour les dire et des méthodes pour les explorer* » (1993 : 17). Les analyses quantitatives que nous allons présenter sont donc un point de départ qui permet de rendre compte des comportements des tuteurs, avant de procéder aux analyses qualitatives. Pléty décrit de la façon suivante la démarche quantitative, à laquelle notre raisonnement fait écho:

> *Les statistiques peuvent donner des renseignements sur la position, la dispersion des patterns observés et permettre la mise en évidence de certaines liaisons entre ces facteurs. Ils ne pourront jamais donner une vue un peu générale du système observé. Il reste que tous ces renseignements ont déjà l'avantage de fournir quelques points de repère autour desquels pourraient se ranger des phénomènes observés et peut être proposer une certaine idée du phénomène observé. Ainsi dans une interaction, peut-on constater l'importance majeure des regards entre les partenaires et leur liaison avec certaines formes de langage (1993 : 58-59).*

Nous voulons décrire les faits observés et chercher à comprendre ce qui motive leur apparition, puis quelles conséquences ils auront sur l'interaction.

Herring (2010) propose trois requêtes de base pour une analyse réussie, et qui nous ont guidés lors de l'établissement de notre méthodologie d'analyse :

- Poser une question de recherche à laquelle on peut en principe répondre.
- Sélectionner des méthodes qui s'adressent à la question de recherche et les appliquer à un corpus de données suffisant et approprié.
- Si c'est une approche « counting and coding », il faut entériner le phénomène pour qu'il soit codable, créer des catégories de codes et établir leur fiabilité.

Nous allons décrire dans la section suivante les catégories que nous avons mises en place afin d'analyser notre corpus. Nous proposons une grille d'analyse adaptée aux interactions constituant notre corpus afin que nos analyses répondent au mieux aux questions de recherche que nous posons. En effet, l'éthologie encourage à créer son propre modèle d'analyse, lorsque cela est nécessaire : «*Il ne saurait être question d'utiliser un modèle universel. (...) Il faut s'attendre à ce que dans chaque cas d'étude, le chercheur ait à adapter un modèle existant ou*

construire son propre modèle » (Pléty 1993 : 71). Si nous avons décrit, dans le chapitre présentant le cadre théorique, les études qui portent sur un aspect de la multimodalité, il n'existe pas à notre connaissance de modèle prenant en charge la globalité de la multimodalité, notamment dans le cadre d'interactions « fortement multimodales » telles que celles que nous étudions. C'est pourquoi nous proposons notre propre grille d'analyse, qui vise à décrire le plus précisément possible notre corpus.

4.2 Le traitement du corpus

Les analyses « quantitatives » ainsi que la transcription du corpus ont été effectuées par l'intermédiaire du logiciel *Elan*[82], qui permet une grande précision dans la délimitation des tours de parole, des silences, des actions, gestes, *et cetera*, des différents acteurs. Nous avons calculé toutes les durées et autres comptages que nous présentons dans nos analyses, à partir du logiciel *Elan*.

Les analyses qualitatives font appel aux outils proposés par l'analyse des conversations et à l'analyse de la communication médiée par ordinateur, et que nous avons présentés dans le premier chapitre.

Pour la transcription des interactions, des débriefings et des entretiens, nous avons adopté une transcription simplifiée, en indiquant les pauses et les allongements. Les gestes ou événements nécessaires à la compréhension sont indiqués entre parenthèses[83].

Avant de présenter la grille d'analyse, nous rappellerons les hypothèses de recherche sur lesquelles celle-ci s'appuie.

4.3. Rappel des hypothèses de recherche

La première hypothèse de recherche que nous formulons est que les tuteurs utilisent différemment l'outil de communication *Skype*, et plus précisément les modes mis à leur disposition. La vérification de cette hypothèse est nécessaire à l'établissement des hypothèses suivantes, et cherchera à décrire avec précision les différentes utilisations qui ont été attestées. En effet, les analyses que nous mettons en place afin de répondre à cette première hypothèse

[82] http://www.lat-mpi.eu/tools/elan

[83] Une étude à part entière serait nécessaire concernant la façon dont transcrire à la fois la richesse des différents niveaux de sens se superposant en interaction (à la multimodalité de la conversation ordinaire s'ajoutent entre autres la multiplicité des cadres participatifs, le mode textuel sur le chat, les gestes à l'intérieur et en dehors du champ de la webcam), tout en conservant une certaine simplicité de lecture, en harmonie avec la réalité des interactions.

de recherche nous permettront de dresser des profils d'utilisation des différents modes par les tuteurs.

Nous postulons avec notre deuxième hypothèse que ces différents choix d'utilisation des modes par les tuteurs, sont influencés par certaines variables telles que le profil initial des tuteurs et le contexte de l'interaction. Les variables que nous prenons en compte dans la description initiale des tuteurs sont entre autres les compétences individuelles, les expériences professionnelles en présentiel ou à distance, ou l'habitude d'utiliser l'environnement informatique. Les variables du contexte de l'interaction sont, par exemple, les perturbations extérieures, les problèmes techniques, le type d'activité, les besoins exprimés par les apprenants, ou la représentation individuelle que se font les tuteurs de ce qu'est le tutorat. Nous postulons que ces variables influencent les tuteurs à faire dans leurs choix d'utilisation des modalités.

Enfin, notre troisième hypothèse concerne la nature de l'interaction et la relation entre tuteurs et apprenants. En effet, nous pensons que les choix d'utilisation des modalités ont une influence sur le type de relation et d'interaction qui se construisent entre le tuteur et l'apprenant. Nous verrons que celles-ci peuvent être plus ou moins formelles ou informelles, souples ou rigides, et nous chercherons à vérifier si cela peut être mis, ou non, en relation avec les différents profils d'utilisation des tuteurs.

Afin de mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche, nous avons soumis les données recueillies à une grille d'analyse.

Nous allons donc présenter dans la section suivante la grille d'analyse que nous avons établie afin d'apporter des réponses à nos questions de recherche. Les hypothèses de recherche que nous venons de présenter structureront notre présentation.

5. La grille d'analyse

5.1 Première hypothèse : les tuteurs utilisent différemment les modes mis à leur disposition.

Afin de vérifier notre première hypothèse, nous allons chercher à analyser les utilisations que les tuteurs ont de *Skype* et de leur environnement numérique. Notre objectif est d'établir un profil d'utilisation des modes par chaque tuteur qui se précisera au fur et à mesure des analyses.

5.1.1 Analyse de la durée d'utilisation des modes.

Dans un premier temps, nous regardons sur l'écran des tuteurs les modes qui sont affichés.

Tout d'abord définissons les différents modes que nous prenons en compte dans notre étude :

Mode textuel	Utilisation du chat synchrone pour écrire un message.
Mode Visio	Regard porté sur l'écran, sur lequel l'image vidéo des apprenants est affichée, tout en participant à des échanges oraux.
Mode Audio seul	L'image des interlocuteurs n'apparaît pas sur l'écran, les échanges sont uniquement oraux.

Tableau 15 : Les modes pris en compte.

Les modes que nous prenons en compte[84] concernent les pratiques des tuteurs (et non des apprenants), sur lesquelles nous focalisons notre étude.

Pour le mode textuel, nous avons, dans un premier temps, comptabilisé le nombre d'utilisations du chat de chaque tuteur.

Pour le mode visio, nous avons comptabilisé la durée pendant laquelle le tuteur affiche sur son écran la fenêtre vidéo des apprenants, tout en ayant une conversation orale avec eux.

A l'inverse, le mode audio seul consiste à masquer la fenêtre vidéo des apprenants et à communiquer uniquement par l'oral.

Nous avons donc comptabilisé la durée d'utilisation de chaque mode au long de la séance 2 puis de la séance 6, et de façon plus détaillée lors de chaque activité de ces deux séances. Cette première analyse nous a donné un premier élément de réponse à la première hypothèse, puisqu'elle a permis de répondre à la question de savoir si les tuteurs faisaient des choix d'utilisations différents les uns des autres, et s'ils privilégiaient un mode par rapport à un autre. Nous avons alors pu dresser un premier profil des tuteurs, même si celui-ci restait, à ce stade, encore imprécis. Cette première analyse est nécessaire mais insuffisante pour connaître les modes que les tuteurs utilisent réellement. En effet, pour la visio en particulier, nous savons que la fenêtre vidéo est affichée sur l'écran d'ordinateur mais ne savons pas si le tuteur la regarde, ni quelle importance il lui accorde. Ce sera le propos de la deuxième analyse.

5.1.2. Investissement du mode visio.

Le mode visio consiste à afficher la fenêtre vidéo de *Skype* à l'écran tout en participant à un échange oral. Cependant, ce mode peut être investi à différents degrés, que nous avons définis dans le chapitre 1 (section 2.4), et que nous allons rappeler succinctement ici.

Il est possible qu'un tuteur affiche la fenêtre vidéo des apprenants à l'écran mais ne regarde pas celle-ci. Son attention[85] peut ainsi être fixée à côté de l'ordinateur, sur des feuilles disposées sur son bureau qu'il lit ou sur lesquelles il prend des notes. Il peut aussi être hors du champ de la caméra et se rendre invisible pour ses apprenants. Dans ces deux cas, on considérera alors qu'il n'investit pas le potentiel offert par la visio. Au cours de leur formation lors du cours de Master, les tuteurs sont sensibilisés au potentiel pédagogique de la vidéo. Les tuteurs sont pour autant maîtres de l'organisation de leur espace de travail tant à l'écran (agencement du bureau de l'ordinateur), que physique (disposition des feuilles et ordinateur

[84] Nous avons définit les différents modes dans le chapitre 1, section 2.1.
[85] cf. « polyfocalisation » chapitre 1, section 2.2.

sur le meuble bureau), et peuvent les modifier comme ils le souhaitent. Ainsi, si l'on considère l'espace du champ de la caméra comme une scène de théâtre, un tuteur peut faire le choix de l'investir de différentes façons, et ainsi de se mettre en scène à différents degrés. Pour les décrire, nous reprenons la grille des degrés d'investissement de la visio, établis par Develotte, Guichon, Vincent (2010).

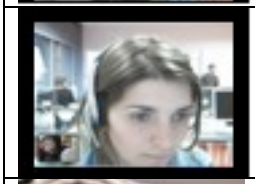
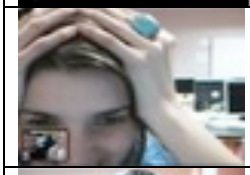
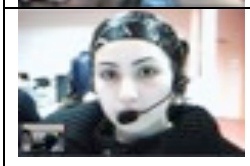
	Degré 0 : Le tuteur est hors du champ de la caméra, ou le canal vidéo est inutilisable.
	Degré 1 : Le tuteur ne porte pas son regard sur l'écran de l'ordinateur.
	Degré 2 : Le regard du tuteur est porté sur l'écran d'ordinateur où la fenêtre vidéo est affichée.
	Degré 3 : Le tuteur regarde la fenêtre vidéo sur l'écran d'ordinateur et de plus, son visage est expressif et/ou il fait des gestes.
	Degré 4 : Le tuteur regarde la webcam directement, donnant l'impression à son interlocuteur qu'il est regardé « dans les yeux ».

Tableau 16 :Les degrés d'investissement de la visio.

Les degrés zéro et un sont considérés comme une non-utilisation de la visio. En effet, si l'interaction se déroule alors que le tuteur n'est pas visible par les apprenants, ou que celui-ci ne regarde pas ses interlocuteurs, les auteurs considèrent que le potentiel offert par la visio n'est pas exploité. Les degrés 2 à 4 graduent de façon croissante l'utilisation de la visio. L'exploitation au degré deux consiste ainsi à simplement regarder la fenêtre vidéo, si le tuteur accompagne ce regard de gestes ou d'expressions faciales, les auteurs considèrent alors qu'il investit la visio au degré trois. Enfin, lorsque le tuteur porte son regard directement sur la webcam, donnant ainsi aux apprenants l'impression qu'ils sont regardés « dans les yeux », l'exploitation est alors maximale, au degré quatre. Il est intéressant de noter que durant la durée de temps pendant laquelle les tuteurs regardent la webcam, ils ne sont pas en mesure de regarder l'écran et donc leurs interlocuteurs. En se privant momentanément de la possibilité

d'utiliser la visio en réception, ils font ainsi le choix de se mettre en scène à la façon d'un présentateur de télévision et donc d'exploiter au maximum la visio en production.

Cette deuxième analyse permet ainsi d'observer avec plus de précision ce que le tuteur regarde sur son écran d'ordinateur et, en complément à la première analyse, de mettre en évidence l'importance qu'il accorde au mode visio. Nous avons ainsi comptabilisé, pour chaque tuteur, la durée d'utilisation de chaque degré d'investissement tout au long de la séance 2 et de la séance 6, et ceci pour chaque activité.

Nous considérons les gestes, expressions faciales et hochements de tête des tuteurs comme faisant partie de l'investissement du mode visio (cf chapitre 1, section 2.5). En effet, nous ne pensons pas que la gestualité soit à considérer comme un mode à part entière, puisqu'elle est par définition indissociable de la visio : dans un tel contexte pédagogique, les gestes des tuteurs sont *a priori* faits pour être vus. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les gestes et expressions du tuteur peuvent servir à piloter l'interaction, à étayer ou à illustrer le sens, mais aussi à maintenir l'attention des interlocuteurs sur l'écran. Un tuteur qui a une gestualité riche, accorde de l'importance à l'image qu'il produit et qu'il offre à voir pour ses apprenants. Ainsi, dans la continuité des analyses concernant l'investissement du mode visio, nous étudions la mimo-gestualité des tuteurs, en comptabilisant et analysant les gestes (cf chapitre 1, section 2.5), expressions faciales et hochements de tête phatiques des tuteurs. Nous comparons ainsi les pratiques posturo-mimo-gestuelles des tuteurs sur la séance deux, puis leur évolution au cours du temps en comparant la deuxième séance à la sixième. Nous observons quels types de gestes chaque tuteur produit, si cela a lieu à un moment récurrent de l'interaction et dans quelle mesure il accède à « la félicité interactionnelle » (Cosnier, cf. chapitre 1, section 2.5.2) par le biais de la vidéo.

Ces analyses, mises en perspective avec les analyses déjà présentées, nous ont permis d'affiner le profil des tuteurs et ainsi de mesurer la place qu'occupe pour chaque tuteur le mode visio dans la communication.

Dans la partie suivante, nous présentons les analyses concernant les utilisations du mode audio.

5.1.3 Investissement du mode audio seul.

Rappelons tout d'abord que nous définissons le mode audio seul comme consistant pour le tuteur à converser à l'oral avec ses interlocuteurs, sans regarder ces derniers. Le mode audio seul serait alors comparable à une communication téléphonique. Nous verrons dans la partie

suivante que les tuteurs sont souvent amenés par les circonstances contextuelles à ne pas regarder l'écran, cependant certains tuteurs utilisent plus volontiers ce mode de communication que d'autres tuteurs qui font en sorte de quitter le moins possible l'écran des yeux.

En complément de la première analyse qui a consisté à chronométrer le temps d'utilisation de ce mode, nous avons observé à quels moments de l'interaction le mode audio a été utilisé. Ainsi, nous cherchons à comprendre si ce mode est utilisé de façon temporaire et contextuelle, ou s'il est utilisé majoritairement et sans déclencheur récurrent. D'autres analyses plus fines du mode audio sont incluses dans notre grille d'analyse et nous les présenterons dans les parties suivantes (sections 3.3 et 3.4) car elles concernent le mode audio, et non le mode « audio seul » ici traité.

5.1.4 Investissement du mode textuel.

Contrairement aux deux premiers modes que nous venons de présenter, le mode textuel a la particularité de ne pas être exclusif. Nous entendons par là que si un tuteur utilise le mode textuel, cela ne l'empêche pas d'utiliser soit le mode visio, soit le mode audio seul. Au contraire, si le tuteur utilise le mode audio seul, il ne peut pas utiliser simultanément le mode visio, et inversement. Par exemple, lorsque le tuteur écrit sur le chat, son regard est la plupart du temps tourné vers le clavier (donc en mode audio seul puisqu'il ne regarde pas l'écran), puis il vérifie sur l'écran la présence de sa production à l'écran (passant soit en mode visio si la fenêtre vidéo est affichée, soit en mode audio seul si celle-ci est recouverte par une autre fenêtre). Pour ces raisons, nous avons fait le choix ne pas chronométrer la durée d'utilisation du mode textuel, puisqu'elle se superpose à l'utilisation des autres modes. L'information apportée par une analyse de la durée d'utilisation du chat n'étant pas pertinente en soi.

Une deuxième particularité du mode textuel est son asymétrie. En effet, le chat n'est utilisé en production que par les tuteurs puisque nous ne relevons que très peu d'occurrences de productions textuelles de la part des apprenants.

Enfin, un autre point que nous prenons en compte dans nos analyses est le détournement de l'outil (cf. chapitre 1, sections 1.3.5 et 2.3), puisque nous verrons en appliquant notre grille d'analyse à nos données que certains tuteurs utilisent le chat pour prendre des notes à l'écran ou écrire à l'avance les consignes qu'ils effaceront par la suite ou colleront dans un autre document.

Plutôt que la durée d'utilisation c'est la fréquence d'utilisation du chat que nous avons comptabilisée et nous avons également analysé le contenu des productions textuelles.

Les analyses du mode textuel s'inscrivent dans la même visée comparative des différentes utilisations qu'en font les tuteurs afin de comprendre à quelles fins le chat est utilisé.

Comme nous l'avons annoncé, les analyses des utilisations des modes visio, audio seul et textuel incluses dans la première partie de notre grille d'analyse, ont pour objectif d'établir un profil d'utilisation des tuteurs. Ce profil sera soit orienté vers la visio (utilisation majoritaire de la visio), soit orienté vers l'audio seul (utilisation majoritaire de l'audio seul), soit mixte (utilisations de l'audio seul et de la visio en alternance, dans des proportions similaires).

Dans la suite de nos analyses, nous tentons de comprendre quelles variables influencent les choix d'orientation et les conséquences que le profil du tuteur a sur l'interaction et la relation tuteur-apprenant.

Intéressons-nous à présent aux analyses que nous proposons afin d'apporter des réponses à la deuxième hypothèse de recherche.

5.2. Deuxième hypothèse : Les différents choix d'utilisation des modes par les tuteurs sont influencés par certaines variables telles que le profil initial des tuteurs et le contexte de l'interaction.

5.2.1 Le contexte de l'interaction.

Nous faisons l'hypothèse que les éléments du contexte influencent les choix d'utilisation des modes par les tuteurs. Le type d'activité menée par exemple, amène le tuteur à organiser son espace de travail, qu'il soit à l'écran ou physique, de manière particulière. Plus concrètement, si des documents papiers sont nécessaires à une activité pédagogique, le regard du tuteur sera logiquement de temps à autre porté vers ce document, et non sur l'écran, encourageant le mode audio seul ou le degré 1 de l'investissement de la visio (regard hors de l'écran). De même, si l'activité pédagogique implique des documents situés sur une page web, le tuteur devra alors faire un choix d'organisation sur son écran d'ordinateur : soit placer au premier plan la page web, soit placer en premier plan la fenêtre vidéo des apprenants, soit encore placer côte à côte la fenêtre vidéo et la page web, ou enfin ne pas ouvrir la page web. Il nous

paraît donc intéressant d'observer le choix organisationnel que va faire le tuteur, et ainsi ce à quoi il donne la priorité : visualiser les documents de travail et/ou conserver un contact visuel avec ses interlocuteurs. Notre grille d'analyse inclut donc l'analyse de l'organisation de l'espace de travail, en fonction des éléments du contexte.

Les éléments du contexte dans la situation que nous venons d'évoquer sont communs à tous les tuteurs et prévisibles – puisqu'ils suivent théoriquement tous le même plan de séance, avec des documents identiques - mais certains éléments contextuels émergent au cours de l'interaction, que ce soit pour l'ensemble les tuteurs, ou individuellement pour un tuteur en particulier.

Les problèmes techniques font partie des perturbations qui émergent au cours de l'interaction et peuvent bloquer le fonctionnement de l'un des modes : panne du son ou de la vidéo. Là encore, il est intéressant d'observer le comportement du tuteur : va-t-il interrompre la communication jusqu'à la résolution du problème, ou la poursuivre, malgré l'absence de l'un des modes ? Cette analyse nous permettra de mettre au jour s'il y a des tuteurs pour lesquels l'un des modes est indispensable ou non à la communication pédagogique.

D'autres éléments contextuels interviennent dans nos analyses (l'espace de travail physique, le cadre participatif, les perturbations extérieures, la place chronologique de la séance-au début ou à la fin du semestre-, entre autres exemples) et nous analysons les réactions des tuteurs à ceux-ci. Ces analyses mises en perspective avec les profils d'utilisation des tuteurs établis lors de nos premières analyses, nous donnent deux types d'informations : d'une part, le comportement de chacun des quatre tuteurs en fonction des variables contextuelles et d'autre part, la comparaison des comportements tutoriaux entre eux, en fonction des profils d'utilisation.

Ces informations nous servent alors à comprendre ce qui amène les tuteurs à utiliser un mode plutôt qu'un autre, et à vérifier si l'on peut établir des constantes en comparant leur comportement individuel. L'analyse des propos des tuteurs tenus lors des débriefings et des entretiens individuels post-interactions permet de même de comparer nos résultats d'analyse aux représentations que les tuteurs se font de leur pratique, et d'avoir connaissance de la façon dont ils ont vécu et résolu les contraintes contextuelles.

Les variables contextuelles nous paraissent ainsi indispensables pour comprendre les agissements des tuteurs, mais celles-ci seraient incomplètes sans la prise en compte de l'identité des tuteurs à laquelle nous allons maintenant nous intéresser.

5.2.2 L'identité des tuteurs.

Lors du premier semestre de formation des tuteurs, en amont des interactions avec les apprenants américains, nous avons fait remplir des questionnaires[86] aux étudiants lyonnais afin d'obtenir des informations sur leur identité, leurs compétences linguistiques et techniques et leurs expériences professionnelles.

Pour rappel, les informations recueillies sont : leur âge, leur langue maternelle, leur familiarité avec l'informatique et avec une plateforme multimodale, leur expérience professionnelle d'enseignement du français, et d'enseignement du français à distance, leurs attentes et craintes pour les interactions à venir. En complément de ces données textuelles, d'autres informations identitaires nous ont été fournies lors des débriefings oraux à l'issue de chaque interaction et lors des entretiens semi-directifs individuels ayant eu lieu à la fin de cette formation.

De plus, s'agissant d'interactions, il nous a paru nécessaire de prendre également en compte l'identité des apprenants, ou du moins la représentation que se faisaient les tuteurs de l'identité et des besoins de leurs futurs interlocuteurs. Notre grille d'analyse inclut ainsi les besoins exprimés ou imaginés par les tuteurs des apprenants, susceptibles d'avoir pu influencer les choix d'utilisation des modes par les tuteurs.

Nous pensons en effet que la prise en compte de certains aspects relevant de l'identité des tuteurs peut nous fournir de nouveaux indices nous permettant de mieux comprendre leurs choix d'utilisation des modes. Par ailleurs, la comparaison des variables identitaires en fonction des tuteurs nous indiquera les éventuelles similarités des comportements. Par exemple, on peut postuler qu'un tuteur peu familiarisé avec l'informatique et ayant des attentes ou des craintes qui s'orientent vers l'utilisation des technologies, aura plus de réticence à utiliser les outils dans toute leur variété multimodale. Dans ce cas de figure il sera alors intéressant de comparer les comportements de ce tuteur lors de la deuxième et de l'avant-dernière séance, puisqu'il aura alors acquis plus d'expérience informatique.

Ainsi, nous postulons que les éléments liés à l'identité des interlocuteurs, à leurs besoins et à leurs craintes, ainsi que les variables contextuelles des séances, influencent de façon déterminante les profils d'utilisation des modes par les tuteurs. Pour aller plus loin, nous pensons que les profils d'utilisation, sous l'influence des variables contextuelles et identitaires, auront des conséquences sur la nature de la relation et la communication tuteur-apprenants, et c'est ce que nous allons explorer dans la partie suivante.

[86] Ces questionnaires ont été établis par Viorica Nicolaev et moi-même, sous la supervision des formateurs, C. Develotte et N. Guichon. Cf. Chapitre 3, section 3.1.

5.3. Troisième hypothèse : les choix d'utilisation des modes ont une influence sur le type de relation et d'interaction qui se construisent entre le tuteur et les apprenants.

Dans la continuité des analyses correspondant à notre première hypothèse (qui comparent les utilisations des tuteurs), nous cherchons à recueillir des indices afin de comparer la diversité des types de relation qui s'établissent entre les tuteurs et leurs apprenants.

Dans cette perspective, nous avons analysé les productions orales des interlocuteurs.

5.3.1 Les productions orales des interlocuteurs.

L'analyse du contenu oral des interactions nourrit l'objectif de fournir des indices quant à la relation qui s'établit entre le tuteur et ses apprenants. En calculant la durée des tours de parole de chaque interlocuteur, nous cherchons à savoir si le profil d'utilisation des tuteurs a des conséquences sur le temps de parole de chacun, et en particulier si l'utilisation orientée vers la visio, l'audio seul ou une utilisation mixte peut favoriser une production verbale maximale de la part des apprenants. Bien entendu, ces analyses, et donc les résultats qui en découleront, ne sont pas généralisables et s'appliquent à l'échelle réduite de nos données. Il est à noter que les tuteurs, dans le cadre de leur formation en master, sont sensibilisés à l'importance de favoriser le plus possible la production verbale entre les deux apprenants, et ainsi de se mettre eux-mêmes en retrait, de façon à leur laisser plus largement la parole. Il nous paraît donc intéressant d'observer s'ils donnent la priorité à cet objectif, et avec quelle réussite.

Nous avons comptabilisé les temps et le nombre de tours de parole du tuteur et de chacun de ces apprenants afin de savoir lequel des interlocuteurs parle le plus souvent et le plus longtemps, à l'intérieur de chaque groupe. Dans la même logique, nous avons mesuré le nombre et la durée des silences, lesquels peuvent parfois prendre une place importante dans les interactions.

Nous avons ensuite comparé les temps et le nombre de tours de parole des interlocuteurs en fonction des activités de chaque séance afin de comprendre si le type d'activité influence la distribution des tours de parole et les temps de silences. Puis nous avons comparé les temps et les tours de parole des tuteurs entre eux, dans le but d'observer s'il existe des constantes dans le rapport entre le profil d'utilisation et les durées de tours de parole et de silences.

Enfin, nous avons comparé la distribution et la durée des tours de parole et silences des tuteurs, entre la deuxième et la sixième séance, afin de mesurer l'évolution au cours du temps

des pratiques tutorales. Ces analyses sont étayées par l'analyse du discours des tuteurs lors des débriefings et entretiens semi-directifs afin de comparer la représentation que se font les tuteurs de leur rôle et de leurs objectifs, et dans le but de chercher des éléments d'explication aux choix qu'ils ont opérés.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé le discours des tuteurs lors des interactions, avec l'objectif d'établir des catégories du contenu de la parole des tuteurs (cf. Chapitre 1, section 3.3.3). Nous avons pris en compte le discours oral ainsi que le discours textuel, sur le chat.

Ces catégories, établies de façon empirique à l'écoute de notre corpus et nommées en fonction de la théorie pré-existante[87], sont les suivantes :

- Socio-affectif : soutien positif ou phatique, rires, informations personnelles, humour.
- Consigne : question requête lors des tâches pédagogiques, relance de questions.
- Correction et Vocabulaire : feed-back correctif, input de vocabulaire.
- Technique : identification ou résolution de problèmes techniques, références au blog ou à l'organisation générale de l'interaction.

Les productions orales et textuelles des tuteurs ont ainsi été catégorisées, et ce dans plusieurs buts : premièrement, nous avons voulu savoir si une ou plusieurs catégories sont majoritaires dans le discours des tuteurs. Pour cela nous avons comparé le nombre de productions dans chaque catégorie, en fonction des activités. Il est en effet envisageable que selon le type d'activité réalisée, le contenu appartienne plus volontiers à une catégorie ou à une autre.

Deuxièmement, nous avons voulu vérifier si l'on peut établir une relation entre les profils d'utilisation qui ont été attribués aux tuteurs et le type de communication qui est réalisée. Nous entendons par « type de communication » une communication plus majoritairement « socio-affective », « corrective », « technique », ou encore orientée vers les « consignes ». Pour cela, nous avons comparé les analyses des catégories obtenues, en fonction des tuteurs. Complétées par l'analyse du discours des tuteurs lors des débriefings et entretiens semi-directifs, ces analyses nous ont apporté de nouveaux indices concernant l'identité du tuteur, celle qui se construit en interaction, l'ethos tutoral, et sur ses objectifs en tant que tuteur : veut-il établir une relation amicale ou formelle avec ses apprenants ? Que met-il en action afin de servir ses objectifs ? Il est une fois de plus intéressant de comparer l'évolution au cours du

[87] cf. chapitre 1, section 3.3.3.

temps des résultats obtenus lors de la deuxième séance, puis lors de l'avant dernière de la formation.

Nous allons dans la partie suivante présenter la dernière analyse de notre grille, qui poursuit ce même objectif d'identifier la relation qui se construit entre les différents participants.

5.3.2 Le déroulement des séances et les moments non-pédagogiques.

Toujours dans le but d'identifier précisément les liens qui pourraient être établis entre la gestion des modes par les tuteurs et la relation qui se co-construit entre les participants, nous avons étudié les différents déroulements des séances tels qu'ils se sont réalisés, en les comparant au plan de séance prescrit.

En effet, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 2, les tuteurs ont préparé de façon collaborative un plan de séance organisé en tâches pédagogiques puis un bilan, avec une durée, des consignes et des documents prévus à l'avance et identiques pour tous. La comparaison de ce qui est prescrit avec ce qui est réalisé par chaque tuteur est susceptible de nous apporter des éléments concernant les priorités et le comportement du tuteur : ainsi, certains tuteurs suivent le plan à la lettre, quitte à réaliser des activités très courtes durant lesquelles chacun parle peu alors que d'autres s'affranchissent (un peu plus) du plan, réalisant peu d'activités, mais plus longues, afin de ne pas freiner la production orale des apprenants. Comme pour les analyses précédentes, nous avons comparé les pratiques des tuteurs à l'idée qu'ils s'en font, lorsque nous en avons des traces lors des débriefings et des entretiens semi-directifs.

De plus, nous avons voulu savoir s'il existait, durant les interactions réalisées, des moments qui n'avaient pas été prévus dans le plan de séance. Parmi ceux-ci, certains peuvent ne pas être liés à la volonté du tuteur, comme les problèmes techniques par exemple.

5.3.2.1 Les problèmes techniques.

Nous avons considéré la résolution d'un problème technique comme une « activité » (cf. chapitre 1, section 3 .3), lorsque le tuteur a interrompu l'activité pédagogique en cours afin d'identifier ou de résoudre un problème technique. En revanche, dans le cas où un problème technique est survenu sans couper l'activité pédagogique en cours, et sans que le tuteur ou les apprenants n'aient focalisé leur attention sur sa résolution, nous ne l'avons pas fait apparaître dans le déroulement de la séance. Enfin, les problèmes techniques ayant entrainé une déconnexion et/ ou une reconnexion des interlocuteurs ont été codés par la couleur rouge. De

même, la couleur verte signale une activité qui n'a pas pu être enregistrée, à la suite d'un problème technique.

5.3.2.2 Les activités non-pédagogiques et méta-pédagogiques[88].

D'autres activités peuvent émerger :

- Les activités « non-pédagogiques », c'est-à-dire n'ayant pas trait au thème du plan de séance et n'étant pas prévues dans celui-ci (questions personnelles, récits, échanges d'informations personnelles)
- Les activités « méta-pédagogiques », que nous définissons comme ayant trait au thème de la séance ou à la situation pédagogique elle-même, mais n'étant pas prévues dans le plan de séance (organisation de la séance, référence a blog).

Nous cherchons à savoir si elles ont eu lieu à des moments particuliers de l'interaction (ouverture, clôture, entre les tâches, à l'intérieur des tâches) et si ces moments spécifiques se stabilisent au cours du temps. Nous nous sommes également interrogée sur le temps qu'ils prennent dans l'ensemble de l'interaction.

Voici un tableau rappelant les différents types d'activités que nous définissons et le sigle que nous utiliserons lors des analyses :

[88] Cf. chapitre 1, section 3.3.2.2.

Sigle	Définition
Tn	Tâche pédagogique, « n » étant le numéro attribué à la tâche dans le plan de séance prescrit.
TI	Tâche improvisée, c'est-à-dire non prévue dans le plan de séance prescrit.
PT	Problème technique, qui concerne soit le flux vidéo soit le flux audio.
MP	Activité méta-pédagogique, elle n'est pas prévue dans le plan de séance et concerne la séance elle-même.
NP	Activité non-pédagogique, elle n'est pas prévue dans le plan de la séance et concerne un sujet extérieur à la séance.
Bilan	Le bilan est l'activité que doivent théoriquement réaliser les tuteurs en fin de séance, qui consiste à donner un retour aux apprenants sur la séance qui vient d'être réalisée.

Tableau 17 : Sigles et définitions des activités identifiées pendant une séance pédagogique.

En analysant le déroulement réel de chaque séance puis en comparant les séances réalisées entre elles, nous avons cherché à nous informer plus précisément encore sur les objectifs de chaque tuteur et la relation qu'il co-construit avec ses apprenants. Ceci afin d'être alors en mesure d'établir si des constantes nous permettent d'établir un lien entre le profil d'utilisation du tuteur et le type de séance réalisée.

L'objectif de la grille d'analyse que nous avons établie et que nous venons de présenter est de comparer les pratiques des tuteurs entre elles, puis au cours du temps, afin de comprendre comment ils manipulent les ressources multimodales de la plate-forme *Skype* pour mener à bien les objectifs pédagogiques qu'ils se donnent, pourquoi ils font ces choix et quelles conséquences cela peut avoir à différents niveaux.

Notre but n'est pas d'établir une hiérarchie entre les pratiques des tuteurs, ni les effets de leurs choix sur l'apprentissage des étudiants américains, puisque comme le souligne Gros : « *il faut dépasser le paradigme classique en matière de design, centré sur les résultats d'apprentissage et s'intéresser d'avantage à la manière dont on va supporter, encourager et structurer les interactions pour enrichir le processus d'apprentissage* »[89]. En effet, nous voulons décrire la façon dont chaque tuteur mène les séances pédagogiques en fonction de ses attentes et ses objectifs. Notre objectif final est de nous appuyer sur cette description afin d'améliorer la formation des tuteurs à l'enseignement à distance, ainsi que de proposer des pratiques adaptées aux besoins des tuteurs et des apprenants.

Dans la section suivante, nous présenterons, dans une première partie, nos résultats d'analyse comparative des comportements des tuteurs sur la deuxième séance. Dans une deuxième partie, nous étudierons l'évolution de ces résultats dans le temps, en comparant les données de chaque tuteur entre la deuxième et l'avant-dernière séance. Enfin, dans un troisième temps, nous comparerons l'évolution des différents profils.

[89] GROS, B. (2001). Instructional design for computer-supported collaborative learning in primary and secondary education. Computer in Human Behavior, 17, p. 439-451

Partie II : Analyses.

Ayant présenté, dans le chapitre précédent, la grille d'analyse que nous avons élaborée, nous allons l'appliquer dans ce quatrième chapitre aux interactions réalisées lors de la séance deux puis de la séance six. Afin d'éviter des redondances dans la présentation non seulement à l'intérieur de ce chapitre mais aussi avec le chapitre précédent, nous organiserons la présentation de la façon suivante : dans un premier temps, nous analyserons les interactions de la séance deux en comparant les comportements technico-sémio-pédagogiques des tuteurs entre eux, en fonction des différentes analyses. Dans un second temps, nous analyserons les pratiques de chaque tuteur au cours du temps, en comparant la séance deux à la séance six.

Chapitre 4 : Comparaison des comportements des tuteurs sur la séance deux.

Dans l'objectif de présenter nos analyses de la façon la plus claire et la moins redondante possible avec le chapitre précédent, nous exposerons tout d'abord les analyses générales de la séance, puis les analyses en fonction des modes (visio, audio et texte). De façon transversale à ces sous-parties, nous ferons intervenir les analyses qualitatives qui viendront étayer les résultats.

1. Analyses préliminaires.

Les analyses que nous nommons préliminaires nous fournissent de premières informations générales sur le déroulement de la séance deux, sur l'identité des tuteurs, ainsi que sur leur utilisation des différents modes.

Commençons par présenter les quatre tuteurs que nous allons étudier tout au long de ce chapitre 4, en fonction des informations qu'ils ont fournies dans les questionnaires pré-interactions qui leur ont été proposés.

1.1. Les profils initiaux.

Pour rappel, nous avons demandé aux tuteurs de remplir un court questionnaire[90] afin de recueillir des informations sur leur identité, leurs expériences, et leurs appréhensions.

Voici les réponses obtenues ci-dessous condensées dans le tableau ci-contre:

[90] Disponibles au Chapitre 3, section 2.3.

	Charles	Paule	Clémentine	Sofia
Age	26	45	25	24
Langue maternelle	Française	Française	Française	Française et Algérienne
Parcours universitaire	Master 1 Sciences du Langage et Master 2 Langage et Surdité.	Deug Géographie Maitrise Sciences et Techniques Aménagement.	Deug Philosophie Licence Anthropologie Master 1 FLES	Master 1 Langue et Culture Etrangère Anglais.
Familiarité avec l'informatique	Bonne	Très faible.	Bonne	Très Bonne
Familiarité avec Skype.	Non	Non	Non	Oui
Expérience professionnelle de tutorat	Non	Oui, en lycée professionnel depuis de nombreuses années.	Oui, une expérience courte d'enseignement en Corée.	Cours de soutien avec deux Américains.
Expérience de tutorat à distance	Non	Non	Non	Oui mais informelle.
Attentes exprimées	Utiliser un outil informatique synchrone. Améliorer le français des apprenants.	Capacité à gérer une interaction « pédagogique » à distance.	Prendre du plaisir à enseigner. Apprenants motivés par le dispositif.	Rôle de tutrice Que les apprenants réutilisent les structures vues en classe.
Craintes exprimées	Problèmes techniques. Etudiants intimidés par dispositif. Pas d'apprentissage, inutilité.	Que la communication « ne passe pas », gérer des outils techniques.	Appréhende le dispositif, la compréhension des apprenants, le contrôle du temps. Faire plusieurs choses en même temps.	Gestion du temps Compréhension des consignes Rôle de tutrice.

Tableau 18 : Profils initiaux des tuteurs.

Les tuteurs ici étudiés sont donc trois femmes et un homme, ayant pour langue maternelle le français, et des âges situés autour de vingt-cinq ans pour trois d'entre eux (ce qui correspond à la moyenne d'âge des tuteurs de la formation). La quatrième tutrice Paule a quarante-cinq ans, et suit cette formation en parallèle de sa carrière d'enseignante. Tous, sauf celle-ci, disent

avoir une bonne familiarité avec l'informatique. Seule Sofia utilise fréquemment des plateformes de communication multimodales, en l'occurrence *Skype* et *MSN Messenger*.

Seul Charles n'a jamais enseigné, que ce soit en présentiel ou à distance. Les trois autres possèdent des expériences d'enseignement en présentiel : Paule enseigne le français en lycée professionnel depuis de nombreuses années, alors que Clémentine et Sofia ont chacune connut une expérience courte à l'étranger. Concernant l'enseignement à distance, aucun d'entre eux n'a déjà enseigné professionnellement, seule Sofia possède une expérience qu'elle appelle « informelle ». Voici sa réponse à la question « avez-vous vécu une expérience de tutorat en ligne ? », lors du questionnaire pré-interaction :

> *Oui, mais moins formelle que celle que nous vivons actuellement. J'ai gardé contact avec mes amis des Etats-Unis depuis que j'y ai étudié. Certains connaissent/apprennent le français donc parfois je leur apprends des petites choses en « live ». Et inversement bien sûr, j'utilise énormément messenger[91] pour apprendre des nouvelles choses en anglais ; c'est en 2004 que je me suis rendue compte des progrès incroyables que l'ont fait (sûrement parce que c'est de la conversation instantanée !). On s'habitue à réagir vite et on acquiert des réflexes langagiers. (Questionnaire Sofia, réponse n10).*

Cette expérience ne peut donc pas être réellement comparée à des leçons de FLE à distance, puisque la notion d'apprentissage n'était ni prévue ni préparée, et que l'apprentissage langagier et culturel était symétrique et réciproque, sans statut d'apprenant et de tuteur. Cependant, Sofia est plus habituée à la gestion d'une plateforme multimodale que les autres tuteurs, et on peut penser que la sensation de découverte sera moins forte pour elle.

Nous remarquons que concernant les attentes et les craintes des tuteurs, elles sont de deux ordres : la gestion de la pédagogie et la gestion du dispositif de communication.

Les attentes et craintes de Paule se portent vers la gestion de la technique, elle souhaite apprendre à gérer l'interaction pédagogique à distance, et craint de ne pas y parvenir. Cette appréhension du dispositif existe dans les réponses des autres tuteurs, à l'exception de Sofia, probablement grâce aux expériences qu'elle a déjà accumulées. Sofia, à l'inverse de Paule, est à l'aise avec l'informatique mais connaît peu d'expérience d'enseignement. Ce sont donc vers cela que ces craintes vont s'orienter : elle s'inquiète de l'apprentissage des américains, ainsi que de son rôle de tutrice.

Les deux autres tuteurs partagent à la fois les appréhensions de Paule et de Sofia : celles liées à la gestion du dispositif mais aussi à la communication pédagogique. Cela s'exprime pour

[91] Une messagerie privée instantanée.

Charles par la crainte de l'absence de progrès des apprenants et la résolution des problèmes techniques éventuels. Clémentine, de même, s'inquiète de son rôle de tutrice (gestion du temps, compréhension des apprenants) mais aussi appréhende le dispositif multimodal (polyfocalisation de l'attention et gestion de la multimodalité). C'est la seule tutrice qui évoque le plaisir qu'elle espère prendre à enseigner.

Etudions maintenant le contexte de la séance.

1.2 Contexte de la séance.

La séance que nous étudions est la deuxième des sept séances qui ont eu lieu. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, nous avons choisi d'intégrer cette séance dans notre corpus d'étude pour des raisons techniques, en fonction des enregistrements des interactions qui avaient bien fonctionné. Cependant, cela nous paraît également intéressant d'étudier une séance qui a eu lieu au début des interactions pour pouvoir la comparer par la suite à une séance en fin de semestre, mais sans que celle-ci soit la toute première séance, afin d'éliminer –au moins en partie- le sentiment de nouveauté et de découverte que pourraient ressentir les tuteurs.

Contrairement à d'autres séances durant lesquelles des événements contextuels forts se sont produits[92], cette séance s'est déroulée sans heurt particulier dans la salle d'informatique habituelle. Les tuteurs ont eux-mêmes choisi leur espace de travail dans la salle, c'est-à-dire un bureau d'environ un mètre de largueur, équipé d'un ordinateur PC avec une caméra, un casque-micro, et des feuilles pour prendre des notes. Les ordinateurs de cette salle ont été optimisés au maximum par l'informaticien responsable de la maintenance des salles informatiques de l'Université, mais leur mémoire vive n'étant tout de même pas très grande, chaque manipulation (ouvrir une fenêtre, une page web, effectuer un réglage, entre autres exemples) prend un temps considérable et peut parfois même échouer.

Deux documents étaient nécessaires dans le déroulement de la séance, un document pour la deuxième activité et un pour la troisième activité. Ils ont été imprimés et distribués aux tuteurs et aux apprenants. Ils les possédaient donc sur leur bureau et/ ou sur leur écran d'ordinateur selon leur choix, puisque les tuteurs disposaient d'une version numérique et d'une version imprimée. Un troisième document était à leur disposition : le plan de séance[93], c'est-à-dire les

[92] Par exemple, lors de la séance 5, une panne du réseau informatique à l'Université a contraint les tuteurs a administrer la séance de chez eux.

[93] Cf. Chapitre 3, section 3.2.2.1.

activités prévues détaillées, avec le temps prévu, les consignes, les informations à connaître… De nouveau, les tuteurs en possédaient une version numérique et une version imprimée.

Sur l'image ci-dessous, un exemple typique d'espace de travail des tuteurs :

Figure 17 : Organisation de l'espace de travail d'une tutrice.

Nous voyons sur cette photographie que la tutrice garde sous la main le plan de séance, qu'elle semble suivre avec son doigt. Une autre feuille est disposée à sa gauche, et elle garde à sa disposition un stylo lui permettant de prendre des notes. Nous pouvons aussi observer à droite de la photographie qu'une clef USB est branchée à la tour de l'ordinateur, nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'elle utilise en complément des documents numériques.

Nous ne possédons pas de façon systématique les traces précises de l'organisation du bureau de chaque tuteur tout au long des interactions, c'est-à-dire que nous ne savons pas s'ils ont pris ou non des notes, comment ces notes étaient placées sur le bureau, s'ils avaient disposés d'autres feuilles ou objets sur le bureau[94].

Cependant, grâce à la capture dynamique des écrans, nous avons tout de même la possibilité d'étudier l'organisation de leur espace de travail sur l'écran d'ordinateur.

[94] Le choix de ne pas enregistrer individuellement les tuteurs par une caméra extérieure s'est imposé pour respecter l'écologie de la formation. Le cours délivré par le master de Lyon 2 était en effet l'objectif premier, sur lequel venait se greffer des recherches et non l'inverse. La présence scientifique (nous entendons par là le fait de filmer et d'analyser les tuteurs) était déjà assez forte et davantage d'intrusions dans la classe aurait par trop modifié l'authenticité du contexte de formation.

1.3 Disposition des documents et actions sur l'écran d'ordinateur.

Voyons comment chacun des tuteurs a organisé son espace de travail sur l'écran d'ordinateur et quelles actions il a effectuées à l'écran.

1.3.1 Paule.

Nous pouvons observer sur la barre des tâches de la capture d'écran de l'ordinateur de la tutrice Paule, que celle-ci a ouvert quatre onglets. Il y a le logiciel « Pamela » qui capture le son en bas à droite de l'écran, la fenêtre chat de Skype, la fenêtre vidéo de Skype et une page web en arrière plan.

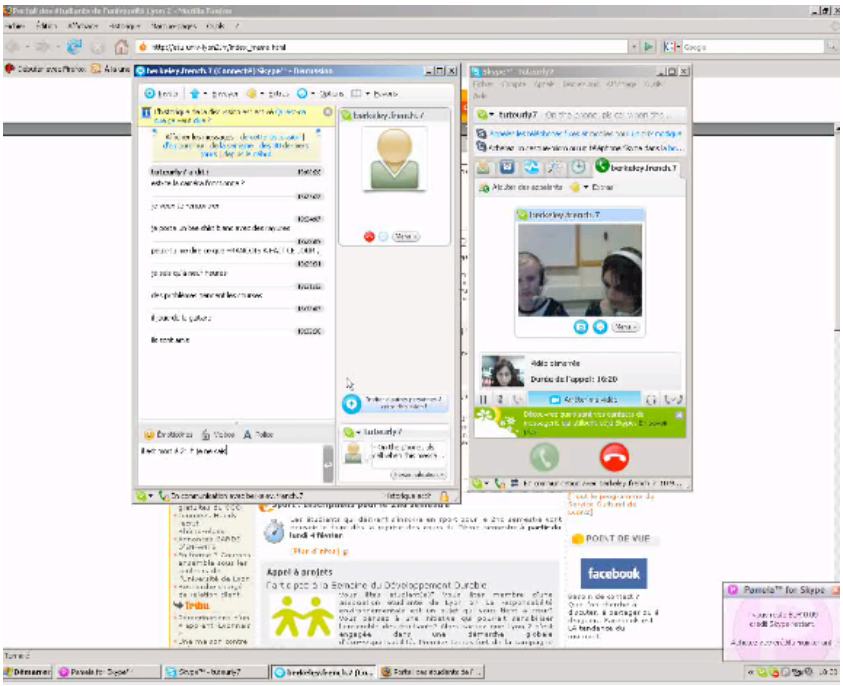


Figure 18 : Capture d'écran de Paule lors de la séance 2.

La capture d'écran que nous avons choisie est fidèle à ce qui s'est déroulé au long de l'interaction. En effet, entre le tout début de l'interaction et sa fin, Paule n'a déplacé aucune des fenêtres.

Il est à noter que la page web qui est ouverte en arrière plan est celle de l'Université Lyon 2, page d'accueil par défaut lorsque l'on lance le navigateur. De même, l'onglet *Pamela* a été ouvert par l'une des chercheuses, et non par la tutrice.

Les seuls mouvements qu'a effectués Paule avec la souris d'ordinateur consistent à déplacer le curseur de la souris sur la fenêtre de chat. Il est intéressant d'observer que Paule n'a pas fermé les onglets qui ne lui servaient pas, comme la page web en arrière fond par exemple, et n'a pas ouvert le plan de séance ou les documents attachés aux activités, les ayant probablement à sa disposition sur son meuble bureau. Nous pouvons faire l'hypothèse que Paule est réticente à manipuler les fenêtres, du fait de son manque d'habitude avec l'informatique.

1.3.2 Charles

Au tout début de l'interaction de Charles, une des chercheuses était à ses côtés pour lancer les différents logiciels d'enregistrement et faire les réglages techniques. Au moment où les apprenantes « appellent » Charles sur Skype, c'est donc la chercheuse qui a la souris en main et, pendant que Charles parle avec les apprenantes, elle finit les réglages techniques et le lancement des logiciels. Etudions l'organisation de l'écran de Charles, à partir du moment où il a la souris en main.

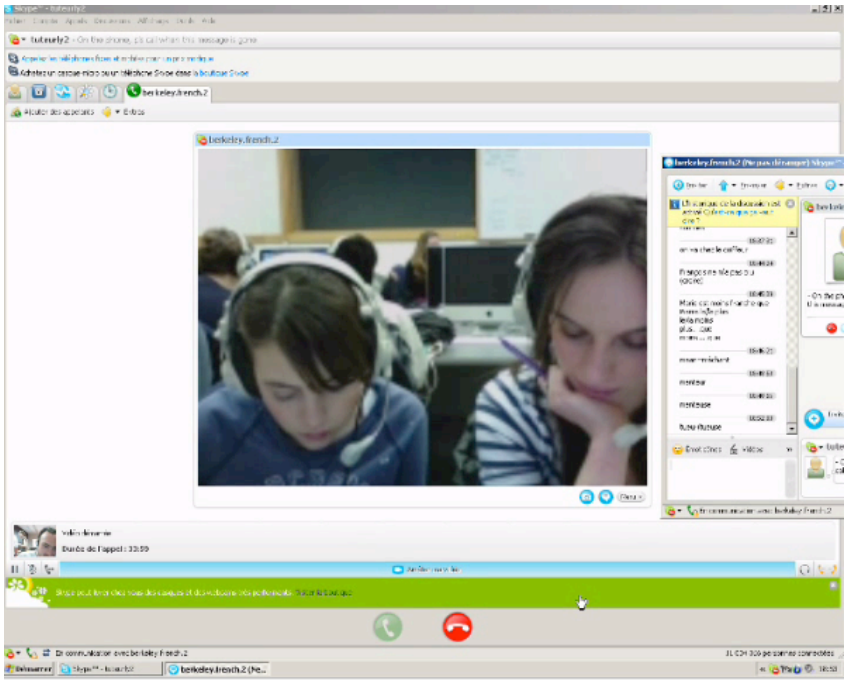


Figure 19 : Capture d'écran de Charles, lors de la séance 2.

Nous constatons que Charles a ouvert uniquement Skype, aucun autre onglet n'est affiché dans la barre des tâches. Il a donc fermé l'onglet de Pamela- qui est ouvert par défaut sur tous les ordinateurs- et n'a pas non plus ouvert les documents liés aux activités. La seconde remarque que nous pouvons faire est qu'il a choisi de mettre l'image de ses apprenantes en

grand format. Lorsque l'on observe les actions de Charles à l'écran, nous constatons qu'il affiche la fenêtre de chat uniquement quand il en a besoin et il la déplace sur l'écran d'ordinateur de façon à ce qu'elle ne recouvre pas l'image des apprenantes, tantôt à gauche, tantôt à droite de la fenêtre vidéo. Il redimensionne et déplace la fenêtre de chat fréquemment au cours de l'interaction. La seconde action notable a lieu au cours de la première activité. Alors qu'une des apprenantes répond longuement à une question, il clique sur l'icône du navigateur internet. Cependant, la page web prend un temps conséquent à s'ouvrir. Il passe alors d'une fenêtre à l'autre, vérifiant l'avancée de l'ouverture de la page web. Lorsque celle-ci s'affiche, il tape sur la barre de navigation l'url de sa boîte de réception de courriel. De nouveau, la page prend du temps à se charger, avant que cette action n'échoue finalement, une *pop-up* informant Charles de la fermeture soudaine du navigateur (cf. figure ci-dessous). Le tuteur abandonnera cette action, et affichera de nouveau uniquement la fenêtre vidéo de *Skype*.

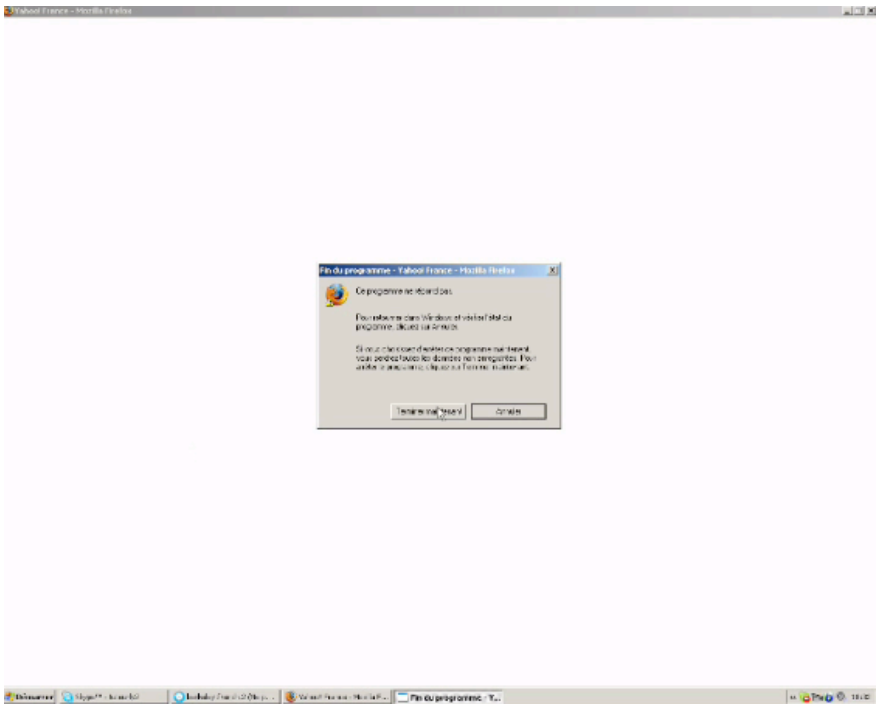


Figure 20 : Activité de Charles lors de la séance 2 : ouverture échouée d'une page web.

L'observation des actions de Charles nous fournit différentes informations. Premièrement, il semble à l'aise avec l'environnement informatique, prenant la liberté de réorganiser l'agencement des fenêtres, d'augmenter ou de diminuer leur taille, de fermer les onglets qu'il n'utilise pas et de consulter ses courriels tout en maintenant la conversation. Deuxièmement,

il fait le choix de placer au premier plan l'image de ses apprenantes, et d'augmenter la taille de leur image, nous donnant ainsi la première impression d'accorder une place importante à ce contact visuel.

1.3.3 Clémentine

Concernant la tutrice Clémentine, nous observons une organisation différente de celles des précédents tuteurs.

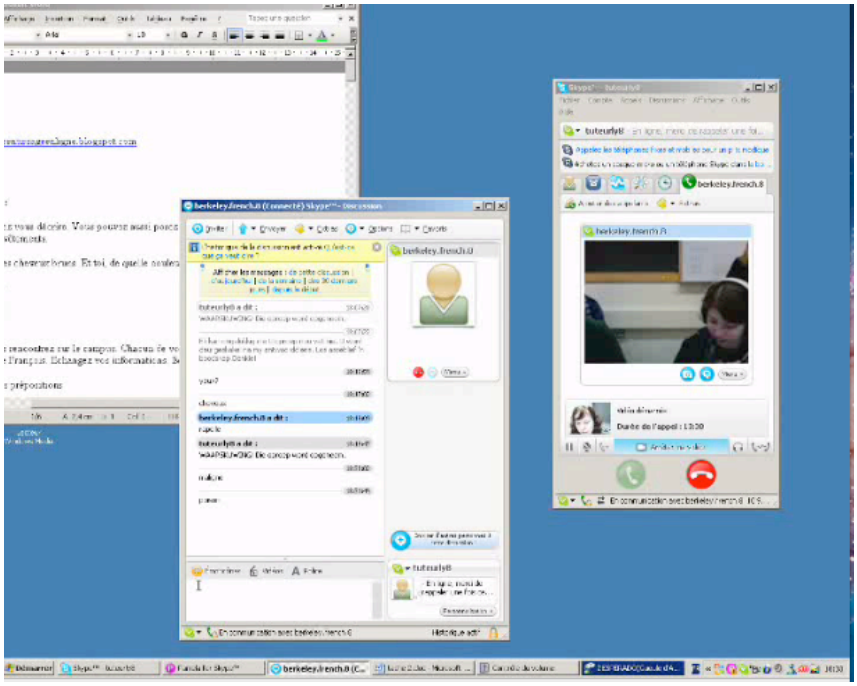


Figure 21 : Capture d'écran de Clémentine, lors de la séance 2.

Les fenêtres que Clémentine affiche sur le bureau de l'ordinateur sont le chat et la vidéo de *Skype*, dans leur taille par défaut. En arrière plan, elle a ouvert le plan de séance. Cependant, elle ne cliquera jamais dessus, au cours de l'interaction. Nous pouvons de plus remarquer que de nombreux autres onglets sont ouverts dans la barre des tâches : le logiciel d'enregistrement *Pamela,* la fenêtre de contrôle du volume sonore, et une fenêtre de conversation *MSN*, qui clignote tout au long de la séance. Comme nous l'avons décrit précédemment, le logiciel *Pamela* est ouvert par les chercheuses, et les tuteurs ont le choix par la suite de le fermer ou non. La fenêtre de contrôle du volume a pu être ouverte par Clémentine, avec l'aide ou non de l'une des chercheuses, avant de démarrer l'enregistrement, afin de tester la qualité du matériel audio. Quant à la fenêtre *MSN*, il est très peu probable que ce soit Clémentine qui ait ouvert sa session. En effet, les ordinateurs sont utilisés tout au long de la journée par des dizaines

d'étudiants de l'Université et il est fréquent qu'un étudiant ne se déconnecte pas après avoir utilisé le logiciel de messagerie instantanée. Nous pouvons donc penser à deux cas de figure :

- soit Clémentine n'est pas assez à l'aise avec l'environnement informatique pour prendre la liberté de trier les onglets qui lui sont utiles pour l'interaction avec Berkeley, ni pour fermer ceux qui parasitent l'interaction.
- soit elle ne se sent pas gênée par ces onglets inutiles, qui risquent pourtant de ralentir l'ordinateur.

Une troisième possibilité concernant la présence du plan de séance et du contrôle du volume, serait que Clémentine souhaite par prévoyance les conserver ouverts, au cas où elle en aurait besoin.

De la même façon que Paule, elle n'utilise la souris que pour écrire sur le chat et n'entreprend pas d'autre action au cours de la séance.

1.3.4 Sofia

Sofia modifie l'organisation du bureau d'ordinateur au cours de l'interaction.

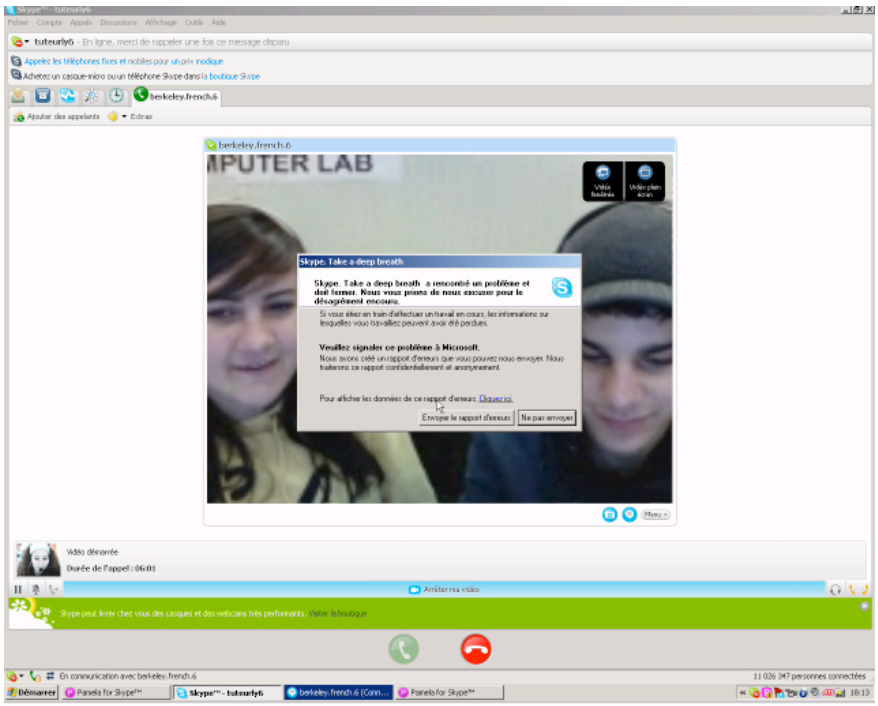


Figure 22 : Capture d'écran de Sofia, au début de la séance 2.

Au début de l'interaction, elle met l'image de ses apprenants en grand format. Au bout de quelques minutes, un problème technique l'oblige à se déconnecter et se reconnecter sur

Skype. Elle relance alors elle-même les logiciels d'enregistrements et dispose les fenêtres chat et vidéo côte à côte, comme l'illustre la capture d'écran ci-dessous.

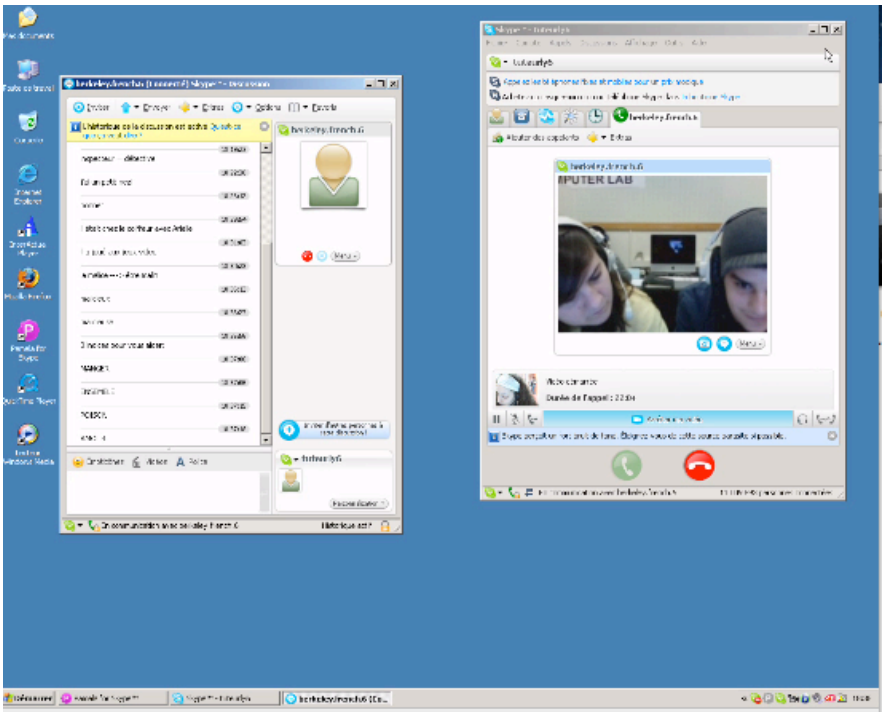


Figure 23 : Capture d'écran de Sofia, lors de la séance 2.

Comme Paule et Clémentine, elle n'utilise que *Skype*, et n'entreprend pas d'action extérieure. Cependant, elle semble à l'aise avec l'environnement informatique, manipulant les fenêtres et les logiciels sans aide extérieure, à l'instar de Charles.

1.3.5 Synthèse de ces premiers résultats

L'observation des actions des tuteurs à l'écran et de l'organisation de leur espace de travail à l'écran nous fournit ainsi des premiers indices concernant leur gestion des outils informatiques, leur capacité à effectuer plusieurs actions à la fois, et l'importance qu'ils accordent à telle ou telle fenêtre. En effet, nous avons observé que Sofia et Charles semblent à l'aise avec la gestion de l'agencement de l'espace sur l'écran d'ordinateur et n'hésitent pas à le personnaliser, quitte à connaître des échecs lors des actions qu'ils entreprennent (fermeture inopinée de *Skype* et de la page web). Au contraire, Paule et Clémentine acceptent la présence d'onglets ou de logiciels qui semblent pourtant parasites. Si tous les tuteurs ont affiché à l'écran la fenêtre vidéo de leurs interlocuteurs, ceux qui semblent le plus à l'aise avec la gestion des outils informatiques ont affiché cette fenêtre en grand format. Nous pensons donc que le choix du format de l'image n'est probablement pas toujours lié à l'importance accordée

à la présence de l'image vidéo des apprenantes, mais parfois plutôt à la compétence technique qui permet de savoir comment augmenter la taille de la fenêtre, puis d'oser le faire.

Enfin, ces analyses nous permettent également de noter que ces quatre tuteurs n'affichent ou n'utilisent pas le plan de séance ou les documents liés aux activités sur leur bureau d'ordinateur, préférant leur version imprimée sur leur meuble bureau. La conséquence de ce choix sera qu'ils devront baisser la tête vers le bureau afin de lire les informations qui s'y trouvent. S'ils les avaient affichés sur l'écran d'ordinateur, le contact visuel aurait sans doute été obstrué momentanément, mais leur regard aurait pu rester en direction de l'ordinateur (de façon à être vus de face par leurs apprenants). Nous pouvons donc nous attendre à observer les conséquences de ces choix spatiaux-organisationnels dans les analyses qui mettront en évidence les différents degrés d'investissement du mode visio par les tuteurs.

1.4. Le déroulement des séances.

1.4.1 La séance prescrite.

Avant d'analyser plus précisément la gestion des modes, analysons de quelles façons les tuteurs ont chacun conduit la séance. Rappelons que les tuteurs ont élaboré de façon collaborative les activités pédagogiques prévues pour la séance 2. Le plan de séance en détail ayant déjà été présenté dans le chapitre 3, nous le schématisons ainsi :

T1	T2	T3	T4 facultative	Bilan
	(document)	(document)	(chat)	
(10')	(10')	(10')	(5')	(5')

Figure 24 : Déroulement prescrit de la séance 2, 40 minutes.

Les activités prévues sont donc trois tâches de dix minutes, que nous avons nommées « T1 », « T2 », et « T3 », puis une tâche « T4 » de cinq minutes, et enfin un bilan de cinq minutes durant lesquelles les tuteurs reviennent avec les apprenants sur la séance qui vient d'avoir lieu, afin de corriger leurs erreurs, souligner leurs progrès, prévoir la séance suivante.

Pour les tâches T2 et T3, un support pédagogique est prévu pour les tuteurs et les apprenants : un document papier sur lequel sont inscrites des informations nécessaires au déroulement de la tâche. Nous avons constaté lors de l'analyse précédente que les tuteurs ont disposé ces

documents sur leur meuble bureau (et non à l'écran). Quant aux apprenants, ce document leur a été distribué dans sa version imprimée.

La tâche T4 est facultative, selon le temps qu'il reste aux tuteurs pour finir la séance. Il est prévu que les tuteurs écrivent trois mots sur le canal textuel à destination des apprenants, ces mots étant des indices pour résoudre une énigme.

Nous allons chercher à préciser la façon dont chaque tuteur a mené sa séance : combien de temps a t-il accordé à chaque activité ? Les a t-il toutes réalisées ou non ? A t-il introduit d'autres activités non prévues initialement ? Nous répondrons à ces premières questions avant d'étudier le contenu verbal des séances dans la suite des analyses.

1.4.2 Le déroulement de la séance de Paule.

Schématisons comment la séance 2 s'est déroulée pour Paule, puis étudions chaque activité en détail.

PT[95] Vidéo (2'45)	MP Blog (2'20)	PT Audio	T1 (8')	T2 (10'59)	T3 (4'26)	T4 (4'56)	T5 (8'11)	Bilan (1'45)

Figure 25 : Déroulement de la séance 2 pour Paule, 43'22.

La séance de Paule démarre par un problème technique concernant le canal vidéo, qui va durer 2'45. En effet, les apprenantes ne savent pas comment démarrer leur caméra et font appel à un technicien américain. Voulant régler le problème, Paule ouvre les réglages vidéo de *Skype* et, se faisant, coupe la diffusion de sa propre caméra. Au terme de presque trois minutes, les caméras sont (re)démarrées de chaque côté et fonctionnent bien. Durant le temps du problème technique, les productions des interactantes sont uniquement centrées sur l'identification et la résolution du problème. Quand finalement le problème est réglé et que le contact visuel réciproque est rétabli, les interlocutrices se saluent, alors qu'elles se parlaient déjà depuis presque trois minutes. L'interaction ne débute donc réellement que lorsque le contact visuel est établi.

Les 2 minutes 20 qui suivent sont consacrées à une conversation que nous nommons « méta-pédagogique », c'est-à-dire n'étant pas prévue dans le plan de séance mais concernant la

[95] Les acronymes que nous utilisons dans les tableaux ont été définis dans le chapitre 3, sous-section 5.3.2.

pédagogie. Paule demande ainsi aux apprenantes si elles ont étudié le français durant la semaine qui s'est déroulée, si elles se sont rendues sur le blog, espace asynchrone des interactions[96], puis les questionne sur les actions qu'elles ont entrepris sur le blog. La conversation est interrompue par un nouveau problème technique, le son n'étant plus diffusé entre les apprenantes et la tutrice. Les participantes sont donc contraintes de se déconnecter et se reconnecter, ce qui est illustré par la couleur rouge sur la figure ci-dessus.

Suite à ce problème technique ayant entraîné une déconnexion, les logiciels d'enregistrement n'ont pas été immédiatement relancés, ainsi donc la tâche T1 n'a pas été enregistrée[97]. Nous savons cependant qu'elle dure huit minutes[98].

Nous constatons que la durée des tâches T1 et T2 (8' et 10'59) est proche de celle qui était prescrite (10 minutes), alors que la tâche T3 est beaucoup plus courte (4'26). La tâche T4 dure 4'56, soit de nouveau le temps prévu par le plan de séance. Au terme de ces quatre tâches, un peu moins de 34 minutes se sont écoulées, Paule improvise donc une autre activité. La catégorisation de cette activité est ambiguë puisqu'elle se situe entre une activité « non-pédagogique » et une tâche pédagogique improvisée. En effet, elle ne concerne pas la séance ou la pédagogie à proprement parler, puisque Paule questionne les apprenantes très brièvement sur leurs goûts cinématographiques puis plus longuement sur le déroulement des élections primaires américaines. En voici un extrait qui rend compte du topic de cette activité :

1 PAU	et est ce que vous avez parlé entre vous de cette journée particulière/
2 JUL	euh::: non
(2)	
3 PAU	non/
4 JUL	pas encore (rires)
5 PAU	pas encore/ quelles questions allez vous vous poser/
(3)	
6 PAU	sur ce lundi particulier/
(2)	
7 JUL	aujourd'hui/
8 PAU	oui:: c'est un jour particulier non/
9 JUL	oui parce que nous devons savoir qui va entre le candidat de euh de président (rires)
(2)	
10 PAU	et vous n'avez pas :::: euh communiqué/ vous pouvez / comment vous pouvez communiquer pour m'apprendre des choses entre vous/
(1)	
11 PAU	est ce que vous savez comment se déroulent ces primaires/
12 JUL	euh:::: pour comprendre/
(3)	

[96] cf. Chapitre 2, section 2.3.

[97] Absence d'enregistrement illustré par la couleur verte sur la figure 9.

[98] Grâce à l'indication sur *Skype* de la durée de l'appel, lors de la reprise de l'enregistrement.

13 PAU euh:::: pour nous français (.) on ne sait pas trop comment se déroulent les primaires (.) tu pourrais julia proposer à emily de te poser quelques questions comme ça je comprendrais

(S2 Paule, 22 :29 à 24 :01).

Les productions verbales sont dénuées d'informations personnelles et restent très formelles et pédagogiques. Dans la mesure où Paule ne questionne pas les apprenantes sur des sujets personnels, et leur donne une consigne (ligne 13), nous choisissons de catégoriser cette activité comme une tâche pédagogique improvisée.

Enfin, la dernière activité est le bilan qui dure pour Paule 1'45 au lieu des cinq minutes prescrites.

Ainsi, nous constatons que Paule a réalisé toutes les activités prévues dans le plan de séance, malgré les problèmes techniques qu'elle a subis, ajoutant même une cinquième tâche. La séance totale dure 43'22, soit un peu plus de trois minutes que la séance prescrite.

1.4.3 Le déroulement de la séance de Charles.

Voici à présent le déroulement de la séance de Charles :

PT audio (1'20)	NP (2'10)	T1 (9'10)	T2 (11'42)	T3 (12'23)	MP (1'05)

Figure 26 : déroulement de la séance 2 pour Charles, 37'50.

De même que pour Paule, la séance de Charles débute par un problème technique, les apprenantes entendant les bruits environnants de la salle où se situe le tuteur, au lieu d'entendre uniquement Charles. Une des chercheuses résout ce problème en sélectionnant le micro du casque et non celui de la caméra, dans les options de *Skype*. Il est à noter que la chercheuse était présente aux côtés de Charles au moment de l'identification du problème, ainsi nous ne savons pas si le tuteur aurait pu le résoudre seul. Une fois cela résolu, Charles demande aux apprenantes comment s'est déroulé leur semaine et elles racontent chacune à leur tour les principaux événements qui ont eu lieu dans leur vie personnelle durant la semaine. Cette activité dure 2'10 et nous la catégorisons comme une activité « non-pédagogique ». De nouveau, précisons que comme nous l'avons décrit précédemment, c'est toujours la chercheuse qui possède la souris en main durant l'activité non-pédagogique. La tâche T1 démarre à l'exact moment où la chercheuse s'en va et donne enfin la souris à

Charles, les logiciels étant lancés et les réglages techniques terminés. On peut ainsi se demander si Charles aurait proposé l'activité non-pédagogique en début de l'interaction, si la chercheuse n'avait pas été présente à ses côtés.

Les tâches T1, T2 et T3 s'enchainent ensuite avec des durées respectives de 9'10, 11'42 et 12'23, soit des durées longues, proches de celles prévues par le plan de séance. Charles n'a plus assez de temps pour débuter la tâche T4, il donne donc pour consigne aux apprenantes de réaliser cette tâche sur le blog pour la semaine suivante, lors de la dernière minute de l'interaction. L'interaction totale dure ainsi 37'50, et Charles n'aura réalisé ni la tâche T4, ni le bilan.

1.4.4 Le déroulement de la séance de Clémentine.

Etudions à présent le déroulement de la séance de Clémentine :

T1	PT	T1 Suite (3'28)	T2 (5'30)	T3 (4'07)	T4 (6')	MP Blog (2'25)	NP (0'39)	MP Blog (0'48)	Bilan (3'37)	NP (4'16)

Figure 27 : Déroulement de la séance 2 de Clémentine, 32'02.

Comme illustré sur la figure ci-dessus, le tout début de l'interaction incluant le début de la tâche T1 n'a pas été enregistré. Un problème technique oblige la tutrice à se déconnecter puis se reconnecter sur *Skype*. Notons que lors de la tâche T1, la tutrice n'a pas démarré sa caméra. Nous voyons sur la capture d'écran qu'elle tente de le faire mais n'y parvient pas. Pour autant, elle poursuit l'interaction et ne mentionne pas le problème verbalement. Au terme de la tâche, les apprenants signalent à la tutrice qu'ils ne peuvent pas la voir, et celle-ci résout immédiatement le problème. Nous constatons ainsi que pour Clémentine, l'absence de diffusion de son image ne bloque pas la communication. Les quatre tâches se suivent sur des durées très courtes : 3'28, 5'30, 4'07 et 6'. Clémentine a alors achevé les quatre tâches prévues en 19'04, soit la moitié du temps total prévu pour les interactions. Elle improvise donc trois autres activités. Pour commencer, une conversation méta-pédagogique au sujet du blog, durant 2'25, puis une conversation non-pédagogique concernant le fait qu'un des apprenants soit marié, durant 39 secondes. Elle revient ensuite sur le sujet du blog avant d'effectuer le bilan de la séance de façon très détaillée, faisant répéter aux apprenants les

énoncés fautifs qu'ils ont prononcés au long des tâches. Le bilan dure 3'37, au lieu des cinq minutes prescrites.

Lors de ces trois activités hors-pédagogiques, la tutrice ne reprend pas les erreurs faites par les apprenants, alors que ce fût le cas lors des tâches pédagogiques précédemment réalisées. Ceci nous conforte dans l'idée que les moments non-pédagogiques ou méta-pédagogiques ne sont pas des « tâches » au sens où nous avons précédemment défini ce terme, puisqu'ils n'ont pas comme objectif principal de produire un contenu pédagogique. Au terme de ce bilan, Clémentine initie de nouveau une conversation non-pédagogique durant laquelle elle demande aux apprenants leurs projets pour le week-end à venir. Les apprenants lui retournent la question et elle raconte à son tour ses projets, introduisant de nombreux éléments de sa vie personnelle.

La séance de Clémentine dure au total 32'02, soit environ huit minutes de moins que la séance prévue. Elle a administré les quatre tâches prévues, ainsi que le bilan, mais ceux-ci sur des durées très courtes, qu'elle a compensées par quatre autres activités improvisées.

1.4.5. Le déroulement de la séance de Sofia.

Voici le déroulement de la séance réalisée par la tutrice Sofia :

NP (2'30)	PT audio (3'49)	T1 (10'27)	T2 (4'57)	T3 (3'30)	T4 (4'44)	PT (1'54)	T4 suite (1'13)	NP (9'32)	MP Blog (1')

Figure 28 : Déroulement de la séance de Sofia, 43'36.

La séance de Sofia démarre par une conversation non-pédagogique de 2'30 pendant laquelle la tutrice demande aux apprenants comment s'est déroulé leur week-end. Un problème technique interrompt cette conversation, puisque les interlocuteurs ne s'entendent plus. Après avoir essayé pendant 3'49 de résoudre le problème, ils interrompent la communication, puis se reconnectent sur *Skype*. La tutrice démarre ensuite directement la tâche T1, alors que la caméra n'est pas encore active. Cependant, elle verbalise ce problème, tout en proposant de commencer tout de même la première tâche. La caméra se mettra en marche quelques secondes plus tard. La tâche T1 dure 10'27, mais les trois autres tâches sont beaucoup plus courtes puisqu'elles ont pour durées respectives : 4'57, 3'30 et 5'57. La tâche T4 est

interrompue par une coupure de *Skype*. Dès que la communication est rétablie, Sofia reprend la tâche T4, proposant une reformulation d'une réponse donnée avant la coupure :

1 SOF allô / vous m'entendez/ oui pardon
(.)
2 SOF oui problème technique en fait alice était la petite amie de françois mais françois ne l'aimait plus
(S2, Sofia 23 :15 à 24 :22).

Malheureusement pour nous, à partir de la reprise de la communication, le son des apprenants n'a plus été enregistré. Cette disparition du son ne concerne que l'enregistrement, et non l'interaction des trois interlocuteurs, en effet pour Sofia et les apprenants, il n'y a plus eu de problème technique. Au terme de la quatrième tâche, trente-trois minutes se sont écoulées, il lui reste donc théoriquement sept minutes d'interaction. Sofia utilise le temps restant pour initier une longue conversation non-pédagogique (9'32) ayant pour thèmes les séries télévisées que les trois participants apprécient, le lieu où ils vivent, l'expérience de Sofia durant son année passée aux Etats-Unis. Durant cette conversation, ils se posent réciproquement des questions, contrairement aux tâches pédagogiques durant lesquelles, seule Sofia est à l'initiative des questions. La dernière minute de l'interaction est dédiée aux activités prévues sur le blog.

Ainsi, Sofia débute et termine la séance par de longues conversations non-pédagogiques, qui encadrent les quatre tâches, dont trois très courtes. La tutrice ne réalise pas le bilan de la séance.

1.4.6 Synthèse de l'analyse du déroulement des séances.

Les analyses du déroulement des séances pour les quatre tuteurs nous fournissent plusieurs informations.

- Nous voyons quels tuteurs « collent » au plan de séance et quels autres s'en affranchissent.

Paule et Clémentine sont très proches du plan de séance, puisqu'elles réalisent toutes les tâches prescrites. Elles effectuent de même un bilan, même si celui de Paule est succinct. Cependant, certaines des tâches sont très courtes et elles improvisent d'autres activités pour combler le temps qu'il reste. Alors que Paule initie une cinquième tâche sur le thème des élections primaires, Clémentine questionne ses apprenants sur des sujets personnels, puis

termine la séance en avance. Il nous paraît légitime de penser que l'expérience professionnelle de Paule l'a habituée à gérer la durée prévue d'une séance pédagogique, et a improviser de nouvelles activités quand il reste du temps.

A l'inverse, Charles et Sofia se sont plus affranchis du plan de séance. Charles a préféré réaliser trois tâches très longues, plutôt que les quatre prévues et le bilan. Sofia quant à elle, a connu deux interruptions de la séance, et a enchainé des tâches très courtes. Elle a ensuite consacré presque dix minutes à une conversation informelle, non-prévue dans le plan de séance, mais probablement très riche au niveau des échanges culturels.

Ces deux styles d'enseignement très différents sont à étudier dans le temps, en comparant le déroulement de la séance 2 et celui de la séance 6, pour chaque tuteur.

- Nous voyons la façon dont les tuteurs gèrent les problèmes techniques qui émergent lors de la séance.

Pour Sofia et Clémentine, l'absence de diffusion de la caméra ne semble pas être un frein au déroulement de la séance, puisqu'elles ont toutes les deux poursuivi l'interaction lorsque ce type de problème a émergé. Dans les deux cas, les apprenants ont verbalisé une requête pour que chacune des tutrices remette en route la caméra, ce qui montre l'importance de la réception de la vidéo pour les apprenants. Lorsque la communication a été interrompue pour les deux tutrices, celles-ci ont rapidement repris le fil de la tâche qui était en cours.

Paule, a connu elle aussi deux problèmes techniques dont la résolution a été longue et a stoppé la communication. Il semble que Paule ne puisse pas poursuivre la communication en ligne sans l'image de ses apprenantes.

Charles n'a pas connu de problème technique majeur durant l'interaction, nous ne pouvons donc inférer quelle réaction aurait été la sienne.

Aux termes des analyses préliminaires et contextuelles de la séance 2, voyons maintenant comment les tuteurs ont globalement utilisé les différents modes de communication de *Skype*.

1.5 Utilisation globale des modes visio, l'audio et textuel.

Les précédentes analyses nous ont fourni des informations quant à l'organisation et la gestion de la séance des tuteurs. L'analyse de l'utilisation des modes disponibles sur *Skype* va maintenant nous permettre de mettre en perspective ces premières informations afin de mieux comprendre les choix des tuteurs.

Dans le but d'analyser de plus en plus finement les utilisations de Skype par les quatre tuteurs sur la séance 2, comparons tout d'abord le temps pendant lequel chaque tuteur a utilisé les différentes modes disponibles:

	Paule	Charles	Clémentine	Sofia
Temps total de la séance	43'22	37'50	32'34	43'36
Visio	94%	93% (10% HC[99])	100% (100%HC)	98%
Audio seul	6%	7%	0	2%
Fréquence d'utilisation du mode textuel.	15	15	9	32

Tableau 19 : utilisation par les quatre tuteurs des outils de Skype.

Le tableau ci-dessus montre que les tuteurs ont tous affiché la fenêtre vidéo pendant la majeure partie de l'interaction. Seule Clémentine a affiché la fenêtre vidéo tout au long de l'interaction, menant l'interaction sur le mode visio 100% du temps. Les temps d'audio seul correspondent ainsi aux durées pendant lesquelles la fenêtre vidéo n'était plus affichée à l'écran des tuteurs, ceux-ci maintenant la communication par le mode audio seul.

Nous apprenons aussi que le chat a été utilisé par tous les tuteurs, quoique dans des proportions différentes.

Les pourcentages notés entre parenthèses sur la ligne du mode visio, correspondent aux temps durant lesquels les apprenants sont hors du champ de la caméra[100], nous constatons donc que les tuteurs Charles et Clémentine n'ont pas pu voir leurs apprenants respectivement 10 et 100% du temps.

[99] Ce pourcentage correspond à la durée pendant laquelle les apprenants sont hors-champ (HC) de la caméra.

[100] Les apprenants étant deux face à la même caméra, il arrive qu'ils ne se placent pas spontanément de manière à être vus tous les deux, on a alors un seul apprenant filmé, ou encore deux moitiés de visage.

A première vue, les durées d'utilisation des modes semblent donc relativement similaires pour tous les tuteurs. Il paraît donc nécessaire de mettre en perspective ces informations avec ce que nous avons étudié des déroulements des séances de chaque tuteur.

1.5.1 Utilisation des modes par Paule, en fonction du déroulement de la séance.

Etudions tout d'abord l'utilisation des modes par Paule, en fonction des activités :

Paule	PT Vid.	MP	T1	T2	T3	T4	T5	Bilan	Total
Visio	0	100%							94%
AudioSeul	100%	0							6%
Textuel[101]	1	0	2	6	2	2	2	0	15

Tableau 20 : Utilisation des modes par Paule, en fonction des activités.

Paule a utilisé le mode visio tout au long de l'interaction, sauf lors du problème technique qu'elle a rencontré, pendant lequel ni elle ni ses apprenantes ne parvenaient à démarrer leur caméra, comme nous l'avons décrit précédemment. Nous apprenons donc que la tutrice n'a pas volontairement utilisé le mode audio seul, et nous avons vu qu'elle a immédiatement cherché à résoudre ce problème. Ses apprenantes sont restées visibles dans le champ de la caméra tout au long de la séance.

Nous constatons qu'elle utilise le chat lors des tâches pédagogiques et du problème technique, mais pas pour l'activité méta-pédagogique, ni le bilan.

1.5.2 Utilisation des modes par Charles, en fonction du déroulement de la séance.

Voici l'utilisation des modes par le tuteur Charles, lors de la séance 2 :

[101] C'est la fréquence d'utilisation, comme précisé lors de la présentation de la grille d'analyse, chapitre 3, section 5.1.4.

Charles	PT Aud.	NP	T1	T2	T3	MP	Total
Visio	76%	83%	84%	96%	100	100	93%
AudioSeul	24%	17%	16%	4%	0	0	7%
Textuel	0	0	2	5	8	0	15

Tableau 21 : Utilisation des modes par Charles, en fonction des activités.

L'analyse de l'utilisation des modes par Charles mise en perspective avec le déroulement de sa séance nous apprend qu'il a utilisé le mode audio seul à différentes reprises, tout au long de la séance.

Nous avons décrit précédemment que durant le problème technique et la conversation non-pédagogique, c'est la chercheuse qui avait la souris en main et par conséquent manipulait les fenêtres. Charles n'est donc pas responsable du choix du mode audio seul pendant les deux premières activités, mais on peut constater qu'il a attendu de prendre la souris en main -et donc de pouvoir mettre la fenêtre vidéo des apprenantes en grand format, comme nous l'avons décrit précédemment- pour débuter la tâche T1.

Le pourcentage correspondant à l'utilisation du mode audio seul durant la tâche T1 (16%) correspond à l'activité infructueuse d'ouverture de la page web, que nous avons décrite dans les analyses antérieures.

Durant la tâche T2, la vidéo se fige, obligeant Charles à utiliser le mode audio seul 4% du temps de la tâche T2. Cela n'est pas considéré comme un problème technique puisque Charles n'interrompt pas l'activité en cours, et ne cherche pas à signaler ou à résoudre ce problème, qui se débloquera de lui-même.

Cette analyse nous apprend aussi que le mode audio seul est utilisé par Charles de façon décroissante au fil des activités, au bénéfice du mode visio.

Durant les premières minutes de l'interaction, les apprenantes de Charles sont hors du champ de la caméra, avant que l'une d'elles replace la caméra, recadrant le champ de l'enregistrement vidéo.

Charles a utilisé le chat lors de toutes les tâches pédagogiques, et pour aucune autre activité hors-pédagogique.

1.5.3 Utilisation des modes par Clémentine, en fonction du déroulement de la séance.

Clémentine a utilisé la visio 100% du temps de l'interaction :

Clémentine[102]	T1	T2	T3	T4	MP	NP	Bilan	NP	Total
Visio	100%								
AudioSeul	0								
Textuel	3	0	1	2	0	0	3	0	9

Tableau 22 : Utilisation des modes par Clémentine, en fonction des activités.

La tutrice a affiché à l'écran la fenêtre vidéo tout au long de l'interaction. Elle a utilisé le chat lors des tâches pédagogiques, excepté pour la tâche T2, et lors du bilan. Ses apprenants (l'un ou les deux à la fois) sont hors du champ de la caméra pendant toute l'interaction. Clémentine ne leur demande pas de recadrer la caméra et eux-mêmes n'en prennent pas l'initiative.

1.5.4 Utilisation des modes par Sofia, en fonction du déroulement de la séance.

Voici l'utilisation des modes de la tutrice Sofia, en fonction des activités :

Sofia	NP	PT	T1	T2	T3	T4	PT	T4	NP	MP	Total
Visio	100%	87%	98%	100%	100%	100%	100%	84%	100%	100	98%
AudioSeul	0	13%	2%	0	0	0	0	16%	0	0	2%
Textuel	0	0	3	2	2	8	0	8	14	0	29

Tableau 23 : Utilisation des modes par Sofia, en fonction des activités.

Nous voyons que Sofia a utilisé le mode audio seul lors de problèmes techniques ou immédiatement après s'être reconnectée à Skype, le temps que la caméra redémarre. Ceci

[102] Nous n'avons pas présenté les résultats des activités T1 et PT puisque celles-ci n'ont pas été enregistrées.

nous apprend que Sofia, à l'instar de Charles, n'interrompt pas la communication lorsque la vidéo n'est pas en état de fonctionnement.

Sofia utilise le chat lors des activités pédagogiques, mais aussi lors de l'activité non-pédagogique.

1.5.5 Synthèse.

L'analyse de l'utilisation des modes par les tuteurs nous apportent trois informations principales.

- Premièrement, tous les tuteurs utilisent de façon écrasante le mode visio par rapport au mode audio seul.
- Deuxièmement, le mode audio seul est utilisé dans différents cas de figure.

Paule utilise le mode audio seul lorsqu'il n'y a pas d'autre choix, par exemple lorsque le canal vidéo connaît une panne. A l'inverse, Charles utilise le mode audio seul à plusieurs reprises tout au long de l'interaction, sans que cela ne soit contraint par le dispositif technique.

- Enfin, la troisième information que nous fournit cette analyse concerne l'utilisation du chat.

Nous avons constaté que le chat est utilisé par les tuteurs lors des activités pédagogiques telles que les tâches et le bilan. Seule Sofia l'utilise lors d'une activité non-pédagogique. Nous avons pu observer lors de l'établissement de son profil que cette tutrice a, dans le passé, conversé avec des amis américains par *Skype* et qu'elle considère ces expériences informelles comme des situations d'apprentissage. Si le chat semble être utilisé par les tuteurs comme un support pédagogique d'apprentissage (puisqu'il est utilisé uniquement lors des activités pédagogiques), alors peut être la tutrice Sofia utilise le chat lors des activités non-pédagogiques car elle considère ces conversations informelles comme des moments offrant de nombreuses opportunités d'apprentissage culturel et langagier. Cela expliquerait ainsi la large place qu'elle accorde à cette catégorie d'activités dans le déroulement de la séance.

Ces analyses préliminaires nous ont permis de recueillir des indices pour mieux comprendre ce qui oriente les choix d'utilisation des tuteurs en fonction de variables personnelles (personnalité, attentes, compétences, *etc*.), interindividuelles (besoin exprimé des apprenants de mettre la caméra ou non par exemple), ou encore contextuel (problèmes techniques, documents nécessaires ou non, organisation de l'espace de travail).

Ces analyses nous ont aussi donné un premier aperçu des différentes utilisations de *Skype* effectuées par les tuteurs.

Cependant, ces premières analyses nous ont permis de savoir ce que les tuteurs affichaient sur leur écran, mais pas ce qu'ils regardent réellement. Nous avons constaté par exemple que les apprenants de Charles et de Clémentine sont hors du champ de la caméra pendant une large partie de l'interaction, sans que les tuteurs ne leur signalent. D'autres analyses sont alors nécessaires pour comprendre l'importance que les tuteurs accordent à chaque mode et l'utilisation qu'ils en font.

Nous allons donc chercher à analyser de façon plus fine la façon dont ils utilisent les différents modes, avec l'éclairage que nous apportent désormais les premières analyses que nous avons présentées.

2. Le mode visio.

Les analyses précédentes nous ont permis de mettre en évidence la durée pendant laquelle la fenêtre vidéo des apprenants apparaît sur l'écran des tuteurs. Cependant, cela ne nous permet pas de savoir si les tuteurs regardaient la fenêtre vidéo, ni si eux-mêmes se rendaient visibles pour leurs apprenants. La fenêtre vidéo peut en effet être exploitée, en production et en réception, avec différents degrés d'investissement, tels que nous les avons définis dans le chapitre 1[103].

Il est temps d'affiner les premiers résultats afin de mieux comprendre comment les tuteurs *investissent* le mode visio.

2.1 Les degrés d'investissement du mode visio.

Nous avons présenté en détail dans le chapitre 1[104], l'analyse des degrés d'investissement du mode visio. Rappelons, pour mémoire les cinq degrés qui ont été établis par Develotte, Guichon et Vincent (2010), puis appliquons les aux comportements de nos quatre tuteurs, lors de la deuxième séance :

Degré 0 : Le tuteur est hors du champ de la caméra, ou le canal vidéo est inutilisable.
Degré 1 : Le tuteur ne porte pas son regard sur l'écran de l'ordinateur.
Degré 2 : Le regard du tuteur est porté sur l'écran d'ordinateur où la fenêtre vidéo est affichée.
Degré 3 : Le tuteur regarde la fenêtre vidéo sur l'écran d'ordinateur et de plus, son visage est expressif et/ou il fait des gestes.
Degré 4 : Le tuteur regarde la caméra directement, donnant l'impression à son interlocuteur qu'il est regardé « dans les yeux ».

[103] Chapitre 1, section 2.4
[104] *idem*

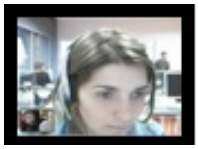
	Paule	Charles	Clémentine	Sofia
Durée de séance	43’22	37’50	32’02	43’36
Degré 0	2’42 8%	4’29 12%	3’33 17%	5’45 13%
Degré 1	9’42 27%	15’59 40%	8’03 25%	9’52 23%
Non-Utilisation	**35%**	**52%**	**42%**	**36%**
Degré 2 	2’37 6%	5’38 15%	1’34 5%	8’58 20%
Degré 3	20’41 59%	12’34 33%	16’51 53%	19’01 44%
Degré 4[105]	0	0	0	0
Utilisation	**65%**	**48%**	**58%**	**64%**

Tableau 24 : Investissement du mode visio, sur la séance 2.

[105] Il n’y a pas d’occurrence du degré 4 au cours de la séance 2.

Les degrés 0 et 1 sont considérés comme une « non-utilisation » de la caméra. En effet, le tuteur ne se rend pas visible pour ses interlocuteurs, ou ne regarde pas l'écran de l'ordinateur. Alors que les premières analyses nous ont montré que les tuteurs affichent à l'écran la fenêtre vidéo, nous constatons qu'une grande partie du temps de l'interaction, ils ne la regardent pas.

L'analyse du contexte de l'interaction nous a précédemment appris que des documents sont nécessaires pour cette séance et l'analyse de l'organisation de l'espace de travail a révélé que les tuteurs possèdent tous ces documents sur leur meuble bureau. Ceci explique en partie les pourcentages élevés d'investissement au degré 1, les tuteurs ayant la tête baissée vers le plan de séance ou les documents nécessaires aux tâches.

2.1.1 L'orientation mixte de Charles et Clémentine.

Cela est particulièrement saillant pour les tuteurs Charles et Clémentine qui n'utilisent en réalité pas le mode visio, respectivement 52% et 42% du temps de l'interaction. C'est-à-dire que la plupart du temps de l'interaction, soit ils n'ont pas affiché la fenêtre de leurs interlocuteurs à l'écran, soit ils ne la regardent pas, privilégiant davantage le mode audio seul.

Notons que Charles n'a pas regardé l'écran pendant 40% de l'interaction, maintenant alors le contact uniquement par l'audio. Au regard de ces résultats d'analyse, ces deux tuteurs semblent donc orientés vers une utilisation mixte des modes puisqu'ils utilisent la moitié du temps la visio, et l'autre moitié du temps l'audio seul. Cependant, un élément différencie Clémentine et Charles, puisque lorsque la tutrice regarde la fenêtre vidéo des apprenants, elle le fait presque exclusivement au degré 3 (5% de degré 2 contre 53% de degré 3). Clémentine semble donc accorder plus d'importance à l'image qu'elle donne aux apprenants, que Charles.

2.1.2 L'orientation vers l'audio seul de Sofia et Paule.

Les tutrices Sofia et Paule utilisent majoritairement le mode visio (64% et 65% du temps), et de plus lorsqu'elles regardent la fenêtre vidéo, elles se montrent expressives (59% et 44% de degré 3). De nouveau, un élément les différencie : Paule a presque exclusivement montré un visage expressif lorsqu'elle a regardé ses apprenants (6% de degré 2 contre 59% de degré 3), alors que Sofia a interagi en fonction des deux degrés dans des proportions plus proches (20% de degré 2 et 44% de degré 3). Si ces deux tutrices semblent orientées vers le mode visio, Paule semble cependant l'investir qualitativement plus que Sofia.

2.1.3 L'investissement du mode visio, en fonction des activités.

L'analyse suivante consiste à comptabiliser le temps durant lequel le tuteur a utilisé chaque degré d'investissement, en fonction de l'activité réalisée. Mettons donc l'analyse précédente en perspective avec le déroulement des séances.

2.1.3.1 L'investissement du mode visio par Paule.

Etudions l'investissement du mode visio de Paule, en fonction du déroulement de la séance.

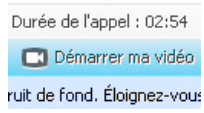
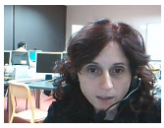
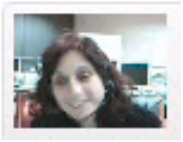
Paule	PT	MP	T2	T3	T4	T5	Bilan
D0 	2'42 98%	0	0	0	0	0	0
D1	0	0	6' 31 59%	1'31 34%	1'09 23%	0'31 6%	0
D2 	0	0	0'53 8%	0'41 16%	0'41 14%	0	0
D3 	0'03 2%	2'20 100%	3'45 33%	2'14 50%	3'06 63%	7'38 94%	1'45 100%

Tableau 25 : Utilisation du mode visio de Paule, sur la séance 2.

Le degré 0 a été utilisé par Paule uniquement lors du problème technique qu'elle a rencontré au début de l'interaction, alors qu'elle ne parvenait pas à démarrer sa caméra. Nous constatons que le degré 1 a été majoritairement utilisé au cours de la tâche T2, tâche qui demandait l'utilisation d'un document, ce qui explique le fait que Paule ait baissé la tête vers ce document, et n'a regardé l'écran seulement 41% du temps de la tâche T2. Ensuite, les pourcentages d'utilisation du degré 1 décroissent au fil des activités, au bénéfice du degré 3.

En effet, au cours des tâches T3, T4 puis T5 et l'activité de bilan le taux de degré 3, pendant lequel Paule regarde l'écran tout en se montrant expressive, croît jusqu'à atteindre 100%. Notons de même que Paule investit la visio majoritairement au degré 3 durant les activités improvisées –qui ne requièrent donc pas de se référer à un document ou au plan de séance- telles que l'activité méta-pédagogique, la tâche T5 et le bilan, à des pourcentages atteignant ou avoisinant 100%.

Les moments où Paule ne regarde pas ses apprenantes correspondent ainsi soit à un problème technique qui l'empêche d'utiliser la caméra, soit à des tâches pendant lesquelles son attention est portée vers le document imprimé, présent sur son bureau.

2.1.3.2 L'investissement du mode visio par Charles.

Analysons à présent la façon dont Charles investit le mode visio :

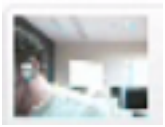
Charles	PT	NP	T1	T2	T3	MP
D0 	0'58 78%	0	0'51 9%	2'40 23%	0	0
D1	0'11 14%	1'43 79%	5'02 55%	2'22 20%	5'41 46%	0
D2	0'11 14%	0'04 3%	1'51 20%	0'58 8%	2'44 22%	0
D3	0	0'23 18%	1'26 16%	5'42 49%	3'58 32%	1'05 100%

Tableau 26 : Investissement de la visio de Charles, séance 2.

L'analyse des actions à l'écran de Charles nous a appris que pendant les activités de résolution de problèmes techniques (PT) et de conversation non-pédagogique (NP), ce n'était pas Charles mais une des chercheuses qui manipulait la souris. Charles n'est donc pas

responsable de l'investissement majoritairement au degré 0 (puisque ce n'est pas lui qui a couvert la fenêtre vidéo des apprenantes), mais on peut tout de même constater que cela n'a pas bloqué la communication et qu'il a été capable de soutenir la conversation par le mode audio seul. Nous avons de même précédemment observé que Charles avait à plusieurs reprises par la suite couvert la fenêtre vidéo de ses apprenantes, dont nous retrouvons la trace lors de la tâche T1 (9% de degré 0), et la tâche T2 (23% de degré 0). Durant l'activité non-pédagogique, il n'a pas regardé l'écran 79% du temps, soutenant de nouveau la conversation par le mode audio seul.

Durant les trois tâches pédagogiques, Charles a assez peu regardé l'écran (non utilisation à 64%, 43% et 46%), et à l'inverse de Paule, c'est lors de la tâche 2 – nécessitant un document papier- qu'il a le plus regardé ses apprenantes, se montrant même particulièrement expressif (49% de degré 3 lors de cette tâche). En nous appuyant sur les analyses du déroulement de la séance qui nous ont appris que Charles réalisait avec ses apprenantes des tâches pédagogiques très longues (9'10, 11'42 et 12'23), nous pourrions faire l'hypothèse que Charles parvient à amener ses apprenantes à parler longuement, ce qui le met en position d'écoute, et explique le fait qu'il puisse se permettre de lever les yeux de ses documents de travail lorsque la tâche est lancée. Nous vérifierons cette hypothèse lors de l'analyse du partage du temps de parole. Enfin, comme Paule, lors de l'activité méta-pédagogique ne nécessitant aucun document de travail et clôturant l'interaction, il regarde ses apprenantes et se montre expressif (100% de degré 3).

2.1.3.3 L'investissement du mode visio par Clémentine.

Examinons à présent l'investissement du mode visio par Clémentine :

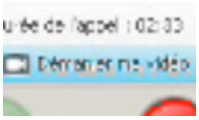
Clémentine	T1	T2	T3	T4	MP	NP	MP	Bilan	MP	NP
D0 	2’58 86%	2’35 47%	0	0	0	0	0	0	0	0
D1	0	2’55 53%	2’ 48%	1’30 25%	0’06 4%	0’04 10%	0’10 21%	1’12 33%	0	0’06 2%
D2	0	0	1’04 26%	0’30 8%	0	0	0	0	0	0
D3	0’30 14%	0	1’03 26%	4’ 67%	2’19 96%	0’35 90%	0’38 79%	2’25 67%	1’11 100%	4’10 98%

Tableau 27 : Investissement de la visio de Clémentine, séance 2.

Clémentine démarre l’interaction en regardant très peu ses apprenants, n’utilisant majoritairement pas le mode visio lors des tâches T1 (86% de non utilisation), T2 (100% de non utilisation) et T3 (48% de non utilisation). Lors de la tâche T1, Clémentine n’a pas allumé sa caméra et c’est seulement au cours de la tâche T2, à la demande de ses apprenants, qu’elle la démarre. Cela semble indiquer que la tutrice n’accorde pas une grande importance à la diffusion de son image vidéo. Lors de la tâche T2, elle ne regarde jamais la fenêtre vidéo des apprenants, concentrée sur le document de travail situé sur son bureau. Rappelons que nous avons signalé lors des analyses antérieures[106] que tout au long de l’interaction, l’un des apprenants ou les deux apprenants à la fois sont hors du champ de la caméra, Clémentine ne peut donc pas voir leur visage, et n’adresse pas la requête à ses apprenants d’ajuster le cadre de la caméra.

[106] Cf. section 5.1 de ce chapitre.

Puis, à l'instar des autres tuteurs, au cours de l'interaction, le pourcentage d'utilisation du degré 1 d'investissement décroit au profit du degré 3. Clémentine regarde de plus en plus ses apprenants et devient plus expressive. Lors du bilan, elle porte son regard de nouveau vers le bas, consultant une feuille sur laquelle elle a noté les erreurs des apprenants. Comme les autres tuteurs, durant les activités imprévues dans le plan de séance, elle exploite le mode visio au degré 3, avoisinant les 100% lors de ces activités.

2.1.3.4 L'investissement du mode visio par Sofia.

Penchons nous sur l'investissement de Sofia du mode visio :

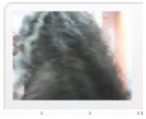
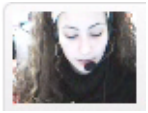
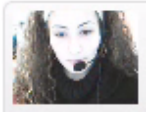
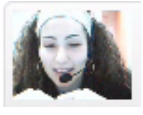
Sofia	NP	PT	T1	T2	T3	T4	PT	NP	MP
D0 	1'06 51%	0'43 19%	1'07 11%	0	0'08 4%	0	1'50 59%	0'41 7%	0
D1 	0	0'11 5%	1'06 11%	2'05 42%	2'10 62%	2'53 61%	0	1'27 15%	0
D2 	0'07 5%	1'28 38%	3'44 35%	1'21 27%	0'27 13%	1'51 39%	0	0	0
D3 	1'06 44%	1'28 38%	4'30 43%	1'31 31%	0'45 21%	0	1'17 41%	7'24 78%	1' 100%

Tableau 28 : Investissement du mode visio de Sofia, séance 2.

Alors que Sofia débute l'interaction majoritairement en regardant ses apprenants, et cela en se montrant expressive, lors de la première activité non-pédagogique (49% d'utilisation) et du problème technique (76% d'utilisation), puis lors de la tâche T1 (78% d'utilisation), son attention est ensuite portée hors de l'écran durant les tâches T2, T3 et T4. Cependant, lors des tâches pédagogiques, même si elle regarde moins ses interlocuteurs, elle se montre expressive

lorsqu'elle les regarde. Enfin, lors des activités non-pédagogique et méta-pédagogique, son regard se porte de nouveau majoritairement vers l'écran, et elle se montre expressive.

2.1.4 Synthèse de l'analyse de l'investissement du mode visio en fonction des activités.

Si les utilisations des tuteurs se différencient et précisent encore leur gestion individuelle des modes, nous relevons des tendances générales. Tout d'abord, l'investissement de la visio a tendance à augmenter au cours de la séance, et à être plus fort au moment des activités non-prévues par le plan de séance, que celles-ci soient situées au début ou à la fin de l'interaction. Ensuite, alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que les tâches T1 et T2 favorisent particulièrement un regard en dehors de l'écran d'ordinateur –puisque ce sont les tâches qui réclamaient l'utilisation d'un support annexe-, ce ne sont pas systématiquement les tâches pour lesquelles on trouve les plus forts pourcentages d'investissement au degré 1. Nous allons donc poursuivre nos analyses afin de comprendre plus précisément les pratiques individuelles des tuteurs.

Nous venons de montrer que les potentialités de la visio n'étaient pas exploitées en continu par les tuteurs. Afin de chercher à mettre au jour les caractéristiques de la communication expressive en ligne, nous allons nous intéresser maintenant au degré 3 d'investissement qui permet d'en juger. Plus précisément, nous nous proposons d'étudier la gestualité et les expressions faciales des tuteurs.

2.2 Gestualité et expressions faciales des tuteurs.

Nous avons vu que les tuteurs n'avaient pas le même usage du mode visio en réception, puisque tous ne regardent pas la fenêtre vidéo aux mêmes moments au cours des différentes activités, leur attention étant parfois portée ailleurs. Il est possible qu'ils soient cependant conscients du potentiel apporté par leur propre image et de l'importance qu'elle a pour les apprenants. En d'autres termes, après avoir étudié de quelle manière les tuteurs investissaient l'image vidéo en réception, penchons-nous sur leur gestion de la diffusion de leur image dynamique. Nous analyserons donc à présent l'expression faciale des tuteurs, ainsi que leur gestualité, traces de leur investissement du mode visio en diffusion.

2.2.1 Gestualité et expressivité de l'ensemble des tuteurs.

Les gestes et expressions des tuteurs revêtent différentes fonctions dans l'interaction. Ils coordonnent les échanges (marquage de la volonté de prendre la parole, encouragement à la prise de parole, distribution de la parole), ou encore proposent un retour sur leur contenu (validation, incompréhension, demande de répétition). Les rires, sourires et hochements de tête participent aussi à l'établissement de la relation interpersonnelle.

Ainsi, pour compléter notre étude détaillée de l'investissement du mode visio, comparons les gestes et expressions des tuteurs. Nous comptabilisons le nombre de hochements de tête, expressions empathiques et gestes illustratifs de chaque tuteur, durant la séance :

	Paule	Charles	Clémentine	Sofia
Temps total de la séance	43'22	37'50	32'02	43'36
Hochements de tête	9	13	50	19
Expressions empathiques	4	0	3	0
Gestes illustratifs	8	15	1	17

Tableau 29 : gestualité et expressions faciales des tuteurs, séance 2

Cette analyse nous apprend que les tutrices qui sont, d'après nos précédentes conclusions, les plus majoritairement orientées vers le mode visio en réception (c'est à dire qui affichent et regardent la fenêtre vidéo des apprenants), ne sont pas celles qui produisent le plus de gestes ou d'expressions. En effet, Clémentine hoche la tête plus de deux fois plus que Sofia et cinq fois plus que Paule, alors que son interaction dure environ dix minutes de moins que ces tutrices. Charles et Sofia produisent de nombreux gestes illustratifs (respectivement 15 et 17), que nous allons détailler dans la suite de notre étude.

Il est donc intéressant de constater que, alors que les quatre tuteurs ne semblaient pas accorder la même importance à l'investissement de la visio, ils produisent pour autant tous des gestes et expressions à destination de leurs interlocuteurs. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que nos tuteurs semblent tous conscients d'être regardés par leurs apprenants et de l'impact positif que leur gestualité peut apporter à l'interaction.

Analysons plus en détail les productions individuelles des tuteurs.

2.2.2 Gestualité et expressions faciales de Paule

Paule hoche seulement neuf fois la tête mais rappelons qu'elle montre un visage souriant et expressif durant 59% du temps de l'interaction (cf. section 2.1). Ainsi, elle semble soutenir et encourager la parole des apprenants par son sourire et son regard très présents. Voici dans le tableau suivant les gestes et expressions de Paule :

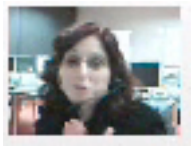
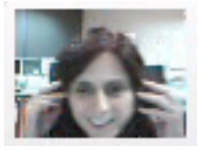
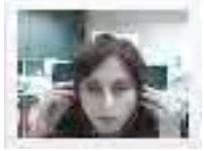
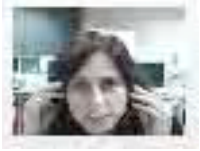
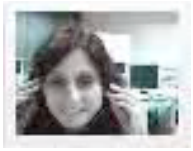
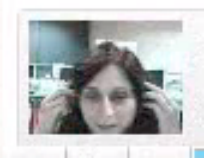
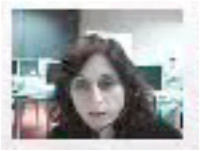
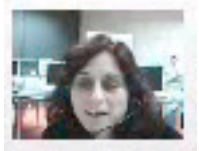
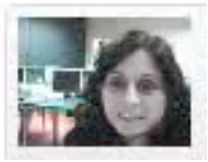
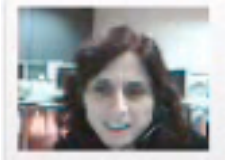
Gestes	 « bravo » 18:49	 « j'entends mal » 4 :18	 « j'entends mal » 7 :04	 « je n'entends pas » 17 :05
	 17 :26	18 :39	24 :36	 28 :02
Expressions empathiques	 Incompréhension 5 :09	 « François est ? » 4 :36	 Prise de parole 13 :42	 Interrogation 15 :47

Tableau 30 : détail des gestes et expression de Paule.

C'est elle qui produit le plus d'expressions faciales parmi les tuteurs : une expression d'incompréhension qui précède une requête de répétition auprès de l'une des apprenantes, une expression de volonté de prise de parole, et deux expressions interrogatives. Ses gestes ne sont pas nombreux en comparaison aux autres tuteurs : à sept reprises elle montre son casque audio tout en exprimant sa difficulté à entendre les apprenantes, et elle applaudit une fois ses interlocutrices. Les gestes et expressions de Paule concernent ainsi l'allocution des tours de

parole, soit pour s'auto-sélectionner, soit pour faire répéter les apprenantes. De plus, son expression faciale amicale et son geste d'applaudissement assurent visuellement un soutien socio-affectif très présent.

2.2.3 Gestualité et expressions faciales de Charles.

Nous avons vu que Charles regarde de façon expressive ses interlocutrices seulement un tiers du temps de l'interaction (33% de degré 3 dans le tableau 9). Pour autant, il produit de nombreux gestes (15) et hochements de tête (13). Les gestes peuvent être des évaluations : à cinq reprises un pouce levé accompagné pour deux d'entre eux d'une évaluation positive « c'est super », et « très bien », puis « non » de la tête (en la secouant de gauche à droite). Les autres gestes sont des illustratifs auxquels il recourt lors d'un apport de vocabulaire. Ils sont détaillés ci-dessous. Enfin, deux gestes lui servent à piloter l'interaction : il fait « au revoir » de la main et comme Paule, touche son casque tout en exprimant une difficulté à entendre.

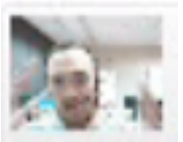
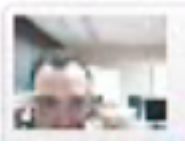
 pouce levé 9 :02	 pouce levé 16 :08	 pouce levé « très bien » 19 :04
 pouce levé « c'est super » 19 :08	 pouce levé 19 :26	 pouce levé 27 :46
 « vous vous posez des questions » 14 :40	 « non » 12 :48	 « entendu » 36 :56
 « ensemble » 15 :26	 « échanger » 14 :15	 « discret » 34 :31
 « de grandes chaussures » 13 :24	 « je n'ai pas entendu » 31 :00	 « au revoir » 38 :46

Tableau 31 : Détail des gestes de Charles.

Ainsi, si Charles ne regarde pas ses apprenantes la plupart du temps de l'interaction (52% de non-utilisation, tableau 24), il produit une image riche de gestes et de retours évaluatifs, conscient que ses apprenantes le regardent. La diffusion de son image lui sert ainsi de support pédagogique afin d'illustrer des mots de vocabulaire et de donner un feed-back, positif ou négatif, à ses apprenantes.

2.2.4 Gestualité et expressions faciales de Clémentine.

Clémentine est la tutrice qui produit le plus de hochements de tête (50), et nous savons que lorsqu'elle regarde ses apprenants, elle le fait de façon expressive puisque sur les 58% du temps pendant lequel elle a utilisé le mode visio, seulement 5% correspondent à un regard non-expessif (degré 2) et 53% à un visage souriant (degré 3).

Clémentine ne produit pas de nombreux gestes ni expressions. Elle pointe une fois ses yeux du doigt tout en prononçant « mes yeux », fait au revoir de la main et utilise trois expressions faciales qui lui servent à piloter l'interaction : une expression interrogative qui précède une correction, une volonté de prise de parole, et une expression distribuant la parole à l'un des apprenants.

Voici dans le tableau ci-dessous la gestualité et les expressions de Clémentine détaillée :

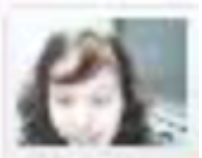
Gestes	« mes yeux » 23 :32	« au revoir » 31 :56	
Expressions empathiques	« oui vas-y Katie » 9 :42	regard interrogatif 10 :50	 Attente d'une réponse pendant un silence 24 :23

Tableau 32 : Détail de la gestualité de Clémentine.

Clémentine est globalement très expressive et produit de très nombreux hochements de tête afin d'encourager la parole de ses apprenants. De même, les trois expressions faciales qu'elle produit concernent l'allocution des tours de parole. Elle ne fait qu'un seul geste illustratif, concentrant l'attention des apprenantes presque uniquement sur son visage, porteur du soutien socio-affectif, et du pilotage de l'interaction. Nous observons de même que Clémentine se rapproche de l'écran lorsqu'elle produit des expressions empathiques, rendant visible son rapprochement[107].

[107] Notre étude ne nous permet pas de nous lancer dans une analyse très approfondie des productions mimo-gestuelles des tuteurs, qui mériteraient une étude à part entière.

2.2.5 Gestualité et expressions faciales de Sofia.

Enfin, la tutrice Sofia a recours fréquemment aux hochements de tête (19) et aux gestes (17), en plus d'être expressive 64% du temps de l'interaction. Elle a recours aux mimes et aux gestes de pointage, utilisant la caméra comme un support lui permettant d'illustrer ses propos. Ainsi, on dénombre les gestes suivants: elle montre deux fois ses cheveux tout en prononçant « ses cheveux » ou « mes cheveux », elle mime les expressions suivantes : « au téléphone », « tu ne sais pas », « comment est Arielle », « la reconnaître », « couper les cheveux », elle pointe du doigt son interlocuteur pour le désigner, elle bat des mains en signe d'enthousiasme, elle montre sa feuille imprimée à la caméra tout en demandant aux apprenants « vous avez la fiche ? ». Elle a recours à d'autres gestes, lors du problème technique qu'elle rencontre, lorsque le son est coupé : elle pointe du doigt son oreille pour signifier qu'elle ne les entend pas, elle montre son index en disant « une minute », puis ses deux paumes, leur signifiant d'attendre. Enfin, dans la suite de la séance, elle lance deux fois sa tête en arrière tout en riant.

Voici le détail des gestes de Sofia :

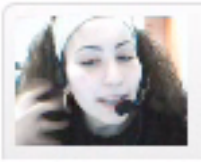
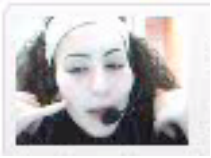
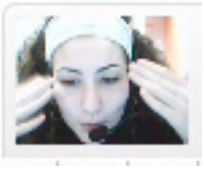
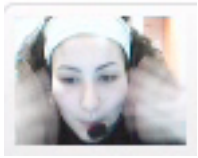
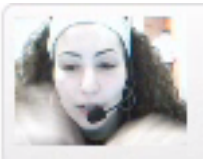
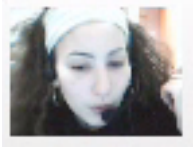
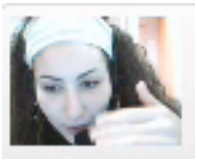
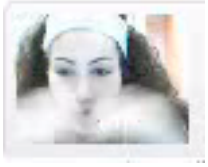
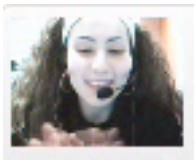
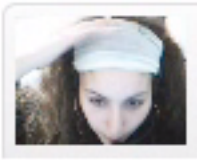
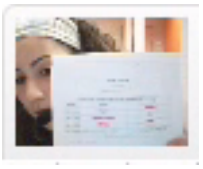
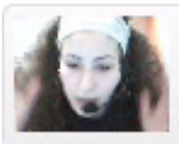
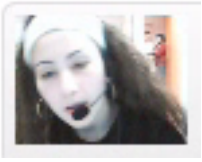
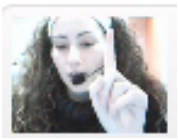
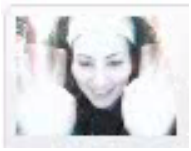
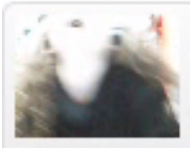
Durant le problème technique 4 :24	 « ses cheveux » 10 :07	 « au téléphone » 10 :36	 « tu ne sais pas » 10 :38	
 « comment est Arielle » 10 :39	 « te dire » 10 :48	 « les cheveux » 10 :51	 « voilà, voilà » 10 :55	
 « la reconnaître » 11 :00	 « oui ::: » 11 :28	 « ce que tu as sur la tête » 15 :17	 « vous avez la fiche ? » 16 :40	
 « couper les cheveux » 13 :22	 «peut être qu'elle est plus maligne » 16 :05	 « une minute » 30 :17	 montre ses paumes. 30 :22	 Eclate de rire 33 :14

Tableau 33 : Détail des gestes de Sofia.

Sa gestualité recouvre plusieurs fonctions : encourager et soutenir la parole par les hochements de tête, illustrer du vocabulaire, piloter l'interaction lors des problèmes techniques, et donner un retour évaluatif à ses interlocuteurs.

L'analyse des gestes de Sofia nous montre à quel point cette tutrice investit le mode visio, tant en production qu'en réception puisqu'elle regarde beaucoup ses apprenants tout en leur envoyant une image riche.

2.2.6 Synthèse de l'analyse de la gestualité des tuteurs.

L'information principale que nous apportent les analyses des gestes et expressions des tuteurs est la différence qui peut exister pour les tuteurs entre l'émission et la réception de l'image vidéo.

En effet, selon chaque tuteur, l'émission de leur propre image vidéo et la réception de celle de leur apprenants peuvent être similaires dans la richesse ou dans le dépouillement, ou au contraire, peuvent être opposées :

- Nous avons ainsi montré dans la section précédente que Paule et Sofia ont des utilisations, en réception, orientées vers le mode visio puisqu'elles regardent la plupart du temps l'image de leurs apprenants. Nous savons maintenant que l'image qu'elles produisent à destination des apprenants est riche sémiotiquement.
- Charles et Clémentine avaient une orientation mixte (répartie entre l'audio seul et la visio) d'après nos analyses précédentes, et nous savons maintenant que malgré le temps important durant lequel ils ne regardent pas leurs apprenants, l'image qu'ils envoient à leurs interlocuteurs est de même, sémiotiquement riche.

Malgré ces nouvelles similarités entre les deux groupes de tuteurs qui semblent se former (orientés vers la visio, orientés vers un usage mixte), une différence existe dans le sens et la fonction qui est accordée à la visio. En effet, nous avons montré que Clémentine et Paule utilisent la visio pour encourager et distribuer la parole. Clémentine par l'intermédiaire de son visage, et Paule par son visage et, plus globalement, son corps. Tout comme elles, Sofia et Charles soutiennent la parole par la visio, mais ils exploitent aussi son potentiel pédagogique, s'en servant comme d'un support pédagogique afin d'illustrer de nombreux mots de vocabulaire.

Les analyses des degrés d'investissement et des gestes nous ont apporté de nouveaux éléments nous permettant d'affiner le profil d'utilisation des tuteurs du mode visio, et il nous semble nécessaire de compléter celles-ci en focalisant à présent nos analyses sur l'interaction verbale. Nous allons donc à présent étudier le rapport qu'entretiennent les tuteurs avec le mode visio, à travers le prisme des traces verbales qui y font référence au cours de la séance.

2.3 Les tuteurs et leur rapport avec le mode visio, en interaction.

Nous allons tout d'abord nous intéresser à la réaction des tuteurs lorsque la caméra ne fonctionne pas.

2.3.1 Lors d'une panne du canal vidéo.

Comme nous l'avons décrit précédemment, la tutrice Paule connaît des difficultés à démarrer sa caméra au début de l'interaction. Observons son traitement du problème :

1 PAU j(e) les vois pas
2 EMI tu/
(2)
3 EMI hum
(3)
4 PAU est ce que vous me voyez/
(8) (Paule écrit sur le chat « est ce la caméra fonctionne ? »)
5 PAU y'a pas beaucoup de place là hein
(2)
6 EMI xxxx
7 PAU allo/ allo vous m'entendez/
8 EMI oui
9 PAU je vous ai mis un petit mot est ce que vous le voyez /
10 EMI mmh
11 PAU euh j ai oublié un "que" j ai mis est ce la caméra fonctionne / (rires)
12 EMI oui (rires)
13 PAU est ce que la camera fonctionne vous vous me voyez /
14 EMI euh non
15 PAU non vous me voyez pas vous m entendez mais vous me voyez pas /
16 JUL oui
17 EMI oui
18 PAU alors je vais essayer de trouver la solution::
(3) (Paule ouvre le menu de Skype et navigue à l'intérieur)
19 PAU euh outil outil:: option:: option:: option: outil euh vidéo::
(2)
20 PAU euh démarrer la vidéo::
(5) (l'image vidéo des apprenants apparaît en arrière plan, couverte en partie par les menus de Skype)
21 EMI ok
22 PAU euh:: activer la vidéo skype
23 EMI est ce que nous pouvons nous euh/
24 PAU euh
(6)
25 PAU j'ai un soucis moi allo/
26 JUL allo
27 EMI allo
28 PAU euh enregistrer::
(5) (Paule quitte les menus de Skype)
29 PAU ah ça y'est je vous vois c'est plus agréable (rires) bonjour
30 EMI (rires) bonjour

31 PAU mmh::: je m installe un petit peu voilà vous me voyez vous hein/ vous avez mon image/
(10)
32 PAU oui/
33 EMI non ton image est (.) *down*
34 PAU euh::
(3)
35 PAU comment on va faire/
(3) (Paule clique sur le bouton « démarrer la vidéo »)
36 EMI oh::
(3)
37 EMI oh
38 PAU vous euh c'est bon là/
39 JUL oui
40 PAU oui/
41 EMI oui
42 PAU et là maintenant/
43 EMI euh mmh non nous ne pouvons pas te voir
(L'image vidéo de Paule apparait).
44 PAU a[ah::
45 JUL [oui
46 PAU aah:: [super
47 EMI [bonjour (rires)
48 PAU bonjour ça me fait plaisir de vous voir (rires)
(S2 Paule, 00:00 à 00:02:46).

Cet extrait est situé au tout début de l'interaction, et on remarque que lorsque le contact audio est établi entre les interlocuteurs, la tutrice ne salue pas ses apprenantes mais centre uniquement ses tours de parole sur l'établissement du contact visuel (« j(e) les vois pas » ligne 1, « est ce que vous me voyez ? » ligne 4, « est ce que la caméra fonctionne vous me voyez ? » ligne 13, *et cetera*). C'est uniquement lorsque l'image vidéo s'affiche que Paule salue ses interlocutrices, alors qu'elle leur parle depuis presque trois minutes. Elle les salue à deux reprises : lorsqu'elle croit que le problème est résolu (« ah ça y'est je vous vois c'est plus agréable (rires) bonjour » ligne 29), puis lorsque le contact visuel est finalement établi (« bonjour ça me fait plaisir de vous voir (rires) » ligne 48). Paule semble ainsi être totalement tournée vers la résolution de problème, ignorant les interventions de ses interlocutrices lorsque celles-ci parviennent à résoudre le problème de leur côté et tentent de lui signaler (« ok » ligne 21, puis « est ce que nous pouvons / » ligne 23). Face à ce silence, les apprenantes vérifient par deux énoncés phatiques que le contact audio est maintenu (« allo » ligne 26 et ligne 27), auxquels Paule ne répond pas non plus.

Pour Paule, le démarrage de l'interaction et de la séance pédagogique semble être totalement tributaire de l'établissement du contact visuel. Il n'en est pas de même pour tous les tuteurs, comme nous le montre ce deuxième exemple, issu de l'interaction de Clémentine :

1 CLE allo /
2 NAO allo /
3 MAR allo /
4 CLE vous m'entendez /
5 NAO oui
6 MAR euh oui
7 CLE oui / ah super et est ce que vous me voyez /
8 NAO non
9 MAR non
10 CLE ah ok (.) bon je euh::: je mets la vidéo alors
(5), (Clémentine cherche comment démarrer la caméra mais n'y parvient pas)
11 CLE mmh alors en attendant naomi tu peux te décrire à mark /
12 NAO oui euh décris moi/ je me décris /
13 CLE oui

(S2 Clémentine, 02:04 à 02:37).

Puis plus loin dans l'interaction :

1 MAR euh clémentine nous ne te vois pas
2 CLE ah ok je vais mettre la vidéo
3 MAR ok
(4)
4 CLE mais / voilà ça arrive
(6)
5 CLE mais essayez de continuer en attendant ok/
6 MAR ok
7 CLE ok super

(S2 Clémentine 04:34 à 04:57).

La tutrice Clémentine, à l'inverse de Paule, ne semble pas être gênée par l'absence de l'image vidéo, ou du moins pas au point d'interrompre la tâche pédagogique pour résoudre le problème. Lorsqu'elle essaye de démarrer la caméra mais n'y parvient pas, elle abandonne jusqu'à ce que l'un des apprenants lui rappelle l'absence d'image vidéo. De nouveau, elle demande aux apprenants de continuer la tâche pédagogique, même si cette fois-ci, elle démarre sa caméra. Lorsque le contact visuel sera finalement établi, il n'en sera pas fait mention à l'oral, et cela n'entrainera donc pas de salutations comme cela avait été le cas dans l'interaction de Paule. On trouve une autre occurrence des salutations lors de l'établissement du contact visuel lors de l'interaction de Sofia :

1 SOF allo / vous m'entendez /
2 EMM bonjour
3 SOF bonjou ::::r
4 HEN bonjour
5 EMM (rires)
6 SOF ça va /
7 HEN (rires) ça va bien
8 EMM ça va bien
9 SOF oui moi ça va aussi euh je vous vois pas attendez
(.)

10 SOF attendez :::
(3) (pendant lequel Sofia démarre sa caméra)
11 SOF alors c'était bien la semaine / le week-end / c'était bien /
12 EMM ah oui oui
13 SOF vous avez fait quoi /
14 HEN oui
(La caméra se met en fonctionnement)
15 SOF ah bonjour (rires)
16 HEN (rires)
(S2 Sofia, 00:21 à 01:03).

La gestion de Sofia de l'absence de l'image vidéo semble se placer à mi-chemin entre celle de Paule et celle de Clémentine, puisqu'elle n'interrompt pas le cours de l'interaction le temps que le contact visuel soit établi, mais y accorde tout de même de l'importance en notifiant son apparition, et en saluant une deuxième fois ses apprenants.

2.3.2 Lorsque les apprenants sont hors du champ de la caméra.

Lors des interactions de Charles et de celles de Clémentine, les apprenants ont été hors du champ de la caméra respectivement 10% et 100% du temps. Ici, c'est l'absence de traces verbales de la part des tuteurs que nous relevons, puisque l'on s'aperçoit que ces tuteurs ne signalent pas à leurs apprenants le fait qu'ils ne sont pas visibles. D'ailleurs, les apprenants de Charles vont recadrer la caméra de façon à se rendre visibles de leur propre initiative. Il semble donc que pour ces deux tuteurs, la visualisation de l'image vidéo de leurs apprenants ne soit pas indispensable.

2.4 Premières esquisses du profil des tuteurs.

Rappelons et mettons en perspective les informations que nous ont fournies les analyses de la gestion des tuteurs du mode visio.

Paule utilise majoritairement le degré 3 (59%) lorsqu'elle interagit avec ses apprenantes. Nous avons montré que lorsqu'elle ne les regarde pas, c'est soit parce qu'elle n'en a pas la possibilité (problème technique), soit parce qu'elle regarde les documents de travail. Si elle montre un visage souriant la plus grande partie du temps de l'interaction, elle produit quelques gestes et des expressions qui lui servent à allouer les tours de parole. Paule semble enfin accorder une grande importance à la visio, puisque son absence retarde le démarrage de l'interaction et parasite sa capacité à interagir avec les apprenantes. Paule semble ainsi être orientée vers la visio.

Charles utilise majoritairement le degré 1 (40%) durant l'interaction. Il regarde donc assez peu ses apprenantes et ne leur signale pas le fait qu'elles soient hors du champ de la caméra. Il produit cependant quelques gestes et expressions qui lui servent à donner des évaluations à ses apprenantes ou illustrer des mots de vocabulaire. Charles est ainsi orienté vers l'audio seul, mais produit occasionnellement une image riche, qui semble montrer qu'il est conscient d'être regardé par ses apprenantes.

Clémentine ne regarde pas ses apprenants 42% du temps et les laisse durant toute l'interaction hors du champ de la caméra, sans leur signaler qu'elle ne les voit pas. Pourtant, lorsqu'elle les regarde, elle le fait de façon expressive (53% du temps) et produit de très nombreux hochements de tête (50) et quelques gestes. Ainsi, Clémentine semble avoir une utilisation mixte de la visio et de l'audio seul, passant de l'un à l'autre tout en maintenant en permanence une image riche en diffusion, mais une image inexistante de ses apprenants en réception.

Enfin, Sofia utilise majoritairement le degré 3 (44%) durant l'interaction, mais regarde tout de même ses apprenants au degré 2 pendant presque un quart de l'interaction. Elle produit de très nombreux gestes et quelques hochements de tête, diffusant une image riche à ses interlocuteurs. Si elle ne semble pas accorder autant d'importance à la visio que Paule – elle est par exemple capable de s'en passer pour démarrer une activité-, elle se montre orientée vers la visio, diffusant et réceptionnant une image riche.

Ainsi, nous avons montré de quelle façon chaque tuteur investit le mode visio en production et en réception. Selon le profil de chaque tuteur, nous pouvons nous demander quelles vont être les conséquences de leur utilisation du mode visio sur celle des autres modes, et notamment le mode audio. Ainsi, l'une ou l'autre des orientations va-t'elle privilégier une relation plus ou moins informelle entre les tuteurs et les apprenants, ou encore encourager des tours de parole plus nombreux de la part des apprenants ? Afin de répondre à ces questions, mais aussi d'affiner notre analyse de la gestion des modes par les tuteurs, nous analysons dans la section suivante la gestion du mode audio.

3. Analyses du mode audio.

Les analyses du mode audio vont nous permettent de nous rendre compte des conséquences que les différentes orientations des tuteurs entraînent sur le nombre et la durée des tours de paroles des interlocuteurs, ainsi que sur leur contenu.

3.1 Partage du temps de parole.

Observons en premier lieu le partage du temps de parole à l'intérieur de chacun des quatre groupes tuteur-apprenants. Nous présentons dans le tableau ci-dessous le nombre et la durée des tours de parole des tuteurs et de leurs deux apprenants réunis, ainsi que le nombre et la durée des silences. Les pourcentages des temps et durées de silences figurent entre parenthèses. Ils concernent la proportion des silences par rapport au temps total de l'interaction. De même, les temps et durées des tours de parole des tuteurs ou des apprenants concernent les pourcentages par rapport au total des tours de parole. Prenons un exemple pour faciliter la compréhension : L'interaction de Paule est constituée de 20% de silences et de 80% de tours de parole en nombre. Les silences ont occupé 10% du temps et les tours de parole 90%. Parmi les tours de parole, Paule en a produit 42%, qui ont occupé 43% du temps.

	Paule		Charles		Clémentine		Sofia	
	Nb	Durée	Nb	Durée	Nb	Durée	Nb	Durée
Tuteur	42%	43%	36%	32%	45%	**51%**	44%	**66%**
Appr.	**58%**	**57%**	**64%**	**68%**	**55%**	49%	**56%**	34%
Silences	(20%)	(10%)	(8%)	(3%)	(13%)	(16%)	(25%)	(26%)

Tableau 34 : Durée et nombre des tours de parole, séance 2.

Cette première comparaison globale nous permet de visualiser les similarités et les différences qui existent entre les quatre groupes tuteur-apprenants. Alors que Charles et Paule parlent moins souvent (respectivement 42% et 36% des tours de parole) et moins longtemps (42% et

32%) que leurs deux apprenants réunis, Sofia et Clémentine parlent en proportions presque égales (45% et 51%) voire supérieures (66%) à leurs deux apprenants réunis.

Les silences représentent un quart du temps d'interaction de la tutrice Sofia (26% en durée et 25% en nombre), ce qui est une proportion très importante en comparaison aux autres tuteurs. A l'inverse, l'interaction de Charles est composée de peu de silences (8%), et qui durent peu de temps (3% de la durée de la séance).

De nombreuses variables peuvent expliquer ces différences qui existent dans le partage de la parole entre les interlocuteurs et les taux de silences. En effet, le niveau de français et la personnalité des apprenants, le type d'activité, les objectifs et les compétences du tuteur, entre autres, participent et interfèrent dans les résultats que nous observons. Même si toutes les variables ne peuvent pas être exhaustivement étudiées, penchons-nous en détail sur la gestion orale de l'interaction pour chacun des quatre tuteurs.

3.2 Nombre et durée des temps de parole détaillés.

Afin de comprendre puis de comparer la gestion du mode audio par les tuteurs, observons leurs pratiques individuelles. Nous allons commenter les résultats d'analyse de chaque tuteur, puis nous les comparerons en les illustrant d'extraits d'interaction.

3.2.1 Analyses du partage de la parole du groupe de Paule.

Analysons le partage du temps de parole entre Paule et ses apprenantes.

	Nombre	Durée	Durée moyenne (secondes)
Paule	42%	43%	7,86
Julia	22%	23%	7,61
Emily	36%	34%	8,12
Silences	(20%)	(10%)	2,5

Tableau 35 : Partage du temps de parole de Paule et ses apprenantes.

Au regard de ces informations, nous pouvons faire deux constatations. Premièrement, l'une des apprenantes parle moins souvent (22% contre 36%) et moins longtemps (23% contre

34%) que la deuxième apprenante. Deuxièmement, chacune des apprenantes parlent moins longtemps et moins souvent que la tutrice. La durée moyenne des tours de parole se situe autour de huit secondes pour chacun des interlocuteurs.

Afin de vérifier si ces premières informations se confirment sur la durée de l'interaction, analysons à présent les durées de temps de parole et les taux de silences, en fonction des activités qui sont réalisées.

%	PT Vid	MP	T2	T3	T4	T5	Bilan
Paule	**70**	**71**	25	**38**	29	**48**	**90**
Julia	5	9	**37**	27	20	18	5
Emily	25	20	**38**	35	**51**	34	5
Silences	(**43**)	(20)	(6)	(6)	(3)	(7)	(5)

Tableau 36 : Durée des tours de parole en fonction des activités de Paule.

Les apprenantes occupent les temps de parole les plus longs lors des tâches pédagogiques. A l'inverse, c'est lors des activités non prévues par le plan de séance (problème technique, méta-pédagogique et le bilan) que Paule parle majoritairement (70, 71 et 90% du temps). Nous constatons également que l'apprenante Julia parle de moins en moins longtemps au fil des activités. Lorsque la tutrice ne distribue pas la parole entre les apprenantes (c'est-à-dire hors des tâches pédagogiques), Julia parle très peu (5%, 9% et 5% du temps de parole) au bénéfice de la deuxième apprenante.

3.2.2 Analyses du partage de la parole du groupe de Charles.

Intéressons-nous à présent à l'interaction du tuteur Charles et ses apprenantes :

	Nombre	Durée	Durée moyenne (secondes)
Charles	36%	32%	4,87
Mary	30%	38%	7,12
Annie	34%	30%	5,04
Silences	(8%)	(3%)	1,8

Tableau 37 : Partage de la parole entre Charles et ses apprenantes.

Les silences dans l'interaction de Charles sont peu nombreux (8%) et durent aussi peu de temps (3%), puisqu'ils occupent une durée moyenne de 1,8 seconde.

Si le tuteur parle légèrement plus souvent que ses apprenantes (36% contre 30% et 34%), celles-ci parlent en moyenne plus longtemps que lui. L'apprenante Mary est celle qui parle le moins souvent mais ses tours de parole sont plus les longs, puisqu'ils durent en moyenne 7,12 secondes, contre 4,87 pour le tuteur et 5,04 pour la deuxième apprenante.

Voyons comment cela s'orchestre en fonction des activités réalisées.

%	PT	NP	T1	T2	T3	MP
Charles	**55**	**40**	**41**	27	22	**75**
Mary	5	26	25	**49**	**41**	9
Annie	40	34	34	24	37	16
Silences	(46)	(7)	(2)	(3)	(3)	0

Tableau 38 : Durée des tours de parole et des silences selon les activités de Charles.

On peut constater que le type d'activité n'influe pas de façon radicale les temps de parole des différents apprenants. Si le tuteur semble s'effacer au fil de l'interaction (40, 41, 27 puis 22% du temps de parole), il occupe la majorité du temps de la dernière activité. Les silences sont eux aussi de moins en moins nombreux et très courts au fur et à mesure du déroulement de l'interaction (7, 2, 3, 3 et 0%).

3.2.3 Analyses du partage de la parole du groupe de Clémentine.

Voici le partage du temps de parole entre Clémentine et ses apprenants, ainsi que la proportion des temps de silences.

	Nombre	Durée	Durée moyenne (secondes)
Clémentine	45%	51%	3,7
Naomi	27%	29%	3,5
Mark	28%	20%	2,3
Silences	(13%)	(16%)	4

Tableau 39 : Partage de la parole entre Clémentine et ses apprenants.

Les silences lors de l'interaction de Clémentine sont longs et nombreux. Leur durée moyenne est supérieure aux durées moyennes des tours de parole de chacun des interlocuteurs. Si la tutrice parle plus longtemps et plus souvent que ses apprenantes, les tours de parole de l'ensemble des interlocuteurs sont tous très courts avoisinant les 3 secondes.

Observons les pourcentages de durées de parole, en fonction des activités réalisées :

%	T1Suit	T2	T3	T4	MP	NP	MP	Bilan	NP
Clém.	9	**40**	**51**	**40**	**64**	**84**	**100**	**68**	**45**
Naomi	**87**	27	27	33	34	2	0	22	32
Mark	4	33	22	27	2	14	0	10	23
Silences	(15)	(16)	(13)	(15)	(0)	(4)	(15)	(10)	(4)

Tableau 40 : Durée des tours de parole et des silences selon les activités de Clémentine.

Clémentine est l'interlocutrice qui parle le plus longtemps au cours de chaque activité[108]. Cependant, nous constatons que le type d'activité influence les temps de parole puisque les tâches pédagogiques sont les activités pendant lesquelles Clémentine parle le moins longtemps. Contrairement aux autres groupes, il n'y a pas un des apprenants qui parle systématiquement plus que l'autre, puisque nous observons qu'au cours des activités il y a alternance entre celui des deux apprenants qui parle le plus.

3.2.4 Analyses du partage de la parole du groupe de Sofia.

Enfin, voici les pourcentages de temps de parole et de silences lors de l'interaction de Sofia :

	Nombre	Durée	Durée moyenne (secondes)
Sofia	44%	66%	4,6
Emma	28%	16%	1,7
Henry	28%	18%	1,9
Silences	(25%)	(26%)	2,5

Tableau 41 : Partage de la parole entre Sofia et ses apprenants.

[108] Mise à part la première, suite de la tâche T1, qui fait suite à la reconnexion.

Les analyses du partage de la parole pour l'interaction de Sofia nous apprennent que celle-ci occupe la majorité du temps de parole (66%) et ses apprenants respectivement 16 et 18%. Les silences sont très nombreux durant l'interaction (26% du temps) et durent en moyenne plus longtemps que les tours de parole des apprenants (2,5 secondes contre 1,7 et 1,9 seconde).

Voyons à présent comment se distribue la parole en fonction du type d'activité :

%	NP	PT	T1	T2	T3	T4[109]
Sofia	**56**	**71**	**61**	**66**	**74**	**70**
Emma	13	17	16	17	14	17
Henry	31	12	23	17	12	13
Silences	(29)	**(69)**	(18)	(25)	(23)	(27)

Tableau 42 : Durée des tours de parole et des silences selon les activités de Sofia.

Nous constatons qu'au cours de la séance, la tutrice est celle qui parle le plus longtemps, quel que soit le type d'activité. Les apprenants parlent globalement aussi peu l'un que l'autre au cours du temps. Les silences sont très longs au cours de chaque activité, avec un pic à 69% au cours du problème technique, ce qui est bien entendu expliqué par la nature de l'activité elle-même.

Ainsi, nous constatons que si certains tuteurs tendent à s'effacer au bénéfice des apprenants lors des activités et, en particulièrement, lors des tâches pédagogiques, d'autres parlent majoritairement plus longtemps quelque soit l'activité réalisée. Afin de concrétiser les différences qui existent entre les pratiques des tuteurs, et de montrer comment elles se réalisent dans l'interaction, illustrons les différences majeures qui existent entre les résultats que nous venons de commenter, par des extraits d'interaction.

3.2.5 Extraits illustratifs du corpus.

[109] La suite des activités n'a pas pu être analysée puisqu'après le deuxième problème technique, le son des apprenants n'a pas été enregistré par les logiciels.

Les longueurs et fréquences des tours de parole de chacun des interlocuteurs très variables qui viennent d'être mis en évidence peuvent être en partie expliquées par de nombreux paramètres transversaux aux interactions que nous allons tenter d'isoler et d'illustrer.

- L'aisance à l'oral et la personnalité des apprenants entraînent des variations dans la longueur des tours de parole.

Par exemple, nous avons vu que l'apprenante Julia est très effacée par rapport à la deuxième apprenante Emily et à la tutrice Paule. Ainsi, ses tours de parole sont peu nombreux et très courts. Prenons un exemple afin de voir comment ceci se manifeste en interaction. L'extrait est situé au début de l'interaction :

1 PAU	aah:: su[per
2 EMI	[bonjour (rires)
3 PAU	bonjour ça me fait plaisir de vous voir (rires)
4 EMI	[rires
5 JUL	[oui
6 EMI	oui moi aussi
7 PAU	vous aussi / vous avez passé une bonne semaine /
8 EMI	oui
9 JUL	[oui
10 EMI	[oui:: c'était long
11 PAU	[oui /
12 PAU	oui c'était long/ euh (.) vous avez fait du français /
13 EMI	oui (rires)
14 JUL	[oui
15 EMI	[euh::
16 PAU	oui /
17 PAU	est ce que vous avez euh:: été sur le blog /
18 EMI	euh:: oui
19 JUL	oui
20 PAU	j'ai pas vu qui me répondait c'est julia/
21 EMI	oui c était julia
22 PAU	julia as tu été sur le blog/
23 JUL	oui
24 PAU	oui/ est ce que tu as essayé de mettre un commentaire sur mon blog/
25 JUL	euh::
26 EMI	non (petit rire)
27 PAU	non/
28 JUL	non
29 PAU	tu/ tu as essayé /
30 JUL	euh j ai essayé mais je n'ai pas réussi
31 PAU	ça n'a pas marché il faudra essayer de nouveau, je pense qu'il faudra t'inscrire avec ton adresse email
32 PAU	hein je pense il faudrait que tu demandes a désirée

(S2 Paule, 02:45 à 04:08).

Nous voyons dans cet exemple que la tutrice pose de nombreuses questions auxquelles elle obtient des réponses très courtes, majoritairement « oui » ou « non », en particulier de la part de l'apprenante Julia. Emily formule des réponses un peu plus longues et prend quelques

initiatives (« bonjour », ligne 1, « oui, c'était long », ligne 10.). Elle répond même à deux reprises à la place de Julia (« oui, c'était julia », ligne 21 et « non (rires) », ligne 23), face aux silences de Julia.

Si les apprenantes de Paule sont peu prolixes, il en est tout autrement pour les apprenantes de Charles. Nous prendrons un exemple situé comme l'exemple précédent en tout début d'interaction, afin que la comparaison ne soit pas biaisée par l'aisance que pourraient prendre les apprenantes au cours de l'interaction :

1 CHA	comment vous allez/ vous allez bien/
2 MAR	oui:: (rires)
3 ANN	(rires)
4 CHA	oui/
5 ANN	et toi/
6 CHA	ça va très très bien j'ai passé une super semaine et vous/ ça va/
7 MAR	oui
8 ANN	(rires)
9 CHA	vous avez fait quoi/
10 ANN	(rires) oui j ai un problème chez moi jeudi dernier un homme a écrasé une fenêtre chez moi et ils ont trouvé tous les bijoux de ma tante et ils ont échappé de la scène et aussi avec les deux bicyclettes et c'est un peu euh j'ai peur un peu oui (petit rire)
11 CHA	je suis désolé pour toi et toi mary ça a été ta semaine/
12 MAR	j'ai commencé un nouveau travail je travaille dans un café oui
13 CHA	ah/ d'accord
14 CHA	c'est un grand café ou un petit café/
15 MAR	c'est le café de la maison internationale où les étudiants internationals euh habitent à berkeley oui
16 CHA	oui oui oui d'accord
17 CHA	d'accord et euh ça te plait/
18 MAR	quoi/
19 CHA	tu aimes le travail/
20 MAR	oui c'est très amusant pour moi je mange tout le temps
21 CHA	et bah c est bien c'est agréable comme travail
22 MAR	oui

(S2 Charles, 02:37 à 04:17).

Le tuteur Charles interroge ses apprenantes sur la façon dont s'est déroulée leur semaine, comme l'a fait la tutrice Paule dans l'exemple précédent. Les réponses qu'il obtient sont longues et introduisent des éléments de la vie personnelle des étudiantes. Les apprenantes s'auto-sélectionnent pour répondre aux questions, et nous notons aussi la présence de nombreux rires, ce qui donne l'impression qu'elles sont à l'aise.

Comparons à présent l'ouverture de l'interaction de Sofia :

1 SOF	allo/ vous m'entendez/
2 EMM	bonjour
3 SOF	bonjou ::::r
4 HEN	bonjour
5 EMM	(rires)
6 SOF	ça va /

7 HEN (rires) ça va bien
8 EMM ça va bien
9 SOF oui moi ça va aussi euh je vous vois pas (.) attendez
(.)
10 SOF attendez :::
(13) (Sofia démarre sa caméra)
11 SOF alors c'était bien la semaine/ le week-end/ c'était bien/
12 EMM ah oui oui
13 SOF vous avez fait quoi/
14 HEN oui
(La caméra se met en fonctionnement)
15 SOF ah bonjour (rires)
16 HEN (rires)
17 SOF t'as fait de la musique henry/ (rires)
18 HEN (rires)
19 SOF t'as fait de la musique/
20 HEN oui
21 SOF oui/ et toi emma t as fait quoi/
22 HEN (petit rire)
23 SOF tu as fait quoi emma ce week-end/ c'était bien/
24 EMM ah euh c'est bon
25 SOF (petit rire)
26 EMM oui
27 SOF d'accord (.) alors attends (.) on va commencer bientôt euh
(Sofia 00:21 à 01:44)

Lors de l'ouverture de l'interaction, la tutrice multiplie les questions à l'adresse des apprenants, pour lesquelles elle obtient des réponses très courtes ou des rires gênés. Contrairement au tuteur Charles, elle ne relance pas les apprenants sur un sujet en particulier mais produit de nombreuses questions en multipliant les topics (« tu as fait quoi emma ce week-end ? c'était bien ? »), ce qui rend probablement difficile la formulation de la réponse pour des apprenants timides à l'oral et dans une langue étrangère.

- La personnalité du tuteur et des apprenants influence la distribution de la parole.

Cet exemple illustre le comportement prolixe de la tutrice face à deux apprenants plutôt timides à l'oral et cela se ressent aussi dans l'allocution des tours de parole. En effet, l'interaction de Sofia connaît de très nombreux chevauchements, car la tutrice tronque très fréquemment les tours de parole de ses apprenants, comme nous allons le constater dans l'exemple ci-dessous :

1 SOF tu vas lui téléphoner vous ne vous êtes jamais vus (.) donc vous devez vous décrire
2 HEN ok
3 SOF emma tu dois te décrire et henry tu dois te décrire (.) comme ça vous pouvez vous reconnaitre sur le campus quand vous vous rencontrez d accord /
4 HEN ok
5 SOF donc voilà je veux (.) description / (petit rire)
6 HEN alors je dois poser des quest[ions /
7 SOF [xxxx tu dis bonjour emma je suis l'inspecteur blablablabla

8 HEN bonjour emma je suis l inspecteur je veux savoir qu'est ce qu'il est passé avec françois/
9 SOF non non non c'est pas ça (.) emma doit se décrire (.) elle doit dire ses cheveux sa taille ::
10 HEN (rire gêné) ah oui=
11 SOF =pour que tu la reconnaisses
12 HEN ah ok (.) est ce que tu me peux décrire françois=
13 SOF =bon (.) écoute moi (.) toi henry tu dois rencontrer emma pour lui poser des questions (.) tu poses pas les questions maintenant (.) mais tu l'appelles au téléphone tu ne sais pas/ tu ne sais pas comment est emma (.) donc emma/
14 EMM (rire nerveux)
15 HEN (rire nerveux) ok est ce que (rire nerveux) ok
16 EMM qu'est ce que tu as [fait
17 SOF [emma doit emma doit emma doit te dire j ai des cheveux de longs cheveux des cheveux noirs des choses comme ça pour qu'après tu peux la trouver sur le campus tu vas la reconnaitre
18 EMM ah oui
19 HEN ok ok
20 SOF décrivez vous c'est très simple
21 EMM (rire)
22 HEN alors [(rire) ok ok ok
23 SOF [et henry tu feras pareil
24 EMM (rire)
25 HEN est ce que (rires) ok est ce que tu as les cheveux noirs/
26 SOF o :::h non non emma se décrit et henry tu te décris, tu as compris/
27 HEN oh ok ok oui oui oui
28 SOF oui :::
29 HEN alors j'ai les cheveux noirs
30 SOF très bien
31 SOF tu [peux faire
32 EMM [et euh oh oh ok j ai euh
33 SOF d accord
34 EMM le nez petit

(S2 Sofia, 03:10 à 05:54)

Nous constatons que la tutrice, par sa prise de parole en dehors des points de complétude ou par son auto-sélection, créé des conflits dans l'allocution de la prise de parole. En effet, suite à la consigne initiale qu'elle a donnée, elle ne laisse pas les apprenants produire une réponse mais les interrompt à chacune de leurs tentatives. Les apprenants montrent dans un premier temps des signes de gêne par leurs rires, puis lui coupent la parole à leur tour afin de pouvoir produire une réponse. Ces prises de paroles intempestives ajoutées à l'emploi des nombreux impératifs (par exemple « je veux : description/», ligne 5, « bon écoute moi », ligne 13) et des verbes modaux (« tu dois te décrire et henry tu dois te décrire », ligne 3), donne l'impression d'une tutrice rigide qui veut pas déroger de la consigne qu'elle a donné au départ. Ceci peut expliquer en partie le faible taux de parole des apprenants, en durée et en nombre, par rapport à celui de la tutrice.

Prenons maintenant un exemple qui fait suite à une consigne donnée par le tuteur Charles :

1 CHAR super (.) mary tu peux poser des questions a annie pour avoir l'emploi du temps/
2 MAR d'accord
3 CHAR vous n'avez pas le même emploi du temps
4 MAR euh je ne sais pas euh quoi il a fait euh mais euh euh euh mais à dix sept heures il me il m'a téléphoné et je sais qu'il a joué des jeux vidéos avec des amis mais je ne sais pas lequel des amis mis tu connais lequel de ses amis il était avec/ euh avec lequel de ses amis il était avec/
5 CHAR très bien
6 ANN oui oui il joue les jeux vidéos avec pierre et il était chez lui pendant deux heures mais je ne sais quels jeux vidéos mais il était avec pierre
7 MAR euh oui avec pierre [et::
8 ANN [tu connais pierre/
9 MAR oui un peu il est très méchante je je lui déteste euh je le déteste (rires)
10 ANN euh oui/ et pourquoi/
11 CHAR pourquoi/
12 ANN parce qu'il n'est pas gentil /
13 MAR il est très impoli
14 ANN oui / pierre est très impoli et euh: et bon et aussi j ai une question de plus d importance ah peut être tu ne sais pas mais qu'est ce qu'il a fait a dix neuves heures/
(S2 Charles, 19:27 à 21:51).

Ici, les apprenantes se renvoient la parole l'une à l'autre, sans nécessiter la médiation du tuteur. De plus, elles s'écartent de la consigne, décrivant des personnages imaginaires (« tu connais Pierre / » « oui un peu, il est très méchante » lignes 8 et 9) et produisant des erreurs qui ne sont pas corrigées par le tuteur. Celui-ci semble privilégier la production de la parole à la cohérence du plan de séance, s'effaçant au bénéfice des apprenantes. Ainsi, la rencontre d'une part, de la créativité, l'imagination, et la complicité des apprenantes et d'autre part, de la mise en retrait de Charle font que les apprenantes s'expriment fréquemment et longuement, comme nous l'avons commenté dans les analyses précédentes.

Ceci ne pourrait pas fonctionner pour tous les groupes, puisque certains apprenants montrent qu'ils ont besoin de la présence du tuteur. Observons un extrait de l'interaction de la tutrice Clémentine, qui suit directement la tâche 2 durant laquelle les apprenants devaient se décrire :

1 CLE et là vous vous rencontrez et vous avez avec vous/ vous avez deux papiers sur l'activité qu'a fait françois.
2 MAR mmh mmh
3 CLE vous avez le papier pour l'activité deux/
4 NOA oui
5 MAR mmh mmh
6 CLE c'est ce qu'il a fait et avec qui
7 MAR ok qu'est ce que je dois faire/ des questions/
8 CLE voilà donc toi tu / voilà tu poses à noami tu poses la question ok/ et après naomi tu poses a mark la question ok/
9 NOA ok (.) euh / xxxx/
10 MAR ok
11 CLE mais attention écrivez ok / il faut écrire la réponse d accord/
12 NOA ok (.) ok d accord (.) euh quelle [activi
13 MAR [euh clémentine nous ne te vois pas

14 CLE ah ok je vais mettre la vidéo
15 MAR ok
(4)
16 CLE mais / voilà ça arrive mais essayez de continuer en attendant ok/
17 MAR ok
18 CLE ok super
19 NOA ok mark quelle activité fais tu à neuves heures/
20 MAR à neuves heures je jouais au foot avec antoine
21 CLE a ::h mais mark (.) c'est françois qui jouait au foot avec antoine tu comprends/
22 MAR ah ok
23 CLE c'est la journée de françois ok/
24 MAR françois
25 CLE super ok
26 MAR oui oui oui oui oui alors françois jouait au foot avec antoine (.) et quelle activité a fait françois a onze heures/
27 NOA à onze heures il a visité le coiffeur avec / avec moi (rires)
28 CLE euh avec /
29 MAR ok
30 CLE mmh mmh ok
31 NOA euh
32 CLE avec moi c'est françois
33 NOA moi oui c'est moi oh oh ok
34 CLE c'est françois tout seul tu comprends avec toi ah non tu as raison, tu as raison ok
(S2 Clémentine 03:24 à 06:05).

La tutrice produit une consigne initiale qui n'explique pas l'objectif de la tâche (reconstituer l'emploi du temps d'une victime de meurtre dans le cadre d'une enquête policière) mais focalise sur l'organisation de celle-ci (« tu poses à Noami, tu poses la question ok/ et après Naomi, tu poses a Mark la question ok ? », ligne 8, « il faut écrire la réponse d'accord/ », ligne 11), ce qui rend la compréhension difficile pour les apprenants, et fait durer l'explicitation de la consigne. Lorsque la tâche démarre finalement, la tutrice est de nouveau très présente dans l'interaction, que ce soit pour donner une feed-back positif (« ok super », lignes 18 et 25) ou pour réorienter les apprenants dans leurs réponses (« a ::h mais mark, c'est françois qui jouait au foot avec antoine tu comprends/ », ligne 21). Ainsi, ces interruptions fréquentes de la parole, à l'instar de celle de la tutrice Sofia, ne semblent pas encourager la prise de parole des apprenantes, ni des tours de parole longs. Cependant, dans le cas présent Clémentine ne donne pas l'impression autoritaire que donnait la tutrice Sofia, puisque sa présence est sollicitée à plusieurs reprises par les apprenants (« ok qu'est ce que je dois faire/ des questions/ » ligne 7, « euh clémentine, nous ne te vois pas » ligne 9, « euh quelle activi/ » ligne 8).

Si nous venons de montrer que la personnalité des apprenants et la façon dont les tuteurs s'y adaptent jouent un rôle important dans la distribution de la parole, la durée des tours de paroles et les temps de silences, nous avons de même entrevu les conséquences qu'ont les

styles d'enseignement des tuteurs sur la relation tuteur-apprenants. Nous allons poursuivre notre investigation en analysant à présent le contenu verbal des productions orales des tuteurs.

3.3 Contenu des tours de parole des tuteurs.

L'analyse du contenu de la parole consiste à catégoriser les productions orales des tuteurs, afin de recueillir de nouvelles informations quant au style d'enseignement de chaque tuteur, et d'envisager leurs conséquences sur la relation avec les apprenants. Dans cette perspective nous allons procéder à une catégorisation des productions orales des tuteurs en quatre catégories. Nous comptabiliserons ainsi :

- les productions socio-affectives, telles que les rires, les encouragements, les félicitations, les informations personnelles, l'humour ;
- les consignes et relances de consigne ;
- les corrections et l'apport de vocabulaire ;
- les productions techniques, qui concernent l'organisation de la séance ou l'aspect purement technologique de la communication.

Nous allons donner des exemples au cours des analyses, et discuterons, le cas échéant, des productions dont la catégorisation est ambiguë. Analysons en détail, dans un premier temps les pratiques de chaque tuteur, avant de les comparer entre elles dans un second temps.

3.3.1 Les productions orales de Paule.

Voici le contenu des productions orales de Paule, en fonction des différentes activités.

Le premier chiffre de chaque case correspond au nombre de productions et le second au pourcentage que cela représente dans l'activité.

	PT		MP		T2		T3		T4		T5		Bilan	
Consignes	0	0	5	25%	10	67%	12	70%	3	20%	19	56%	0	0
Socio-aff	2	20%	7	35%	0	0	3	18%	2	13%	6	16%	3	50%
Voc /Corr	0	0	0	0	0	0	2	12%	8	54%	6	16%	0	0
Technique	12	80%	8	40%	5	33%	0	0	2	13%	3	8%	3	50%

Tableau 43 : Productions orales de Paule en fonction du type d'activité.

La première activité de l'interaction fut le problème technique, pendant lequel Paule a essayé de démarrer sa caméra. Dans la section précédente, nous avons analysé la transcription de cette activité et montré que les productions du Paule s'orientaient presque uniquement vers la résolution du problème de vidéo, d'où le fort pourcentage dans notre tableau de productions techniques (80%). Nous avons de même vu que ce n'est que lorsque le contact visuel est établi que l'interaction de Paule démarre réellement et qu'elle salue ses interlocutrices. L'activité est constituée d'une discussion concernant le blog et les activités que les apprenantes auraient dû faire sur celui-ci, ce qui explique le nombre élevé de productions techniques (40%). Les apprenantes n'ayant pas effectué les activités prévues, Paule leur donne des consignes (25%) afin d'y remédier. La part de socio-affectif (35%) correspond aux salutations et aux *greeting questions* qui les accompagnent, ainsi qu'à des rires compensant les remontrances que fait Paule aux apprenantes (« on va essayer de faire mieux la semaine prochaine, hein ? (petit rire) »).

Durant les tâches pédagogiques qui suivent, on remarque le fort taux de consignes par rapport aux trois autres catégories. Observons un extrait de tâche afin de comprendre la façon dont Paule produit les consignes :

1 PAU alors vous avez décidé / vous savez comment vous allées être habillées pour vous donner un lieu de rendez-vous /
2 JUL oui (.) oui oui
3 PAU alors voilà vous êtes toutes les deux sur le campus vous êtes sur le campus et maintenant il va falloir essayer de trouver euh comment françois a passé sa journée
4 EMI d'accord

5 PAU essayez de reconstituer la journée de françois (.) d'accord/ chacune de vous a une partie de l'emploi du temps et julia tu peux poser des questions à emily pour compléter l'emploi du temps de françois cette journée là
6 EMI d'accord
7 JUL d'accord
8 PAU d'accord/ et après avec emily vous essayez de compléter la journée de françois en vous posant des questions d accord /
9 JUL d'accord c'est bon
10 EMI euh je commence / euh euh où était françois à neuves heures/

(S2 Paule, 10'45 à 12'08)

Puis, plus loin, après l'échange des informations entre les apprenantes :

1 JUL c'est bon/
2 PAU si vous pouvez refaire rapidement la journée de françois (.) julia peux tu refaire la journée de françois pour voir si vous avez bien pu noter/
3 PAU avec les indications du de la xxx
4 JUL euh à neuves heures françois jouait au football avec euh antoine à onze heures il était avec xx à treize heures il déjeune avec marie euh a quinze heures il était avec marie à dix sept heures il jouait aux jeux vidéos avec pierre et à vingt et une heures euh personne ne sait
5 PAU est ce que vous pouvez essayer d'imaginer ce qu'il a pu faire et avec qui entre dix neuves heures et vingt et une heures/
(2)
6 EMI euh peut être euh il était euh euh:: xxx mais il euh faire les devoirs avec xx
7 EMI ou alors c'est samedi soir peut être [il sort avec
8 PAU [il sortait avec il sortait avec quelqu'un
9 EMI oui (.) oui
10 PAU peut être qu'il sortait en ville il était occupé mais vous n'avez pas beaucoup d'informations
11 JUL non
12 PAU par contre vous avez deviné qui peut être coupable/

(S2 Paule, 19'53 à 22'52)

Les deux extraits représentent environ quatre minutes d'interaction et sont situés au début et à la fin de la tâche pédagogique T2. Durant ces quatre minutes, les régulations pédagogiques que produit Paule sont uniquement des consignes et des relances de consignes : pour le premier extrait : « il va falloir essayer de trouver comment françois a passé sa journée » ligne 3, « essayez de reconstituer la journée de françois » ligne 5, « julia tu peux poser des questions à emily » ligne 5, « avec emily vous essayez de compléter la journée de françois en vous posant des questions » ligne 8 ; et pour le second extrait : « si vous pouvez refaire rapidement la journée de françois (.) julia peux tu refaire la journée de françois pour voir si vous avez bien pu noter » ligne 1, « est ce que vous pouvez essayer d'imaginer ce qu'il a pu faire et avec qui entre dix neuves heures et vingt et une heures/ » ligne 5, « par contre vous avez deviné qui peut être coupable/ » ligne 12. On ne relève en effet pas de soutien socio-affectif, d'alerte, ni de rétroaction.

La tutrice Paule produit de nombreuses consignes parmi l'ensemble de ses productions orales, comme en atteste le tableau précédent. La tâche T4 échappe à ce schéma puisque la tutrice a produit, lors de cette tâche, plus de corrections et d'apport de vocabulaire (54%), que de consignes (20%). La tâche T4 est aussi l'activité durant laquelle les apprenantes ont le plus parlé, ce qui pourrait expliquer que la tutrice ait eu plus d'occasion de fournir des corrections ou des encouragements.

Enfin, lors du bilan, on dénombre autant de productions socio-affectives que de productions techniques. Nous savons que Paule est expressive et hoche fréquemment la tête, nous pouvons donc en déduire qu'elle produit le soutien socio-affectif par l'écran plus que par l'oral, et compense le grand nombre de consignes par son attitude souriante.

Nous avons écrit que l'interaction de Paule avait été victime d'une très mauvaise qualité sonore, ce qui explique les nombreuses références à la technique, et nous en trouvons de nombreuses références lors de l'interaction : « je t'entends mal, parle un peu plus fort », « un tout petit peu plus fort, je t'entends mal », « je n'avais pas compris: le meilleur joueur, c'est bien ça/ », « je t'entends mal », « j'ai pas bien entendu, il y a un problème »[110].

3.3.2. Les productions orales de Charles.

Observons à présent les productions de Charles :

	PT		NP		T1		T2		T3		MP	
Consignes	0	0	1	6%	9	29%	7	22%	11	27%	1	9%
Socio-aff	1	17%	15	**88**%	10	**32**%	9	28%	20	**49**%	6	**55**%
Voc /Corr	0	0	1	6%	9	29%	10	**31**%	9	22%	0	0
Technique	5	**83**%	0	0	3	10%	6	19%	1	2%	4	36%

Tableau 44 : Productions orales de Charles, en fonction du type d'activités.

[110] Respectivement situées aux instants : 00:03:58.700 - 00:04:11.530, 00:04:11.530 - 00:04:16.760, 00:04:36.120 - 00:04:39.330, 00:06:41.100 - 00:06:55.270, 00:17:16.358 - 00:17:17.922 de la séance 2 de Paule.

Mis à part le fort taux de productions ayant trait à la technique lors de la première activité (résolution d'un problème technique), on remarque que Charles prononce au cours de chaque activité un grand nombre d'énoncés socio-affectifs. Si l'on peut s'attendre à en trouver beaucoup lors des activités non-pédagogiques (88%) et méta-pédagogiques (55%), le tuteur produit aussi de nombreux énoncés socio-affectifs lors des tâches pédagogiques (32%, 28% et 49%). On peut également noter que les productions socio-affectives, les corrections/ vocabulaire et les consignes se répartissent harmonieusement entre elles lors des différentes tâches pédagogiques.

Observons plus concrètement comment cela se matérialise en interaction. L'extrait suivant est situé au début de la tâche T3 :

1 CHA si vous regardez en bas vous avez selon vous, qui est le coupable/ j'aimerais bien que vous regardiez et vous comparez- comparez (.) vous comprenez comparer/ vous comparez les quatre personnes pour savoir qui est le coupable/
2 MAR oui
3 ANN oui
4 MAR oui
5 ANN bon je pense [que
6 CHA [alors-
7 ANN que c'est alice qu'est ce que tu penses mary /
8 MAR tu connais comment pierre a/a est tué / comment quel euh:: est euh quelqu'un a :: mmh avec un cousteau ou oui parce que pierre est très xx encore et je ne crois pas qu'il peut tuer mon françois
9 ANN et [aussi
10 MAR [mais alice elle est grand et elle est instable euh (rires)
11 ANN oui elle est costaud est ce que vous savez si pierre est franc/
12 MAR euh je ne sais pas je ne connais pas
(Annie pointe du doigt la feuille de Mary où est écrite l'information)
13 MAR euh oui elle est très franc
14 ANN (rires) je ne pense pas que ::
15 CHA (rires) c'est bien c'est très bien
16 ANN pierre est le tueur
17 CHA c'est pierre le tueur/
18 ANN non pas pierre car il est trop franc
19 MAR j'ai une question est ce que tu contactes ses amis aussi/
20 ANN a ::h
21 MAR avez-vous interrogé alice, qu'est ce qu'elle a dit qu'elle a fait cet jour /
22 CHA oh oui
23 ANN euh oui j'ai contacté alice et nous nous euh non ce n est pas bon, euh oui j ai contacté alice au téléphone et nous nous sommes parlé pendant dix minutes et j'ai l'impression qu'elle est euh qu'elle est un ami mais pas un bon ami et j'ai euh l intuition qu'elle est un peu malicieuse parce qu'elle est (rires) qu'elle euh je n'ai pas le mot pour *lie*
24 CHA ah [je vais vous l'écrire ah oui comment tu dis mary c'est ça vas y
25 MAR [menteur menteur
26 MAR mentir qu'elle mente
27 CHA elle ment alors un homme on dirait qu'il est un menteur
28 ANN menteuse
29 CHA oui exactement super

30 ANN j'ai le intuition qu'elle est une menteuse et elle m'a dit qu'à dix neuves heures elle a euh mangé un hamburger dans un café avec les autres amis et euh
31 CHA d'accord
32 MAR à dix-neuf heures/
33 ANN oui
34 MAR elle m'a téléphoné et elle a dit qu'elle travaillait mais elle n'a pas de travail
35 ANN (rires) d accord c'est euh oui peut être elle n'est pas franche peut être elle n'était pas très franche oui alice est peut être le tueur et les autres j ai contacté marie et elle est gentille et pas très malicieuse et j'ai contacté antoine aussi et il est très gentil
36 CHA (rires)
37 MAR (rires)
38 CHA (rires)
39 MAR (rires) il est un peu gentil mais il est aussi un peu malicieux
40 CHA ah oui /
41 MAR je n'ai pas de confiance dans antoine (.) c'est correct la confiance/
42 ANN ah oui /
43 CHA dis moi
44 ANN c'est confidence
45 CHA très bien non non c'était ça je n'ai pas confiance c'est très bien
(S2 Charles, 25:24 à 31:00).

Cet extrait illustre la créativité et la prise de parole spontanée des apprenantes, que nous avons décrites précédemment. Le tuteur produit la consigne en un seul tour de parole et les apprenantes débutent l'activité immédiatement. Elles se renvoient la parole entre elles (« qu'est ce que tu penses mary » ligne 7 par exemple), et ne sollicitent le tuteur que lorsqu'elles ont un doute concernant le vocabulaire (« je n'ai pas le mot pour *lie* » ligne 23, « c'est correct la confiance/» ligne 41), ce qui permet une fois de plus au tuteur de rester en retrait. Celui-ci intervient donc pour les corrections, mais aussi pour les encourager (« c'est très bien » ligne 15, « oh oui » ligne 22, « exactement c'est super » ligne 29, « d'accord » ligne 31, « très bien (…) c'est très bien » ligne 45). On trouve beaucoup de traces d'humour dans l'interaction de Charles et de ses apprenantes, ce qui provoque les rires fréquents des trois interlocuteurs (lignes 36 à 40). Ainsi, nous avons montré que Charles était assez peu présent à l'écran et ces analyses nous permettent de comprendre qu'il exprime sa présence et le soutien à ses apprenantes par l'audio. On trouve notamment dans la clôture de l'interaction de nombreuses traces socio-affectives :

CHA alors euh je suis désolé alors oui vous aviez raison c'est alice la tueuse, parce que c'est la plus malicieuse et la plus discrète (.) voilà (.) j'ai derrière moi là y'a désirée qui me fait des signes donc je vais être obligé de partir (.) je suis vraiment désolé c'est encore super bien j'ai vraiment c'était vraiment j ai vraiment apprécié de travaillez avec vous euh je suis très content pour vos blogs c'est euh donc continuez si vous voulez m'écrire dans la semaine je vous réponds (.) j'étais vraiment content d'avoir vos blogs j'étais content d'avoir vos avis (.) donc si vous voulez pour mardi prochain vous écrivez pourquoi alice a tué francois comme tu as fait mary euh tu me racontes comment elle a acheté le couteau et comment elle a tué françois vous inventez une histoire
(S2 Charles, 37:24 - 38:29)

Le tuteur exprime dans cet extrait plusieurs émotions « je suis vraiment désolé », « j'ai vraiment apprécié », « je suis très content », « j'étais vraiment content » et des encouragements : « vous aviez raison », « c'est encore super bien ». Il utilise plusieurs marqueurs de temporalité : «c'est encore », « continuez si vous voulez m'écrire dans la semaine », « pour mardi prochain », signifiant ainsi une continuité entre la séance de la semaine précédente, la séance actuelle et la séance à venir, et adoucissant ainsi la séparation.

3.3.3 Les productions orales de Clémentine.

Analysons à présent le contenu des énoncés oraux de Clémentine :

	T1 suite		T2		T3		T4		MP[111]		Bilan		NP[112]	
Consignes	1	8%	11	30%	14	35%	11	23%	5	33%	14	22%	7	15%
Socio-aff	5	**42**%	12	**33**%	18	**45**%	26	**54**%	5	33%	27	**41**%	35	**73**%
Voc /Corr	2	17%	3	9%	4	10%	6	13%	0	0	16	25%	5	10%
Technique	4	33%	10	28%	4	10%	5	10%	5	33%	8	12%	1	2%

Tableau 45 : Contenu des productions orales de Clémentine, en fonction du type d'activité.

Ce qui ressort immédiatement du tableau ci-dessus est la prépondérance de productions socio-affectives, quel que soit le soit le type d'activité réalisée. La tutrice Clémentine produit peu de corrections et d'apport de vocabulaire tout au long de l'interaction, sauf au moment du bilan où celles-ci représentent 25% des énoncés de la tutrice. En effet, au cours de cette activité, Clémentine fait répéter aux apprenants les énoncés fautifs qui ont prononcés au cours de la séance.

Si l'on se réfère aux nombres d'énoncés, les consignes et les relances de consigne sont nombreuses durant les tâches pédagogiques : 11 pour les tâches T2 et T4 et 14 pour la tâche T3. Observons un extrait d'interaction, issu de la tâche T3 :

1 CLE alors alors maintenant vous connaissez les personnes avec qui il était (.) vous avez les photos des personnes/

[111] Afin de ne pas surcharger le tableau, nous regroupons ici les deux activités méta-pédagogiques.
[112] Afin de ne pas surcharger le tableau, nous regroupons ici les deux activités non-pédagogiques.

2 MAR oui
3 CLE de marie antoine alice et pierre et vous avez la gentillesse franchise malice et discrétion et vous devez comparer les personnes ok/
(1)
4 MAR ok
5 CLE ok donc comparez les
(2)
6 MAR euh:: par exemple marie est plus gentille qu'antoine/
7 CLE mmh (.) très bien
(3)
8 CLE et toi naomi/ (petit rire)
9 NAO euh pierre est le plus franchise
10 CLE mmh très bien mmh mhm/
11 MAR mm :::h quelle autre chose/ antoine est moins franque que marie
12 CLE moins franc/ mmh très bien
13 MAR oui
(4)
14 NAO marie est la plus malice euh la moins malice (rires)
15 CLE maligne maligne
16 NAO maligne ok
17 CLE voilà
18 MAR euh:: marie est la plus gentile
19 CLE mmh mmh
(3)
20 CLE très bien
(2)
21 NAO antoine a plus de discrétion de pierre
22 CLE a plus de/
23 NAO que pierre/
24 CLE a ::h de discrétion discrétion
25 NAO a plus de discrétion /
26 CLE oui très bien
27 NAO discrétion
28 CLE mmh oui
29 NAO que pierre
30 CLE oui (.) mmh mmh/
31 MAR mmh pierre est le moins discrète
32 CLE alors maintenant vous avez comparé (.) alors à votre avis qui est le coupable/
(3)
33 CLE le coupable (.) qui a vous pensez qui a tué françois/
34 MAR mmh mmh
35 CLE vous devez trouver qui a tué françois
(2)
36 CLE vous essayez de deviner
(5)
37 CLE il faut imaginer
38 MAR mmh

(S2 Clémentine, 08:56 à 11:40).

Les consignes de Clémentine s'étendent sur plusieurs tours de parole (lignes 1, 3 et 5, puis lignes 32, 35, 36 et 37), séparées par des silences qui sont probablement la cause des répétitions de la tutrice. En effet, il est difficile de savoir si les silences signifient une réflexion, une incompréhension, un désintérêt, un problème de décalage sonore, et la tutrice

multiplie les relances de consignes jusqu'à obtenir une réponse des apprenants. Lorsque la tâche est lancée, elle produit de très nombreuses marques phatiques « mmh » et encouragements « oui », « oui très bien », qui lui servent à encourager la parole et à combler les silences et qui expliquent les forts pourcentages de socio-affectifs car on trouve ce type de productions tout a long de la séance. Il y a deux occurrences de corrections dans notre extrait : « moins franc » ligne 12 et « maligne maligne » ligne 15, mais il y a surtout un nombre important d'énoncés erronés non corrigés. Rappelons que Clémentine prévoit à la fin de la séance un bilan durant lequel elle fait répéter aux apprenants les énoncés erronés qu'ils ont prononcés durant la séance.

Cela apparaît peu dans l'extrait précédent, mais la tutrice utilise de nombreuses formules tout au long de la séance, telles que « ok ? », « ça va ? » ou « vous comprenez ? », « d'accord ? » et il est difficile de les catégoriser puisque celles-ci peuvent à la fois se rapporter à une fonction purement phatique qui consisterait à s'assurer du bon déroulement de la séance (auquel cas, la catégorie technique serait sélectionnée), mais aussi à une fonction socio-affective, qui serait de vérifier « l'état émotionnel » des apprenants (dans ce cas, cela entrerait dans la catégorie socio-affective). Ne voulant pas comptabiliser un énoncé dans deux catégories différentes, nous avons choisi de catégoriser au cas par cas, en fonction du contexte de chaque énoncé de ce type. Par exemple, un énoncé tel que « vous devez avoir une feuille avec des informations, ok ? » sera catégorisé comme technique, puisqu'il a trait aux conditions nécessaires pour poursuivre la séance. Un énoncé que nous considérerons comme socio-affectif serait alors : « on va passer à l'activité suivante, ça va ? », puisqu'il est orienté vers l'état des apprenants et non sur une question matérielle. Nous reconnaissons volontiers que la frontière est mince et pourrait sans doute porter à discussion.

Nous avions montré dans la section précédente que la tutrice Clémentine est très présente à l'écran et encourage ces interlocuteurs par ce biais, et nous constatons à présent qu'elle l'est également à l'oral. Elle produit également de nombreuses consignes répétitives, face aux silences de ses apprenants.

3.3.4 Les productions orales de Sofia.

Intéressons nous enfin au contenu des productions orales de Sofia :

	NP		PT		T1		T2		T3		T4[113]	
Consignes	2	6%	0	0	24	**45%**	12	**37**%	11	**46%**	20	**63%**
Socio-aff	21	**68%**	8	**50%**	19	36%	9	30%	9	38%	4	12%
Voc /Corr	0	0	0	0	6	11%	9	30%	4	16%	8	25%
Technique	8	26%	8	**50%**	4	8%	1	3%	0	0	0	0

Tableau 46 : Contenu des productions orales de Sofia, S2.

Sofia produit peu de références à la technique lors des différentes activités, à l'exception de la résolution du problème technique (50%). Lors des tâches pédagogiques, la majorité de ses productions orales sont des consignes (jusqu'à 63% lors de la tâche T4), suivies par les énoncés socio-affectifs. Les corrections sont peu nombreuses en comparaison aux autres énoncés (de 11 à 30%).

Illustrons nos analyses par un extrait de corpus, issu de la tâche T2 :

1 SOF	donc maintenant vous vous donnez rendez-vous vous êtes sur le campus et il faut (.) faut que vous essayez tous les deux vous essayez euh essayez de savoir ce que françois a fait avec son emploi euh vous avez la fiche/
2 EMM	oui
3 SOF	oui /
4 HEN	oui
5 SOF	il faut que vous vous posez des questions parce que vous n'avez pas la même fiche (.) vous vous posez des questions pour savoir ce qu'il a fait avec qui et à quelle heure vous comprenez/ par exemple henry tu peux demander euh (en)fin ça dépend quelle euh/ vas y commence je t'écoute essaye de mmh demande des informations à emma tu sais il te manque des informations
6 HEN	ok
7 EMM	il est inspecteur/
8 SOF	oui il est inspecteur il va te poser des questions pour remplir l'emploi du temps de françois
9 HEN	et qui va poser les questions/ nous ou euh /
10 SOF	euh:: c'est l'inspecteur qui pose les questions (.) enfin emma a le droit aussi de donner des informations emma a le droit de parler
11 EMM	à moi/
12 HEN	ok
13 EMM	rires

[113] Les activités suivantes (Problème technique, Suite de T4, Non-pédagogique et MP) ne figurent pas dans le tableau, le son de ces activités étant manquant.

14 SOF si tu as des choses à dire emma tu peux dire je sais qu'à neuves heures françois à fait euh je ne sais pas (petit rire) vous avez compris ça va/
(3)
15 HEN oui
16 SOF très bien
(5)
17 EMM ok
(2)
18 HEN alors qu'est ce qu'il a fait à neuves du matin/
19 SOF très bien
(3)
20 EMM hum
(1)
21 EMM je n'ai pas d activité dans le papier à neuves heures je pense
22 SOF donc ça veut dire que henry a l activité non/
23 HEN oh (..) oh oui qu'est ce qu'il a fait à onze heures/
24 SOF fais attention
(4)
25 EMM à onze heures/
(3)
26 EMM oh oh oui (.) je coiffe
(2)
27 EMM avec moi
(2)
28 EMM oh il coiffe avec moi/
(2)
29 SOF il était il était chez le coiffeur
30 EMM a :::h
31 SOF il était chez le coiffeur avec moi on dit comme ça

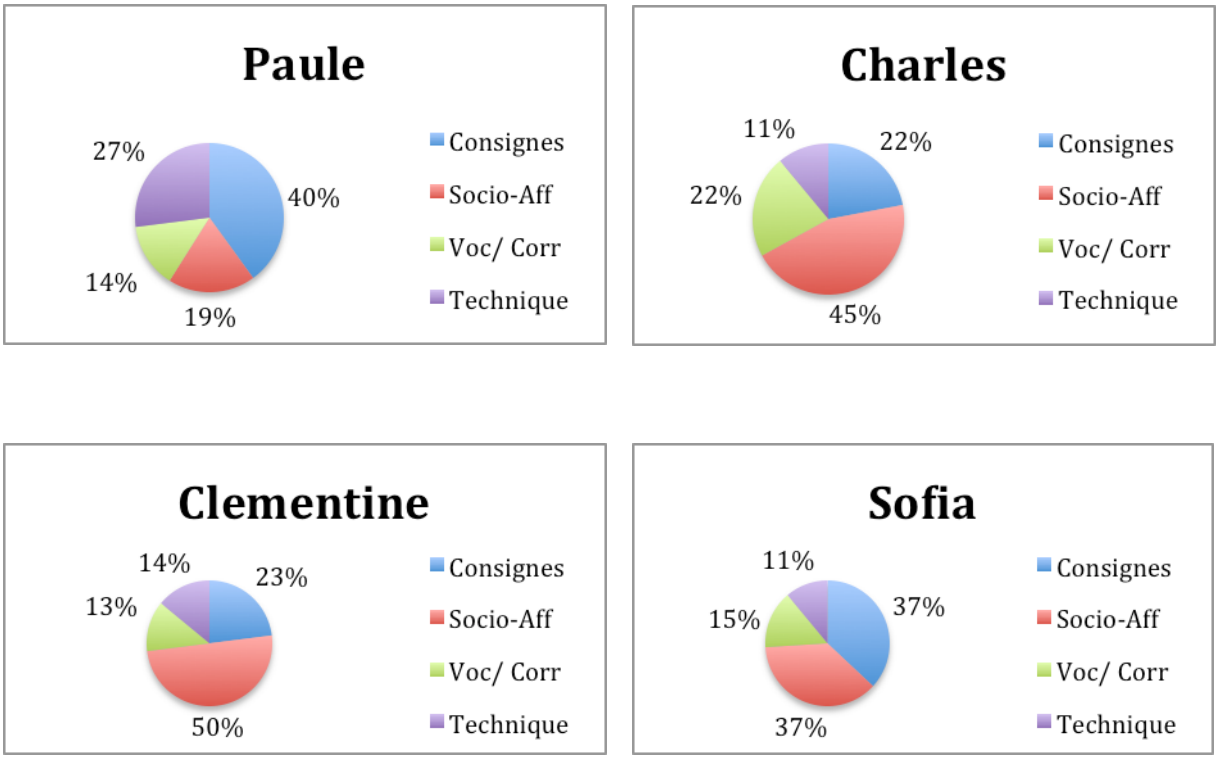
(S2 Sofia, 10:19 à 12:55).

La consigne de la tâche s'étale dans cet extrait jusqu'à la ligne 14. Les énoncés de Sofia se rapportant à la consigne sont en effet nombreux et longs. Lorsque les apprenants démarrent la tâche, Sofia intervient souvent, que ce soit pour encourager (« très bien » lignes 16 et 19) ou pour corriger (« il était chez le coiffeur » lignes 29 et 31). On notera que la tutrice laisse des silences entre les productions 25 à 28 de l'apprenante Emma, semblant attendre que celle-ci comprenne son erreur d'elle-même.

La séance de Sofia est composée, à l'image de cet extrait, de nombreuses consignes répétitives, adoucies par des traces orales socio-affectives.

3.3.5 Comparaison des productions orales des tuteurs.

Afin de comparer les pratiques des tuteurs entre eux, prenons une vue d'ensemble de leurs pratiques individuelles, sur l'ensemble de la séance :



Figures 29 à 32 : Contenu global des productions orales sur la séance 2.

Les figures ci-dessus permettent de mettre au jour des similarités dans les pratiques de certains tuteurs.

3.3.5.1 Comparaison de Charles et Clémentine.

En effet, les parts de chaque catégorie des productions orales de Charles et Clémentine sont assez similaires : 22% et 23% de consignes, 45% et 50% de socio-affectif, 22% et 13% de corrections et apport de vocabulaire et 11% et 14% de technique. Nous avions pourtant observé chez eux des résultats très différents concernant le partage de la parole entre tuteurs et apprenants, puisque nous avions conclu que Charles était en retrait par rapport à ses apprenantes, alors que Clémentine s'exprimait plus que les siens. Il est donc important de rappeler différents points qui nuancent la similarité des pratiques de Charles et Clémentine :

- Les analyses préliminaires ont montré (cf. section 1.4.4 de ce chapitre) que Clémentine avait réalisé quatre tâches pédagogiques assez courtes et le bilan puis, cinq activités qui n'étaient pas prévues sur le plan de séance.

Les tâches représentent donc environ deux-tiers de l'interaction (23 minutes sur 32). Si nous avons montré qu'elle produisait de nombreuses productions socio-affectives tout au long de l'interaction, il faut tout de même garder en mémoire que les activités non-pédagogiques

qu'elle a réalisées ont favorisé d'autant plus des échanges socio-affectifs, de part le contenu de ces activités. Charles au contraire, a réalisé des tâches pédagogiques longues et une activité non-pédagogique très courte (2 minutes sur 37) et ses énoncés socio-affectifs ont donc été produits à l'intérieur des tâches pédagogiques.

- Le deuxième élément qui différencie les styles d'enseignement de ces deux tuteurs est le contenu du socio-affectif.

Si Charles félicite souvent la qualité des productions de ses interlocutrices et rit avec elles, Clémentine semble surtout se servir du socio-affectif afin d'encourager la prise de parole et soutenir celle-ci, ses apprenants étant moins à l'aise à l'oral que ceux de Charles.

3.3.5.2 Comparaison de Sofia et Paule.

La deuxième similarité qui ressort des figures 13 à 16, est le fort taux de consignes lors de la séance de Paule (40%) et de celle de Sofia (37%). Sofia compense cet aspect rigoureux par un nombre élevé d'énoncés socio-affectifs (37%), alors que Paule connaît le plus faible taux de socio-affectif à l'oral parmi les tuteurs (19%). De nouveau, nuançons ces résultats grâce à l'apport de nos analyses précédentes. Nous savons grâce aux analyses de l'investissement du mode visio, que Paule montre un visage souriant et de nombreux hochements de tête afin de soutenir et encourager la parole de ses apprenantes. Nous pouvons donc en conclure que si Sofia compense le grand nombre de consignes en manifestant son soutien socio-affectif à l'écran et à l'oral, Paule focalise de nouveau uniquement son soutien socio-affectif sur l'écran.

Enfin, les analyses préliminaires nous ont appris que Sofia a réalisé une très longue tâche non-pédagogique (plus de 9 minutes sur 43) dont le son n'a malheureusement pas été enregistré, et celle-ci représentant presqu'un quart de l'interaction, gageons que le taux de socio-affectif global de sa séance aurait été d'autant plus important.

3.4 Affinement du profil des tuteurs.

Les résultats d'analyses du mode audio nous permettent d'affiner les profils des tuteurs.

- Charles semble, de façon déterminante, orienté vers l'audio, soutenant par ce biais ces apprenantes (45% de productions socio-affectives à l'oral). Il reste pour autant en retrait et les laisse parler plus que lui (Charles occupe 32% des tours de parole). Ses apprenantes semblent à l'aise à l'oral et spontanées et le tuteur les laisse volontiers s'écarter du plan de séance, privilégiant le fait qu'elles s'expriment. Cette impression

de souplesse est renforcée par le faible taux de consignes et de corrections (22% pour chacune des catégories). Cependant, si le style d'enseignement de Charles est souple, il n'en est pas moins formel, puisque les activités non-prévues sur le plan de séance sont très courtes (3 minutes sur 38) et que les productions socio-affectives sont réalisées à l'intérieur des tâches pédagogiques.

- A l'inverse, Paule est résolument orientée vers le mode visio. Nous l'avions entrevu lors des analyses du mode visio, et cela s'est confirmé par le fait que l'audio lui sert principalement à donner les consignes (40% des productions orales) et à faire référence à la technique et à l'organisation de l'interaction (27% des productions orales). Le pilotage de l'interaction et le soutien socio-affectif est donc manifesté à l'écran par ses gestes et mimiques. L'analyse du contenu des productions orales de Paule renforce le sentiment d'un style d'enseignement formel mais aussi plus rigide, que nous ont auparavant donné les analyses préliminaires. Nous avions en effet décrit que Paule collait de près au plan de séance, et ajoutait à la séance une tâche pédagogique plutôt qu'une activité non-pédagogique (comme l'ont fait les autres tuteurs).
- Enfin, Clémentine et Sofia semblent avoir une orientation mixte entre la visio et l'audio, puisqu'elles manifestent leur soutien par le biais des deux modes, sont expressives à l'écran mais aussi prolixes à l'oral (respectivement 51% et 66% des tours de parole à l'intérieur de chacun de leur groupe). Si le grand nombre d'activités non prévues sur le plan de séance indiquent un style d'enseignement informel chez les deux tutrices, ceci est renforcé par le grand nombre de productions socio-affectives (50% et 37%) et le faible taux de corrections (13% et 15%).
- Les résultats d'analyses du mode audio de la tutrice Sofia ont établi que celle-ci produisait de nombreuses consignes (37% des énoncés), des impératifs récurrents et tronquait fréquemment la parole de ses interlocuteurs, donnant une impression de rigidité. A l'inverse, Clémentine produit peu de consignes (23% des énoncés) et peu de corrections (13% des énoncés), et l'analyse des extraits d'interaction laissent suggérer un style d'enseignement souple.

Dans l'objectif de compléter et d'affiner les profils des tuteurs, analysons leur gestion du troisième mode mis à leur disposition : le chat.

4. Analyses du mode textuel.

Le chat est un canal particulier puisqu'il est utilisé soit en complément du mode audio seul (si le regard du tuteur est porté sur le clavier par exemple), soit du mode visio (si son regard est porté sur l'écran). Ainsi, il ne s'oppose pas aux autres modes et c'est pour cette raison que nous n'avons pas comptabilisé la durée d'utilisation de ce mode (cf. section 1.5 de ce chapitre). Les analyses de l'utilisation du chat concernent donc les variables suivantes : sa fréquence d'utilisation, la nature du contenu des messages écrits sur le chat, et les moments pendant lesquels les messages sont rédigés et envoyés. Le chat ayant été assez peu utilisé, nous organisons notre présentation par la description et l'analyse de l'utilisation du chat de chaque tuteur, avant de les comparer entre elles.

4.1 L'utilisation du chat par Paule.

Afin de rendre compte de l'utilisation du chat par Paule de la façon la plus exhaustive possible, nous présentons dans le tableau ci-dessous les éléments suivants : l'activité de la séance durant laquelle elle a écrit un message sur le chat, le message écrit, le commentaire oral qui l'a éventuellement accompagné, s'il a été envoyé ou effacé, puis si son envoi a été signalé.

Activité	Message	Com. oral	Envoi	Signalement
NP	est ce la caméra fonctionne ?	Non	Oui	Oui
T1	je veux te rencontrer	?[114]	Oui	?
	je porte un tee shirt blanc avec des rayures	?	Oui	?
T2	peux-tu me dire ce que FRANCOIS A FAIT CE JOUR LA,	Non	Oui	Non
	IL A JOUE	Non	Non	Non
	Je sais qu'à neuf heures	Non	Oui	Non
	Des problèmes pendant les courses	Non	Oui	Non

[114] Le son n'a pas été enregistré lors de la tâche T1, donc nous ne savons pas si le message écrit a été commenté ni signalé.

	Est ce qu	Non	Non	Non
	Il a joué de la guitare	Non	Oui	Non
	Ils sont amis	Non	Oui	Non
	Il est mort à 21h je ne sais	Non	Non	Non
	Il sortait en ville	Oui	Oui	Non
T3	Un motif	Non	Oui	Non
	Elle ne semble pas trop agréable	Non	Oui	Non
T4	Motif	Oui	Oui	Non
	Elle est impulsive	Oui	Oui	Oui
T5	Courriel	Oui	Oui	Non
	Mon opinion	Oui	Oui	Non
	Je n'aime pas	Non	Non	Non
	Deviendra	Non	Non	Non

Tableau 47 : Utilisation du chat par Paule, lors de la séance 2.

Paule a écrit vingt fois sur le chat, et seuls quinze de ses messages ont été effectivement envoyés. Elle a écrit durant toutes les tâches pédagogiques soit pour apporter du vocabulaire (« motif », « un motif », « courriel »), soit pour donner la version textuelle d'un énoncé oral de l'une des apprenantes, et dans ce cas se sont des phrases construites et non des mots de vocabulaire isolés. Elle écrit de même un message au tout début de l'interaction, pour s'assurer que la caméra fonctionne, avant même que le contact audio soit établi avec ses apprenantes.

On peut constater que plusieurs des messages écrits par Paule comportent des fautes (« est ce la caméra fonctionne », « je sais qu'à neuf heures », « est ce que tu sais ce que FRANCOIS A FAIT CE JOUR LA, », « IL A JOUE ») sans que Paule semble s'en apercevoir. On trouve une seule occurrence de signalement d'une erreur, lors du problème technique :

1 PAU je vous ai mis un petit mot est ce que vous le voyez/
2 EMI mmh

3 PAU euh j ai oublié un que j ai mis est ce la caméra fonctionne/
(S2 Paule, 00:59 à 01:03).

Le signalement de son erreur par Paule a par ailleurs lieu bien après qu'elle ait envoyé le message textuel.

Le deuxième élément qui renforce l'impression que Paule ne regarde pas les messages qu'elle écrit, est le fait qu'elle ne se rende pas compte que la touche activant l'écriture en majuscule est sélectionnée, avant le deuxième message écrit en majuscules.

Lorsque l'on observe l'interaction, rien ne permet d'affirmer que les apprenantes voient ou lisent les messages qu'envoie Paule. Par ailleurs, Paule ne signale l'envoi que de deux messages, l'un au tout début de l'interaction dont la transcription vient d'être donné, puis une deuxième fois après qu'elle a eu un indice du fait que les apprenantes ne semblent pas lire les messages chat. En effet, alors que Paule avait déjà écrit le mot de vocabulaire « motif » mais sans le commenter à l'oral, l'une des apprenantes cherche de nouveau ce mot. Paule l'écrit donc une deuxième fois sur le chat, mais cette fois-ci en le commentant à l'oral : « un motif un motif (.) une euh une raison de dispute ». Le message suivant qu'elle écrit sur le chat est de nouveau commenté, mais aussi signalé : « elle est impulsive je vous l'écris ». De même, tous les messages écrits et envoyés qui suivront seront accompagnés d'un commentaire oral : « euh le courriel on dit le mail aussi mais normalement on utilise courriel », « mon opinion ». Paule semble ainsi commenter ses messages textuels, dans le cas où les apprenantes ne les liraient pas.

Concernant les messages non-envoyés, il est bien entendu difficile de postuler la raison pour laquelle Paule efface finalement ces messages textuels, mais nous émettons une hypothèse : Paule écrit très lentement en regardant le clavier et nous savons que ses énoncés textuels sont dans la majorité des retranscriptions des énoncés oraux des apprenantes. Les messages effacés pourraient donc être des messages qui ont pris trop de temps à être écrits pour être encore pertinents dans l'interaction. Et si Paule envoie un énoncé écrit qui n'est plus d'actualité dans la conversation, cela risque de parasiter le flux de la parole plutôt que de l'enrichir.

4.2 L'utilisation du chat de Charles.

Analysons sur les mêmes bases que dans la section précédente l'utilisation du chat par Charles :

Activité	Message	Com. oral	Envoi	Signalement
T1	inspecteur	Oui	Oui	Non
	distinguer	Non	Oui	Non
T2	Qu'est ce que	Non	Non	Non
	François	Oui	Oui	Non
	sommes	Non	Oui	Non
	On va chez le coiffeur	Oui	Oui	Non
	Marie est moins franche que Pierre est la plus/ est la moins plus que/ moins que	Non	Non	Non
	Faire des courses	Non	Non	Non
	Marie est moins franche que Pierre est la plus/ est la moins plus que/ moins que	Non	Non	Non
	François ne m'a pas crue (croire)	Oui	Oui	Oui
	Marie est moins franche que Pierre est la plus/ est la moins plus que/ moins que	Non	Oui	Non
T3	Mean = méchant	Non	Oui	Non
	Franc	Non	Non	Non
	menteuse	Oui	Non	Non
	menteur	Oui	Oui	Non
	menteuse	Oui	Oui	Oui
	Tueur/ tueuse	Oui	Oui	Non
	Alibi	Oui	Oui	Non

	Vous avez raison Alice est la tueuse	Non	Non	Non
	Entendu	Oui	Oui	Non
	Vous avez raison Alice est la tueuse	Oui	Oui	Non

Tableau 48 : Utilisation du chat de Charles, S2.

Charles utilise vingt-et-une fois le chat, donc quatorze fois pour envoyer un message aux apprenantes. Il ne signale l'envoi d'un message qu'une seule fois : « c'est un peu difficile je vais vous l'écrire (.) françois ne m'a pas crue (.) je mets le verbe entre parenthèses ». Il écrit exclusivement des termes de vocabulaire, la plupart du temps en les accompagnant d'un énoncé à l'oral (11 fois sur 14, soit 79% de messages commentés à l'oral). Les quatre messages (« distinguer », « mean = méchante », « sommes » et « Marie est moins franche que Pierre, est la plus/ est la moins, plus que/ moins que ») qui ne sont pas commentés sont des apports de vocabulaire lorsque l'une des apprenantes est en train de parler, comme dans cet exemple :

1 ANN oui euh d'accord c'est bon (.) et est-ce que vous pouvez porter une chose très vivante peut être rouge pour me euh euh :: (rires) euh pour me distinguer/
2 MAR euh je porterai un imperméable rouge
(Charles écrit sur le chat « distinguer »)

(S2 Charles, 10 :08 à 10:51)

Parmi les messages textuels qui bénéficient d'un commentaire verbal, on peut relever deux schémas récurrents. Soit il écrit un mot sur le chat mais le fait deviner avant de l'envoyer, comme dans cet exemple :

1 MAR parce que euh euh françois elle a les cheveux très longs pour un garçon c'est un peu moche (petit rire) et je lui ai dit tu dois couper les cheveux et (rires) il a dit bon d accord je respecte ton euh avis euh ta et alors nous sommes allé à le coiffeur oui à onze heures
2 CHA (rires)
(Charles écrit sur le chat « chez le coiffeur » sans l'envoyer)
3 ANN (rires) oui c est une bonne idée
4 CHA euh les filles vous avez du le travailler cette semaine comment on dit quand on va se faire coiffer les cheveux on dit on va :: (.) vous vous souvenez ou pas/
(4)
5 ANN je ne sais pas
(2) (Charles édite son message et ajoute « on va » au début du message).
6 ANN se couper les cheveux/
7 CHA oui mais l endroit on dit on va chez le coiffeur
(Charles envoie le message chat « on va chez le coiffeur »)
(S2 Charles, de 16:38 à 17:50).

Il tente également de cette même façon, de faire deviner les termes « menteuse » et « menteur », ainsi que « tueur/ tueuse ».

Le deuxième schéma consiste à proposer une correction ou un apport de vocabulaire et de l'expliquer ou le lire à l'oral, comme par exemple pour « inspecteur » : « il y a des femmes oui mais on dit inspecteur », ou pour « alibi » : « alibi oui c'est le même mot ».

Enfin, il est intéressant de se pencher sur l'utilisation détournée du chat pour préparer et modifier les messages textuels. Nous observons par exemple dans le tableau que Charles a entré sur le chat plusieurs énoncés (« Marie est moins franche que Pierre, est la plus/ est la moins, plus que/ moins que » et « vous avez raison Alice est la tueuse ») à différentes reprises sans les envoyer. Pour le premier énoncé, il l'a écrit une première fois, prenant le temps de le mettre en forme en forçant un passage à la ligne entre chacune des parties du message en interposant des espaces, tout en continuant à parler avec les apprenantes. Alors qu'il a besoin d'envoyer un autre message (« françois ne m'a pas crue (croire) »), il « coupe » (au sens informatique du terme) le premier message, écrit et envoie le second, puis « colle » le premier message sur le chat. Il reproduit cette manipulation une seconde fois pour écrire le message textuel « mean = méchant », puis enverra finalement le message par la suite, sans le commenter. Il fait de même avec l'énoncé « vous avez raison Alice est la tueuse », qu'il prépare pour l'envoyer finalement au moment de la conclusion de la tâche T3.

4.3 Utilisation du chat par Clémentine.

Etudions à présent l'utilisation du chat de Clémentine, à partir d'un tableau présentant les mêmes informations que pour les deux précédents tuteurs :

Activité	Message	Com. oral	Envoi	Signalement
T1	yeux	?[115]	Oui	?
	cheveux	?	Oui	?
PT	rappelle	?	Oui	?
T3	maligne	Non	Oui	Non
T4	poison	Oui	Oui	Non
	jalousie	Non	Oui	Non
Bilan	Franc	Oui	Oui	Oui
	franche	Oui	Oui	Non
	malin	Oui	Oui	Non
NP	Edith piaf	Oui	Oui	Non

Tableau 49 : utilisation du chat par Clémentine, S2.

Clémentine envoie seulement dix messages textuels à ses apprenants, et n'en écrit aucun qu'elle n'envoie pas. Les messages ne sont pas envoyés durant toutes les activités, ni pendant toutes les tâches pédagogiques puisqu'elle n'en envoie pas durant la suite de la tâche T1, ni pendant la tâche T2. Les messages sont des apports de vocabulaire, et un message concernant probablement la technique : « rappelle » durant le problème technique.

Les messages sont la majorité du temps accompagnés d'un commentaire à l'oral (cinq messages sur sept), comme par exemple pour le terme « jalousie » : « je vous donne un indice (.) jalousie » précédent l'envoi sur le chat. Elle ne signale l'envoi que d'un seul message (« on dit comme ça » précédent l'envoi sur le chat), et nous n'avons pas d'indices en interaction permettant de savoir avec certitude si les apprenants lisent effectivement les messages textuels.

[115] La tâche T1 et l'activité de résolution de problème technique n'ont pas été enregistrés donc nous ne savons pas si les messages textuels ont été commentés et signalés.

4.4 Utilisation du chat de Sofia.

Décrivons finalement l'utilisation du Sofia du chat, sur la séance 2 :

Activité	Message	Com. oral	Envoi	Signalement
PT	Je ne vous entends plus !	Non	Oui	Non
T1	Inspecteur = détective	Oui	Oui	Oui
	J'ai un petit nez !	Non	Oui	Non
	Bonnet	Oui	Oui	Non
T2	Il était chez le coiffeur avec Emma	Non	Oui	Non
	Le coiffeur coupe les cheveux	Oui	Non	Non
	Il a joué aux jeux vidéo	Non	Oui	Non
T3	La malice -----> être malin	Oui	Oui	Non
	Malicieux	Oui	Oui	Non
	Malicieuse	Oui	Oui	Non
T4	3 indices pour vous aider	Oui	Oui	Oui
	MANGER	Oui	Oui	Oui
	ENSEMBLE	Oui	Oui	Oui
	POISON	Oui	Oui	Oui
	AMOUR	Oui	Oui	Oui
	Ils ont dîné	Oui	Oui	Oui
	Après avoir dîné	Oui	Oui	Non
Suite T4	Elle a mis du poison dans son vin	Oui	Oui	Non
	Oui	Oui	Oui	Oui
NP	Les films policiers	Oui	Oui	Non

	Vous aimez les films policiers ?	Oui	Oui	Non
	The bourne identity = la mémoire dans la peau	Oui	Oui	Non
	Une série	Oui	Oui	Non
	24 heures chrono	Oui	Oui	Oui
	24	Oui	Oui	Oui
	Friends	Oui	Oui	Oui
	Desperate housewives	Oui	Oui	Non
	Dessins animés	Oui	Oui	Non
	Les Pierrafeux	Oui	Oui	Oui
	Southpark	Oui	Oui	Non
	Family Guy = les griffin	Oui	Oui	Oui
	Les Simpsons	Oui	Oui	Oui

Tableau 50 : Utilisation du chat par Sofia, Séance 2.

Sofia utilise trente-deux fois le chat durant l'interaction. Elle l'utilise durant toutes les activités, et on peut noter que le chat est de même utilisé à quatre reprises par les apprenants. Ils écrivent deux messages durant le premier problème technique : « echo ? » puis « nous ne vous pas écouter », puis lors du deuxième problème technique : « nous ne vous entendons plus », et enfin durant la suite de la tâche T4 : « elle = alice ? », ce à quoi Sofia répond « oui » à l'écrit accompagné du commentaire oral : « oui elle c'est alice ». Ainsi, le chat est un mode utilisé par les deux parties, et qui nous indique avec certitude que les apprenants ont ouvert la fenêtre de chat et lisent les messages textuels. Le chat est utilisé tout au long de la séance, et ce, avec une fréquence élevée. Nous trouvons des références à celui-ci en interaction : « ça s'appelle comme ça », « attends voilà », « regarde ». Etudions un exemple, situé au début de la tâche T1.

1 EMM quelle est la question /
2 SOF je vais vous faire travailler après là (rires) mais je dois savoir qui veut être l'inspecteur et qui veut être l'ami de françois/

3 EMM qui est les amis euh
(3)
4 SOF bon c'est pas grave on va dire emma par exemple tu es l'inspecteur et henry tu es l'ami de françois (.) non on va faire le contraire en fait on va dire euh henry tu es l'inspecteur
5 EMM oui
6 HEN oh
7 SOF (petit rire)
8 EMM (rires)
9 SOF inspecteur c'est comme un détective
10 HEN un quoi/
(2)
11 HEN qu'est ce [que c'est un
12 SOF [je t'écris attends je vais te dire (rire gêné)
13 HEN ok merci
14 EMM inspecteur
14 SOF inspecteur oui
(Sofia écrit sur le chat « inspecteur = détective »)
15 EMM p[ar
16 SOF [tu vas comprendre regarde
(Sofia envoie le message chat)
17 SOF voilà
18HEN o :::h oui oui inspecteur
(S2 Sofia, 01:52 à 02:44).

Le chat est ici utilisé comme un recours face à l'incompréhension à l'oral des apprenants. Ils ne comprennent le mot « inspecteur » que lorsqu'ils le lisent sur le chat. Cet extrait nous permet aussi d'illustrer le fait que les apprenants lisent effectivement les messages envoyés par Sofia. Durant la séance, on trouve de nombreuses occurrences de ratification des apprenants des messages reçus sur le chat, y compris lorsque Sofia ne signale pas leur envoi. Le chat est ainsi utilisé par Sofia pour envoyer des mots de vocabulaire dans la majorité des cas (trente messages sur trente-et-un), et dans un cas pour signaler un problème technique : « je ne vous entends plus ! ». On peut de même remarquer que Sofia utilise de nombreux éléments de mise en forme, comme la ponctuation (« j'ai un petit nez ! »), des caractères spéciaux (= à trois reprises, et les caractères ------> dessinant une flèche), ou encore des caractères en majuscules pour les trois indices.

Enfin, émettons une dernière remarque concernant l'utilisation du chat par Sofia. Nous avons montré que la tutrice écrivait fréquemment sur celui-ci et on peut se demander si, bien que la tutrice semble à l'aise avec la gestion des outils informatiques et écrive à une vitesse rapide sur le chat, cela n'implique pas une surcharge cognitive pour elle. En effet, il semble difficile pour la tutrice d'écouter ses apprenants et d'écrire sur le chat en même temps.

Nous allons examiner un extrait durant lequel un quiproquo a lieu, mais donnons quelques éléments de contexte de préalable : les apprenants sont en train de réaliser la tâche T1, durant

laquelle ils doivent échanger des informations afin de reconstituer l'emploi du temps de François, victime d'un meurtre. Ils doivent ainsi se demander l'un à l'autre ce qu'a fait François à différentes heures de la journée et avec qui il l'a fait, afin de trouver qui est le coupable du meurtre à la fin de l'échange d'informations. Alors que les apprenants réalisent cette tâche, Sofia écrit sur le chat certains éléments de vocabulaire.

1 HEN qu'est ce qu'il a fait a dix sept heures/
(4)
2 EMM il a
(3)
3 EMM il avait vu des vidéos
4 HEN oh ok
5 SOF il a joué aux jeux vidéos [oui oui c 'est ça
(Sofia écrit sur le chat « il a joué aux jeux vidéo »)
6 HEN [et:: avec qui/
7 EMM euh je ne sais pas
(Sofia envoie le message chat)
8 HEN euh ok je pense que c'est pierre
9 SOF oh tu penses que c'est pierre déjà / tu as toutes les informations /
(4)
10 SOF tu as tout /
11 HEN j'ai demi de l information
(4)
12 HEN demi (.) demi/
13 SOF la moitié/
14 HEN oui
15 SOF oui (.) il faut tout (.) tout trouver (rires)
(3)
16 SOF est ce est ce que euh est ce que
(2)
17 SOF remarque bon (.) tu penses que c'est pierre et toi emma tu penses que c'est qui/
(4)
18 SOF [tu as une idée/
19 EMM [hum
(2)
20 EMM quand il a joué aux jeux vidéos/
21 SOF tu penses qu'il est mort quand ah :: tu penses quand il a joué aux jeux vidéos/ mm ::h
(3)
22 SOF oui peut être on va voir alors maintenant je veux que vous euh:: attendez je regarde mes papiers (rires) j'en ai partout euh:: alors
(S2 Sofia, 14:00 à 15:20).

Au tour de parole 6, Henry demande à Emma avec qui François a joué à des jeux vidéo à 17h. Celle-ci ne peut pas répondre, car c'est Henry qui détient cette information. Henry s'en aperçoit et rectifie au tour de parole 8 : « oh ok je pense que c'est Pierre ». Sofia n'entend visiblement que cette dernière partie du dialogue, occupée à écrire sur le chat, et comprend qu'Henry pense que le coupable du meurtre de François est Pierre : « oh tu penses que c'est Pierre déjà / tu as toutes les informations / ». Le quiproquo s'intensifie durant les tours de parole 17 à 21, puisque quand Sofia demande à la deuxième apprenante son opinion sur le

coupable mais en utilisant, de nouveau, une formulation ambiguë : « et toi Emma tu penses que c'est qui ? », celle-ci ne comprend pas et demande si Sofia fait bien référence à l'activité des jeux vidéo. Sofia interprète la question comme une réponse, pensant qu' Emma croit que François est mort en jouant aux jeux vidéo. Le quiproquo a des conséquences assez importantes puisque Sofia passe à l'activité suivante, alors que les apprenants ne se sont pas échangés toutes les informations, qui leurs seront pourtant nécessaires dans la suite des activités.

Ainsi, bien qu'il soit impossible d'imputer avec certitude le quiproquo au fait que l'attention de Sofia ait été momentanément fixée sur le chat, et non sur la conversation audio, nous pouvons nous interroger sur l'apport d'une utilisation trop riche des modes en complémentarité, et nous reviendrons sur cette question.

Nous avons analysé dans les sections précédentes l'utilisation des modes visio, audio et chat par les tuteurs sur séance 2. Nous allons à présent synthétiser et mettre en perspective les profils des tuteurs que nous avons dégagés, pour ensuite les comparer aux représentations qu'ont les tuteurs de leurs propres pratiques.

5. Profils des tuteurs et confrontation avec la représentation qu'ils ont de leurs propres pratiques.

Afin de conclure ce quatrième chapitre, nous récapitulons dans cette section les informations que nous ont fournies les analyses des modes visio, audio et chat, afin de dresser un profil de chaque tuteur et de son style d'enseignement. Ce faisant, nous comparerons ces profils aux représentations qu'ont les tuteurs de leurs pratiques, extraites des débriefings et des entretiens individuels.

5.1 Le profil de Paule.

Nous avons appris à travers les analyses préliminaires que Paule n'est pas du tout à l'aise avec l'environnement informatique : c'est vers cela que se portent ses craintes et ses attentes (cf. section 1.1), elle ne manipule pas les fenêtres présentes sur le bureau de l'ordinateur (cf. section 1.3), et elle rencontre deux problèmes techniques et qui par ailleurs sont résolus lentement. D'autre part, elle utilise principalement le mode visio (cf. section 1.5), et se montre expressive durant l'interaction (cf. section 2.1), et semble incapable de communiquer avec les apprenantes en l'absence d'image vidéo (cf. section 2.3). Ces informations indiquent ainsi une gestion peu multimodale et donnant la priorité à la visio. On trouve des traces de l'importance accordée au contact visuel, lors de l'entretien individuel. Voici la réponse de Paule à la question de l'importance qu'elle donne à l'image vidéo : « *ah pour moi c'est indispensable ! ça ça fait partie je pense de la manière de chacun / qu'on est euh dans la vie moi je peux pas parler à quelqu'un si je vois pas ses yeux et si je le vois pas (.) (rires) c'est très difficile donc euh si je vois pas les personnes je suis vraiment mal à l'aise (.) donc euh pour moi c'est important mais j'ai vu que pour certains étudiants ils les regardent pa::s ils écoutent simplement ils font autre chose et ça les gêne pas (.) moi ça je peux pas donc c'est pour ça j'avais du mal à utiliser le chat le crayon euh:: (rires) parce que je suis obligée pour essayer de voir si elles comprennent si elles hésitent si y'a une interrogation c'est en les voyant que j'arrive à percevoir ça autrement euh:: je le perçois pas* »[116].

[116] (Entretien Paule, 00:11:27.411 à 00:12:08.967).

Paule est gênée par la multiplication des modes disponibles. Elle préfère donc se concentrer sur l'image qu'elle donne aux apprenants et qu'elle en reçoit, produisant des indicateurs de renforcement positif (hochements de tête, sourires, volonté de les regarder « dans les yeux ») et considère que le fait de ne pas pouvoir voir ses interlocuteurs lui donnerait un « sentiment de malaise » qui interromprait la communication.

Ainsi, le caractère peu multimodal du style d'enseignement de Paule est en partie contraint par la limitation de sa compétence technico-sémio-pédagogique. Les propos de Paule confirment ainsi la grande importance accordée par la tutrice à l'image vidéo en réception. Pour autant, nous avons observé que Paule produit assez peu de gestes et d'expressions en comparaison avec les autres tuteurs, accordant sans doute moins d'importance à la visio en production.

Voici la réponse de Paule à la question « est ce que les apprenantes vous regardaient, elles aussi ? » : « *elles ça dépend parce que souvent dans les interactions elles essayent de communiquer entre elles donc euh le::/ c'est un peu différent et puis la caméra elle est plongeante un peu donc c'est euh:: elles voient/ elles voient pas nécessairement qu'on les regarde puisqu'on a une caméra qui est :: /donc elles ont une image un peu plongeante (rires) donc elles voient pas qu'on les regarde parce que on regarde en bas en fin de compte et ça c'est vraiment dommage je trouve parce que du coup euh:: (.) l'intérêt de la vidéo c'est d'apporter un plus au niveau de la communication et là et ben euh de temps en temps on voit mais on va dire les regards sont décalés (.) on regarde pas au même endroit donc euh c'est comme si je te parle et puis je regarde là (rires)* »[117].

Paule ne s'est pas sentie regardée autant qu'elle-même a scruté ses apprenantes. Cela pourrait expliquer pourquoi elle n'a pas soigné l'émission de sa propre image avec autant de soin qu'on aurait pu s'y attendre.

Enfin, l'analyse du déroulement de la séance (section 1.4.2) a montré que Paule colle au plan de séance et ajoute une tâche improvisée, ceci renforce l'image d'une tutrice formelle, centrant l'interaction sur la pédagogie. De même, l'étude des différents modes a montré peu de traces socio-affectives que ce soit à l'écran, à l'oral ou à l'écrit. Pourtant, d'après les propos de Paule en entretien, la pédagogie n'est pas assez présente dans les interactions : « *pour moi on n'a pas été tuteur là (.) donc euh on n'était pas tuteurs et c'est bien pour ça qu'il y a une ambiguïté au niveau des fonctions à mon avis euh c'est que/ on avait pas une fonction bien définie euh:::: pour moi un tuteur c'est quelqu'un qui accompagne (.) donc s'il*

[117] (Entretien Paule, 12 :14 à 14:44).

accompagne c'est qu'il y a quelque chose d'assez précis à accompagner euh au niveau méthodologie::: euh au niveau du vocabulai:::re euh pourquoi pas des règles de grammai::re ou euh corrective euh ce qui n'était pas le cas ici donc euh::::::::: je sais pas comment on pourrait appeler cette fonction mais pour moi c'est pas un tuteur (...) c'est pas ça la pédagogie»[118].

Paule est sans doute la plus formelle des tuteurs de notre étude, et pour cette professeure en lycée depuis plusieurs années, l'apport pédagogique des interactions n'est pas assez structuré.

Ainsi, le style d'enseignement de Paule sur la séance 2 est peu multimodal, orienté vers la visio, formel et plutôt rigide.

5.2 Le profil de Charles.

Les analyses de l'organisation de l'espace de travail, de l'identité du tuteur ont fait ressortir une relation qui semble aisée avec l'environnement informatique. De même, le tuteur prend l'initiative de détourner l'usage du chat pour ses besoins de préparatifs pédagogiques, faisant différentes manipulations (mise en forme, coupé/ collé de texte) qui renforcent cette impression de facilité à se servir des outils. Ainsi, nous pouvons en déduire que son utilisation des modes n'est pas contrainte par sa compétence informatique.

Nous avons montré que le tuteur ne colle pas au plan prescrit de la séance, ne réalisant pas toutes les activités ni le bilan, et privilégiant des tâches pédagogiques longues. S'il donne tout de même l'impression d'un enseignement formel, puisque les activités sont centrées sur la pédagogie et laissent assez peu de place à des conversations hors du cadre de la séance, il est aussi souple et capable de s'affranchir des prescriptions. Voici sa représentation de sa relation avec son groupe, extraite du débriefing suivant la séance 2 : « *moi j'ai un groupe exceptionnel ça coule de source ça suit c'est un régal j'ai quasiment pas à dire de consignes à part la première consigne (...) parfois pendant trois à quatre minutes je parle pas je suis comme ça (secoue la tête de haut en bas plusieurs fois d'affilée) et aussi comme ça (montre son pouce levé) continuez continuez c'est super (...) à partir du moment je dis bonjour je suis dans le cadre j'ai la trame en tête je sais les consignes (...) mais c'est aussi un défaut parce que je les laisse énormément parler et je les reprend pas nécessairement quand il y a des défauts je privilégie l'interaction* ». Ainsi, Charles est pleinement conscient de certaines pratiques que nous avons observées : le fait qu'il parle moins que ses apprenantes, les gestes qu'il produit,

[118] (Entretien Paule, 00:21:24.589 00:22:10.853).

la personnalité spontanée et créative de ses apprenantes et le caractère à la fois souple et formel de l'interaction.

De même, nous avions observé une pratique plutôt centrée sur l'audio, même si le tuteur semblait toutefois conscient de l'image qu'il produit. Voyons sur ce que le tuteur en dit, au cours de l'entretien :

1 CHE[119]	quel outil tu as le plus utilisé dans skype tu penses/
2 CHA	l'audio oui je/ (.) l'audio
3 CHE	est-ce-que tu penses que c'est important d'avoir l'image vidéo de tes apprenants/
4 CHA	oui très (.) même si/ même si je regarde pas tout le temps y'a quand même des réactions quand on :: quand on pose une consigne:: faut/faut voir leurs réac/ on voit quand elles interagissent /quand elles comprennent pas:: c'est vraiment important la posture et le jour où je suis vraiment handicapé/ je passe vraiment beaucoup sur l'audio bon quand elles discutent y'a pas de soucis je peux faire autre chose mais dès que je sens un blocage j(e) regarde et j(e) compr/ on comprend beaucoup plus facilement
5 CHE	et donc euh:: bon la vidéo t'as dit que c'était important mais est-ce-que tu avais des contacts visuels avec elles pendant l'interaction/ t'avais l'impression qu'elles te regardaient/
6 CHA	ah oui (.) ah oui oui oui (.) ah ouais elles interagissaient euh ça se voyait que si je:: je faisais/ je:: pour pas éviter de les couper je faisais des gestes en fait donc euh et je voyais qu'elles modulaient limite plus que par l'écrit j'ai l'impression que ma posture influence plus que l'écrit

(Entretien Charles, 01:48 - 03:45).

Les propos de Charles sont cohérents avec nos observations, puisque le tuteur dit qu'il a utilisé majoritairement l'audio, ne regardant pas toujours ses apprenantes, tout en étant au fait de l'importance de sa gestualité. Nous apprenons aussi que les gestes qu'il a utilisés (le pouce levé par exemple) avaient pour objectif d'encourager la parole, sans l'interrompre par une évaluation orale.

Ainsi, Charles est un tuteur orienté vers l'audio, mais capable d'utiliser quand il le juge nécessaire plusieurs modes simultanément. Son style d'enseignement est formel, mais plus souple que celui de Paule.

5.3 Le profil de Clémentine.

Même si elle n'exprime pas non plus d'attitude de rejet, Clémentine ne semble pas spécialement à l'aise avec l'environnement informatique, au regard des analyses de l'organisation de son espace de travail (elle ne ferme pas les fenêtres parasites par exemple), des informations fournies par son identité (ses craintes se portent vers la technique), ainsi que

[119] CHE fait référence à « chercheuse ».

sa gestion des problèmes techniques (elle ne sait pas démarrer sa caméra et finit par abandonner).

Nous avons montré que Clémentine suit la prescription du plan de séance dans un premier temps, mais produit des activités trop courtes. Elle improvise alors différentes activités de façon assez confuse puisqu'aucune ne dure plus de quatre minutes. Le style d'enseignement de la tutrice semble se vouloir formel mais, sans doute par manque d'expérience, la tutrice ne parvient pas à faire durer les tâches pédagogiques, ni à favoriser la parole de ses apprenants, puisqu'elle occupe la majorité des tours de parole. La place laissée aux activités hors-pédagogiques est grande et les trois interactants échangent alors des informations très personnelles, renforçant l'impression d'un rapport à la fois formel et amical.

La tutrice hoche fréquemment la tête à l'écran et fournit aussi beaucoup de soutien socio-affectif à ses apprenants par l'audio. Cependant, elle les laisse hors du champ de la caméra, et ne démarre pas sa caméra jusqu'à ce que les apprenantes le lui demandent à deux reprises. Ainsi, son rapport à la visio est ambigu : elle regarde l'écran et se rend expressive, tout en ne semblant pas accorder une grande importance à l'absence d'image vidéo, et en produisant très peu de gestes et d'expressions faciales. La gestion de la tutrice est mixte entre l'audio et la visio, puisqu'elle utilise les deux modes presque indifféremment mais paraît n'en investir aucun réellement.

Confrontons ces conclusions aux propos de la tutrice concernant l'importance de l'image vidéo : « *beaucoup de choses passent par les expressions, par le visage, c'est plus naturel comme communication je trouve (...) et puis eux aussi ils peuvent s'apercevoir si c'est bien ou pas (.) je sais pas s'ils nous voient sourire ou quoi (...) parfois je les regardais (.) parfois je les regardais pas si je notais un truc (.) mais j'essayais de toujours les regarder mais j'ai pas eu l'impression qu'il y a eu un contact de regard vraiment fort je les regardais pas vraiment personnellement chacun je trouve* »[120]. Ainsi, la vidéo est porteuse de sens en interaction pour la tutrice tant pour les apprenants que pour elle, même si elle reconnaît ne pas avoir regardé les visages de chacun de ses apprenants et qu'elle ignore si eux la regardaient.

Concernant son style d'enseignement, nous avons montré que celui-ci n'est pas très formel du fait du manque d'expérience de la tutrice, et qu'il tend parfois vers une relation amicale.

Lorsque l'on demande à la tutrice quelles compétences lui ont été nécessaires pour les interactions pédagogiques en ligne, voici sa réponse : *« je pense qu'il faut un minimum se débrouiller avec l'outil informatique, bah déjà pour pas être dépassé par ça quoi, pas être*

[120] (Entretien Clémentine 8 :11 à 9 :42).

impressionné non plus (.) euh :: faut pas trop stresser quand il y a des problèmes techniques et être un peu expressif du visage (rires) (…) j'ai juste essayée d'être sympa et encourageante quoi. »[121]. Nous constatons que la tutrice ne cite pas de compétences pédagogiques dans sa réponse, s'axant sur les compétences techniques et de régulations socio-affectives.

Ainsi, la tutrice est orientée vers une utilisation mixte des modes, et un style d'enseignement souple et informel.

5.4 Le profil de Sofia.

Les analyses préliminaires, ainsi que ce qui a émergé lors de l'étude de la gestion des modes par Sofia, nous ont montré que celle-ci est très à l'aise avec l'environnement informatique et manipule volontiers les outils et les fenêtres.

Nous avons de même observé que la tutrice est très présente à l'écran (par les gestes, les mimiques et les hochements de tête), à l'audio (elle parle 66% du temps), et à l'écrit (elle produit de très nombreux messages textuels). Nous avons constaté qu'elle passe facilement d'un mode à l'autre, alternant le mode audio seul et le mode visio, en complément du mode textuel. La tutrice utilise les modes de façon très multimodale, donnant l'impression d'être omniprésente.

Voyons ce que pense Sofia de l'importance qu'a l'image vidéo: « *oui, je pense que c'est important, c'est bien (.) parce que :: on va dire c'est toujours mieux de voir la personne à qui on parle, et aussi parce que ça aide à la compréhension je pense (.) après ça dépend ce qu'on cherche à faire ça serait bien aussi de faire une interaction sans image justement (…) avec le regard je voyais tout de suite s'ils avaient compris ou pas alors on se regardait mais sauf que moi je me suis aperçue que je regardais l'écran et pas l'objectif de la caméra je regardais leur visage donc nos regards ne se croisaient pas forcément* »[122]. Puis plus loin à la question « que regardais-tu pendant l'interaction ? » : « *alors soit je les regardais eux (.) soit pendant les tâches je regardais les documents et je les laissais de côté (.) je vais pas les regarder parce qu'ils sont en train de parler ou alors je vais continuer à écouter mais je vais me mettre à écrire sur ma feuille* »[123]. Nous constatons ainsi que si Sofia reconnaît l'intérêt de la vidéo, elle ne lui semble pas indispensable et envisagerait volontiers de s'en passer. Elle est

[121] (Entretien Clémentine 25 :06 à 25 :25).
[122] (Entretien Sofia de 9 :36 à 11 :11).
[123] (Entretien Sofia de 11 :32 à 12 :01).

consciente de ne pas toujours regarder ses apprenants, occupée à d'autres tâches comme la prise de notes ou la consultation de supports pédagogiques.

Enfin, la tutrice a un avis particulier sur le partage des temps de parole : « *je pense que c'est un peu dommage que :: en fait on nous demande (.) là je parle au niveau de l'interaction (.) que le tuteur parle le moins possible (.) je pense que c'est un peu dommage dans le sens où l'écoute c'est aussi important pour quelqu'un qui apprend le français (.) moi je pense qu'il faudrait/ moi je suis pas contre une interaction où le tuteur parle autant que l'apprenant* »[124]. Ces propos permettent de mieux comprendre le fait que Sofia ait autant parlé durant l'interaction, tronquant les tours de parole de ses apprenants, et produisant beaucoup plus d'énoncés que ces derniers. Cependant, nous avons aussi montré lors des analyses du mode audio, un grand nombre d'impératifs et de consignes, donnant l'impression d'un style d'enseignement assez rigide, laissant peu de liberté aux apprenants. Ceci est contrebalancé par une place importante laissée aux activités non-pédagogiques (un quart de la séance) et par de fréquents échanges d'informations personnelles. Ainsi, la tutrice nourrit un style d'enseignement informel, quoique rigide. Elle dit à ce propos dans les entretiens qu'elle pense que les apprenants la considèrent comme « une amie et une enseignante » et a hâte que les séances se terminent pour pouvoir « parler avec eux sans fiches pédagogiques ».

Nous espérons avoir fourni une description la plus précise possible de l'utilisation par les tuteurs des différents modes sur la séance 2, et des conséquences sur les styles d'enseignement.

Nous souhaitons maintenant nous interroger sur la façon dont ces pratiques vont évoluer avec le temps, que ce soit en acquérant plus d'aise avec l'informatique dans le cas de Paule, plus d'expérience « professionnelle » dans le cas de Clémentine, ou au fil de l'évolution de la relation avec les apprenants.

Nous allons ainsi appliquer la grille d'analyse sur la séance 6 dans le chapitre suivant, afin d'observer si les pratiques et styles d'enseignement que nous venons de décrire vont se renforcer, se transformer, ou encore changer radicalement.

[124] (Entretien Sofia de 2 :52 à 3 :20).

Chapitre 5 : Evolution des comportements des tuteurs entre la séance 2 et la séance 6.

Dans le présent chapitre, nous allons présenter les résultats d'analyse de l'utilisation des modes par les tuteurs lors de la séance 6, dans le but de comparer l'évolution de leurs pratiques entre la deuxième, et l'avant-dernière séance de la formation. Afin d'éviter une présentation trop similaire avec celle du chapitre précédent, nous allons organiser notre exposé par tuteur, et non plus par l'analyse de l'investissement de chaque mode.

Dans une première partie, nous décrirons le contexte particulier de cette séance, puis nous analyserons les pratiques de chaque tuteur au cours de la séance 6, tout en rappelant les résultats principaux de l'analyse effectuée sur la séance 2. Enfin, nous comparerons l'évolution dans le temps des pratiques des quatre tuteurs.

1 Le contexte de la séance 6.

La séance que nous allons à présent analyser est la sixième, et avant-dernière de la formation. Nous sommes donc en droit de penser que les tuteurs ont acquis une certaine expérience aux niveaux pédagogique et informatique depuis le début de la formation, et qu'ils ont développé la relation qui les unit à leurs apprenants.

La séance, prévue pour durer quarante-cinq minutes, est composée de quatre tâches et d'un bilan. Les trois premières tâches sont composées de deux sous-tâches :

<table>
<tr><td colspan="2">T1
+ blog (10')</td><td colspan="2">T2
+document (10')</td><td colspan="2">T3
(10')</td><td rowspan="2">T4
+ blog (10')</td><td rowspan="2">Bilan
(5')</td></tr>
<tr><td>T1A</td><td>T1B</td><td>T2A</td><td>T2B</td><td>T3A</td><td>T3B</td></tr>
</table>

Tableau 51 : Déroulement prescrit de la séance 6.

Les quatre tâches pédagogiques sont prévues pour durer dix minutes chacune. La première et la troisième tâche nécessitent de se rendre sur un blog où sont présentées des photographies

que les apprenants doivent décrire afin d'imaginer le lieu où celles-ci ont été prises. Un document papier est nécessaire pour la deuxième tâche, comportant du vocabulaire sur le thème des activités à faire lors d'un voyage.

Ces différents supports pédagogiques sont indispensables pour les apprenants durant l'interaction, mais pas forcément pour les tuteurs, puisqu'ils y ont eu accès préalablement à l'interaction. Ainsi, les tuteurs ont un choix à faire :

- ouvrir une page web pour se rendre sur le blog et visionner les photographies
- ne pas visionner les photographies et donc ne pas ouvrir de page web et ainsi ne pas couvrir la fenêtre vidéo ou la fenêtre du chat.
- Ils peuvent aussi ouvrir la page web avec les photographies, mais aménager l'espace de l'écran d'ordinateur afin de ne pas couvrir les fenêtres de *Skype*.

Enfin, un élément de contexte important intervient lors de cette interaction. Les américains sont passé à l'heure d'été lors de la semaine durant laquelle a eu lieu la séance 6, sans que les lyonnais aient été prévenus. Les apprenants se sont connectés sur *Skype* à l'heure habituelle, qui correspondait ainsi à une heure plus tôt que prévue pour les tuteurs lyonnais. Informés à la dernière minute, les tuteurs ont dû s'installer en urgence face aux ordinateurs. Cet incident de parcours a eu plusieurs conséquences :

- l'interaction a démarré avec une vingtaine de minutes de retard, ce qui a réduit le temps théorique d'interaction entre les tuteurs et les apprenants. De même, les ordinateurs n'ont pas pu être allumés en avance, et les logiciels ont été démarrés au dernier moment, ce qui a ralenti encore davantage les ordinateurs.
- La deuxième conséquence est le fait que les tuteurs ne se sont pas préparés comme ils le font d'habitude, que ce soit psychologiquement, puisque l'heure précédant l'interaction est habituellement réservée à la préparation de la séance suivante, ou « professionnellement », c'est-à-dire en étudiant le déroulement de la séance prescrite une dernière fois avant l'interaction.

Nous avons dit précédemment que les tuteurs avaient le choix d'ouvrir ou non une page web afin de visualiser des supports pédagogiques. Ce choix va être contraint par deux éléments nouveaux: le fait que les tuteurs aient, au préalable, pris connaissance, ou non, des photographies (puisqu'ils n'ont pas pu les revoir juste avant l'interaction) et le fait que la mémoire vive de l'ordinateur soit ralentie par son démarrage tardif, ce qui implique que l'ouverture d'une page web prendra du temps et risquera d'échouer.

Nous verrons dans nos analyses que les tuteurs vivent de façons très différentes les conséquences de cette mauvaise synchronie dans l'horaire, que ce soit au niveau du stress engendré, ou des choix qu'elle les amène à faire au niveau informatique.

Analysons à présent l'utilisation des modes par Paule lors de la séance 6.

2. Paule.

Nous étudions dans un premier temps le déroulement de la séance 6 de Paule, l'organisation de son espace de travail, et les actions qu'elle a effectuées durant l'interaction.

2.1 Les analyses préliminaires de la séance 6 de Paule.

Signalons tout d'abord que pour cette séance, Paule a réalisé l'interaction sur un ordinateur portable, depuis une salle isolée[125]. Ainsi, Paule n'est pas installée dans la salle habituelle, entourée des autres tuteurs, et n'est pas équipée d'un casque-micro, puisque l'isolement de la tutrice permet de faire sortir le son audio depuis les haut-parleurs de l'ordinateur et d'utiliser le micro de l'ordinateur. Une seule personne entre et sort régulièrement de la salle : une chercheuse qui vient vérifier que tout se déroule bien pour Paule.

2.1.1 L'organisation de son espace de travail et ses actions à l'écran.

Les enregistrements de la vue extérieure et à l'intérieur de l'ordinateur de Paule nous permettent ainsi d'observer son espace de travail à la fois sur le bureau physique et sur le bureau à l'écran de la tutrice.

[125] Chaque semaine, un tuteur est filmé par une caméra permettant une vue extérieure de son activité, et lors de la séance 6, ce fût le tour de Paule.

Figure 33 : Vue extérieure de Paule, séance 6.

Nous observons sur la figure ci-dessus que Paule dispose autour d'elle de nombreux documents papier. Elle tient dans sa main un crayon, et a posé son autre main sur ses genoux. La tutrice possède aussi une montre sur la table, à gauche des documents papier situés à gauche de l'écran d'ordinateur. La tutrice est penchée vers l'ordinateur, et son visage fait face à la caméra accrochée en haut de l'écran d'ordinateur.

Observons à présent ses actions à l'écran. Avant que les apprenants ne se connectent, Paule effectue plusieurs actions à l'écran, avec l'aide de la chercheuse située à ses côtés : elle ouvre une page web et écrit l'adresse du premier blog sur lequel sont présentes les photographies nécessaires à la tâche T1. Elle « copie » ensuite l'adresse du blog et la « colle » sur un document *Word*. Ensuite, elle clique sur un lien du blog l'amenant à la page où sont stockés les supports pédagogiques nécessaires à la tâche T4. Elle copie alors l'adresse de cette page, et la colle de nouveau sur son document *Word*. Enfin, elle recopie le premier lien du document *Word*, sur le chat de *Skype*, et l'envoie directement aux apprenantes, alors que celles-ci ne sont pas encore présentes. Observons quelques copies d'écran, afin d'illustrer notre description :

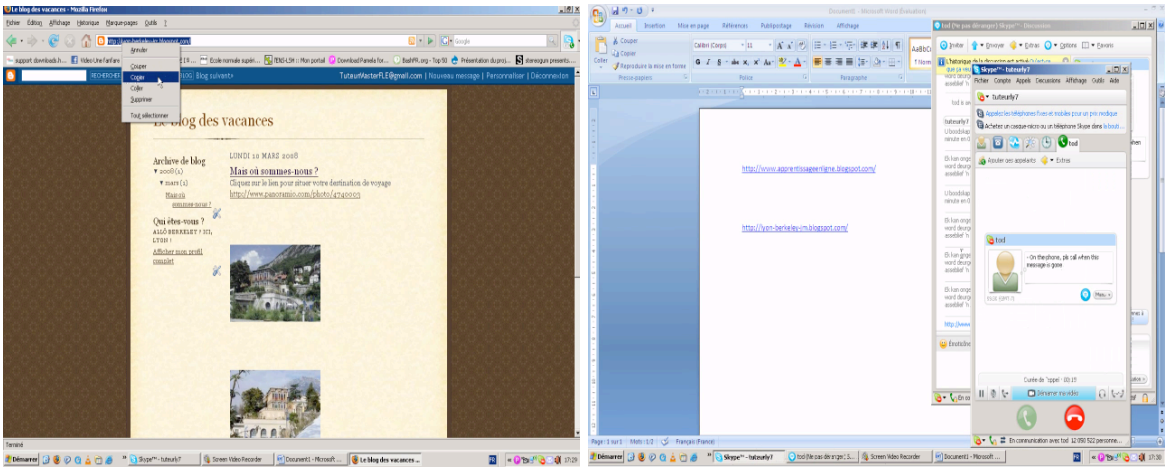


Figure 34 et 35 : Actions de Paule à l'écran, avant le démarrage de la séance 6.

Sur les deux figures ci-dessus, nous voyons les actions de Paule qui copie l'url de la page web, le colle sur le document word, puis sur le chat de *Skype*.

Lorsque l'interaction démarre, elle conserve en fond la page web avec les photographies, et la couvre à droite par l'image des apprenantes, et à gauche par le chat. Les photographies sont ainsi visibles entre les deux fenêtres de *Skype*, comme l'illustre la figure ci-dessous :

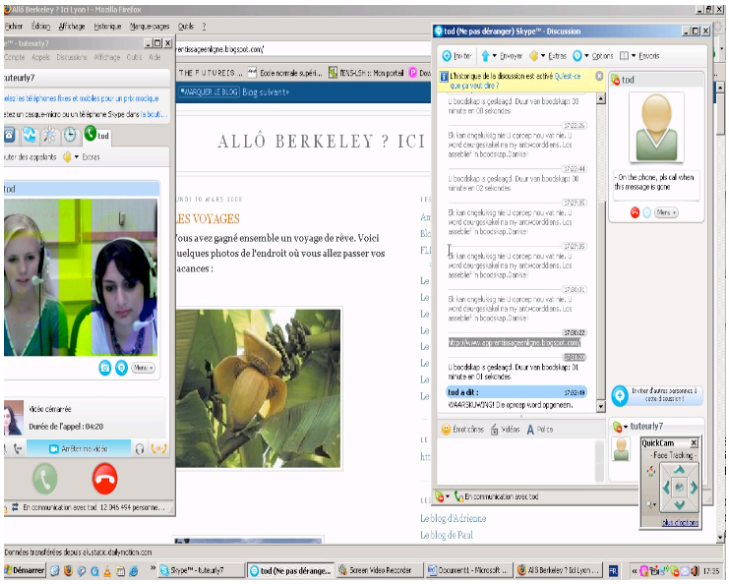


Figure 36 : Copie de l'écran de Paule, durant la séance 6.

Enfin, lorsque les photographies ne sont plus nécessaires, Paule affiche le document *Word* en arrière plan, à la place de la page web, et ce, jusqu'à la fin de l'interaction :

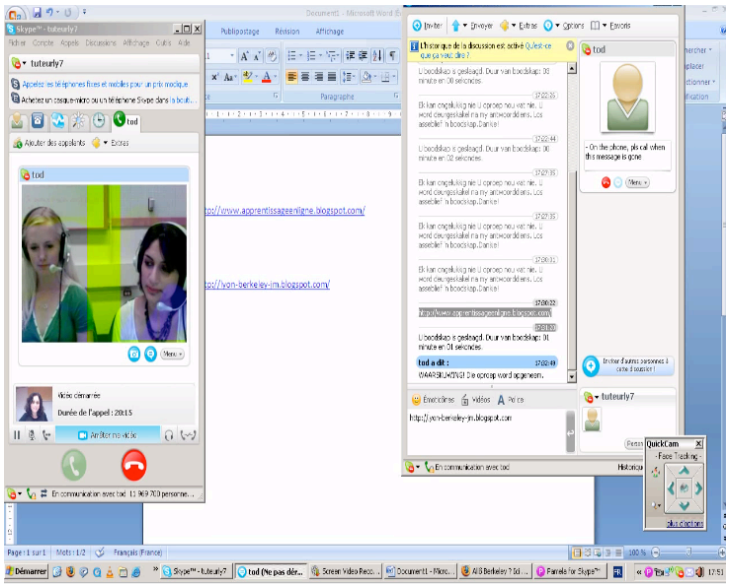


Figure 37 : Copie de l'écran de Paule, de la tâche T2 à la fin de la séance 6.

Nous constatons sur la figure ci-dessus que les liens des pages web sont visibles entre les deux fenêtres de *Skype*, et que Paule va recopier le deuxième lien sur le chat en le tapant lettre après lettre (et non le copier/coller) afin de l'envoyer aux apprenantes. Notons que Paule conserve la fenêtre du chat à l'écran durant toute la séance, alors qu'elle ne s'en sert que deux fois durant l'interaction, pour envoyer les deux adresses web.

Par ailleurs, Paule ne couvre jamais non plus la fenêtre vidéo des apprenantes. Contrairement à la séance 2, durant laquelle elle ne touchait pas aux fenêtres *Skype* et n'effectuait aucune action extérieure à *Skype*, durant la séance 6, elle manipule l'environnement informatique. L'observation de l'organisation de l'espace de Paule et de ses actions lors de la séance 6, nous montre que la tutrice semble plus à l'aise avec la technologie et s'autorise à manipuler son environnement. Si les actions qu'elle effectue peuvent sembler maladroites[126], on remarque toutefois leur présence (elles étaient inexistantes lors de la séance 2), qui montre une certaine « prise en main » des outils utilisés.

2.1.2 Le déroulement de la séance de Paule.

Analysons à présent le déroulement de la séance 6 de Paule :

<table>
<tr><td colspan="2">T1
(5'58)</td><td colspan="2">T2
(9'06)</td><td rowspan="2">MP
(0'23)</td><td colspan="2">T3
(7'21)</td><td rowspan="2">T4
(3'58)</td><td rowspan="2">MP
(0'10)</td><td rowspan="2">Bilan
(2'32)</td></tr>
<tr><td>T1A
(3'20)</td><td>T1B
(2'38)</td><td>T2A
(4'24)</td><td>T2B
(4'42)</td><td>T3A
(4'07)</td><td>T3B
(3'14)</td></tr>
</table>

Tableau 52 : Déroulement de la séance 6 de Paule, 29'31.

Paule a réalisé les quatre tâches pédagogiques (T1, T2, T3 et T4) y compris toutes les sous-tâches (T1A, T1B, T2A, T2B, T3A et T3B), ainsi que le bilan, conformément au déroulement prescrit. Les tâches T1 et T4 sont très courtes par rapport aux dix minutes prévues puisqu'elles durent respectivement 5'58 et 3'58. De même, le bilan de Paule a été réalisé en 2'32, soit moins de la moitié des cinq minutes prescrites. En dehors des activités prévues, on note la présence de deux activités très courtes (0'23 et 0'10) durant lesquelles la tutrice demande aux apprenantes le temps qu'il reste avant la fin de l'interaction. Le temps total de l'interaction représente 29'32. Nous constatons que Paule n'a pas réalisé d'activités non-pédagogiques durant l'interaction. L'ouverture et la clôture de l'interaction sont très courtes et ne comportent pas non plus de moments non-pédagogiques. Observons, pour exemple, l'ouverture de l'interaction, qui a lieu directement après la connexion des interlocuteurs sur *Skype* :

[126] Le fait qu'elle s'y prenne très en avance pour préparer l'envoi des liens à l'écran sur le chat, qu'elle les copie sur un support intermédiaire, puis qu'elle les réécrive sur le chat alors qu'elle pouvait les copier.

PAU bonjour julia bonjour emily aujourd'hui notre thème c'est les voyages/ alors je vous propose un vrai voyage/ on va imaginer que vous avez gagné euh ensemble un voyage de quinze jours/ si vous ne comprenez pas vous me demandez/ un voyage de quinze jours dans un endroit de rêve et je vais vous demander d'aller voir sur le blog les quelques photos de l'endroit où vous allez passer vos vacances (.) vous allez aller passer des vacances dans un endroit et vous allez le découvrir sur le blog d'accord /

(Paule S6, 00 :00 à 00 :37)

Nous constatons que Paule salue très rapidement ses apprenantes et n'attend pas une salutation en retour avant de démarrer la consigne de la tâche T1. De même pour la clôture de l'interaction :

1 PAU Je vous mettrai le lien sur le blog, d accord /
2 JUL d'accord
3 EMI d'accord
(2)
4 PAU voilà bah je vais vous laisser si tout le monde a fini
5 JUL (rire gêné)
6 EMI (rire gêné) oui
7 PAU (petit rire) au (re)voir
(paule fait au revoir de la main)
8 JUL au [revoir
9 EMI [au revoir
10 PAU ciao
(2)
11 EMI ciao

(S6 Paule, 28 :58 à 29 :31).

A l'instar de l'ouverture, la clôture de l'interaction est rapide et ne comporte pas d'échanges non-pédagogiques, en dehors des salutations réciproques d'usage.

Ces premières informations sur le déroulement de la séance 6 de Paule, ne semblent pas indiquer que la relation entre les interlocuteurs ne se soit particulièrement développée vers une relation plus amicale. Nous avions montré lors des analyses de la séance 2 de Paule, que la tutrice enchaîne les activités pédagogiques et reste très proche du plan de séance prescrit, et nous constatons à présent que ce fonctionnement semble à première vue s'être renforcé. De même, l'absence de moments non-pédagogiques lors de la séance 2 se confirme pour la séance 6, et les seuls interludes entre les tâches sont des questions concernant le temps qu'il reste avant la fin de la séance.

Ainsi, si les analyses de la séance 2 de Paule nous ont montré un style d'enseignement formel et assez rigide (sans que ce mot comporte un jugement de valeur), cela semble s'être renforcé avec le temps et probablement encore plus dans ce contexte a priori stressant pour la tutrice.

On note aussi le fait que la tutrice ne verbalise pas d'activité de résolution d'un problème technique, alors que nous avions identifié deux activités de la sorte lors de la séance 2. Paule semble donc mieux s'accommoder de l'environnement informatique.

Continuons notre comparaison en analysant l'investissement du mode visio de Paule.

2.2 L'investissement du mode visio.

2.2.1 Les degrés d'investissement en fonction des activités.

Nous avons montré que Paule n'a jamais couvert la fenêtre vidéo des apprenantes durant la séance 6, utilisant le mode visio pendant toute l'interaction, et nous allons maintenant observer son investissement en terme de degrés. Rappelons avant cela que lors de la séance 2, Paule utilise 8% du temps le degré 0, 27% du temps le degré 1 soit 35% de « non-utilisation » de la visio, et respectivement 6% et 59% du temps les degrés 2 et 3 soit 65% « d'utilisation » de la visio.[127]

Voici ci-dessous l'investissement du mode visio par Paule, durant la séance 6 :

Non-utilisation		**Utilisation**	
D0	0	D2	2%
D1	29%	D3	69%
Total	**29%**	**Total**	**71%**

Tableau 53 : Investissement du mode visio par Paule, séance 6.

Nous constatons que Paule s'est rendue visible tout au long de l'interaction (0% de D0), et n'a regardé en dehors de l'écran qu'un tiers du temps (29% de D1). En revanche, elle a regardé l'écran presque uniquement de façon expressive, puisque le degré 2 n'est sollicité que 2% du temps. Au regard des analyses de la séance 2 et de la séance 6, Paule renforce donc son investissement de la visio, se montrant encore plus expressive qu'auparavant et en regardant ses apprenantes à l'écran durant 71% du temps. Voyons comment son investissement se répartit en fonction des activités :

[127] Nous avions montré que sa non-utilisation de la visio correspondait aux activités de résolution d'un problème technique et aux tâches qui demandaient l'utilisation d'un document annexe, amenant la tutrice à regarder vers le bureau, et non vers l'écran.

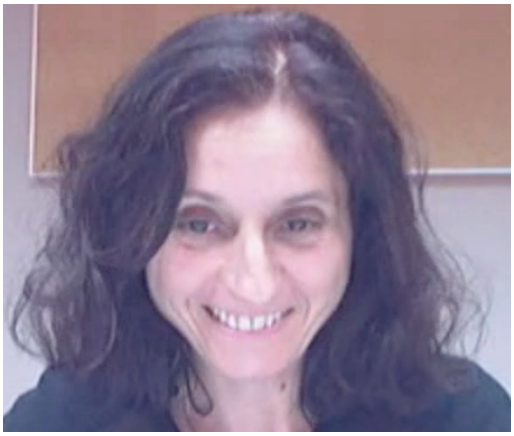
	T1	T2A	T2B	MP	T3A	T3B	T4	MP	Bilan
D1[128]	25%	48%	38%	0	17%	40%	15%	0	15%
D2	0	0	12%	0	0	0	2%	0	0
D3	75%	52%	50%	100%	83%	60%	83%	100%	85%

Tableau 54 : Investissement de Paule, pendant la séance 6 en fonction des activités.

Lorsque l'on cherche à affiner les résultats des analyses précédentes et que l'on associe des utilisations à des degrés d'investissement, on constate plusieurs phénomènes :

- l'investissement au degré 2 correspond aux deux moments durant lesquels Paule a écrit sur le chat.

Ainsi, la tutrice, concentrée sur l'action d'écriture, ne sourit plus et semble absorbée par ce qu'elle accomplit. Voici, pour exemples, ces deux captures d'écran d'illustrant le phénomène :



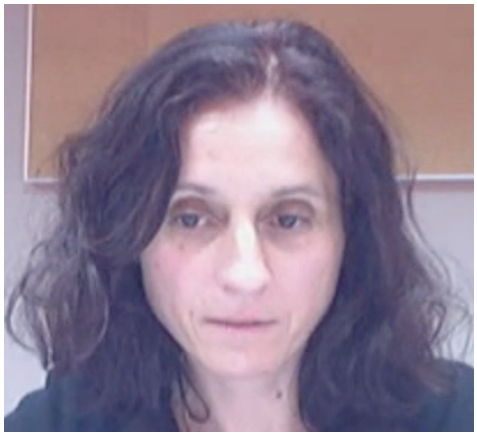


Figure 38 et 39 : captures d'écran de Paule aux temps 12'23 et 12'27, lorsqu'elle se met à écrire sur le chat.

On voit sur la première photo le visage souriant de Paule (degré 3), écoutant ses apprenants. Sur la deuxième photo, son visage perd son expressivité (degré 2), et son regard se porte sur

[128] Nous ne faisons pas figurer le degré 0 puisque celui-ci n'est pas sollicité durant la séance 6 de Paule.

la fenêtre de chat. A l'écran, on voit qu'à ce moment précis, elle se met à écrire un message sur le chat.

- L'observation de l'enregistrement depuis une vue extérieure de Paule nous montre que les temps d'investissement du degré 1 (regard en dehors de l'écran) correspondent aux moments pendant lesquels Paule prend des notes sur les feuilles présentes sur son bureau physique.
- Enfin, nous constatons que si Paule regarde ponctuellement en dehors de l'écran durant les activités pédagogiques (Degré 1), elle le fait de moins en moins au cours de la séance.

Cependant, Paule semble avoir toujours autant de difficultés à réaliser plusieurs actions simultanément, comme le montre son absence d'expressivité lorsque la tutrice utilise le chat. Elle avait été catégorisée comme orientée vers la visio lors de la séance 2, et a visiblement poursuivi dans cette voie.

Terminons l'analyse de l'investissement du mode visio par Paule sur la séance 6, en étudiant de plus près le degré 3, qui nous renseigne sur la gestualité et sur les expressions faciales de la tutrice.

2.2.2 La gestualité de Paule, lors de la séance 6.

Nous avions observé que lors de la séance 2, Paule a réalisé huit hochements de tête, quatre expressions empathiques et huit gestes. Sa gestualité et ses expressions avaient pour fonctions le pilotage de l'interaction et l'allocution des tours de parole. Voici les résultats de ces mêmes analyses sur la séance 6 :

Hochements de tête	68
Expressions empathiques	7
Gestes	7

Tableau 55 : Gestualité et expressions de Paule, séance 6.

Nous constatons que Paule a produit plus de huit fois plus de hochements de tête que lors de la séance 2. Ainsi, si le soutien socio-affectif visuel apparaissait peu dans l'interaction de la deuxième séance, nous observons que Paule produit désormais de nombreux signes visuels

d'encouragement à l'adresse de ses apprenantes. Les gestes et expressions ont eux-aussi légèrement augmenté entre les deux interactions[129]. Observons à présent la nature de ses gestes et expressions:

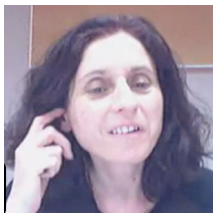
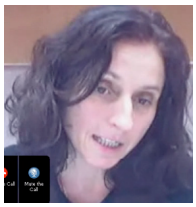
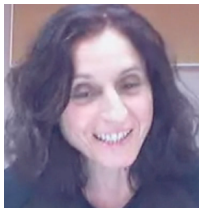
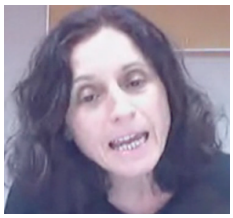
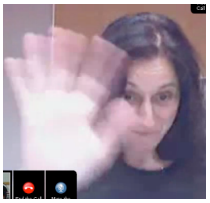
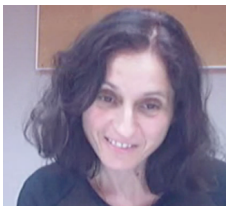
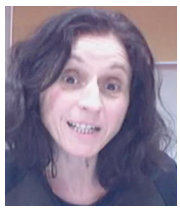
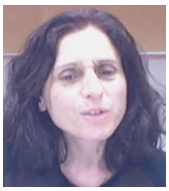
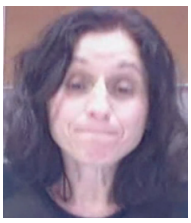
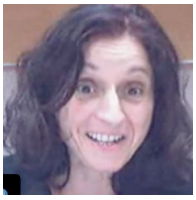
Gestes	 5'40 montre son oreille	 14'16 balance la tête de gauche à droite	 14'30 balance la tête de gauche à droite	 19'55 balance la tête de gauche à droite
	29'15 « il y a même des américains »	 29'31 « au revoir »	 7'27 « non » secoue la tête.	
Expressions empathiques	 5'28 « oui !»	5'35 « oui ? » tend le cou	 5'37 « et ? »	17'33 tend le cou en avant
	26'57 « juste dix minutes ? »	 26'58 gonfle les joues	 29'27 « si tout le monde a fini»	

Tableau 56 : Captures d'écran des gestes et expressions de Paule.

[129] Notons de plus que la séance 6 dure 14 minutes de moins que la séance 2, ce qui augmente la proportion de gestes et d'expressions par rapport à la durée de l'interaction.

Les gestes de Paule servent deux fonctions principales :

- ils accompagnent le discours : Paule balance à trois reprises la tête de gauche à droite alors qu'elle énumère des termes, ou lorsqu'elle lève un doigt en l'air, en prononçant l'énoncé suivant : « il y a même des américains qui en ont parlé ». Le doigt vient ici appuyer l'emphase sur le terme « même ».
- Ils illustrent son discours : Paule montre son oreille en expliquant qu'elle entend mal, elle fait au revoir de la main tout en prononçant une salutation de clôture et elle fait non de la tête tout en l'énonçant à l'oral.

Quant aux expressions, trois d'entre elles expriment une incompréhension (lorsque Paule tend le cou en avant à deux reprises et fronce les sourcils). Les autres expressions semblent exprimer une émotion que l'on pourrait interpréter comme de la surprise, voire de la panique, lors de l'activité méta-pédagogique, au sujet du temps qu'il reste pour terminer la séance.

Paule ne produit plus uniquement des gestes et des expressions dans le but de faire répéter ses apprenantes soit parce qu'elle n'a pas compris, soit parce qu'elle n'a pas entendu, comme c'était le cas lors de la séance 2. Elle semble plus à l'aise à l'image et accompagne son discours de gestes. Elle ne produit toujours pas de nombreux gestes et expressions (et ceux-ci ne sont pas des encouragements), mais rappelons que Paule est expressive 71% du temps de la séance, et hoche la tête 68 fois, ce qui nous montre qu'elle semble soutenir et encourager la parole de ses apprenantes par le biais de l'écran.

Intéressons-nous à présent à la gestion du mode audio par Paule lors de la séance 6, de façon à savoir si le partage des temps de parole et le nombre de tours de paroles entre les interlocuteurs, ont évolué entre la séance 2 et la séance 6.

2.3 Investissement du mode audio.

Comme pour la séance 2, nous étudions dans cette section le partage de la parole entre les interlocuteurs durant la séance 6, puis en fonction des activités.

2.3.1 Partage de la parole entre Paule et ses apprenantes.

Lors de la séance 2, Paule occupait la majorité des tours de parole que ce soit en nombre (42%) ou en durée (43%). Nous avons aussi montré que l'une des apprenantes s'exprimait moins que l'autre (22% de tours de parole pour Julia contre 36% pour Emily). Enfin, les tours

de parole des interlocuteurs occupaient une durée moyenne d'environ 8 secondes. Qu'en est-il pour la séance 6 ?

	Nombre	Durée	Durée moyenne
Paule	38%	45%	5,9
Julia	23%	23%	5
Emily	39%	32%	4,1
Silences	(26%)[130]	(13%)	2,1

Tableau 57 : Partage des tours de parole et de silences, Paule, séance 6.

Au regard de ce tableau, on constate dans un premier temps que la durée moyenne des tours de parole de chaque interlocuteur a diminué, puisqu'il est passé de 8 secondes environ à 5,9 pour Paule, et en moyenne 4,6 pour les apprenantes. De plus, les silences ont, eux, augmenté puisque s'ils occupaient 20% de l'interaction lors de la séance 2, ils représentent à présent plus d'un quart de l'interaction en nombre (26%).

Julia reste la locutrice qui s'exprime le moins puisque ses tours de parole ne représentent que moins d'un quart de l'ensemble des énoncés. Paule et Emily prennent la parole le même nombre de fois (38% et 39%), mais les énoncés de Paule sont plus longs que ceux de l'apprenante puisqu'ils représentent 45% de la durée des tours de parole, contre 32% pour Emily.

2.3.2 Répartition des tours de parole en fonction des activités.

Dans l'objectif d'éclaircir les raisons de ces évolutions, étudions tout d'abord la répartition de la durée des tours de parole et des silences, en fonction des activités de la séance :

[130] Pour rappel, on comptabilise les taux de silences sur l'interaction entière alors que les taux de paroles sont eux calculés en fonction des tours de paroles. C'est pour cette raison que les silences apparaissent entre parenthèses.

(%)	T1	T2A	T2B	MP	T3A	T3B	T4	MP	Bilan
Paule	56	30	40	64	40	21	48	56	82
Julia	12	34	23	2	33	46	11	22	5
Emily	32	36	37	34	27	33	41	22	13
Silences	(22)	(8)	(20)	0	(5)	(4)	(20)	0	(6)

Tableau 58 : Partage de la parole en fonction des activités, Paule, Séance 6.

Même s'il peut sembler difficile de rendre compte du déroulement d'une séance à partir d'un tableau, ces résultats montrent la production orale limitée de l'apprenante Julia. Ses tours de parole atteignent à peine 5% lors des activités qui ne sont pas des tâches pédagogiques (méta-pédagogique et bilan) et 10% lors de certaines tâches pédagogiques (T4 et T1). Si lors de la séance 2, Paule était plus effacée que ses apprenantes lors des tâches pédagogiques, désormais c'est elle qui parle le plus longtemps[131].

Avant d'illustrer ces résultats par des extraits de l'interaction, intéressons-nous au contenu des énoncés de Paule.

2.3.3 Contenu des productions verbales de Paule.

Nous avions montré que, lors de la séance 2, Paule produisait peu de soutien socio-affectif (19%) et de corrections (14%), au profit des consignes (40%), des références au dispositif technique et à l'organisation (27%). Voyons comment cela a évolué :

[131] Excepté lors de deux sous-tâches T2A et T3B.

Consignes	42%
Soutien Socio-affectif	26%
Corrections/ Vocabulaire	21%
Technique/ Organisation	11%

Tableau 59 : Contenu des énoncés de Paule, séance 6.

Paule produit toujours autant de consignes (42%), nous constatons que le nombre de référence à la technique ou à l'organisation a grandement diminué (11%), au profit du soutien socio-affectif (26%) et des corrections et apports de vocabulaire (21%). Observons un exemple qui met en évidence certaines caractéristiques de ce polylogue :

1 PAU	vous avez eu une petite fiche/ donc (.) ce qui serait bien ça serait de prévoir/ d'essayer de prévoir ensemble euh:: en essayant de vous inspirer (.) de prendre modèle sur certaines phrases au début pour donner des exemples et de trouver des activités pour quelques journées que vous allez passer en vacances (.) de choisir par exemple ce que vous allez faire le matin les activités que vous allez faire les après midi ou le soir (.)d'accord/ vous essayez de trouver ensemble/ euh:: une activité qui vous intéresse/
2 EMI	mmh
3 JUL	euh::
(1)	
4 PAU	que propose le planning/
(3)	
5 EMI	mmh d accord :
(4)	
6 EMI	euh::
(1)	
7 EMI	je pense que ::
(1)	
8 EMI	si tu veux euh non
(2)	
9 EMI	hum:: on pourrait aller à la plage chaque matin pour nous:: pour nous réveillons avec la plage chaque matin [parce que ça c'est bon
10 PAU	[vous réveillez sur la plage oui
11 EMI	oui et euh:: nous pouvons manger le petit déjeuner sur la plage et ça c'est le matin (.) l'activité du matin
12 PAU	l'activité du matin est plaisante (rires)
13 EMI	oui très plaisante chaque jour
(2)	
14 EMI	hum
(4)	

15 JUL hum :: oui l'activité d'après midi euh euh:: je pense que euh nous allons euh (.) euh (.) au marché pour euh:: pour acheter du déjeuner et aussi euh (.) pour regarder la culture indigène
16 EMI oui et euh:: hum on pourrait aussi si si si il n'y a pas beaucoup d'activités dans le marché ce jour prendre un taxi ou un bus pour aller dans un endroit hum:: avec (.) les (.) les les choses culturelles je pense *like* euh [les monuments ou euh::
17 PAU [pour visiter
18 PAU oui (.) pour visiter pour faire une visite culturelle
(3)
19 PAU mmh
20 EMI oui oui dans l'après midi et après ça on peut manger le déjeuner à un restaurant culturel et manger la nourriture de ce pays
21 PAU les spécialités du pays on dit ouais
22 EMI oui
(6)
23 PAU et julia est ce que tu as des idées pour organiser euh:: une activité/
(3)
24 PAU avec euh rian/
(2)
25 JUL rire gêné
26 PAU est ce que tu peux lui proposer une activité/ comme ça: ça te dirait d'aller :: ou on peut faire//
27 JUL pas vraiment
(9)
28 PAU non/ si tu veux on pourrait aller faire de la planche a voile ou du bateau ou une marche non /

(S6 Paule 10:29 à 15:02).

Cet exemple nous permet d'illustrer plusieurs phénomènes :

- Premièrement, la différence d'aisance pour prendre la parole entre les deux apprenantes : alors qu'Emily s'auto-sélectionne et conserve la parole en produisant de courts énoncés entre les silences, Julia produit un seul énoncé (tour de parole 15), ponctué de « euh :: » et de silences, puis refuse la sollicitation de la tutrice qui lui demande de produire une réponse (tour de parole 27 : « pas vraiment »).
- Deuxièmement, la présence de la tutrice qui reprend et corrige les énoncés des apprenantes, ou encore les dirige dans la façon de formuler leurs réponses.

L'analyse de l'investissement du mode audio de Paule sur la séance 6, nous permet ainsi de constater que la tutrice prend plus de place à l'oral en fin de formation et semble moins préoccupée par la technique et l'organisation que lors de la séance 2. Elle produit aussi plus d'énoncés socio-affectifs, même si cela ne semble pas encore permettre à l'apprenante Julia d'être plus prolixe.

2.4 Conclusion des analyses de Paule sur la séance 6.

Les analyses nous permettent de tirer différentes conclusions concernant l'évolution de Paule entre les deux séances. Que ce soit à l'écran ou à l'oral, Paule est moins centrée sur l'aspect technique de l'interaction, puisqu'elle n'identifie pas de problèmes techniques, produit peu d'énoncés les concernant, et manipule les fenêtres sur le bureau de l'ordinateur. Cependant, elle prépare très à l'avance les messages qu'elle envoie sur le chat, en envoie uniquement deux, et fait le choix de garder les supports de travail en arrière-plan de l'ordinateur, se privant ainsi de la possibilité de les regarder en détail. L'interaction de Paule produit de nouveau, à l'instar de lors de la séance 2, une impression de rigidité due à l'absence d'activités non-pédagogiques, aux deux activités très courtes durant lesquelles Paule demande le temps qu'il lui reste aux apprenantes, enchainant les tâches pédagogiques très rapidement, mais aussi au fait que la tutrice reste très directive dans ses consignes et ses corrections. La relation entre les trois interlocutrices ne paraît pas s'être développée vers une relation plus détendue, et reste formelle.

3. Charles

Débutons notre analyse par la description du déroulement général de la séance de Charles et de l'organisation de son espace de travail.

3.1 Analyses préliminaire de la séance 6 de Charles.

3.1.1 L'organisation de l'espace de travail et les actions à l'écran de Charles.

Nous ne possédons pas d'enregistrement extérieur de Charles, ce qui ne nous permet pas de connaître l'organisation de son espace de travail physique. Cependant, nous savons qu'il réalise la séance depuis la salle habituelle, entouré des autres tuteurs et équipé du matériel de l'Université qu'il utilise chaque semaine. L'enregistrement dynamique de son écran nous informe de ses actions à l'ordinateur. Au début de l'interaction, Charles agrandit au maximum l'image des apprenantes et n'affiche que cette fenêtre à l'écran. Par la suite, il ouvre le chat afin d'envoyer aux apprenantes l'adresse url du blog nécessaire à la tâche pédagogique T1.

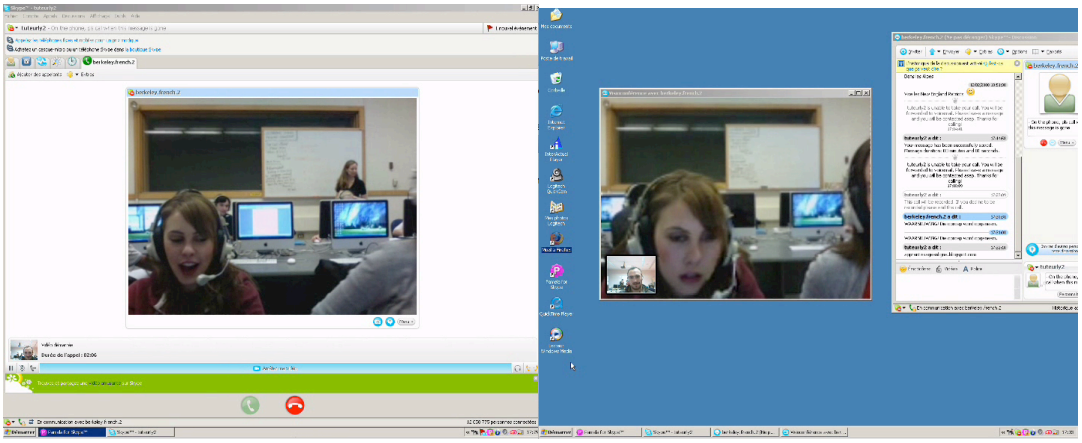


Figure 40 et 41 : Captures d'écran du début de l'interaction de Charles.

Nous constatons sur les figures ci-dessus que le tuteur n'a ouvert que les fenêtres de *Skype*, et qu'il a « détaché » l'image vidéo des apprenantes de la fenêtre d'accueil de *Skype*, afin qu'elle apparaisse en grand format[132]. Finalement, incertain de l'adresse exacte du blog, il ouvre une page web afin de se rendre sur le moteur de recherche Google et ainsi retrouver l'adresse du blog.

[132] Néanmoins on constate sur les captures d'écran que l'une des apprenantes est hors du cadre de la caméra.

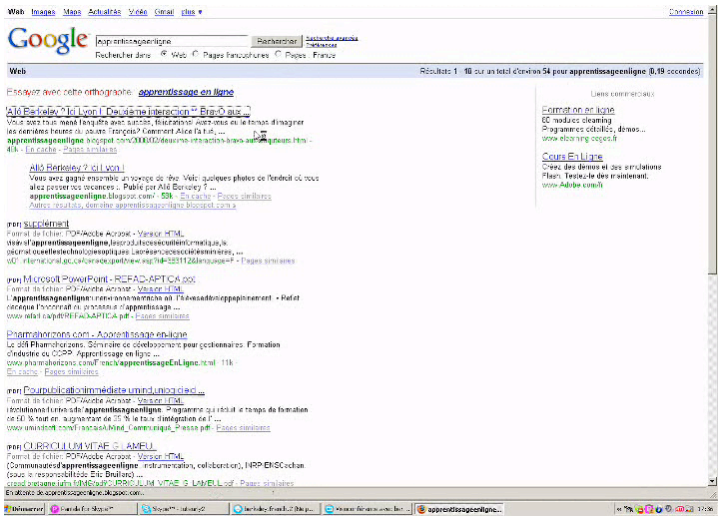
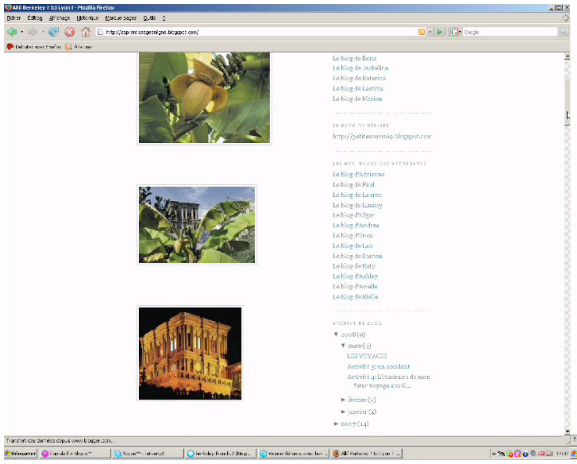


Figure 42 : Capture d'écran de Charles séance 6, recherche sur google.

Lorsque la page web du blog est finalement ouverte, il la conserve en grande taille, et alterne la mise au premier plan du blog et des fenêtres de *Skype*.



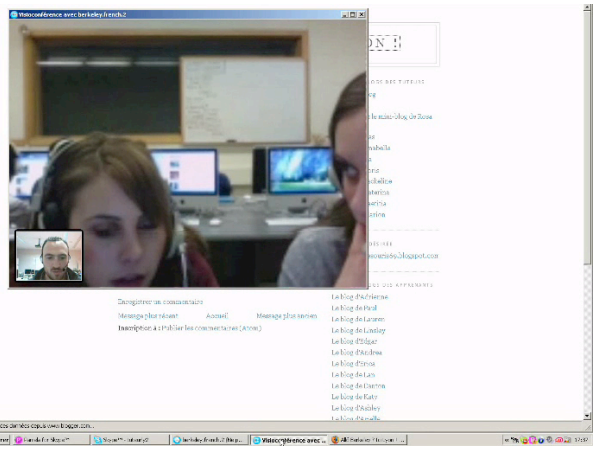


Figure 43 et 44 : Captures d'écran de Charles alternant entre la page web et les fenêtres Skype, durant la séance 6.

Ces différentes actions montrent que Charles est à l'aise avec les différents maniements liés aux redimensionnements des fenêtres, et aux passages d'une page à l'autre. Le fait qu'il passe alternativement de la page web aux fenêtres *Skype* laisse bien entendu présager qu'il utilisera successivement le mode visio et le mode audio.

3.1.2 Utilisation des modes par Charles.

Voici dans le tableau ci-dessous son utilisation globale des modes, lors de la séance 6 :

	S2	S6
VISIO	93%	90%
AUDIO	7%	10%
CHAT	15	19

Tableau 60 : Utilisation des modes par Charles durant la séance 6.

A première vue, Charles utilise de façon très similaire les modes lors des séances 2 et 6. Il nous est bien sûr nécessaire de réaliser les analyses relatives à son investissement par rapport à chaque mode, avant de tirer des conclusions quant à l'apparente similarité de ces résultats, mais il est cependant possible dès à présent de remarquer que Charles a de nouveau une utilisation mixte (entre les modes visio et audio) durant la séance 6.

3.1.3 Déroulement de la séance 6 de Charles.

Analysons maintenant le déroulement de l'interaction et les activités qui ont été réalisées:

<table>
<tr><td rowspan="2">NP
(3'16)</td><td rowspan="2">T1
(0'18)</td><td rowspan="2">PT
(0'26)</td><td rowspan="2">T1
(8'52)</td><td colspan="2">T2
(15)</td><td colspan="2">T3
(6'54)</td><td rowspan="2">T4
(4'20)</td><td rowspan="2">Bilan
(1'16)</td></tr>
<tr><td>T2A
(5'30)</td><td>T2B
(9'30)</td><td>T3A
(2'23)</td><td>T3B
(4'31)</td></tr>
</table>

Tableau 61 : Déroulement de la séance 6 de Charles, 40'30.

Charles démarre l'interaction par une activité non-pédagogique durant laquelle les interlocuteurs discutent du week-end précédent et de la façon dont ils l'ont occupé (3'16). Il démarre ensuite la tâche T1, mais est interrompu par un problème technique 18 secondes plus tard, car l'une des apprenantes lui signale qu'elles ne peuvent plus le voir. Il redémarre donc sa caméra et reprend l'énonciation de la consigne de la tâche T1. Nous constatons ainsi que

Charles interrompt la tâche pédagogique pour rétablir le contact visuel, ce qui n'était pas toujours le cas durant la séance 2[133].

Charles réalise ensuite toutes les tâches pédagogiques prévues et un bilan. Les tâches T1, T2 sont longues (8'52, 15'), et les deux dernières tâches sont plus courtes (6'54 et 4'20). On voit ainsi que si durant la séance 2, Charles privilégiait des tâches longues plutôt que la réalisation de l'ensemble des activités, il semblerait que lors de la séance 6, il préfère aborder l'ensemble des tâches préparées pour la séance. Le bilan, lui aussi, est court (1'16), amenant le temps total de la séance à 40'30.

On note que le tuteur conserve une place pour une activité non-pédagogique (3'16), malgré le retard occasionné par le contexte que nous avons évoqué[134]. Le tuteur paraît avoir gardé sa souplesse, et il semble plus proche du plan prescrit de la séance que lors de la séance 2.

Nous avions montré que lors de la séance 2, le tuteur manipulait aisément les fenêtres et réalisait des actions extérieures à *Skype*, et cela est toujours le cas lors de la séance 6, à l'exception du fait que ces actions restent désormais dans le cadre de l'interaction pédagogique[135].

Ces premiers éléments nous laissent penser que le tuteur a sans doute acquis plus de « professionnalisme », tout en conservant une attitude souple et amicale. Poursuivons nos analyses afin de vérifier cette première impression.

3.2 Investissement du mode visio.

Nous avons montré que Charles a une utilisation mixte durant la séance 2, orientée en majorité vers l'audio. L'utilisation des modes par Charles ne semble pas, à première vue, avoir changé d'après le tableau précédent, analysons plus en détail son investissement du mode visio.

3.2.1 Les degrés d'investissements du mode visio.

Rappelons les résultats de cette analyse pour la séance 2 : Charles utilise 12% du temps le degré 0, 40% du temps le degré 1, soit 52% de « non-utilisation ». Le degré 2 est utilisé 15%

[133] Toutefois cette fois-ci, la demande vient de la part des apprenantes.

[134] Un retard de vingt minutes au démarrage de la séance, dû à une mauvaise synchronie de l'horaire de l'interaction entre Lyon et Berkeley.

[135] Lors de la séance 2, le tuteur s'était rendu sur sa boîte de réception de courriels.

du temps et le degré 3, 33% du temps, soit 48% « d'utilisation »[136]. Voici dans le tableau ci-dessous les résultats de l'analyse appliquée à la séance 6 :

Non-utilisation		**Utilisation**	
D0	13%	D2	12%
D1	31%	D3	44%
Total	**44%**	**Total**	**56%**

Tableau 62 : Investissement du mode visio par Charles, séance 6.

Charles affiche à l'écran la fenêtre vidéo des apprenantes à l'écran 90% du temps de l'interaction (tableau 60), cependant le tableau ci-dessus nous permet de nous rendre compte que Charles n'a en réalité pas utilisé la visio moins de la moitié du temps (44%). Lorsqu'il regarde l'écran, Charles est majoritairement expressif (44% de degré 3 contre 12% de degré 2).

Ces résultats sont donc très proches de ceux de la séance 2, même si le regard de Charles vers l'écran connaît une progression (48% lors de la séance 2 et 56% lors de la séance 6), et ce, au bénéfice d'un regard expressif (le degré 3 passe de 33 à 44% d'utilisation).

Il nous paraît donc intéressant de constater que dans des contextes très différents[137], Charles maintient une utilisation très similaire lors des deux séances. Alors que le contexte de la séance 6 aurait pu l'amener à ne pas afficher la fenêtre vidéo de ses interlocutrices ou à regarder encore plus vers son bureau, il maintient tout de même un contact visuel, et se montre plus expressif que lors de la séance 2.

Un autre point semble aller dans le sens d'une importance croissante accordée à la visio, puisque nous observons à l'écran que Charles recadre deux fois la caméra afin de recentrer son image. Pourtant, on constate un phénomène contradictoire : lors de la séance 2, nous avions signalé que l'une ou les deux apprenantes étaient hors du champ de la caméra 10% de l'interaction, sans que Charles ne leur signale. Durant la séance 6, cela est de nouveau le cas,

[136] Cf. Chapitre 4, section 2.1

[137] une situation stressante, des tâches qui demandent l'utilisation de supports pédagogiques à l'écran ou sur le bureau, des places chronologiques des séances à l'intérieur de la formation très différentes.

puisque l'une des apprenantes est hors-champ durant les tâches T1, T2 et T4, soit près de la moitié du temps de la séance.

Ainsi, il est difficile de comprendre au regard de ces informations seules, le rapport réel de Charles à la visio. Poursuivons donc nos analyses, en analysant son investissement en fonction des activités réalisées.

(%)	NP	PT	T1	T2	T3	T4	Bilan	Total
D0	0	**100**	23	3	0	**43**	0	13
D1	0	0	23,5	41	37	27	**50**	31
D2	0	0	**36**	6	1	15	5	12
D3	**100**	0	17,5	**50**	**62**	15	45	**44**

Tableau 63 : Investissement du mode visio en fonction des activités, Charles, séance 6.

Si nous avons constaté une utilisation croissante du degré 3 au cours de l'interaction lors de l'analyse de la séance 2 de Charles, ce n'est plus le cas ici. Durant la séance 6, Charles alterne en permanence majoritairement entre les degrés 1 et 3, c'est-à-dire entre un regard hors de l'écran et un regard sur celui-ci. En voici une illustration :

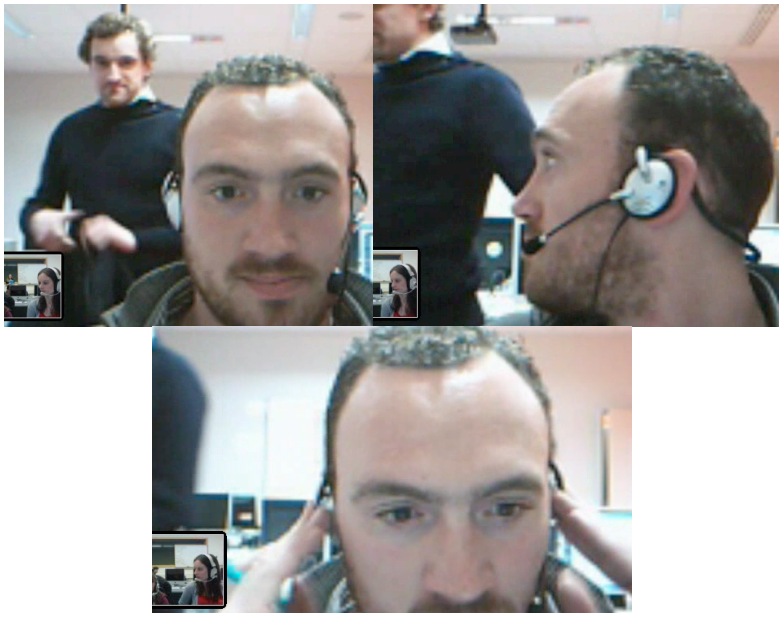
Figure 45 à 48 : Capture d'écran de Charles séance 6, aux temps 18 :40, 18 :41, 18 :45 et 18 :46.

Les captures d'écran ci-dessus ont été prélevées sur une durée de six secondes. Elles permettent d'illustrer la pratique de Charles qui consiste à alterner entre un regard sur l'écran et un regard vers le bas ou le côté.

En observant le tableau précédent, nous comprenons que durant certaines tâches, le temps durant lequel Charles ne regarde pas l'écran[138] est parfois très important, atteignant 50% durant le bilan, et même 70% (43% de degré 0 et 27% de degré 1) durant la tâche T4. Le visionnage de l'interaction nous permet d'identifier différentes explications à ces résultats :

- Pour réaliser la tâche T4, nous avons montré que Charles fait le choix d'ouvrir la page web sur laquelle sont stockés les supports pédagogiques, il couvre ainsi la fenêtre vidéo de ses apprenantes.
- De plus, nous le voyons prendre des notes sur une feuille, ce qui dirige son regard vers le bas.
- Enfin, nous avons décrit que l'interaction de Charles est longue (40'30) et en particulier en ajoutant le fait que la séance a démarré avec vingt-cinq minutes de retard. Par conséquent, à partir de la tâche T4 et jusqu'à la fin de la séance, certains collègues-tuteurs de Charles, présents dans la même salle que lui et ayant terminé leur séance, viennent se placer derrière lui et observent l'interaction de Charles avec ses apprenantes, ou encore discutent entre eux à proximité de lui. Ceci semble perturber le tuteur qui se retourne fréquemment vers ses collègues.

[138] Ce temps correspond à la durée d'utilisation des degrés 0 et 1.



Figures 49 à 51 : perturbations autour de Charles, captures d'écran aux instants 25:22, 25:24 et 25 :27.

Nous voyons sur les figures ci-dessus un tuteur se placer derrière Charles, amenant ce dernier à se retourner puis à serrer son casque pour couvrir le bruit de la discussion qui vient de débuter entre le tuteur présent derrière lui et un autre tuteur.

Ce contexte d'agitation et la présence d'auditeurs non-ratifiés, pourraient peut être également expliquer la rapidité avec laquelle Charles termine les deux dernières activités.

3.2.2 Gestualité de Charles, durant la séance 6.

Achevons les analyses concernant l'évolution de sa façon de se servir du mode visio, en comparant sa gestualité entre les séances 2 et 6.

	S2	**S6**
Hochements	13	36
Gestes	15	28
Expressions	0	18

Tableau 64 : Nombre de gestes et expressions de Charles, séance 6.

Nous constatons à la lecture du tableau ci-dessus que l'expressivité et la gestualité[139] de Charles ont grandement augmenté entre les deux séances. En effet, les hochements de tête ont triplé, les gestes ont presque doublé, et Charles a produit vingt-deux expressions empathiques, auparavant inexistantes. Catégorisons les gestes et expressions de Charles, et illustrons-les par quelques images représentatives de chaque catégorie.

Charles produit trois types de gestes :

- des évaluations, positives ou négatives, qui consistent soit à lever son pouce au niveau de la caméra, soit à hocher la tête de droite à gauche pour signaler son désaccord.
- des illustratifs, complémentaires au discours, comme le fait d'énumérer sur ses doigts en comptant, mimer un mot ou montrer un objet tout en le décrivant.
- Enfin, il produit des gestes qui lui servent à piloter l'interaction, et fournir des informations aux interlocutrices sur son état: il sert par exemple son casque en plissant les yeux à deux reprises, indiquant qu'il entend mal.

Les expressions de Charles lui servent de même à piloter l'interaction et à évaluer ses apprenantes, qui sont deux fonctions difficiles à différencier dans le cas des expressions empathiques, puisque l'interprétation d'une expression faciale est assez subjective. Si l'étude des expressions empathiques, celles de Charles en particulier, pourraient faire l'objet d'une étude à part entière, nous ferons tout de même quelques remarques supplémentaires à leur sujet. Charles, lors de la séance 6, semble soutenir, voire « vivre », le discours de ses apprenantes. Son visage réagit à leurs propos, grimaçant lorsque l'une des deux tente de verbaliser un énoncé difficile, exprimant l'admiration lorsqu'elle y parvient, exagérant visuellement le rire, la surprise, l'hésitation, le doute, et ce toujours silencieusement. Il est curieux d'observer que ses interlocutrices le regardent peu, et que cela ne semble pas réfréner l'expressivité très riche de ce tuteur.

[139] Par souci d'économie d'espace, nous présentons l'intégralité des gestes et expressions en annexe, en raison du grand nombre d'images que cela représente, elles sont disponibles en annexes.

Illustrons ces descriptions par quelques images :

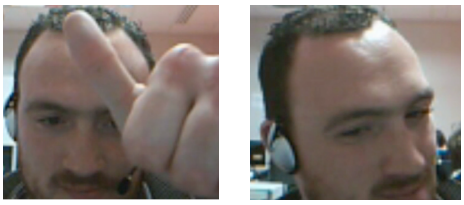
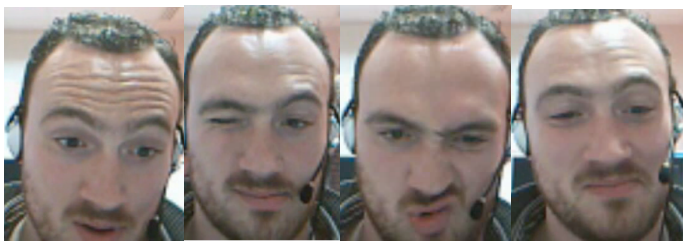
Gestes :	16 évaluations	
	9 illustratifs	
	3 pilotages	
Expressions :	Evaluation Pilotage	 

Tableau 65 : Illustrations des différentes catégories de gestes et d'expressions de Charles, séance 6.

Deux informations ressortent de cette analyse :

- premièrement, les gestes et les expressions empathiques de Charles revêtent les mêmes fonctions que lors de la séance 2, à savoir fournir une évaluation, positive ou négative, illustrer ses propos, et minoritairement piloter l'interaction.
- deuxièmement, Charles est beaucoup plus expressif lors de cette sixième interaction, que lors de la deuxième. Il ne nous est cependant pas possible de dire si cela est dû à

une expressivité qui se serait développée dans le temps, ou si le tuteur s'est montré particulièrement expressif lors de la séance 6.

Ainsi, les analyses de l'investissement du mode visio entre les séances 2 et 6 montrent une utilisation qui reste mixte entre l'audio et la visio, avec cependant une nette croissance de l'importance accordée à la visio, si l'on se fonde sur les analyses concernant les degrés d'investissement, des gestes et du rapport du tuteur qu'il verbalise et acte en interaction.

Regardons à présent si ces premiers résultats sont cohérents avec ce que nous montre l'analyse du mode audio.

3.4 Investissement du mode audio.

3.4.1 Partage de la parole entre Charles et ses apprenantes.

Les résultats de l'analyse du partage de la parole entre Charles et ses apprenantes lors de la séance 2 nous avaient appris que Charles ne parle que 32% du temps total des tours de parole, contre 38% et 30% pour chacune de ses interlocutrices, et que la moyenne des tours de parole était de 4,8 secondes pour Charles, et de 7,1 et de 5 secondes pour Mary et Annie. De même, nous avions vu que Mary parle moins souvent (30% du nombre total de tours de parole) qu'Emily (34%), mais que ses tours de parole sont plus longs, ce qui équilibre les proportions de temps de parole des deux apprenantes. Enfin, les silences sont peu nombreux lors de la séance 2 (3% du temps total de l'interaction) et ne durent que très peu de temps (1,8 secondes en moyenne). Qu'en est-il pour la séance 6 ?

	Nombre	Durée	Durée moyenne (secondes)
Charles	47%	36%	3,5
Mary	22%	31%	6,5
Annie	31%	33%	4,9
Silences	(19)	(12)	2,4

Tableau 66 : Partage des temps de parole entre Charles et ses apprenantes, séance 6.

Le tuteur prend la parole plus souvent que ses apprenantes durant la séance 6 (47% des tours de paroles sont les siens), mais la durée moyenne de ses énoncés étant assez courtes (3,5 secondes), il ne parle finalement que légèrement plus longtemps que ses apprenantes (36% du temps total des tours de parole). Concernant les apprenantes, nous retrouvons le même phénomène que lors de la séance 2 : Mary parle beaucoup moins souvent qu'Annie (22% contre 31% des tours de paroles), mais elle parle plus longtemps en moyenne (6,5 et 4,9 secondes respectivement), ce qui équilibre les durées totales de leurs temps de parole (31% pour Mary et 33% pour Annie). Rappelons que les apprenantes de Charles sont deux étudiantes créatives et très à l'aise à l'oral, qui sont capables de parler longtemps sans médiation du tuteur. Par exemple, lors de la tâche T2, Mary répond à une question de Charles durant 1 minute 46, sans que celui-ci ne produise de relances, et sans pauses particulièrement fréquentes à l'intérieur de l'énoncé de Mary.

Les silences ont, eux, augmenté, passant d'une durée qui représentait 3% de la séance 2, à 12% de la séance 6. L'observation de l'interaction et des moments pendant lesquels ont lieu les silences, nous permet de constater qu'ils sont plus nombreux au sein des tâches qui demandent l'observation de supports pédagogiques. Ce peut être soit au moment même de l'observation des documents, mais aussi lors de l'action de se rendre sur le site web qui les héberge.

3.4.2 Répartition des tours de parole, en fonction des activités.

Mettons en perspective le déroulement de la séance et le partage des temps de parole et de silences :

(%)	NP	PT	T1	T2A	T2B	T3A	T3B	T4	Bilan
Charles	19	57	38	30	28	39	28	57	84
Mary	74	0	27	37	32	47	30	12	6
Annie	7	43	35	33	40	14	42	31	10
Silences	(4)	(67)	(15)	(4)	(6)	(10)	(10)	(19)	(8)

Tableau 67 : Partage des temps de parole et de silences en fonction des activités, séance 6 de Charles.

On s'aperçoit, à la lecture du tableau ci-dessus, que durant les tâches pédagogiques, les apprenantes parlent plus que le tuteur (ou un temps similaire pour la tâche T1), à l'exception de la tâche T4, pendant laquelle le tuteur est très présent (57% du temps total des tours de parole). Nous avons précisé que pendant cette tâche, les autres tuteurs présents autour de Charles, ayant fini leur séance, se plaçaient derrière lui pour observer son écran ou discutaient à proximité, créant une agitation. Ainsi, durant cette tâche et le bilan, Charles demande fréquemment à ses apprenantes de répéter leurs propos, et se montre plus directif afin d'abréger cette tâche, pressé par le temps. Ces éléments permettent de comprendre le taux élevé d'énoncés de Charles sur la fin de l'interaction.

3.4.3 Contenu des productions verbales de Charles.

Terminons notre analyse de l'investissement du mode audio de Charles sur la séance 6, en étudiant le contenu de ses productions verbales :

	S2	S6
Consignes	22%	32%
Soutien Socio-Affectif	45%	37%
Corrections/ Vocabulaire	22%	18%
Technique/ Organisation.	11%	13%

Tableau 68 : Contenu des productions orales de Charles, séance 6.

Si le soutien socio-affectif de Charles constitue toujours la majorité des productions verbales, durant la séance 6, leur nombre a toutefois diminué (de 45% lors de la séance 2, à 37%), au bénéfice des consignes qui constituent désormais plus d'un tiers de ses tours de parole (de 32% à 22% lors de la séance 2). Les corrections et apports de vocabulaire, ainsi que les références à la technique ou à l'organisation sont toujours minoritaires au cours des deux séances. Illustrons nos analyses par un extrait du corpus, situé au milieu de la tâche T3A, dans lequel Charles demande aux apprenantes de réaliser un planning des activités pour des vacances imaginaires, au Maroc. Mary et Annie s'aident d'un support pédagogique sur lequel sont inscrites des activités potentielles.

1 CHA	d'accord comme vous voulez (.) et le lendemain matin alors / activités sportives quel sport / quel sport vous voulez faire au maroc/
2 MAR	le matin /
3 CHA	oui le matin oui oui oui (rires)
4 ANN	quels sports existent au [maroc/ (rires)
5 CHA	[et ben ::
6 ANN	nous ferions euh:: euh:: de la foot
7 CHA	du foot
8 ANN	nous jouerions de la foot
9 CHA	du foot
10 ANN	euh du foot a la plage
11 CHA	d accord (.) euh lequel foot/
(2)	
12 CHA	vous savez que pour nous le foot en france on appelle c'est le soccer
13 ANN	oui oui je sais (.) j aime le soccer
14 CHA	donc c'est le foot comme en europe /
15 ANN	oui
16 CHA	d'accord super très bien (.) sur la plage/
17 ANN	(rire) oui
18 CHA	tu es d'accord mary /

19 MAR oui j'aime le foot aussi mais aussi nous pourrions faire de l'équitation
20 MAR sur la plage
21 ANN oh oui
22 ANN nous sommes très sportives (long rire)
23 MAR bien que j'ai peur de faire de l'équitation
24 ANN tu as peur de faire du cheval/ oh non c'est facile mary/
25 MAR dans un autre pays parce que c'est dangereux
26 ANN (rires)
27 CHA le cheval c'est dangereux/
28 ANN c'est dangereux les chevals peut être ne sont pas dociles
29 CHA [(rires)
30 MAR [(rires)
31 ANN [(rires)
32 CHA et euh si vous êtes au maroc vous êtes à coté de la plage donc vous voulez pas faire des choses dans l'eau /
33 MAR euh
(10)
34 ANN mmh j'aime regarder la mer mais je n'aimerais rentrer dans la mer (rires)
35 CHA dans l eau/
36 MAR je suis en d'accord
37 ANN oui
38 MAR nous nous bronzerons/bronzerions/bronzerions
39 CHA (rires) oui super
40 ANN bronzerions
41 MAR euh::
(2)
42 ANN euh:: mais nager (rires)
(2)
43 CHA non/ pas nager non/
44 ANN non
45 MAR il y a beaucoup de sel dans la mer
46 ANN oui et pour les cheveux c'est très mauvais
47 MAR (rires) oui (rires)
(S6 Charles, 19:58 à 23 :01).

Cet extrait rend compte de divers points :

- premièrement, les nombreuses traces d'humour, la présence de rires fréquents et informations personnelles (le fait qu'elles ne soient pas sportives, les expériences d'équitation des apprenantes, leur goût pour le football) font état de la complicité qui s'est développée entre les trois participants et de l'ambiance joyeuse qui règne durant toute l'interaction.
- deuxièmement, le fait que Charles est moins en retrait que lors de la première séance que nous avons étudiée, et participe plus à l'interaction, que ce soit par des relances de consignes ou par des commentaires humoristiques en réaction aux réponses des apprenantes.

Le bilan du tuteur reste, comme durant la séance 2, un moment uniquement consacré aux renforcements positifs et aux félicitations. Charles ne tarie pas d'éloge sur ses deux apprenantes, et laisse une fois de plus entrevoir leur complicité :

1 CHA euh:: moi je dois vous dire qu'aujourd'hui vraiment vous avez très très bien travaillé les verbes la conjugaison c'était très très bien (.) vous avez très bien employé le conditionnel donc euh vraiment vous avez très bien travaillé (.) l'utilisation des verbes au contionnel c'était super (.) c'était vraiment super
2 ANN merci
(1)
3 CHA ok/ après sur le vocabulaire y'avait pas de problème (.) tout allait bien
4 ANN (petit rire)
(2)
5 CHA donc on vous mettra les informations sur le blog et puis on se revoit la semaine prochaine/
6 MAR oui au revoir/
7 ANN euh oui c'est le dernier
8 CHA je sais (.) moi aussi je suis triste
9 MAR (rires)
10 CHA à la semaine prochaine
11 ANN (rires)
12 MAR au revoir
13 ANN au revoir
14 CHA au revoir
(S6 Charles, 37 :19 à 38:14)

Le bilan de Charles peut ne pas paraître très objectif, ou du moins ne pas remplir entièrement son rôle, puisqu'il ne propose aucune correction aux étudiantes, et se concentre uniquement sur ce qu'elles ont réalisé de bien. Au moment des salutations, Annie fait référence au fait que la prochaine séance sera la dernière de la formation, en réaction à quoi Charles exprime sa tristesse, qu'il tient pour réciproque (« moi aussi je suis triste »), faisant état à nouveau de la relation affective qui s'est développée entre les trois interlocuteurs.

Analysons dans une dernière section l'utilisation du mode textuel par Charles lors de la séance 6.

3.5 L'investissement du mode textuel.

Charles utilise vingt-et-une fois le chat lors de la séance 2, dont sept pour écrire un message qu'il n'envoie pas : soit parce qu'il prend des notes sur le chat qui ne sont pas destinées aux apprenantes *in fine*, soit parce que la pertinence du message textuel n'est plus d'actualité au moment où il achève sa rédaction.

Lors de la séance 6, il écrit vingt-et-une fois sur le chat[140], donc seulement trois ne seront pas envoyés. Nous n'observons pas au cours de la séance 6 le phénomène de prise de note sur le chat, ni de modification de message que nous avions décrit dans nos analyses de l'utilisation du chat par Charles lors de la séance 2[141].

Les messages qu'envoie Charles sont en grande majorité des apports de vocabulaire et des corrections (88% des messages textuels). Les trois autres messages sont pour deux d'entre eux des adresses web sur lesquelles les apprenantes doivent se rendre, et un énoncé humoristique « vive les New English Patriots » accompagné d'une émoticône d'un visage souriant jusqu'aux oreilles.

Une dernière remarque concernant l'usage du chat par Charles, réside dans le fait qu'il commette plusieurs erreurs lors de l'envoi de ses énoncés : il écrit « stéréotyopz » pour « stéréotypes », puis écrit à la suite deux messages qui auraient dû être tronqués « lyonberkeley.blogspot.comla baie de san fransisco ». Ceci peut paraître étonnant de la part de ce tuteur, tellement à l'aise avec l'informatique et la manipulation du chat lors de la séance 2. Ces deux énoncés erronés (qui ont tous les deux été auto-corrigés) ayant lieu lors de la tâche T4, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils sont à mettre sur le compte de la perturbation que semble subir le tuteur, dans le contexte d'agitation qui l'entoure.

3.6 Conclusion des analyses de Charles sur la séance 6.

Terminons cette section en comparant nos analyses concernant les utilisations des différents modes par Charles lors des séances 2 et 6. Lors de la séance 2, le tuteur avait une utilisation des modes orientée principalement vers le mode audio, tout en fournissant une image sémantiquement riche aux apprenants. Durant la séance 6, son utilisation est mixte entre l'audio et la visio, et il se montre plus présent que ce soit à l'écran ou à l'audio. Ainsi, s'il favorisait l'audio par rapport à la visio lors de la séance 2, il utilise désormais les deux modes en production de manière plus active. Notamment, il exprime le soutien socio-affectif à la fois par sa gestualité et son visage très expressif, à l'écran, qu'il double par de nombreux encouragements et évaluations positives à l'oral.

Le fait qu'il soit plus proche du plan de séance et qu'il produise plus de consignes laisse aussi à penser que son approche pédagogique est plus travaillée que lors de la séance 2, le tuteur

[140] Nous ne transcrivons pas ici le contenu de ses énoncés dans le souci de ne pas alourdir notre présentation, mais celui-ci est disponible en annexe.
[141] Cf. Chapitre 4 section 4.2.

novice ayant gagné en expérience. Enfin, la relation avec ses apprenantes s'est développée et la complicité et l'affection qui lient les trois participants s'expriment tout au long de la séance 6.

4. Clémentine

Dans l'objectif de comparer l'évolution de l'utilisation des différents modes par Clémentine, nous allons analyser dans un premier temps le déroulement de la séance 6 et la façon dont la tutrice a organisé son espace de travail.

4.1 Les analyses préliminaires de la séance 6 de Clémentine.

4.1.1 L'organisation de l'espace de travail et les actions à l'écran de Clémentine.

Lors de la séance 2, Clémentine possède un grand nombre de fenêtres ouvertes sur son bureau d'ordinateur, et nous avons noté que la tutrice non seulement ne les manipule pas, mais ne ferme pas non plus les fenêtres qui parasitent l'interaction, notamment des *pop-up* du logiciel de messagerie instantanée MSN, qui apparaissent puis clignotent tout au long de l'interaction. En effet, la tutrice n'exerce aucune action à l'écran, excepté écrire sur le chat. Durant la séance 6, on observe le même type d'organisation :

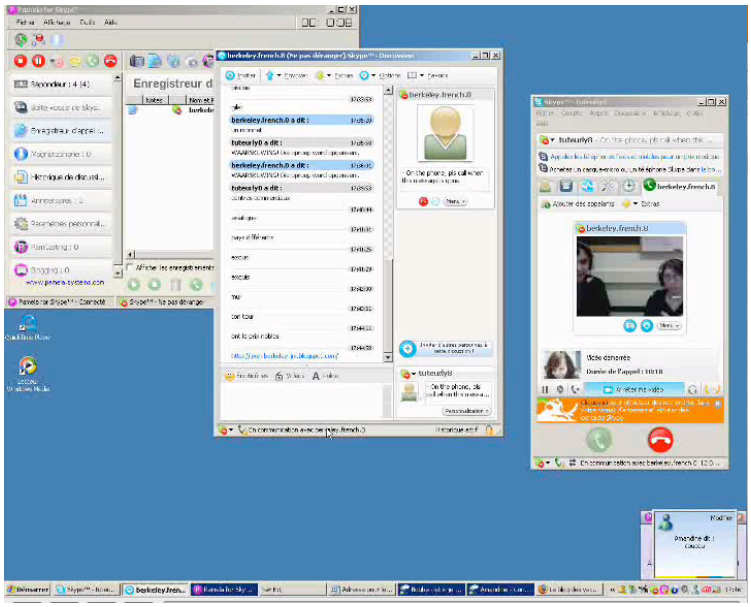


Figure 52 : Organisation du bureau d'ordinateur de Clémentine, séance 6.

Clémentine possède huit onglets ouverts en bas de son écran : les deux fenêtres de *Skype* (la vidéo et le chat), le logiciel d'enregistrement *Pamela* (que l'on aperçoit en arrière plan du bureau), un dossier de l'ordinateur, un document *Word* sur lequel elle a rédigé les deux liens

des pages web nécessaires aux tâches, deux fenêtres MSN qui clignotent et s'ouvrent momentanément comme on peut l'observer en bas à droite de la capture d'écran, et une page web. La présence des nombreux onglets peut paraître étonnante puisque Clémentine ne réalise que deux actions à l'écran durant l'interaction : écrire sur le chat et copier sur le document *Word* un des liens, qu'elle collera ensuite sur le chat, avant de l'envoyer à ses apprenants.

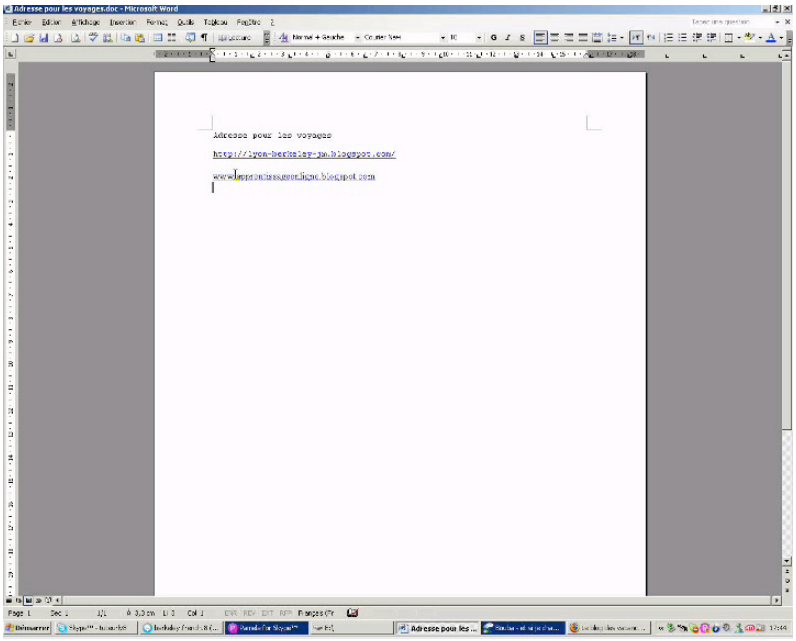


Figure 53 : Capture d'écran de Clémentine à l'instant 10 :05.

Au cours des tâches requérant l'observation des supports pédagogiques, Clémentine ne les fait pas apparaître à l'écran, malgré leur présence en onglet, sur la page web. Après que l'interaction est terminée, Clémentine copie tous les messages qu'elle a envoyés sur le chat et les copie sur le document *Word*.

Ainsi, on constate que l'organisation de Clémentine ne s'est pas transformée au cours du temps et on peut de nouveau s'interroger sur les raisons qui l'empêchent de fermer les fenêtres dont elle n'a pas l'utilité et qui pourraient gêner sa concentration (en particulier les *pop-up MSN*), et peuvent donner pour l'observateur extérieur une impression d'atmosphère de travail confuse. Est-ce parce que cela ne la dérange pas ou parce qu'elle n'est pas assez à l'aise avec l'environnement informatique pour prendre de telles initiatives ? Le fait qu'elle réalise certaines actions comme le fait de copier-coller les liens et les messages textuels semblent indiquer qu'elle possède la connaissance nécessaire aux manipulations des fenêtres, et semble ainsi aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle la tutrice n'est pas gênée par la présence des fenêtres superflues.

4.1.2 Le déroulement de la séance 6 de Clémentine.

Lors de la séance 2, Clémentine réalise quatre tâches très courtes, puis quatre activités improvisées, qui totalisent une durée d'environ trente-deux minutes, soit une séance assez courte. Voici le schéma du déroulement de la séance 6 de Clémentine :

NP	T1	T3A	PT	T3A	T4	Bilan	MP	NP
(0'28)	(5'44)	(0'42)	(1'02)	(8'09)	(2'30)	(3'31)	(0'46)	(1'08)

Tableau 69 : Déroulement de la séance 6 de Clémentine, 24'02.

Clémentine démarre l'interaction par une courte activité non-pédagogique, qui correspond à des salutations prolongées entre les trois participants. Ensuite, elle administre la tâche T1 durant près de six minutes, et démarre directement la tâche T3A, interrompue par un problème technique au bout de moins d'une minute, puisque le son est coupé. La tutrice interrompt l'appel et le relance, et reprend la tâche T3A pendant environ huit minutes. Clémentine réalise ensuite directement la tâche T4, et celle-ci s'étend sur seulement deux minutes trente, au lieu des dix prescrites. Trois activités terminent l'interaction : le bilan de l'interaction, une courte activité méta-pédagogique et une deuxième activité non-pédagogique d'un peu plus d'une minute.

La séance dure au total vingt-quatre minutes, au lieu des quarante prescrites. Clémentine réalise deux tâches complètes et la moitié de la tâche T3, et n'administre pas les tâches T2A, T2B et T3B, ce qui nous amène à penser qu'elle s'est très affranchie du plan de séance prescrit. Nous proposons deux raisons pourraient expliquer cela :

- soit la tutrice n'a pas le plan de séance en tête, puisqu'elle n'a pas pu le revoir avant de démarrer l'interaction comme nous l'avons expliqué précédemment.
- soit elle ne réalise volontairement pas ces tâches que ce soit par crainte du manque de temps, ou parce qu'elle ne les trouve pas adéquates.

L'observation de l'interaction nous fournit quelques indices. La tutrice ne montre pas de signes d'hésitations lorsqu'elle énonce les consignes et paraît les connaître. De même, nous avons montré qu'elle n'observe pas les supports pédagogiques durant les tâches qui en demandent l'utilisation, ce qui laisse penser qu'elle en a pris connaissance au préalable. Enfin, durant les tâches, elle précipite les réponses des apprenants à la suite de ses propres consignes, ne leur laissant pas le temps de développer leurs réponses, et donnant l'impression

d'être pressée par le temps. Par exemple, lors de la tâche T4, il est prévu que le tuteur envoie un lien sur lequel sont hébergées les photographies d'un lieu mystérieux, et les apprenants doivent deviner où ce lieu est situé. Clémentine envoie le lien et donne directement la réponse aux étudiants, et formule l'énoncé suivant : « en fait on n'a pas le temps aujourd'hui (.) pour vraiment discuter », avant de reprendre l'explication de la réponse à la consigne.

Ainsi, ces différentes informations nous conduisent à penser que la courte durée des tâches et le fait qu'elle ne les réalise pas toutes, sont dus au fait qu'elle se sente pressée par le temps, dans le contexte potentiellement stressant engendré par le malentendu franco-américain concernant l'heure de démarrage de l'interaction.

L'impression de confusion présente lors de la séance 2, est donc à nouveau présente lors de la séance 6. La tutrice laisse une place importante aux activités non-pédagogiques, et s'éloigne du plan de séance prescrit. Nous chercherons à savoir par la suite si cela a eu une incidence sur le partage des temps de parole entre les trois interlocuteurs, dans la mesure où la précipitation de Clémentine pourrait laisser présager un déséquilibre des tours de parole entre elle et ses apprenants.

4.1.3 L'utilisation des modes par Clémentine.

Avant d'analyser plus en détail l'utilisation de chaque mode par Clémentine, rappelons lesquels elle a utilisés.

	S2	S6
VISIO	100% (100% HC)[142]	99% (100% HC)
AUDIO SEUL	0	1%
CHAT	9	17

Tableau 70 : Utilisation des modes par Clémentine.

[142] Ce chiffre correspond au pourcentage de temps durant lequel les apprenants sont hors du champ de la caméra.

Le pourcentage de temps durant lequel Clémentine utilise le mode audio seul (1%) correspond à l'affichage du document *Word* qui couvre la fenêtre vidéo des apprenants et que nous avons décrit précédemment. Nous avons noté que lors de la séance 2, les apprenants de Clémentine sont hors du champ de la caméra tout au long de l'interaction, et cela est de nouveau le cas au cours de la séance 6, sans que Clémentine ne leur demande d'ajuster leur positionnement. Si la tutrice semble, selon le tableau ci-dessus, presque essentiellement utiliser le mode visio, nous allons le vérifier dans la section suivante.

4.2 Investissement du mode visio par Clémentine lors de la séance 6.

La tutrice paraît d'après nos premières analyses utiliser majoritairement le mode visio. Vérifions cela en calculant les temps durant lesquels son regard se porte sur l'écran ou en dehors, et si elle se montre expressive, grâce à l'analyse en degrés d'investissement du mode visio.

4.2.1 Les degrés d'investissement du mode visio.

Lors de la séance 2, Clémentine n'utilise pas la visio 42% du temps, puisqu'elle est en dehors du champ de la caméra 17% du temps (degré 0) et ne regarde pas l'écran d'ordinateur sur lequel est affichée la vidéo des apprenants 25% du temps (degré 1). Lorsqu'elle utilise la visio (58% du temps), c'est majoritairement de façon expressive : seulement 5% d'investissement au degré 2, contre 53% de regard expressif ou accompagné d'une gestualité (degré 3). Voyons à présent ce qu'il en est pour la séance 6 :

Non-utilisation		**Utilisation**	
D0	12%	D2	0
D1	20%	D3	68%
Total	**32%**	**Total**	**68%**

Tableau 71 : Investissement du mode visio par Clémentine, séance 6.

Clémentine ne regarde pas ses apprenants à l'écran plus d'un tiers du temps de l'interaction (32%), rappelons que ceux-ci sont hors du champ de la caméra. Lorsqu'elle les regarde, elle le fait toujours avec un visage souriant et expressif. Les résultats des analyses des séances 2 et 6 sont donc très similaires, malgré des contextes très différents. La tutrice ayant choisi de ne pas ouvrir la page web pour afficher les supports pédagogiques, ce qui aurait couvert la fenêtre vidéo, son utilisation du mode visio n'a pas diminué, mais au contraire a augmenté.

Afin de mieux comprendre ces premiers résultats, mettons-les en perspective avec le déroulement de la séance :

%	NP	T1	T3A	PT	T3A	T4	Bilan	MP	NP
D0	0	1	0	100	18	5	3	0	0
D1[143]	21	21	32	0	22	34	24	0	0
D3	79	78	68	0	60	61	73	100	100

Tableau 72: Investissement du mode visio par Clémentine, en fonction des activités, séance 6.

L'analyse de l'investissement du mode visio par Clémentine en fonction du déroulement de la séance nous permet d'obtenir différentes informations :

- Le degré 0, temps pendant lequel la tutrice est hors du champ de la caméra ou pendant lequel le mode visio est inutilisable, connaît deux pics d'utilisations durant les activités de résolutions d'un problème technique (100% d'utilisation) et la tâche T3A.

Durant la tâche T3A, la vidéo de Clémentine se fige pendant 1 minute 29, ce qui explique ce taux élevé d'utilisation du degré 0. La tutrice n'identifie pas cet événement comme un problème technique puisqu'elle ne cherche pas à résoudre cette perturbation et ne verbalise pas le problème, semblant ne pas le remarquer.

- D'autre part, l'observation[144] de la séance nous permet de déterminer que les temps d'utilisation du degré 1 – durant lequel la tutrice ne regarde pas l'écran- correspondent

[143] Nous ne faisons pas figurer le degré 2, puisqu'il n'est pas utilisé par la tutrice sur cette séance.

[144] Plus précisément, nous possédons une copie de la feuille sur laquelle Clémentine a pris des notes. Ses notes correspondent aux énoncés que disent les apprenants aux moments pendant lesquels on voit à l'écran que Clémentine a la tête baissée.

au fait que la tutrice prend des notes sur une feuille sur son bureau, qu'elle utilise par la suite lors du bilan de la séance.

Nous constatons d'ailleurs que les activités non-prévues dans le plan de séance (c'est-à-dire les deux activités non-pédagogiques et l'activité méta-pédagogique) et ne nécessitant donc pas de prise de note sont, elles, investies au degré 3.

On constate donc que la tutrice est majoritairement présente à l'écran dans un contexte qui aurait pu l'orienter vers une utilisation accrue du mode audio seul. En effet, d'une part les tâches demandent l'ouverture d'une page web, ce qu'elle choisit de ne pas faire et donc ne pas couvrir la fenêtre visio. D'autre part, ses apprenants ne sont pas visibles à l'écran, et malgré cela, elle ne refreine pas son expressivité.

4.2.2 La gestualité de Clémentine, durant la séance 6.

Si la tutrice ne semble pas accorder une importance primordiale au mode visio en réception, elle soigne l'émission de son image. Analysons plus en détail cet aspect, grâce à la description des gestes et expressions faciales de Clémentine.

	S2	**S6**
Hochements	50	59
Gestes	3	6
Expressions	1	3

Tableau 73 : Nombre de gestes et expressions de Clémentine, séance 6.

Nous constatons que lors des deux séances, la tutrice produit très peu de gestes et d'expressions faciales. Pour autant, bien que la séance 6 soit plus courte que la séance 2 de 8 minutes, Clémentine double le nombre de ses gestes (3 pour la séance 2, et 6 pour la séance 6), et triple le nombre de ses expressions empathiques (une seule lors de la séance 2, puis 3 au cours de la séance 6). Les hochements de tête sont eux aussi proportionnellement plus nombreux durant la séance 6. Il peut ainsi paraître paradoxal que Clémentine soit très expressive tout au long de l'interaction (68% d'investissement de la visio au degré 3) et fournisse un soutien socio-affectif important par l'intermédiaire des hochements de sa tête,

sans y associer une gestualité riche. Intéressons-nous plus particulièrement au détail de ses gestes et expressions empathiques. Nous avons noté que la gestualité et l'expressivité de Clémentine au cours de la séance 2 a pour fonction l'allocution des tours de parole, et est concentrée en particulier sur son visage. Voyons ce qu'il en est pour la séance 6 :

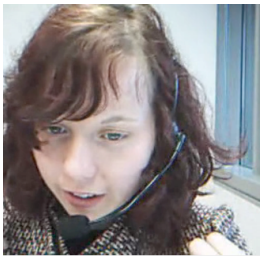
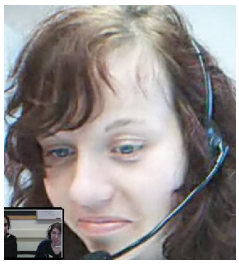
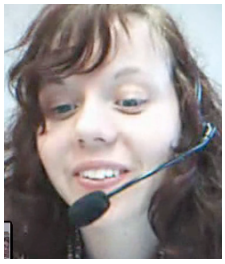
Gestes	 3'47 « un gilet »	 14'30 « des grandes places »	 14'39 « beaucoup de magasins ».
	 14'54 mains sur écouteurs	 14'58 deux mains sur écouteurs	 15'11 « si nous étions »
Expressions empathiques	 3'47 « est-ce que vous avez une idée ? »	 4'54 « surprise »	 17'29 «woaw ! »

Tableau 74 : Détails des gestes et expressions de Clémentine.

Les gestes de Clémentine sont illustratifs, et lui servent à accompagner son discours d'un complément d'information visuelle. Quant à ses expressions faciales, elles ne lui servent plus à allouer les tours de parole, mais à exprimer des émotions en complément à son discours.

Ainsi, si la gestualité de Clémentine reste faible entre les deux séances, elle évolue dans sa fonction. La tutrice semble entretenir un rapport ambigu avec le mode visio : elle laisse ses

apprenants hors du champ de la caméra et ne règle pas les problèmes techniques liés à la vidéo lors des deux séances. Malgré tout, elle est très expressive tout au long de l'interaction et utilise majoritairement le mode visio. Ainsi, il semble que Clémentine accorde plus d'importance à l'image qu'elle émet qu'à celle qu'elle reçoit, et cela se vérifie lors des deux séances étudiées.

4.3 Investissement du mode audio par Clémentine, séance 6.

Poursuivons nos analyses en nous intéressant à l'utilisation du mode audio par Clémentine.

4.3.1 Partage de la parole entre Clémentine et ses apprenants.

Au cours de la séance 2, Clémentine parle plus que ses deux apprenants réunis, puisqu'elle totalise 50% de la durée des tours de parole. La durée moyenne des tours de parole de chaque interlocuteur est particulièrement courte, autour de trois secondes en moyenne. A l'inverse, les silences sont fréquents (16% du temps de la séance) et longs par rapport à la durée des tours de parole (4 secondes). Voici comment se répartissent les résultats pour la séance 6 :

	Nombre	Durée	Durée moyenne (secondes)
Clémentine	49%	50%	2,5
Naomi	25%	28%	2,5
Mark	26%	22%	1,92
Silences	(23%)	(15%)	1,4

Tableau 75 : Proportions des temps de parole et des silences, séance 6 de Clémentine.

Clémentine parle autant que ses deux apprenants réunis (50% du temps de parole), et bien plus souvent qu'eux (49% du nombre des tours de parole), soit deux fois plus que chacun des apprenants. Les silences sont nombreux, représentant en nombre presque un quart des interventions, et 15% de la durée totale de la séance. Ils sont courts en comparaison à la durée

moyenne des silences de la séance 2, puisqu'ils passent de 4 secondes à 1,4 secondes. Les deux apprenants parlent aussi souvent l'un que l'autre, mais Noami parle en moyenne plus longtemps que Mark (respectivement 2,5 secondes et 1,92 secondes). Les tours de parole de Mark sont en effet très courts, souvent limités à « euh » ou « ok ».

Nous avons montré précédemment que la tutrice semble se sentir pressée par le temps, et abrège la durée des tâches. Par conséquent, les apprenants ne développent souvent pas leurs réponses à la suite des consignes et les tâches sont très peu interactives, comme en témoignent la disproportion du nombre de tours de parole entre les trois interlocuteurs. Analysons les durées des tours de parole et de silence, en fonction des activités, en gardant en mémoire les résultats de la séance 2 qui avaient démontré que la tutrice est l'interlocutrice qui parle le plus longtemps au cours de chaque activité, avec tout de même des taux moins importants aux moments des tâches pédagogiques.

%	NP	T1	T3A	PT	T3A	T4	Bilan	MP	NP
Clémentine	**87**	**48**	**97**	**53**	33	**63**	**71**	**68**	34
Naomi	8	31	3	40	**41**	21	15	11	20
Mark	5	21	0	7	26	16	14	21	**46**
Silences	(26)	(22)	(8)	(12)	(12)	(12)	(19)	(9)	(9)

Tableau 76 : Temps de parole et de silences en fonction des activités de la séance 6, Clémentine.

Ce tableau nous permet de constater que Clémentine parle longtemps au cours de chaque activité, en comparaison du temps de parole de chaque apprenant. Observons un extrait d'interaction :

1 CLE donc euh aujourd'hui on va travailler sur les voyages et pour la première activité il faut aller sur le blog ok/
(1)
2 MAR ok
(4)
3 CLE voilà
(8)
4 CLE c'est bon vous avez les photos du blog/
5 NAO oui
6 MAR oui mmh

7 CLE ouais/ super alors vous avez des photos alors là ensemble vous devez trouver c'est essayez d'imaginer l'endroit et à quel moment vous voudriez partir dans cet endroit (.) et puis qu'est ce que vous prendriez comme bagage ok/
8 MAR mmh
9 CLE c'est bon/
10 NAO ok
11 CLE super
(2)
12 MAR mmh :::
(4)
13 CLE alors/
(2)
14 CLE (petit rire)
15 NAO alors *so* nous décrivons ce nous faire pour chaque image/
16 CLE non vous imaginez l endroit
(0 '3)
17 NAO ok
18 MAR ok
19 CLE donc essayez de trouver ensemble (.) de discuter ensemble d'accord/
20 NAO [okay
21 MAR [d'accord
(2)
22 NAO peut être je fais un pique nique quand je suis là et je prends un vélo pour faire un tour autour de la ville
23 CLE mhm autour de la ville mhm oui
24 MAR euh:: probablement je ferai une promenade a la montagne
25 CLE mhm
(2)
26 MAR et:::
(3)
27 MAR et:
28 NAO mmh
29 MAR euh je ne sais pas oh
30 NAO rires
(2)
31 MAR ok
(2)
32 CLE qu'est ce qui a/
33 MAR je::
(2)
34 MAR je irais à la maison pcq apparantement il y a des::
35 CLE apparemment mhm
36 MAR il y a des euh:: comment dit on le:: *swimming pool* :
(2)
37 NAO aaah::
(2)
38 CLE une piscine/
39 NAO l'été une place de faire (.) [la plage
40 CLE [la nage
41 NAO dans une petite place c'est pas la mer mais c'est
42 CLE dans une piscine
43 MAR la piscine piscine
44 CLE la piscine voilà
45 NAO oui oui
46 CLE pour nager dans la piscine

47 MAR d'accord je pourrai nager à la piscine car apparantement il y a une petite piscine
48 NAO oui peut être
49 MAR dans la maison
50 CLE mmh/ et vous pensez euh vous pouvez imaginer un pays/ est ce que vous avez une idée de pays /
51 NAO j'ai aucune idée ahah
(2)
52 NAO [peut être euh ::
53 CLE [est ce que c est un pays chaud un pays froid un pays dans le sud/
54 NAO un pays chaud et il faisait beau beaucoup et aah::
55 CLE mhm
56 NAO peut être euh ahh::
(2)
57 NAO sur la méditerranée/
58 MAR oui je pense qu'il est sur la méditerranée
59 CLE ouais méditerranée méditerranée oui mhm

(S6 Clémentine 0 :41 à 4 :15).

Après une consigne (« vous avez des photos alors là ensemble vous devez trouver c'est essayez d'imaginer l'endroit et à quel moment vous voudriez partir dans cet endroit (.) et puis qu'est ce que vous prendriez comme bagage ok/ » ligne 7) très riche en informations et regroupant les consignes des tâches T1A et T1B, les apprenants restent silencieux. Ce silence peut être attribué à une incompréhension de la part de Noami et Mark, mais aussi éventuellement au fait qu'ils sont en train d'observer les photographies. Devant ce silence, Clémentine les relance plusieurs fois (lignes 9, 13, 16 et 19). Ce n'est qu'au tour de parole 22 que Naomi apporte une réponse à la question (même si celle-ci ne correspond pas à la question posée). Durant le développement de la tâche, on constate la courte durée des réponses des apprenants, et en particulier de Mark. Clémentine, elle, intervient très souvent, que ce soit pour apporter du vocabulaire, pour donner une évaluation, ou relancer les apprenants.

4.3.2 Contenu des productions verbales de Clémentine.

Terminons cette section par l'analyse du contenu des productions verbales de Clémentine.

	S2	S6
Consignes	23%	24%
Soutien Socio-Affectif	50%	44%
Corrections/ Vocabulaire	13%	23%
Technique/ Organisation.	14%	9%

Tableau 77 : Contenu des productions orales de Clémentine, séance 6.

A la lecture de ce tableau, nous constatons que les productions verbales de Clémentine restent semblables entre les deux séances. Un rééquilibrage s'opère entre les productions socio-affectives et les tours faisant référence à la technique et l'organisation, au profit des corrections et apports de vocabulaire. Les encouragements et l'humour de Clémentine sont encore très présents dans l'interaction, comme lorsqu'elle énonce cette consigne, au cœur d'une tâche ayant trait aux stéréotypes concernant les Américains :

1 CLE et par exemple est ce que c'est vrai que les américains sont bêtes/ non je rigole (grand [rire)
2 NAO [(rires)
3 CLE non c'est pas vrai alors il faut expliquer pourquoi il faut critiquer (rires)
(2)
4 CLE alors (rires)
5 MAR pourquoi on dit qu'ils sont bêtes je ne sais pas (rires)
6 CLE (rires) alors comment vous :: critiquez critiquez/
7 NAO euh qu'est ce que c'est bête/
(2)
8 CLE ah stupide (.) tu vois/
9 NAO oh ok pourquoi est ce que les américains sont stupides/
(S6 Clémentine, 7'12 à 7'44)

Cet exemple illustre l'humour dont fait part Clémentine lors de ses consignes, allant jusqu'à provoquer ses apprenants en faisant état de ce qu'elle considère comme un stéréotype sur les américains, et qui pourraient être dévalorisant pour les apprenants. Elle adoucit cet acte potentiellement agressif pour la face de ses interlocuteurs par des rires et des encouragements à démontrer que cela est faux, ce que les apprenants vont faire sans se vexer dans la suite de la tâche.

Ainsi, les analyses de l'utilisation du mode audio par Clémentine et leur évolution entre les deux séances, nous apprennent que la tutrice est très présente à l'oral, prenant souvent la parole au cours de chaque activité, formulant de longues consignes, de très nombreux encouragements, et des apports fréquents de vocabulaire et de corrections. La tutrice déjà très présente à l'écran, l'est ainsi aussi à l'oral. Qu'en est-il du mode textuel ?

4.4. Utilisation du mode textuel par Clémentine, séance 6.

Au cours de la séance 2, Clémentine utilise peu le chat, puisqu'elle envoie dix messages à ses apprenants. Elle accompagne la majorité de ses messages par un commentaire oral. Les énoncés textuels sont à 90% des apports de vocabulaire et 10% des messages concernant la technique. Durant la séance 6, elle envoie quinze messages à ses apprenants dans les proportions suivantes : 80% de vocabulaire, 13% de messages portant sur l'organisation de la séance (deux adresses web), et 7% de socio-affectif (« salut »). Enfin, durant le problème technique, les apprenants écrivent à leur tour un message textuel concernant la technique : « un moment ».

La production de messages textuels de Clémentine augmente donc entre les deux interactions, et ce d'autant plus que la séance 6 dure huit minutes de moins que la séance 2. Les énoncés textuels sont de nouveau accompagnés de commentaires oraux, que ce soit pour prévenir les apprenants de l'arrivée d'un message, comme dans l'exemple suivant : « je vais vous envoyer un message ok ? » (S6 Clémentine, 0'27), ou pour commenter un message présent sur le chat, comme dans l'exemple suivant où elle vient d'écrire « piscine » sur le chat : « piscine, voilà » (S6 Clémentine, 3'27).

Clémentine fait plusieurs fautes dans les messages qu'elle envoie : « exqus » au lieu d' « exquis », et « ont le prix nobles » au lieu de « ont eu le prix Nobel ». Ceci nous amène à penser que la tutrice est peut être un peu dépassée par le nombre d'actions qu'elle réalise simultanément : écrire sur le chat, prendre des notes, écouter les apprenants, leur répondre, montrer un visage expressif.

4.5 Conclusion des analyses de Clémentine, sur la séance 6.

Les analyses de la séance 6 de Clémentine font état d'une utilisation riche de chaque mode à la disposition de la tutrice. Elle paraît être présente sur tous les fronts et pour autant cela ne semble pas favoriser la prise de parole des apprenants, qui sont en outre mal à l'aise à l'oral. Entre la séance 2 et la séance 6, Clémentine n'a pas enclenché de changements majeurs mais

a renforcé les phénomènes que nous avions observés lors de la séance 2 : un rapport ambigu au mode visio, un partage de la parole déséquilibré, et une utilisation du chat en complément du mode audio.

5. Sofia

Décrivons dans un premier temps le déroulement de la séance 6 de Sofia, avant de comparer l'utilisation des différents modes durant cette interaction et de mesurer les changements intervenus depuis la séance 2.

5.1 Les analyses préliminaires de la séance 6 de Sofia.

5.1.1 L'organisation de l'espace de travail et actions à l'écran de Sofia.

Rappelons les principaux résultats des analyses de la séance 2 : Sofia met en grand format la fenêtre vidéo de ses apprenants au début de l'interaction puis, après un problème technique qui l'oblige à se reconnecter, elle place la fenêtre vidéo et la fenêtre de chat côte à côte, au premier plan. Elle manipule fréquemment les fenêtres et semble à l'aise avec l'environnement informatique.

Au cours de la séance 6, Sofia agrandit de nouveau la fenêtre vidéo de ses apprenants au maximum, mais ne démarre pas sa propre caméra avant la septième minute.

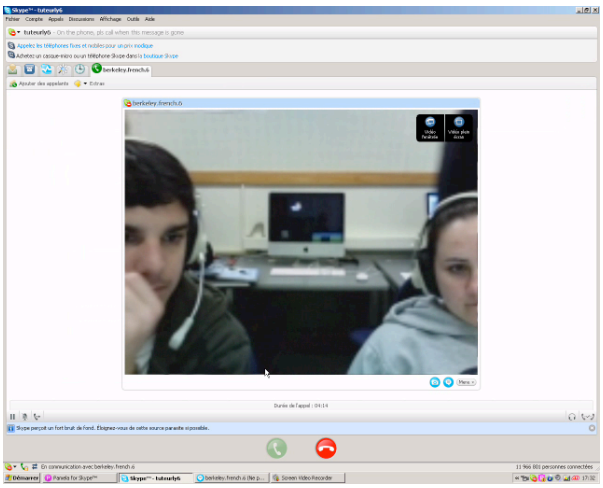
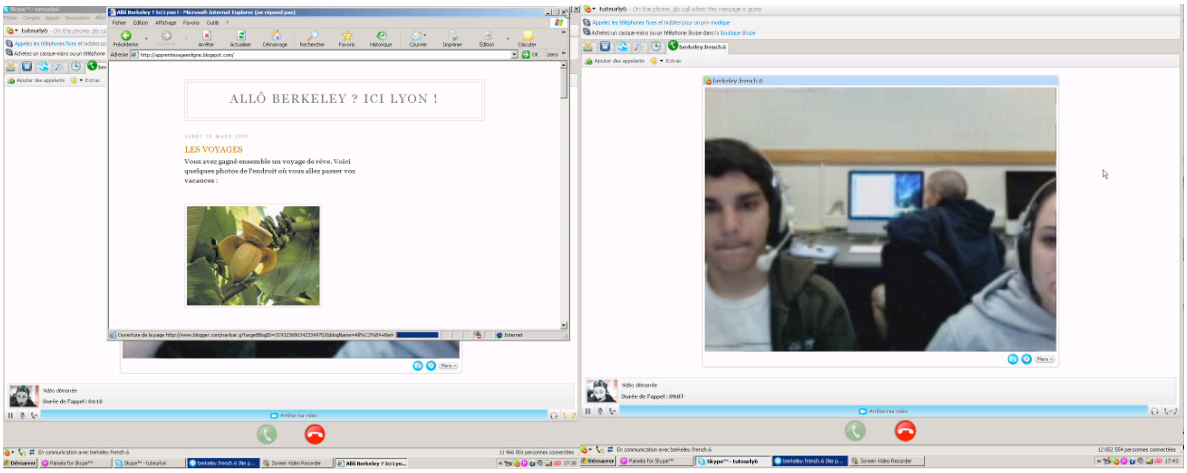


Figure 54 : Capture d'écran au début de l'interaction de Sofia, 3'50.

Par la suite, Sofia ouvre une page internet afin d'observer les supports pédagogiques. Le navigateur internet prend du temps à s'ouvrir et échoue à plusieurs reprises. Finalement, la page est ouverte et couvre ainsi la fenêtre vidéo des apprenants. Elle passe ainsi de la page web à la fenêtre vidéo, alternant la mise au premier plan d'une fenêtre ou de l'autre.



Figures 55 et 56 : Captures d'écran dans le cours de la séance 6 de Sofia.

Une fois la tâche nécessitant les supports pédagogiques achevée, Sofia ferme totalement la page web. Elle conserve ainsi au premier plan la fenêtre vidéo des apprenants et ouvre la fenêtre de chat lorsqu'elle en a besoin, recouvrant alors l'image d'Henry et Emma.

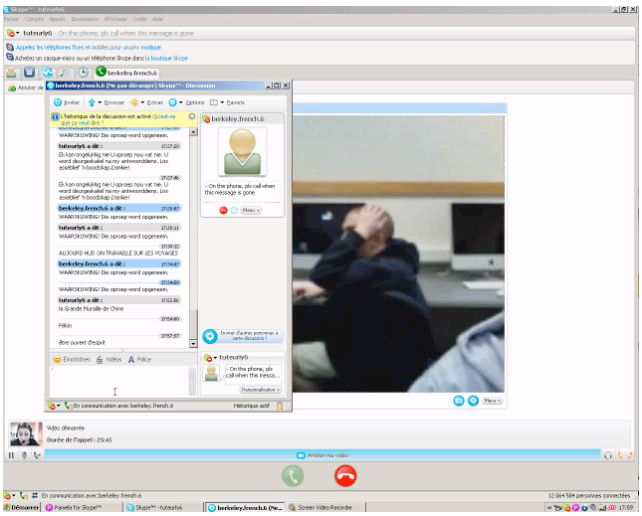


Figure 57 : Capture d'écran de l'interaction de Sofia, fenêtre de chat couvrant la vidéo.

Ainsi, l'observation de l'organisation de l'écran de Sofia laisse présager une utilisation mixte des modes visio et audio seul, la fenêtre vidéo étant souvent couverte. La tutrice fait le choix d'observer les supports pédagogiques malgré les échecs à répétition de l'ouverture de la page web. Nous allons comprendre grâce à l'analyse du déroulement de la séance, la raison qui motive ce choix.

5.1.2 Le déroulement de la séance de Sofia.

Rappelons auparavant les phénomènes que nous avions observés durant la séance 2 : Sofia réalise les quatre tâches prévues mais sur des durées très courtes. Elle laisse place à une longue activité non-pédagogique (presque dix minutes). Durant la séance 2, la tutrice se heurte à de nombreux problèmes techniques[145].

La séance 6 se déroule tout autrement.

MP	T1	NP	« PT »	T1B	T2A	TI	T2B	T3	TI	MP	Bilan
0'40	1'05	0'33	2'30	7'46	6'	2'06	5'54	7'10	2'44	0'49	0'37

Tableau 78 : Déroulement de la séance 6 de Sofia, 37'54.

Sofia réalise douze activités en moins de quarante minutes. Elle démarre par une activité méta-pédagogique pendant laquelle Sofia prévient ses apprenants qu'elle n'a pas pris connaissance de la séance et découvrira les consignes en même temps qu'elle les annoncera aux apprenants.

1 SOF d'accord (petit rire) (.) donc euh l'heure a changé donc euh je n'ai pas lu encore je n ai pas lu ce que vous devez faire donc euh je vais improviser
(3)
2 SOF *i got to improvise cause i didnt read what you have to do yet*
3 HEN oh
4 EMM o ::h
(S6 Sofia 0 :41 à 1 :00).

Elle démarre ensuite la tâche T1 en demandant aux apprenants de se rendre sur le blog. Ne connaissant pas l'adresse du blog (ce qui peut par ailleurs paraître étonnant au bout de la sixième séance), elle demande aux apprenants de lui raconter leur week-end passé, pendant qu'elle recherche l'adresse internet. Ainsi, elle intercale une activité non-pédagogique dans la tâche T1.

1 SOF donc le blog c est euh::
(8)
2 SOF apprentissage:: je vais chercher hein je suis désolée
(6)
3 SOF vous avez fait quoi ce week-end (.) vous pouvez me raconter en attendant
(S6 Sofia, 1 :53 à 2 :08).

Au bout de trente secondes, les apprenants se rendent finalement d'eux-mêmes sur le blog. La tutrice, n'étant pas prête, leur propose finalement de raccrocher et de les rappeler car elle rencontre des problèmes techniques. En réalité, la tutrice n'a pas problème informatique à régler, mais comme elle le dit à une tierce personne présente non loin d'elle : « *je n'ai pas*

[145] Elle les règle rapidement et poursuit en même temps la communication. Dans le cas des problèmes techniques qui entrainent une déconnexion, cela coupe par conséquent la communication.

ouverts les documents chez moi du coup je suis au courant de rien alors pendant ce temps je vais sur le blog parce que ::». Après avoir raccroché, elle ouvre donc une page web afin de se rendre sur le blog, et ainsi prendre connaissance des supports pédagogiques.

Au bout de deux minutes, les apprenants la rappellent et elle reprend l'énonciation de la tâche T1. Elle modifie celle-ci puisqu'elle commence par la deuxième partie de la tâche. Durant les tâches T1 et T2A, elle rappelle à de nombreuses reprises le fait qu'elle ne connaît pas les consignes : « on va continuer ::: je découvre en même temps que vous alors mmh :: », « et euh ensuite attendez je lis un peu parce que vous savez que je connais pas trop aujourd'hui », et ainsi modifie et ajoute des consignes improvisées aux tâches.

Entre les activités pédagogiques T2A et T2B, elle ajoute une tâche qu'elle improvise et qui dure un peu plus de deux minutes. De même, au cours de la tâche T2B, Sofia introduit des éléments personnels comme par exemple le récit de son expérience à Hong Kong, sur laquelle les apprenants lui posent de nombreuses questions.

Sofia réalise par la suite la tâche T3, puis improvise de nouveau une tâche de presque trois minutes, au lieu de la tâche T4. A la fin de la séance, Sofia revient avec ses apprenants sur l'interaction qu'elle juge « bonne » et « amusante » malgré les nombreux problèmes au cours d'un bilan de près de trente secondes.

Deux points sont à relever lorsque l'on observe la séance :

- premièrement, la tutrice rencontre plusieurs fois des perturbations techniques, qu'elle ne cherche pas à résoudre (et par conséquent que nous n'identifions pas comme une activité de « résolution de problème technique »).

En voici un exemple :

1 EMM *oho I don't think hers is moving*
2 SOF ah oui il y a un problème de webcam
3 HEN oui
4 SOF bon
5 HEN votre vidéo est arrêtée
6 SOF ouais bon c'est pas grave (rires)
(S6 Sofia, 4'49 à 5'09).

Cet extrait a lieu directement après la reconnexion suivant l'activité de « problème technique », et la tutrice est occupée à prendre connaissance des consignes, tout en ouvrant une page internet et en maintenant la conversation avec apprenants. On comprend qu'elle ne puisse pas, en plus de toutes ces actions, régler ce problème technique, qui par ailleurs se réglera de lui-même au bout de quelques dizaines de secondes.

- La deuxième remarque concerne le fait que l'on note de nombreux recours à l'anglais au cours de la séance, et notamment à l'initiative de Sofia.

Dans les extraits précédemment présentés, des exemples étaient déjà présents. En voici deux autres :

1 SOF ohlalala j'ai des problèmes techniques pardon hein
2 EMM (petit rire)
3 HEN c'est [pas grave
4 SOF [*this computer is very slow very slow* (rires)
(S6 Sofia 1'20 à 1'35).

1 SOF euh tu veux dire dans les états euh:: *continentals united states* / (rires)
2 EMM (rires) euh oui je pense
3 SOF oui d'accord
(S6 Sofia, 28'14 à 28'28).

Ces différentes observations concernant les analyses préliminaires de la séance 6 de Sofia montrent un changement par rapport à la séance 2, puisque la tutrice réalise plus de tâches (sept au total) et ces tâches sont plus longues. Au lieu de réserver une place importante aux conversations non-pédagogiques, la tutrice semble les intégrer au cœur des tâches, puisqu'on relève de nombreuses références à des éléments personnels. La tutrice est très éloignée du plan de séance prescrit : elle improvise des tâches, n'en réalise pas certaines, et en modifie d'autres.

Concernant son rapport à l'environnement informatique, elle ne paraît pas stressée par les ralentissements et les perturbations techniques qui émergent, et feint même un problème technique pour gagner du temps et prendre connaissance des documents pédagogiques.

5.1.3 L'utilisation des modes par Sofia.

Au regard des analyses préliminaires, nous pouvons nous attendre à un usage mixte entre le mode visio et le mode audio, contrairement à son utilisation durant la séance 2, puisque Sofia couvre fréquemment la fenêtre vidéo par les supports pédagogiques.

	S2	S6
VISIO	98%	64%
AUDIO SEUL	2%	36%
CHAT	29	4

Tableau 79 : Utilisation des modes par Sofia.

L'utilisation des modes par Sofia lors des séances 2 et 6 est très différente puisque si la tutrice affiche la fenêtre vidéo sur son écran d'ordinateur 98% du temps de la séance 2, ce n'est plus le cas au cours de la séance 6, pendant laquelle l'image dynamique des apprenants est à l'écran 64% du temps, et recouverte par des documents ou page internet 36% du temps de l'interaction.

Analysons à présent l'investissement du mode visio par Sofia, afin de comprendre comment se matérialisent les changements que nous venons d'observer.

5.2 Investissement du mode visio par Sofia, lors de la séance 6.

Dans la section précédente, nous avons montré que Sofia couvre la fenêtre vidéo 36% du temps. Observons plus précisément son regard et son visage au cours de l'interaction, grâce à l'analyse en degrés d'investissement.

5.2.1 Les degrés d'investissement du mode visio.

Lors de la séance 2, Sofia n'utilise en réalité pas la visio 36% du temps (13% de degré 0 et 23% de degré 1). Lorsqu'elle porte son regard sur l'écran d'ordinateur, sur lequel la fenêtre vidéo des apprenants est affichée, elle le fait majoritairement de façon expressive (44% de degré 3). La tutrice n'utilise jamais le degré 4, qui consiste à regarder directement la caméra.

Penchons-nous désormais sur la séance 6 :

Non-utilisation		Utilisation	
D0	14%	D2	11%
D1	38%	D3	33%
Total	**52%**	D4	4%
		Total	**48%**

Tableau 80 : Investissement du mode visio par Sofia, séance 6.

Deux éléments principaux émergent de cette analyse.

- Premièrement, l'analyse d'utilisation des modes par Sofia indiquait dans la section précédente que Sofia avait un usage mixte des modes audio seul et visio, et on se rend compte à présent qu'elle utilise effectivement la visio uniquement 48% du temps. La tutrice communique donc la moitié du temps via le mode audio seul, du moins en émission.
- Par ailleurs, la tutrice utilise le degré 4, regardant directement la caméra. Elle donne ainsi l'impression aux apprenants de les regarder « dans les yeux ».

On observe dans le corpus que Sofia utilise ce regard particulièrement aux moments des rires ou lorsqu'elle produit un geste.

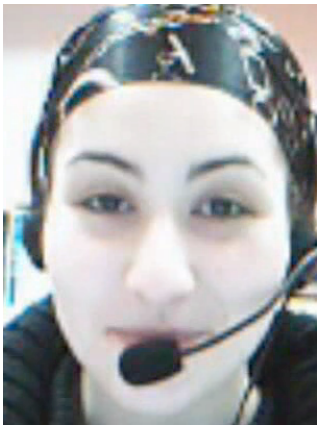


Figure 58 : Regard vers la caméra de Sofia, séance 6.

Il est toutefois intéressant de noter que lorsque la tutrice porte son regard sur la caméra, elle ne voit plus l'écran d'ordinateur et donc l'image de ses apprenants, privilégiant ainsi la qualité de l'image qu'elle produit, plutôt que celle qu'elle reçoit.

L'analyse suivante nous permet notamment de savoir les activités pendant lesquelles Sofia utilise ce degré, et ainsi de comprendre si son usage est diffus au cours de la séance ou si les 4% du temps durant lesquels elle regarde la caméra ont lieu lors d'une activité en particulier.

%	MPàPT	T1	T2A	TI	T2B	T3	TI	MP	Bilan
D0	**100**	8	1	0	0	0	0	0	0
D1	0	31	**43**	**47**	44	**53**	34	**58**	42
D2	0	22	16	14	6	8	8	0	0
D3	0	**35**	37	36	**48**	30	**58**	31	**45**
D4	0	4	3	3	2	9	0	11	13

Tableau 81 : Investissement du mode en fonction des activités réalisées, séance 6, Sofia.

Jusqu'à la tâche T1, Sofia n'a pas allumé sa caméra, ce qui explique l'utilisation du degré 0 tout au long des quatre premières activités (MP, T1, NP, PT). Nous avons décrit que par la suite, elle couvre alternativement la fenêtre vidéo des apprenants par une page internet, puis par la fenêtre de chat, comme en témoignent les degrés élevés 1 et 3 tout au long de l'interaction. Ainsi, la majorité du temps, soit la tutrice ne regarde pas ses apprenants à l'écran, soit elle les regarde en se montrant expressive.

Concernant le degré 4, nous constatons qu'elle l'utilise au cours de toutes les activités, exceptées celles pendant lesquelles la caméra n'était pas branchée, et la deuxième tâche improvisée TI.

La tutrice paraît proposer une image travaillée aux apprenants. Nous pouvons donc nous attendre à ce que sa gestualité, elle aussi, ait crû entre les deux séances.

5.2.2 La gestualité de Sofia.

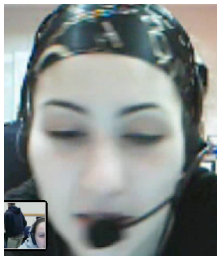
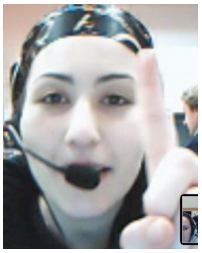
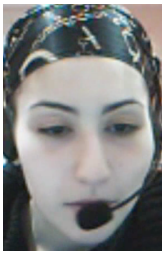
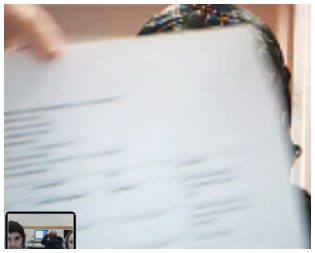
Lors de la séance 2, Sofia produit dix-neuf hochements de tête, dix-sept gestes et aucune expression faciale spécifique. Les gestes de Sofia ont alors diverses fonctions : ils soutiennent la parole des apprenants, leur fournissent une évaluation, pilotent l'interaction ou encore illustrent des mots de vocabulaire.

Voyons maintenant ce qu'il en est durant la séance 6 :

	S2	**S6**
Hochements	19	41
Gestes	17	12
Expressions	0	8

Tableau 82 : Nombre de gestes et d'expressions de Sofia.

Sofia a doublé le nombre de hochements de tête entre les deux séances. Ses expressions ont elles aussi augmenté, puisqu'elle en produit huit durant la sixième séance. Quant aux gestes, leur nombre reste similaire proportionnellement à la durée des séances, puisque la séance 6 dure environ cinq minutes de moins que la séance 2. Observons plus en détails les gestes et expressions de Sofia:

Gestes	 2'11 secoue la tête	 5'11 « un seul objet »	 12'59 secoue la tête	 15'40 montre sa feuille

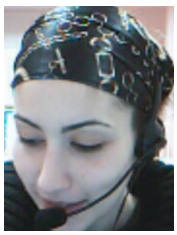
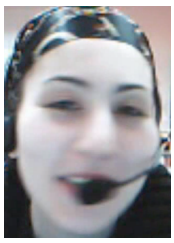
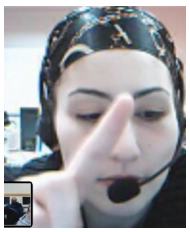
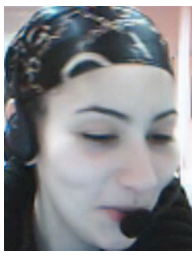
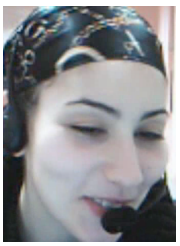
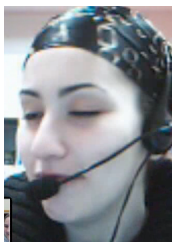
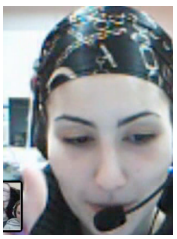
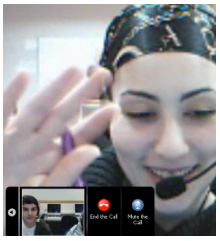
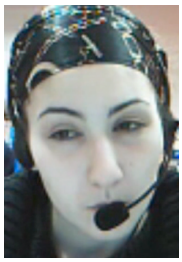
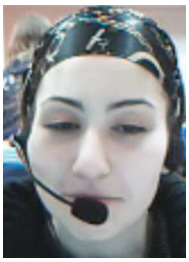
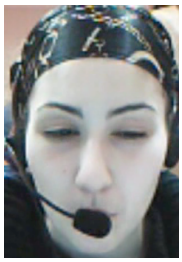
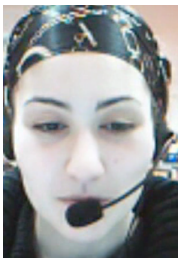
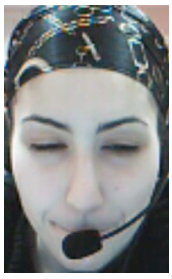
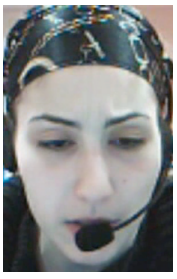
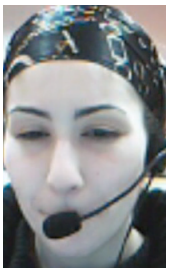
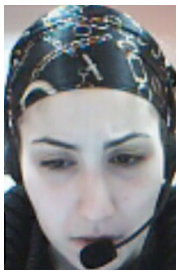
	 18’07 coup de tête à droite	 19’57 non de la tête	 20’05 non avec le doigt	 20’22 non de la tête
	 20’25 grand non de la tête	 20’30 non de la tête	 31’18 pouce levé	 32’28 au revoir de la main
Expressions empathiques	 3’32 intriguée	 9’38 « peu importe »	 10’09 plisse les yeux	 11’28 surprise[146]
	 12’23 « vous comprenez ? »	 12’51 fronce les sourcils	 26’15 plisse les yeux	 29’25 fronce les sourcils.

Tableau 83 : Détails des gestes et expressions de Sofia, séance 6.

[146] L’expression de surprise n’est pas évidente à déceler sur cette capture d’écran. Dans les secondes avant cette capture d’image, Sofia écoute son apprenants en souriant, puis elle fige son visage en réaction aux propos de l’étudiant. Elle exprime par la suite verbalement sa surprise.

Il faut tout d'abord apporter des précisions afin de différencier les occurrences des gestes de Sofia qui consistent à secouer la tête de gauche à droite. En effet, on en relève deux types distincts.

- Premièrement, Sofia secoue la tête tout en parlant, lors d'une énumération par exemple. C'est le cas des occurrences aux moments 2'11 et 12'59, présentes dans le tableau ci-dessus.
- Deuxièmement, Sofia secoue la tête de gauche à droite de façon très marquée, tout en exprimant une négation. Pour autant, dans ce contexte, ces gestes ne correspondent pas à des évaluations. En effet, ces gestes interviennent lors d'une discussion entre la tutrice et les apprenants au sujet de l'expérience de Sofia en Chine. Les apprenants lui demandent si elle a mangé du chien en Chine, et la tutrice exprime alors le fait qu'elle n'en a pas mangé et que cela serait impossible pour elle. C'est dans ce contexte que la tutrice produit ses nombreux gestes exprimant le désaccord avec sa tête ou son doigt, et non une évaluation pour ses apprenants.

Ainsi, les gestes de Sofia lui servent à accompagner et illustrer son discours. Ses expressions faciales sont récurrentes : à plusieurs reprises elle fronce les sourcils ou plisse les yeux, réagissant aux propos d'Emma et Henry.

Depuis la séance 2, Sofia paraît avoir « épuré » les fonctions des gestes qu'elle utilise. En effet, elle qui semblait omniprésente à l'écran, utilise désormais une gestualité précise et qui occupe majoritairement une fonction de soutien du discours, que ce soit le sien ou celui de ses apprenants. La tutrice est aussi très présente sur les autres modes lors de la séance 2, et nous allons à présent observer l'évolution de sa gestion du mode audio, au cours de la séance 6.

5.3 Utilisation du mode audio par Sofia lors de la séance 6.

5.3.1 Le partage de la parole entre Sofia et ses apprenants.

Nous avons noté que la tutrice parle bien plus que ses apprenants lors de la séance 2, puisqu'elle occupe 66% de la durée des temps de parole. Henry et Emma s'expriment quant à eux respectivement 16% et 18% du temps, et la durée moyenne de leurs tours de parole se situe autour de 1,8 secondes. Sofia parle de même plus longtemps qu'eux, la durée moyenne de ses énoncés étant de 4,6 secondes. Nous avons également appris au cours de l'analyse des entretiens, que Sofia considère que pour apprendre une langue étrangère il est important pour

les étudiants d'entendre du Français, et ainsi elle regrette le fait que les formateurs incitent les tuteurs à favoriser le plus possible l'expression des apprenants. Ainsi, cela peut en partie expliquer l'importance du temps de parole de la tutrice.

Appliquons à présent ces mêmes analyses à la séance 6.

	Nombre	Durée	Durée moyenne (secondes)
Sofia	44%	53%	3,5
Henry	24%	20%	2,4
Emma	32%	27%	2,5
Silences	(24)	(19)	1,6

Tableau 84 : Proportions des temps de parole et des silences, séance 6 de Sofia.

La tutrice parle de nouveau plus souvent (44% des tours de parole) et plus longtemps (53% du temps de parole) que les apprenants. Ses tours de parole occupent plus du double du temps de chacun des apprenants, qui s'expriment respectivement 20% et 27% du temps. La différence qui existe entre les trois interlocuteurs est néanmoins moins importante que lors de la séance 2. En effet, si les apprenants parlent globalement aussi peu souvent, leurs tours de parole sont plus longs d'une seconde en moyenne, ce qui augmente la proportion qu'occupe la durée totale de leurs productions verbales.

Nous constatons aussi que l'apprenante Emma parle plus longtemps et plus souvent que le deuxième apprenant.

Mettons cette analyse en perspective avec le déroulement de la séance 6, afin de voir si nous pouvons en tirer des informations supplémentaires.

(%)	NP	T1	NP	PT	T1	T2A
Sofia	**79**	**88**	**48**	**79**	**44**	**54**
Henry	8	9	20	11	16	18
Emma	13	3	32	10	40	21
Silences	(17)	(54)	(22)	(66)	(19)	(19)

TI	T2B	T3	TI	MP	Bilan	Total
54	**47**	**52**	**41**	**67**	**60**	**53**
25	26	22	19	18	19	20
21	27	26	40	15	21	27
(12)	(13)	(11)	(9)	(2)	(2)	(19)

Tableau 85 : Proportions des temps de parole et des silences, en fonction des activités, séance 6 de Sofia.

Deux points principaux ressortent de cette analyse. Premièrement, bien que la tutrice soit la personne qui parle le plus au cours de chaque activité, on constate qu'au cours du temps de l'interaction, son taux de parole diminue, et en particulier aux moments des tâches pédagogiques. Deuxièmement, cette diminution des tours de parole de Sofia s'effectue au bénéfice d'Emma, qui parle de plus en plus au fil des tâches, contrairement à Henry dont les tours de parole restent faibles tout au long de la séance.

En observant la séance, on comprend que la tutrice coupe très fréquemment la parole aux apprenants, comme dans l'extrait suivant :

1 SOF regardez toutes les photos et euh:: expliquez où vous voulez aller (.) vous pensez que c'est où/
2 EMM mmh:: j'aime les dernières photos
3 SOF oui::
4 EMM parce que hum j'aime les couleurs et euh:: je pense qu'il y a beaucoup de soleil=
5 SOF =oui
6 EMM et c'est très beau ici et euh je pris des shorts probablement pour beaucoup de soleil [et::
7 SOF [ah tu prends des shorts (rires)
8 HEN (petit rire)
9 EMM oui et des tee-shirts je pense mais je ne sais pas parce que je pense que ça dépend hum euh:: hum le pays parce que quelque fois il a des modes de leurs vêtements =
10 SOF =oui
11 EMM par exemple euh dans quelques pays hum euh ce n'est pas approprié pour les femmes de mettre [des très courts shorts (rires)
12 SOF [et pourquoi/
13 SOF c'est pas approprié/
14 EMM je pense oui je ne sais pas(.) hum:: quelque fois c'est parce que leur religion
15 SOF oui (rires)
16 EMM (rires) et:: et quelque fois c'est la culture du pays=
17 SOF =quelques fois c'est le temps: il fait trop froid pour être en short et ::
18 EMM oui [(rires)
19 SOF [oui continuez un petit peu (.) toi henry tu voudrais aller où/ (rires)
20 HEN je voudrais [aller
21 SOF [décris moi la photo que tu aimes bien
22 HEN hum j'aime la première photo

(S6 Sofia, 2'10 à 4'17).

Cet extrait illustre le fait que la tutrice dirige la parole des apprenants et intervient pendant les interventions d'Emma, en l'occurrence dans cet exemple. A la fin de l'extrait, on constate qu'elle agit de même avec Henry, lorsque celui-ci commence à répondre à la consigne de la tutrice. Ainsi, ce phénomène explique en partie la fréquence importante de prise de parole de Sofia, constatée dans nos analyses. On note aussi dans cet extrait la présence des rires et de l'humour de la tutrice.

5.3.2 Contenu des productions verbales de Sofia.

Intéressons-nous à ce propos au contenu des productions verbales de Sofia.

	S2	**S6**
Consignes	37%	25%
Soutien Socio-Affectif	37%	45%
Corrections/ Vocabulaire	15%	20%
Technique/ Organisation.	11%	10%

Tableau 86 : Contenu des productions verbales de Sofia.

Lors de la séance 6, Sofia produit en grande majorité des énoncés socio-affectifs, qui correspondent à des rires, des informations personnelles, de l'humour, ou encore à des encouragements. Les consignes sont moins présentes qu'au cours de la séance 2, et ne représentent désormais plus qu'un énoncé sur quatre. Ceci peut paraître peu puisque nous savons que la tutrice a réalisé sept tâches pédagogiques, au lieu des quatre prescrites. Ainsi, cela nous permet de nous rendre compte du grand nombre de productions socio-affectives tout au long de la séance, proportionnellement aux autres types d'énoncés.

Les corrections et apports de vocabulaire, ainsi que les références à la technique et l'organisation de la séance restent en proportions faibles, comme cela était le cas durant la séance 2.

Voici un nouvel extrait de l'interaction situé au cours de la première tâche improvisée, qui illustre la nature de la relation entre Sofia et ses apprenants, et la façon dont cela se matérialise en interaction :

1 SOF donc euh on disait que vous êtes arrivés sur euh votre lieu de vacances (.) vous êtes en vacances vous êtes arrivés dans le pays et où c est/ où est ce que vous allez habiter/ vous pensez que vous allez habiter où/
2 EMM oui
3 SOF quand vous êtes en vacances
4 EMM mmh:: (.) probablement dans un/ une auberge de jeunesse [ou ::
5 SOF [oui:: pourquoi/
6 EMM ou si ce n'est pas trop cher probablement un chalet

7 SOF woaw::
8 HEN [(rires)
9 EMM [(rires)
10 SOF un chalet à mon avis c'est cher (rires)
11 EMM je ne sais pas
(bruit strident)
12 SOF oh ohoh
13 HEN (rires)
14 SOF oula
(bruit strident)
15 HEN je ne sais pas qu'est ce que c'est
16 SOF je sais pas non plus (rires)
17 HEN (rires)
18 EMM [(rires)
19 SOF [euh et toi henry tu habiterais où/
20 HEN euh j'habiterais dans un sac de couchage en la jungle
21 SOF (grand rire)
22 HEN oui
23 EMM (rires)
24 SOF tu dormirais dans un sac de couchage/
25 HEN oui et j'habiterais ici aussi
26 SOF habiter dans un sac de couchage c'est un petit peu difficile
27 HEN oui mais j'aurais [de la nourriture et une salle de bain dehors (rires)
28 SOF [tu aurais xx oui
29 EMM (rires)
30 SOF oui la salle de bain dehors euh::
31 EMM (rires)
32 HEN oui
33 SOF c'est bien tu es très proche de la nature
34 HEN (rires) oui
35 SOF alors que emma elle aime plus avoir un chalet emma elle veut un chalet
36 EMM (grand rire) oui (rires)
37 HEN c'est plus cher
38 SOF et elle fait du shopping pendant qu'henry joue de la guitare et dort dans la jungle
39 HEN [(rires)
40 EMM [(rires)
41 SOF c'est pas pareil hein
42 HEN (rires)
43SOF (rires) (.) d'accord (.) et euh:::
(S6 Sofia, 13'16 à 15'39).

Cet extrait montre la relation amicale qui s'est développée entre les trois interlocuteurs, et la grande place de l'humour à l'intérieur des tâches pédagogiques. L'aspect informel que nous avons observé au cours des analyses de la séance 2, s'est donc renforcé et on en trouve de très nombreuses traces au cours de la sixième interaction. Si la tutrice ne consacre pas d'activité réservée uniquement à une conversation non-pédagogique au cours de la séance, ce type de conversation se retrouve en réalité à l'intérieur de chaque tâche pédagogique.

Terminons nos analyses par l'étude de la gestion du mode textuel de Sofia, au cours de la séance 6.

5.4 Utilisation du mode textuel par Sofia, au cours de la séance 6.

Nous avons vu que durant la séance 2, Sofia recourt fréquemment au chat, puisqu'elle écrit trente-deux fois par ce biais aux apprenants. Eux-mêmes l'utilisent à quatre reprises, au cours des problèmes techniques notamment. Nous avons remarqué également que la tutrice semblait rencontrer des difficultés à écrire un message sur le chat et à continuer d'écouter ses apprenants simultanément. Au cours de la sixième séance, Sofia n'envoie que quatre messages textuels. Elle écrit une consigne, en majuscules, au début de l'interaction, puis trois apports de vocabulaire durant les tâches T2A et T3. Nous ne possédons pas d'explications verbalisées de la part de la tutrice concernant ce changement radical d'utilisation du chat. Si l'on postule que, conformément à l'hypothèse que nous avons développée au cours des analyses de la séance 2, le fait d'écrire sur le chat et d'écouter les apprenants dans le même temps, constitue une surcharge cognitive pour la tutrice, on pourrait alors penser que celle-ci aura décidé de faire l'économie du mode textuel.

Lors de nos analyses de la séance 2 de Sofia, il était apparu que la tutrice avait un usage mixte des modes, passant volontiers de l'un à l'autre, et montrant une présence très forte sur chacun d'eux. Le profil que nous dressions de son style d'enseignement était à la fois informel et rigide. Sofia est très différente au cours de la séance 6, que ce soit dans son utilisation des modes, ou dans sa relation avec les apprenants. Elle propose une image bien plus travaillée, regardant directement la caméra, et limitant le nombre de ses gestes et expressions. Elle écrit très peu sur le chat, et parle dans des proportions moins importantes qu'au cours de la séance 2, même si elle continue d'intervenir souvent, ne permettant pas toujours à ses apprenants de développer leurs réponses.

Il nous est impossible de savoir si ces changements sont à attribuer au contexte particulier de la séance 6, et/ou à une évolution progressive au cours des interactions. Cependant, on relève une information que nous livre la tutrice au cours des entretiens post-interactions, en répondant à la chercheuse qui lui demande quelle interaction a le mieux fonctionné parmi les sept : « *franchement, celle qui a le mieux fonctionné c'est celle où je suis venue- celle où au lieu de commencer à dix-huit heures on a commencé à dix-sept et en plus Paule qui était en charge de la séance avait envoyé les documents mais j'avais pas réussi à les ouvrir je suis venue en cours sans (.) donc en fait j'ai même pas lu je me suis mis au poste et j'ai commencé directement (.) je me suis pas attachée à mon papier y'avait beaucoup plus de liberté là ça*

coulait beaucoup plus comme une conversation, c'était moins carré (.) c'était moins dans quelque chose de scolaire»[147].

Le fait d'avoir dû improviser cette séance a offert une liberté à la tutrice et lui a permis de s'éloigner du plan de séance. Sofia semble donc plus à l'aise dans un exercice proche de la conversation, moins cadré que ce que propose la formation universitaire. Dans le même entretien, Sofia indique qu'elle est contente que les interactions soient terminées, car elle va pouvoir discuter avec les étudiants américains « sans fiche pédagogique ». Sofia développe donc une relation amicale avec Emma et Henry, et s'éloigne de plus en plus d'une interaction pédagogique formelle, en parlant autant sinon plus que les apprenants, et en ne leur proposant pas un contenu pédagogique similaire à celui que reçoivent les collègues américains d'Emma et Henry. C'est sans doute le contexte de la séance 6 qui a permis à la tutrice de réaliser le type d'interaction dans laquelle elle se sent plus à l'aise.

[147] Entretien Sofia, 29'15 à 30'25.

6. Synthèse de la comparaison des évolutions des quatre tuteurs.

Dans l'objectif d'analyser le plus finement possible les interactions de nos tuteurs, nous avons fait le choix de « disséquer » leurs utilisations des trois modes proposés par *Skype*. Ce choix de séparer les modes pourrait paraître paradoxal pour justement étudier la « multimodalité », qui correspond au fait d'utiliser différents modes simultanément. Dans cette section, nous croisons nos résultats d'analyse afin de reconstituer précisément la globalité de l'utilisation des modes par les quatre tuteurs, de mesurer et comparer leur évolution entre la séance 2 et la séance 6.

Lors des deux précédents chapitres, nous avons analysé les évolutions dans le temps pour chacun des tuteurs. Cela nous a permis de mettre au jour l'émergence de deux types d'évolution que nous allons à présent examiner.

6.1 La stabilisation du comportement (Paule et Clémentine).

Dans les cas de Paule comme de Clémentine, on remarque que leur façon d'utiliser l'environnement multimodal, entre les séances 2 et 6, a évolué dans le sens d'un renforcement de leur pratique.

En effet, les analyses présentées dans les deux précédents chapitres nous ont permis de faire émerger les phénomènes suivants, que nous allons à présent synthétiser :

6.1.1 Le renforcement de l'utilisation monomodale de Paule, d'un enseignement rigide et d'une relation interpersonnelle formelle.

6.1.1.1 Au niveau de l'utilisation des modes de communication.

Entre les six semaines qui séparent les deux interactions de Paule que nous avons étudiées, on note une évolution au niveau de la prise en main des outils informatiques : elle manipule plus aisément les fenêtres, effectue des actions complexes, et est moins centrée (dans ses actions et dans son discours) sur des activités ayant traits à la technique.

Pour autant, les différents résultats de la grille d'analyse convergent unanimement vers une utilisation presque exclusive du mode visio, et donc très peu multimodale.

En effet, lors de la séance 2, bien que son utilisation soit orientée vers le mode visio, elle utilisait les autres modes (audio seul, textuel), même si cela était contraint par le contexte (panne du canal vidéo, vocabulaire à écrire). Lors de la séance 6, elle n'utilise quasiment plus le canal textuel (deux occurrences en trente minutes), et se concentre uniquement sur le mode visio. Elle ne couvre jamais la fenêtre vidéo, et investit le mode visio de façon croissante (expressivité, gestes, hochements de tête).

6.1.1.2 Au niveau de la nature de la relation interpersonnelle et de l'interaction.

En plus de son utilisation des modes, le deuxième point que Paule accentue dans sa pratique est la nature de la séance pédagogique et de sa relation avec les apprenants. Si celles-ci étaient respectivement formelle et rigide[148] lors de la deuxième séance de la formation, il en va de même au cours de la séance 6 et on relève de plus une accentuation de cette caractéristique: en effet, il n'y a plus de traces de moments non-pédagogiques, d'échanges d'informations personnelles, et les échanges verbaux se restreignent au cadre de la séance pédagogique.

On remarque également que les déséquilibres dans le partage de la parole entre les trois participants[149], que nous avions souligné lors des analyses de la séance 2, se maintiennent et s'accentuent lors de la sixième séance. Plus globalement, il y a une décroissance des durées et du nombre de prises de parole des deux apprenantes entre les deux séances. Nous sommes donc incitée à nous interroger : les conditions nécessaires pour favoriser la compétence communicative[150] des apprenantes ont-elles été suffisantes ? La relation socio-affective ne s'étant que peu développée n'a visiblement pas permis à des apprenantes mal à l'aise à l'oral de s'exprimer. Nous savons que Paule a une longue expérience d'enseignante en présentiel[151] et est réticente aux changements induits par le dispositif[152], et il semblerait que Paule ait axé principalement l'interaction sur l'aspect pédagogique, au détriment de la relation interpersonnelle et de sa propre acquisition de la compétence technico-sémio-pédagogique, et nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant.

[148] Sans que cela ne comporte de valeur de jugement de notre part
[149] L'une des apprenantes s'exprime très peu par rapport à l'autre et la tutrice
[150] cf. Chapitre 1, section 3.1.2
[151] cf. Chapitre 4, section 1.1
[152] cf. Chapitre 5, section 5.1

6.1.2 L'accentuation de l'utilisation multimodale de Clémentine, d'un enseignement souple et d'une relation informelle.

Comme Paule, le comportement de Clémentine, entre les séances 2 et 6 se stabilise et s'accentue à plusieurs niveaux.

6.1.2.1 Au niveau de la nature de l'interaction et de la relation avec les apprenants.

Lors des deux interactions, on relève de nombreux échanges non-pédagogiques, riches d'éléments personnels (par exemple l'un des apprenants parle de son mariage), de rires et d'humour, témoignant d'une relation amicale entre les trois participants.

Lors de la séance 2, elle réalise des tâches très courtes (cinq minutes en moyenne), auxquelles elle ajoute quatre activités hors-pédagogiques improvisées[153]. Cette façon se s'éloigner du plan de séance prescrit est encore plus saillante au cours de la séance 6 : Clémentine ne réalise que deux des tâches pédagogiques et la première partie d'une troisième. Ces tâches sont très courtes par rapport aux dix minutes prévues : l'une dure même moins de trois minutes, et la tutrice occupe 63% du temps de parole lors de cette dernière. Le fait que la tutrice s'éloigne du plan de séance prescrit, ajouté aux faits qu'elle n'organise pas son espace de travail, ne règle pas les problèmes techniques, écrive des énoncés comportant des fautes d'orthographe sur le canal textuel, n'ouvre pas les supports pédagogiques, tout cela donne l'impression d'une atmosphère de travail confuse et d'une séance pédagogique informelle. Rappelons que Clémentine est novice en tant que tutrice en ligne, et ne possède que très peu d'expérience d'enseignement en présentiel. On pourrait donc penser que ce que nous venons de décrire n'est pas lié à un manque de sérieux ou d'implication de la part de Clémentine, mais éventuellement de la surcharge cognitive que celle-ci s'impose en étant très présente tant à l'audio, qu'à l'écran et à l'écrit.

6.1.2.2 Au niveau de son utilisation des modes.

Bien que les contextes des séances 2 et 6 soient très différents, on remarque que l'utilisation des modes par Clémentine reste très similaire. En effet, elle fait le choix de ne pas ouvrir les supports pédagogiques (et ainsi ne couvre pas la fenêtre vidéo), elle ne manipule pas les fenêtres, et centre l'image qu'elle fournit aux apprenants sur son visage très expressif, utilisant par conséquent, majoritairement, le mode visio lors des deux séances.

[153] cf. Chapitre 4, section 1.4.4.

Paradoxalement, le canal vidéo est plusieurs fois inexploitable sans que la tutrice ne cherche à y remédier, ni ne verbalise le problème. De plus, ses apprenants sont la plupart du temps hors du champ de l'interaction. Ainsi, Clémentine prend soin de diffuser une image riche mais non seulement elle ne résout pas les problèmes techniques empêchant l'émission de son image, mais encore elle ne s'attache visiblement pas à recevoir une image de ses interlocuteurs en retour de la sienne.

A l'oral, la répartition des durées de prises de parole entre les trois participants est restée quasiment inchangée entre les deux séances et l'un des apprenants s'exprime toujours très peu (20% du temps de parole). Les tâches sont peu interactives et les tours de parole courts (2 secondes en moyenne lors de la sixième séance).

Ces différents éléments semblent aller dans le sens d'une tutrice stressée et visiblement dépassée par le contexte de la sixième séance. Le fait qu'elle soit très présente sur chacun des modes (très expressive à l'écran, prolixe et intervenant fréquemment à l'oral, émettant de nombreuses contributions textuelles) semble ne pas favoriser la production verbale d'apprenants initialement timides à l'oral. Clémentine a axé sa pratique de tutrice en ligne principalement autour de la relation socio-affective qui s'est développé avec les apprenants.

Dans deux sens très différents, les deux tutrices Paule et Clémentine ont donc stabilisé et accentué leur comportement au cours du temps.

6.2 La transformation du comportement (Charles et Sofia).

A l'inverse, Charles et Sofia ont un comportement qui a évolué en se transformant entre les deux séances.

6.2.1 L'image plus travaillée, la relation très amicale et l'interaction de plus en plus formelle de Charles.

Le comportement de Charles en tant que tuteur en ligne subit un changement notable entre les deux séances. Examinons comment cela se manifeste à différents niveaux.

6.2.1.1 Au niveau de l'utilisation des modes de communication

Au cours de la séance 2, Charles utilisait majoritairement le mode audio seul, tout en diffusant une image riche pour soutenir la parole et illustrer ses propos. Son utilisation change lors de la séance 6, elle devient mixte entre les modes audio seul et visio, et il produit une image très

travaillée : le nombre de ses gestes triple, son visage est expressif et réagit en permanence aux propos de ses apprenantes. Celles-ci sont souvent hors du champ de la caméra et il couvre fréquemment leur image par les supports pédagogiques, semblant ne pas accorder la même importance à l'image qu'il reçoit qu'à celle qu'il diffuse.

Durant les deux séances, il utilise le mode textuel pour fournir du vocabulaire aux apprenantes, mais n'en détourne plus l'usage (pour prendre des notes, pour préparer et prendre le temps de mettre en forme à l'avance les consignes), comme c'était le cas lors de la séance 2.

6.2.1.2 Au niveau de la nature de l'interaction.

Si au cours de la deuxième séance, le tuteur s'affranchissait aisément du plan de séance, il en est bien plus proche lors de la sixième séance : il réalise toutes les tâches, fournit plus de consignes et de corrections, ne réalise plus d'actions parallèles hors du cadre de l'interaction[154]. Les analyses ont fait ressortir un professionnalisme croissant dans la pratique de Charles. L'analyse de son image que nous venons de décrire dans la sous-section précédente (une augmentation des gestes et de l'investissement au degré 3 du mode visio) et le fait que les taux de parole des deux apprenantes restent équilibrés, vont de même dans le sens d'une amélioration de sa pratique.

6.2.1.3 Au niveau de la relation interpersonnelle.

Concernant la relation qui s'est liée entre les participants, on relève moins d'activités non-pédagogiques, au profit du temps passé pour les tâches et le bilan, lors de la séance 6. Cependant, on note également de nombreuses traces d'humour et de rires à l'intérieur des tâches, le plus souvent à l'initiative des apprenantes que nous avons décrit comme particulièrement prolixes et créatives. La relation interpersonnelle souple et la personnalité des apprenantes favorisent le développement de la compétence communicative de ces dernières, mais facilite également le travail du tuteur, d'après ses propres dires, puisque Charles explique qu'il n'a qu'à proposer une consigne, pour que les apprenantes parlent longuement et sans médiation du tuteur[155].

Charles paraît donc avoir acquis plus de professionnalisme au cours de la formation, donnant l'impression d'agir de façon réfléchie et adaptée à ses apprenantes, avec une certaine maîtrise.

[154] Lors de la séance 2, il avait voulu consulter ses courriels tout en interagissant avec les apprenantes, et cette action avait échoué.
[155] Cf. Chapitre 4, section 5.2

Si l'interaction est devenue plus formelle, elle reste souple, puisque les trois participants montrent des traces de socio-affectivité à l'intérieur des tâches pédagogiques.

6.2.2 L'image plus travaillée, la relation amicale et l'interaction informelle de Sofia.

Le comportement de Sofia se transforme entre les deux séances, dans son utilisation des modes mais aussi particulièrement dans la nature de l'interaction et de la relation interpersonnelle.

6.2.2.1 Au niveau de l'utilisation des modes de communication.

Sofia était très présente sur chacun des modes de communication au cours de la séance 2. Durant la séance 6, son utilisation des modes est mixte, partagée entre l'audio seul (52% du temps) et la visio (48% du temps) et elle ne se sert désormais que très peu du chat (32 fois durant la séance 2, et 4 fois durant la séance 6). Lorsqu'elle utilise le mode visio, elle regarde ponctuellement la caméra directement, et particulièrement aux moments des gestes, des sourires et des rires. Sa gestualité occupait de nombreuses fonctions lors de la séance 2, mais durant la séance 6, elle ne lui sert désormais plus qu'à illustrer ses propos et piloter l'interaction.

L'utilisation des modes de Sofia semble donc plus travaillée au cours du temps, et la tutrice paraît avoir fait l'économie de ce qui la surchargeait cognitivement durant la séance 2[156].

6.2.2.2 Au niveau de la nature de l'interaction et de la relation interpersonnelle.

Durant les deux séances, Sofia s'exprime bien plus souvent et plus longtemps que ses apprenants (66% des tours de parole lors de la séance 2 sont ceux de Sofia, contre 16% et 18% pour ses apprenants), bien que ce déséquilibre s'estompe quelque peu au cours du temps (53% de la durée des tours de parole, contre 20% et 27% pour les apprenants lors de la séance 6). La tutrice a tendance à tronquer la parole de ses interlocuteurs, et à intervenir très fréquemment pour corriger, reformuler la consigne, faire de l'humour. Au cours des analyses de la séance 2, nous avions noté une présence très autoritaire de la tutrice, qui s'exprimait en employant de nombreux impératifs, des alertes fréquentes, interrompant les apprenants lorsque leurs réponses ne correspondaient pas à ses attentes. Cet aspect autoritaire et rigide est moins présent durant la sixième séance : elle prévient ses interlocuteurs qu'elle n'a pas pris

[156] Cf. Chapitre 4, section 5.4.

connaissance du plan de séance, dont elle s'affranchit très largement (elle réalise douze activités dont sept tâches pédagogiques), s'exprime à plusieurs reprises en anglais, et initie des séquences humoristiques et des récits de sa propre expérience personnelle. Sofia affirme désormais moins son statut de tutrice, à l'inverse, elle propose une relation quasiment symétrique (elle ne favorise pas plus leurs productions verbales que les siennes, elle initie des récits d'expérience personnelle).

La tutrice propose donc une séance sixième très informelle et amicale, et nous avons montré que cela est probablement la conséquence de la conjugaison du contexte de la séance[157], et du fait qu'elle n'ait pas pris connaissance du plan de séance au préalable[158].

Les comportements de Sofia et Charles ont donc subi une transformation au cours du temps, au profit d'une interaction plus riche pédagogiquement dans le cas de Charles, et à l'inverse au profit d'une relation plus amicale pour Sofia et ses apprenants.

6.3 Conclusion de ce chapitre.

Nous avons montré comment les pratiques des tuteurs évoluent au cours du temps et comment cette évolution s'effectue dans le sens d'une accentuation de ce que nous avions observé au préalable, soit dans le sens d'une transformation.

Dans le tableau suivant, nous représentons de façon schématique les caractéristiques des pratiques des tuteurs qui ont émergées des analyses :

[157] Cf. Chapitre 5, section 1
[158] Cf. chapitre 5, section 5

Tuteurs	Utilisation des modes	Nature de l'interaction	Nature de la relation	Production verbale des apprenants[159]
Paule	Visio	Formelle	Rigide	Moyenne
Charles	Mixte	Formelle	Souple	Forte
Clémentine	Visio	Informelle	Souple	Faible
Sofia	Mixte	Informelle	Rigide/ Souple[160]	Faible

Tableau 87 : Caractéristiques des pratiques des tuteurs au cours des séances 2 et 6.

Les caractéristiques présentées dans le tableau ci-dessus émergent des analyses que nous avons présentées dans les chapitres 4 et 5. La présentation schématique en tableau met au jour le fait que chacun des tuteurs construit une relation et une interaction différentes les unes des autres, et ce avec des résultats sur la production verbale des apprenants inégaux.

Nous avons pu isoler des variables qui influencent le comportement de chaque tuteur, telles que le contexte des séances, le type d'activité, le travail préparatoire en amont de l'interaction, les objectifs que se fixent les tuteurs. Le contexte de la séance 6 par exemple, a amené les tuteurs à faire un choix : ouvrir une page web qui couvrirait alors la fenêtre vidéo mais qui permettrait de visualiser les supports pédagogiques nécessaires aux tâches, ou bien ne pas ouvrir cette page internet et réaliser la tâche « à l'aveugle », ou encore aménager l'espace du bureau d'ordinateur pour mettre au même plan la page internet et les fenêtres de *Skype*. Quelle priorité donner au contact visuel ou au bon déroulement de la tâche pédagogique ? Ce choix est influencé par une autre variable : le fait que les tuteurs aient préparé à l'avance, ou non, l'interaction et aient ainsi en mémoire les supports pédagogiques.

[159] Par rapport au temps total des tours de parole des participants.
[160] Rigide au cours de la séance 2, et plus souple au cours de la séance 6.

L'étude de ces variables nous a permis de confirmer la priorité que donnent les tuteurs à un mode ou à un autre.

De même, la comparaison entre la deuxième et l'avant-dernière séance de la formation nous a permis d'observer l'acquisition par les tuteurs de compétences interactionnelles et la façon dont celles-ci s'articulent: la compétence technico-sémio-pédagogique, la compétence de régulation socio-affective, et la compétence de médiation pédagogique.

Dans le chapitre suivant, nous allons reprendre les éléments qui ont émergés tout au long de notre travail, afin de fournir des réponses à nos hypothèses et à nos questions de recherche, mais aussi d'aller plus loin en proposant des pistes réflexives quant à la méthodologie des corpus fortement multimodaux et à la formation des futurs tuteurs en ligne.

Chapitre 6 : Chapitre conclusif

Le présent chapitre se donne comme objectif d'apporter des réponses aux questions de recherche, en discutant les résultats qui ont émergé de façon transversale au cours des analyses qui ont été présentées, et de les mettre en perspective avec certaines des notions qui ont été exposées dans le premier chapitre théorique.

Rappelons tout d'abord nos questions de recherche :

- Quel(s) mode(s) de communication est/ sont utilisé(s) par les tuteurs ?
- Dans quelle proportion et avec quel investissement ?
- Quelles variables influencent ces choix d'utilisation ?
- Quelles conséquences ont ces différentes utilisations sur la nature de l'interaction et sur la relation avec les apprenants.

Les analyses, présentées dans les chapitres 4 et 5, nous ont permis d'apporter des éléments de réponses à ces questions de recherche. Afin de reprendre les différents résultats d'analyse, nous allons les discuter en structurant la présentation à partir de quatre questions transversales: dans une première partie, nous chercherons à mettre au jour les modes de communication qui ont été utilisés par les quatre tuteurs de cette étude, de quelle manière ils l'ont été et pour quel usage. Dans un deuxième temps, nous discuterons des compétences interactionnelles qui ont été développées par les tuteurs. La troisième partie de ce chapitre sera consacrée aux variables contextuelles que nous avons identifiées comme susceptibles d'influencer les utilisations des tuteurs. Enfin, nous exposerons les limites de notre recherche mais aussi ses apports, en suggérant des conseils d'utilisation des modes, en fonction des objectifs que se donne un tuteur, et de ses capacités.

Nous conclurons ce chapitre en nous interrogeant sur les perspectives de poursuite du travail de recherche que nous avons entamé.

1.Quelles utilisations des modes de communication ?

Lors de la conclusion du chapitre précédent, nous avons récapitulé dans un tableau les différentes utilisations des modes de communication par les tuteurs, et les caractéristiques de la communication qui s'est co-construite avec les apprenants. Nous avons montré que même si les conduites des tuteurs ont des points communs, ils menaient chacun des séances pédagogiques différentes, plus ou moins formelles, plus ou moins souples ou rigides. Nous avons également précisé que l'on ne pouvait pas imputer à la façon d'utiliser les modes de communication, un résultat spécifique sur la nature de la relation ou de l'interaction, ni une plus ou moins grande efficacité sur le développement de la compétence communicative des apprenants. Nous avons en effet cherché à montrer que la réalité était plus complexe, et qu'il existait des constantes et des variables dans les utilisations des quatre tuteurs du corpus, que nous allons à présent exposer.

1.1 L'utilisation d'un mode dominant *versus* une utilisation mixte des modes.

Au cours des analyses, deux types d'utilisations des modes de communication ont été mis au jour et nous allons à présent les détailler.

1.1.1 L'utilisation d'un mode de communication dominant : la visio.

Deux des tuteurs du corpus utilisent un mode dominant : Paule et Clémentine. Pour chacune d'elles le mode dominant est le mode visio. Au cours de leurs interactions, elles ont affiché en quasi-permanence[161] la fenêtre vidéo des apprenantes à l'écran.

Afin de restituer plus précisément la réalité de ce type d'utilisation, il nous faut différencier de nouveau deux cas de figure :

- L'utilisation **quasi-monomodale** de Paule.

Selon ses dires, et conformément à ce que nous avons observé, Paule a recours le moins souvent possible au mode audio seul au cours des séances 2 et 6. Elle dit avoir besoin de voir

[161] Sauf lorsque le canal vidéo était inutilisable (1% du temps de la séance 6 de Clémentine, et 6% du temps de la séance 2 de Paule).

ses interlocuteurs pour maintenir une conversation[162]. Elle utilise de même extrêmement peu le chat[163], et fournit les régulations pédagogiques majoritairement par l'écran, en montrant un visage expressif orienté vers l'écran, et jamais hors du cadre de la caméra. Pour Paule, le mode visio est le seul mode indispensable au déroulement de l'interaction, et nous avons eu l'occasion d'observer qu'une panne du canal vidéo engendrait une interruption de la séance pédagogique également à l'oral[164].

- L'utilisation **dominante** du mode visio de Clémentine, **complétée** par le recours aux autres modes.

Clémentine affiche en permanence la fenêtre vidéo sur l'écran de son ordinateur, mais l'analyse de la façon dont elle investit le mode visio a montré qu'il arrive ponctuellement au cours de différentes activités qu'elle ne soit pas dans le champ de la caméra, qu'elle ne démarre pas sa caméra ou encore qu'elle ne résolve pas les problèmes techniques empêchant la diffusion de sa propre image vidéo. De même, durant les deux séances du corpus, ses apprenants sont hors du champ de la caméra, sans qu'elle ne leur demande de se placer de façon à être filmés. De plus, contrairement à Paule qui n'a recours quasiment qu'au mode visio, Clémentine utilise régulièrement le chat, et se manifeste autant, voire plus que ses apprenants, à l'oral.

Ainsi, si dans le premier cas, l'utilisation du mode visio semble être le seul mode responsable de l'établissement et du maintien de la communication pour la tutrice Paule ; dans le second cas, Clémentine utilise le mode visio en complément des autres modes, c'est-à-dire de façon « fortement multimodale ».

1.1.2 L'utilisation mixte des modes de communication.

Charles et Sofia sont les deux tuteurs qui ont utilisé les modes de communication de façon mixte, c'est-à-dire en communiquant alternativement par l'intermédiaire du mode visio et du mode audio seul, et en ayant recours ponctuellement au mode textuel.

Le mode audio seul est utilisé par Charles et Sofia dans les cas suivants :

---

[162] « *ah pour moi c'est indispensable ! ça ça fait partie je pense de la manière de chacun / qu'on est euh dans la vie moi je peux pas parler à quelqu'un si je vois pas ses yeux et si je le vois pas (.) (rires) c'est très difficile donc euh si je vois pas les personnes je suis vraiment mal à l'aise (.) donc euh pour moi c'est important mais j ai vu que pour certains étudiants ils les regardent pa::s ils écoutent simplement ils font autre chose et ça les gêne pas (.) moi ça je peux pas donc c'est pour ça j'avais du mal à utiliser le chat le crayon euh:: rires parce que je suis obligée pour essayer de voir si elles comprennent si elles hésitent si y'a une interrogation c'est en les voyant que j'arrive à percevoir ça autrement euh:: je le perçois pas* » (Entretien Paule, 11:27 à 12:08).

[163] Deux fois au cours de la séance 6.

[164] L'attention de la tutrice est alors toute orientée vers la résolution du problème technique.

- le canal vidéo est inutilisable, et ils poursuivent la séance pédagogique en audio.
- Une autre fenêtre couvre la fenêtre vidéo (un support pédagogique, une page web sur laquelle se déroule une action parallèle[165], la fenêtre de chat) coupant ainsi le contact visuel.
- Le tuteur est hors du champ de la caméra : son buste et sa tête sont orientés vers les « coulisses » (De Chanay, 2011), ou son visage vers le bureau physique (pour écrire ou lire par exemple).

Ces deux tuteurs sont capables de maintenir une conversation uniquement soutenue par l'audio, et les analyses ont montré qu'ils sont cependant conscients de l'importance du mode de communication visio tant pour se mettre eux-mêmes en scène[166], que pour visualiser leurs apprenantes[167]. En effet, si les deux tuteurs regardent peu la fenêtre vidéo de leurs interlocuteurs, ils produisent une image travaillée à l'attention des apprenants, à l'instar de Clémentine et Paule. Lors de l'analyse des utilisations des différents modes par les tuteurs, il a donc été primordial de différencier l'investissement de la vidéo en production, et celui en réception.

1.2 Un investissement croissant de la visio en production, au cours du temps.

Nous avons constaté un investissement croissant du mode visio par les tuteurs, aussi bien au cours d'une même séance, qu'au cours du temps qui a séparé les deux interactions.

1.2.1 Une mise en scène de plus en plus travaillée.

Les analyses ont montré, au cours de chaque séance, que les tuteurs sont de moins en moins restés hors du champ de la caméra, et/ou la tête orientée ailleurs que sur l'écran. Au contraire, ils se sont montrés plus expressifs au fur et à mesure des activités. Le mode visio est donc de plus en plus *investi* en production, au cours du temps de chaque séance, y compris par ceux qui l'utilisent peu en réception (en regardant peu leurs apprenants à l'écran).

---

[165] Par exemple, lors de la séance 2, Charles ouvre une page web pour consulter ses courriels.

[166] « *ah ouais elles interagissaient euh ça se voyait que si je:: je faisais/ je:: pour pas éviter de les couper je faisais des gestes en fait donc euh et je voyais qu'elles modulaient limite plus que par l'écrit j'ai l'impression que ma posture influence plus que l'écrit » (Entretien Charles, 2 :40 à 3 :45).*

[167] « *même si je regarde pas tout le temps y'a quand même des réactions quand on/ quand on pose une consigne:: faut/faut voir leurs réac/ on voit quand elles interagissent /quand elles comprennent pas:: c'est vraiment important la posture et le jour où je suis vraiment handicapé/ je passe vraiment beaucoup sur l'audio bon quand elles discutent y'a pas de soucis je peux faire autre chose mais dès que je sens un blocage j(e) regarde et j(e) compr/ on comprend beaucoup plus facilement » (Entretien Charles, 1 :20 à 2 :35).*

De même, on constate, entre la deuxième et l'avant-dernière séance de la formation, le même phénomène pour chacun des tuteurs : le nombre de hochements de tête, gestes, expressions faciales à l'attention des apprenants augmente fortement entre les deux séances.

1.2.2 Le regard vers la caméra de Sofia lors de la séance 6.

Un phénomène a émergé au cours de la séance 6, de la part de la tutrice qui a le moins utilisé le mode visio en réception au cours du semestre de formation.

En effet, Sofia regarde ponctuellement directement la caméra, et en particulier aux moments des rires et des expressions faciales. Au cours de l'entretien qui a suivi la formation, elle fait référence spontanément au phénomène qui a été décrit dans de nombreuses études[168], et qu'elle a constaté de façon empirique : « *avec le regard je voyais tout de suite s'ils avaient compris ou pas alors on se regardait mais sauf que moi je me suis aperçue que je regardais l'écran et pas l'objectif de la caméra je regardais leur visage donc nos regards ne se croisaient pas forcément »*[169]. Au cours de la formation, Sofia a donc pris conscience de l'image qu'elle produisait pour ses apprenants, et elle en joue pour donner l'impression aux apprenants que « leur regard se croisent ». Durant les moments où son regard est porté sur la caméra, elle ne peut pourtant plus visualiser le regard des apprenants. Elle fait donc le choix de privilégier l'image qu'elle va offrir à ses apprenants (avec son visage et son regard les regardant « droit dans les yeux ») plutôt que la sienne propre (qu'elle ne voit plus). Ce comportement suppose donc un déplacement de point de vue et une évaluation du potentiel pédagogique du fait pour les apprenants d'être regardés par leur tuteur. On remarquera que cette pratique a depuis lors, été adoptée massivement par les tuteurs ultérieurs[170].

1.2.3 Du côté des apprenants, peu d'investissement en production.

Lors du premier chapitre, nous avons vu que la norme en visiophonie était celle du modèle des « têtes parlantes » (Licoppe et Morel, 2009), c'est-à-dire celui qui consiste à montrer à son interlocuteur le visage, (et éventuellement le haut du torse) de celui qui prend la parole.

[168] Cf. chapitre 1, sections 1.3 et 2.4.
[169] Entretien Sofia, *9: 36 a 11 :11.*
[170] Il aurait été intéressant de savoir à partir de quel moment de la formation, Sofia s'est mise à regarder directement la caméra, et si cela se poursuit lors de la séance suivante.

Dans notre corpus, les deux apprenants de chaque groupe se partagent un poste de travail[171], et par conséquent le champ d'enregistrement de la caméra. Il est étonnant de voir que les apprenants peuvent parfois[172] rester hors-champ tout le long de la séance sans qu'ils ne se replacent d'eux-mêmes, ni que le tuteur ne le leur demande. La norme de la conversation ordinaire ne prévaut donc pas dans notre corpus, et celle-ci semble être :

- Pour les tuteurs, de produire une image riche et de regarder autant que *possible* les apprenants aux moments stratégiques (après la consigne, au moment des *feed-back).*
- Pour les apprenants, de regarder la fenêtre vidéo du tuteur, sans forcément lui fournir en échange une image équivalente.

Le mode visio est donc utilisé de façon asymétrique, voire univoque pour certains groupes. Nous allons voir que c'est aussi le cas pour l'utilisation du mode textuel.

1.3. L'utilisation du mode textuel.

Le canal textuel est assez peu utilisé par les tuteurs au cours des interactions, en comparaison des deux autres modes. La communication passe donc par l'audio et la visio, et le chat est utilisé en complément de ceux-ci. Voici les utilisations que nous avons constatées au cours des analyses :

- Le chat est utilisé de façon **univoque**.

Au cours des deux séances composant le corpus d'étude, il n'y a que quatre occurrences d'utilisation du mode textuel par les apprenants : elles sont toutes les quatre réalisées par les apprenants de Sofia[173] lors de la séance 2, à l'occasion de deux pannes du canal audio.

- Le chat peut être utilisé pour introduire soit du vocabulaire, soit une correction, pour venir nourrir **sans l'interrompre** la production verbale des apprenants.

Nous faisons ici la même observation que Hampel et Stickler (2012) qui constataient dans un corpus similaire au nôtre, une utilisation du chat complémentaire à l'audio, et considérée comme moins intrusive dans la conversation.

- Le chat est utilisé pour donner une information de façon plus **permanente** que l'oral (par exemple le lien d'une page Internet).

[171] A l'époque du recueil du corpus, Skype ne permettait pas encore le fait d'interagir à plus de deux participants en visiophonie.
[172] Par exemple, au cours des deux séances de Clémentine.
[173] Les apprenants signalent à Sofia le fait qu'ils ne l'entendent pas et lui demandent de patienter un moment.

Dans le cas de Paule qui refuse d'utiliser le mode textuel[174] lors de la séance 6, c'est cet usage minimal que l'on constate : l'envoi de deux liens hypertextes menant à des supports pédagogiques hébergés sur une page Internet.

- La réception du message textuel n'est pas toujours accusée par l'apprenant, laissant alors planer le **doute** sur le fait que les étudiants américains aient lu ou non le message envoyé par le tuteur.

En réponse à cela, on observe deux **stratégies** tutorales: signaler l'envoi (par une phrase du type : « je te l'écris, regarde »), ou accompagner le message écrit d'un commentaire identique à l'oral (pour s'assurer que l'apprenant ait l'information au moins par audio s'il ne lit pas, ou pour proposer une lecture orale d'un message écrit s'il le lit).

- De la même façon que l'audio peut venir en renfort de l'écrit (lecture par le tuteur d'un message écrit), l'écrit peut être utilisé en **complément de l'oral**, et en particulier aux moments des consignes.

Ainsi, lorsque le tuteur propose une consigne à l'oral, il arrive qu'il l'écrive également sur le chat, afin que les apprenants puissent la lire.

- On ne constate dans le corpus qu'un seul **détournement** de l'usage du mode textuel.

Lors de la séance 2, Charles prend par le biais du canal textuel des notes qui ne sont pas destinées aux apprenantes mais à lui-même. En effet, il les copie et les colle ensuite ailleurs. On peut faire l'hypothèse que le chat lui sert à ce moment-là à ne pas ouvrir de fenêtre supplémentaire spécifique à la prise de note, ni à prendre des notes sur une feuille, ce qui orienterait sa tête vers le bas, et non plus vers l'écran.

- Il est fréquent que les tuteurs écrivent **à l'avance** les messages textuels (que ce soit sur un autre document ou sur le chat directement) qu'ils envisagent d'envoyer par la suite.

Ceci laisse penser que le fait d'écrire sur le chat (en plus du fait de maintenir la conversation par un ou deux autres modes de communication, de prendre des notes, de suivre le fil de la séance pédagogique, de surveiller le temps, *et caetera*) est un exercice difficile pour les tuteurs. Nous avons d'ailleurs constaté que deux des tutrices étaient en difficulté lors de la séance 2[175], et ne s'en servaient quasiment plus lors de la séance 6[176].

[174] Elle dit lors du débriefing de la séance 6 que cela est trop difficile pour elle.

[175] Paule écrit en majuscule, fait des fautes de frappe et montre un visage inexpressif lorsqu'elle écrit. Sofia ne parvient pas à écouter ses apprenants en même temps qu'elle écrit (cf. exemple du quiproquo Chapitre 4, section 4.4).

[176] Au cours de la séance 6, Paule ne l'utilise que deux fois (contre quinze fois lors de la séance 2), et Sofia quatre fois (contre trente-deux fois lors de la séance 2).

- A l'inverse, nous avons observé à de nombreuses reprises des messages qui sont écrits, puis qui ne sont **pas envoyés.**

Il arrive que le temps que le tuteur écrive un message, celui-ci ne soit plus pertinent dans le fil de la conversation.

- Le chat n'est utilisé qu'au cours des tâches **pédagogiques** ou des problèmes techniques (et non lors des activités non-pédagogiques ou des activités méta-pédagogiques)[177] et on ne trouve qu'une seule occurrence d'émoticône.

Ceci porte à croire que les tuteurs ne l'envisagent pas comme un usage social, favorisant l'aspect socio-affectif de la relation, mais uniquement comme un mode destiné à la pédagogie et à l'organisation de la séance.

1.4 Conclusion.

Au cours du temps, on constate une prise en main progressive de chacun des modes de communication par les tuteurs, afin de mieux servir les objectifs qu'ils se donnent (Charles et Clémentine produisent plus de gestes), mais aussi des choix d'utilisation qui s'affirment : Sofia et Paule font par exemple l'économie du mode textuel, Sofia se met à regarder la caméra.

A cela s'ajoute le fait que les tuteurs sont invités à développer un comportement réflexif sur leurs pratiques, lors des débriefings hebdomadaires. Ils sont alors amenés à s'interroger sur le développement de leurs compétences interactionnelles, et notamment sur leur compétence techno-sémio-pédagogique, c'est-à-dire sur la façon dont ils utilisent les modes de communication en interaction pour mener à bien la séance pédagogique. Dans la section suivante, nous allons discuter des compétences que les tuteurs ont plus particulièrement mises en pratique au cours des deux séances.

[177] Sauf par Sofia lors de la dernière activité non-pédagogique de la séance 2.

2. Quelles compétences interactionnelles ont été développées par les tuteurs ?

Au terme du premier semestre de formation théorique des tuteurs novices, nous les avons interrogés sur les attentes et les craintes qu'ils nourrissaient par rapport à la rencontre avec les étudiants américains et des séances pédagogiques à venir[178]. Il nous paraissait en effet intéressant d'observer si les tuteurs avaient progressé dans leurs comportements concernant les aspects qui leur plaisaient ou les inquiètaient davantage.

De plus, nous avons voulu comprendre de quelles façons le dispositif du F1L a permis aux tuteurs de développer les compétences interactionnelles, et cela sera l'objet de cette section. Nous structurerons cette section à partir de l'étude de chacune des trois compétences interactionnelles définies par Guichon (2009).

2.1 La compétence technico-sémio-pédagogique[179].

Cette compétence concerne la façon dont les tuteurs ont utilisé les trois modes de communication (visio, audio et chat) pour mener à bien la séance pédagogique. Examinons les stratégies que nous avons pu identifier au cours des analyses et qui montrent la façon dont les quatre tuteurs ont mis en place cette compétence en interaction.

- **L'économie** dans l'utilisation des modes, au cours du temps.

Cette pratique consiste à faire l'épargne de certaines utilisations afin d'éviter une surcharge cognitive due à la polyfocalisation individuelle[180] (Filliettaz, 2002) et semble indiquer une conscience de leurs propres limites de la part des tuteurs. Nous avons observé ce phénomène dans les conduites de Paule et de Sofia, qui ont quasiment arrêté d'utiliser le mode textuel entre les séances 2 et 6[181]. A l'inverse, les tuteurs Charles et Clémentine ont fait preuve d'une utilisation de plus en plus complexe des différents modes de communication au cours du temps.

[178] Cf. chapitre 4, section 1.1.
[179] Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev proposent la traduction de la définition de Guichon 2009 suivante : « c'est la capacité à utiliser les outils de communication à disposition et les modalités inhérentes de façon opportune » (2010 : 380).
[180] Cf. chapitre 1, section 2.2.
[181] Cf. section 1.3 de ce chapitre.

- Les **affordances** du dispositif[182].

Au cours des analyses, nous avons décrit plusieurs affordances en lien avec l'utilisation des modes de communication, et qui font état de la maîtrise croissante de l'outil de communication *Skype*. Nous allons reprendre ici deux exemples. La première affordance, que nous avons décrite dans la section précédente, est le fait que Sofia regarde directement la caméra, plutôt que ses apprenants à l'écran, pour leur donner l'impression que « leur regard se croisent »[183]. La seconde est le fait que Charles explique qu'il s'est mis à produire des évaluations par le mode visio, plutôt que par l'audio ou l'écrit, à la fois pour ne pas interrompre la production verbale des apprenantes, et aussi parce qu'il pensait que cela avait plus de poids par l'image que par l'écrit[184]. Ces deux exemples permettent de rendre compte de l'incidence de la réflexivité dont font preuve les tuteurs sur leurs utilisations des modes de communication, et de la façon selon laquelle ils adaptent leur conduite au cours du temps, afin d'être le plus efficace possible.

- **L'affinage** des utilisations.

Nous entendons par là le fait de proposer une utilisation plus raffinée, au cours du temps. Cela concerne en particulier de nouveau les tuteurs Charles et Sofia. Ces deux tuteurs mettent en scène, en comparaison de la séance 2, une image plus travaillée au cours de la séance 6,: des gestes concentrés dans la zone filmée par la caméra, et revêtant des fonctions limitées (piloter l'interaction, donner une évaluation et illustrer le vocabulaire). Ainsi, l'image qu'ils produisent à l'attention des apprenants semble réfléchie en fonction de l'impact positif qu'elle peut avoir sur l'aspect pédagogique de l'interaction.

Charles et Sofia sont donc, d'après nos analyses, les tuteurs qui ont le plus développé la compétence technico-sémio-pédagogique. Paule et Clémentine ont peu manipulé l'outil de communication au cours de chacune des deux séances pédagogiques. Ce sont par ailleurs les deux tutrices qui craignaient le plus cet aspect de la communication : Paule faisait état de sa peur des problèmes techniques et Clémentine de son appréhension de devoir accomplir

[182] D'après le terme de Gibson (1979), cf. chapitre 1, section 1.3.5.

[183] Entretien Sofia, *9: 36 a 11 :11.*

[184] *« ah ouais elles interagissaient euh ça se voyait que si je:: je faisais/ je:: pour pas éviter de les couper je faisais des gestes en fait donc euh et je voyais qu'elles modulaient limite plus que par l'écrit j'ai l'impression que ma posture influence plus que l'écrit* » (Entretien Charles, 03 :12 - 03:45).

plusieurs actions simultanément[185]. Elles semblent donc ne pas avoir dépassé leurs craintes et avoir mis de côté l'aspect technologique du dispositif.

2.2 La tension entre la compétence de régulation socio-affective[186] et la compétence de médiation pédagogique[187].

Dans le cadre de notre étude, la compétence de régulation socio-affective est mise en pratique par l'instauration d'un climat de confiance afin que les apprenants se sentent libres de prendre la parole et qu'ils y prennent du plaisir. De plus, la compétence de médiation pédagogique doit permettre aux apprenants de s'impliquer cognitivement et émotionnellement dans la séance. Afin de parvenir à ces objectifs, la nature de la relation qui se développe entre les participants est primordiale et complexe[188], puisque les tuteurs doivent se différencier à la fois du professeur de français traditionnel (pour permettre la prise de risque), mais aussi d'un ami (pour maintenir un cadre pédagogique), comme l'ont décrit Mangenot et Dejean-Thircuir (2006). Nous avons pu observer, tout au long de notre étude, que les deux compétences sont mises en balance l'une avec l'autre, et sont en permanence en interaction. Nous allons examiner dans cette section la façon dont les tuteurs construisent cette relation ambivalente, à la fois formelle et amicale, et si l'on peut en mesurer l'impact sur la production verbale des apprenants en interaction.

2.2.1 Les moyens mis en œuvre pour construire et négocier la relation.

Nous avons vu dans la section précédente que les deux modes utilisés majoritairement pour développer la relation socio-affective sont les modes visuel et audio.

- Par le mode visio, les tuteurs produisent des hochements de tête, des évaluations positives (le pouce levé récurrent au cours de la séance 6 de Charles, par exemple), ou montrent un visage souriant.

[185] Cf. Chapitre 4, section 1.1.

[186] Dejean-Thircuir, Guichon et Nicolaev propose la traduction de la définition de Guichon (2009) suivante : « c'est la capacité à établir et maintenir un climat propice à la participation orale et la prise de risque» (2010 : 380).

[187] « capacité à concevoir des activités appropriées en amont pour favoriser l'engagement cognitif et émotionnel des apprenants dans l'échange, et d'autre part à conduire l'interaction de façon à ce que les apprenants développent des compétences pragmatiques » (*ibidem*).

[188] Cf. chapitre 1, section 3.5.

Les analyses ont mis en évidence que les traces socio-affectives visuelles augmentaient entre les deux séances, pour chacun des tuteurs. En particulier, le nombre de hochements de la tête et d'expressions empathiques augmente considérablement. Prenons les exemples les plus parlants : Paule produit huit hochements de tête lors de la séance 2, puis soixante-huit lors de la séance 6. De même, Charles, qui n'avait produit aucune expression empathique particulière au cours de la séance 2, en propose dix-huit lors de la séance 6.

- Par le mode audio, les tuteurs font preuve d'humour, initient des activités non-pédagogiques, ou encore félicitent encore davantage les apprenants.

Plusieurs indices concernant la nature de la relation entre les interlocuteurs ont été mis au jour au cours des analyses : la présence ou non de séquences « non-pédagogiques »[189] et la place qu'elles prennent dans la séance, les traces socio-affectives dans la production orale des tuteurs et leur proportion par rapport aux autres types de productions (consignes, corrections, apports de vocabulaire, références à la technologie ou l'organisation de la séance).

A partir de ces différents éléments, nous avons établi un système d'oppositions : les relations formelles/informelles et rigides/souples. Les adjectifs que nous employons pour qualifier la relation ne comportent pas de jugement de valeur. Ils se rapportent à la présence plus ou moins forte de l'aspect pédagogique (relation formelle ou informelle) et de l'aspect amical et de la flexibilité communicative[190] (relation souple ou rigide).

Nos analyses nous ont permis de caractériser de façon schématique les relations à l'intérieur des différents groupes de la façon suivante :

Groupe de Paule	Formelle et rigide
Groupe de Charles	Formelle et souple
Groupe de Clémentine	Informelle et souple
Groupe de Sofia	Informelle et rigide (S2) Informelle et souple (S6)

Tableau 88 : Nature de la relation qui unit les participants, à l'intérieur de chaque groupe.

[189] cf. chapitre 1, section 3.3.2.2.

[190] C'est-à-dire la capacité à « imposer plus ou moins la planification et laisser plus ou moins les apprenants diriger l'interaction » (Bigot et Cicurel, 2005), cf. chapitre 1, section 3.4.2.

On constate dans le tableau ci-dessus la variété des comportements mises au jour chez les tuteurs.

Observons à présent les liens que l'on peut établir entre la nature de la relation ainsi caractérisée et la production verbale des apprenants.

2.2.2 L'impact sur la production verbale des apprenants.

Par définition, on peut mesurer en partie l'efficacité de la compétence de régulation socio-affective et de médiation pédagogique des tuteurs en observant la participation orale des apprenants. Au cours de nos analyses, nous avons mesuré l'évolution du partage de la parole entre les différents groupes. Rappelons dans le tableau ci-dessous les pourcentages de durée des tours de parole des participants sur le temps total de parole[191] :

	Paule		**Charles**		**Clémentine**		**Sofia**	
	S2	S6	S2	S6	S2	S6	S2	S6
Tuteur	43%	45%	32%	36%	51%	50%	66%	53%
Apprenant1	23%	23%	38%	31%	29%	28%	16%	20%
Apprenant2	34%	32%	30%	33%	20%	22%	18%	27%

Tableau 89 : Evolution du partage de la parole entre les participants, entre les séances 2 et 6.

A la lecture du tableau ci-dessus, on constate d'abord que les tuteurs peuvent avoir une durée de parole qui va du simple au double (Charles et Sofia en S2) et que les pourcentages de durées des tours de parole à l'intérieur des groupes évoluent peu entre les deux interactions, à l'exception du groupe de Sofia. Nous savons par ailleurs que lors de la séance 6 (qu'elle n'avait pas eu l'occasion de préparer), elle s'est affranchie du plan de séance prescrit, et a initié de nombreuses séquences d'humour et de récits personnels au cours de l'interaction. Si la durée des productions verbales des apprenants reste tout de même faible (Sofia parle plus longtemps au cours de la séance que les deux apprenants réunis), on constate toutefois qu'elle

[191] donc sans les silences.

augmente lorsque la tutrice s'affranchit de l'aspect pédagogique de la séance, et improvise des activités.

D'autre part, on observe également que Charles est le seul tuteur qui s'exprime moins que ses apprenants au cours des deux séances, et nous avons vu que cela est en partie dû aussi au fait que ses apprenantes se montrent dès la séance 2, très à l'aise à l'oral et créatives.

Ainsi, il semblerait que les groupes ayant bénéficié d'une relation souple soient ceux qui sont le plus efficaces au niveau de la productivité verbale des apprenants. Il est intéressant de constater que l'expression spontanée des conduites des tuteurs de notre étude corrobore les résultats des expérimentations de Quintin (2007)[192] qui préconise une conduite tutorale axée sur la dimension socio-affective.

2.3 Conclusion.

Le dispositif du F1L permet aux tuteurs de mettre en pratique les trois compétences interactionnelles (technico-sémio-pédagogique, de médiation pédagogique et de régulation socio-affective) afin d'être formé au métier de tutorat en ligne, mais aussi de permettre aux apprenants de développer des compétences pragmatiques. Nous avons précisé que les tuteurs mettaient chacun l'accent sur des aspects spécifiques de ces compétences, sur les moyens qui étaient mis en place pour cela, et sur l'impact de ces choix à la fois sur la relation et sur la production verbale des apprenants.

En plaçant notre étude du côté des tuteurs, nous avons cantonné notre analyse aux stratégies qui sont mises en œuvre par ces derniers, mais nous avons aussi souligné l'importance que la personnalité des apprenants peut notamment revêtir dans la co-construction et la négociation de la relation verticale (apprenants/tuteur) et horizontale (entre apprenants).

Dans la section suivante, nous allons discuter des variables qui interviennent et qui influencent les utilisations des tuteurs.

[192] Cf. chapitre 1, section 3.5.1.

3. Quelles sont les variables qui influencent les utilisations des tuteurs ?

Lors de la présentation de nos hypothèses de recherche, nous avons postulé que des variables, à la fois contextuelles et inhérentes à l'identité des participants, influençaient les utilisations des tuteurs. Dans cette section, nous allons regrouper les variables que la grille d'analyse nous a permis d'isoler et résumer la façon dont elles ont joué un rôle en interaction :

3.1 Les variables contextuelles.

3.1.1 La nature des supports pédagogiques.

Nous avons vu que l'utilisation des modes de communication est influencée par l'emplacement du support pédagogique : soit situé sur une page web extérieure au dispositif, soit directement accessible aux participants. En effet, l'ouverture d'une page Internet oblige les tuteurs à faire un choix : celui d'organiser l'espace de l'écran d'ordinateur de façon à couvrir ou non la fenêtre vidéo de *Skype*, et donc par conséquent d'utiliser le mode visio (si les fenêtres sont côte-à-côte) ou le mode audio seul (si la page web est au premier plan). Nous avons montré que face à ce choix, certains tuteurs préfèrent ne pas visualiser les supports pédagogiques et ainsi ne pas modifier leur plan de travail à l'écran. Par ailleurs, nous avons vu que les supports pédagogiques situés sur une page web augmentaient la proportion des silences. En effet, durant le temps de manipulation lors duquel les apprenants se rendent sur le site qui héberge les supports pédagogiques, ils ne parlent pas.

De plus, le fait de posséder les supports pédagogiques à l'écran ou bien sur le bureau physique influence le regard du tuteur, puisque celui-ci sera dirigé soit vers le bas, soit vers l'écran. Cela a des conséquences sur l'investissement du mode visio, et donc qui peut jouer sur la production verbale des apprenants.

3.1.2 Le stress.

Au cours des deux séances du corpus, le stress est apparu en fonction d'éléments contextuels différents pour chacun des tuteurs.

- **Le stress liée à la technologie.**

Au cours des deux séances (et en particulier lors de la séance 2), Paule exprime son inquiétude vis-à-vis du bon fonctionnement des canaux et de l'émergence de problèmes techniques. Cela l'a conduite à n'utiliser qu'un seul mode en interaction : le mode visio. Nous avons eu l'occasion de constater que les autres tuteurs ont eu des comportements différents face aux pannes et aux problèmes techniques qui sont apparus. Notamment, au cours de la séance 6, Sofia feint un problème technique afin de gagner du temps, montrant ainsi que pour elle, cela ne constitue pas une situation interactionnelle stressante. De même, il est arrivé que d'autres tuteurs ne rétablissent pas immédiatement le contact visuel lorsqu'il était interrompu.

- **Le stress lié à la pression temporelle.**

Lors de la séance 6, le contexte a fait que l'interaction a démarré en retard de vingt minutes. Clémentine et Paule montrent de nombreux signes de stress concernant la durée qu'il leur reste pour administrer la séance pédagogique : Paule demande à plusieurs reprises aux apprenants le temps restant avant la fin de l'interaction, et Clémentine réalise à peine la moitié des tâches pédagogiques prévues, et chacune sur des durées très courtes. A l'inverse, les deux autres tuteurs ne raccourcissent pas le plan de séance prescrit, et ne verbalisent pas de signe de stress lié à l'organisation de la séance.

- **Le stress lié à l'environnement physique.**

On en trouve une occurrence dans le corpus d'étude : lorsque Charles se retourne à plusieurs reprises vers les tuteurs qui discutent derrière lui, à la fin de la séance 6. Il serre son casque avec ses mains sur ses oreilles et semble gêné par la présence des autres qui regardent son écran et s'invitent dans le cadre participatif. En conséquence, il abrège la tâche en cours, et accélère la suite de la séance pédagogique.

L'environnement physique peut aussi influencer la posture des participants par rapport à la caméra, puisque ceux-ci vont orienter leur buste vers le foyer (Fillietaz, 2005)[193] vers lequel ils sont engagés. Ce foyer n'étant pas toujours visible pour l'autre, il peut alors s'interroger sur ce qui est en train de se dérouler.

- **Le stress lié au silence.**

On constate dans le corpus une tendance des tuteurs à multiplier l'énonciation et la reformulation de consignes, face au silence des apprenants (souvent alors qu'ils paraissent en train de réfléchir). Pourtant, plus les apprenants ont d'informations à traiter, plus ils mettront

[193] Cf. Chapitre 1, section 2.2.

de temps à formuler leur réponse. De plus, le fait que la communication soit médiée par la technologie peut parfois ajouter un délai entre l'émission d'un énoncé et sa réception.

Ainsi, la production verbale des tuteurs est directement influencée par le caractère médié de la communication, ajouté au fait que les tuteurs sont encore novices.

3.2 Les variables inhérentes à l'identité des participants.

3.2.1 L'identité des tuteurs.

- **La préparation en amont de l'interaction**

La façon dont la préparation de la séance pédagogique influence la conduite des tuteurs est particulièrement saillante au cours la séance 6 de Sofia. En effet, elle n'a pas pris connaissance du plan de séance prescrit depuis la semaine précédente et le contexte fait qu'elle n'a pas le temps de le faire juste avant la séance, comme elle le fait d'habitude. Elle élabore tout d'abord des stratégies (feindre un problème technique pour gagner du temps, ouvrir les supports pédagogiques nécessaires, lire le plan de séance en présence des apprenants) qui échouent, et décide finalement d'improviser des tâches autour du thème de la séance. Ainsi, face à des conditions imprévues, l'absence de travail en amont de la tutrice a configuré une séance très différente de celle qui était prescrite.

- **Les représentations que se font les tuteurs d'une « bonne conduite tutorale ».**

Nous avons eu l'occasion de nous rendre compte grâce à l'analyse des entretiens et des séances de débriefings, que les représentations préalables des tuteurs, leurs points de vue sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue ont pu influencer leurs conduites. Sofia, par exemple, dit que pour elle, l'apprentissage d'une langue étrangère passe aussi par le fait d'entendre la langue cible et elle se positionne en opposition par rapport à la demande des formateurs qui prescrivent de privilégier la production orale des apprenants. On constate ainsi que c'est la tutrice qui parle le plus souvent et plus longtemps (66% de la durée des tours de parole de son groupe) parmi les tuteurs. Il semble qu'il existe donc une cohérence entre son comportement et ses idées pédagogiques. A l'inverse, Charles se veut en retrait, et effectivement, c'est le tuteur qui occupe le moins l'espace audio. Pour Paule, les séances proposées dans le cadre du dispositif ne privilégient pas assez l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison, et on remarque qu'elle axe sa conduite sur la dimension pédagogique. On peut donc, à partir de la mise en relation des conduites des tuteurs avec leurs discours prendre la mesure de l'adéquation entre leurs idées et leurs actes et mieux comprendre les

logiques sous-jacentes à leurs comportements. Comme on vient de le voir, c'est parce que Sofia pense qu'il faut faire entendre de la langue française parlée à ses apprenants qu'elle parle beaucoup, et non parce qu'elle n'arrive pas à faire parler ses apprenants.

- **Les expériences préalables des tuteurs.**

Nous avons interrogé (par l'intermédiaire des questionnaires) les tuteurs sur leurs expériences préalables d'enseignement du FLE et sur leurs expériences d'utilisation d'une plateforme multimodale. Sofia est la seule tutrice qui se sentait initialement à l'aise avec l'environnement informatique puisqu'elle discutait fréquemment avec ses amis sur des plateformes fortement multimodales telles que *Skype* ou *MSN*. On constate au cours des analyses qu'elle ne montre en effet pas de difficulté particulière à manipuler l'environnement informatique, et de plus qu'elle ne semble pas souffrir du stress que cela peut procurer. A l'inverse, Paule n'avait jamais utilisé de plateformes multimodales, mais disposait d'une longue expérience professionnelle d'enseignement du FLE. Sa réticence s'est exprimée dans le développement de la compétence technico-sémio-pédagogique puisqu'elle a éprouvé des difficultés à adapter sa pratique d'enseignante aux spécificités du dispositif.

3.2.2 L'identité des apprenants.

- L'aisance des apprenants.

La personnalité des apprenants, mais aussi l'entente qui se développe, ou non, entre les apprenants d'un même groupe entrent en compte dans le développement des compétences communicatives et pragmatiques.

Nous avons pu observer comment face à des apprenants très créatifs, intimidés, ou encore, en compétition, la parole circule plus ou moins facilement à l'intérieur des groupes, en dehors de l'influence seule du travail du tuteur. Si le dispositif favorise plutôt les apprenants à l'aise à l'oral, il peut aussi libérer les étudiants de certaines contraintes liées au présentiel. Dave Malinowsky, qui étudie dans sa thèse le même terrain de recherche que le nôtre, en donne un exemple[194]. L'une des apprenantes du groupe de Charles explique qu'on lui a appris qu'il ne fallait pas regarder les hommes français dans les yeux, car cela pouvait être assimilé à de la provocation ou de la séduction. L'apprenante explique ainsi que le fait de regarder Charles à l'écran lui a permis pour la première fois (alors qu'elle avait souvent séjourné en France) de regarder et d'observer un homme français à loisir. Le dispositif et les contraintes qui lui sont

[194] (2011 : 197).

inhérentes ont donc été désinhibantes pour cette étudiante, qui n'aurait pas forcément agi de la même manière en présentiel.

- **Le besoin exprimé par les apprenants.**

Si les tuteurs font des choix quant à leur façon d'utiliser les modes de communication, les apprenants les subissent. Il est arrivé au cours des séances que Clémentine et Sofia ne résolvent pas les pannes du canal visuel, ou n'allument pas immédiatement leur caméra au début de l'interaction. En réponse à cela, des apprenants leur ont demandé de rétablir le contact visuel. Il est intéressant de constater que si les tutrices ont fait le choix de ne pas s'orienter vers la résolution d'un problème technique, la requête peut venir des apprenants. A l'inverse, une utilisation omniprésente des modes de communication peut également bloquer le déroulement de la séance, puisque les étudiants doivent alors écouter le tuteur, interpréter sa gestualité, et lire ses productions textuelles.

- **La nationalité des apprenants.**

Lors du premier semestre de formation des tuteurs, ces derniers ont été sensibilisés par les formateurs lyonnais et l'enseignante américaine au fait que les étudiants américains sont habitués à être particulièrement encouragés et félicités par leurs enseignants, qui mettent *a priori* plus en valeur que les enseignants français les progrès des apprenants. Ainsi, même s'il est difficile de le vérifier dans notre corpus sans comparaison avec un deuxième corpus, il est possible que cela ait encouragé les productions socio-affectives verbales et non-verbales. La variable interculturelle est donc importante à prendre en compte.

3.3 Conclusions.

Les variables que la grille d'analyse nous a permis d'isoler peuvent être prises en compte à différents niveaux de l'ingénierie didactique. Tout d'abord, il nous semble nécessaire de prendre en compte les différentes variables pré-citées lors du *design* d'un dispositif d'enseignement du FLE, et lors de l'appariement des groupes tuteurs-apprenants. Deuxièmement, il est indispensable de former les tuteurs aux spécificités de l'enseignement en ligne, et de prendre en considération leurs expériences professionnelles et informatiques préalables. Troisièmement, dans ce cadre précisément, il est important que les tuteurs s'interrogent au fur et à mesure sur leurs pratiques et les corrigent le cas échéant.

L'aspect réflexif du dispositif du F1L paraît tout à fait adéquat en particulier sur cet aspect, puisque les tuteurs ont l'occasion de se confronter à leurs propres pratiques, et de se remettre

en question en présence de leurs collègues et des formateurs, s'améliorant ainsi chaque semaine.

Dans la section suivante, nous allons discuter des apports de notre travail de recherche, et de ses limites.

4. Quels sont les apports et les limites de notre travail de recherche ?

A l'image des quatre tuteurs composant notre étude, qui ont optimisé au mieux leurs compétences individuelles pour mener à bien les interactions pédagogiques, nous avons mené ce travail de recherche de notre mieux dans l'objectif de participer modestement aux réflexions dans deux domaines : l'analyse des corpus fortement multimodaux et la formation des tuteurs en ligne. Nous allons présenter dans un premier temps les apports que notre travail de recherche espère apporter dans les deux domaines précités. Nous sommes également consciente des limites de cette étude et nous allons les exposer dans la seconde partie de cette section.

4.1. Les apports de cette recherche.

4.1.1 Dans le domaine de la formation des tuteurs en ligne.

Le travail descriptif que nous avons mené au cours de cette recherche permet de mieux comprendre les conduites des tuteurs face à un environnement fortement multimodal, pour mener à bien une séance pédagogique. Il permet d'expliquer comment en fonction de différentes variables[195] et des objectifs que les tuteurs se donnent, ils utilisent les modes de communication à leur disposition.

On peut mesurer, parmi d'autres contributions, les bénéfices de notre étude, sur les changements apportés au dispositif du F1L dans les années suivantes. A partir de l'année 2008, les interactions n'ont plus eu lieu par l'intermédiaire de *Skype*, mais sur une plateforme spécialement conçue pour le F1L, nommée « Visu »[196]. Nous avons participé à ce groupe de recherche qui avait pour objectif d'intégrer à la conception d'une plateforme multimodale les spécificités et les contraintes des interactions pédagogiques et ainsi permettre de développer à la fois les compétences interactionnelles des tuteurs, et les compétences pragmatiques des apprenants. Nous avons de même pris part à la formation des tuteurs en ligne notamment sur l'aspect technologique de la prise en main et la maîtrise de Visu.

[195] Cf. section 3 de ce chapitre.

[196] Groupe de recherche composé de chercheurs et d'ingénieurs des universités Lyon 2, Lyon 1, et TECFA-Genève, dans le cadre de l'ANR Ithaca dirigée par Yannick Prié. Site : http://visu-tutorat.org/

La conception de Visu a pris en compte les différents travaux descriptifs effectués sur le terrain du F1L, pour dessiner la nouvelle plateforme. Voici une capture d'écran de Visu à partir de laquelle nous allons pouvoir lister les changements proposés par Visu, qui sont en lien avec les observations que nous avons soulevées dans cette présente recherche :

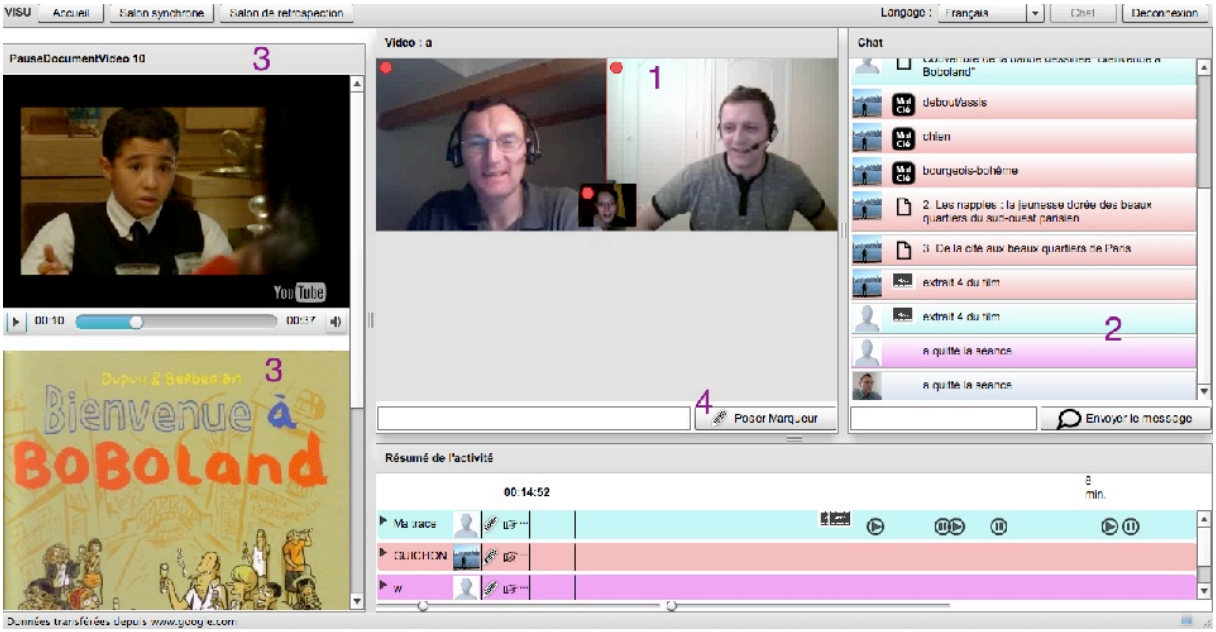


Figure 59 : Capture d'écran de l'espace d'interaction synchrone de la plateforme Visu (2012).

- **Les participants sont désormais un par poste d'ordinateur (1).**

Le but étant que les binômes de tuteurs ou d'apprenants n'aient plus à se partager le champ de la caméra, puisque nous avons montré que les apprenants avaient tendance à être, au moins partiellement, hors-champ. De plus, les deux membres du binôme ne sont plus situés dans la même salle informatique[197] afin de favoriser l'orientation du buste vers l'écran, et non plus vers l'individu situé à proximité. Les participants sont ainsi contraints de communiquer *via* l'ordinateur, y compris avec le deuxième membre de leur binôme.

- **Le mode visio (1) et le mode textuel (2) sont présents sur le même espace et ne peuvent pas être fermés ou couverts.**

Les tuteurs ne peuvent donc plus utiliser le mode audio uniquement, et sont incités à produire des messages textuels[198]. L'utilisateur peut choisir d'agrandir la fenêtre vidéo d'un des

[197] ou au minimum, ne sont pas côte-à-côte dans la même salle.
[198] Notamment par la présence par défaut du mode textuel à l'écran, mais aussi par la place qu'il occupe à l'écran.

interlocuteurs en particulier, mais celle-ci ne peut pas dépasser un certain cadre, ni couvrir les autres fenêtres présentes dans l'espace de communication.

- **Les supports pédagogiques (3) sont présents à l'écran, et dans le même espace que celui des modes de communication.**

Les supports pédagogiques, de même que le plan de séance[199], ne sont plus accessibles sur papier, mais uniquement à l'écran. Ce choix a pour objectif d'inciter les participants à porter leur regard vers l'écran, et non vers leur bureau physique (et lors de ce mouvement, montrant alors à l'apprenant le haut de leur crâne). De plus, le fait que les supports soient présents sur le même espace que les fenêtres de communication fait que les participants n'ont plus à se rendre sur une page extérieure ce qui représente un gain de temps et les empêche de couvrir les fenêtres vidéo et textuelles.

- **La prise de note (4) est disponible sur l'espace d'interaction.**

L'objectif est encore une fois d'inciter les participants à ne pas prendre de notes que ce soit sur papier ou sur une autre fenêtre extérieure, afin que leur regard reste sur l'écran et qu'aucune fenêtre ne vienne couvrir l'image des interlocuteurs. Les notes ne sont visibles que par celui qui les rédige.

- **L'image des interlocuteurs (1) est proche de la caméra.**

La caméra étant généralement située en haut au centre de l'écran d'ordinateur, la fenêtre vidéo a été placée au plus près de la caméra, afin de limiter l'impression de regards dirigés vers des foyers différents.

Les choix du *design* de Visu[200] contraignent donc désormais les utilisations des tuteurs, dans le but de faciliter leurs conduites technico-sémio-pédagogiques. Par ailleurs, nous avons montré que l'aspect réflexif du F1L est bénéfique pour les tuteurs, et celui-ci est intégré dans l'espace de Visu, puisque la plateforme enregistre automatiquement les interactions et les rend disponibles pour les utilisateurs.

Sans vouloir s'attarder davantage sur Visu qui ne constitue pas directement notre objet de recherche, nous avons cherché à montrer comment notre travail descriptif des interactions pédagogiques intervenues via *Skype,* au même titre que les autres recherches concomittantes,

[199] Cela n'apparaît pas sur la capture d'écran car c'est l'espace d'interaction du côté de l'apprenant qui est représenté ici. Dans l'espace d'interaction du tuteur, à la place des supports pédagogiques, il visualise le plan de la séance prescrit.

[200] Pour en savoir plus, le lecteur intéressé pourra consulter les références suivantes : Bétrancourt, Guichon, Prié, 2011 et Guichon, 2011.

est venu nourrir l'élaboration d'une plateforme multimodale spécifique au F1L et proposer des prescriptions pour aider les tuteurs.

4.1.2 Dans le domaine de l'analyse de corpus fortement multimodaux.

Du point de vue méthodologique, nous avons travaillé sur des données naturelles : les captures d'écran et l'enregistrement des débriefings. Cela nous a permis de ne pas modifier l'écologie du terrain de recherche et d'avoir accès aux pratiques des tuteurs, telles qu'elles se sont réalisées[201]. A ces données s'en sont ajouté d'autres, suscitées : les entretiens avec les tuteurs et les questionnaires que nous leur avons soumis. Nous avons pu ainsi bénéficier du point de vue des acteurs et donc d'un accès au sens supplémentaire. De plus, la démarche éthologique et empirique que nous avons adoptée a participé aussi à cette volonté de préserver l'écologie du terrain de recherche puisque nos questions de recherche n'étant pas élaborées au moment du recueil des données, elles n'ont pas pu modifier ou influencer les conduites des tuteurs.

Du point de vue analytique, la grille d'analyse élaborée a permis de « décortiquer » les pratiques des tuteurs et d'apporter des réponses précises à nos questions de recherche. Nous espérons modestement que cette grille d'analyse pourra servir à d'autres recherches portant sur des interactions sur un dispositif d'enseignement similaire, ou même dans un contexte différent (situation de conversations ordinaires, professionnelles ou d'assistance à distance).

Comme tout travail de recherche, le nôtre comporte des limites que nous allons à présent développer.

4.2 Les limites de notre recherche.

La première limite inhérente à nos analyses est de ne pouvoir imputer avec certitude les évolutions observées à l'expérience acquise au cours de la formation. En effet, un doute reste présent : à quel point le contexte potentiellement perturbant de la sixième séance a-t-il modifié les conduites des tuteurs ? Et donc par conséquent : les évolutions que nous avons observées ont-elles persisté durant les séances suivantes ? Pour répondre à cette question, des entretiens d'auto-confrontation ou une analyse des autres séances de la formation se seraient avérés utiles mais cela ne nous a pas été permis pour deux raisons :

[201] Puisque nous avons enregistré les écrans tels que les tuteurs les ont eux-mêmes visualisés.

- la démarche empirique qui a été la nôtre a induit que, comme nous venons de le dire, nous ne connaissions pas nos questions de recherche au moment où se sont déroulés à la fois la formation et les entretiens avec les tuteurs ; nous n'avons donc pas pu interroger les tuteurs sur certains points qui sont ressortis des analyses.
- Pour les raisons que nous avons évoquées (Cf. chapitre 3, section 3.1), nous ne possédons pas l'intégralité des enregistrements des quatre tuteurs composant notre corpus, nous n'avons donc pas été dans la capacité d'analyser les autres séances.

Toutefois, il nous semble que, d'une certaine manière, l'on peut attribuer la désignation de « contexte particulier »[202] à la plupart des séances, et qu'il est justement intéressant de constater comment ces caractères particuliers, vont modifier, ou non, les pratiques des tuteurs, et à quels niveaux. C'est également en ce sens que ces interactions sont vivantes, on ne peut jamais tout à fait prévoir ce qui va arriver que ce soit une panne de réseau de l'université ou l'absence d'un participant.

La deuxième limite est le fait que notre étude n'a été réalisée que sur les pratiques de quatre tuteurs, et au cours de deux séances seulement. Il aurait été intéressant de pouvoir comparer les utilisations des modes par un plus grand nombre de tuteurs. En effet, dans notre corpus, nous avons montré[203] que chacun des tuteurs faisait des choix différents, et il en résulte une utilisation des modes et une relation avec les apprenants différentes pour chaque groupe. Une analyse portant sur vingt tuteurs aurait-elle mis au jour vingt conduites différentes ? Notre étude ne permet pas d'établir de généralisations (ce n'est d'ailleurs pas son objectif initial), ni de liens de cause à effets entre les utilisations des tuteurs et l'apprentissage du français par les étudiants américains.

Enfin, il aurait été intéressant d'intégrer à notre étude le point de vue des apprenants[204], notamment leurs représentations quant à la relation qui s'est co-construite avec le tuteur, au développement de leur propre compétence communicative, ou encore aux choix d'utilisation des modes de communication par le tuteur de leur groupe.

[202] Par exemple : la séance 5 s'est faite depuis le domicile des tuteurs, la séance 7 était la dernière, celle d'adieu donc particulière aussi.
[203] Cf. Chapitre 5, section 6.3.
[204] Nous proposons au lecteur intéressé de pallier cela en consultant la thèse de Dave Malinowski qui a étudié le même terrain de recherche que le nôtre, mais du côté des apprenants.

5. Les perspectives ouvertes par cette recherche.

Au cours de la présentation des analyses, nous avons soulevé différents points qui mériteraient une étude plus approfondie, dans le cadre d'un travail de recherche à part entière. Ce sont autant de perspectives de recherche possibles pour nous : l'étude de la manifestation des gestes en discours, l'apport du caractère réflexif du F1L à l'évolution des conduites des tuteurs, la nature de la relation qui se construit entre les participants, la prise en compte de l'aspect interculturel, la mise en perspective de nos résultats avec le point de vue des apprenants, ou encore la construction de l'*éthos*[205] des tuteurs novices au cours du temps de la formation.

Nous avons également présenté l'application pratique de notre recherche en expliquant comment, durant les cinq dernières années, nous avons modestement contribué à l'amélioration du dispositif du F1L et à la formation des tuteurs novices. Cela nous a permis, en plus du transfert partiel de certains de nos résultats de recherche, de mesurer l'importance du travail de terrain du chercheur et l'apport des recherches sur la mise en pratique concrète dans l'enseignement du FLE et le *design* d'une plateforme multimodale. Nous souhaitons donc poursuivre sur cette voie, dans le cadre du F1L, tout en restant ouverte à d'autres types de terrains de recherche proposant des interactions médiées par ordinateur, fortement multimodales.

En effet, au-delà du contexte pédagogique, il existe d'autres questions qu'il nous paraitrait intéressantes de traiter. Nous souhaiterions par exemple nous pencher sur le problème des transcriptions du type de corpus qui résulte de telles interactions : comment retranscrire la complexité de la communication, tout en proposant une transcription aisément lisible, qui rende compte à la fois de la complexité, mais aussi de la fluidité des interactions fortement multimodales ? D'autre part, il nous semble que de nouveaux codes de communication émergent des conversations synchrones en ligne, du point de vue des règles de politesse et également de la prise en compte des contraintes induites par le dispositif aussi bien pour soi, que pour son interlocuteur.

Enfin, nous pensons que la grille d'analyse présentée dans cette étude pourrait être adaptée à d'autres corpus, afin de décrire et de comprendre comment des participants utilisent et adaptent (ou s'adaptent à) un dispositif de communication, en fonction de leurs besoins.

[205] C'est-à-dire l'image d'eux-mêmes qu'ils construisent en discours.

Bibliographie

Abercrombrie, N., Hill, S. & Turner, B. (2000) Participation observation. In *Dictionnary of sociology*. London : Penguin Books. 256.

Allal, L. (2007) Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In Allal, L. & Mottier Lopez L. (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck. 7-23.

Anderson, J. R. (1983) A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22. 261-295.

Anis, J. (1999a) Chats et usages graphiques. In Anis, J., (éd.) : *Internet, communication et langue française,* Paris : HERMES Science Publications. 71-90.

Anis, J. (1999b) *Internet, communication et langue française*. Paris : HERMES Science Publications.

Anis, J. (2000a) L'écrit des conversations électroniques de l'internet. In Plane, S. & Huyn, J.-A. (éds), *Le français aujourd'hui, « Ordinateur et textes : une nouvelle culture ? »,* Paris : AFEF. 59-69.

Anis, J. (2000b) Dispositifs multimédias et conversation électronique : approche sémiolinguistique. In Lancien, T. (éd.), *Cahiers du français contemporain n°6, « Multimédia : les mutations du texte »,* ENS Fontenay-St Cloud. 57-86.

Anis, J. (2001) Approche sémiolinguistique d'interactions écrites en temps réel sur l'internet. In Bouchard, R. et Mangenot F. (éds). *Interactivité, interactions et multimédia*. *Collection « Notions en question »,* ENS Fontenay-St Cloud. 147-168.

Atifi, H. (2003) *La variation culturelle dans les communications en ligne : analyse ethnographique des forums de discussion marocains.* Université de Technologie de Troyes : CNRS.

Audras, I., Chanier, T. (2007) Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. In Lamy, M ;-N., Mangenot, F. & Nissen, E. (coord.) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL).* Grenoble, 7-9 juin 2007.

Bachelard, G. (1968) [1934]. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.

Barbot, M.-J., (1997) Cap sur l'autoformation : multimédias des outils à s'approprier. In *Multimédia, réseau et formation, n° spécial du Français dans le Monde Recherches/Applications*. Paris : Hachette. 54-63.

Barbot, M.-J. (1998) Présentation : évolutions didactiques et diversification des ressources, *Etudes de Linguistique Appliquée,* 112. 389-395.

Barbot, M.-J. (2006) Le rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. In Debaisieux J.-M. & Boulton A. *TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues*, *Mélanges*, 28, Nancy. 29-46.

Bardin, L. (2001) [1977]. *L'Analyse de contenu.* Paris : Presses universitaires de France.

Baym, N. K. (1998) The Emergence of On-line Community. In S. Jones (Ed.) *Cybersociety: communication and community*, Newbury Park, CA: Sage. 35-68.

Beaudoin, V. & Velkovska, J. (1999) Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...). *Réseaux*, 17 (97). 121-177.

Beauvois, M.-H. (1992) Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25 (5). 455-464.

Belz, J. A. (2003) Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2). 68-117.

Bétrancourt, M., Guichon, N., & Prié, Y (2011) Assessing the use of a Trace-Based Synchronous Tool for distant language tutoring. In H. Spada, G. Stahl, N. Miyake, N. Law (Eds.) *Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice: CSCL2011 Conference Proceedings*. Volume I — Long Papers International Society of the Learning Sciences. 478-485.

Bigot, V. & Cicurel, F. (2005). Les interactions en classe de langue. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications. Paris* : CLE International.

Bommier-Pincemin, B. (1999) *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle et caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de doctorat en Linguistique, Université Paris IV, Sorbonne.

Chanier, T., Vetter A., (2006) Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone. *Alsic*, 9. 61-101.

Charaudeau, P. (1993) Le contrat de communication dans la situation de classe. In Halté, J.-F. (éd.), *Inter-actions*, Université de Metz. 121-136.

Chomsky, N. (1969) La Linguistique cartésienne, un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste. In *La Linguistique cartésienne, suivi de La Nature formelle du Langage.* Paris : Seuil.

Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les Carnets du Cediscor*, 4. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. 77-92.

Cicurel, F. (2002) La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. 145-164.

Ciekanski, M. & Chanier, T. (2008) Developing online multimodal verbal communication to enhance the writing process in an audio-graphic conferencing environment. *Recall*, 20 (2), 162-182.

Ciolek, T.M. & Kendon, A. (1980) Environment and the spatial arrangement of conversational interaction. *Sociological Inquiry*. 50. 237-271.

Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991) Grounding in communication. In Resnick, L. B., Levine, J. & Teasley S. D. (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: APA. 127-149. Reprinted in Baecker R. M. (Ed.), *Groupware and computer-supported cooperative work: Assisting human-human collaboration.* San Mateo, CA: Morgan Kaufman Publishers, Inc. 222-233.

Combe-Celik, C. (2010) *Pratiques discursives dans une formation en ligne a la didactique du français langue étrangère : une analyse de la communication pédagogique asynchrone*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Grenoble Stendhal III.

Cosnier, J. (1982) Communications et langages gestuels. In Cosnier, J. Coulon, J., Berrendonner, A. & Kerbrat-Orecchioni, C. *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales*, Dunod, Paris. 255-304.

Cosnier, J. (1992) Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle. *Protée*. 33-39.

Cosnier, J. & Bourgain, D. (1993) Introduction. In Pléty, R. (éd.). *Ethologie des communications humaines: Aide-mémoire méthodologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 7-18.

Cosnier, J. (1996) Les gestes du dialogue. *Psychologie de la motivation* , 21. 129-138.

Cosnier, J. (2002) V comme la voix, les gestes, le corps. In Cerquiglini, B. (éd.) *Tu parles ! Le français dans tous ses états.* Paris : Flammarion.

Cosnier, J. (2007) Le corps et l'interaction. In Chabrol, C. & Orly-Louis, I. (éds). *Interactions communicatives*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. 91-95.

Cosnier, J. & Develotte C. (2011) Le face-à-face en ligne, approche éthologique. In Develotte, C., Kern, R., Lamy, M.-N. (dir.) *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions. 27-50.

Cunningham, U., Beers Fägersten, K. & KristyHolmsten, E. (2010) "Can you hear me, Hanoi?" - Compensatory Mechanisms Employed in Synchronous Net-Based English Language Learning. *International Review of Research Open and Distance Learning*, 11 (1). 161-177.

Daele, A. & Docq, F. (2002) Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? *Actes du 19ème colloque de l'AIPU*. Mai 2002, Louvain-La-Neuve.

De Chanay, H-C. (2011) La construction de l'éthos dans les conversations en ligne. In Develotte, C., Kern, R., Lamy, M.-N. (dir.) *Décrire la conversation en ligne,* Lyon : ENS Editions. 145-172.

De Lièvre, B. (2000) *Etude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance*. Thèse de doctorat, Université Mons-Hainaut.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006) Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord.). *Les échanges en ligne dans apprentissage et la formation*. CLE International. 75-86.

Dejean, C., Guichon, N., Nicolaev, V. (2010) Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, 8 (3). 377-393.

Depover, C., De Lièvre B., Quintin, B. (2002) Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire. *Actes du Colloque de l'AIPU.* Mai 2002. Louvain-La-Neuve.

Depover, C. & De Lièvre, B. (2005) *Analyse des usages des outils de communication médiatisée par ordinateur dans le cadre de deux scénarios de formation à distance.* Symposium Symphonic. Amiens : Université de Picardie.

Depover, C., De Lievre, B. & Temperman, G. (2006) Points de vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance. *Sticef*, 13, Rubrique.

Develotte, C., Lancien, T. (2000) Propositions pour l'analyse des discours multimédia : l'exemple de deux articles encyclopédiques. In Lancien, T. (dir.). *Multimédia : les mutations du texte*. Fontenay-aux-Roses: ENS Editions. 119-139.

Develotte, C., Mangenot, F., (2007) Discontinuités didactiques et langagières dans un dispositif. Glottopol, 10. 127-144.

Develotte, C., Mangenot, F., Zourou, K. (2007) Learning to Teach Online: 'Le français en (première) ligne' Project. In R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange.* Clevedon Buffalo, Toronto, Multilingual Matters. 276-280.

Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008) "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. *Alsic*, 11, (2). 129-156.

Develotte, C., Guichon, N. & Vincent, C. (2010) The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment, *ReCALL*, 23, (3). 293-312.

Develotte, C, Kern R., Lamy M.-N. (éds) (2011) *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions.

Develotte, C. (2012) Analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives. In Neveu, P. & al. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*, 3 (1). 6 juillet 2012. Lyon. 509-525.

Develotte, C. & Vincent, C. (2012) Le face-à-face distanciel : apprendre le français via les écrans , *Actes du colloque international l'Environnement Numérique dans l'Enseignement des Langues*, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc.

Draelants H. (2004) *Bavardages dans les salons du net*, Quartiers libres Editions Labor.

Drissi, S. & Guichon, N. (2008) Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5 (1). 185-217.

Drissi, S., (2011) *Apprendre à enseigner par visioconférence : étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE*. Thèse de doctorat en sciences du langage. ENS de Lyon.

Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. In Céfaï, D. (éd.) *L'enquête de terrain.* Paris : La Découverte/MAUSS.

Eneau, J. & Simonian, S. (2011) Apprentissage des adultes et apprentissage à distance : pour de nouveaux rapports aux savoirs. *Recherche et Formation,* 68. 95-108

Filliettaz, L. (2002) *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota bene.

Fillietaz L. (2005) Discours, Travail et polyfocalisation de l'action. In Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. *Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, BCILL.

Fornel, M. de. (1988) Contraintes systémiques et contraintes rituelles dans l'interaction visiophonique. *Réseaux*, 6 (29). 33-46.

Fornel, M. de. (1991) *Usages et pratiques du visiophone à Biarritz : objet technique, Cadre interactionnel et sociabilité ordinaire*. Rapport PAA/TSA/UST/R1029. France Télécom Recherche et Développement.

Fornel, M. de. (1992) Le visiophone, un artefact interactionnel. Communication et lien social. In Chambat, P. (dir.). *Usages des machines à communiquer*. Paris : Editions Descartes. 221-237.

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

Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2007) Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne. In Lamy, M.-N., Mangenot, F. & Nissen, E. (coord.). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7-9 juin 2007.

Gaveau D., Marcelli A., & Tokiwa R. (2005) Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Alsic*, 8, (3). 185-203.

Gibson, J.J. (1979) *The ecological approach to visual perception.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc . Publishers, New Jersey.

Godinet, H. & Caron, C. (2003) L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils. In Desmoulins, C., Marquet, P. &

Bouhineau, D. (dir.). *Actes de la conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH)*. Strasbourg, 15-17 avril 2003. Paris : INRP. 223-234.

Goffman, E. (1973) *La Mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 : La présentation de soi.* Paris : Les éditions de Minuit. Collection Le Sens Commun.

Goffman, E. (1973) *La Mise en scène de la vie quotidienne, Tome 2 : Les relations en public.* Paris : Les éditions de Minuit. Collection Le Sens Commun.

Goffman, E. (1987) *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.

Goffman, E. (1988) La situation négligée. In Winkin, Y. *Les moments et leurs hommes*. Paris : Éditions du Seuil/Minuit.

Gremmo, M.-J. (2009) From Intention to Contextualized Action : Language Advising as a Negotiative process. In Carroll, M. et al. (éds.) *Exploring theory, enhancing practice: autonomy across the disciplines*. Proceedings of the third conference of the Independent Learning Association. Kanda University of International Studies. Chiba, Japan. 5-8 octobre 2007.

Gros, B. (2001) Instructional design for computer-supported collaborative learning in primary and secondary education. *Computer in Human Behavior*, 17. 439-451.

Guichon, N. (2009) Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL,* 21, (2). 166-185 .

Guichon, N. & Nicolaev, V. (2009) Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. In Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). *Actes du colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne)*. Grenoble 3, 24-26 juin 2011.

Hampel, R. & Lamy, M.-N. (2007) *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Hampel, R. & Stickler, U. (2012) The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *Recall*, 24 (2). 116-137.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001) *Apprentissage collaboratif à distance.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Herring, S. (1999) Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer Mediated Communication,* 4 (4).

Herring, S. (2004) Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In Barab, S.-A., Kling, R., & Gray, J.-H. (dir.). *Designing for Virtual*

Communities in the Service of Learning. New York: Cambridge University Press. 338-376.

Jewitt, C. (2004) Multimodality, « reading » and writing for the 21st century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (3). 315-331.

Jones, R.-H. (2004) The problem of context in computer-mediated communication communication. In Le Vine, P. & et Scollon, R. (éds) *Discourse and Technology : Multimodal Discours Analysis*. Washington, Georgetown University Press. 20-33.

Kebrat-Orecchioni, C. (1988) La notion de 'place' interactionnelle. In Cosnier, J. & al. (éds). *Echanges sur la conversation*. Paris : CNRS. 185-198.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les Interactions Verbales, Tome 1*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992) *Les Interactions Verbales, Tome 2.* Paris : Armand Colin.

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

Kerbrat-Orecchioni C. & Traverso, V. (éds) (2008) *Les interactions en site commercial : Invariants et variations*. Lyon : ENS Editions. 45-77.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2011) Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif. In Develotte, C., Kern, R., Lamy, M.-N. *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions. 173-195.

Kern, R. (1995) Restructuring classroom interaction with network computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79. 457-476.

Kern, R. (2006) La communication médiatisée en langues : recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 40. 17-29.

Kiesler, S., Siegel, J. & McGuire, T.-W. (1984) Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*. 39 (10). 1123-1134.

Kiesler, S. (1986) Thinking ahead : the hidden messages in computer networks. *Havard Buisness Review*. 46-59.

Kost, C. R. (2008) Use of communication strategies in a synchronous CMC environment. In Sieloff Magnan, S. (éd.). *Mediating discourse online*. Amsterdam: John Benjamins. 153-189.

Kramsch, C. & Ware, P. D. (2005) Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *Modern Language Journal*, 89, (2). 190-205.

Lamy, M.-N. (2010) Apprentissage des langues médié par ordinateur: discours critiques sur l'outil. *Le Français dans le monde*, 48. 135–149.

Licoppe C. & Morel J. (à paraître). Video-in-interaction': 'Talking heads' and the multimodal organization of mobile and Skype video calls. *Research on Language and Social Interaction.*

Licoppe C. & Relieu M. (2007) Présentation. *Réseaux*, 5 (144). 9-22.

Licoppe C. & Morel J. (2009) La vidéocommunication sur téléphone mobile : quelle mobilité pour quel cadrage ? *Réseaux*, 4 (156). 165-201.

Liddicoat A. (2011) Enacting participation : hybrid modalities in online video conversation. In Develotte, C., Kern, R., Lamy, M.-N. (dir.) *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions. 51-69.

Luff P., Heath C., Kuzuoka H., Hindmarsh J., Yamazaki K. & Oyama S. (2003) Fractured ecologies : creating environments for collaboration. *Human Computer Interaction*, 18 (1). Hills, CA: Sage Publications. 51-84.

Maître de Pembroke, E. & Legros, D. (2001) Multimédia, multimodalité et construction des connaissances. In Crinon, J. & Gautellier, F. (éds). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz. 193-202.

Malinowski, D. (2011) *Where is the Foreign ? : An Inquiry into Person, Place, and the Possibility of Dialogue in an Online French Language Class.* Thèse de doctorat. University of California, Berkeley.

Mangenot, F. (2003) Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, 6 (1). 109-125.

Mangenot, F. (2008) La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In Sidir, M. & al. (dir.) *Journées Communication et Apprentissage Instrumentées en Réseau* . Paris : Hermès Lavoisier. 13-26.

Marcoccia, M. (2005) Communication électronique et rapport de places : analyse comparative de la formulation d'une requête administrative par courrier électronique et par courrier papier. *Semen*, 20. 51-64

Marcoccia M., (2011) « T'es où maintenant ? » : Les espaces de la conversation visiophonique en ligne. In Develotte, C., Kern, R., Lamy, M.-N. (dir.) *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions. 95-115.

Marquet, P. & Nissen, E. (2003) La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences. *Alsic*, 6 (2). 3-19.

Mondada, L. (2003) Working with video: how surgeons produce video records of their actions. *Visual Studies*, 18 (1). 58-72.

Mondada, L. (2007) Imbrications de la technologie et de l'ordre interactionnel. L'organisation de vérifications et d'identifications de problèmes pendant la visioconférence. *Réseaux*, 144. 141-182.

Moreau de Bellaing, L. (1992) *Critique de l'empirisme en sociologie*. Paris : L'harmattan.

Mourlhon-Dallies, F. & Colin, J.-Y. (1995) Les rituels énonciatifs sur les réseaux informatiques. *Les carnets du Cediscor*, 3. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

Nissen, E. (2009). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : analyse de pratiques. In Rivens Mompean, A. & Barbot, M.-J. (dir.). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat.* Villeneuve d'Ascq: Université Lille 3, Collection "travaux et recherches", Edition CEGES. 191-210.

O'Dowd, R. (2005) Negotiating sociocultural and institutional contexts: The case of Spanish-American telecollaboration. *Language and Intercultural Communication*, 5 (1). 40-57.

Olivier De Sardan J.-P. (2001) L'enquête de terrain socio-anthropologique, *Enquête,* 8. 63-81.

Panckhurst, R. (1998) Marques typiques et ratages en communication médiée par ordinateur. *Actes du colloque CIDE*. INPT, Rabat, 15-17 avril 1998. Paris : Europia Productions. 31-43.

Pekarek, S. (1999) *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde.* Fribourg : Éditions Universitaires.

Pica, T., Halliday, L., Lewis, N. & Morgenthaler, L. (1989) Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the Learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11. 63-90.

Pléty R. (éd) (1993) *Ethologie des communications humaines: Aide-mémoire méthodologique*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Quintin, J.-J. (2008) *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes*

restreints. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal - Grenoble 3.

Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.

Rastier, F. (1998) Le problème épistémologique du contexte et le problème de l'interprétation en sciences du langage. *Langages*, 129. 97-111.

Relieu, M. (2007) La téléprésence ou l'autre visiophonie. *Réseaux*, 5 (144). 183-223.

Ribéreau-Gayon, J. (1989) *La technologie : un ensemble complexe de connaissances empiriques et scientifiques.* Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Rice, R.E. (1984) Mediated group communication. In Rice, R. E. & al. *The new media: Communication, research, and technology*. Beverly. 129-154

Sauro S. (2009) Strategic use of modality during synchronous CMC. *CALICO Journal*, 27 (1). 101-117.

Schegloff, E.A. (1968) Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist,* 70 (6). 1075-1095.

Schegloff, E.A (1972) Notes on a Conversational Practice: Formulating Place. In Sudnow, D. N. (éd.). Studies in Social Interaction. New York: MacMillan The Free Press. 75-119.

Schegloff, E.A (1986) On Some Questions and Ambiguities in Conversation. In Atkinson, J. M. & Heritage, J. (éds.). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press. 266-298.

Schegloff, E.A. (2000) Beginnings in the telephone. In Katz, J.E. & Aakkhus. *Perpetual Contact: Mobile communication, private talk, public performance.* Cambridge : Cambridge University Press. 284-300.

Soulé, B. (2007) Observation participante ou participation observante ? Usage et justification de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1). 127-140.

Tedlock, B. (1991) From parcipation observante to observation of particpation : the emergence of narrative ethnography. *Journal of anthropology research.* 47 (1). 59-94.

Tellier, M. (2009) Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In Bergeron, R., Plessis-Belaire, G. & Lafontaine, L. (éds). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal : Presses Universitaires du Québec. 223-245.

Traverso, V. (1996) *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions.* Lyon :Presses Universitaires de Lyon.

Traverso, V. (2008) Cadres, espaces, objets et multimodalité dans l'interaction en site commercial. In Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (éds). *Les interactions en site commercial : Invariants et variations*. Lyon : ENS Editions. 45-77.

Velkovska, J. (2004) "Mais de quoi parlent-ils ?" Critique d'une question de recherche impertinente et sociologie de l'engagement dans l'écriture synchrone sur internet. *Communication au XVIIe Congrès international des Sociologues de Langue Française (AISLF). Groupe de travail 13 : sociologie de la communication*. Tours. 5-9 juillet 2004.

Véronique, D. (1992) Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. In Véronique, D. (dir.). Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE). *Revue de l'association Encrages,* 1. 5-35.

Vincent, C. (2012) Proposition d'une grille d'analyse d'interactions tutorales dans un dispositif multimodal en ligne. In Neveu, P. & al. (éds*) Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*, 3 (1). 4 juillet 2012. Lyon. 395-409.

Wang, F. (2004) Action, verbal response and spatial reasoning. *Cognition*, 94. 185–192

Warschauer, M. (1996) Motivational aspects of using computers for writing and communication. In Warschauer, M. (Ed.). *Telecollaboration in foreign language teaching: Proceedings of the Hawaii symposium.* Honolulu, HI: University of Hawaii.

Références des logiciels

Audacity

http://audacity.sourceforge.net/?lang=fr.

Elan

http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/elan-description/

MSN

http://fr.msn.com/

Pamela for Skype

http://www.pamela.biz/en/

Screen Video Recorder

http://www.wordaddin.com/screenvcr/

Skype

http://www.skype.com/intl/fr/get-skype/

Visu

http://visu-tutorat.org/

INDEX

Index des tableaux

TABLEAU 1 : LES NIVEAUX DE COMMUNICATION, DANS LE CADRE DE NOTRE ETUDE. 39
TABLEAU 2 : LES CATEGORIES DE GESTES DEFINIES PAR COSNIER. 51
TABLEAU 3 : TYPES DE TACHES, GUICHON ET NICOLAEV 2011. 59
TABLEAU 4: CALENDRIER DES INTERACTIONS ENTRE LYON ET BERKELEY EN 2008. 75
TABLEAU 5: APPARIEMENT DES TUTEURS ET DES APPRENANTS. 76
TABLEAU 6: QUESTIONNAIRES TEXTUELS PRE-INTERACTIONS. 93
TABLEAU 7 : QUESTIONS POSEES LORS DES ENTRETIENS POST-INTERACTIONS. 100
TABLEAU 8 : RECAPITULATIF DES DONNEES RECOLTEES. 103
TABLEAU 9 : ENREGISTREMENTS DES SEANCES, EN FONCTION DES TUTEURS. 106
TABLEAU 10 : ENREGISTREMENTS DES TUTEURS, EN FONCTION DES SEANCES. 107
TABLEAU 11 : PRESENTATION DES ACTEURS DU CORPUS DE REFERENCE. 108
TABLEAU 12 : ACTIVITES PREVUES POUR LA SEANCE 2. 112
TABLEAU 13 : DOCUMENT PEDAGOGIQUE EN LIEN AVEC LA SEANCE 2. 112
TABLEAU 14 : PLAN PRESCRIT DE LA SIXIEME SEANCE. 115
TABLEAU 15 : LES MODES PRIS EN COMPTE. 121
TABLEAU 16 :LES DEGRES D'INVESTISSEMENT DE LA VISIO. 123
TABLEAU 17 : SIGLES ET DEFINITIONS DES ACTIVITES IDENTIFIEES PENDANT UNE SEANCE PEDAGOGIQUE. 133
TABLEAU 18 : PROFILS INITIAUX DES TUTEURS. 138
TABLEAU 19 : UTILISATION PAR LES QUATRE TUTEURS DES OUTILS DE SKYPE. 156
TABLEAU 20 : UTILISATION DES MODES PAR PAULE, EN FONCTION DES ACTIVITES. 157
TABLEAU 21 : UTILISATION DES MODES PAR CHARLES, EN FONCTION DES ACTIVITES. 158
TABLEAU 22 : UTILISATION DES MODES PAR CLEMENTINE, EN FONCTION DES ACTIVITES. 159
TABLEAU 23 : UTILISATION DES MODES PAR SOFIA, EN FONCTION DES ACTIVITES. 159
TABLEAU 24 : INVESTISSEMENT DU MODE VISIO, SUR LA SEANCE 2. 163
TABLEAU 25 : UTILISATION DU MODE VISIO DE PAULE, SUR LA SEANCE 2. 165
TABLEAU 26 : INVESTISSEMENT DE LA VISIO DE CHARLES, SEANCE 2. 166
TABLEAU 27 : INVESTISSEMENT DE LA VISIO DE CLEMENTINE, SEANCE 2. 168
TABLEAU 28 : INVESTISSEMENT DU MODE VISIO DE SOFIA, SEANCE 2. 169
TABLEAU 29 : GESTUALITE ET EXPRESSIONS FACIALES DES TUTEURS, SEANCE 2 171
TABLEAU 30 : DETAIL DES GESTES ET EXPRESSION DE PAULE. 172
TABLEAU 31 : DETAIL DES GESTES DE CHARLES. 174
TABLEAU 32 : DETAIL DE LA GESTUALITE DE CLEMENTINE. 175
TABLEAU 33 : DETAIL DES GESTES DE SOFIA. 177
TABLEAU 34 : DUREE ET NOMBRE DES TOURS DE PAROLE, SEANCE 2. 184
TABLEAU 35 : PARTAGE DU TEMPS DE PAROLE DE PAULE ET SES APPRENANTES. 185

TABLEAU 36 : DUREE DES TOURS DE PAROLE EN FONCTION DES ACTIVITES DE PAULE. 186
TABLEAU 37 : PARTAGE DE LA PAROLE ENTRE CHARLES ET SES APPRENANTES. 187
TABLEAU 38 : DUREE DES TOURS DE PAROLE ET DES SILENCES SELON LES ACTIVITES DE CHARLES. 187
TABLEAU 39 : PARTAGE DE LA PAROLE ENTRE CLEMENTINE ET SES APPRENANTS. 188
TABLEAU 40 : DUREE DES TOURS DE PAROLE ET DES SILENCES SELON LES ACTIVITES DE CLEMENTINE. 189
TABLEAU 41 : PARTAGE DE LA PAROLE ENTRE SOFIA ET SES APPRENANTS. 189
TABLEAU 42 : DUREE DES TOURS DE PAROLE ET DES SILENCES SELON LES ACTIVITES DE SOFIA. 190
TABLEAU 43 : PRODUCTIONS ORALES DE PAULE EN FONCTION DU TYPE D'ACTIVITE. 198
TABLEAU 44 : PRODUCTIONS ORALES DE CHARLES, EN FONCTION DU TYPE D'ACTIVITES. 200
TABLEAU 45 : CONTENU DES PRODUCTIONS ORALES DE CLEMENTINE, EN FONCTION DU TYPE D'ACTIVITE. 203
TABLEAU 46 : CONTENU DES PRODUCTIONS ORALES DE SOFIA, S2. 206
TABLEAU 47 : UTILISATION DU CHAT PAR PAULE, LORS DE LA SEANCE 2. 212
TABLEAU 48 : UTILISATION DU CHAT DE CHARLES, S2. 215
TABLEAU 49 : UTILISATION DU CHAT PAR CLEMENTINE, S2. 217
TABLEAU 50 : UTILISATION DU CHAT PAR SOFIA, SEANCE 2. 219
TABLEAU 51 : DEROULEMENT PRESCRIT DE LA SEANCE 6. 231
TABLEAU 52 : DEROULEMENT DE LA SEANCE 6 DE PAULE, 29'31. 237
TABLEAU 53 : INVESTISSEMENT DU MODE VISIO PAR PAULE, SEANCE 6. 239
TABLEAU 54 : INVESTISSEMENT DE PAULE, PENDANT LA SEANCE 6 EN FONCTION DES ACTIVITES. 240
TABLEAU 55 : GESTUALITE ET EXPRESSIONS DE PAULE, SEANCE 6. 241
TABLEAU 56 : CAPTURES D'ECRAN DES GESTES ET EXPRESSIONS DE PAULE. 242
TABLEAU 57 : PARTAGE DES TOURS DE PAROLE ET DE SILENCES, PAULE, SEANCE 6. 244
TABLEAU 58 : PARTAGE DE LA PAROLE EN FONCTION DES ACTIVITES, PAULE, SEANCE 6. 245
TABLEAU 59 : CONTENU DES ENONCES DE PAULE, SEANCE 6. 246
TABLEAU 60 : UTILISATION DES MODES PAR CHARLES DURANT LA SEANCE 6. 251
TABLEAU 61 : DEROULEMENT DE LA SEANCE 6 DE CHARLES, 40'30. 251
TABLEAU 62 : INVESTISSEMENT DU MODE VISIO PAR CHARLES, SEANCE 6. 253
TABLEAU 63 : INVESTISSEMENT DU MODE VISIO EN FONCTION DES ACTIVITES, CHARLES, SEANCE 6. 254
TABLEAU 64 : NOMBRE DE GESTES ET EXPRESSIONS DE CHARLES, SEANCE 6. 256
TABLEAU 65 : ILLUSTRATIONS DES DIFFERENTES CATEGORIES DE GESTES ET D'EXPRESSIONS DE CHARLES, SEANCE 6. 258
TABLEAU 66 : PARTAGE DES TEMPS DE PAROLE ENTRE CHARLES ET SES APPRENANTES, SEANCE 6. 259
TABLEAU 67 : PARTAGE DES TEMPS DE PAROLE ET DE SILENCES EN FONCTION DES ACTIVITES, SEANCE 6 DE CHARLES. 261
TABLEAU 68 : CONTENU DES PRODUCTIONS ORALES DE CHARLES, SEANCE 6. 262
TABLEAU 69 : DEROULEMENT DE LA SEANCE 6 DE CLEMENTINE, 24'02. 269
TABLEAU 70 : UTILISATION DES MODES PAR CLEMENTINE. 270
TABLEAU 71 : INVESTISSEMENT DU MODE VISIO PAR CLEMENTINE, SEANCE 6. 271
TABLEAU 72: INVESTISSEMENT DU MODE VISIO PAR CLEMENTINE, EN FONCTION DES ACTIVITES, SEANCE 6. 272
TABLEAU 73 : NOMBRE DE GESTES ET EXPRESSIONS DE CLEMENTINE, SEANCE 6. 273

TABLEAU 74 : DETAILS DES GESTES ET EXPRESSIONS DE CLEMENTINE. 274
TABLEAU 75 : PROPORTIONS DES TEMPS DE PAROLE ET DES SILENCES, SEANCE 6 DE CLEMENTINE. 275
TABLEAU 76 : TEMPS DE PAROLE ET DE SILENCES EN FONCTION DES ACTIVITES DE LA SEANCE 6, CLEMENTINE. 276
TABLEAU 77 : CONTENU DES PRODUCTIONS ORALES DE CLEMENTINE, SEANCE 6. 279
TABLEAU 78 : DEROULEMENT DE LA SEANCE 6 DE SOFIA, 37'54. 284
TABLEAU 79 : UTILISATION DES MODES PAR SOFIA. 287
TABLEAU 80 : INVESTISSEMENT DU MODE VISIO PAR SOFIA, SEANCE 6. 288
TABLEAU 81 : INVESTISSEMENT DU MODE EN FONCTION DES ACTIVITES REALISEES, SEANCE 6, SOFIA. 289
TABLEAU 82 : NOMBRE DE GESTES ET D'EXPRESSIONS DE SOFIA. 290
TABLEAU 83 : DETAILS DES GESTES ET EXPRESSIONS DE SOFIA, SEANCE 6. 291
TABLEAU 84 : PROPORTIONS DES TEMPS DE PAROLE ET DES SILENCES, SEANCE 6 DE SOFIA. 293
TABLEAU 85 : PROPORTIONS DES TEMPS DE PAROLE ET DES SILENCES, EN FONCTION DES ACTIVITES, SEANCE 6 DE SOFIA. 294
TABLEAU 86 : CONTENU DES PRODUCTIONS VERBALES DE SOFIA. 296
TABLEAU 87 : CARACTERISTIQUES DES PRATIQUES DES TUTEURS AU COURS DES SEANCES 2 ET 6. 307
TABLEAU 88 : NATURE DE LA RELATION QUI UNIT LES PARTICIPANTS, A L'INTERIEUR DE CHAQUE GROUPE. 320
TABLEAU 89 : EVOLUTION DU PARTAGE DE LA PAROLE ENTRE LES PARTICIPANTS, ENTRE LES SEANCES 2 ET 6. . 321

Index des figures

FIGURE 1: L'ASPECT CYCLIQUE DE LA FORMATION ET L'IMPORTANCE DE CHAQUE PHASE. 74
FIGURE 2: L'ESPACE D'INTERACTION PRESENTIEL AMERICAIN. 77
FIGURE 3: L'ESPACE D'INTERACTION PRESENTIEL LYONNAIS. 77
FIGURE 4: ESPACE D'INTERACTION D'UN TUTEUR EN CHARGE DE LA SEANCE. 78
FIGURE 5: LES FONCTIONNALITES DE SKYPE. 79
FIGURE 6: CAPTURE D'ECRAN DU BLOG. 80
FIGURE 7: LE MINI-BLOG DE SOFIA. 81
FIGURE 8: DISPOSITIF DU PROGRAMME LYON-BERKELEY 2007/2008. 82
FIGURES 9, 10 ET 11 : EXEMPLES D'ENREGISTREMENTS DE L'ECRAN DES TUTEURS. 95
FIGURE 12 : PRISE DE VUE EXTERIEURE D'UNE TUTRICE. 96
FIGURE 13 : PRISE DE NOTES DE L'UN DES TUTEURS. 97
FIGURES 14 ET 15 : PRISES DE VUE D'UN DEBRIEFING POST-INTERACTION. 98
FIGURE 16 : CAPTURE D'ECRAN DU SITE INTERNET SUR LEQUEL SONT DISPONIBLES LES DOCUMENTS PEDAGOGIQUES POUR LA SEANCE 6. 116
FIGURE 17 : ORGANISATION DE L'ESPACE DE TRAVAIL D'UNE TUTRICE. 141
FIGURE 18 : CAPTURE D'ECRAN DE PAULE LORS DE LA SEANCE 2. 142
FIGURE 19 : CAPTURE D'ECRAN DE CHARLES, LORS DE LA SEANCE 2. 143
FIGURE 20 : ACTIVITE DE CHARLES LORS DE LA SEANCE 2 : OUVERTURE ECHOUEE D'UNE PAGE WEB. 144
FIGURE 21 : CAPTURE D'ECRAN DE CLEMENTINE, LORS DE LA SEANCE 2. 145
FIGURE 22 : CAPTURE D'ECRAN DE SOFIA, AU DEBUT DE LA SEANCE 2. 146

FIGURE 23 : CAPTURE D'ECRAN DE SOFIA, LORS DE LA SEANCE 2. 147
FIGURE 24 : DEROULEMENT PRESCRIT DE LA SEANCE 2, 40 MINUTES. 148
FIGURE 25 : DEROULEMENT DE LA SEANCE 2 POUR PAULE, 43'22. 149
FIGURE 26 : DEROULEMENT DE LA SEANCE 2 POUR CHARLES, 37'50. 151
FIGURE 27 : DEROULEMENT DE LA SEANCE 2 DE CLEMENTINE, 32'02. 152
FIGURE 28 : DEROULEMENT DE LA SEANCE DE SOFIA, 43'36. 153
FIGURES 29 A 32 : CONTENU GLOBAL DES PRODUCTIONS ORALES SUR LA SEANCE 2. 208
FIGURE 33 : VUE EXTERIEURE DE PAULE, SEANCE 6. 235
FIGURE 34 ET 35 : ACTIONS DE PAULE A L'ECRAN, AVANT LE DEMARRAGE DE LA SEANCE 6. 235
FIGURE 36 : COPIE DE L'ECRAN DE PAULE, DURANT LA SEANCE 6. 236
FIGURE 37 : COPIE DE L'ECRAN DE PAULE, DE LA TACHE T2 A LA FIN DE LA SEANCE 6. 236
FIGURE 38 ET 39 : CAPTURES D'ECRAN DE PAULE AUX TEMPS 12'23 ET 12'27, LORSQU'ELLE SE MET A ECRIRE SUR LE CHAT. 240
FIGURE 40 ET 41 : CAPTURES D'ECRAN DU DEBUT DE L'INTERACTION DE CHARLES. 249
FIGURE 42 : CAPTURE D'ECRAN DE CHARLES SEANCE 6, RECHERCHE SUR GOOGLE. 250
FIGURE 43 ET 44 : CAPTURES D'ECRAN DE CHARLES ALTERNANT ENTRE LA PAGE WEB ET LES FENETRES SKYPE, DURANT LA SEANCE 6. 250
FIGURE 45 A 48 : CAPTURE D'ECRAN DE CHARLES SEANCE 6, AUX TEMPS 18 :40, 18 :41, 18 :45 ET 18 :46. 255
FIGURES 49 A 51 : PERTURBATIONS AUTOUR DE CHARLES, CAPTURES D'ECRAN AUX INSTANTS 25:22, 25:24 ET 25 :27. 256
FIGURE 52 : ORGANISATION DU BUREAU D'ORDINATEUR DE CLEMENTINE, SEANCE 6. 267
FIGURE 53 : CAPTURE D'ECRAN DE CLEMENTINE A L'INSTANT 10 :05. 268
FIGURE 54 : CAPTURE D'ECRAN AU DEBUT DE L'INTERACTION DE SOFIA, 3'50. 282
FIGURES 55 ET 56 : CAPTURES D'ECRAN DANS LE COURS DE LA SEANCE 6 DE SOFIA. 283
FIGURE 57 : CAPTURE D'ECRAN DE L'INTERACTION DE SOFIA, FENETRE DE CHAT COUVRANT LA VIDEO. 283
FIGURE 58 : REGARD VERS LA CAMERA DE SOFIA, SEANCE 6. 288
FIGURE 59 : CAPTURE D'ECRAN DE L'ESPACE D'INTERACTION SYNCHRONE DE LA PLATEFORME VISU (2012). 330

Index des auteurs.

A

Anis, 14, 22, 24, 361

B

Barbot, 11, 69, 362, 371
Bommier-Pincemin, 16, 93, 109, 112, 113, 362

C

Chanier, 41, 49, 59, 361, 362, 363
Charaudeau, 66, 67, 72, 73, 362
Cicurel, 69, 71, 345, 362, 363
Cosnier, 1, 6, 14, 16, 34, 40, 54, 55, 56, 57, 58, 93, 94, 126, 133, 363, 364, 368, 375

D

De Chanay, 28, 32, 34, 40, 41, 53, 335, 364
De Lièvre, 47, 63, 64, 70, 364, 365
Dejean-Thircuir, 365, 368
Depover, 47, 63, 64, 365
Develotte, 1, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 22, 24, 27, 33, 34, 36, 39, 40, 47, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 70, 71, 73, 79, 81, 108, 131, 136, 173, 364, 365, 366, 369, 370
Drissi, 6, 14, 22, 41, 63, 68, 73, 79, 366
Duranti, 16, 47

F

Fillietaz, 349, 366
Fornel, de, 14, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 54, 366, 367

G

Goffman, 27, 29, 34, 45, 46, 72, 367
Goodwin, 16, 47, 107
Guichon, 6, 11, 12, 13, 14, 52, 53, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 81, 108, 131, 136, 173, 341, 343, 356, 365, 366, 368, 375

H

Hampel, 14, 36, 38, 40, 49, 50, 51, 62, 65, 338, 368
Herring, 16, 23, 24, 25, 26, 126, 368

K

Kerbrat-Orecchioni, 6, 14, 39, 40, 363, 368, 369, 372
Kern, 1, 6, 11, 14, 22, 27, 39, 40, 59, 60, 70, 71, 73, 109, 364, 365, 369, 370
Kramsch, 59, 369

L

Lamy, 14, 22, 27, 36, 38, 39, 40, 65, 361, 364, 365, 367, 368, 369, 370
Licoppe, 1, 6, 31, 32, 38, 40, 51, 337, 369

M

Malinowski, 6, 38, 358, 370
Mangenot, 2, 6, 11, 63, 70, 71, 72, 73, 343, 361, 364, 365, 367, 368, 370
Marcoccia, 14, 24, 30, 32, 35, 40, 72, 367, 370
Mondada, 6, 24, 36, 37, 370

N

Nissen, 61, 62, 69, 70, 361, 367, 370, 371

P

Pléty, 16, 96, 97, 100, 109, 126, 127, 363, 371

Q

Quintin, 63, 64, 69, 70, 73, 346, 365, 371

R

Relieu, 31, 32, 35, 369, 371

S

Schegloff, 36, 372

T

Traverso, 2, 6, 14, 32, 38, 369, 372

V

Velkovska, 24, 30, 362, 373
Vincent, 1, 11, 14, 52, 53, 59, 62, 63, 67, 71, 84, 131, 173, 365, 366, 373

Index des notions

A

Audio (mode), 14, 15, 17, 30, 36, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 79, 125, 130, 133, 134, 135, 138, 142, 146, 155, 161, 163, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 178, 185, 191, 193, 196, 198, 199, 217, 224, 225, 227, 228, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 252, 262, 263, 267, 270, 271, 272, 279, 281, 285, 291, 293, 296, 301, 302, 304, 307, 309, 314, 323, 325, 326, 327, 334, 335, 338, 339, 341, 342, 344, 348, 350, 356

C

Cadre de l'interaction, 27, 28, 29, 48, 76, 272, 326
Canal, 14, 28, 41, 42, 43, 50, 51, 52, 63, 73, 131, 159, 171, 173, 192, 227, 323, 324, 325, 333, 334, 335, 338, 339, 349, 352
Chat (mode textuel), 36, 40, 42, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 73, 88, 101, 108, 117, 125, 127, 129, 130, 134, 139, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 167, 168, 170, 171, 192, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 250, 253, 254, 255, 259, 260, 268, 269, 284, 285, 287, 288, 301, 302, 303, 304, 311, 320, 327, 334, 335, 338, 339, 340, 341, 376, 378, 379
Communication médiée par ordinateur (CMO), 13, 17, 22, 23, 31, 76, 127
Compétence communicative, 61, 71, 323, 327, 333, 345, 358
Compétence pragmatique, 366, 372
Compétences interactionnelles, 71, 76, 125, 241, 324, 331, 332, 340, 341, 343, 346, 351, 354
Consigne, 68, 74, 100, 117, 121, 161, 162, 208, 209, 210, 211, 217, 218, 222, 243, 256, 272, 290, 299, 300, 317, 320, 327, 328, 335, 337, 339
Corpus, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 33, 36, 41, 42, 49, 51, 53, 57, 58, 76, 79, 90, 93, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 104, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 124, 125, 126, 127, 139, 149, 205, 221, 282, 309, 331, 333, 334, 337, 338, 339, 348, 349, 350, 352, 354, 357, 358, 366, 375
Correction, 188, 233, 284, 338

D

Débriefing, 16, 83, 86, 106, 107, 115, 127, 136, 137, 139, 140, 240, 242, 338, 340, 350, 357, 378
Degrés d'investissement, 131, 158, 173, 191, 257, 259, 272, 273, 279, 291, 308, 375

E

Espace de communication, 356, 362
Espace transactionnel, 29, 30, 33
Ethologie, 16, 93, 94, 96, 100, 109, 125, 126, 357, 364
Expressions faciales, 14, 25, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 69, 108, 124, 132, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 191, 196, 241, 244, 260, 261, 262, 277, 278, 294, 295, 311, 312, 313, 314, 320, 336, 344, 346, 362, 375, 376, 377

F

Félicité interactionnelle, 55, 133
Flexibilité interactionnelle, 71, 345
Formation, 1, 6, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 46, 59, 60, 62, 63, 70, 72, 73, 80, 81, 82, 84, 85, 90, 91, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 106, 109, 115, 116, 117, 124, 131, 136, 137, 138, 140, 143, 147, 151, 249, 267, 273, 284, 321, 323, 327, 331, 336, 337, 341, 352, 354, 355, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 369, 370, 371, 377
Fortement multimodale, 1, 15, 39, 45, 127, 334, 351, 360

G

Gestes, 14, 28, 31, 32, 42, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 69, 70, 104, 127, 131, 132, 173, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 196, 225, 241, 243, 244, 245, 260, 261, 262, 276, 277, 278, 279, 285, 291, 293, 294, 295, 309, 311, 313, 320, 323, 326, 327, 335, 336, 340, 342, 352, 360, 364, 375, 376, 377

H

Humour, 139, 211, 217, 283, 300, 317, 318, 319, 324, 327, 328, 344, 346

I

Interaction, 11, 12, 13, 14, 15, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 104, 105, 106, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 147, 148, 152, 153, 155, 156, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 234, 236, 238, 240, 241, 243, 245, 246, 250, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 265, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 297, 300, 303, 304, 306, 308, 311, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 332, 333, 334, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 348, 349, 350, 352, 355, 356, 363, 364, 366, 368, 369, 371, 372, 377, 378, 379

M

Mode, 14, 16, 17, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 63, 76, 126, 127, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 158, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 190, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 224, 225, 226, 227, 236, 240, 245, 246, 249, 257, 258, 260, 262, 263, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 279, 281, 284, 285, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 301, 302, 307, 308, 309, 310, 314, 319, 320, 323, 325, 326, 327, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 344, 348, 349, 355, 356, 375, 376, 377
Mode textuel, 14, 15, 18, 42, 49, 127, 129, 130, 133, 134, 139, 166, 227, 229, 233, 245, 284, 301, 319, 320, 323, 324, 326, 335, 337, 338, 339, 340, 342, 355, 356
Multimodalité, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 38, 39, 41, 44, 47, 49, 76, 80, 81, 127, 149, 322, 370, 372

O

Outil, 13, 17, 26, 36, 41, 44, 71, 76, 80, 81, 108, 116, 125, 127, 128, 134, 137, 147, 157, 167, 192, 238, 242, 243, 245, 255, 322, 341, 342, 343, 362, 364, 365, 367, 369, 375

P

Pédagogie, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 25, 29, 37, 38, 41, 46, 52, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 101, 108, 109, 117, 120, 121, 123, 125, 131, 132, 135, 136, 140, 141, 142, 147, 148, 149, 159, 160, 161, 163, 165, 171, 187, 191, 194, 214, 225, 241, 242, 249, 269, 272, 282, 286, 319, 321, 323, 324, 330, 331, 334, 335, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 354, 363, 372, 375
Plan de séance, 41, 63, 64, 68, 82, 117, 120, 135, 140, 141, 142, 150, 152, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 165, 175, 177, 181, 182, 200, 209, 223, 225, 241, 244, 257, 286, 289, 290, 293, 307, 321, 324, 326, 328, 346, 349, 350, 356
Polyfocalisation, 45, 46, 47, 76, 131, 149, 341, 366

R

Relation, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 28, 30, 32, 36, 49, 52, 56, 57, 59, 60, 65, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 84, 96, 106, 108, 116, 117, 125, 128, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 183, 196, 211, 242, 245, 247, 249, 257, 268, 284, 286, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 332, 333, 340, 343, 344, 345, 346, 347, 351, 358, 360, 377

S

Socio-affectif, 72, 185, 188, 189, 213, 214, 215, 220, 223, 224, 225, 244, 261, 265, 266, 282, 285, 294, 301, 340

T

Tâche, 15, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 73, 108, 117, 120, 121, 123, 124, 142, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 169, 170, 177, 178, 180, 182, 194, 203, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 218, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 233, 234, 236, 238, 241, 250, 253, 255, 256, 269, 271, 275, 280, 281, 282, 285, 289, 290, 293, 299, 300, 304, 305, 306, 310, 311, 318, 319, 330, 349, 378
Tutorat, 70, 101, 102, 108, 116, 128, 147, 148, 347, 364

V

Visio (mode), 15, 17, 28, 32, 34, 39, 41, 42, 46, 49, 51, 52, 53, 56, 76, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 146, 154, 158, 159, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 213, 224, 225, 227, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 257, 258, 260, 261, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 279, 285, 291, 292, 293, 294, 295, 302, 304, 307, 308, 309, 323, 325, 326, 327, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 341, 342, 344, 348, 349, 352, 355, 375, 376, 377

TABLES DES MATIÈRES

Introduction générale **9**

Partie I : Cadre théorique et méthodologie **17**

Chapitre 1 : Cadre théorique **19**

1. L'analyse des interactions médiées par ordinateur 20

1.1 Bref historique des recherches sur la CMO 20

1.2 La méthodologie proposée par *Communication-Mediated Discours Analysis* de Herring 21

1.3 Le cadre de l'interaction dans l'échange visiophonique et la gestion des contraintes induites par le dispositif. 23

1.3.1 Le cadre de l'interaction 24

1.3.2 L'espace transactionnel partagé 26

1.3.3 La fragmentation des espaces de communication. 27

1.3.4 Le rôle de l'image 29

1.3.5 La maîtrise interactionnelle de l'instrument de communication 31

1.3.6 L'identification des problèmes techniques en visiophonie. 32

2. L'analyse de la multimodalité en ligne. 34

2.1 Une terminologie pour la multimodalité. 34

2.1.1 La communication multimodale et la notion de densité 35

2.1.2 L'échange synchrone à distance. 35

2.1.3 Les niveaux de communication 36

2.2 Une situation doublement polyfocalisée. 40

2.3 L'utilisation des modes en interaction 42

2.4 L'utilisation du mode visuel. 45

2.5 La gestualité et les expressions faciales produites lors d'une interaction visiophonique. 48

2.5.1 Les gestes qui accompagnent le discours. 48

2.5.2 Les gestes qui pilotent l'interaction 49

2.5.3 Les éléments extracommunicatifs. 50

3. La visiophonie pour apprendre une langue étrangère. 53

3.1 L'intérêt de la visiophonie pour apprendre une langue étrangère. 53

3.1.1 L'impression de réalité et d'authenticité. 54

3.1.2 La compétence communicative 55

3.2 Les limites de la visiophonie et la nécessité de la formation des tuteurs. 56
3.3 Repères terminologiques : différencier la tâche, l'activité, la séance et les régulations pédagogiques. 57
3.3.1 La séance pédagogique et le plan de séance. 57
3.3.2 L'activité, la tâche, le bilan. 58
3.3.2.1 La tâche et le bilan. 58
3.3.2.2 Les activités non-pédagogiques. 61
3.3.3 Les régulations pédagogiques. 61
3.4 Les fonctions et les compétences du tuteur en ligne. 62
3.4.1 Les fonctions du tuteur en ligne. 63
3.4.2 Les compétences interactionnelles du tuteur en ligne 64
3.5 La relation socio-affective entre tuteurs et apprenants. 65
3.5.1 La quasi-symétrie entre tuteurs et apprenants. 65
3.5.2 Mesurer la relation interpersonnelle. 66
3.5.2.1 La notion de place. 67
3.5.2.2 Les taxèmes. 67
3.5.2.3 La confiance institutionnelle et la confiance interpersonnelle. 68
4. Conclusion de ce chapitre. 69

Chapitre 2 : Le terrain de recherche. 71
1. Le projet Français en (1ère) Ligne. 71
1.1 La genèse du Français en (1ère ligne). 71
1.2 Les objectifs du F1L. 72
2. L'édition franco-américaine 2007-2008. 73
2.1 L'organisation de la formation des étudiants lyonnais. 73
2.2 Présentation des acteurs. 75
2.3 Les espaces d'échanges. 77

Chapitre 3 : Méthodologie, recueil et traitement du corpus. 85
1. La démarche méthodologique d'appréhension du terrain de recherche. 85
1.1 L'éthologie de la communication humaine. 85
1.2 Une démarche empirique. 86
1.3 La posture d'observation. 87
1.3.1 Observation non-justifiée versus observation justifiée. 88

1.3.2. Participation observante et observation participante. 88
1.3.3 L'explicitation de la démarche aux acteurs. 89
1.3.4 Une posture discrète, faiblement participante. 90
2. Le recueil des données 92
2.1 Les données recueillies en amont des interactions. 93
2.2 Les données recueillies au cours des interactions. 94
2.2.1 L'enregistrement de l'écran 94
2.2.2 La prise de vue extérieure. 96
2.2.3 La prise de notes des tuteurs 96
2.3 Les données recueillies en aval de l'interaction. 98
2.3.1 Le débriefing de l'interaction. 98
2.3.2 Les entretiens post-interactions. 99
2.4 Récapitulatif des données recueillies. 101
3. Corpus de référence. 105
3.1 Le filtrage technique. 105
3.2 Présentation des acteurs et des séances. 108
3.2.1 Les quatre tuteurs et leurs apprenants. 108
3.2.2 Les deux séances du corpus de référence. 109
3.2.2.1 La séance 2 109
3.2.2.2 La séance 6. 113
3.3 Aspect juridique du recueil des données. 116
4. Normes et outils d'analyses. 117
4.1 Une analyse mixte : « quantitative » et qualitative. 117
4.2 Le traitement du corpus 119
4.3. Rappel des hypothèses de recherche 119
5. La grille d'analyse 121
5.1 Première hypothèse : les tuteurs utilisent différemment les modes mis à leur disposition. 121
5.1.1 Analyse de la durée d'utilisation des modes. 121
5.1.2. Investissement du mode visio 122
5.1.3 Investissement du mode audio seul. 124
5.1.4 Investissement du mode textuel. 125

5.2. Deuxième hypothèse : Les différents choix d'utilisation des modes par les tuteurs sont influencés par certaines variables telles que le profil initial des tuteurs et le contexte de l'interaction. 126
5.2.1 Le contexte de l'interaction. 126
5.2.2 L'identité des tuteurs. 128
5.3. Troisième hypothèse : les choix d'utilisation des modes ont une influence sur le type de relation et d'interaction qui se construisent entre le tuteur et les apprenants. 129
5.3.1 Les productions orales des interlocuteurs. 129
5.3.2 Le déroulement des séances et les moments non-pédagogiques. 131
5.3.2.1 Les problèmes techniques. 131
5.3.2.2 Les activités non-pédagogiques et méta-pédagogiques. 132

Partie II : Analyses. 135

Chapitre 4 : Comparaison des comportements des tuteurs sur la séance deux.... 137
1. Analyses préliminaires. 137
1.1. Les profils initiaux. 137
1.2 Contexte de la séance. 140
1.3 Disposition des documents et actions sur l'écran d'ordinateur. 142
1.3.1 Paule. 142
1.3.2 Charles 143
1.3.3 Clémentine 145
1.3.4 Sofia 146
1.3.5 Synthèse de ces premiers résultats 147
1.4. Le déroulement des séances. 148
1.4.1 La séance prescrite. 148
1.4.2 Le déroulement de la séance de Paule. 149
1.4.3 Le déroulement de la séance de Charles. 151
1.4.4 Le déroulement de la séance de Clémentine. 152
1.4.5. Le déroulement de la séance de Sofia. 153
1.4.6 Synthèse de l'analyse du déroulement des séances. 154
1.5 Utilisation globale des modes visio, l'audio et textuel. 155
1.5.1 Utilisation des modes par Paule, en fonction du déroulement de la séance. 157
1.5.2 Utilisation des modes par Charles, en fonction du déroulement de la séance. 157

1.5.3 Utilisation des modes par Clémentine, en fonction du déroulement de la séance. 159
1.5.4 Utilisation des modes par Sofia, en fonction du déroulement de la séance. 159
1.5.5 Synthèse. 160
2. Le mode visio. 162
2.1 Les degrés d'investissement du mode visio. 162
2.1.1 L'orientation mixte de Charles et Clémentine. 164
2.1.2 L'orientation vers l'audio seul de Sofia et Paule. 164
2.1.3 L'investissement du mode visio, en fonction des activités. 165
2.1.3.1 L'investissement du mode visio par Paule. 165
2.1.3.2 L'investissement du mode visio par Charles. 166
2.1.3.3 L'investissement du mode visio par Clémentine. 167
2.1.3.4 L'investissement du mode visio par Sofia. 169
2.1.4 Synthèse de l'analyse de l'investissement du mode visio en fonction des activités. 170
2.2 Gestualité et expressions faciales des tuteurs. 170
2.2.1 Gestualité et expressivité de l'ensemble des tuteurs. 171
2.2.2 Gestualité et expressions faciales de Paule 172
2.2.3 Gestualité et expressions faciales de Charles. 173
2.2.4 Gestualité et expressions faciales de Clémentine. 175
2.2.5 Gestualité et expressions faciales de Sofia. 176
2.2.6 Synthèse de l'analyse de la gestualité des tuteurs. 178
2.3 Les tuteurs et leur rapport avec le mode visio, en interaction. 179
2.3.1 Lors d'une panne du canal vidéo. 179
2.3.2 Lorsque les apprenants sont hors du champ de la caméra. 182
2.4 Premières esquisses du profil des tuteurs. 182
3. Analyses du mode audio. 184
3.1 Partage du temps de parole. 184
3.2 Nombre et durée des temps de parole détaillés. 185
3.2.1 Analyses du partage de la parole du groupe de Paule. 185
3.2.2 Analyses du partage de la parole du groupe de Charles. 187
3.2.3 Analyses du partage de la parole du groupe de Clémentine 188
3.2.4 Analyses du partage de la parole du groupe de Sofia. 189
3.2.5 Extraits illustratifs du corpus. 190
3.3 Contenu des tours de parole des tuteurs. 197
3.3.1 Les productions orales de Paule. 197

3.3.2. Les productions orales de Charles. 200
3.3.3 Les productions orales de Clémentine. 203
3.3.4 Les productions orales de Sofia. 205
3.3.5 Comparaison des productions orales des tuteurs. 207
3.3.5.1 Comparaison de Charles et Clémentine. 208
3.3.5.2 Comparaison de Sofia et Paule. 209
3.4 Affinement du profil des tuteurs. 209
4. Analyses du mode textuel. 211
4.1 L'utilisation du chat par Paule. 211
4.2 L'utilisation du chat de Charles. 213
4.3 Utilisation du chat par Clémentine. 216
4.4 Utilisation du chat de Sofia. 218
5. Profils des tuteurs et confrontation avec la représentation qu'ils ont de leurs propres pratiques. 223
5.1 Le profil de Paule. 223
5.2 Le profil de Charles. 225
5.3 Le profil de Clémentine. 226
5.4 Le profil de Sofia. 228

Chapitre 5 : Evolution des comportements des tuteurs entre la séance 2 et la séance 6. 231
1 Le contexte de la séance 6. 231
2. Paule. 234
2.1 Les analyses préliminaires de la séance 6 de Paule. 234
2.1.1 L'organisation de son espace de travail et ses actions à l'écran. 234
2.1.2 Le déroulement de la séance de Paule. 237
2.2 L'investissement du mode visio. 239
2.2.1 Les degrés d'investissement en fonction des activités. 239
2.2.2 La gestualité de Paule, lors de la séance 6. 241
2.3 Investissement du mode audio. 243
2.3.1 Partage de la parole entre Paule et ses apprenantes. 243
2.3.2 Répartition des tours de parole en fonction des activités. 244
2.3.3 Contenu des productions verbales de Paule. 245
2.4 Conclusion des analyses de Paule sur la séance 6. 248

3. Charles 249
3.1 Analyses préliminaire de la séance 6 de Charles. 249
3.1.1 L'organisation de l'espace de travail et les actions à l'écran de Charles. 249
3.1.2 Utilisation des modes par Charles. 250
3.1.3 Déroulement de la séance 6 de Charles. 251
3.2 Investissement du mode visio 252
3.2.1 Les degrés d'investissements du mode visio. 252
3.2.2 Gestualité de Charles, durant la séance 6. 256
3.4 Investissement du mode audio. 259
3.4.1 Partage de la parole entre Charles et ses apprenantes. 259
3.4.2 Répartition des tours de parole, en fonction des activités. 261
3.4.3 Contenu des productions verbales de Charles. 261
3.5 L'investissement du mode textuel. 264
3.6 Conclusion des analyses de Charles sur la séance 6. 265
4. Clémentine 267
4.1 Les analyses préliminaires de la séance 6 de Clémentine. 267
4.1.1 L'organisation de l'espace de travail et les actions à l'écran de Clémentine. 267
4.1.2 Le déroulement de la séance 6 de Clémentine. 269
4.1.3 L'utilisation des modes par Clémentine. 270
4.2 Investissement du mode visio par Clémentine lors de la séance 6. 271
4.2.1 Les degrés d'investissement du mode visio. 271
4.2.2 La gestualité de Clémentine, durant la séance 6. 273
4.3 Investissement du mode audio par Clémentine, séance 6. 275
4.3.1 Partage de la parole entre Clémentine et ses apprenants. 275
4.3.2 Contenu des productions verbales de Clémentine. 278
4.4. Utilisation du mode textuel par Clémentine, séance 6. 280
4.5 Conclusion des analyses de Clémentine, sur la séance 6. 280
5. Sofia 282
5.1 Les analyses préliminaires de la séance 6 de Sofia. 282
5.1.1 L'organisation de l'espace de travail et actions à l'écran de Sofia. 282
5.1.2 Le déroulement de la séance de Sofia. 283
5.1.3 L'utilisation des modes par Sofia. 286
5.2 Investissement du mode visio par Sofia, lors de la séance 6. 287
5.2.1 Les degrés d'investissement du mode visio. 287

5.2.2 La gestualité de Sofia. 290
5.3 Utilisation du mode audio par Sofia lors de la séance 6. 292
5.3.1 Le partage de la parole entre Sofia et ses apprenants. 292
5.3.2 Contenu des productions verbales de Sofia. 296
5.4 Utilisation du mode textuel par Sofia, au cours de la séance 6. 298
6. Synthèse de la comparaison des évolutions des quatre tuteurs. 300
6.1 La stabilisation du comportement (Paule et Clémentine). 300
6.1.1 Le renforcement de l'utilisation monomodale de Paule, d'un enseignement rigide et d'une relation interpersonnelle formelle. 300
6.1.1.1 Au niveau de l'utilisation des modes de communication. 300
6.1.1.2 Au niveau de la nature de la relation interpersonnelle et de l'interaction. 301
6.1.2 L'accentuation de l'utilisation multimodale de Clémentine, d'un enseignement souple et d'une relation informelle. 302
6.1.2.1 Au niveau de la nature de l'interaction et de la relation avec les apprenants 302
6.1.2.2 Au niveau de son utilisation des modes. 302
6.2 La transformation du comportement (Charles et Sofia). 303
6.2.1 L'image plus travaillée, la relation très amicale et l'interaction de plus en plus formelle de Charles. 303
6.2.1.1 Au niveau de l'utilisation des modes de communication 303
6.2.1.2 Au niveau de la nature de l'interaction. 304
6.2.1.3 Au niveau de la relation interpersonnelle. 304
6.2.2 L'image plus travaillée, la relation amicale et l'interaction informelle de Sofia. 305
6.2.2.1 Au niveau de l'utilisation des modes de communication. 305
6.2.2.2 Au niveau de la nature de l'interaction et de la relation interpersonnelle. 305
6.3 Conclusion de ce chapitre 306

Chapitre 6 : Chapitre conclusif 309
1.Quelles utilisations des modes de communication ? 310
1.1 L'utilisation d'un mode dominant *versus* une utilisation mixte des modes. 310
1.1.1 L'utilisation d'un mode de communication dominant : la visio. 310
1.1.2 L'utilisation mixte des modes de communication. 311
1.2 Un investissement croissant de la visio en production, au cours du temps. 312
1.2.1 Une mise en scène de plus en plus travaillée. 312
1.2.2 Le regard vers la caméra de Sofia lors de la séance 6. 313

1.2.3 Du côté des apprenants, peu d'investissement en production. 313
1.3. L'utilisation du mode textuel. 314
1.4 Conclusion. 316
2. Quelles compétences interactionnelles ont été développées par les tuteurs ? 317
2.1 La compétence technico-sémio-pédagogique. 317
2.2 La tension entre la compétence de régulation socio-affective et la compétence de médiation pédagogique 319
2.2.1 Les moyens mis en œuvre pour construire et négocier la relation. 319
2.2.2 L'impact sur la production verbale des apprenants. 321
2.3 Conclusion. 322
3. Quelles sont les variables qui influencent les utilisations des tuteurs ? 323
3.1 Les variables contextuelles. 323
3.1.1 La nature des supports pédagogiques. 323
3.1.2 Le stress. 323
3.2 Les variables inhérentes à l'identité des participants. 325
3.2.1 L'identité des tuteurs. 325
3.2.2 L'identité des apprenants 326
3.3 Conclusions. 327
4. Quels sont les apports et les limites de notre travail de recherche ? 329
4.1. Les apports de cette recherche 329
4.1.1 Dans le domaine de la formation des tuteurs en ligne. 329
4.1.2 Dans le domaine de l'analyse de corpus fortement multimodaux 332
4.2 Les limites de notre recherche. 332
5. Les perspectives ouvertes par cette recherche. 334

Bibliographie 335

INDEX 349

ANNEXES 367

ANNEXES

ANNEXE 1 : Tableau des gestes et expressions faciales de Charles, lors de la séance 6.

ANNEXE 2 : Tableau des messages textuels envoyés par Charles, lors de la séance 6.

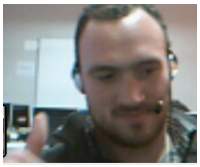
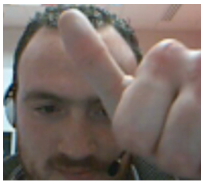
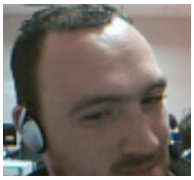
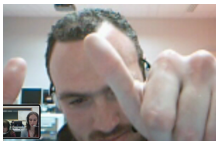
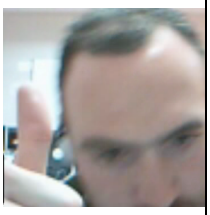
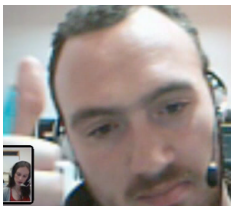
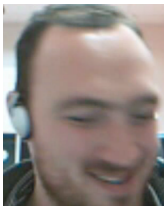
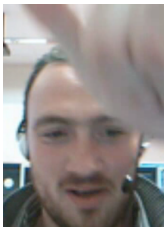
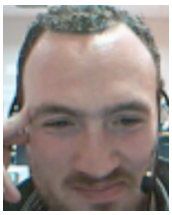
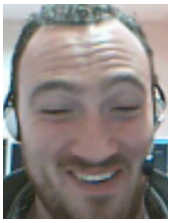
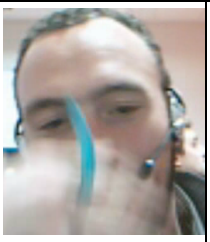
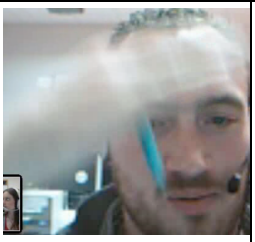
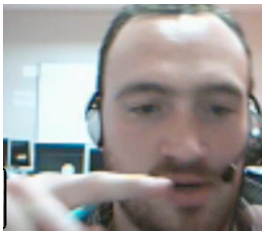
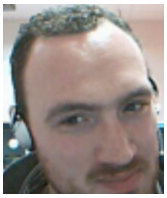
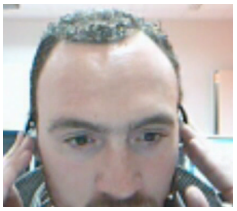
ANNEXE 3 : Transcriptions des productions verbales des acteurs, séance 2.

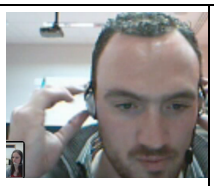
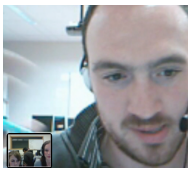
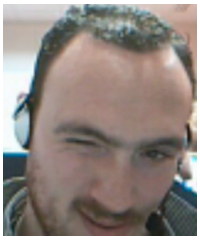
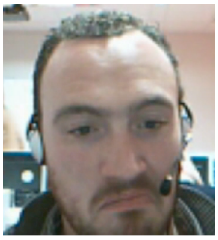
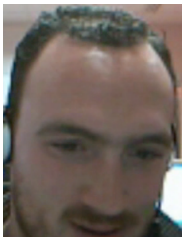
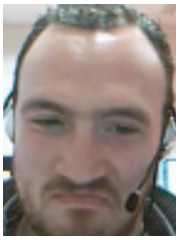
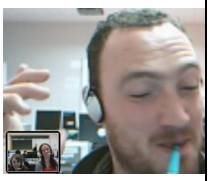
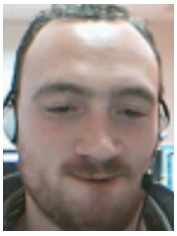
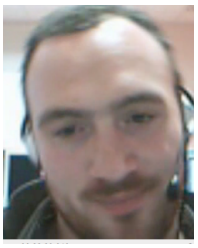
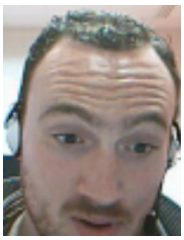
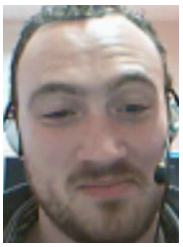
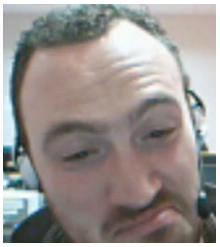
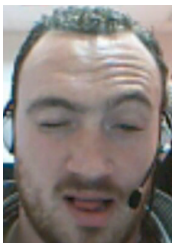
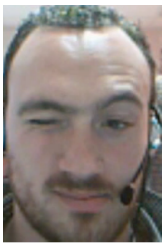
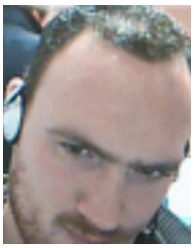
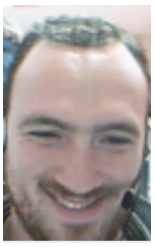
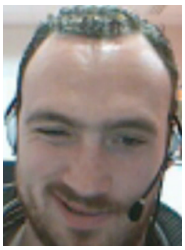
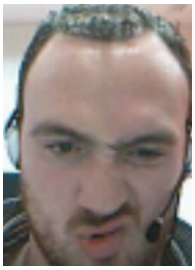
- Paule, S2.
- Charles, S2.
- Clémentine, S2.
- Sofia, S2.

ANNEXE 4 : Transcriptions des productions verbales des acteurs, séance 6.

- Paule, S6.
- Charles, S6.
- Clémentine, S6.
- Sofia, S6.

ANNEXE 1 : GESTUALITE DE CHARLES, LORS DE LA SEANCE 6.

Gestes d'évaluation	 10 '03	 10 '14	 10 '29 « non »	 11 '07
	 15 '53	 18'40	 20'37 « non »	 20'52
	 21'27 « non » en hochant	22'07	 23'33 « non » en hochant	
Gestes illustratifs	 11 '47	 12 '08	 12 '11	12 '14
	18'02	 22'51	23'47	 25'27

	 25’52	 35’27	 36’25	
Expressions faciales	 11’04	 11’29	 17’45	 21’02
	 21’14	 22’13	 22’29	 22’34
	 23’06	 23’48	 26’40	 26’53
	 27’42	 27’45	 28’35	 28’37

ANNEXE 2 : MESSAGES TEXTUELS DE CHARLES, S6.

T1	www.apprentissageenligne.blogspot.com
	pour
	caméra
	appareil photo
T2	je vous enverrai
	je vous enverrai dès que j'ai du temps
	nous verrions
	nous pourrions
	jouer du foot
	nous jouerions au foot
	bronzerions
	jouerions
T3	a priori
	stéréotypz
	stéréotype
	aventureuse
	belle
T4	http://lyon-berkeley-jm.blogspot.fr
	les alpes
	manger

ANNEXE 3: Paule, Emily et Julia Séance 2

1 PAU j(e) les vois pas
2 EMI tu/
(2)
3 EMI hum
(3)
4 PAU est ce que vous me voyez/
(8)
5 PAU y'a pas beaucoup de place là hein
(2)
6 EMI xxxx
7 PAU allo/ allo vous m'entendez/
8 EMI oui
9 PAU je vous ai mis un petit mot est ce que vous le voyez /
10 EMI mmh
11 PAU euh j ai oublié un "que" j ai mis est ce la caméra fonctionne / (rires)
12 EMI oui (rires)
13 PAU est ce que la camera fonctionne vous vous me voyez /
14 EMI euh non
15 PAU non vous me voyez pas vous m entendez mais vous me voyez pas /
16 JUL oui
17 EMI oui
18 PAU alors je vais essayer de trouver la solution::
(3)
19 PAU euh outil outil:: option:: option:: option: outil euh vidéo::
(2)
20 PAU euh démarrer la vidéo::
(5)
21 EMI ok
22 PAU euh:: activer la vidéo skype
23 EMI est ce que nous pouvons nous euh/
24 PAU euh
(6)
25 PAU j'ai un soucis moi allo/
26 JUL allo
27 EMI allo
28 PAU euh enregistrer::
(5)
29 PAU ah ça y'est je vous vois ! c'est plus agréable (rires) bonjour /
30 EMI (rires) bonjour
31 PAU mmh::: je m installe un petit peu voilà vous me voyez vous hein/ vous avez mon image/
(10)
32 PAU oui/
33 EMI non ton image est (.) *down*
34 PAU euh::
35 JUL (à EMI) xx
36 PAU comment on va faire /
37 EMI oh:: oh :
(0,2)
38 PAU vous euh c'est bon là /
39 JUL oui
(0,1)

40 PAU oui /
41 EMI oui
42 PAU et là maintenant/
(0,2)
43 EMI euh mmh non nous ne pouvons pas te voir
(0,5)
44 PAU [aah::
45 JUL [oui
46 PAU aah:: su[per
47 EMI [bonjour (rires)
48 PAU bonjour ça me fait plaisir de vous voir (rires)
(0,5)
49 EMI rires
50 JUL oui
51 EMI oui moi aussi
52 PAU vous aussi/ vous avez passé une bonne semaine/
(0,4)
53 EMI oui
(0,1)
54 JUL oui
55 EMI oui:: c'était [long /
56 PAU [oui /
57 PAU oui c'était long/ euh/ (.) vous avez fait du français/
58 EMI oui (rires)
(0,1)
59 JUL [oui
60 EMI [euh::
61 PAU oui/
(0,2)
62 PAU est ce que vous avez euh:: été sur le blog/
63 EMI euh:: oui
(0,2)
64 JUL oui
65 PAU j'ai pas vu qui me répondait (.) c'est julia /
66 EMI oui c était julia
(0,1)
67 PAU julia as tu été sur le blog/
68 JUL oui
69 PAU oui/ est ce que tu as essayé de mettre un commentaire sur mon blog/
70 JUL euh::
(0,2)
71 JUL non (petit rire)
(0,1)
72 PAU non /
73 JUL non
74 PAU tu/ tu as essayé/
(0,2)
75 JUL euh j ai essayé mais je n'ai pas réussi
76 PAU ça n'a pas marché (.) il faudra essayer de nouveau je pense qu'il faudra t'inscrire avec ton adresse email.
(0,2)
77 PAU hein je pense (.) il faudrait que tu demandes a désirée
(0,2)
78 PAU et toi euh::: euh emily/
(0,1)

79 EMI euh j ai essayé de faire un blog mais je ne pense pas que ça marche
80 PAU ça n'a pas marché je ne l'ai pas vu
81 EMI je ne pense pas
82 PAU on va essayer de faire mieux pour la semaine prochaine (petit rire) hein/
83 EMI oui)
(0,3)
84 PAU euh:: est ce que vous avez aimé l'interaction / (.) as tu apprécié emily/ as tu aimé l'interaction/ de parler français/
(1,3)
85 PAU euh as tu apprécié/ euh tu m'entends/
(0,5)
86 PAU tu m'ent/ emily/
(0,2)
87 PAU est ce que tu m'entends/

coupure

88 EMI xxx
89 PAU alors vous avez décidé / vous savez comment vous allées être habillées pour vous donner un lieu de rdv/
90 EMI oui (0,1) oui oui
91 PAU alors voilà vous êtes toutes les deux sur le campus (.) vous êtes sur le campus et maintenant il va falloir essayer de trouver euh comment françois a passé sa journée
92 JUL d'accord
93 PAU essayez de reconstituer la journée de françois (.) d accord/ chacune de vous a une partie de l'emploi du temps et julia tu peux poser des questions à emily pour compléter l'emploi du temps de françois (.) cette journée là
94 JUL d'accord
(0,1)
95 JUL d'accord
96 EMI d'accord
97 PAU d'accord/ et après (.) avec emily vous essayez de compléter la journée de françois en vous posant des questions d'accord/
98 EMI d'accord c'est bon
99 JUL euh je commence/ (à emily) euh euh où était françois à 9h/
100 EMI je pense qu'il jouait de la guitare mais je pense que je dois te demander euh
101 JUL euh oui oui euh alors est ce que tu peux me liste les choses que françois a fait le jour euh
102 EMI euh à 11h il était avec moi et euh nous étions chez le coiffeur
103 JUL qu'est ce que tu fais là/
104 EMI on s'est coupé les cheveux
(0,6)
105 EMI à treize heures il était avec marie mais euh je ne sais pas euh
106 JUL qui est marie/
107 EMI marie/ euh sa soeur
108 JUL d'accord
(0,6)
109 JUL c'est bon/ après je pense euh il a joué a des jeux vidéos euh
110 EMI alors je sais que françois a joué avec paul (.) avec antoine mais je ne sais
111 JUL tu les connais/
112 EMI c'est un ami (.) est ce qu'il a xxxxx avec françois/
113 JUL euh :: euh françois est euh::
114 PAU je t'entends mal (.) parle un peu plus fort
115 PAU un tout petit peu plus fort (.) je t'entends mal
116 JUL francois est le meilleur joueur de football

117 PAU le/
(0,3)
118 PAU françois est ::/
(0,2)
119 JUL est le meilleur de football
120 PAU je n'avais pas compris (.) le meilleur joueur c'est bien ça/
121 JUL oui (.) et je ne pense pas que euh:: antoine euh peut être euh
122 EMI euh je sais ici qu'il y a beaucoup de malices (.) ça s'est importante
123 JUL c'est d'accord (.) euh l'après midi francois à déjeuné et il a assisté à ses courses
124 EMI xxxx
125 JUL à quinze heures il jouait guitare avec alice
126 JUL (rires)
127 EMI et alice est xxx
128 EMI (rires) est ce que tu sais toi/
(0,4)
129 JUL elle est gentil oui
130 EMI est ce qu'ils ont une histoire avec/
131 PAU est ce qu'ils ont une histoire/ oui des problèmes/
132 EMI euh xxxx
(0,8)
133 JUL euh elle est euh avec françois xx
134 EMI c'est bizarre
135 JUL et est ce que tu sais ce qu'il a fait à sept heures (.) avec pierre/
136 EMI il jouait aux jeux vidéos à sept heure françois et pierre jouaient aux jeux vidéos
137 PAU je t'entends mal
138 JUL euh oui euh euh ils sont des amis mais ils ne sont pas les meilleurs amis
139 EMI il est mort à 21h euh est ce que tu sais la dernière heure/
140 JUL euh il xxxx
(0,5)
141 EMI c'est bon/
142 PAU si vous pouvez refaire rapidement la journée de françois (.) julia peux tu refaire la journée de françois pour voir si vous avez bien pu noter/ avec les indications du/ de la ::
143 EMI euh à neuves heures francois jouait guitare avec euh a onze heures il était avec xx à treize heures il déjeune avec marie euh à quinze heures il était avec marie à dix sept heures il jouait aux jeux vidéo avec pierre et à vingt et une euh personne ne sait
144 PAU est ce que vous pouvez essayer d'imaginer ce qu'il a pu faire et avec qui entre dix neuves heures et vingt et une heure/
(0,5)
145 JUL euh peut être euh il était euh euh:: xxx mais il euh faire les devoirs avec xx ou alors c'est samedi soir peut être il sort avec
146 PAU il sortait avec il sortait avec quelqu'un/
147 JUL oui
(0,4)
148 JUL oui
149 PAU peut être qu'il sortait en ville il était occupé mais vous n'avez pas beaucoup d'informations
150 EMI non
(0,1)
151 PAU par contre vous avez deviné qui peut être coupable/
152 JUL oui sur le personne
153 PAU j'aimerais bien un peu d informations
(0, 3)
154 PAU euh est ce que vous pouvez essayer de trouver des informations sur qui a pu tuer françois/

155 JUL d’accord
(0,4)
156 EMI euh je ne pense pas que c’est marie car elle a de la malice mais moins que françois
157 JUL je suis d’accord
158 EMI oui et euh antoine a beaucoup de gentillesse mais il a beaucoup de malice
159 JUL euh je ne pense pas car il est un peu désagréable mais euh il n’est pas euh :: euh qu’est ce que c’est franchise/ euh être euh
160 EMI euh alors euh
161 PAU vous faites xxxx c’est très bien/
162 EMI je pense que alice est la coupable
163 PAU peux tu m’en dire plus sur tes idées dans cette investigation/ oui/
164 EMI (à julia) parle de alice encore
(0,4)
165 JUL elle est pas très euh elle n a pas beaucoup de gentillesse
166 PAU par rapport à qui / est ce que vous pouvez les comparer/
167 JUL elle a beaucoup de malice et de toutes les personnes ici je pense qu’elle est le plus capable de faire une exécution
168 PAU elle est capable de faire un assassinat
169 JUL oui
(0,3)
170 PAU elle n’est pas franche/ elle est gentille/
171 JUL non elle n’est pas gentille
172 EMI non elle est pas gentille
173 PAU elle n'est pas gentille elle est méchante (.) elle est plus méchante que marie/
174 JUL oui
(0,2)
175 PAU oui
176 EMI oui
177 PAU de tous (.) oui c’est vrai
178 EMI elle est la plus méchante
(0,4)
179 PAU et elle est aussi la plus :: / elle est la plus ::/ la plus discrète de tous (.) elle est la plus discrète
180 JUL oui
181 EMI oui
182 PAU donc euh julia est ce que c'est alice qui est coupable de l'assassinat de francois/
183 JUL oui je connais toutes ces personnes et je/ oui
184 PAU alors euh vous êtes d accord toutes les deux/
185 EMI oui
(0,2)
186 JUL oui
187 EMI c'est alice
188 PAU alice semble être la coupable (.) comment pouvez vous imaginer ce qu’il s est passé entre sept heures et neuf heures/
(0,7)
189 PAU imaginez ce qu’il s est passé entre alice et françois pendant cette heure
(0,2)
190 JUL euh::: je pense que ::: euh alice françois euh:: sont sortis euh sortis ensemble et euh:: je ne sais pas euh: euh ils sont allés euh à la restaurant et euh mais je ne sais pas:: peut être ils ont eu un euh une oui un motif et [sont très
191 PAU [motif / un motif /
(0,2)
192 PAU une euh une raison de dispute
(0,1)
193 JUL ils se sont disputé au restaurant et alice s’est très fâchée et alice a tué françois (rires)

194 PAU elle a /
195 JUL assassiné françois avec [xxx
196 PAU [assassiné françois (grand sourire rieur) j'ai pas bien entendu il y a un problème oui (se tient le casque)
197 JUL xxxx
198 PAU mmh julia est ce [que tu
199 JUL [elle ne peut pas conteindre ses émotions
200 PAU aa ::h elle est impulsive/ elle est impulsive/ je vous l'écris
201 JUL parce qu/ oui
202 PAU impulsive
(0,3)
203 JUL oui
(0,2)
204 PAU être impulsive
205 JUL oui oui
206 PAU euh julia tu penses que ça s 'est passé comme ça/
207 EMI peut être qu'elle a tué françois dans le restaurant (rires) mais je pense que peut être elle l'a tué dans la rue
208 PAU (rires)
209 JUL (rires)
210 PAU dans la dans la rue (.) assassiné dans la rue (.) et bien bravo vous avez trouvé comment elle a tué françois (elle applaudit) (rires) et puis surtout vous avez très bien parlé français (.) euh :::: au niveau euh est ce qu'il y a des points par rapport euh :: aux comparaisons/ il était plus euh malicieux que/ difficile a utiliser/
211 JUL (rires)
212 EMI (rires)
(0,6)
213 PAU non/ des points de vocabulaire que vous avez pu voir en cours/ euh que vous trouvez par exemple un peu difficile/
214 JUL euh::: non je ne pense pas
(0,1)
215 PAU non/ vous ne pensez pas/ vous arrivez par exemple à transformer gentil malice malicieux ::
216 JUL oui
(0,3)
217 EMI oui
218 PAU passer de discrétion à discret oui/
219 JUL oui (.) franche franchise
220 PAU oui (.) euh est ce que vous aimez les films policiers/
(0,4)
221 EMI j'aime les films policiers mais la violence (rires)
222 PAU oui
223 JUL oui (.) moi non plus.
224 EMI oui aussi
225 PAU tu n'aimes pas les films policiers
226 JUL non j aime les comédies (rires)
227 PAU comédies (.) vous aimez/
(0,2)
228 JUL oui oui
229 PAU oui/ oui j ai vu que vous [étiez/
230 EMI [oui j'aime / j'aime mieux que la violence et le/ (rires)
231 PAU mmh est ce que vous avez vu récemment un film policier/
232 JUL non euh je pense pas
(0,2)
233 PAU non

(0,8)
234 PAU euh voilà (.) autrement / après l'énigme policière qui était intéressante j'aurais aimé savoir comment on utilise le blog/
(0,2)
235 PAU est ce que euh:: (.) je vous envoie des informations sur le vocabulaire qu'on a utilisé dans la discussion/
236 EMI s'il vous plait oui c est bon
237 JUL euh sil vous plait
238 PAU ca va/ et vous pourriez essayer de mettre euh des informations plus personnelles sur ce que vous aimez/ ce que vous n'aimez pas ou bien des idées de discussions (.) oui/
239 EMI oui
(0,1)
240 PAU oui/
241 EMI c'est bon
242 PAU et est ce que vous avez parlé entre vous de cette journée particulière/
243 JUL euh::: non
(0,2)
244 PAU non/
245 JUL pas encore (rires)
246 PAU pas encore/ quelles questions allez vous vous poser /
(0,2)
247 PAU sur ce lundi particulier/
(0,2)
248 JUL aujourd'hui /
(0,1)
249 PAU oui:: c'est un jour particulier non/
250 JUL oui parce que nous devons savoir qui va être le candidat de euh de président (rires)
(0,2)
251 PAU et vous n'avez pas :::: euh communiqué / vous pouvez / comment vous pouvez communiquer pour m'apprendre des choses entre vous/
(0,2)
252 PAU est ce que vous savez comment se déroulent ces primaires/
253 EMI euh:::: pour comprendre
(0,3)
254 PAU euh:::: pour nous français on ne sait pas trop comment se déroulent les primaires tu pourrais emily proposer à julia de te poser quelques questions comme ça je comprendrais
255 JUL oo ::h
(0,2)
256 EMI d'accord
257 JUL euh je ne peux pas entendre euh xxx
258 PAU euh où il y a beaucoup de bruit/
259 EMI oui il y a beaucoup de bruit
260 PAU ici/
(0,1)
261 JUL euh xxx
262 PAU tu n'entends pas euh:: au niveau de la question euh:: est ce que tu n'entends mieux/ la question c'était de proposer à julia ou euh de poser des questions donc euh l'une à l'autre pour essayer éventuellement que moi je puisse comprendre les primaires ça se passe par état ou et cetera comme ça ça me donne une information (.) bon vous êtes d'accord/
263 JUL non pas beaucoup (.) euh oui oui d'accord
264 EMI c'est bon d'accord
(0,2)
265 JUL oui c'est bon

266 EMI alors euh est ce que tu as/ tu vas voter/
267 JUL euh j'ai déjà voté euh à / à / premier tour euh oui le courrier
268 EMI euh le absentisme/
269 PAU euh le courrier oui euh on dit mail aussi mais d'habitude on dit courriel
270 JUL oui oui euh j'ai oublié de faire ça euh j'ai oublié le courrier pour le vote chez moi dans une autre ville (.) euh :: est ce que tu as aimé barack obama/
271 PAU tous/ tous les étudiants / beaucoup d'étudiants participent au vote/
272 JUL je pense que la plupart ont participé j'espère que la plupart ont participé (rires)
273 PAU en tous cas en france on en parle on en parle beaucoup
274 EMI (rires)
275 JUL oui il y a beaucoup de signes et de posters sur le poster pour allez obama je pense que tout le campus est libéral
276 EMI et euh on/ on je euh je :: j aime hillary clinton mais j'ai changé ma opinion/ mon opinion parce qu'elle a un peu de problème elle est un peu désagréable
277 PAU bon je vous remercie de toutes ces informations (.) ce que j'aimerais dire c'est que euh euh en français je vous comprends très bien en vocabulaire c'est pas mal il y a des petites fautes mais pas méchantes et il y a un point sur lequel on pourra approfondir c'est mettre le verbe avec son sujet.
(0,3)
278 PAU j'essayerai sur le blog (.) mais euh moi je trouve ça bien c'est vraiment agréable (.) je vais être plus efficace sur le blog on est euh lundi :: mercredi euh jeudi je poste sur le blog et essayez d'écrire tout de suite comme ça s'il y a un p /ça marche pas j'essayerais d'envoyer un mail ici pour trouver une solution.
279 JUL d'accord
280 EMI oui
281 PAU d'accord (.) alors je sais pas je pense que c'est fini non/ le temps de l interaction (.) alors je vous dis merci beaucoup.
282 EMI merci:::
283 JUL merci::
284 PAU bonne semaine et je vous retrouve mardi prochain (.) au revoir
285 EMI au revoi :::r
286 JUL au revoir

Charles, Mary et Annie Séance 2.

1 CHA je vous entends on va commencer/
(3)
2 CHA oui::/
3 MAR oui
(2)
4 MAR oui mais euh (à annie) should we reload or something/
(6)
5 CHA *(à la chercheuse)* ah mais elle me voit pas regarde la gueule de la vidéo
6 MAR allo/
7 CHA oui:: je vous entends
8 MAR euh entendez tous les bruits dans la salle
9 CHA et vous m entendez pas/
10 MAR nous pouvons entender tous les bruits de la salle
(5)
11 CHA (à la chercheuse) oui mais là elles m entendent pas elles entendent les bruits de la salle
12 MAR oui c'est mieux maintenant
13 ANN non non c'est bon oui
14 CHA c'est mieux/ là vous devez entendre que moi maintenant
15 MAR oui c'est parfait
16 ANN oui
17 CHA oui bah c'est le principal si vous m entendez je suis le seul intéressant ici
18 MAR (petit rire)
(3)
19 CHA comment vous allez/ vous allez bien/
20 MAR oui:: (rires)
21 ANN (rires)
22 CHA oui/
23 ANN et toi/
24 CHA ça va très très bien j'ai passé une super semaine et vous/ ça va/
25 MAR oui
26 ANN (rires)
27 CHA vous avez fait quoi/
28 ANN (rires) oui j ai un problème chez moi jeudi dernier un homme a écrasé une fenêtre chez moi et ils ont trouvé tous les bijoux de ma tante et ils ont échappé de la scène et aussi avec les deux bicyclettes et c'est un peu euh j'ai peur un peu oui (petit rire)
29 CHA je suis désolé pour toi et toi mary ça a été ta semaine/
30 MAR j'ai commencé un nouveau travail je travaille dans un café oui
31 CHA ah/ d'accord
32 CHA c'est un grand café ou un petit café/
33 MAR c'est le café de la maison internationale où les étudiants internationals euh habitent à berkeley oui
34 CHA oui oui oui d'accord
35 CHA d'accord et euh ça te plait/
36 MAR quoi/
37 CHA tu aimes le travail/
38 MAR oui c'est très amusant pour moi je mange tout le temps
39 CHA et bah c'est bien ! c'est agréable comme travail
40 MAR oui
41 MAR oui
(2)
42 CHA d'accord (.) si on travaillait un peu d'ailleurs/
(3)

43 CHA si on parlait un peu français ça serait bien/
(1)
44 CHA qu'est ce que vous en dites on travaille ensemble/
(2)
45 MAR (rires) eu ::h répète voir/
46 CHA est ce qu'on travaille ensemble ou on continue de discuter/
(4)
47 ANN euh je ne comprends pas/ (rires)
48 CHA travailler ensemble travailler ensemble ça veut dire que tous les trois on fait la leçon
49 ANN oui oui oui c'est bon oui
50 CHA c'est bon / vous êtes d'accord/
51 MAR oui je suis d'accord
52 CHA alors ça va être un jeu/ ça va être une histoire (.) je vais vous expliquer cette histoire
53 MAR (rires) nous aimons les jeux
54 CHA ah bah tant mieux moi aussi j'adore les jeux
(2)
55 CHA euh comme la semaine dernière si y'a un souci vous m'arrêtez et je réexplique (.) d'accord/
56 MAR d'accord
57 CHA si vous comprenez pas des mots/ si vous comprenez pas autre chose vous m'arrêtez et je réexplique (.) un tout petit instant /
(4)
58 CHA alors je vous explique samedi on était le premier février et y a un étudiant qui a été assassiné dans le campus (.) qui a été assassiné ça veut dire qui a été tué
59 MAR oh non/
60 ANN oui
61 CHA et euh et donc euh mary tu étais son meilleur ami
62 MAR ah non :: d'accord
63 CHA je suis désolé pour toi tu étais son meilleur ami (.) et annie ça va être l'inspecteur qui veut trouver qui a tué cet ami qui est mort/ cet étudiant qui est mort sur le campus (.) donc cet étudiant il s'appelle françois
64 ANN oui
65 CHA ok/ donc c'est francois qui a été assassiné samedi dernier (.) vous m'avez compris/
66 ANN oui
67 MAR oui
68 ANN oui
69 CHA oui/ super (.) alors le premier jeu ça va être annie tu as besoin d'aller voir mary (.) donc il faut que vous vous donniez un rendez-vous (.) un rendez-vous vous comprenez/ c'est le même mot en français qu'en anglais
70 ANN oui
71 MAR oui
72 ANN oui
73 CHA alors annie tu vas appeler mary et vous allez toutes les deux vous donnez un rendez-vous (.) mais vous ne vous connaissez pas (.) donc il va falloir que vous vous décriviez (.) se décrire ça veut dire j'ai les cheveux brun je suis gran :d j ai des vêtements rou :ges c'est se décrire(.)
74 ANN oui
75 CHA voilà (.) donc vous imaginez ce que vous voulez si vous avez envie d'être un garçon si vous avez envie d'être une fille vous imaginez un personnage ou vous gardez vous même
76 ANN oui
(1)
77 CHA d'accord mary c'est bon /
78 MAR oui
79 CHA sûre /

(1)
80 MAR euh elle me demande des questions si je connais les personnes qu'elle me décrit / c'est ça /
81 CHA non c'est toi tu te décris toi
82 MAR oh moi /
83 CHA oui parce que elle t'appelle pour prendre un rendez-vous et vous vous connaissez pas vous ne vous êtes jamais rencontrées
84 MAR oui
85 ANN oh oui je porte des jeans j'ai les cheveux comme ça ::
86 MAR quoi /
87 ANN euh décrivez vous
88 MAR oui ok d'accord
89 ANN décrivez vous
90 MAR le assassin /
91 ANN hein /
92 MAR les personnes qui
93 ANN non vous/
94 CHA non non toi/
95 MAR moi / d'accord oui je comprends maintenant (rires)
96 CHA oui bah vas y commence annie
(2)
97 CHA vous vous appelez au téléphone là
98 ANN bonjour mary je m'appelle annie et je suis l'inspe= l'inspectrice /
99 CHA non (.) inspecteur
100 ANN inspecteur / il n y a pas de femme qui le :: / (rires)
101 CHA y'a des femmes mais on dit inspecteur
102 ANN (rires) ah
103 CHA (rires) oui désolé
104 MAR (rires)
105 ANN (rires) ah d'accord
106 ANN bonjour mary je voudrais te poser des questions mais je voudrais savoir ce que tu portes peut être une chose euh :: très vivante (.) votre apparence
107 MAR d'accord ça marche
(2)
108 ANN et / décrivez vous s'il vous plaît (rires)
109 CHA voilà ahah
110 MAR aujourd'hui je porte un jean un sweat shirt un sweat shirt / ça marche sweet shirt /
111 CHA oui oui oui
112 ANN ahahah oui /
113 CHA oui ça marche
114 ANN oui de quelle couleur /
115 MAR euh bleu (.) j'ai des cheveux bruns et un chemisier noir (.) j'ai des boites euh :: aussi des boites blancs (.) et je porte un sac un grand sac a dos
(1)
116 ANN oui euh d'accord c'est bon (.) et est ce que vous pouvez porter une chose très vivante peut être rouge pour me euh euh distinguer /
117 MAR je porterai un imperméable rouge
118 ANN ah oui c'est bon peut être un chapeau aussi
119 MAR euh un chapeau (rires)
120 ANN ahahah merci
121 CHA non mais c'est pas fini maintenant c'est a toi annie de te décrire
122 ANN ah
123 CHA comment mary va te reconnaitre /
124 ANN ah oui euh je ::
125 CHA comment tu vas être habillée /

126 ANN euh je porterai un jean et euh des boites marron et aussi je porterai un :: un blouson bleu et blanc et j ai les cheveux longues et je suis j ai les cheveux brunes et je suis (.) je suis mince et comment dit on et pas court/ j'ai/
127 CHA ah euh pas court ça veut dire ta taille /
128 ANN ah euh non non c'est euh j ai beaucoup de ::
129 MAR tu es grand /
130 ANN ah oui grand c'est le même pas gros / oui je suis grand
131 MAR tu es grande grande
132 ANN oui très grande mais mince(.) oui et je vais porter un pull jean
133 CHA jaune
134 MAR euh jaune
135 ANN euh pas jean c'est toi/ jaune
136 MAR et un chapeau aussi /
137 ANN euh oui merci ahahah
138 CHA de quelle couleur /
139 ANN jean= jaune
(1)
140 CHA jaune très bien(.) et rappelez moi ce que vous portez a vos pieds /
(4)
141 CHA les chaussures que vous portez c'est des /
142 ANN euh des boites /
(2)
143 CHA non non
144 ANN marrone
145 CHA on dit= on dit des bottes
146 ANN des bottes /
147 MAR des bottes
148 ANN bottes
149 CHA bottes(.) vous avez toutes les deux fait la faute(.) bottes oui(.) vas y mary si tu veux
(2)
150 CHA bottes
151 MAR bottes des bottes
152 CHA oui(.) c'est des chaussures= c'est euh= c'est une sorte euh c'est des grandes chaussures avec des talons
153 MAR oui je comprends
(2)
154 CHA tu as compris /
155 MAR oui
156 ANN oui
157 CHA d'accord(.) on a dû vous= on va passer a l'exercice suivant(.) euh est ce qu'on vous a donné des feuilles /
158 ANN des feuilles /
(2)
159 MAR oh oui/ oui
160 CHA des papiers(.) oui(.) euh euh je vous vois plus c'est pas grave(.) euh mary y'a écrit inspecteur ou meilleur ami en haut de la feuille /
161 MAR euh je suis la meilleure amie/
162 ANN euh non tu as le papier de l'inspecteur
163 MAR oh oui ah
164 CHA et bah échangez alors échangez s'il vous plaît
(3)
165 CHA super merci (.) alors maintenant vous allez devoir retrouvez l'emploi du temps l'emploi du temps c'est un mot qu'on a vu la semaine dernière (.) retrouver l'emploi du temps de la journée de françois l'étudiant qui est mort (.) donc vous allez vous

poser= vous allez vous poser= vous allez vous poser des questions pour trouver= pour reconstruire= pour refaire l'emploi du temps (.) de françois
166 ANN oui oui
(1)
167 ANN tu comprends mary / oui /
168 MAR oui
169 CHA oui / c'est bien vous êtes vraiment très fortes j'ai pas besoin de travailler avec vous
(3)
170 CHA alors mary commence pose la première question pour refaire l'emploi du temps de françois samedi
171 MAR (à annie) euh mais je te pose la question /
172 ANN mais c'est moi qui pose les questions /
173 CHA vous travaillez ensemble pour refairel 'emploi du temps vous travaillez ensemble
174 MAR oui euh
175 ANN bonjour mary
176 MAR bonjour euh pauvre françois (.) mon meilleur ami (rires) il est tué c'est triste (rires)
177 CHA (rires)
178 ANN c'est triste (.) je suis désolée (.) (rires) euh j'ai des questions est ce que tu sais ou vous savez ce qu'il a fait a onze heures /
179 MAR oui elle a =
180 CHA =c'est un garçon hein il s'appelle françois hein
181 CH il (.) oui c'est francois
182 ANN francois ah c'est un homme/
(1)
183 ANN [il a fait
184 CHA [donc c'est oui exactement super
185 MAR francois et moi nous sommes allés à la coiffure
186 ANN à la coiffure /
187 MAR parce que euh euh françois elle a les cheveux très longs pour un garçon c'est un peu moche (petit rire) et je lui ai dit tu dois couper les cheveux et (rires) il a dit bon d'accord je respecte ton euh avis euh ta et alors nous sommes allé chez le coiffeur oui à onze heures
188 CHA (rires)
189 ANN (rires) oui c'est une bonne idée
190 CHA euh les filles vous avez dû le travailler cette semaine comment on dit quand on va se faire coiffer les cheveux on dit on va / vous vous souvenez ou pas /
(4)
191 MAR je ne sais pas
192 ANN se couper les cheveux /
193 CHA oui mais l'endroit on dit on va chez le coiffeur
194 MAR chez le coiffeur
195 CHA on dit pas chez la coiffure on dit chez le coiffeur c'est aller voir la personne
196 ANN oui
197 CHA c'est bizarre mais c'est comme ça desolé (.) quand on va chez quelqu'un on va chez le boulanger chez le coiffeur (.) quand on va chez des amis c'est toujours comme ça
198 ANN et euh à treize heures françois a déjeuné et assisté à des cours c'est bien ca /
199 MAR euh je ne sais pas
200 MAR mmh mais je me souviens elle parte il parte euh il est parti avec marie parce que il avait un rendez vous et je me souviens que j étais très jaloux euh très jalouse parce qu'il était très mignon après d'avoir coupé les cheveux
201 CHA (rires)
202 ANN (rires)
203 CHA il=
204 ANN = (rires) oui oh non
205 CHA super (.) mary tu peux poser des questions à annie pour avoir l'emploi du temps

206 MAR d’accord
207 CHA vous n’avez pas le même emploi du temps
208 MAR euh je ne sais pas euh quoi il a fait euh mais euh euh euh mais à dix sept heures il me il m a téléphoné et je sais qu’il a joué des jeux vidéos avec des amis mais je ne sais pas lequel des amis mis tu connais lequel de ses amis il était avec / euh avec lequel de ses amis il était avec /
209 CHA très bien
210 ANN oui oui il joue les jeux vidéos avec pierre et il était chez lui pendant deux heures mais je ne sais quels jeux vidéos mais il était avec pierre
211 MAR euh oui avec pierre et::/
212 ANN tu connais pierre /
213 MAR oui un peu il est très méchante je= je lui déteste euh je le déteste (rires)
214 ANN euh oui / et pourquoi /
215 CHA pourquoi /
216 ANN parce que ils ne sont pas gentil /
217 MAR il est très impoli
218 ANN oui /
219 ANN pierre est très impoli et euh: et bon et aussi j’ai une question de plus d’importance ah peut être tu ne sais pas mais qu’est ce qu’il a fait a dix neuves heures /
220 CHA très bien
221 MAR euh je ne sais pas je n ai aucune idée aucune d'idée
222 CHA par contre mary est ce que tu sais ce que françois a fait de quinze heures à dix sept heures /
223 MAR euh non je ne sais pas je pense il je pense qu’il déjeunait je pense qu’il a déjeuné avec marie mais je ne suis pas sûre
224 CHA et après le déjeuner /
225 MAR après le déjeuner je pense aussi qu’il euh hum qu’il allait chez un ami mais /
225 ANN au contraire euh il a euh il joue de la guitare avec alice
226 MAR elle=il est /
227 ANN mmh alice tu connais alice /
228 MAR elle est alice je lui ai dit je j ai dit à francois pourquoi avez vous les amis qui sont trop méchants et désagréables parce que alice et pierre et antoine ils sont très stupides je les déteste oui
229 ANN et un peu malicieux
230 MAR oui mais alice elle est plus malicieuse que toutes ses amis
231 ANN pourquoi qu’est ce qu’elle a fait /
232 MAR elle a volé (rires) d’argent de francois et je lai euh je l’ai vue mais francois ne m a pas euh ne m a pas crue
233 ANN euh oui (rires) je comprends oui je pense que francois/
234 CHA ne me croit pas
235 MAR hein /
236 ANN quoi /
237 CHA ne me croit pas ou francois ne m a pas crue (.) c’est pas facile je vais vous l’écrire (5)
238 CHA je vous l’écriq francois (.) ne m a (.) pas (.) crue et je vous mets le verbe entre parenthèses
239 MAR françois ne m a pas crue
240 ANN oui euh oui
241 CHA super génial et même la prononciation génial
242 ANN je pense que francois est euh est doux et sympa mais il a les mauvais amis
243 MAR oui
244 ANN oui euh oui
245 CHA en même temps il est mort donc s’il est mort c’est qu’il avait les mauvais amis tu as raison
246 ANN oui bien sûr

247 CHA et d’après vous qui est le coupable / si vous regardez en bas vous avez selon qui est le coupable / j’aimerais bien que vous regardiez et vous comparez= comparez vous comprenez comparer / vous comparez les quatre personnes pour savoir qui est le coupable /
248 MAR oui
249 ANN oui
250 MAR oui
251 ANN bon je pense que
252 CHA alors=
253 ANN = que c'est alice(.) qu’est ce que tu penses mary /
254 MAR tu connais comment pierre a=a = est tué / comment quel euh:: est euh quelqu’un a :: mmh avec un cousteau ou oui parce que pierre est très xx encore et je ne crois pas qu'il peut tuer mon françois
255 ANN et aussi
256 MAR mais alice elle est grand et elle est instable euh (rires)
257 ANN oui elle est costaud (.) est ce que vous savez si pierre est franc /
258 MAR euh je ne sais pas je ne connais pas
(annie pointe la feuille de mary du doigt)
259 MAR euh oui elle est très franc
260 ANN (rires) je ne pense pas que
261 CHA (rires) c’est bien c’est très bien (.) c'est pierre le tueur /
262 ANN pierre est le tueur
263 ANN non pas pierre car il est trop franc
264 MAR j’ai une question est ce que tu contactes ses amis aussi /
265 ANN a ::h
266 MAR avez vous interrogé alice qu’est ce que elle a dit qu’elle a fait cet jour /
267 CHA oh oui
268 ANN euh oui j ai contacté alice et nous nous euh non ce n est pas bon euh oui j ai contacté alice au téléphone et nous nous sommes parlé pendant dix minutes et j ai l’impression qu’elle est euh qu’elle est un ami mais pas un bon ami et j ai euh l’intuition qu’elle est un peu malicieuse parce qu’elle est (rires) qu’elle euh je n ai pas le mot pour *lie*
269 CHA [ah je vais vous l’écrire (.) ah oui comment tu dis mary c'est ça vas y
270 MAR [menteur menteur
271 MAR mentir qu’elle mente
272 CHA oui exactement super !
(1)
273 CHA elle ment alors un homme on dirait qu’il est un menteur
274 ANN menteuse
275 CHA d’accord
276 ANN j ai le intuition qu’elle est une menteuse et elle m a dit qu’à dix neuves heures elle a euh mangé un hamburger dans un café avec les autres amis et euh ::
277 CHA d’accord
278 MAR oui
279 MAR à dix=neuf heures /
280 ANN oui
281 MAR elle m’a téléphoné et elle a dit qu’elle travaillait mais elle n a pas de travail
282 ANN (rires) d’accord c’est euh oui peut être elle n est pas franche peut être elle n'était pas très franche oui alice est peut être le tueur et les autres j ai contacté marie et elle est gentille et pas très malicieuse et j ai contacté antoine aussi et il est très gentil
283 CHA (rires)
284 MAR (rires)
285 CHA (rires)
286 MAR (rires)
287 MAR il est un peu gentil mais il est aussi un peu malicieux
288 CHA ah oui /

289 MAR je n’ai pas de confiance dans antoine c’est correct la confiance /
290 ANN ah oui
291 CHA dis moi
292 ANN c’est confidence
293 CHA très bien non non c’était ça (.) je n’ai pas confiance c’est très bien
294 MAR oui
295 ANN oui le choix c’est entre antoine et alice
296 MAR oui mais est ce que tu sais ce que antoine a fait à 19heures /
297 ANN il m a dit qu’il a visité chez le docteur
298 CHA très bien
299 ANN et aussi j’ai contacté le docteur et oui (.) il est chez le docteur a 19h
300 MAR d’accord (.) c’est alice (rires) le voleur et menteuse
(4)
301 CHA voleur menteuse et tueuse alors / c'est aussi une tueuse /
(2)
302 CHA tueuse c’est quelqu’un qui tue
303 ANN le tueur le tueur est=
304 CHA =le tueur exactement
305 MAR le tueur= le tueur (.) le voleur et la menteuse / (rires)
306 CHA (rires)
307 MAR (rires)
308 CHA et pourquoi pas pierre /
309 ANN (rires) ah parce que il est trop franc
(1)
310 CHA trop franc /
311 ANN oui
312 CHA aah /
(1)
313 CHA oui mais il est malicieux hein /
314 ANN euh un peu/
315 MAR seulement cinquante pourcents/
316 CHA ah bah oui
317 ANN oui c’est pour moi aussi et pierre(.) non
318 CHA non / et si = et si vous compar=
319 ANN =qu’est ce que=
320 MAR =euh pierre a = a joué le jeu vidéo avec françois après euh après que françois est tué
321 CHA mmh oui
322 ANN c’est vrai
323 CHA avant (.) avant que françois soit tué
324 ANN oui
(1)
325 CHA oui(.) et si vous comparez antoine et pierre /
(1)
326 ANN antoine est plus gentil que pierre
327 CHA oui
328 ANN mais moins franc que pierre
329 CHA oui
(3)
330 CHA et mary d’après toi si tu compares antoine et pierre c est qui le plus malicieux /
331 MAR antoine est le plus malicieuse euh malicieux
332 CHA euh ue /
333 MAR il est plus malicieux que les deux
334 CHA d’accord (.) et alors pour vous c’est qui le tueur /
(2)
335 CHA celui qui a assasiné françois /

(4)
336 CHA celui qui a tué francois d'après vous /
(2)
337 CHA il me faut un nom (.) une personne (.) maintenant(.)
338 ANN qu'est ce que c'est la discrétion /
339 CHA euh la discrétion c'est qd quelqu'un est discret (.) c'est-à-dire qui ne fait pas de bruit (.) quelqu'un qu'on ne ne voit pas trop (.) qui fait pas de bruit (.) qui euh (.) qui est dans son coin (.) qui ne bouge pas trop
340 ANN ah oui je pense que alice euh
341 MAR mais
(3)
342 CHA alice /
343 MAR mais antoine est allé chez le médecin (.) il a un *aliby* /
344 ANN oui (rires) il a un *aliby*
345 CHA alibi (.) exactement c'est ça (.) alibi c'est le même mot (rires)
346 MAR et pierre il est resté chez lui ou est ce que tu trouves mon pauvre pierre /
347 MAR euh françois ! (rires)
348 ANN oui oui c'est la question/ oui et françois est tué oui oui est mort
349 CHA est mort est mort (.) mais il me faut d abord le tueur (.) il me faut le prénom maintenant (.) alors antoine il était chez le médecin (.) pierre vous m'avez dit qu'il était franc et entre marie et alice vous choisissez qui /
350 MAR alice
351 ANN alice
352 CHA pourquoi /
353 MAR euh il est euh il est très malicieuse et elle elle avait du temps pour préparer de tuer françois (.) elle a euh:: *let's see* quatre heures pour acheter un cousteau et oui elle euh elle a entendait entendu
354 CHA oui
355 ANN ah oui !
356 CHA d'accord
357 ANN oui
358 CHA (rires)
359 ANN tu as le raison
360 CHA oui
(2)
361 CHA oui entendu
362 MAR euh a tué euh entendu non
(3)
363 ANN xx correctement /
364 MAR elle avait entendue /
365 CHA et elle tue (/)
366 ANN est::
367 MAR elle entend
368 ANN entendre oui elle entend oui
369 CHA alors euh je suis désolé (.) alors oui (.) vous aviez raison c'est alice la tueuse (.) parce que c'est la plus malicieuse et la plus discrète(.) voilà(.) j ai derrière moi (.) là y'a désirée qui me fait des signes (.) donc je vais être obligé de partir(.) je suis vraiment désolé (.) c'est encore super bien (.) j ai vraiment (.) c' était vraiment (.) j'ai vraiment apprécié de travaillez avec vous (.) euh je suis très content d= pour vos blogs (.) (.) c'est euh donc continuez (.) si vous voulez m'écrire dans la semaine (.) je vous réponds (.) j étais vraiment content d avoir vos blogs (.) j'étais content d avoir vos avis(.) donc si vous voulez pour mardi prochain (.) vous écrivez pourquoi alice a tué francois (.) comme tu as fait mary (.) euh tu me racontes comment elle a acheté le couteau et comment elle a tué françois (.) vous inventez une histoire(.)
370 MAR oui

371 ANN oui
372 MAR oui
373 ANN oui
374 MAR d'accord
375 ANN ah oui c'est bon
376 MAR (rires)
377 ANN (rires)
378 MAR d'accord
379 ANN ah bon
380 MAR d'accord
381 ANN d'accord
382 ANN et chez le blog ou euh /
383CHA sur le blog oui oui sur le blog
(1)
384 CHA et moi je vous réponds et si vous avez des questions c'est avec grand plaisir
385 MAR d'accord merci
386 ANN ah oui merci
387 CHA merci merci
388 MAR au revoir
389 ANN au revoir
390 CHA à la semaine prochaine au revoir

Clémentine, Naomi et Mark, séance 2.

1 CLE	allo /
2 NAO	allo /
3 MAR	allo /
4 CLE	vous m'entendez /
5 NAO	oui
6 MAR	euh oui
7 CLE	oui / ah super et est ce que vous me voyez /
8 NAO	non
9 MAR	non
10 CLE	ah ok (.) bon je euh::: je mets la vidéo alors
(5)	
11 CLE	mmh alors en attendant naomi(.) tu peux te décrire à mark /
12 NAO	oui euh décris moi/ je me décris /
13 CLE	oui
14 NAO	mmh ok / j ai les cheveux brunes(.) j ai les yeux verts(.) je suis mince euh je ne suis pas française (rires) euh je suis franche euh je suis :
15 CLE	bruns mmh mmh oui
(1)	
16 CLE	tes cheveux/
(2)	
17 NAO	les cheveux / j ai les cheveux brunes
18 CLE	oui ok /
(2)	
19 CLE	c'est super / donc maintenant(.) naomi et mark (.) si vous vs voyez(.) vous vous reconnaissez(.) dans la rue (.) ok / donc maintenant vous allez au rendez-vous sur le campus de berkeley
20 NAO	oui
21 MAR	mmh mmh
(1)	
22 MAR	mmh mhm
23 CLE	et là (.) vous vous rencontrez et vous avez avec vous (.) vous avez deux papiers sur l'activité qu'a fait françois
24 MAR	mmh mmh
(2)	
25 CLE	vous avez le papier pour l'activité deux/
26 NAO	oui
27 MAR	mmh mmh
28 CLE	c'est ce qu'il a fait et avec qui
(2)	
29 MAR	ok
(1)	
30 MAR	qu'est ce que je dois faire / des questions /
31 CLE	voilà donc toi tu /
(2)	
32 CLE	voilà (.) tu poses à naomi(.) tu poses la question
(1)	
33 CLE	ok / et apres kaie(.) tu poses a mark la question ok /
34 NAO	ok (.) euh /
35 NAO	xxxx/
36 MAR	ok
37 CLE	mais attention écrivez ok / il faut écrire la réponse d'accord /
38 NAO	ok (.) ok d accord (.) euh quelle activi/

(3)
39 MAR euh clémentine nous ne te vois pas
40 CLE ah ok je vais mettre la vidéo
41 MAR ok
(4)
42 CLE mais / voilà ça arrive
(6)
43 CLE mais essayez de continuer en attendant (.) ok/
44 MAR ok
45 CLE ok super
46 NAO ok (.) mark (.) quelle activité fais tu à neuves heures /
47 MAR à neuf heures je jouais au foot avec antoine
(1)
48 CLE a :h mais mark (.) c'est françois qui jouait au foot avec antoine
(3)
49 CLE tu comprends /
50 MAR ah ok
51 CLE c'est la journée de françois ok /=
52 MAR =françois
(1)
53 MAR oui oui oui oui oui
54 CLE super ok
55 MAR alors françois jouait au foot avec antoine (.) et quelle activité a fait françois à 11h /
56 NAO à onze heures (.) j'ai visité le coiffeur avec / avec moi (rires)
(3)
57 CLE euh avec /
58 MAR ok
59 CLE mmh mmh ok
60 NAO euh
61 CLE avec moi c'est françois
62 NAO moi
(1)
63 NAO oui c'est moi (.) oh oh ok
64 CLE c'est françois tout seul tu comprends
(1)
65 CLE avec toi ah non tu as raison (.) tu as raison ok
(2)
66 NAO ok (.) euh mark à treize heures (.) qu'est ce que tu as fait /
67 CLE super
68 MAR à treize heures (.) françois a déjeuné(.) après avoir déjeuné (.) il a suivre / (.) il a suivre ses courses (.) non (.) il est allé/ il a fait ses courses
69 CLE il est allé / oh oui (.) très bien
(4)
70 MAR euh::: qu'est ce que tu as fais / qu'est ce que françois a fait le soir /
71 NAO euh::
(2)
72 MAR euh l'après midi / je ne sais pas
(1)
73 NAO l'après midi oh / il a déjeuné avec marie à 13h
74 MAR treize heures /
75 NAO oui
76 MAR ok
(4)
77 NAO et à soir (.) à dix sept heures (.) il a joué vidéos= vidéos (petit rire)

(2)
78 CLE vidéos oui /
79 NAO oui
80 CLE c'est bon
(3)
81 NAO mark avec qui euh françois fait le cours /
82 MAR fait les cours / (.) non a quinze heures (.) il a joué de la guitare
83 NAO oui à quinze heures
84 CLE mmh
85 NAO oh
86 MAR avec alice
(2)
87 NAO avec qui /
(2)
88 MAR alice
(3)
89 NAO oh ok
(3)
90 MAR et à cinq heures sept heures il joué de la vidéo avec pierre
(5)
91 CLE ok ok très bien / et alors / quand est ce qu'il est mort /
92 NAO à neuf heures euh vingt et un heures
93 CLE vingt et une/ à neuves heures deux
94 MAR neuves heures deux
95 CLE oui (.) il est mort à neuves heures deux (.) bon mais alors (.) il est mort entre sept heures et vingt et une heures (.) peut être (.) non non non (.) sept heures et vingt-et-une heures (.) il s'est passé quelque chose (.) on sait pas quoi (.) ok /
96 MAR ok ok
97 CLE alors (.) alors maintenant vous connaissez les personnes avec qui il était (.) vous avez les photos des personnes /
98 MAR oui
99 CLE de marie (.) antoine (.) alice et pierre (.) et vous avez la gentillesse (.) franchise (.) malice et discrétion et vous devez comparer les personnes ok /
(2)
100 CLE ok donc comparez les
101 MAR ok
(2)
102 MAR euh:: par exemple (.) marie est plus gentille qu'antoine /
103 CLE mmh (.) très bien
(3)
104 CLE et toi naomi / (petit rire)
105 NAO euh pierre est le plus franchise
106 CLE mmh très bien mmh mhm /
(1)
107 MAR mmmh quelle autre chose / antoine est moins franc que marie
108 CLE moins franc / mmh très bien
109 MAR oui
(4)
110 NAO marie est la plus malice (.) euh la moins malice (rires)
111 CLE maligne (.) maligne
112 NAO maligne (.) ok
113 CLE voilà
114 MAR euh:: marie est la plus gentil
115 CLE mmh mmh
(3)

116 CLE très bien
(2)
117 NAO antoine a plus de discrétion de pierre
118 CLE a plus de /
119 NAO que pierre /
120 CLE a ::h de discrétion (.) discrétion
121 NAO a plus de discrétion /
122 CLE oui très bien
123 NAO discrétion
124 CLE mmh oui
125 NAO que pierre
126 CLE oui (.) mmh mmh /
127 MAR mmh pierre est le moins discrète
128 CLE alors maintenant vous avez comparé (.) alors a votre avis (.) qui est le coupable /
(2)
129 CLE le coupable (.) qui a / vous pensez (.) qui a tué françois /
130 MAR mmh mmh
(2)
131 CLE vous devez trouver qui a tué françois
(2)
132 CLE vous / essayez de deviner
(5)
133 CLE il faut imaginer
134 MAR mmh
(2)
135 MAR je pense que alice a tué fran[çois car elle est le plus (.) maligne /
136 CLE [mmh et pourq/ maligne
(1)
137 CLE oui (.) d'accord
138 MAR maligne
139 NAO ou peut être pierre car il ne gagne pas le jeu vidéo
140 CLE o ::h
141 NAO (rires)
142 CLE (rires) waouw alors essayez (.) vous devez être d'accord entre vous (.) ok / ok/
143 NAO ok
144 CLE donc essayez de trouver (.) une personne
145 NAO je pense que c'est alice aussi
146 CLE pourquoi /
(3)
147 NAO parce qu'elle est la plus malice euh maligne et elle n'a pas beaucoup de gentille
148 CLE de gentillesse
149 NAO de gentillesse
150 CLE a ::h mais vous avez raison /
(1)
151 CLE vous avez raison (rires) c'est alice (.) bravo /
152 NAO (rires)
(2)
153 CLE c'est elle qui a tué françois (.) alors maintenant (.) il faut essayer d'imaginer entre vous pourquoi (.) pourquoi elle a tué françois
154 MAR (rires)
(5)
155 NAO mmh
(2)
156 CLE (rires)
157 NAO peut être il est vieux /

(3)
158 MAR qu'est ce qu'est la question / pourquoi elle a quoi /
159 CLE elle l'a tuée
160 NAO elle l a tué
161 NAO pourquoi il est mort
162 MAR mais
163 MAR je ne sais pas (.) peut être euh:: oui /
164 CLE alors je /
(2)
165 CLE je te donne un indice: poison
166 NAO han::
167CLE han han
(4)
168 CLE tu as une idée /
(2)
169 CLE poison (.) vous connaissez /
170 NAO le poison /
(2)
171 NAO oui
172 MAR oui
173 CLE oui (.) essayez d'imaginer.
(5)
174 NAO euh peut être que c'était dans son déjeuner après que pierre est parti
175 CLE mmh mmh (.) ouais
176 NAO euh après que pierre est parti
177 CLE est ce que tu peux encore expliquer /
178 NAO il est mort peut être le poison dans le petit déjeuner euh le déjeuner après pierre est parti
179 CLE haan (.) oui(.) oui oui (.) d'accord mais pourquoi(.) pourquoi(.) elle l'a empoisonné / mark(.) qu'est ce que t'en penses /
(5)
180 MAR euh peut être parce que::
(5)
181 MAR je ne sais pas (.) pourquoi est ce que alice alice a empoisonna françois /
182 CLE oui :: (.) pourquoi elle a empoisonné françois /
183 MAR peut être parce que françois aime marie mais alice aime françois
184 CLE tu peux répéter /
185 MAR peut être parce que françois aime marie
186 CLE a ::h oui
187 MAR et alice aime françois
188 CLE a :h et françois ne l'aime pas /
189 MAR ne l'aime pas (.) oui
190 CLE a :h elle est jalouse
191 MAR oui
192 CLE han :: naomi est ce que tu es d'accord / (rires)
193 NAO oui (.) je pense que c'est de la jalouse (.) jalousie.
194 CLE ha ::n o :h
(2)
195 CLE très bien (.) d'accord (.) elle n est pas très gentille alors / (rires)
196 NAO (rires)
197 MAR (rires)
198 CLE alors maintenant (.) si vous voulez (.) vous pouvez inventer le dialogue / ok / toi(.) tu es alice (.) naomi tu es alice (.) ok / et toi mark tu es françois (.) ok / et vous / essayez de créer le dialogue quand ils sont ensemble avant que françois meurt (.) ok /
199 NAO ok

200 MAR ok
(2)
201 MAR ok
202 CLE allez (rires) (.) vous imaginez hein (.) c'est pour rire (rires)
203 NAO euh françois (.) je t'aime (rires)
(3)
204 CLE (rires)
205 MAR euh (rires) moi je ne t'aime pas
206 NAO pourquoi /
207 MAR parce que j'aime marie (.) elle est plus gentille que toi
208 NAO mais mais je suis la plus gentillesse
209 MAR je ne crois pas
210 NAO antoine aime moi(.) pourquoi n'est ce pas toi
211 MAR en plus t'es très maligne
(4)
212 CLE (rires)
213 NAO (rires) peut être que je peux euh en privé
214 MAR (rires)
215 NAO je peux être (.) être très belle et très gentille aussi
216 MAR moi je pense que non (.) tu n'es pas gentille
217 NAO je te / je te déteste
(3)
218 MAR (rires)
(4)
219 NAO (rires)
220 MAR (rires)
221 CLE woaw (rires)
222 NAO je vais mourir toi
(2)
223 NAO je te mourir
224 MAR (rires)
225 CLE je vais / je vais te tuer
226 MAR non non
227 CLE oui
228 NAO je vais te tuer
229 MAR ne me tuez pas
(2)
230 CLE (rires)
231 NAO (rires)
232 CLE si si (rires)
233 NAO tu n'as pas à choisir
234 MAR (rires)
(3)
235 CLE oké ::: /
236 MAR je mort
237 NAO (rires)
238 MAR je morte
239 CLE je suis mort(.) je suis mort
240 CLE ok et bien c'est très bien dites donc hein ohlala
241 NAO a ::h (rires)
242 MAR (rires)
243 CLE (rires) (.) super / alors (.) ben maintenant (.) on peut (.) ben c'est bien (.) vous avez très bien travaillé (.) je trouve (.) ok / donc (.) on va discuter du mini-blog / ok / de ce que vous avez fait (.) alors(.) j'ai vu(.) mark (.) tu as répondu au test de personnalité
244 MAR euh oui

245 CLE oui (.) donc je te donnerai la réponse dans deux jours je pense ok/
246 MAR ok
247 CLE je vais te dire quel apprenant tu es (rires)
248 MAR ok
249 CLE ok (.) et toi naomi (.) est ce que tu voudras répondre au test cette semaine /
250 NAO euh j'ai répondu sur le euh sur le blog de euh questionnaire xxx
251 CLE ouais sur le /
252 CLE oui oui
(1)
253 CLE ah tu l'as fait sur le grand blog /
254 NAO oui
255 CLE ah ok non non mais c'est bon (.) je vais regarder et je vais mettre la réponse sur le mini blog (.) ok /
256 NAO ok c'est les questions sur euh qu'est ce que vous préférez écouter le français hum
257 CLE voilà (.) c'est ça
258 NAO ok
259 CLE oui voilà (.) et aussi (.) vous pouvez euh sur le= le mini blog (.) il y a un petit questionnaire sur comment vous avez apprécié la session entre nous
260 NAO ok
261 MAR mmh mmh
262 CLE c'est écrit en anglais comme ça vous pouvez répondre et moi je vois ce que vous aimez (.) ce que vous n'aimez pas (.) ce que vous avez appris (.) tout ça/ ok /
263 NAO est ce que tu as eu mon réponse à la / mmh ok
264 CLE oui oui (.) oui toi tu m'as répondu en anglais oui oui oui (.) donc c'est bon
265 NAO ok
266 CLE et aussi / ok / et aussi merci mark (.) la photo est très très bien (rires)
(2)
267 CLE tu es marié alors mark rires géné
268 MAR (rires)
269 CLE tu es marié
270 MAR oui je suis marié
271 CLE oh très bien (.) depuis quand es tu marié /
272MAR euh depuis trois ans
273 CLE woaw et comment s'appelle ta femme /
274 MAR elle s'appelle paola
275 CLE ah ok super /
(1)
276 CLE supe ::r
(3)
277 CLE très bien (.) hum hum qu'est ce que je / rires (.) attendez (.) ah oui (.) je voulais vous demander sur le mini blog (.) vous pouvez écrire en français ou en anglais (.) comme vous aimez et est ce que vous voulez que je réponde en français ou en anglais /
278 MAR mmh mmh
(3)
279 CLE qu'est ce que vous préférez /
280 MAR je ne sais pas comme/
281 CLE moi (.) je vous réponds en français ou en anglais /
(2)
282 CLE sur le mini blog
(1)
283 MAR peut être français
284 CLE vous voulez que j'écrive en français /
285 NAO ah euh je peux les deux (rires)
(2)

286 CLE ah les deux (.) ok (.) quand c'est compliqué j'écris en anglais et quand c'est plus facile en français (.) ça va /
287 MAR ok ok
(1)
288 NAO ok
289 MAR ça va
290 CLE ok super (.) bon on va faire le bilan de la séance.
(1)
291 CLE ok / alors la semaine dernière vous aviez dit des mots et on va les répéter ensemble (.) ok /
292 NAO ok
293 MAR ok
294 NAO ok
295 CLE alors il y avait le mot (.) la maîtrise
296 NAO la maîtrise
297 MAR maîtrise
298 CLE maitrise (.) c'était le master (.) vous vous rappelez / on dit le la maîtrise (.) il y a le bar
299 NAO le bar
300 MAR le bar
301 CLE le bar (.) voilà très bien (.) aussi (.) on va répéter des mots d'aujourd'hui (.) alors (.) mes yeux sont bruns
302 NAO euh mes yeux sont bruns
303 CLE bruns (.) voilà (.) mes cheveux sont bruns
304 NAO mes cheveux sont bruns
305 MAR bruns
306 CLE bruns
307 NAO je suis allée au coiffeur (rires)
308 CLE très bien (rires) (.) je suis allée au coiffeur
309 MAR je suis allée au coiffeur
310 CLE (rires) au coiffeur (.) (rires) (.) très bien (.) (rires) (.) après avoir
311 NAO après avoir
312 MAR après avoir
313 CLE après / après avoir
314 NAO après avoir
315 CLE ok très bien (.) il a fait ses courses
316 MAR après avoir
317 CLE voilà
318 NAO il a fait ses courses
319 MAR il a fait ses courses
320 CLE voilà et aussi au lieu de dire il a plus de franchise (.) il a plus de franchise (.) on peut dire /
321 NAO il a /
322 MAR il a /
323 CLE oui /
(2)
324 CLE il a plus de franchise
325 NAO oh euh il a plus euh répète / (rires) (.) il a plus de franchise
326 MAR il a plus de franchise
327 CLE voilà voilà (.) on peut dire autrement aussi (.) comment on peut dire (.) il est plus /
(3)
328 NAO il est plus
(2)
329 CLE plus franc
330 NAO xxx
331 CLE franc

332 NAO frank /
333 CLE comme ça
334 NAO plus franc
335 CLE voilà (.) il est plus franc
336 NAO ok
337 CLE et elle est plus /
338 MAR il est plus franc
339 NAO elle est plus
(1)
340 NAO elle est plus franche
341 MAR elle est plus franche
342 CLE voilà (.) très bien (.) elle est plus franche
(2)
343 CLE ok (.) super (.) pareil (.) on va dire il a plus de gentillesse donc on va dire: il est plus /
344 MAR gentil
(2)
345 CLE gentil (.) très bien.
346 NAO oui gentil
(1)
347 CLE ouais super (.) il est plus gentil (.) on a ça::: on peut dire aussi::: ah oui / il a plus de malice (.) on peut dire comment aussi /
348 CLE il est plus malin
349 NAO il est plus maligne /
350 MAR malin ok
351 NAO malin
352 CLE malin pour le garçon et elle /
353 NAO maligne
354 CLE voilà très bien (.) voilà (.) et on va aussi voir avec il a plus de discrétion /
355 NAO il a plus de discrecé /
(2)
356 MAR il est plus/ il est plus / il est plus discrète
357 CLE discrétion
358 NAO discrétion
359 CLE oui il est plus discret
360 NAO elle est plus discrète
361 CLE voilà (.) si c'est le garçon (.) il est plus discret (.) discret (.) et elle est plus discrète
362 MAR discret
(1)
363 CLE voilà (...) très très bien (...) donc vous parlez vraiment très très bien (.) ok /
(1)
364 NAO ok
(2)
365 CLE alors
(2)
366 CLE pour euh / la vous savez que la prochaine séance (.) la prochaine session ensemble (.) on va parler de l'immigration
367 MAR mmh mmh ok
368 CLE ok/
369 NAO ok
370 MAR ok
371 CLE donc euh::: c'est moi qui vais préparer la séance (rires)
372 MAR ok
373 CLE ok / est ce que le sujet vous intéresse / (rires)
374 MAR immigration / oui
(2)

375 NAO oui
376 MAR l'immi= / l'immigration /
377 CLE l'immigration (.) est ce que le sujet vous intéresse /
378 NAO hum oui oui (.) c'est un sujet très bien oui
379 CLE ouais ouais ouais /
380 MAR je pense aussi (.) oui
381 CLE ça vous intéresse / et ben tant mieux (.) très bien
382 NAO oui
383 MAR oui oui
384 CLE ok / et ce qui serait intéressant c'est que la semaine prochaine vous racontiez l'histoire de votre famille
385 NAO ok /
386 MAR ok (.) ok
387 CLE ok / mais voilà (.) vous pensez un= un peu comme ça la semaine prochaine vous pouvez me dire d'où vient votre famille (.) et (.) comment elle est arrivée aux états-unis (.) tout ça
388 NAO ok
389 MAR ok
(1)
390 MAR ok
(1)
391 CLE très bien
(2)
392 CLE voilà (.) et donc qu'est ce que vous allez faire ce week end /
393 NAO oh je va au cirque de soleil
394 CLE oh / woa ::
395 NAO c'est a saint josé qu'il est à une heure et demain train euh avec sur train et je va avec mon frère pour son anniversaire et peut être je vas à une retraite euh une retraite/ camping / faire de camping avec un groupe sur le campus euh::
396 CLE mmh mmh oui (.) un groupe sur le campus
397 NAO oui que j'ai peut etre travaille pour
398 CLE mmh ah pour qui tu vas travailler
(3)
399 NAO peut être / je ne suis pas travail pour le maintenant
400 CLE ah ok (.) woa tu vas avoir un super week end //
401 NAO oui (rires)
402 MAR (rires)
403 CLE et toi mark /
404 MAR qu'est ce que je ferai ce week-end ou qu'est ce que j ai fait ce week-end /
405 CLE oui qu'est ce que tu vas faire ce week end /
(3)
406 MAR ce week end je pense que je resterais a la maison (.) je n'ai pas de plan
407 CLE ouais
(1)
408 CLE tu n'as pas de plan /
409 MAR je n'ai pas de plan
410 CLE et qu'est ce que tu fais à la maison / (rires)
411 MAR euh je ne sais pas je regarderai des dvd probablement avec ma femme
412 CLE a::h ok
413 MAR hier/ hier soir j ai regardé un film français
414 CLE ah /
415 MAR avec ma femme
416 CLE c'était quoi /
417 MAR euh le film c'était euh la vie en rose /
418 CLE la vie en rose (.) oui

(1)
419 MAR oui (.) c’est intéressant (.) c’est très intéressant
420 CLE oui oui oui (.) tu connais la chanteuse /
(3)
421 MAR euh non je ne la connais je ne la connais pas mais/
(1)
422 CLE a :h et / et /
423 MAR mais / mais c’est un film intéressant
424 CLE oui elle est très connue en france (.) et toi naomi (.) tu connais la chanteuse /
425 NAO euh peut être mais peut être euh:: pas / (rires)
426 MAR je ne connais pas la chanteuse mais je connais les chansons
427 CLE ah oui oui la vie en rose (.) rires
428 NAO oui (.) moi aussi
429 CLE ok (.) oui oui oui
430 NAO qui est la chanteuse /
431 CLE c'est euh edith piaf
432 MAR piaf
433 CLE edith (.) hum
(2)
434 CLE edith piaf
435 NAO ok
(1)
436 NAO qu’est ce que tu vas faire ce week end /
(1)
437 CLE moi je vais à paris (rires)
438 NAO très bien / qu’est ce que tu fais / faire /
439 CLE je vais voir ma sœur (.) je vais aller au théâtre (rires)
440 NAO cool /
441 MAR mmh mmh
(1)
442 MAR mmh mmh
443 CLE ouais et peut être à un concert (rires)
444 MAR un concert /
445 CLE oui et je vais aller au musée de la photographie
446 NAO est ce que ta soeur est grande ou petit /
447 CLE ma soeur est plus âgée
448 NAO plus âgée
449 MAR plus âgée
450 CLE plus âgée (.) oui (.) oui oui oui (.) elle travaille (.) (rires)
451 NAO (rires)
452 MAR elle travaille
453 CLE ouais dans le théâtre
454 NAO o :h très bien
455 CLE voilà
(2)
456 CLE oké:::
457 MAR ok
458 CLE super donc on va tous avoir un super week-end / (rires)
459 NAO toi aussi
460 MAR toi aussi
461 CLE oui et donc je vais mettre sur le blog je vais mettre les résultats du test de personnalité et je vais mettre aussi le bilan de la session d'aujourd’hui
462 MAR ok
463 CLE ok / alors très bien / et ben alors (.) bonne journée /
464 NAO bonne journée

465 MAR bonne journée
466 CLE à la semaine prochaine::
467 NAO au revoir
468 CLE salut
469 MAR au revoir
470 CLE (rires)
471 NAO salut::

Sofia, Henry et Emma, Séance 2.

1 SOF allo / vous m entendez /
2 EMM bonjour
3 SOF bonjou :::r
4 HEN bonjour
5 EMM (rires)
(1)
6 SOF ça va /
7 HEN (rires) ca va bien
(2)
8 EMM ça va bien
9 SOF oui moi ça va aussi euh je vous vois pas (.) attendez
(2)
10 SOF attendez :::
(8)
11 SOF alors c'était bien la semaine / le week end / c'était bien /
12 EMM ah oui oui
(1)
13 SOF vous avez fait quoi /
14 HEN oui
15 SOF ah bonjour (rires)
(1)
16 SOF (rires)
17 HEN (rires)
18 SOF t as fait de la musique henry / (rires)
(4)
19 HEN (rires)
20 SOF t'as fait de la musique /
(1)
21 HEN oui
22 SOF oui / et toi emma t'as fait quoi /
23 HEN (petit rire)
24 SOF ttu as fait quoi emma ce week end /
25 EMM ah euh c'est bon
26 SOF c'était bien / (petit rire)
27 EMM oui
28 SOF d'accord (.) alors attends (.) on va commencer bientôt euh (..)
29 HEN oui
(5)
30 SOF voilà je prépare ça
(5)
31 SOF voilà merci pour les blogs emma tu as fait ton blog mais henry
il n a pas fait son blog
32 SOF (rires)
33 HEN (rires) oui je l'ai fait euh comment dit on euh présenter aujourd'hui
34 SOF tu le fais aujourd'hui d'accord très bien (rires) j'ai regardé hein t'as vu (rires)
(2)
35 SOF donc bon je crois qu'on va bientôt commencer
(5)
36 SOF non on a encore un peu le temps (.) vous voulez me raconter quelque chose /
(3)
37 SOF allo /
(4)

38 HEN comment /
39 SOF vous voulez me dire quelque chose /
(1)
40 EMM hum
(2)
41 HEN hum
(2)
42 HEN qu'est ce que vous/
(2)
43 EMM qu'est ce que vous faites le week end /
44 SOF moi ce week end j ai travaillé (petit rire)
45 EMM (rires)
46 HEN (rires)
47 SOF j ai travaillé et je suis sortie un petit peu
(4)
48 SOF vous m entendez bien /
49 EMM ah il y a euh
(3)
50 SOF un décalage /
(10)
51 SOF on entend quoi /
52 EMM c'est pas bon
53 HEN il y a une ::
(37)
54 SOF ça va /
(3)
55 HEN il y a un petit problème
56 SOF de son / tu entends quoi /
(2)

(**coupure)**

57 SOF bonjour
58 EMM bonjour /
59 SOF (petit rire)
60 EMM bonjour
61 SOF bonjour je suis là
62 HEN allo bonjour
63 EMM hum la vidéo
(13)
64 SOF ah ça y est (petit rire) ça va mieux /
65 EMM ça va
(3)
66 SOF ça va / euh vous me voyez ou pas /
67 HEN oui ça va mieux
68 SOF non vous ne me voyez pas euh..
69 HEN non
(5)
70 SOF je viens de la démarrer normalement ça va être bon hein (.) bon on va commencer (petit rire)
71 SOF normalement y'a la vidéo
(3)
72 SOF alo ::rs
(3)
73 EMM ici

74 HEN oui
75 SOF ça y'est
76 HEN il n'y a pas de vidéo
77 SOF ça y est
78 EMM oui
79 SOF (rires) alors on commence
80 HEN allo/
81 SOF vous êtes prêts / on y va
(2)
82 SOF donc samedi dernier samedi le premier février un étudiant françois a été assassiné sur le campus
83 EMM oh oui
84 SOF il a été tué sur le campus de lyon deux (.) donc euh dans notre histoire il y a un ami de françois et un inspecteur (.) un détective qui mène l'enquête (.) je veux que vous choisissiez déjà déjà qui veut être l'inspecteur qui veut être l'ami de françois /
85 HEN hum :::
(4)
86 EMM quelle est la question /
87 SOF je vais vous faire travailler après là (rires) mais je dois savoir qui veut être l'inspecteur et qui veut être l'ami de françois /
88 EMM qui est les amis euh
(1)
89 SOF bon c'est pas grave on va dire emma par exemple tu es l'inspecteur et henry tu es l'ami de françois (.) non on va faire le contraire en fait on va dire euh henry tu es l'inspecteur
90 EMM oui
91 HEN oh
92 SOF (petit rire)
93 EMM (rires)
94 SOF inspecteur c'est comme un détective
95 HEN qu'est ce que c'est un/
96 HEN un quoi /
(1)
97 SOF je t'écris attends je vais te dire (rires)
98 HEN ok merci
99 SOF inspecteur
(1)
100 EMM inspecteur/
101 SOF oui
102 EMM p[ar
103 SOF [tu vas comprendre regarde
104 SOF voilà
105 HEN o ::h oui oui inspecteur
106 SOF et emma tu es un ami de françois une amie pardon de françois
107 SOF d accord/
108 EMM comme marie antoine alice pierre / oui /
109 SOF oui oui oui tu es une amie exactement (.) donc henry est l'inspecteur tu veux prendre rendez vous avec emma
110 HEN d'accord euh/
111 SOF tu vas lui téléphoner vous ne vous êtes jmais vus (.) donc vous devez vous décrire
112 HEN ok
(2)
113 SOF emma tu dois te décrire et henry tu dois te décrire comme ça vous pouvez vous reconnaitre sur le campus
114 SOF quand vous vous rencontrez d accord /

115 HEN ok
116 SOF donc voilà je veux description (petit rire)
117 HEN alors je dois poser des questions
(1)
118 SOF xxxx tu dis bonjour emma je suis l'inspecteur blablablabla
119 HEN bonjour emma je suis l'inspecteur je veux savoir qu'est ce qu il est passé avec [françois
120 SOF [non non non c'est pas ça (.) emma doit se décrire: elle doit dire ses cheveux sa taille
121 HEN (rire très gêné) ah oui
122 SOF pour que tu la reconnaisses
123 HEN ah ok
(2)
124 HEN est ce que tu me peux décrire françois /
(1)
125 SOF bon (.) écoute moi (.) toi henry tu dois rencontrer emma pour lui poser des questions (.) tu poses pas les questions maintenant (.) mais tu l'appelles au téléphone tu ne sais pas tu ne sais pas comment est emma (.) donc emma/
126 EMM (rire nerveux)
127 HEN (rire nerveux) ok ok
(1)
128 HEN ok est ce que/ (rire nerveux) ok
(1)
129 EMM qu'est ce [que tu as fait
130 SOF [emma doit emma doit emma doit te dire j ai des cheveux de longs cheveux des cheveux noirs des choses comme ça pour qu'après tu peux la trouver sur le campus
131 SOF tu vas la reconnaitre
132 EMM ah oui
133 HEN ok ok
134 SOF décrivez vous c'est très simple
(3)
135 EMM (rires)
136 HEN alors [(rires) ok ok ok
137 SOF [et henry tu feras pareil
138 EMM (rires)
139 HEN est ce que / (rires) ok est ce que tu as les cheveux noirs /
140 SOF o :::h non non emma se décrit et henry tu te décris tu as compris/
141 HEN oh ok ok oui oui oui (.) alors j'ai les cheveux noirs
142 SOF oui :::::
(4)
143 SOF très bien
(6)
144 SOF [tu peux faire /
145 EMM [et euh oh oh ok
146 EMM j ai euh
(4)
147 EMM le nez petit
148 SOF d'accord
(2)
149 EMM le nez petit
150 HEN mmh je suis un peu bronzé
151 SOF oui (.) oui tu es un peu bronzé oui c'est vrai
152 HEN et je suis un peu petit
(3)
153 SOF (rires)

154 HEN (rires)
155 SOF tu mesures combien / (grand rire)
156 HEN (petit rire)
157 EMM euhh:::
(3)
158 EMM je suis:::
(1)
159 EMM euh très malicieuse
(2)
160 SOF il faut que tu parles de toi emma parle de toi vraiment (.) ne regarde pas la fiche maintenant c'est pour après
161 HEN de [l'apparence non /
162 SOF [parle de toi emma parle de toi
(2)
163 EMM je ne [comp
164 SOF [une description tu me donnes une description de toi
165 EMM de moi /
166 SOF oui toi emma toi
167 HEN oui
168 EMM a :h oui/
169 SOF et henry me donne une description de henry lui il me donne une description de lui même
170 EMM ok
(2)
171 SOF oui ::
172 EMM euh je suis gentille
173 HEN ok je n'ai pas de barbe mais (.) oui je n'ai pas de barbe
174 SOF d'accord
175 EMM barbe / oh barbe oh
176 SOF (petit rire)
177 HEN barbe
178 EMM ok euh je n'ai pas de moustache (petit rire)
179 HEN j'espère
180 SOF (rires) oui heureusement heureusement et euh ::=
181 HEN =euh : /
182 SOF oui/
183 HEN j'ai ::: j'a le visage ovale
184 SOF oui ::
185 EMM ovale / oh oui
186 HEN oui
187 EMM euh j'aime acheter des vêtements chics
(5)
188 EMM (rires)
(2)
189 SOF d'accord (.) les yeux les yeux de quelle couleur (.) sont vos yeux/
(2)
190 EMM quelle est la question /
191 SOF de quelle couleur sont vos yeux /
(2)
192 EMM humm::: alors euh: un peu verts et un peu bruns
193 SOF ah / d accord
194 EMM oui
195 SOF et toi henry /
196 HEN j'ai les yeux marron
197 SOF d'accord

(1)
198 SOF et::/
199 HEN hum::/
(2)
200 SOF oui /
201 HEN et je suis décontracté
202 SOF ah génial oui il faut pas stresser décontracté c'est très bien
(2)
203 SOF et les vêtements / vous portez quoi comme vêtements /
204 HEN hum
(2)
205 HEN j'ai :
(2)
206 HEN j'ai un pull et un pantalon maintenant
207 SOF (rires) alors comment dit on /
208 EMM un jean/
(2)
209 EMM un jean/
210 SOF voilà un pantalon en jean (.) et toi emma /
211 SOF tu as aussi / ah henry comment tu appelles ce que tu as sur la tête tu connais oui /
212 EMM euh /
213 HEN hum oui parce que ce n'est pas un chapeau mais hum comment dit on / un binet /
214 SOF un bonnet
(1)
215 HEN un bonnet
(2)
216 SOF bonnet
217 HEN bonnet oui (.) et aussi j'ai une bonnet
218 EMM oui
219 SOF et emma donc tu portes quoi comme vêtements /
220 EMM hum
(2)
221 EMM j'ai
(4)
222 EMM euh j'ai un pull et un jean
223 SOF d'accord et il est de quelle couleur ton pull /
224 EMM humm
(1)
225 EMM jaune /
(1)
226 SOF jaune
227 HEN jaune
228 SOF c'est bien (rires)
229 EMM [jaune et
230 SOF [très très bien (.) maintenant emma tu sais à quoi ressemble l'inspecteur henry
231 EMM oui
(2)
232 SOF et henry tu sais à quoi ressemble l'amie de françois
233 HEN ok
(2)
234 SOF donc maintenant vous vous donnez rendez vous vous êtes sur le campus et il faut faut que vous essayez tous les deux vous essayez euh essayez de savoir ce que françois a fait avec son emploi / vous avez la fiche /
235 EMM oui
236 HEN oui

237 SOF oui/
(3)
238 SOF il faut que vous vous posez des questions parce que vous n'avez pas la même fiche (.) vous vous posez des questions pour savoir ce qu'il a fait avec qui et à quelle heure (.) vous comprenez / par exemple henry tu peux demander euh fin ça dépend quelle euh/ vas y commence je t'écoute essaye de mmh demande des informations à emma tu sais il te manque des informations.
239 HEN ok
(2)
240 EMM il est inspecteur /
241 SOF oui il est inspecteur (.) il va te poser des questions pour remplir l'emploi du temps de françois.
242 HEN et qui va poser les questions / nous ou euh /
243 EMM à moi /
244 HEN ok
245 SOF euh:: c'est l'inspecteur qui pose les questions (.) Enfin emma a le droit aussi de donner des informations emma a le droit de parler.
246 EMM (rires)
247 SOF si tu as des choses à dire emma tu peux dire je sais qu'à neuves heures françois à fait euh je ne sais pas (petit rire)
(2)
248 SOF vous avez compris ça va /
249 HEN oui
250 SOF très bien
251 EMM ok
(3)
252 HEN alors qu'est ce qu'il a fait à neuves du matin /
253 SOF très bien
(4)
254 EMM hum
(3)
255 EMM je n'ai pas d activité dans le papier à neuves heures je pense
256 SOF donc ça veut dire que henry a l'activité non /
257 HEN oh (..) oh oui qu'est ce qu'il a fait à onze heures /
258 EMM à onze heures=
259 SOF =fais attention
(4)
260 EMM oh oh oui (.) je coiffe
(1)
261 EMM avec moi
(2)
262 EMM oh il coiffe avec moi /
263 SOF il était- il était chez le coiffeur
(1)
264 EMM a ::h
264 SOF il était chez le coiffeur avec moi on dit comme ça (.) chez le coif/
266 HEN qu'est ce que c'est coiffeur /
267 EMM [oh oui oui
268 SOF [un coiffeur / par exemple/ oui explique lui emma tu sais ce que c'est un coiffeur /
(3)
269 SOF oui explique lui c'est bien
270 EMM avec les cheveux /
(2)
271 EMM huuum
(5)

272 EMM *like* comme faire les cheveux
273 HEN o :h ok
274 SOF oui couper les cheveux ou laver les cheveux on va chez le coiffeur (petit rire)
275 HEN oh ok le coiffeur (.) [c'est la personne qui fait les cheveux /
276 SOF [exactement oui c'est ça
277 EMM ok
(4)
278 EMM et après il
(2)
279 EMM avait::
(6)
280 EMM rend visite à marie
281 HEN ok
282 SOF oui très bien
(2)
283 HEN hum
(2)
284 HEN qu'est ce qu'il a fait a dix sept heures /
(4)
285 EMM il a
(3)
286 EMM il avait vu des vidéos
287 HEN oh ok
288 SOF [il a joué aux jeux vidéos oui oui c''est ça
289 HEN [et:: avec qui /
(2)
290 EMM euh je ne sais pas
291 HEN euh ok je pense que c'est pierre
292 SOF oh tu penses que c'est pierre déjà / tu as toutes les informations /
293 SOF tu as tout /
294 HEN j'ai demi de l'information
(4)
295 HEN demi (.) demi /
(1)
296 SOF la moitié /
297 HEN oui
298 SOF oui (.) il faut tout tout trouver (.) (rires)
(3)
299 SOF est ce est ce que euh est ce que
(3)
300 SOF remarque bon (.) tu penses que c'est pierre et toi emma tu penses que c'est qui /
(4)
301 SOF [tu as une idée /
302 EMM [hum
(2)
303 EMM quand il a joué aux jeux vidéos /
304 SOF tu penses qu'il est mort quand ah tu penses quand il a joué aux jeux vidéos / mmh
(3)
305 SOF oui peut être on va voir alors maintenant je veux que vous euh::
(2)
306 SOF attendez je regarde mes papiers (rires) j'en ai partout (.) euh:: alors (.) alors il faut (.) oui.
(2)
307 SOF vous avez quatre quatre suspects (.) quatre personnes quatre suspects.

308 EMM mmh
309 HEN mmh
(1)
310 SOF et je veux que vous les il faut les comparer (.) je veux que vous me dites par exemple vous me dites dites moi euh:: je vous donne un exemple: je pense que ce n'est pas antoine parce qu'il est plus gentil que pierre.
311 EMM oui
(3)
312 SOF donc maintenant vous comparez vous dites peut être que c'est marie parce que elle est::
(4)
313 HEN ok
314 SOF je sais pas vous comparez vous me dites
(2)
315 SOF antoine est plus méchant je sais pas (petit rire)
316 EMM euh:::::/
317 SOF et dites moi/
318 EMM / je ne comprends pas
319 SOF euh par exemple tu peux me dire par exemple henry a dit euh:: c'est peut être pierre (.) (.) et tu peux dire par exemple pierre est plus malin que marie
320 SOF tu vois /
321 HEN oui
322 EMM oui
323 HEN oui
324 SOF la malice ça veut dire il est plus malin que marie (.) donc peut être qu'il a voulu tuer françois.
325 EMM oui
(3)
326 SOF je veux c'est très simple il faut comparer (.) comparez les personnes (.) vous me dites lui il est plus (.) il est plus je sais pas ce que vous voulez ou elle elle est moins vous connaissez ça: plus / moins /
327 EMM oui
328 HEN ok
329 SOF oui / voilà (petit rire)
330 EMM ok oui
(2)
331 SOF /comparez c'est tout.
(2)
332 EMM mmh
333 EMM marie est plus gentille que alice
(1)
334 SOF oui tres bien
(2)
335 HEN alors euh:
336 HEN pierre il est plus mal que marie
337 SOF il est plus malin
338 HEN malin oui
339 SOF malin
(2)
340 SOF oui il est plus franc tres bien
341 HEN et il est plus franc aussi
342 EMM entre les deux hommes pierre est le plus franc
343 SOF mmh oh très bien c'est une bonne comparaison ça
(2)
344 SOF entre les deux hommes oui

(4)
345 HEN mais marie elle est plus discrète que pierre
346 SOF ahahah
347 HEN ok oui
348 SOF oui donc peut être que oui oui oui
(2)
349 EMM hum:::
(3)
350 EMM marie est::
(4)
351 EMM marie est moins franche que alice
352 SOF marie est moins franche qu'alice oui tout à fait
(3)
353 SOF donc avec tout ça c'est parce que on a pas beaucoup de temps à votre avis c'est qui / a votre avis c'est qui /
354 EMM mmh je ne sais pas=
355 SOF =c'est qui le coupable / qui a tué françois / henry tu penses tjs que c'pierre /
(4)
356 EMM pierre je pense que c'est pierre
357 HEN humm::
358 SOF mmh::
(2)
359 HEN je pense que c'est pierre aussi
(1)
360 EMM non je pense que c'est alice
361 SOF ah tu penses que c'est alice a votre avis il s est passé quoi / à votre avis qu'est ce qui s'est passé /
362 SOF /xxx
(2)
363 SOF oui pourquoi /
364 EMM / euh parce que
365 SOF euh maligne
366 EMM parce qu'elle est très mal/ malice
367 SOF oui en fait on peut dire/
(1)
368 EMM maline
369 SOF malicieux en fait (.) je me suis trompée (.) malin c'est encorre autre chose (.) mais malicieux oui (.) alice elle serait mali malicieuse (.) alice
370 EMM malicieux
371 HEN malicieux
372 SOF oui et
(2)
373 SOF je vous donne maintenant trois trois mots (.) trois indices pour vous aider à comprendre qui c'est (.) enfin à trouver l'histoire ce qui s'est passé
374 HEN ok
(2)
375 EMM ok
(4)
376 SOF pour vous aider donc
(4)
377 HEN manger
378 SOF manger ah j ai oublié un mot: manger ensemble (.) c'est un mot hein (.) enfin une phrase (.) ensuite c'est facile hein: poison (.) ensuite amour (.) ah
379 EMM o :h
380 SOF à votre avis [à votre avis il s est passé quoi /

381 EMM [/ xxx cuisine
382 HEN o :h
383 EMM c'est marie
384 HEN oui
(2)
385 SOF marie / pourquoi marie /
(1)
386 SOF ah déjeuner ah oui peut être mais entre dix neuves heures et vingt-et-une heures /
387 EMM peut être alice /
(3)
388 SOF /à dix neuves heures y'a rien
(2)
388 EMM parce qu'il est euh elle est très malicieuse
390 SOF alice est euh oui alice est très malicieuse (.) et bien tu sais
vous savez eh bien c'est alice (.) C'est Alice en fait.
391 HEN et elle est plus discrète aussi
(2)
392 SOF voilà donc c'est alice (.) c'était alice (.) et donc essayez de me dire qu'est ce qui s est passé / manger ensemble poison amour (.) àvotre avis il s est passé quoi.
393 EMM euh répétez s il vous plait
(4)
394 SOF c'est alice la coupable (.) donc essayez dites moi à votre avis euh qu'est ce qui s est passé / ce soir là
395 HEN o :h
(3)
396 HEN je crois que après=
397 SOF =oui d'après les indices oui
398 HEN que je crois que après qu'ils ont déjeuner alice a donné a françois le poison euh comment dit on le poison /
399 SOF poison
400 SOF en fait il est mort le soir donc le soir ils ont [attends ils ont
401 HEN [poison
(1)
402 SOF ils ont diné le soir
(3)
403 SOF ils ont dinés ensemble
404 HEN oh ok
405 SOF et après avoir diné
(4)
406 SOF et après avoir diné alice a donné dupoison a françois (.) et pourquoi / pourquoi elle l'a tué /
407 SOF emma pourquoi a ton avis /
(3)
408 SOF / il reste un mot là (.) il reste un mot
409 EMM / humm
(1)
410 EMM peut être euh alice euh::
(4)
411 EMM peut être que alice a apporté une gâteau avec le poison
412 SOF a :h oui mais pourquoi / pourquoi elle l'a tué /
413 EMM elle l'a tué

(coupure)

414 SOF allo / oui pardon vous m entendez / oui problème technique (.) bon en fait je vous dit l'histoire (.) en fait alice était la petite amie de françois mais françois ne l'aimait plus (.) alice l'a aprris mais elle n a rien dit (.) samedi soir ils sont allés au restaurant et alice a mis du poison ds son vin dans son verre de vin vous comprenez /

(1)

415 SOF alice a mis du poison

(1)

416 SOF elle a mis du poison dans son verre de vin

(4)

417 SOF aujourd'hui c'est triste c'était pas bien en plus des problèmes techniques

(coupure du son)

ANNEXE 4 : Paule, Emily et Julia, séance 6.

1 PAU bonjour julia bonjour emily aujourd'hui notre thème c'est les voyages alors je vous propose un vrai voyage(.) on va imaginer que vous avez gagné euh ensemble un voyage de quinze jours(.) si vous comprenez pas vous me demander(.) un voyage de quinze jours dans un endroit de rêve et je vais vous demander d aller voir sur le blog les quelques photos de l'endroit où vous allez passer les vacances (.)Vous allez aller passer des vacances dans un endroit de et vous allez le découvrir sur le blog (.)d'accord /
2 JUL d'accord
3 EMI d'accord
4 PAU vous pouvez aller voir le blog /
5 JUL oui
6 EMI oui
(6)
7 PAU alors /
(3)
8 PAU vous le voyez /
(2)
9 EMI hum : oui non
(2)
10 JUL oui
(1)
11 EMI les photos ou /
12 PAU oui vous voyez les photos y'a marqué euh:: vous voyez les photos /
(3)
13 PAU alors
14 EMI oui
(2)
15 PAU voilà (.)vous avez gagné un voyage dans cet endroit (.) donc moi je vous demande en fonction des photos(.) à votre avis(.) où vous allez partir /
(2)
16 EMI hum ça c'est activité quatre l'itinéraire de mon futur voyage aux états unis (.) ou pas /
17 PAU non non non c'est sur le blog les voyages (.) vous avez gagné ensemble un voyage c'est/ oui /
18 EMI ah oui oui
(2)
19 EMI oui
(3)
20 EMI ok
(4)
21 PAU c'est bon /
22 EMI d'accord
(4)
23 EMI oui
(2)
24 PAU oui/
25 EMI oui oui oui
26 PAU alors vous voyez quoi comme photos /
(2)
27 EMI hum ::
(2)
28 JUL des des fleurs et ::
(1)

29 EMI oui je pense que le premier est une grande fleur jaune et ::
(2)
30 EMI je ne sais pas le deuxième un genre de bâtiment
(2)
31 EMI mais je ne sais pas où
(6)
32 PAU alors à votre avis(.) vous allez partir où en vacances / ça pourrait être où pour imaginer votre voyage /
33 EMI hum::
(4)
34 PAU julia tu as une idée en voyant les photos / (.) de la maison
(2)
35 JUL euh::
(2)
36 PAU où tu pourrais partir /
(4)
37 JUL je pense que peut être c'est en afrique
38 PAU oui
(2)
39 JUL mais ::
(4)
40 JUL euh::
(3)
41 JUL (rire gêné)
42 EMI (petit rire)
43 PAU donc si vous pensez que c'est en afrique et que vous partez en vacances euh
(4)
44 PAU mince je ne vous vois plus (.) ah ça y est je vous vois
(1)
45 PAU si vous pensez si vous pensez que c'est en afrique (.) qu'est ce que vous emmenez comme/ c'est que vous avez envie de partir / quand partez vous en vacances pour ces quinze jours et qu'est ce que vous voulez amener comme bagage /
46 EMI comme bagage /
47 PAU oui comme bagage pour prévoir les activités pendant vos vacances
48 EMI hum :::
(2)
49 EMI on besoin euh:: (.) beaucoup de vêtements (petit rire) et peut être les chaussures qui sont euh confo confortables parce que (.) on doit marcher beaucoup hum comme nous sommes en voyage et:: et peut être si c'est un voyage dans l'été peut être un maillot de bain pour euh:: pour euh aller à la plage ou euh oui les choses comme ça
(3)
50 PAU oui julia c'est quand que tu préfères partir dans un pays où il fait chaud / c'est a quel moment que tu préfères partir /
51 JUL euh
(3)
52 JUL peut être au printemps parce que a l'été c'est plus chaud (.) oui
(2)
53 PAU mmh
(1)
54 PAU donc si vous devez décider à quel moment vous devez partir dans ce pays vous partez quand / pour savoir ce que vous allez faire /
55 EMI *(en regardant julia)* qu'est ce que c'est ce pays /
56 PAU ah a priori c'est pour vous (.) vous pensez à quel pays / en afrique (.) un pays plus précisément/
57 EMI (petit rire) hum

(2)
58 EMI si c’est en afrique je pense que je ne sais pas(.) au printemps /
59 PAU au printemps / et en bagage vous amenez des vêtements pour se baigner (.) pour avoir des activités au bord de la mer c’est ça /
60 JUL oui
61 EMI oui
62 PAU oui/
63 JUL et de l’écran
(2)
64 PAU et /
65 JUL de l’écran /
66 JUL pour mon ma ma peau parce que euh ::
(1)
67 PAU a :h oui de l’écran total pour se protéger du soleil
68 JUL oui
(1)
69 PAU mmh d’accord (.) de l’écran total on dit
(3)
70 PAU ou de la crème pour se protéger du soleil (.) d’accord euh::
(2)
71 PAU alors (.) on va imaginer que là vous êtes arrivées (.) vous êtes enfin sur place donc dans cette maison (.) dans ce pays (.) et:: par contre le voyage a été (.) comme disait emily (.) long parce que vous avez raté une correspondance d'avion (.) donc ça a été très long (rires) (.) et vous téléphonez à votre famille pour leur racontez un peu les difficultés du voyage (.) d’accord / alors (.) je vous laisse imaginer entre vous la la communication.
72 EMI (petit rire) d’accord
73 EMI humm
(2)
74 PAU tu commences /
75 JUL oui
(1)
76 EMI oui hum:: il y a des problèmes de commence de le voyage parce que il y le mauvais météo et l'avion a le::
(2)
77 EMI retard /
(3)
78 JUL en (.) en retard
79 PAU l avion a du retard oui l’avion a du retard
80 EMI oui oui alors on doit hum rester dans le :: le :: le hum l'aéroport depuis très très très longtemps et nous devons dormir là pour toute la nuit et c'est très euh:: oui inconfortable
81 PAU l’aéroport inconfortable
82 JUL euh
(5)
83 JUL euh (.) quand euh (.) euh nous sommes sur l'avion euh (.) il y a beaucoup de euh personnes euh beaucoup de personnes qui font euh (.) euh beaucoup de bruit euh (.) euh c'était euh impossible de euh (.) dormir pendant le voyage euh (.) et le voyage était très long donc euh
84 JUL oui (rires)
(2)
85 PAU tu veux dire que c était très fatigant /
86 JUL oui
87 PAU julia (.) et qu’est ce que vous pouvez dire aussi a votre famille sur votre lieu de vacances /

88 EMI sur quoi /
(2)
89 PAU sur la maison que vous allez habiter pendant quinze jours(.) comment elle vous semble /
90 EMI hum :::
(3)
91 EMI c'est une grande maison/ ouh c'est une grande mais/
(4)
92 EMI c'est un grand maison avec un (.) avec avec beaucoup de chambres et moi j'ai une chambre pour moi et julia a une chambre pour (.) toi/ et nous avons un piscine et (.) hum:: et euh tous les jours nous pouvons aller dans la piscine (.) hum et nous avons un grand jardin avec beaucoup de fleurs comme la fleur dans le photo (.) et::: oui/ c'est très belle /
93 PAU oui
94 JUL oui
95 PAU oui
96 JUL oui
97 PAU mmh (.) julia(.) est ce que tu veux rajouter des choses /
98 JUL euh (.) aussi (.) la maison est très près de la mer euh donc euh nous pouvons euh aller à la plage euh si:: nous voulons euh et (.) il y a beaucoup euh de choses intéressants euh près de la maison comme euh (.) les marchés exotiques et euh (.) euh (.) les autres choses indigènes qui sont euh intéressants intéressantes
99 PAU m ::h c'est bien
(2)
100 PAU dites moi (.) vous avez dû avoir une petite fiche /
101 JUL oui
(2)
102 EMI oui
103 PAU oui (.) vous avez eu une petite fiche / donc (.) ce qui serait bien (.) ça serait de prévoir (.) d'essayer de prévoir ensemble(.) euh:: en essayant de vous inspirer (.) de prendre modèle sur certaines phrases au début(.) pour donner des exemples et de trouver des activités(.) pour quelques journées(.) que vous allez passer en vacances (.) de choisir(.) par exemple (.) ce que vous allez faire le matin(.) les activités que vous allez faire les après midi ou le soir (.)d'accord / vous essayez de trouver ensemble / euh:: une activité qui vous intéresse /
104 EMI mmh
(2)
105 JUL euh::
(2)
106 PAU que propose le planning /
(9)
107 PAU *together* (rires)
108 EMI mmh d'accord
(4)
109 EMI euh::
(2)
110 EMI je pense que
(2)
111 EMI si tu veux (.) euh non
(2)
112 EMI hum:: on pourrait aller à la plage chaque matin pour nous:: pour nous réveillons avec la plage chaque matin parce que ça c'est bon
113 PAU vous réveillez sur la plage oui
114 EMI oui et euh:: nous pouvons manger le petit déjeuner sur la plage et ça c'est le matin (.) l'activité du matin

115 PAU l activité du matin est plaisante (rires)
116 EMI oui très plaisante chaque jour
(2)
117 EMI hum
(4)
118 JUL hum : oui l'activité d'après midi euh euh:: je pense que euh nous allons euh (.) euh (.) au marché pour euh:: pour acheter du déjeuner et aussi euh (.) pour regarder la culture indigène
119 EMI oui et euh:: (.) *let's see*
(3)
120 EMI hum on pourrait aussi si si si il n'y a pas beaucoup d'activités dans le marché ce jour prendre un taxi ou un bus pour aller dans un endroit hum:: avec (.) les (.) les les choses culturelles je pense *like* euh les monuments ou euh::
121 PAU pour visiter/
(1)
122 PAU oui (.) pour visiter pour faire une visite culturelle
(1)
123 PAU mmh
124 EMI oui oui dans l'après midi et après ça on peut manger le déjeuner à un restaurant culturel et manger la nourriture de ce pays
125 PAU les spécialités du pays (.) on dit (.) ouais
126 EMI oui
(6)
127 PAU et julia est ce que tu as des idées pour organiser euh:: (.) une activité /
(3)
128 PAU avec euh emily /
(3)
129 JUL (rire gêné)
130 PAU est ce que tu peux lui proposer une activité / (.) comme ça (.) ça te dirait d aller :: (.)ou on peut faire euh ::
131 JUL pas vraiment
(9)
132 PAU non / si tu veux on pourrait aller faire de la planche à voile ou du bateau ou une marche (.) non/
133 JUL euh peut être nous pouvons euh faire du bateau parce que euh j'aime les bateaux et je euh (.) je sais conduire euh (.) un bateau donc euh
(2)
134 PAU tu peux proposer une balade en bateau
(2)
135 PAU oui(.) mmh
136 JUL oui
137 PAU dites moi (.) je sais qu'on a eu une petit problème d horaires mais combien de temps doit normalement durer l'interaction / que je puisse m'organiser /
138 JUL oui
139 EMI euh nous avons dix minutes
140 PAU dix minutes / juste dix minutes / bah merci (.) je vais aller plus vite (rires)
141 EMI oui oui (rires)
142 PAU voilà donc au niveau des activités on va laisser parce que vous avez fait un programme qui moi me donne envie de participer (rires) et euh je vais vous poser une petite question et imaginez un peu les réponses que vous pourriez apporter (.) quand vous êtes en vacances dans ce pays (.) pendant vos vacances (.) vous rencontrez des français (.) parce que il y a beaucoup de français en vacances et euh:: ils ont un peu des idées sur les états unis(.) un peu des stéréotypes sur les états unis (.) donc imaginez les stéréotypes que les français peuvent avoir et essayez de discutez pour leur montrer qu'ils ne sont pas tout à fait vrais (.) d'accord /

143 EMI (petit rire) d'accord
144 JUL d'accord
145 EMI mmh (à julia) *do you wanna commencer* /
146 JUL euh est ce que c'est les stéréotypes d'américains /
(3)
147 PAU que les français (.) que les français ont sur les américains et toi avec emily (.)vous essayez de leur donner des exemples pour leur montrer qu'ils ne sont pas vrais(.) qu'ils ne sont pas toujours vrais
148 JUL ok oui hum:: /
149 PAU / vous avez des idées /
(2)
150 JUL je pense que beaucoup de personnes pensent que les américains sont avec des shorts(.) des cameras et euh::
151 EMI / et des chapeaux
152 JUL et oui et des chapeaux et ils sont très euh:: (.) euh il font beaucoup de bruit et euh euh ils ne font pas un effort d'apprendre euh (.) des autres langues mais euh
153 PAU le français / des autres langues /
(2)
154 PAU oui tu es d'accord emily /
155 JUL oui et:: mais:: /
156 EMI oui parce que les américains pensent que tout le monde doit parler anglais et ils va ils vont dans un autre pays (.) ils parlent tout le temps anglais
157 JUL (petit rire) (.) oui
158 EMI et ça c'est un stéréotype
159 JUL oui parce que nous essayons d apprendre le français donc ce n'est pas vrai
160 EMI oui
161 PAU oui et qu'est ce que vous leur dites aux français (.) comment vous leur montrez que:: en exemple que c'est pas vraiment sous cette forme là / vous leur parlez de vous de vous qui apprenez d'autres langues /
162 EMI euh oui nous avons nous essayons d'apprendre la langue un peu et nous respecter la culture (.) de les personnes qui habitent dans ces pays et nous ne nous faisons pas beaucoup de bruit et nous ne sommes pas euh:: *rude* euh impoli les personnes qui habitent là
163 JUL euh impoli
(1)
164 PAU [oui
165 EMI [et::
166 JUL et aussi nous sommes plus chics et nous portons pas des shorts et des chapeaux de baseball (rires)
167 EMI (rires)
168 PAU (rires) (.) donc tu veux dire que vous aussi vous vous habillez normalement et vous ne vous habillez pas toujours en short et avec un chapeau / oui /
169 JUL oui oui
170 EMI oui (rires)
171 PAU bon c'est bien et vous avez d autres idées /
(2)
172 PAU est ce que vous avez d autres idées /
(2)
173 EMI nan (rires)
(2)
174 PAU non vous avez pas d'autres idées
175 PAU alors ces français que vous avez rencontrés (.) vous êtes devenus un peu amis (.) copains (.) et euh vous les invitez aux états unis (.) à venir visiter les états unis (.) euh quels conseils vous pouvez leur donner (.) sous la forme (.) vous pourriez euh visiter

(.) les endroits à visiter (.) les endroits à ne pas visiter (.) les hébergements (.) ce qui est différent avec la france

176 JUL euh::

(1)

177 EMI euh:::

(2)

178 EMI je pense que (.) euh (.) tu dois commencer ta visite avec la californie parce que ça c'est le plus bel état de les états unis a mon avis (.) et il y a beaucoup de soleil beaucoup de plage et tu dois aller à san fransisco parce qu'il y a beaucoup de activités à faire et les attractions pour les touristes

179 PAU ouais::

180 JUL oui euh (.) je suggérerais qu'ils visitent euh euh la californie du sud parce que euh c'est euh c'est euh une culture euh très unique et il y a euh beaucoup de choses de choses très intéressantes de faire euh sur les plages euh ce n'est pas seulement de nager euh il y a beaucoup d'autres choses euh=

181 PAU = à quoi tu penses /

182 JUL (rires) oui mais euh je euh je suggérais qu'ils ne euh visitent pas euh los angeles parce que euh c'est une ville euh dangereux euh et il n'y a pas beaucoup de choses a faire donc euh c'est un peu euh ennuyeux (petit rire)

183 EMI et il y a beaucoup de pollution ce n est pas très plaisant

184 JUL oui et la ville n est pas très belle

185 PAU la ville n est pas très belle

186 JUL c'est très noir et gris (.) ce n'est pas belle (rires)

(2)

187 PAU et euh donc vous leur proposez surtout de visiter la californie /

188 EMI ah [euh::

189 PAU [c'est votre endroit préféré

190 EMI oui (.) mais s'il y a du temps je pense que tu dois aller à new new york (rires) et je pense que c'est (.) c'est c'est une très très belle ville

191 JUL oui

192 EMI et grand et ça représente la culture américaine je pense (.) très bien

193 PAU mmh

194 JUL et très très passionnant

195 EMI oui (rires)

196 PAU alors(.) moi je vais vous demander (.) je vais vous envoyer un lien (.) vous allez aller voir sur le blog (.) c'est un autre blog (.) et vous allez voir l'environnement de l'endroit où vous êtes en vacances (.) d'accord / et je vous poserai des petites questions (.) je vous l'envoie par le ::: le clavier (.) d'accord / vous avez eu l'adresse /

197 EMI d'accord

(2)

198 PAU et là vous allez voir les photos de l'endroit où vs êtes en vacances

199 JUL ou :h

(3)

200 JUL oui :

201 EMI o :h c'est belle

202 PAU alors êtes vous surprises /

(1)

203 JUL oui

204 EMI oui

205 EMI mmh:: oui

(2)

206 PAU alors

207 EMI (*à julia*) *make it bigger*

208 JUL ou :::h (rires)

(3)

209 EMI ou ::h oui (.) oui ça
(4)
210 JUL c'est très belle euh:: /
211 EMI c'est très belle
212 PAU alors quelles nouvelles vacances vous pouvez imaginer et quelles nouvelles activités vous pouvez prévoir /
(2)
213 EMI euh je pense que ça va être une vacances très euh:: *relaxing* [parce que
214 JUL [euh:: tranquille
215 EMI tranquille parce qu'il y a beaucoup de la nature et c'est très très belle
216 PAU est ce que vous avez été voir aussi sur le lien du blog / il y a un lien
217 JUL euh::
(2)
218 EMI euh::
219 PAU y'a des photos (.) vous avez vu les photos de l'environnement / vous avez vu cette montagne /
220 EMI oui ha oui [c'est
221 PAU [c'est (.) c'est en fin de compte c'est a grenoble (.) c'est une maison qui est a grenoble (.) là où j'habite (.) et vous avez un lien pour aller voir des photos de la ville et autour de cette maison
222 EMI o ::h
(2)
223 PAU alors quelles activités vous pouvez faire là / que vous n avez pas prévues /
(3)
224 EMI il y a une montagne alors peut être nous pouvons faire du *haking*
225 JUL (petit rire) [euh::
226 PAU [comment on dit le *haking* en français /
227 EMI on dit quoi /
(2)
228 JUL (à emily) en français
229 PAU on dit comment le *hacking* en français /
230 EMI oh je ne sais pas
231 PAU la marche faire de la marche
232 EMI ah faire de la marche sur la montagne
(2)
233 EMI et euh::
(2)
234 EMI euh:::
(1)
235 EMI nous pouvons::
(3)
236 EMI euh
(3)
237 EMI je ne sais pas
(3)
238 EMI euh nous pouvons
(5)
239 EMI hum
(3)
240 JUL nous pouvons faire de l'escalade (rires)
241 PAU oui (.) vous pouvez faire de l'escalade (.) juste au-dessus de la maison (.) il y a une *via ferrata* (.) vous pouvez faire de l'escalade (.) c'est bien
242 PAU oui
243 EMI et nous pouvons faire du vtt (rires)
244 PAU [faire du vtt

245 EMI [si nous sommes aventureuses
(2)
246 PAU [si vous êtes
247 EMI [et peut être
248 PAU aventureuses oui
(2)
249 EMI et peut être faire de l'équitation car je pense que ça c'est un bon endroit pour ça
250 PAU oui
(2)
251 EMI je pense oui
(3)
252 PAU est ce que vous êtes surprises en fin de compte du lieu / (.) de la situation de la maison
(2)
253 EMI euh
(3)
254 EMI est ce que / est ce que quoi /
255 PAU est ce que vous êtes surprises de la situation géographique de la maison /
256 EMI oui (.) un peu
257 PAU oui un peu / vous avez rêvé de la plage (rires)
(2)
258 PAU alors (.) je pense qu'il ne nous reste pas beaucoup de temps (.) je vais vous demander (.) il nous reste quelques minutes /
259 JUL une minute oui (rires)
260 EMI euh une minute (rires)
261 PAU alors une minute (.) on va essayer de faire juste un petit point au niveau du vocabulaire
(2)
262 PAU qu'est ce que vous pensez de l'utilisation du vocabulaire des activités / est ce que ça a été difficile pour vous /
263 JUL euh::
(1)
264 EMI euh un peu
(2)
265 JUL oui c'est un peu
266 PAU c'est un peu difficile pour décrire les activités /
267 JUL oui
268 EMI oui je dois étudier
269 EMI le vocabulaire
270 PAU ah vous l'avez pas encore vu le vocabulaire /
271 EMI pas beaucoup=
272 PAU =pas trop (.) pas beaucoup /
(2)
273 PAU mais quand même (.) vous avez pu parler de la plage (.) de se baigner (.) de faire une marche dans la montagne (.) de faire de l'escalade (.) euh qu'est ce que vous avez dit d autre aussi (.) euh:: vous avez fait de belles phrases (.) je crois que c'est julia qui a dit qu'elle suggérait qu'ils visitent la californie alors ça c'est bien hein(.) c'est vraiment bien construit et vous avez dit aussi(.) emily a parlé d- des visites culturelles(.) d aller sur les marchés donc euh::: c'est euh:: y'a quand même un vocabulaire intéressant (.) emily (.) parfois (.) tu as des petites difficultés à conjuguer les verbes (.) ouais (.) pour certains petits verbes (.) et puis j ai noté aussi un expression (.) mais qui est plutôt rigolote euh tu as dit qu'on mangeait le petit déjeuner mais nous on dit prendre le petit déjeuner
274 EMI oh (rire gêné)
(2)
275 PAU ouais mais manger c'est vraiment ce qui se passe mais on dit prendre le petit dejeuner
276 EMI oh d'accord (rires)

277 PAU prendre le petit déjeuner
278 EMI prendre le petit déjeuner
279 PAU et voilà (.) je sais pas est ce que vous avez apprécié vous (.) les activités avec le blog /
280 JUL oui
281 EMI c'est belles photos=
282 PAU =oui /
283 PAU ce qu'il est possible de faire (.) je mettrai demain sur le blog (.) le grand blog (.) d'autres liens avec les activités sur euh:: avec les activités qui se passent dans cette maison (.) parce que c'est une maison où il y a des activités culturelles et il y a même des américains qui en ont parlé (.) je vous mettrai le lien sur le blog (.) d'accord /
284 JUL d'accord
285 EMI d'accord
(1)
286 PAU voilà bah je vais vous laisser si tout le monde a fini
287 JUL (rire gêné)
288 EMI (rire gêné) (.) oui
289 PAU (petit rire) au revoir
290 JUL au revoir
291 EMI au revoir
292 PAU ciao
(2)
293 EMI ciao

Charles, Annie et Mary, séance 6.

1 MAR et elle a bu trop:: d'alcool et et elle était euh très ivre et elle a décidé de (.) conduire chez elle pour euh euh parce qu'elle a eu un examen dans le matin et elle a conduit sa voiture et elle (.) euh elle a rendu (.) d'autres voitures et puis la voiture oui et puis la police l'a prise en prison
2 CHA (rire soufflé) oui a ::h elle est rentr- d'accord
3 MAR xx l'histoire
4 CHA d'accord et bah c'est bien annie
5 ANN oh oui
(1)
6 CHA (petit rire)
7 ANN bon oui
8 CHA super
9 ANN mmh oui pas très super
10 CHA non bah je pense pas
(2)
11 MAR oui
(1)
12 CHA eu ::h alors on va commencer aujourd'hui le thème c'est les voyages
(1)
Skype THIS CALL IS BEEN RECORDED
13 CHA merci (rires)
(1)
14 CHA vous m'entendez /
15 ANN oui (rires)
16 ANN oui mais l'image ne bouge pas
17 CHA ah
18 ANN (rires)
(2)
19 CHA eu :h::
(3)
20 CHA là c'est bon / vous me voyez là /
21 ANN oui
22 CHA oui super
23 MAR oui
24 CHA *(inspiration)* super (.)euh alors aujourd'hui le thème c'est les voyage (.) et vous avez gagné un voyage toutes les deux (.) vous partez ensemble (.) vous avez gagné un voyage de quinze jours (.) dans une magnifique maison
25 MAR (rires) oui
(2)
26 CHA alors vous allez/ vous connaissez adresse du blog /
27 ANN oh oui
28 CHA alors allez sur le blog s'il vous plait (.) pour aller voir la maison (.) la photo de la maison
(3)
29 ANN *(vers le hors champ)* quelle est l'adresse du blog /
(1)
(la personne hors champ leur dit de demander au tuteur)
30 CHA c'est bon c'est bon je le fais
(3)
31 CHA je viens de vous envoyer l'adresse
32 MAR ah merci
33 CHA de rien

34 MAR *oh shit*
35 CHA OOH s il vous plait (rires)
36 ANN oh non
37 CHA (grand rire)
38 MAR oh désolée
39 ANN oh oui
(2)
40 CHA oui /
(3)
41 ANN nous sommes chez le blog
42 CHA sur le
43 MAR oui
44 ANN sur le blog (petit rire)
(1)
45 CHA est ce que vous voyez la photo/ (.) graphie
46 MAR oui
(1)
47 ANN oui
48 CHA donc (.) vous devez décider ensemble où est cette m euh cette euh maison (.)donc (.) vous avez gagné un voyage de quinze jours
49 ANN oui
50 CHA vous devez me dire où est cette maison (.) dans quel pays (.) sur quel continent euh où
51 MAR oh oui
52 CHA et vous devez le décider ensemble
53 ANN ah d'accord
54 CHA mmh
(2)
55 CHA alors / euh annie d'après toi /
56 ANN euh
(1)
57 ANN euh je pense
(2)
58 ANN avec un climat très chaud parce que il y a les arbres et les fleurs et euh peut être c'est (.) un maison dans euh (.) un pays tropical (.) mais aussi le maison (.) le maison (.) a une intérieur euh très euh (.) orientale et euh un peu comme l'arabe euh c'est peut être au maroc ou::
59 CHA ou../
60 MAR oui
61 ANN euh au maroc
62 CHA d'accord et mary tu es d'accord /
(4)
63 MAR oui c 'est euh (.) il y a des bâtiments (.) qui sont (.) très un peu vieux et:: euh (.) euh (.) ils ont euh l'architecture euh euh arabe oui comme maroc je suis hum d'accord
64 CHA d'accord
(1)
65 CHA oui / d'accord (.) et vous gagnez un voyage au maroc (.) vous partez à quel moment / à quelle saison /
66 MAR nous partirions en été probablement
(2)
67 CHA a ::h
68 ANN non mais c'est très chaud
69 MAR oui je pense en printemps ou l'automne
70ANN en été au printemps / oui
71 CHA l'automne ou le printemps /
(1)

72 ANN le printemps
(2)
73 CHA le printemps
74 MAR quoi / euh le printemps
75 CHA oui / et donc vous y allez comment /
76 ANN oui
77 MAR nous prenons un avion
(1)
78 CHA un avion (.) d'accord (.) et euh:: qu'est ce que vous prenez comme bagage alors /
79 MAR beaucoup de vêtements
80 ANN (rires) euh je prenais euh ::
81 CHA non c'est pas comme ça
82 ANN je prendrais ::
(2)
83 CHA oui :: super
84 ANN je prendrais un petit bagage car je voudrais acheter des vêtements à casablanca ou peut être les autres villes dans les marchés
85 CHA d'accord (.) et si vous devez choisir un objet (.) un objet que vous emmenez avec vous obligatoirement avec vos vacances (.) ça serait quoi cet objet /
86 MAR pour prendre /
(1)
87 CHA oui (.) il y a un objet que vous ne devez pas oublier (.) ça serait quel objet /
88 ANN je pense une caméra
(1)
89 CHA une caméra /
90 ANN pour prendre les photos
91 CHA d'accord
92 ANN pour prendre les /
93 CHA alors si c'est pour prendre des photos (.) en français on dit un appareil photo (.) et une caméra c'est pour faire des films
94 ANN un appareil photo ah oui (.) c'est bon aussi
95 CHA et toi mary /
96 MAR euh je pense qu'un appareil photo c'est une bonne idée
97 CHA y'a pas un vêtement ou je sais pas (.) votre brosse a dent /
(1)
98 CHA (rires) ou des choses comme ça / (rires)
(2)
99 MAR oui mais on peut acheter une brosse a dent partout
100 ANN oui (rires)
101 CHA ok si vous voulez (.) alors vous partez au maroc alors /
102 MAR oui
103 CHA vous pensez que la maison est au maroc /
104 ANN peut être
(1)
105 CHA peut être / vous en êtes pas sûres /
106 MAR oui
107 ANN oui je ne suis pas sûre mais c'est un peu ambigu
108 CHA pourquoi /
109 ANN parce que je trouve que le maroc c'est très sèche oui /
110 CHA oui (.) sec
111 ANN le maroc c'est très sec et il y a beaucoup de fleurs et d'arbres verts dans les photos (.) alors peut être que c'est le maroc mais peut être que le maroc c'est trop sec pour avoir des arbres comme ça /
112 CHA et toi alors mary tu es sûre que c'est le maroc /
113 MAR je ne suis pas sure mais je ne suis pas allée au maroc

114 CHA ah moi non plus
115 MAR je ne suis pas sûre
116 CHA donnez moi une autre proposition
117 CHA un autre pays auquel vous pensez / mary (.) donne moi un autre pays
118 MAR je pense que c'est en afrique ou euh en inde euh non pas en inde
119 CHA ah oui je sais bien c'est normal
120 ANN c'est difficile (rires)
121 CHA alors en afrique /
(1)
122 MAR en afrique comme en algérie ou au maroc ou (.) oui
123 CHA oui / bon d'accord alors donc vous partez (.) avec votre euh (.) vous partez donc quinze jours dans cette maison et lorsque vous arrivez (.) pendant l'voyage (.) vous avez eu des problemes (.) c'est à dire que entre los angeles et le maroc (.) vous avez loupé une correspondance (.) vous comprenez euh rater une correspondance /
124 ANN euh oui
(1)
125 CHA oui / d'accord très bien (.) et donc vous telephonez a vos proches pour vous racontez votre problème
(2)
126 CHA alors on va imaginer (.) on va imaginer annie par exemple que tu téléphones à tes parents et que tu racontes ton voyage entre los angeles et le maroc
127 ANN okay
128 MAR eh bon d'accord
129 ANN euh bon d'accord euh bonjour papa et maman (.) mary et moi nous avons des problèmes et nous avons raté une correspondance nous avons monté euh nous sommes monté dans l'avion aux los angeles et nous sommes allées et euh :: (rires) où est ce que nous avons raté la correspondance /
130 CHA (petit rire) à toi d'imaginer
131 ANN c'est à new york (rires) euh à new york parce que c'est très difficile les aéroports à new york et nous avons raté la correspondance avec new york car il y a un problème avec le vent et le pilote (.) a besoin euh (.) a eu besoin de prendre un autre (.) un autre route pour aller à new york et donc l'avion est arrivé en retard et donc nous avons raté la correspondance à casablanca oui
132 CHA très bien (.) la correspondance pour casablanca
133 ANN oui (.) pour casablanca
134 CHA et toi mary (.) tu fais la même chose sauf que tu décris comment est l'environnement (.) comment est la maison (.) comment est la chambre au maroc
135 MAR ah:: quelle est la question /
(1)
136 CHA (rires) donc maintenant que vous êtes arrivées à casablanca (.) au maroc (.) tu appelles tes parents pour décrire la maison (.) la chambre (.) l'hôtel (.) ce qu'il y a autour (.) enfin des choses comme ça
137 MAR oui ah d'accord euh:: allo maman et papa euh annie et moi nous sommes arrivées à casablanca et c'est très sympa ici il y a beaucoup de petites (.) maison::s et euh nous sommes euh nous restons euh (..) dans une un petit appartement et euh :: euh il y a beauc::coup de (.) euh (.) de couleurs dans les décors et aussi euh il fait très chaud (.) ici mais nous aimons euh casablanca parce que il y a beaucoup de fleurs et euh des jardins:: et nous prenons beaucoup je prends beaucoup de photos que je vous env- euh envoyerai quand j ai le temps oui
138 CHA d'accord je t'écris la bonne forme
(2)
139 CHA je- j ai écris
140 MAR quoi /
141 CHA que je vous enverrai
142 MAR ah d'accord

143 CHA dès que j ai du temps
144 MAR euh je vous enverrai
145 CHA hop
(4)
146 CHA hop voilà je t ai écris toute la phrase
(2)
147 CHA voilà (.) très bien
148 MAR d'accord
149 CHA est ce qu'on vous a donné une feuille / une feuille avec les activités /
150 ANN ah oui nous avons la feuille
(Charles montre la feuille sur la webcam)
151 MAR (rires) oui
152 ANN (rires) oui
153 CHA donc vous restez dans cette maison pendant deux jours
(2)
154 CHA pendant deux jours vous restez autour de cette maison et vous devez faire les activités (.) vous devez définir les activités que vous voulez faire
(2)
155 CHA donc ensemble vous devez décider le matin qu'est ce que vous faites (.) où et comment vous allez vous déplacer (.) pendant deux jours
156 MAR d'accord
157 ANN c'est bon
158 CHA le premier jour le matin vous faites quoi /
159 ANN euh:::
(3)
160 ANN nous (.) pourrions euh:: (.) nous pourrions prendre euh un petit déjeuner sur le jardin et (.) et nous:: (.) euh (.) (petit rire) et euh nous nous amuserions avec la (.) les animaux et les les les beaux arbres et (.) les fleurs et nous (.) voirions oui / oui c'est bon /
161 CHA verrions (.) non nous verrions
162 ANN nous verrions tous dans la maison et en dehors de la maison
163 CHA d'accord (.) tu es d'accord mary /
164 MAR oui
165 CHA oui / (petit rire) tu ne veux pas proposer autre chose /
(2)
166 MAR non car j'aime prendre le petit déjeuner quand je me lève mais après nous pourrez faire une promenade en vélo a la ville
167 CHA (petit rire)
168 ANN (rires)
169 CHA oui
170 MAR et:: nous (.) euh (.) pourr- euh pourrions acheter les petits choses ou euh::: (.) nous pourrions voir tous les sites et euh parler avec des gens oui
171 CHA d'accord (.)c'est le matin ou l'après midi /
172 MAR l'après midi
173 CHA l'après midi d'accord (.) donc vous voulez visiter des sites et rencontrer des gens /
174 MAR oui
175 CHA et le soir alors (.) quel spectacle /
(2)
176 ANN (rires) je ne sais pas (.) bon sang de bonsoir
177 MAR nous pourrions voir un film marocaine
178 ANN oh oui (.) c'est bon je suis d'accord
179 CHA d'accord où ça / au cinéma (.) dehors euh au bord de la plage euh../ dans un cinéma /
180 ANN euh dans un cinéma
181 CHA oui / tout simplement (petit rire)
182 ANN oui
183 CHA d'accord (.) comme vous voulez (.) et le lendemain matin alors / (.) activités sportives

184 ANN oui
185 CHA quel sport/ quel sport vous voulez faire au maroc /
186 MAR le matin /
187 CHA oui le matin oui (.) oui oui (rires)
188 ANN quels sports existent au maroc / (rires)
189 CHA et ben../
190 ANN nous ferions euh:: euh:: de la foot
191 CHA du foot
192 ANN nous jouerions de la foot
193 CHA du foot
194 ANN euh du foot à la plage
195 CHA d'accord (.) euh lequel foot /
(2)
196 CHA vous savez que pour nous le foot en france on appelle c'est le *soccer*
197 ANN oui oui je sais (.) j aime le s*occer*
198 CHA donc c'est le foot comme en europe /
199 ANN oui
200 CHA d'accord super très bien (.) sur la plage /
201 ANN (rires) oui
202 CHA tu es d'accord mary /
203 MAR oui j'aime le foot aussi mais aussi nous pourrions faire de l'équitation sur la plage
204 ANN oh oui nous sommes très sportives (long rire)
205 MAR bien que j ai peur de faire de l'équitation
206 ANN tu as peur de faire du cheval / oh non c'est facile mary
207 MAR dans un autre pays parce que c'est dangereux
208 ANN (rires)
209 CHA le cheval c'est dangereux /
210 ANN c'est dangereux
211 MAR les chevals peut être ne sont pas dociles
212 CHA (rires)
213 MAR (rires)
214 ANN (rires)
215 CHA et euh si vous êtes au maroc vous êtes à coté de la plage donc vous voulez pas faire des choses dans l'eau /
216 MAR euh
(2)
217 ANN mmh j'aime regarder la mer mais je n aimerais rentrer dans la mer (rires)
218 CHA dans l'eau /
219 MAR je suis en d'accord
220 ANN oui
221 MAR nous nous bronzerons -bronzerions -bronzerions
222 CHA (rires) oui
223 ANN bronzerions
224 CHA super
226 MAR euh::
227 ANN euh:: mais nager (.) ahah
228 CHA non/ (.) pas nager (.) non /
229 ANN non
230 MAR il y a beaucoup de sel dans la mer
231 ANN oui et pour les cheveux c'est très mauvais
232 MAR (rires) oui (rires)
233 CHA vous pouvez faire du ski nautique
234 ANN (rires)
235 MAR (rires)
236ANN mmh euh je voudrais::

237 MAR non
238 CHA non /
239 ANN je ne pense pas je voudrais faire du scooter des mers (.) je pense que c'est moins dangereux que du ski nautique
240 MAR et moins physique
241 ANN et moins physique oui (rires) (.) mais nous jouerions de la foot et nous ferions de l'équitation donc faire du scooter des mer c'est idéal
242 CHA (rires) d'accord et l'après midi alors /
(2)
243 CHA le deuxième jour l'après midi vous faites quoi /
244 MAR euh::
(1)
245 ANN nous::::
(1)
246 ANN je préférais me reposer chez::: chez nous
247 CHA ah oui / vous - pourquoi /
248 MAR oui c'est une bonne idée
249 ANN je (.) oui /
(1)
250 MAR parce que nous sortirons dans la nuit pour aller aux clubs et autres choses à une grande fête marocaine
251 ANN à une grande fête peut être
252 MAR et donc euh dans l'après midi
253 ANN (grand rire)
(1)
254 MAR et donc à l'après midi nous devraient prendre une sieste
255 ANN euh oui je suis avec toi
(2)
256 CHA vous êtes pas sportives hein
257 MAR oui (rires)
258 CHA non (rires) non non
259 ANN (rires)
260 CHA (rires)
261 ANN nous aimons faire du shopping et d'autres choses (rires)
262 CHA du shopping et /
263 MAR et dépenser
264 CHA et faire quoi d autre /
265 MAR et bronzer
266 CHA ah
267 ANN et se bronzer ahah
268 CHA d'accord et le soir un repas gastronomique et une fête / c'est ça /
(2)
269 CHA oui /
270 ANN oui
271 CHA imaginez que pendant cette fête vous rencontrez des français
(2)
272 CHA et ils ont ils ont des a priori sur vous (.) les américains des états unis (.) est ce que vous comprenez a priori /
273 MAR de quoi /
274 ANN c'est les stéréotypes (.) comme ça /
275 CHA à votre avis quels stéréotypes ils peuvent euh oups excusez moi (.) quels stéréotypes ils peuvent dire sur vous les américains /
(1)
276 ANN ils penseraient que nous parlons très fort avec la voix haut oui c'est /
277 CHA la voix haute

278 ANN oui (.) la voix haute
279 CHA d'accord (.) et encore /
(1)
280 MAR peut être ils pensent que nous avons beaucoup d'argent mais nous sommes étudiantes et nous sommes pauvres
(1)
281 MAR et aussi ils pensent que nous ne sommes pas aventureuses
282 CHA vous/ vous n êtes pas /
283 ANN oui
284 CHA aventureuses (.) oui (.) aventureuses
285 MAR aventureuses /
286 CHA je n ai pas entendu excuse moi
287 MAR aventureurs euh nous voudrait apprendre euh (.) euh tout (.) euh de l'autre culture
(2)
288 MAR nous voudrions apprendre tout de l'autre culture
289 CHA ah d'accord (.) et est ce que c'est vrai /
(2)
290 CHA est ce que c'est vrai /
291 MAR quoi / oui je pense
(1)
292 CHA oui / tu penses que c'est vrai / bah vous savez pas (petit rire)
293 MAR et euh:: sauf nager oui ! (humour)
294 CHA ah d'accord (.) et donc ces français vous les invitez aux états unis (.) quelles villes vous leur conseillerez a visiter /
(1)
295 CHA celles que vous conseillez et celles que vous souhaitez qu'ils évitent
(2)
296 ANN c'est en france ou c'est aux états unis /
297 CHA c'est aux états unis (.) vous les invitez aux états unis
298 ANN oh oui
299 CHA vous leur conseillez quelles villes et vous leur dites d éviter quelles villes /
300 MAR euh::
(2)
301 ANN euh::
302 CHA oui (.) oui (grand rire)
(1)
303 CHA oui euh d'accord et toi mary /
304 MAR euh:: on peut (.) euh pourrait aller euh au montagne comme euh les *rockey mountains* les montagnes *rockey* je ne sais pas pour faire du camping si vous aimez le camping et il y a beaucoup de forets aux états unis qui sont très euh très (.) beaux
305 CHA oui belles
306 MAR très belles et ce n est pas très cher aussi
307 CHA d'accord
(1)
308 CHA et une autre activité par exemple / ils pourraient faire quoi les français /
(1)
309 CHA une activité ou un endroit qu' il faudrait absolument visiter autre que la foret ou new york /
310 ANN euh::
(1)
311 CHA non /
312 MAR une autre activité /
313 ANN je ne sais pas non..
314 CHA ah

315 ANN et:: oui
(1)
316 CHA oui
317 MAR parce que ils sont de france
318 CHA oui je sais (petit rire)
319 ANN parce que elle vient de la france
(1)
320 ANN oui et::
321 MAR hum:: si vous aimez la culture comme l'art ou la cousine on pourrait aller au musée et puis au restaurants parce que il y a beaucoup de restaurants gourmets::
322 ANN oui (rires)
323 MAR après:: magnifiques:: oui::
324 CHA d'accord et euh (rires) vous conseilleriez de visiter la baie de san fransisco /
325 ANN oui
326 CHA oui /
327 MAR oui
328 ANN oui san francisco oui
329 CHA faut visiter la baie de san fransisco
(1)
330 ANN euh je ne comprends pas
331 CHA donc si les français viennent aux états unis euh:
332 ANN oui
333 CHA est ce que vous euh vous voudrez vous voudriez qu'ils visitent la baie de san fransisco/ (.) oui /
334 ANN oui biensur
335 CHA oui / biensur (.) c'est joli /
336 MAR oui
337 ANN euh oui c'est très joli mais il fait froid (.) toujours (.) et c'est très différent de new york et de maroc bien sur
338 CHA (petit rire) bien sur (.) ok (.) alors je vais vous donner l'adresse d un blog que vous allez visiter (.) je vous l'écris
(5)
339 CHA et ça va vous donner la réponse (.) ça va vous dire où est la maison dont vous avez vu les photos
(2)
340 CHA est ce que vous avez compris / la maison (.) les photos qu'on vous avait montré on va vous dire où elles étaient (.) alors allez y (.) cliquez sur ce lien
341 ANN oh oui
(2)
342 CHA est ce que ça marche /
(1)
343 CHA oui ça marche
(2)
344 ANN où sommes nous /
345 CHA voilà (.) mais où sommes nous (.) la maison qu'on vous a montrée (.) les photos (.) elle est
(1)
346 CHA est ce que vs voyez où elle est / dans quel pays elle est / non /
347ANN non..
(2)
348 CHA en fait cette maison elle est en france (.) elle est a coté de lyon
349 MAR ah d'accord
350 ANN aaah:: c'est très intéressant
351 CHA oui c'est pour ça qu'on vous a montré ça (.) vous pensiez qu'elle était au maroc mais en fait elle est a coté des montagnes appelées les alpes

352 ANN a :h mais pourquoi ce maison a un intérieur très oriental et très arabe /
(2)
353 CHA bah justement vous regarderez il y a un lien marqué avec toutes les informations (.) vous regarderez sur le blog on vous mettra tous les renseignements sur cette maison vous avez compris /
(2)
354 ANN non désolée (rires)
355 CHA c'est pas/ y'a pas de/ c'est moi qui parle mal
356 ANN a :h d'accord cliquez sur le lien/
357 CHA (rires) (.) voilà cliquez sur le lien et vous verrez
358 ANN euh ah oui::: c'est ::
(2)
359 ANN la casamaures /
360 CHA la casamaures
361 ANN la casamaures c'est un monument /
362 CHA c'est une maison
363 ANN oh oui
364 CHA c'est une maison qui se situe a grenoble (.) grenoble c'est a côté des alpes
365 ANN ah oui:::
(1)
366 CHA alors maintenant que vous savez que la maison se situe en france (.) qu est ce que vous pouvez faire comme activités /
(1)
367 ANN euh:: (.) biensur euh nous euh n'irions pas à la plage (rires) peut etre euh nous pourrions euh (.) euh euh faire de l'escade ou de faire de la (.) pinisme
368 CHA (rires) oui
(.)
369 CHA oui (.) super
370 ANN oui
371 CHA d'accord et toi mary tu pourrais faire quoi /
372 MAR euh nous pourrions faire une randonnée au montagnes et j'aimerais manger un petit café local euh local
373 CHA local (.) local (.) donc tu voudrais manger dans un café local /
374 MAR quoi/
375 CHA tu voudrais manger c ça /
(1)
376 CHA non /
377 MAR euh je
378 CHA tu voudrais faire quoi /
379 MAR j aime manger
380 CHA manger / oui /
381 ANN manger
382 CHA manger oui
383 MAR oui
384 CHA manger hops ça marche pas
385 CHA manger (rires)
(1)
386 CHA non /
387 ANN (petit rire)
388 CHA manger d'accord oui euh:::
389 MAR oui manger oui
390 CHA je crois que je vais devoir vous laisser
(2)
391 CHA donc demain on va vous mettre plus e photos sur cette maison sur le blog
392 ANN ah bon

393 CHA pour que vous ayez plus de renseignements (.) pour que vous voyez où était cette maison

(2)

394 CHA euh:: moi je dois vous dire qu'aujourd'hui vraiment vous avez très très bien travaillé les verbes (.) la conjugaison c'était très très bien (.) vous avez très bien employé le conditionnel (.) donc euh vraiment vous avez très bien travaillé (.) l'utilisation des verbes au conditionnel c'était super

395 ANN merci

397 CHA c'était vraiment super

(1)

398 CHA ok / après sur le vocabulaire y'avait pas de problème tout allait bien

399 ANN (petit rire)

400 CHA donc on vous mettra les informations sur le blog et puis on se revoit la semaine prochaine /

401 MAR oui au revoir/

402 ANN euh oui c'est le dernier

403 CHA je sais moi aussi je suis triste

404 MAR (rires)

405 CHA à la semaine prochaine

406 ANN (rires)

407 MAR au revoir

408 ANN au revoir

409 CHA au revoir

Clémentine, Naomi et Mark, séance 6.

1 CLE vous allez bien / oui /
2 NAO oui
3 CLE alors
(2)
4 CLE alors
(2)
5 NAO comment ça va /
6 CLE bien et toi /
7 CLE et mark ça va aussi /
(2)
8 CLE ouais / mmh
9 MAR ça va ouais
10 CLE est ce que::
(1)
11 CLE alors
(2)
12 CLE je vais vous envoyer un message ok /
(2)
13 MAR ok
(1)
14 CLE (à mi-voix) salut
(2)
15 CLE euh:
(1)
16 CLE voilà
(1)
17 CLE avec l'adresse du blog
(1)
18 CLE ok/
19 MAR ok
20 NAO ok
(2)
21 CLE donc euh aujourd'hui on va travailler sur les voyages et pour la première activité il faut aller sur le blog (.) ok /
22 MAR ok
23 CLE voilà
(7)
24 CLE c'est bon vous avez les photos du blog /
25 NAO oui
26 MAR oui mmh
27 CLE ouais / super alors vous avez des photos alors là ensemble vous devez trouver où c'est essayez d'imaginer l'endroit et à quel moment vous voudriez partir dans cet endroit (.) et puis qu'est ce que vous prendriez comme bagage ok /
28 MAR mmh
(2)
29 CLE c'est bon /
30 NAO ok
31 CLE super
(1)
32 MAR m ::h m ::h
(4)
33 CLE alors / (petit rire)

(2)
34 NAO alors *so* nous décrivons ce nous faire pour chaque image /
35 CLE non vous imaginez l endroit
(3)
36 NAO ok
37 MAR ok
38 CLE donc essayez de trouver ensemble de discuter ensemble d'accord /
39 NAO [okay
40 MAR [d'accord
(2)
41 NAO peut être je fais un pique nique quand je suis là et je prends un vélo pour faire un tour autour de la ville
42 CLE mhm autour de la ville mhm oui
43 MAR euh:: probablement je ferai une promenade a la montagne
44 CLE mhm
(1)
45 MAR et:::
(1)
46 MAR et:
47 NAO mmh
48 MAR euh je ne sais pas .. oh
49 NAO (rires)
50 MAR ok
51 CLE qu'est ce qui y'a /
52 MAR je::
(1)
53 MAR je irais à la maison parce que apparantememnt il y a des::
54 CLE apparemment mhm
55 MAR il y a des euh::
56 MAR comment dit on le:: *swimming pool* /
(2)
57 NAO a :::h:
(2)
58 CLE une piscine /
59 NAO l'été une place de faire la plage
(1)
60 CLE [la nage
61 NAO [dans une petite place c'est pas la mer mais c'est
62 CLE [dans une piscine
63 MAR [la piscine piscine
64 CLE la piscine voilà
65 NAO oui oui
66 CLE pour nager dans la piscine
(2)
67 MAR d'accord je pourrai nager a la piscine car apparatement il y a une petite piscine
68 NAO oui peut être
69 MAR dans la maison
70 CLE mm :h et vous pensez euh vous pouvez imaginer un pays /
(1)
71 CLE est ce que vous avez une idée de pays /
(2)
72 NAO j ai aucune idée ahah
(3)
73 NAO [peut être..
74 CLE [est ce que c'est un pays chaud un pays froid un pays dans le sud /

75 NAO un pays chaud et il faisait beau beaucoup et a ::h
76 CLE mhm
(2)
77 NAO peut être euh
(1)
78 NAO a::h
(1)
79 NAO sur la méditerranée /
80 MAR oui je pense qu'il est sur la méditerranée
81 CLE ouais méditerranée méditerranée oui
82 CLE mhm
(1)
83 CLE [et euh
84 NAO [xx
85 NAO oui/
(2)
86 NAO alors euh:: (rires) va
(1)
87 CLE d'accord (.) et euh par exemple euh si vous voyagez dans ce pays quelles affaires vous prenez avec vous /
(6)
88 CLE qu'est ce que vous mettriez dans vos valises /
89 MAR euh::: probablement je mettrai un appareil photo numérique euh::
(1)
90 NAO euh je prendrai euh
(3)
91 NAO un:::
(1)
92 NAO un *frisbee* (rires)
(2)
93 CLE o::h (rires)
94 NAO et euh::
95 MAR je prendrais un maillot de bain
(3)
96 CLE un maillot de bain (rires)
97 MAR pour la piscine
98 CLE oui (rires)
99 NAO un passeport de l'argent euh
100 CLE mmh
101 NAO hum::
(1)
102 NAO (*montre son pull)* qu'est ce que c'est:
103 CLE un gilet / un petit manteau / un gilet- un gilet
104 CLE voilà
105 NAO un petit gilot- gilet (rires) (.) mmh
(1)
106 CLE mmh mmh ouais
107 NAO et un chapeau un chapeau grand (rires)
108 CLE et quelque chose pour le soleil aussi /
(2)
109 NAO [o :h mmh::
110 MAR [pour le soleil /
111 CLE contre le soleil
112 MAR des lunettes de soleil
113 CLE [des lunettes de soleil

114 NAO [oh des lunettes
115 NAO lunettes de soleil
116 MAR lunettes de soleil oui lunettes de soleil
117 CLE ouais (.) lunettes de soleil ouais
118 MAR oui
119 CLE aah:: ok très bien et alors euh
(3)
120 CLE quel est- si vous allez dans ce- le- quel est l'objet le plus important pour vous celui qu'il ne faut pas oublier /
121 NAO mon appareil numérique
(2)
122 CLE appareil photo ouais ok
123 MAR photo
124 CLE très bien (rires) très bien d'accord
(4)
125 CLE alors maintenant vous êtes là bas vous êtes dans cette jolie maison et là vous rencontrez vous rencontrez des français
126 NAO ok
127 CLE ces français ils parlent des états unis et ils ont beaucoup de stéréotypes sur les états unis
(4)
128 CLE mais vous vous n'êtes pas d'accord avec eux (.) vous dites mais non c'est pas vrai les états unis c'est pas comme ça (.) alors premièrement est ce que vous connaissez les stéréotypes des français sur les états unis /
(4)
129 CLE ah
(1)
130 CLE ah allo /
(3)
131 CLE vous m entendez /
(1)
132 NAO ah allo allo
133 NAO la connexion est::=
134 CLE =est mauvaise /
135 NAO est bizarre
136 MAR oui
137 CLE est ce que / oui on rappelle
138 NAO vous rappelez

(coupure)

139 CLE donc vous avez rencontré des français et ils ont des stéréotypes sur les états unis
140 MAR mhm
141 CLE ok / donc
142 MAR mhm
143 CLE selon vous quels sont les stéréotypes des français sur les états unis /
144 MAR ok
145 CLE voilà
(2)
146 CLE est ce que vous en trouvez /
(2)
147 MAR est ce que nous devons deviner quels sont les=
148 CLE =ouais
(1)

149 CLE vous devez deviner quels sont les stéréotypes des français sur les états unis si vous n'avez pas d'idées moi je vais vous en donner un peu
(1)
150 CLE est ce que vous avez des idées /
151 MAR ok
152 CLE de stéréotypes
(1)
153 MAR hum::::
(3)
154 MAR probablement qu'ils mangent beaucoup de mac donald
155 CLE mhm
156 NAO oui (rires)
157 CLE ouais
158 NAO et ils sont gros (.) ils sont gros parce que mac do
159 CLE ouais
160 NAO et euh:: que les américains sont un peu stupides
161 CLE mhm
162 NAO parce que son *politics* sont euh: (.) et que les américains sont très aimables
163 CLE aimables /
164 NAO aimables
165 CLE mhm
166 NAO et:: aah::
(2)
167 MAR que les américains acheter beaucoup de choses
168 CLE mhm
169 MAR beaucoup de souvenirs
170 CLE mhm
171 NAO oui et que nous travaillons trop
172 CLE mhm
(1)
173 NAO hum::
(1)
174 NAO et que nous [euh
175 MAR [que nous
(1)
176 MAR que les américains n'ont pas beaucoup de vacances
177 CLE mhm ok::
(2)
178 CLE ouais
(1)
179 CLE alors mais vous alors ça c'est des stéréotypes alors vous vous devez critiquer ces stéréotypes expliquer que c'est pas la vérité d'accord /
180 NAO ok
181 CLE ok /
(3)
182 CLE [alors /
183 MAR [mmh
(2)
184 NAO euh les américains: euh travaillent euh (.) trop euh (.) parce que (.) euh en france il y a euh (.) six semaines [euh
185 CLE [cinq semaines
186 NAO de vacances quoi=
187 CLE =mmh cinq semaines
188 NAO [cinq semaines
189 MAR [cinq semaines

190 CLE ouais
191 NAO et c’est -c’est trois semaines plus
(3)
192 NAO oui deux semaines
193 MAR ici il y a deux semaines je pense oui deux smeaines
194 NAO et les jours de maladie mais ce n’est pas beaucoup
195 CLE d’accord [mais euh
196 NAO [et euh
197 CLE mhm /
(1)
198 NAO et euh:
(2)
199 NAO et pour euh acheter beaucoup de choses euh nous nous avons euh (.) beaucoup de l'argent euh pour l'acheter hum toutes les choses euh et hum et nous achetons toute le temps et nous avons beaucoup de commerciales
200 CLE centres commerciaux mhm
(2)
201 CLE centres commerciaux
202 NAO oui centre commerciaux
203 CLE ouais (.) je te l écris
204 NAO merci
205 MAR qu’est ce que c’est centre commercial /
206 CLE centre commerciaux ouais
(2)
207 NAO ok
(1)
208 MAR mmh
(1)
209 MAR je pense que les gens pensent que les américains mangent beaucoup de mac do mais je pense que les américains ne mangent pas beaucoup de mac do
210 CLE a :::h /
(1)
211 CLE mais qu’est ce qu’ils mangent alors /
212 MAR en général je ne sais pas mais::/
(1)
213 NAO tous les choses (rires)
(2)
214 CLE han :::
215 MAR tous les choses
216 CLE (rires)
217 MAR je pense que::
(2)
218 MAR je pense que peut être pas en californie je ne sais pas pour les autres états en californie les gens ne mangent pas mac donald
219 CLE mmh
220 NAO ici et a berkeley il y a beaucoup de cuisine *asian*
221 CLE asiatique mmhm
222 MAR oui
223 NAO [asiatique
224 MAR [asiatique
225 NAO et beaucoup de pays différentes de pays différentes
226 CLE pays différents han oui mhm
227 NAO et euh
(1)

228 NAO mais mais le (.) les américains ne mangent bien hum (.) les les français euh les français cuisinent c'est très hum très *esquissite*/
229 CLE ah très bon exquis /
230 CLE exquis
231 NAO très bon
232 CLE c'est exquis
(1)
233 MAR je pense aussi que::
(2)
234 MAR que les européens pensent les américains mangent très rapides
235 CLE a ::h
236 MAR ils mangent en quinze minutes ou quelques
237 CLE mmh mmh
238 NAO oui
239 MAR parce que je pense qu'en europe les gens mangent plus lentement
240 CLE [mmh plus lentement mhm
241 MAR [comment dit ton /
(1)
242 MAR plus lentement euh::
(2)
243 CLE d'accord
244 MAR oui
245 MAR ils mangent beaucoup de choses mais ils mangent en une courte minute
246 CLE ils mangent très vite mhm
247 MAR oui
248 CLE et par exemple est ce que c'est vrai que les américains sont bêtes / non je rigole (grand rire)
249 NAO (rires)
250 CLE non c'est pas vrai alors il faut expliquer pourquoi il faut critiquer (rires)
(2)
251 CLE [alors (rires)
252 MAR [pourquoi on dit qu'ils sont bêtes je ne sais pas (rires)
253 CLE (rires) alors comment vous :: critiquez critiquez
254 NAO euh qu'est ce que c'est bêtes /
(2)
255 CLE ah stupide
(2)
256 CLE tu vois /
257 NAO oh ok pourquoi est ce que les américains sont stupides /
258 CLE mais c'est pas vrai il faut expliquer que c'est pas vrai
(2)
259 CLE mmh ouais ouais ouais ouais. et comment euh:: il faut montrer que les américains ne sont pas bêtes est ce que vous avez des exemples
260 NAO euh
(3)
261 MAR un exemple que les américains n'ont pas /
262 CLE ne sont pas bêtes ouais
263 MAR ne sont pas bêtes /
264 CLE est ce qu'il y a des gens très connus qui sont très intelligent ou ::/ (rires)
265 NAO [oui euh
266 MAR [oui
267 CLE ah
268 NAO *(à mark) your turn* (grand rire)
269 CLE à ton tour (rires)
270 MAR (rires) euh beaucoup d'écrivains beaucoup d ingénieurs euh beaucoup de ::

(1)
271 MAR comment dit on les *nobels* /
272 CLE ah les prix nobels ah qui ont le prix nobel
273 MAR les prix nobel
(1)
274 MAR il y a beaucoup d'américains qui ont le prix nobel
275 CLE ouais mmh
276 MAR euh
(2)
277 CLE [d'accord
278 MAR [les universités sont très bonnes
279 CLE mmh
280 MAR *so*::
281 CLE ok
282 NAO oui::
283 CLE d'accord
284 MAR donc je pense qu'ils ne sont pas bêtes
285 CLE ok
(3)
286 CLE bah très bien (.) ah j ai une meilleure image des américains maintenant non je rigole (rires)
287 NAO (rires) ouais
288 MAR (rires)
289 CLE ouais ça a marché
(1)
290 CLE alors je vais vous donner l'adresse d'un autre blog vous allez vite voir alors attends
(5)
291 CLE ah
(1)
292 CLE mince
(1)
293 CLE ah non
(2)
294 CLE euh::
(1)
295 CLE alors
(1)
296 CLE alors voilà
(3)
297 CLE alors vous allez sur cette adresse
(2)
298 CLE ok /
299 MAR mhm
300 CLE et vous allez voir des photos
(1)
301 CLE est ce que vous y êtes /
(2)
302 MAR mmh
(1)
303 NAO oui
304 MAR les troisièmes photos /
(2)
305 CLE voilà les trois photos vous les regardez est ce que vous savez où c'est /
306 NAO non
(2)

307 CLE c’est à grenoble
308 MAR mmh:: non
309 NAO oh ok
310 MAR grenoble /
311 CLE c'est en france voilà (.) et ces les mêmes photos que dans :: dans la première activité on a vu des photos:
312 MAR hein /
313 CLE tout au début on a vu des photos et en fait c’est le même endroit (.) maintenant vous comprenez /
314 MAR oui
315 CLE et grenoble c’est dans la c’est en France (.) on croit que c’est un pays du sud mais en fait c’est grenoble (rires)
316 NAO a :h
317 MAR ah ok
318 CLE voilà
(3)
319 CLE en fait on a pas beaucoup de temps aujourd’hui hein
(5)
320 CLE pour vraiment discuter (.) et est ce que vous savez quelles activités on peut faire à grenoble / si vous étiez a grenoble qu’est ce que vous feriez / vous voyez il y a de-des montagnes et en hiver il y a de la neige par exemple (.) qu’est ce que vous feriez si vous étiez là bas /
321 NAO hum
(2)
322 NAO euh je ferai du camping dans les montagnes
323 CLE mhm
324 MAR est ce qu’il y a du neige dans la montagne /
325 CLE oui il y’a de la neige en hiver
326 MAR de la neige
327 CLE oui
328 MAR oui donc probablement je ferai du ski ou du s:: *snowboard* / comment dit on du *snowboard*/
329 CLE du snowboard
330 MAR snowboard
331 CLE on dit du surf surf mais beaucoup de gens disent snowboard aussi
332 MAR surf snowboard
333 CLE ouais voilà faire du surf ou du snowboard
334 CLE ok bah c’est très bien ! (rires)
335 CLE bon on va faire le bilan d’accord /
336 MAR mhm
337 CLE alors on va faire un peu de la prononciation
338 MAR ok
(1)
339 CLE le-le tourisme
340 NAO le tourisme
341 CLE le tourisme
342 MAR le tourisme
343 CLE ok / on fait du tourisme
344 NAO on fait le tourisme
345 CLE / voilà
346 NAO ok
347 CLE on dit les pays différents
348 NAO [les pays différents
349 MAR [les pays différents
350 CLE voilà pays très bien pays voilà aussi les langues

351 NAO les langues
(1)
352 CLE [les langues
353 MAR [les langues
354 CLE voilà très bien
(1)
355 CLE hum::: on va regarder aussi: la méditerranée
356 NAO la méditérannée
357 CLE voilà très bien (rires)
358 MAR la méditéranée
359 CLE et on va prononcer apparemment
360 CLE [apparemment
361 NAO [apparemment
362 CLE lentement
363 MAR apparemment
364 NAO lentement
(1)
365 CLE [lentement
366 MAR [lentement
367 CLE souvent
368 NAO souvent
369 MAR souvent
370 CLE voilà très bien (.) alors par exemple on dit en français ils vont manger au macdonald
(1)
371 CLE pas du mac donald
(1)
372 MAR ah ils vont manger au mac donald
(2)
373 CLE ok /
374 NAO ok
375 CLE ok (.) et quand on est dans la piscine qu'est ce qu'on fait dans la piscine /
376 NAO on nage
(1)
377 CLE voilà on nage très bien on nage dans la piscine
378 CLE très bien ok
379 MAR on nage
380 CLE et on dit on va :: ah oui la nourriture des pays d'asie / comment on dit/ c'est la nourriture
381 NAO la nourriture
382 MAR la nourriture
383 CLE az ::
(2)
384 CLE des pays d'asie l adjectif / on dit aa::
385 NAO aa::
(1)
386 CLE *asian* en anglais /
(2)
387 CLE *asian*
(2)
388 MAR oh
389 CLE en français comment on dit /
390 NAO oui [asiatique
391 MAR [asiatique
392 CLE asiatique très bien vous vous êtes bien souvenus
(1)

393 CLE super euh ah oui quand on va acheter des choses dans des grandes grandes places comment on dit en français /
394 NAO un magasin /
395 CLE voilà un magasin un lieu où il y a beaucoup de magasins
396 MAR un centre commercial
397 CLE voilà un centre commercial
398 NAO / o ::h okay yes
(1)
399 CLE *yes* / un centre commercial
400 MAR commercial
401 CLE très bien
(2)
402 CLE alors si j étais à grenoble
(bruit strident)
403 NAO comment /
(1)
404 CLE ouais /
405 MAR mmh /
406 NAO ok
(1)
407 CLE si j étais à grenoble je (.) du camping
(1)
408 CLE si j étais à grenoble je::
(2)
409 MAR ferais
(1)
410 CLE ferais du camping très bien
411 NAO oui ok
412 CLE si nous étions à grenoble nous
(4)
413 CLE [du camping
414 NAO [ferons
415 CLE nous /
(1)
416 CLE du camping comment vous dites avec faire /
417 NAO feriez=
418 MAR =ferions
419 CLE ferions nous ferions du camping (.) voilà si j'étais à grenoble bon c'est un peu difficile (rires) nous ferions du camping ok
(4)
420 CLE bon bah ça va pour aujourd'hui bon la séance était pas assez longue on a commencé trop tard c'est dommage
421 MAR (rires) oui
422 CLE mais bon je crois qu'on change l'heure à la fin du mois
423 NAO [à la fin du moi/
424 CLE [mais pas ::
425 CLE oui en france
(2)
426 CLE à la fin de mars ouais
427 MAR en france à la fin de::
428 CLE voilà
429 MAR de mars voilà
(1)
430 CLE voilà ok:: est ce que vous êtes allés voir un peu le mini blog ou pas /
431 MAR ok

(1)
432 NAO pas (rires)
433 MAR (rires) pas
434 CLE ok c'est pas grave là de toutes façons je vais encore mettre sur le mini blog le bilan d'aujourd'hui ok /
435 MAR ok
436 CLE comme ça si vous avez besoin de regarder vous regardez d'accord /
437 NAO d'accord je regarderai
438 MAR d'accord
439 CLE voilà
440 MAR oui
441 CLE et ça va est ce que vous vous sentez bien /
442 NAO oui
443 MAR (rires)
444 CLE ça va ouais il nous reste seulement encore une séance
445 MAR mmh
(1)
446 CLE encore une fois ensemble
447 MAR oui
448 CLE c'est triste (rires)
449 MAR oui c'est triste la semaine prochaine oui
450 CLE oui la semaine prochaine seulement
(1)
451 CLE voilà
452 NAO oui (rires)
453 CLE ok et ben je vous souhaite euh et vous faites quoi ce week end /
454 NAO toi aussi
455 CLE ouais mais qu'est ce que vous allez faire ce week end /
456 CLE a :h
457 MAR ce week end /
458 CLE ouais
459 NAO j étudie pour mon examen ah::
(1)
460 NAO et::
(2)
461 NAO j ai oublié quoi d autres (rires)
462 MAR je ne sais pas je pense que je dois finir un article pour un magasin
463 CLE ouais un article
464 MAR écrire un article
465 CLE ah tu écris un article
466 MAR un journal /
467 NAO *wait what*
468 MAR pour un journal oui
469 CLE woa::
470 MAR *not* pour les nouvelles mais pour les *ingenieree*
471 CLE a :h oui::
472 MAR pour une conférence
473 CLE une conférence ohh::
474 MAR conférence
475 CLE woaw
476 MAR ça je pense je dois finir écrire ce week end
477 CLE d'accord ok::
(2)
478 CLE très bien !
(1)

479 CLE et ben alors je vous souhaite un bon week end
480 NAO merci
481 CLE salut a la semaine prochaine
482 MAR merci
483 NAO toi aussi
484 MAR au revoir
485 CLE salut
486 MAR à la semaine prochaine au revoir

Sofia, Emma et Henry, séance 6.

1 EMM est ce que nous vous entendez /
2 SOF oui (.) je vous entends (.) vous m'entendez moi /
3 HEN oui
(2)
4 SOF d'accord (.) ça va /
5 HEN oui ça va bien
6 EMM ça va bien
7 SOF oui vous avez changé d heure (petit rire)
(3)
8 SOF euh/ vous avez changé d heure (.) l'heure a changé
9 HEN oui
10 EMM oui
11 SOF d'accord (petit rire) donc euh l'heure a changé donc euh je n'ai pas lu encore (.) jeai pas lu ce que vous devez faire donc euh je vais improviser
(1)
12 SOF *i got to improvise cause i didnt read what you have to do yet*
13 HEN oh
14 EMM ooh
15 SOF oui oui oui donc (rires) alors
16 EMM (rires)
17 SOF alors on va commencer donc euh:::
(2)
18 SOF premiere chose: il faut aller sur le blog
19 HEN [ok
20 SOF [allez sur le blog (.) je vous donne le lien
21 EMM / nous
(2)
22 SOF alors ne bougez pas (.) je vous donne le lien::
(1)
23 SOF alors..
(1)
24 SOF aujourd'hui
(4)
25 SOF aujourd hui
(2)
26 SOF on travaille
(1)
27 SOF sur les voyages
(2)
28 SOF hop
(1)
29 SOF donc le blog c'est euh::
(2)
30 SOF apprentissage:: je vais chercher hein je suis désolée
(3)
31 SOF vous avez fait quoi ce week end (.) vous pouvez me raconter en attendant (rires)
32 HEN (petit rire)
33 EMM (rires)
(1)
34 SOF alors qu'est ce que vous avez fait /
35 HEN hum/ ce week end /

(2)
36 SOF oui
(2)
37 HEN mmh j'ai relaxé
38 EMM (petit rire)
39 SOF d'accord (petit rire)
40 HEN oui
41 EMM mmh j'ai étudié un peu
42 SOF et toi emma /
(2)
43 EMM et hum:::
(3)
44 EMM c'est tout (rires)
45 SOF c'est tout hum
(2)
46 SOF vous me voyez pas /
(1)
47 SOF vous me voyez / non hein /
48 HEN non non
49 EMM non
50 SOF non hein non (.) y a pas de (.) j'avais pas remarqué mais comme on n'était pas prêts (.) y a pas de webcam (.) attendez (.) une seconde
51 EMM oui
(12)
52 SOF [alors j'ai mis une webcam (.) normalement il doit y avoir l'image bientôt
53 HEN [nous sommes
(2)
54 EMM oui
(2)
55 SOF oui henry qu'est ce que tu dis /
(1)
56 HEN euh nous sommes sur le blog
57 SOF ah merci donc normalement y a des photos
(1)
58 SOF (*à quelqu'un hors champ*) j'arrivais pas a ouvrir les documents chez moi du coup je suis au courant de rien
(1)
59 SOF tu vois
(2)
60 EMM nous n'avons pas de xxx
(2)
61 SOF en fait il y a / wouh ça y est je suis blanche dis donc
(8)
62 SOF je vais raccrocher je vais vous rappeler d'accord /
63 EMM oui
64 SOF à tout de suite

(coupure)

65 SOF bonjour
(1)
66 SOF (rires) ça va /
(2)
67 SOF bon y a des problèmes mais ça devrait aller
(1)

68 SOF euh::
(6)
69 SOF d'accord alors je crois sur le blog il y a une adresse (.) il faut cliquer dessus
(4)
70 SOF donc attendez je vais vous dire
(2)
71 EMM *oho I don t think hers is moving*
72 SOF ah oui il y a un problème de webcam
(1)
73 SOF bon
74 HEN oui
75 SOF ouais bon c'est pas grave (rires)
76 HEN votre vidéo est arrêtée
77 EMM [oui
78 HEN [oui
79 HEN oui mais où est ce que vous voulez que nous cliquons /
80 SOF [alors en fait euh::/
81 EMM [ah oui (.) ça va
82 SOF d'accord
83 HEN oui ça marche maintenant
84 SOF le blog hum ohlalala j'ai des problèmes techniques (.) pardon hein
85 EMM (petit rire)
86 HEN [c'est pas grave
87 SOF [*this computer is very slow (.) very slow (rires)*
88 HEN (rires)
89 EMM (rires)
90 SOF hum:: l'adresse (.) vous êtes allés sur apprentissage en ligne /
91 HEN oui
92 SOF [point blogspot point com /
93 EMM [oui
94 HEN oui
95 SOF oui / normalement y a des photos sur les voyages
96 HEN oui il y a beauc=
97 SOF =oui (.) vous les voyez /
98 HEN oui
99 SOF donc en fait il faut que vous regardiez les photos (.) regardez les photos ensemble et::
100 EMM oui
101 SOF décidez où vous voulez aller
(1)
102 SOF donc quelle destination et quand vous voulez partir /
(1)
103 SOF et il faut aussi me dire qu'est ce que vous allez prendre comme bagages /
104 EMM (petit rire)
105 SOF donc regardez les photos (.) essayez de deviner où c'est (.) vous pouvez inventer (.) décidez ensemble où vous voulez partir (.) quand et avec quoi / d'accord /
106 HEN ok
107 SOF très bien (petit rire)
108 EMM oui (.) d'accord
109 SOF donc je vois la première photo (.) on voit une euh:: c'est quoi /(rires)
110 EMM (rires)
111 SOF regardez toutes les photos et euh:: expliquez où vous voulez aller (.) vous pensez que c'est où/
112 EMM mmh:: j'aime les dernières photos
113 SOF oui::
114 EMM parce que hum j'aime les couleurs et euh:: je pense qu'il y a beaucoup de soleil=

115 SOF =oui
116 EMM et c'est très beau ici et euh je pris des shorts probablement pour beaucoup de soleil [et::
117 SOF [ah tu prends des shorts (rires)
118 HEN (petit rire)
119 EMM oui et des tee-shirts je pense mais je ne sais pas parce que je pense que ça dépend hum euh:: hum le pays parce que quelque fois il a des modes de leurs vêtements =
120 SOF =oui
121 EMM par exemple euh dans quelques pays hum euh ce n'est pas approprié pour les femmes de mettre [des très courts shorts (rires)
122 SOF [et pourquoi/
123 SOF c'est pas approprié/
124 EMM je pense oui je ne sais pas(.) hum:: quelque fois c'est parce que leur religion
125 SOF oui (rires)
126 EMM (rires) et:: et quelque fois c'est la culture du pays=
127 SOF =quelques fois c'est le temps: il fait trop froid pour être en short et ::
128 EMM oui [(rires)
129 SOF [oui continuez un petit peu (.) toi henry tu voudrais aller où/ (rires)
130 HEN je voudrais [aller
131 SOF [décris moi la photo que tu aimes bien
132 HEN hum j'aime la première photo
133 SOF oui
134 HEN parce que euh je pense que ça c'est l'afrique ou l'amerique du sud et c'est comme une:: comment dit on "jungle" /
135 SOF oui c'est chez toi
136 EMM (rires)
137 SOF la jungle (.) c'est pareil
138 HEN la jungle
139 SOF pareil (.) jungle oui
140 HEN et ici je peux faire de la randonnée pour je voudrais être avec la nature pour les vacances
141SOF [d'accord
142 HEN [et hum:: hum::
(1)
143 HEN oui et je porterai des shorts et des chemises aussi
144 SOF [d'accord
145 EMM [petit (rires)
146 HEN xxx (rires)
147 SOF et si vous deviez:: imaginons que vous devez emmener un seul objet (.) ça serait quoi/
148 EMM mmh ::=
149 SOF =un objet que vous aimez beaucoup (.) vous prenez quoi /
150 EMM un seul objet hum:: probablement hum::
(1)
151 EMM mmh::
(3)
152 EMM mmh je ne sais pas
153 SOF tu sais pas / (rires)
154 EMM (rires) mmh:: mes vetements / (rires)
155 SOF (rires)
156 HEN (rires)
157 EMM (rires) ou euh:: je pense que c'est d'accord si je n'emmène rien a- avec moi comme je/
158 SOF c'est pas grave (.) c'est pas grave si tu n'amènes rien avec toi
159 EMM oui
160 SOF mhm
161 EMM mais je ne sais pas

162 SOF et toi henry (.) un objet que tu aimes beaucoup /
163 HEN hum euh pendant mes vacances / je crois que ma guitare (rires)
164 SOF ah oui oui (.) oui voilà (.) d'accord (.) et euh ensuite alors attendez je lis un peu parce que vous savez que je ne connais pas trop aujourd'hui (.) nananana
(2)
165 SOF et vous partiriez quand / précisez par exemple euh oui à quelle période de l'année par exemple /
(2)
166 SOF vous partiriez quand /
167 EMM pour moi probablement l'automne
168 SOF oui
169 EMM parce que je pense que c'est un pays chaud et l'automne est parfait pour les :: euh comment dit on *temperature*/
170 SOF température (.) pareil
171 EMM température (.) oui
172 SOF d'accord
173 EMM je pense
174 SOF très bien
(2)
175 SOF on va continuer:: donc ensuite::
(2)
176 SOF je découvre en même temps que vous:: alors::
(3)
177 SOF m:hm:::: m:: m:: m:
(2)
178 SOF alors euh::
(3)
179 SOF donc (.) imaginons (.) vous avez choisi (.) une destination (.) vous avez choisi un pays (.) et maintenant vous êtes arrivés (.) vous êtes tous les deux arrivés et vous avez eu des problèmes (.) durant le voyage
(1)
180 SOF il y a eu des problèmes
(2)
181 SOF donc euh:: par exemple vous avez raté:: une correspondance (.) est ce que vous connaissez ce mot rater une correspondance/
182 HEN /non
183 EMM /mmh
184 SOF non / par exemple (.) quand on prend l'avion (.) par exemple si je veux/ si je suis à lyon et je veux aller à::: san fransisco (.) je vais m'arrêter::: à new york (.) je fais lyon new york (.) new york san fransisco
185 HEN a:h ok
186 SOF à new york (.) c'est une correspondance
187 HEN ah ok
188 EMM oui ok [d'accord
189 SOF [là imaginons que vous l'avez ratée (.) vous avez raté le deuxième vol
190 HEN ou::h my god
191 SOF pas bien hein
192 HEN [pas bien
193 EMM [(rires)
194 SOF donc euh::
(1)
195 SOF essayez d imaginer par exemple vous téléphonez à votre famille et vous racontez vos problèmes (rires)
196 HEN [(rires)
197 EMM [(rires)

198 SOF les problèmes pendant le voyage
199 EMM oui
200 SOF vous pouvez/ vous pouvez dire pour de vrai aussi si vous avez/ xxxx quand vous voyagez
(3)
201 HEN comment /
202 HEN la vidéo a arrêté
203 SOF vous avez compris /
204 HEN oui un peu
205 EMM un peu
206 HEN [et l'audio aussi
207 EMM [ça va=
208 SOF =un peu c'est
209 EMM ça va maintenant mais/ avant
210 SOF ouais
211 HEN oui ça va bien
212 EMM oui
213 SOF oui donc imaginons euh (rires) vous appelez/ vous téléphonez à votre famille pour raconter les problèmes que vous avez eus pendant le voyage (.) vous pensez à des problèmes/
214 EMM m :::h oui
215 SOF qu'est ce qui peut se passer/ (.) je vous écoute (rires)
216 EMM (petit rire) mmh:
(3)
217 EMM mmh::
(3)
218 EMM mon correspondance est en ::
(1)
219 EMM en::: l'angleterre et:::
(1)
220 EMM mmh::
221 SOF oui /
222 EMM je suis allée faire du shopping dans les magasins et :: et:: mmh j'ai aimé une jupe et :: je mets le jupe et j'ai oublié le temps
223 SOF oui ça arrive
224 EMM (rires)
225 SOF oui il faut faire attention
226 EMM (rires)
227 SOF et toi henry (.) tu penses à des choses /
228 EMM oui
229 HEN oui mon correspondance est dans jfk
230 SOF oui::
231 HEN j'ai seulement un heure pour faire la correspondance
232 SOF oulala [(rires)
233 EMM [rires
234 HEN oui et:: j'ai beaucoup de faim et j'achète beaucoup de nourriture (.) (rires) et j'ai relaxé::
235 EMM [(rires)
236 SOF [je me suis reposé
237 HEN en l'aéroport
238 SOF oui
239 HEN je me suis reposé
(1)
240 HEN mmh
(3)

241 HEN et aussi j'ai joué avec ma guitare=
242 SOF =t as joué de la guitare oui xxxx
243 HEN oui et j'ai oublié que j'ai une autre destination (rires)
244 SOF et voilà t as oublié l'avion
245 EMM (rires)
246 SOF et euh:
247 HEN oui
248 SOF par exemple est ce que:::
(1)
249 SOF si vous partez très très très très loin (.) et que l'heure (.) vous savez l'heure c'est pas partout pareil (.) l'heure n'est pas la même dans le monde (.) est ce que vous avez (.) est ce que le décalage horaire vous dérange / vous comprenez le décalage horaire /
250 HEN euh comme dans
251 EMM [mmh non
252 SOF [par exemple aujourd'hui à lyon il est dix sept heures quarante sept et à berkeley il est neuves heures c'est ça/ quarante sept oui donc c'est le décalage horaire (.) il y a neuves heures euh dix heures de différence
253 HEN oui
254 EMM oui
255 HEN woaw (rires)
256 EMM (petit rire)
257 SOF c'est ça le décalage horaire (.) don c'est ce que est ce que vous êtes déjà allés dans un autre pays où l'heure était pas la même /
258 HEN oui
259 EMM oui
260 SOF oui et comment (.) vous avez l'habitude ou c'est difficile / (rires)
261 HEN (rires)
262 EMM euh c'est un peu difficile
263 SOF ouais
264 EMM oui
265 SOF [d'accord
266 EMM [(rires)
267 SOF euh on continue sur euh:: mmh
(1)
268 SOF donc euh on disait que vous êtes arrivés sur euh votre lieu de vacances (.) vous êtes en vacances vous êtes arrivés dans le pays et où c'est/ où est ce que vous allez habiter/ vous pensez que vous allez habiter où/
269 EMM oui
270 SOF quand vous êtes en vacances
271 EMM mmh:: (.) probablement dans un/ une auberge de jeunesse [ou ::
272 SOF [oui:: pourquoi/
273 EMM ou si ce n'est pas trop cher probablement un chalet
273 SOF woaw::
274 HEN [(rires)
275 EMM [(rires)
276 SOF un chalet à mon avis c'est cher (rires)
277 EMM je ne sais pas
(bruit strident)
278 SOF oh ohoh
279 HEN (rires)
280 SOF oula
(bruit strident)
281 HEN je ne sais pas qu'est ce que c'est
282 SOF je sais pas non plus (rires)
283 HEN (rires)

284 EMM [(rires)
285 SOF [euh et toi henry tu habiterais où/
286 HEN euh j'habiterais dans un sac de couchage en la jungle
287 SOF (grand rire)
288 HEN oui
289 EMM (rires)
290 SOF tu dormirais dans un sac de couchage/
291 HEN oui et j'habiterais ici aussi
292 SOF habiter dans un sac de couchage c'est un petit peu difficile
293 HEN oui mais j'aurais [de la nourriture et une salle de bain dehors (rires)
294 SOF [tu aurais xx oui
295 EMM (rires)
296 SOF oui la salle de bain dehors euh::
297 EMM (rires)
298 HEN oui
299 SOF c'est bien tu es très proche de la nature
300 HEN (rires) oui
301 SOF alors que emma elle aime plus avoir un chalet emma elle veut un chalet
302 EMM (grand rire) oui (rires)
303 HEN c'est plus cher
304 SOF et elle fait du shopping pendant qu'henry joue de la guitare et dort dans la jungle
305 HEN [(rires)
306 EMM [(rires)
307 SOF c'est pas pareil hein
308 HEN (rires)
309 SOF (rires) (.) d'accord (.) et euh:::
(1)
310 SOF donc après normalement vous avez euh:: (.) si vous êtes dans le même pays (.) vous êtes ensemble dans le même pays (.) et je crois vous avez une fiche (.) un tableau (.) un tableau pour vous aider
(1)
311 SOF oui /
312 EMM oui
313 HEN oui
314 EMM oui
315 SOF donc essayez tous les deux de faire le programme de la journée
(2)
316 SOF ce que vous pouvez faire (.) ce que vous pouvez voir sur une journée ce que vous pouvez visiter (.) quelle activités vous pouvez faire
317 EMM [mm:
318 SOF [et vous avez des phrases en français (.) vous pouvez dire si on allait (.) si on faisait par exemple je sais pas moi (.) henry il dirait si on faisait une randonnée dans la jungle
319 HEN (rires)
320 EMM (rires)
321 SOF (rires)
(1)
322 SOF donc vous avez un tableau pour le matin (.) l'après midi (.) le soir/
323 HEN et on quel pays /
324 EMM oui
325 SOF alors vous choisissez un pays tous les deux (.) c'est plus simple (.) choisissez un pays tous les deux et (.) que vous connaissez comme ça vous pouvez donner de vrais exemples
326 EMM mmh:
327 HEN la chine / (rires)

328 EMM *sure* (rires)
329 HEN [mmh::
330 EMM [mmh
331 EMM nous choisissons la chine et:: (petit rire)
(1)
332 EMM et::
(2)
333 EMM mmh (.) euh (.) pour moi hein (rires) je veux voir les::
(2)
334 EMM mmh *the* le::
(1)
335 EMM mmh comment dit on
336 SOF oui/
337 HEN quoi /
338 EMM comme :: le grand (..) *wall* de chine
339 SOF la la grande muraille de chine
340 EMM (rires)
341 HEN oui/ muraille
342 SOF muraille
343 EMM la grande muraille de chine (.) la chose comme ça
344 SOF d'accord
345 EMM le ville
346 SOF tu es déjà allée en chine pour de vrai /
347 EMM non [pas moi
348 SOF [non et toi henry /
349 HEN non pas allé
350 SOF d'accord
351 EMM est ce que tu es allée /
352 SOF oui
353 HEN oui /
354 EMM en chine / oui /
355 HEN woaw
356 EMM est ce que vous aimez /
357 SOF novembre et décembre deux mille sept c'était l'hiver dernier
358 EMM oh woaw
359 SOF oui
360 HEN où /
361 SOF j'étais à hong kong macau
362 HEN woaw (petit rire)
363 SOF voilà (petit rire) oui c'était très bien
(2)
364 SOF et en chine qu'est ce que vous voulez voir d autre (.) qu'est ce que vous voulez faire /
365 HEN euh je voudrais promener un peu dans cette muraille (rires) [mais pas t-
366 SOF [sur la muraille /
367 EMM oui
368 HEN oui mais euh pas tout la muraille (petit rire) seulement un kilomètre
369 SOF oui / oula oui ça fait beaucoup (rires)
370 EMM (rires)
371 SOF ouais
372 HEN et aussi je voudrais aller au bejing
373 EMM oui
374 SOF oui alors en français en fait on l'appelle encore euh:: pékin
375 HEN ho ça c'est le bejing /
376 SOF en français oui on dit encore comme ça
377 EMM pekin

378 SOF mais ça va bientôt changer je crois
379 HEN oui euh le pékin/ hum
380 SOF je crois que bientôt on va utiliser le mot chinois donc euh bejing
381 HEN a ::h ok
382 EMM oui
383 HEN alors euh:: j'irais au (.) pékin
384 SOF à pékin mhm
385 HEN à pékin et je mangerais de sandwiches que j'ai écouté que c'est très bien (rires)
386 EMM oui oui oui je veux manger la cuisine de chine
387 HEN la cuisine
388 SOF [vous allez manger quoi comme cuisine/
389 EMM [la cuisine chinoise
390 HEN (rires)
391 EMM (rires)
392 SOF y a des choses y a des choses que je pense il n'y a pas aux états unis
393 HEN oui [(rires)
394 EMM [oui (rires)
395 SOF vous allez manger du chien/ (rires)
396 EMM (rires)
397 HEN j'aime la cuisine qui est (rires) étranger étranger
398 SOF (rires)
399 EMM (rires)
400 SOF a ::h d'accord
401 EMM est ce que vous aimez manger le chien /
402 HEN (rires)
403 EMM (rires)
404 SOF j'ai pas essayé
(1)
405 SOF j'ai pas gouté
406 HEN (rires)
407 SOF j'ai pas mangé de chien
408 EMM (rires)
409 HEN [pourquoi/ pourquoi /
410 SOF [à macau et hong kong c'est interdit (.) pas de chien (.) pas le droit non c'est vrai (rires)
411 HEN (rires)
412 EMM (rires)
413 HEN (petit rire)
414 EMM si vous avez le :: euh::
415 SOF [le choix (.) la possibilité de manger
416 EMM [mmh le possibilité (.) le choix de manger un chien /
417 HEN ooh
418 SOF non non je mange pas les chiens
419 EMM non / (grand rire)
420 SOF (petit rire)
421 EMM (rires)
422 SOF les chats non plus (.) les chats: non
423 HEN (rires)
424 EMM (rires)
425 SOF (rires) et la chine (.) vous savez (.) la chine c'est très très grand (.) et y a tout en chine (.) il y a le désert (.) il y a la montagne (.) la mer (.) vous vous (.) iriez où/
426 HEN oui
427 EMM oui
428 EMM oui
429 SOF vous voulez quoi / tout / (grand rire)

430 EMM mmh je veux voir tout
431 HEN je crois que la plage ici ça c'était très intéressant aussi
432 EMM oui (rires)
433 SOF comment /
434 HEN la plage en la chine
435 SOF oui la plage oui
436 HEN le hong kong aussi l'île
437 SOF c'est vrai
(1)
438 SOF et on va continuer ensuite euh:: donc disons que:: (.) vous êtes donc en vacances et vous rencontrez des français (.) vous rencontrez des français en vacances et ils ont euh:: beaucoup de stéréotypes sur les états unis
439 HEN (petit rire)
431 SOF vous comprenez /
432 EMM (petit rire)
433 HEN [oui
434 EMM [oui
435 SOF et donc euh:: pour pour enlever les stéréotypes vous les invitez chez vous aux états unis et quels conseils vous pouvez leur donner s'ils veulent par exemple visiter san fransisco /
436 HEN hum je leur dit qu'ils devront ont la tête ouverte
437 SOF [ah
438 HEN [le comment dit on euh (rires) *open minded* /
439 EMM oui
440 SOF oui il faut être ouvert d'esprit
441 HEN [ouvert d esprit
442 SOF [oui
443 EMM ouvert d esprit
444 HEN oui
445 SOF être ouvert d'esprit (.) oui a san fransisco surtout il faut être très ouvert d'esprit
446 HEN oui (rires)
447 EMM oui oui=
448 SOF =et::
449 HEN oui a san f=
450 SOF =donc et pour euh qu'est ce qu'ils pourr/ qu'est ce qu'ils pourraient visiter (.) pas seulement à san fransisco (.) comme vous êtes des états unis (.) vous voulez leur faire aimer les états unis (.) qu'est ce qu'ils pourraient visiter aux états unis/
451 EMM mmh
452 SOF pour qu'ils aiment les états unis un petit peu parce que (rires)
453 HEN oui
454 EMM probablement les parcs nationals
455 SOF mhm
456 EMM parce que ils sont très beaux et peut être les français aiment les parcs nationals parce que tout le monde ici aime aux états unis
457 SOF les parcs nationaux oui mhm
458 EMM je pense
459 SOF mhm. et toi henry qu'est ce que tu conseilles /
460 HEN mmh la plage surtout (rires)
461 EMM (petit rire)
462 SOF la californie bien sûr
463 HEN parce que c'est très belle et je peux leur enseigner comment faire du surf
464 EMM (rires)
465 SOF et comment vous pouvez leur montrer aussi que ce qu'ils pensent des états unis c'est pas vrai /
(2)

466 SOF qu'est ce que vous pouvez leur dire / vous savez parfois on dit les français ils aiment pas les américains
467 HEN oui
468 SOF c'est vrai (.) y en a y en a qu'est ce que vous pouvez leur dire a ces gens là /
469 EMM les américains ne sont pas euh:: trop mal mmh:: trop malheureuses /
470 SOF malheureux / ahah mauvais peut être / oui /
471 HEN (rires)
472 EMM oui mauvais oui
473 SOF oui (.) d'autres arguments /
474 EMM m ::h je pense je ne sais pas
475 HEN que nous euh:::=
476 SOF =si par exemple moi je vous dit les américains ils sont pas intelligents ils sont tous bêtes voilà
477 HEN mais il y a des personnes comme ça /
478 EMM (rires)
479 SOF oui y en a oui
480 HEN oui mais hum:: nous avons beaucoup de pays (.) beaucoup de cultures et il y a des personnes qui sont stupides dans tous les pays aussi
481 SOF mhm
482 EMM (rires)
483 SOF oui
484 EMM oui
485 SOF tout à fait (.) c'est exactement ce que j'allais dire aussi (.) en france aussi il y en a des gens bêtes (.) des gens pas intelligents y en a partout
486 HEN (petit rire)
487 EMM oui
488 HEN (rires)
489 EMM (petit rire)
490 SOF euh en revanche (.)par contre (.) maintenant euh par exemple (.) euh donc vos amis euh vous rencontrez des français et ils veulent aller aux états unis (.) tout a l'heure je vous ai demandé euh (.) où est ce qu'ils iraient (.) dans quelles villes euh vous les euh (.) quelles villes vous leur conseillez (.) mais maintenant j'aimerais savoir (.) qu'est ce qui ne faut pas qu'ils fassent à votre avis /
491 HEN [qu'est ce qu
492 SOF [c'est a dire qu'est ce qu'il faut éviter quand on est aux états unis /
(2)
493 SOF vous comprenez / c'est un peu difficile
494 HEN [oui
495 SOF [oui/ qu'est ce qu'il faut éviter /
496 EMM je ne sais pas
497 HEN m ::h
498 SOF tu as compris henry /
499 HEN oui euh
500 SOF tu peux expliquer à emma /
501 HEN qu'est ce qu'ils qu'est ce que tu crois qu'ils ne devraient faire/ ou devront faire
502 EMM o ::h pour les français /
503 HEN oui les choses qui sont très mal aux états unis
504 SOF voilà qu'il faut pas faire (.) qu'il faut pas faire
505 HEN les villes ou les personnes
506 EMM oh qu'il faut pas faire euh visiter hum::
507 EMM euh hum euh les trop (rires) *country* (rires)
508 SOF euh:: (rires)
509 EMM (rires) avec les (rires) avec les
510 SOF tu as dit quoi /
511 EMM le le le (rires) les personnes trop (rires) trop *country like* les personnes trop:::

512 SOF o :h paysans
513 EMM o :h je pense
514 SOF c'est les paysans
(1)
515 SOF [euh::
516 EMM [euh je ne sais pas (rires)
517 SOF euh tu veux dire dans les états euh*:: continentals united states*/ (rires)
(1)
518 EMM (rires) euh oui je pense
519 SOF oui d'accord
520 EMM (rires)
521 SOF paysans
522 HEN [oui
523 SOF [*country xxx*
524 HEN des paysans
525 SOF oui parce que ces gens là ils ne sont pas ouverts d'esprit c'est ça /
526 HEN [oui oui
527 EMM [oui oui oui
528 SOF d'accord (.) est ce que c'est ces gens là que vous appelez comme ça /
(2)
529 SOF vous les appelez comme ça / (rires)
530 HEN hum oui oui
531 SOF oui oui d'accord y a pas de soucis
532 EMM oui oui oui (rires)
533 HEN c'est ces personnes
534 EMM (rires)
535 SOF d'accord
536 EMM les français il faut pas les français rencontrer ça
537 HEN oui ils feront beaucoup de stéréotypes
538 EMM oui
539 SOF oui oui qu'est ce qu'ils disent par exemple c'est gens là qu'est ce qu'ils disent sur les français /
540 EMM euh::
541 SOF les paysans (.) qu'est ce que je vous pensez qu'ils disent sur les français ces gens /
542 EMM mmh
543 HEN les américains /
544 EMM probablement ils disent (.) ils ont beaucoup de préjugés
545 SOF oui
546 EMM pour les français
(1)
547 EMM et::
548 SOF oui
549 EMM et::
550 SOF quels sont les stéréotypes que vous connaissez /
551 EMM euh pour les paysans ici /
552 SOF euh::
553 HEN les américains avec les français /
554 SOF pour les français voilà
555 HEN oui pour=
556 EMM =pour les français mmh (rires) ils ont les nez en haut
557 SOF ah bon / (rires)
558 EMM (rires)
559 SOF j'ai jamais entendu ça (rires)
560 HEN (rires)
561 EMM (rires)

(1)
562 EMM et ils sont très verts et *liberals*
563 SOF oui socialistes je pense
564 EMM socialistes oui
565 SOF oui socialistes tout à fait
566 EMM (rires)
567 SOF et henry qu'est ce que tu as entendu comme stéréotypes /
568 HEN euh qu'ils portent des *sweaters* qui sont noirs blancs noirs blancs oui et qu'ils portent des borets
569 SOF ah bon /
570 EMM béret
571 SOF des bérets oui
572 HEN bérets
573 SOF ouais ouais
574 HEN et ils mangent seulement des croissants
575 EMM (rires)
576 SOF des croissants oui
577 EMM seulement les croissants
578 SOF moi une fois j'ai entendu (.) j'ai entendu sur euh *fox news* les français sont sales et ne se lavent pas
579 HEN sales / (rires)
580 EMM (rires)
581 SOF voilà et ne se lavent pas (.) c'est ce que j'ai entendu
582 HEN (rires)
583 SOF c'est pas gentil (rires)
584 EMM (rires)
585 SOF ahlala et vous avez déjà rencontré des français comme ça / qui ont des stéréotypes sur les états unis /
(2)
586 SOF des préjugés /
587 HEN personnellement non jamais
588 EMM m ::h
589 SOF non /
590 EMM moi aussi hum j'ai visité le france quand j'étais petite mais j'ai oublié euh les personnages euh les personnes /
591 SOF les personnes
592 EMM et leur leur personnalité
593 SOF d'accord
594 EMM oui
595 SOF très bien (.) et bien je crois que c'est fini
596 HEN oui
597 EMM oui
598 SOF mais c'était très bien (.) y a eu beaucoup de problèmes (.) moi j'étais pas prête (.) mais c'est très bien (rires)
599 HEN oui merci pour ça (rires)
600 EMM oui
601 SOF ya pas de problèmes (.) euh je n'ai toujours pas écrit pour la semaine dernière parce que j'avais beaucoup de travail (.) mais je vais le faire ce soir (rires)
602 HEN (rires)
603 EMM oui (rires)
604 SOF je suis désolée je n'ai pas eu le temps mais je vais tout faire ce soir et demain (.) ça sera tout à jour
605 HEN oui
606 SOF *i will put everything up to date*
607 EMM oui

608 HEN cool
609 EMM ok
610 SOF voilà (rires)
611 HEN oui très bien
612 SOF donc c'est bon je m excuse pour ça
613 HEN oui (rires)
614 EMM c'est d'accord
615 HEN oui c'est bien
616 SOF voilà (rires)
617 EMM c'est bien
618 HEN oui
619 EMM (rires)
620 SOF et puis pour aujourd'hui ben c'était très bien (.) vous avez bien travaillé (.) je suis contente
621 HEN merci pour=
622 EMM =[oui merci
623 SOF [c'était très marrant henry que c'était très marrant que emma préfère les chalets et que henry préfère dormir dans la jungle et les sacs de couchage
624 HEN (rires)
625 EMM (rires)
626 HEN oui
627 EMM (rires)
628 SOF euh bon je vous laisse
629 EMM (rires)
630 HEN oui
631 SOF au revoir
632 EMM oui
633 HEN au revoir
634 EMM au revoir
635 SOF à la semaine prochaine passez une bonne semaine
636 HEN oui
637 EMM oui vous aussi
638 SOF au revoir merci
639 HEN au revoir

Interactions pédagogiques « fortement multimodales » en ligne : le cas de tuteurs en formation.

Les activités interactives en ligne connaissent une utilisation grandissante, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues. L'amélioration technique des dispositifs permet en effet aujourd'hui des échanges synchrones à distance avec un locuteur natif.

Le tuteur inscrit dans une communication via une plateforme synchrone en ligne doit alors coordonner un ensemble complexe d'opérations à des fins d'apprentissage. Différents modes de communication (textuel, visuel, auditif) sont à sa disposition et il les combine dans son discours. Nous analysons, dans le cadre de cours de français à distance via *Skype*, quels modes sont utilisés par chacun des quatre tuteurs qui composent notre étude. Nous postulons que les modes sont utilisés différemment par chaque tuteur et nous cherchons donc à savoir dans quelle proportion et avec quel « degré d'investissement » (Develotte, Guichon, Vincent, 2011).

Nous cherchons également à comprendre quelles conséquences ces choix d'utilisations des modes ont sur la nature de l'interaction. Nous émettons en effet deux hypothèses. Premièrement, nous pensons que le profil initial des tuteurs (compétences individuelles, expériences professionnelles en présentiel ou à distance, habitude de l'environnement informatique) et le contexte des interactions (perturbations extérieures, problèmes techniques, type de tâche, besoin exprimé des apprenants) ont une influence sur la façon dont le tuteur utilise les modes à disposition.

Deuxièmement, nous pensons que les choix d'utilisations influencent la nature de l'interaction et la relation entre tuteurs et apprenants.

Nous proposons ainsi une grille d'analyse des interactions multimodales en ligne, afin d'apporter des réponses à nos hypothèses de recherche.

Interactions in online "strongly multimodal" teaching: the case of tutor training.

Online interactive activities are increasingly used, notably in the field of language teaching. The technical improvements enable synchronous long distance exchanges with a native speaker. The tutor engaged in a communication via a synchronous online platform must coordinate a complex set of operations for learning purposes. He can combine the different communication modes which are at his disposal (textual, visual and aural). We analyze, in the case of French lessons via Skype, which modes are used by each of the four tutors in our study. We postulate that the modes are differently used by each tutor and we seek to know in what proportion and with which "degree of utilization" (Develotte, Guichon, Vincent, 2011). We also try to understand what consequences the choice of the method has on the nature of the interaction. We present two hypotheses. First, we think that the initial profile of the tutors (individual skills, professional experience with face to face or distance teaching, comfort with the computer environment) and the context of the interactions (exterior perturbations, technical problems, type of task, needs expressed by the learners) have an influence on the way the tutor uses the modes. Secondly, we think that the choices influence the nature of the interaction and the relation between tutors and learners. We propose a grid of analysis of the multimodal online interactions in order to sustain our research hypotheses.